

Wolfgang Schönig

## Der Vielfalt der Lernenden gerecht werden. Zum Umgang mit Zeit und Raum in heterogenen Settings

*Summary: Ausgehend von der Frage, ob Differenzierung ein pädagogisches Prinzip sei, wird die innere Differenzierung angesichts zunehmender Heterogenität der Schülerschaft beleuchtet. An den Dimensionen Zeit und Raum wird gezeigt, welche Gestaltungswege für die Herstellung gerechter Bildungsverhältnisse gegangen werden müssten. In diesem Zusammenhang wird der Auftrag, eine inklusive Schule zu verwirklichen, gesondert betrachtet.*

### Einleitung

Die Prozesse der gesellschaftlichen Modernisierung haben zu wachsender Mobilität, multinationaler und multiethnischer Zusammensetzung der Bevölkerung, einer beständigen Reizbeschleunigung und damit zu erheblichen Veränderungen der Lebenslagen der Menschen in der industrialisierten Welt geführt. Einen besonderen Anteil an diesen durchgreifenden Entwicklungstrends hat die Digitalisierung der Lebenswelten junger Menschen. Die heutige Schule hat es entsprechend mit einer vielfältig zusammengesetzten Schülerschaft zu tun, deren Mitglieder sich hinsichtlich der Lernbiografien, der Kenntnisse, des Lerntempos, der Interessen, Neigungen, Lernschwierigkeiten usw. deutlich unterscheiden. Schulen haben damit begonnen, individuelle Schulkonzepte zu realisieren, um dem pädagogischen Anspruch der Förderung der verschiedenen Schüler und Schülerinnen gerecht zu werden. Im Wesentlichen trifft die „neue Schülerschaft“ aber immer noch auf eine „alte Schule“. Die Schule ist gewissermaßen hängengeblieben an der Vorstellung einer homogenen Schülerschaft und an Organisationsprinzipien, die an einer effektiven Leistungsselektion orientiert sind. Eine „gute Schule“, die die Heterogenität und Diversität der Heranwachsenden ernst nimmt, braucht indessen eine weitgehende Öffnung ihrer raum-zeitlichen Arbeitsstrukturen.

### Differenzierung als pädagogisches Prinzip?

Im Jahr 1983 hatte *Doris Knab*, die Grande Dame der Curriculumreform, einen kleinen, aber bemerkenswerten Text vorgelegt, mit dem sie der Frage nachging, ob man die Differenzierung als ein pädagogisches Prinzip ansehen kann (*Knab* 1983). Sie stellt das Problem heraus, dass die Differenzierung und ihre unterschiedlichen Formen widerstreitenden Funktionen der Schule zu dienen haben. Auch wenn die äußere Differenzierung vor pädagogischen Ansprüchen stehe, so sei sie doch auch von einer Selektion nach Leistung und einer Reihe von Setzungen geprägt, an denen die Lehrkräfte nichts ändern könnten. Es bestehe

die Erwartung, dass das, was die äußere Differenzierung nicht leisten kann, durch die innere Differenzierung wettgemacht werde. Denn schließlich sei letztere ein methodisches Prinzip des Unterrichts und biete der Lehrkraft – trotz der Einschnürung durch manche Rahmenbedingung – weitgehend freie Hand. Aber, so *Knab*, die innere Differenzierung ist kein pädagogischer Selbstläufer: Sie kann erst dann pädagogisch wirksam werden, wenn sie die Verantwortung der Lernenden für ihren Lernprozess stärkt, die Personalisation und Sozialisation nicht der Qualifikation und Selektion unterordnet und wenn sie „differenzierte Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten erschließt, statt nur auf vorgegebene Ansprüche hin zu gruppieren“ (ebd., S. 62). Gewissermaßen im Vorgriff auf gerechtigkeits-theoretische Studien, wie sie *Krassimir Stojanov* (2011) vorgelegt hat, zielt *Knab* darauf, dass jedem das Seine zu Teil wird, ohne dass man die Ambivalenz der Differenzierung aus dem Auge verliert. Gegenüber dem Prinzip der distributiven Gerechtigkeit, das sich einseitig an „Begabung“ und „kognitiver Leistungsfähigkeit“ festmacht, bringt *Stojanov* stattdessen eine anerkennungstheoretische Kategorie ins Spiel, die bislang in der empirischen Bildungsforschung kaum eine Rolle gespielt hat: den moralischen Respekt gegenüber dem Heranwachsenden. Ihm geht es um eine qualitative Dimension, die Beschaffenheit der Sozialbeziehung zwischen dem Erziehenden und dem Heranwachsenden, weil nur sie bewirken könne, dass einem Menschen ein Optimum an Chancen zur Autonomieentwicklung zu Teil wird. Der Dreh- und Angelpunkt ist deshalb, „dass jedes Kind eine bestimmte *Qualität* schulischer Sozialbeziehungen erfährt, die sich dahingehend äußert, dass sein Potential anerkannt wird, über die ‚Vorgaben‘ seiner Herkunft durch Bildung hinauszuwachsen“ (*Stojanov* 2011, S. 57; Hervorhebung im Original). Diese „Qualität“, die „differenzierten Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten“, die *Knab* im Auge hat, kann jedoch nur erreicht werden, wenn hinreichend differenziertes Lernmaterial bereitgestellt und die Arbeitsbedingungen hinsichtlich der Nutzung von Zeit und Raum in der einzelnen Schule neu strukturiert werden.

## Lernen und Bildung – Spagat zwischen Zeitregimes und individuellen Lernrhythmen

Studien, die sich mit unserem Verhältnis zurzeit befassen (*Geißler* 2012; *Borscheid* 2004; *Dörpinghaus & Upphoff* 2012), sind sich darin einig, dass die Moderne zu einer Entfremdung gegenüber dem Leben in einer „natürlichen Zeit“ geführt hat. Die körpereigenen biologischen Abläufe sind zyklisch angelegt und geben einen Rhythmus, wie z. B. den Schlaf-Wach-Rhythmus, vor. Auch an die Schwingungen der Natur im Jahreslauf, an Gezeiten, Mondphasen sowie Sonnenauf- und -untergang ist dabei zu denken. Der Mensch des Industriezeitalters hat sich von diesem natürlichen Zeitmaß getrennt, um selbst die Regie über die Zeit zu übernehmen. *Andreas Dörpinghaus* und *Ina Katharina Upphoff* sprechen in diesem Zusammenhang mit ihrem Buchtitel sogar von der „Abschaffung der Zeit“ (*Dörpinghaus & Upphoff* 2012). Mit dem Messen der Zeit im Zuge der Organisation von industriellen Arbeitsprozessen hat sich in der Moderne ein Zeittypus durchgesetzt, dessen zentrales Merkmal die fortwährende Beschleunigung ist (*Borscheid* 2004). Die stets wachsende Produktivität der Arbeitszeit insbesondere am Beginn des vorigen Jh.s hat zwar zu einem unvorstellbaren Spektrum an Konsummöglichkeiten, aber auch zu einer immensen Kompression und gleichzeitigen Verknappung der Zeit geführt. Das Konsumgüterangebot verführt dazu, immer mehr Zeit für das Konsumieren bereitzustellen. Das Freiheitsversprechen, durch die beschleunigte Produktivität mehr Zeit zu gewinnen, ist umgeschlagen in einen Zwang zum Konsumieren, zu einer Hetze, deren eine Antriebsquelle die Angst ist, etwas zu verpassen: „Grund der Hektik“, so sagt es *Peter Borscheid*, „ist aber kein Mangel an Zeit,

sondern ein Überangebot an Verwendungsmöglichkeiten“ (Borscheid 2004, S. 372). Wir sparen also nicht mehr Zeit, sondern investieren mehr Zeit in weitere Aktivitäten, die sich selbst am Laufen halten. Wir sind deshalb buchstäblich mehr unterwegs. Muße, Verweilen und Warten werden abgelöst vom Unterwegssein. Das zentrale Merkmal dieses Zeitmodus ist nicht mehr der Rhythmus, sondern der Takt: „Wir sind der *Taktung* erlegen, linear gleichförmigen Zeitabschnitten, die keine Verzögerung erlauben. Der Takt ist Gewalt. Er zwingt, macht krank, raubt Zeit.“ (Dörpinghaus & Uphoff 2012, S. 13; Hervorhebung im Original) Das beschleunigte Leben mit seinen Zeitgewinnversprechen ist allerdings zu einem Mythos avanciert, der die Kosten ebenso verdeckt wie den Sinnverlust. Das Wesentliche der Dinge wird nicht mehr erkannt, weil es kein Stehenbleiben und Verweilen mehr geben darf. Das stete Vorandrängen lässt die Bezugspunkte des Lebens verschwinden und verhindert das persönliche Reifen. Aus lebenshungrigen Zeitsuchern werden gestresste Zeitopfer (Geißler 2012).

Die Schule ist diesem Muster gesellschaftlicher Rationalisierung gefolgt. Dies ist ablesbar am Vollzug von Unterricht in der Einheit der Schulstunde bzw. im 45-Minuten-Takt. Die Taktung der Lernzeit ist auch heute noch das Maß der Dinge in der Lehrerbildung: Angehende Lehrer und Lehrerinnen haben *Stundenentwürfe* anzufertigen. Die Schule erzeugt mithilfe schematischer Lernzeitmuster ein künstliches Lernen, das die Fragen der Heranwachsenden verschüttet, die Begegnung mit der Welt kaum zulässt und schließlich Bildung verhindert. Lernen in diesem Sinne ist ein lineares Fortschreiten von einem Inhalt und einem Pensum zum nächsten. Die Kompression der Lerninhalte verursacht ihre Auslöschung. Das nachdenkliche Fragen, das Suchen nach Lösungen auf Nebenwegen und die umfassende Prüfung des Lerngegenstandes – das alles sind geistige Operationen, die auf den vorgezeichneten Lernautobahnen nur Zeit kosten und deshalb stören. Die Schule gestattet den Lernenden nicht die *Eigenzeit*, die sie zur vollständigen Erschließung der Inhalte benötigen. Der Anspruch der Bildung, nämlich ein kritisches Potenzial zu wecken, durch Eigenaktivität die Welt zu erschließen und zur Mündigkeit zu führen, wird aufgelöst. Das rasche Lernen aber hinterlässt Leere, Langeweile, Halbbildung und enttäuschte Subjekte. Die Schule führt in die „Verdummung“ (Dörpinghaus & Uphoff 2012, S. 149). Sie droht dadurch zu verkommen zu einem „unpolitische[n] Bildungssystem, bestehend aus Zeitdisziplinaranstalten, die Anpassungsverhalten als Verhüllung des ‚blinden Gehorsams‘ befördern, zur Unmündigkeit erziehen, Lebenszeit takten (...)“ (ebd.).

Der Weg muss deshalb vom Takt zum *Rhythmus* führen. Der Sonderpädagoge *Gotthilf Gerhard Hiller* hält dazu fest: „In Analogie zu Kompositionslehren in Malerei und Musik wäre die Erforschung alter Schulzeitgestalten und die Entwicklung zeitgemäßer Kompositionslehren zur Erzeugung neuer Schulzeitgestalten ein dringliches Desiderat.“ (Hiller <sup>2</sup>1981, S. 127, 128) Hiller will, dass die uns zur Verfügung stehenden unterschiedlichen Lernarrangements zu einer in sich stimmigen Gesamtgestalt von Schulzeit komponiert werden – zu einer „Schulzeitpartitur“ (ebd.). Sie soll es ermöglichen, dass didaktische Formen wie Projekt, Kursus, lehrerzentrierter Unterricht, freie Arbeit usw. so zu einer Gesamtinszenierung von Unterricht verdichtet werden, dass die Lernleistungen als fruchtbare Momente der Lebensgeschichte Gestalt annehmen können.

Wie mag das angehen? Das Beispiel des Albrecht-Ernst-Gymnasiums Oettingen (AEG) (Bayern) zeigt, wie Leistungsanforderungen, Leistungsüberprüfung und persönliche Lernzeit der Lernenden in Einklang gebracht werden können. Das Lernen findet weitgehend individualisiert statt in einer räumlichen Einheit, die die Klassenzimmer mit der Erschließungszone zusammenfügt zu einer „Lernlandschaft“ (s.u.). Die für eine Jahrgangsstufe

obligatorischen Tests, die von allen zur selben Zeit geschrieben werden, gibt es im AEG nicht mehr. Bereits zu Beginn des Schuljahres sind den Schülern und Schülerinnen ihre Lernziele und -inhalte und zu erreichenden Kompetenzen bekannt. Den jeweiligen Test schreiben sie nach Rücksprache mit der Lehrkraft individuell, d.h. zu einem Zeitpunkt, wenn sie sich ihrer Sache sicher sind. Auch eine Wiederholung ist möglich, um die Leistung zu verbessern oder das Gelernte in einem gewissen zeitlichen Abstand zu überprüfen und zu festigen. Das Übungsmaterial steht während des gesamten Schuljahres zur Verfügung. Auf diese Weise wird die individuelle Lernzeit eines jeden Einzelnen respektiert und das schematische Abprüfen vermieden (vgl. Hermann Gutmann Stiftung 2019).

Im Gymnasium am Geroweier (Nordrhein-Westfalen), das nach Prinzipien der Montessori-Pädagogik arbeitet, haben Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit, von der „BlueCard“ Gebrauch zu machen. Hinter der Bezeichnung verbirgt sich ein curriculares Baukastensystem, in dem sie in Absprache mit der Klassenleitung entscheiden können, wann sie den Regelunterricht in einem bestimmten Fach verlassen, um in selbst gewählten Projekten tätig zu werden. Anders gesagt können sie dort Stunden ansparen, wo sie rasch und erfolgreich lernen, um sie ihren Interessen gemäß in anderen Fachgebieten einzusetzen.<sup>1</sup>

Weitere Beispiele einer gelungenen, individuellen Lernzeitnutzung ließen sich anführen. Sie zeigen einhellig, dass an Schulen innerhalb festgeschriebener Rahmenbedingungen vieles möglich ist, bevor sie an harte Grenzen anstoßen.

## Dem Lernen Raum geben oder: Von der multifunktionalen Raumöffnung und -erschließung

Für uns Menschen ist der Raum ein Medium des Lebens. Die Räume, in denen wir leben, arbeiten und lernen, beeinflussen uns weit über die bewusst wahrgenommenen Wirkungen hinaus. Der spatial turn, die Hinwendung der Erziehungswissenschaft zu den Raumfragen, hat deutlich gezeigt, dass es für Lernen und Bildung wesentlich ist, welche emotionale Tönung er hat (vgl. Schönig & Schmidlein-Mauderer 2013). Wenn sich die Schule als ein Ort versteht, an dem Heranwachsende durch die Auseinandersetzung mit der Welt (Lernen) all ihre positiven Kräfte entfalten und zu sich selbst kommen können (Bildung), dann müsste sie räumliche Ressourcen anbieten, die bestimmte zentrale Entwicklungsdimensionen hinreichend berücksichtigen. Dazu zählt: die Neugier wachhalten, Interessen entstehen lassen und festigen, Eigenaktivität ermöglichen, Reflexion systematisch betreiben, soziale Erfahrungen kultivieren usw. Leider sickert die Erkenntnis, dass der Bildungserfolg von der Qualität des Lernraums abhängt, nur langsam in die Schularchitektur und den Schulbau ein. Von Ausnahmen abgesehen treffen wir auch heute noch auf eine im 19. Jh. grundlegende Bauweise, die an der rationellen Beschulung von Massen, nicht aber von Individuen ausgerichtet war und ist (Rittelmeyer 2014). Lernen wurde als ein universeller, d.h. bei allen Schülerinnen und Schülern gleich ablaufender kognitiver Prozess verstanden, den man entsprechend für alle gleich organisieren könne. Die Schule wehrt das Individuelle ab. Entsprechend beheimatet sie nicht, sondern stellt Heimatlosigkeit künstlich, aber intendiert her. Sie folgt traditionell der Maxime, dass ein Schulraum kühl, nüchtern, schmucklos und unpersönlich sein muss, damit die Konzentration auf das Wesentliche, den *Lehrstoff*, gelingt. Die Linearität des Lernens spiegelt sich in der Linearität und Stereometrie des Gebäudes wider. Die „Tyrannei des rechten Winkels“ (Rittelmeyer 2014, S. 8) sorgt passend zur Pädagogik für architektonische Strenge, Ordnung und Disziplin, die sonst nur in

Verwaltungsgebäuden und Kasernen zu finden ist. Rittelmeyer spricht in aller Schärfe von „Monobetonie“ und einem „Exzess architektonischer Selbstverwirklichung im Kasernenstil“ (ebd., S. 18). Die konventionelle Flurschule zeigt bereits dem Grundschulkind, dass es nicht um es persönlich geht. Das Kind lernt vielmehr, dass es sich in einem pädagogischen Kontext befindet, der Disziplin und Anpassung an Regelsysteme verlangt.

Das Muster der Machtausübung durch den Raum wiederholt sich vor allem im Klassenzimmer. Das typische Klassenzimmer, wie es uns auch in Fernsehfilmen und Nachrichtensendungen allenthalben vor Augen gestellt wird, ist durch wenige Merkmale gekennzeichnet: Mit ca. 60 m<sup>2</sup> ist es klein und erlaubt nur wenig Bewegung; die Tische und Stühle sind in Reihen hintereinander geordnet; der Körper wird stillgelegt und die Blickrichtung ist zur Stirnseite des Raumes, wo sich Tafel, Projektionsfläche und Lehrerpult befinden; der Raum ist bewusst anregungsarm. Diese Rhetorik dieses Raums spricht eine deutliche Botschaft aus: Hier hast du dich einzuordnen, du bist einer unter anderen; dein Aktionsradius und deine Blickrichtung sind festgelegt; das Wesentliche spielt sich vorne bei der Lehrkraft ab, denn sie besitzt das Wissen, das sie an dich weitergibt.

Hingegen verlangt die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft, dass unsere Schulen variantenreiche pädagogisch-didaktische Konzepte erfinden, um sich für die differenten Lernausgangslagen und Lernwege ihrer Schüler und Schülerinnen zu öffnen. Neue Lernkulturen können sich aber nur dort etablieren, wo die räumlichen Voraussetzungen für die methodische Öffnung erfüllt werden. Deshalb benötigen wir eine neue Architektur und Gestaltung der Schule, die diesen pädagogischen Erfordernissen Rechnung trägt – eine gebaute Pädagogik. Die Fachliteratur kommt uns inzwischen mit zahlreichen Vorschlägen entgegen (Montag Stiftung 2011; Seydel 2013). *Otto Seydel* sieht die Zukunft der Schularchitektur in einer Raumstruktur, die die polyvariante Nutzung von Räumen möglich macht. Ein Klassenzimmer hätte demnach nicht nur die übliche Funktion des Lehrens und Lernens zu bedienen, sondern in Kombination mit Erschließungsflächen zahlreiche Aufgaben zu lösen. Entsprechend stellt *Seydel* eine Raumtypologie vor, die in der Praxis immer mehr Berücksichtigung zu finden scheint. *Seydel* nennt drei architektonische Alternativen zur Flurschule:

- „Klassenraum plus‘: Das Klassenzimmer wird durch spürbare Vergrößerung und/oder durch einen angrenzenden Gruppenraum erweitert;
- ‚Cluster‘: Mehrere Unterrichtsräume, weitere Räume und die dazugehörigen Erschließungsflächen als multifunktionale ‚Mitte‘ werden zu einer Einheit zusammengefasst;
- ‚Offene Lernlandschaft‘: Ein großer offener Lernbereich steht für mehrere Klassengruppen gemeinsam zur Verfügung; er wird mit gegliederten und abgegrenzten Zonen für Gruppenarbeit und Inputphasen kombiniert“. (*Seydel* 2013, S. 7)

Für die Realisierung dieser anspruchsvollen Raumkonzepte ist freilich die Stärkung der Schulautonomie hinsichtlich der Entscheidung über die Aufteilung der staatlich zugeteilten Fläche von großer Bedeutung. Statt der Festlegung der Schule auf bestimmte Raumgrößen im jeweiligen Funktionsbereich, so etwa Klassenraum und Erschließungsflächen, kann die Schule selbst entscheiden, wie die Flächen in den Klassenzimmern, Fachräumen, Gemeinschaftsbereichen, Fluren usw. zu bemessen sind.

Inzwischen sind in der Fachliteratur Beispiele dokumentiert, die nach einem Neubau oder der Sanierung des Bestandsbaus das eine oder andere Raumkonzept widerspiegeln (Montag Stiftung 2011; *Schönig & Schmidlein-Mauderer* 2013; *Schönig & Krump & Reif* 2019). Es ist freilich festzuhalten, dass nicht jede Schule neu gebaut werden kann. Aber auch Bestandsgebäude eröffnen Umbau- und Gestaltungsmöglichkeiten – ein gewisses Maß an

Kreativität, die Beachtung feuerpolizeilicher Bestimmungen und das Wohlwollen von Administration und Sachaufwandsträger vorausgesetzt. Häufig sind schon kleinere räumliche Veränderungen wie ein Wanddurchbruch zwischen Klassenzimmer und Flur, die Zonierung des Lernraums, die Einrichtung einer kleinen Rückzugsecke oder das Aufstellen schallisolierender Trennwände hilfreich. Wichtig ist, dass jede Schule dasjenige Raumangebot bereitstellt, das zu ihrem pädagogischen Konzept passt.

Vor dem Hintergrund, dass Schulen vermehrt im Ganztagsbetrieb arbeiten, ist zu bedenken, dass die Verweildauer der Schüler und Schülerinnen im Gebäude und im Außenbereich zunimmt. Gerade dann geht es über das Lernen hinaus um die Gestaltung der Schule als Lebensraum, einen Raum, in dem der Aufenthalt als subjektiv bedeutsam erfahren werden kann. Dazu zählt auch, dass ein Schulgebäude ein ästhetisch ansprechender Raum sein sollte. Die Verwendung von Farbe, Naturmaterialien, Kunstgegenständen, angenehmem Licht und Pflanzen kann einen erheblichen Beitrag zum Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler leisten. Grundsätzlich sollten für den Lern- und Lebensort Schule anthropologische Konstanten berücksichtigt werden, die für ein gedeihliches Aufwachsen wesentlich sind. Zu denken ist an das Bedürfnis nach Aktivität und Bewegung ebenso wie an Ruhe und Entspannung, an das Arbeiten und Spielen, an die Kommunikation und das Feiern usw. (ausführlich s. Schönig 2018).

## Von der Heterogenität zur Inklusion

Man mag über den Inklusionsbegriff trefflich streiten. Fest steht, dass mit der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006 und dem Vertragsbeitritt von 182 Staaten neue pädagogische Verhältnisse entstehen, die Vorkehrungen in Regelschulen insbesondere für Heranwachsende mit sonderpädagogischem Förderbedarf erforderlich machen. Dies ist vor allem dort der Fall, wo Länder auf eine „full inclusion“, also auf eine weitgehende Abschaffung von Förderschulen setzen. So hat bspw. Österreich im Jahr 2015 damit begonnen, die Ausbildung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in einem eigenständigen Studiengang abzuschaffen und der Ausbildung von Regelschullehrpersonen zuzuschlagen (vgl. Beer 2020). Unter einem solchen Vorzeichen, aber auch in Ländern, die am Förderschulwesen festhalten, haben sich die Schulen auf eine erweiterte Heterogenität einzustellen. Eine wesentliche Dimension von Inklusion ist ja gerade, dass die Schule als Institution sich den besonderen Bedürfnissen einer Klientel anpasst, die z.T. von erheblichen Handicaps geprägt ist. Da Eltern einen Rechtsanspruch darauf haben, dass auch ihr behindertes Kind von einer Regelschule aufgenommen wird, haben Schulen pädagogische Konzepte zu entwickeln, die auch jenen Heranwachsenden zur bestmöglichen Entfaltung ihrer Persönlichkeit verhelfen – und dies ohne Diskriminierung durch deren Separierung in „Spezialräumen“ (Dorrance & Dannenbeck 2016).

Die inklusive Schule steht also vor einer immensen Aufgabe, wenn sie junge Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht nur „verwahren“, sondern ihre Entwicklung unterstützen will. Dies betrifft auch den Schulraum. Wo die Schule junge Menschen mit einer schweren Behinderung aufnimmt, muss sie womöglich Räume für Ruhe, Therapie und Pflege bereitstellen. Aber auch in weniger drastischen Fällen ist sie angehalten, ein Raumprogramm bereitzustellen, das die Bedürfnisse von Schülern und Schülerinnen konstruktiv beantwortet. Die oben angesprochene Öffnung des Lernraums hin zu einem „Cluster“ oder einer „Lernlandschaft“ folgt der Prämisse, dass in verschiedenen Bereichen des Raums unterschiedliche Aktivitäten und Lernformen zur selben Zeit zum Zuge kommen können.

Deshalb bedarf es einer funktionalen Strukturierung des Raums, die auch für die Lernenden erkennbar ist und ihnen plausibel erscheint. Es sollte beispielweise gelingen, dass Schüler und Schülerinnen in Gruppen oder mit Partnerinnen und Partnern zusammenarbeiten, sich zur Stillarbeit zurückziehen, in der Medienecke an Tablets arbeiten, mit der Lehrkraft ein Gespräch führen usw. – und zwar gleichzeitig. Dies setzt klare Sichtbezüge zur Überschaubarkeit des Geschehens für die Lehrkraft, die Beruhigung des Raums durch eine gute Akustik (geringe Nachhallzeiten, „trockene Akustik“), flexibles Mobiliar und einen Verhaltenskodex für die Nutzung von Raum und Material voraus. Die Multifunktionalität, Offenheit und Transparenz sollte auch den Lernenden mit besonderen Bedürfnissen zu Gute kommen. In einem solchen Raumszenario lässt sich leichter als im „Klassenraum plus“ eine Exklusion innerhalb der Inklusion vermeiden, sprich: dass Lernende mit einem spezifischen Förderbedarf zu einer Gruppe zusammengefasst und in einem Nebenraum separat gefördert werden (vgl. *Buchner* 2017).

Gleichwohl ist zu bedenken, dass die offene Raumstruktur kein „Allheilmittel des inklusiven Lernraums“ ist, denn für jeden Heranwachsenden mit einem bestimmten Handicap ist sorgfältig zu bedenken, welches räumliche Arrangement ihm guttut bzw. schaden könnte. Insbesondere für Heranwachsende mit sozial-emotionalem Förderbedarf, z.B. autistische junge Menschen, können offene Raumstrukturen ein Paradoxon sein. *Anne Hopmann* und *Kristina Roth* haben an kleinen Fallvignetten überzeugend gezeigt, dass diese Schüler und Schülerinnen durch offene Arrangements überfordert werden können (*Hopmann & Roth* 2016). Sie benötigen vielmehr klare, Halt gebende Strukturen, die auch durch entsprechende Merkmale im Raum zum Ausdruck gebracht werden. Das Wissen um den eigenen, ggf. markierten Arbeitsplatz, der persönliche abschließbare Schrank, Piktogramme und farbliche Markierungen auf dem Boden und unterschiedliche Bodenbeläge sorgen dafür, dass die Raumstrukturen Verlässlichkeit ausstrahlen. Auch die Zonierung des Raums kann hilfreich sein, weil sie erkennen lässt, welche Tätigkeit an welchem Ort ausgeübt wird. Selbst durchsichtige Materialboxen können den Wunsch nach fester Ordnung irritieren und sollten z.B. durch Holzboxen ersetzt werden. Laute Geräusche, grelles Licht und hohe soziale Dichte erzeugen Stress. Mobile Stellwände oder Rückzugsräume und Warmlichtlampen können vor diesen äußeren Einflüssen schützen ... An diesen Beispielen zeigt sich, dass die allgemeine Forderung nach der Flexibilisierung des Lernens und der Öffnung des Raums zu pauschal ist. Inklusion durch den Raum kann erst dann entstehen, wenn zunächst die interindividuellen Heterogenitätsmerkmale in einer Lerngruppe gewissenhaft analysiert werden, um dann Entscheidungen für die Strukturierung und Einrichtung von Räumen zu treffen (s. dazu die Schulportraits in *Schönig & Schmidlein-Mauderer* 2015). Vor dem förderdiagnostischen Hintergrund wird folglich die häufig geäußerte Forderung nach der Aufgabe sonderpädagogischer Kategorien fragwürdig.

## Konklusion

Der pädagogische Umgang mit Heterogenität bedeutet, dass die Schule sich mittels Binnendifferenzierung an die Merkmale der jeweiligen Schülerschaft anpasst – nicht umgekehrt. Bezieht man diese Einsicht auf die „Lernzeitpartituren“ (*Hiller*) und das Raumprogramm der Schule, so ist festzuhalten, dass es ein für alle Schulen einheitliches „Muster“ nicht geben darf. Jede Schule braucht ihr eigenes Raum-Zeitprogramm. Ob der Schulraum eine verbaute, zu Stein erstarrte Pädagogik oder aber öffnend, freilassend, anregend, bildend und entwicklungsförderlich ist, hängt letztlich aber von den kollektiven Einstellungen, Normen, Werten und Regeln des jeweiligen Lehrerkollegiums ab. Diese Kultur erzeugt eine eigene

Identität der Einzelschule und fundiert die Problemlösefähigkeit. Sie entscheidet, ob Neuerungen zugelassen oder eher abgewehrt werden. So gesehen gibt es in der Praxis zahlreiche Optionen für den Umgang mit Raum und Zeit in Korrespondenz mit der jeweiligen Organisationskultur. Ein entscheidendes Merkmal für eine pädagogisch tragfähige Kultur ist wiederum die Qualität der Arbeitsbeziehungen im jeweiligen Kollegium. Gerade in einer inklusiven Schule muss der sprichwörtliche Lehrerindividualismus zugunsten teamförmiger Arbeitsstrukturen verabschiedet werden. Wo systematisch kooperiert wird, braucht es aber auch Räume für die Kooperation: Besprechungsräume, Teamräume, funktional strukturierte Lehrerzimmer – und nicht zuletzt Räume für die Regeneration im anspruchsvollen Schulalltag.

#### ANMERKUNG

- <sup>1</sup> Das Schulprogramm samt dem modularen System findet sich unter: [http://gagmg.de/fileadmin/Wordslinger/Texte/Texte\\_2019\\_2020/Schulprogramm\\_GaG.pdf](http://gagmg.de/fileadmin/Wordslinger/Texte/Texte_2019_2020/Schulprogramm_GaG.pdf) [aufgerufen am 03.10.2020]

#### LITERATUR

- Beer, R. (2020): Die inklusive Schule in Österreich – Lehrerbildung inklusive. Heft 4/2020 „Inklusion“ des Zentrums für Lehrerbildung der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt (online) [https://www.ku.de/fileadmin/1920/Zeitschrift\\_Inklusion\\_25.06.2020\\_final.pdf](https://www.ku.de/fileadmin/1920/Zeitschrift_Inklusion_25.06.2020_final.pdf) [Zugriff am 06.10.2020]
- Borscheid, P. (2004): Das Tempo-Virus. Eine Kulturgeschichte der Beschleunigung. Campus, Frankfurt a. M.
- Buchner, T. (2017): Markierungen und Platzierungen. Die Produktion von „Integrationskindern“ über verräumlichte Praktiken an Regelschulen. Zeitschrift für Inklusion, Heft 4 (online). <https://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/download> [Zugriff am 11.03.2019]
- Dörpinghaus, A. & Uphoff, I.K. (2012): Die Abschaffung der Zeit. Wie man Bildung erfolgreich verhindert. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Dorrance, C. & Dannenbeck, C. (2016): Warum man vor Gemeinsamen Unterricht nicht geschützt werden muss – Kritische Bemerkungen zum Schonraumdiskurs. In: Schönig, W. & Fuchs, J.A. (Hrsg.), a.a.O., 33–46.
- Geißler, K. (2012): Enthetzt Euch! Weniger Tempo – mehr Zeit. Hirzel, Stuttgart.
- Hermann Gutmann Stiftung (Hrsg.) (2019): Weil sie wirklich lernen wollen – Schule zukunftsorientiert gestalten. 5. Impulsbroschüre. Nürnberg.
- Hiller, G.G. (1981): Ebenen der Unterrichtsvorbereitung. In: Adl-Amini, B. & Künzli, R. (Hg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. 2. Aufl., 119–141. Juventa, München.
- Hopmann, A. & Roth, K. (2016): Sicherheit und Struktur geben – Schulraumgestaltung für Kinder und Jugendliche mit sozial-emotionalem Förderbedarf. In: Schönig, W. & Fuchs, J.A. (Hrsg.), a.a.O., 225–235.
- Knab, D. (1983): Differenzierung – ein pädagogisches Prinzip? Engagement (4), 56–62.
- Montag Stiftung (Hrsg.) (2011): Schulen planen und bauen. Grundlagen und Prozesse. Seelze, Berlin.
- Rittelmeyer, C. (2014): Einführung in die Gestaltung von Schulbauten. Frammersbach, Verlag Farbe und Gesundheit.
- Seydel, O. (2013): Die kleine Schule in der großen Schule. Das „Cluster“ – eine Alternative zur konventionellen Flurschule. Lehren & Lernen, 39(12)7–13.
- Schönig, W. (2018): Wider die Raumvergessenheit der Pädagogik – Pädagogisch-anthropologische Eckpunkte für die Gestaltung inklusiver Lernräume. In: Müller, K. & Ginkelmaier, S. (Hrsg.): Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik, 108–126. Beltz Juventa, Weinheim und Basel.
- Schönig, W. & Fuchs, J.A. (Hrsg.) (2016): Inklusion: Gefordert! Gefördert? Schultheoretische, raumtheoretische und didaktische Zugänge. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.



- Schönig, W. & Krump, S. & Reif, B. (2019): Die Erzbischöfliche Pater-Rupert-Mayer-Volksschule Pullach auf dem Weg zum voll gebundenen rhythmisierten Ganztage: Christliches Profil und ganzheitliche Bildung. In: Steinhäuser, H. & Zierer, K. & Zöllner, A. (Hrsg.): Portfolio Ganztage Schule, 265–273. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Schönig, W. & Schmidlein-Mauderer, C. (Hrsg.) (2013): Gestalten des Schulraums. Neue Kulturen des Lernens und Lebens. hep verlag, Bern.
- Schönig, W. & Schmidlein-Mauderer, C. (Hrsg.) (2015): Inklusion sucht Raum. Porträtierte Schulentwicklung. hep Verlag, Bern.
- Stojanov, K. (2011): Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. In: Stojanov, K.: Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs, 47–64. VS Verlag, Wiesbaden.

#### ZUM AUTOR

---

Prof. Dr. Wolfgang SCHÖNIG, Jg. 1955, Lehrer- und Pädagogikausbildung, mehrjährige Lehrtätigkeit an verschiedenen Schulformen, wissenschaftliche Lehre und Forschung an den Universitäten Tübingen und Jena sowie an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, seit 2000 Inhaber des Lehrstuhls für Schulpädagogik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Bildungstheorie, Inklusion und Schulraumforschung, Organisationsberatung von Schulen und Schulentwicklung.