



Dipl.-Ing. Monika Schopper

Pädagogik und Architektur im Schulhausbau

Eine Fallstudie zu pädagogischen Vorstellungen
von Beteiligten an Bildungsbauprozessen

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
Doctor philosophiae (Dr. phil.)

Eingereicht bei der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität Potsdam
2021

Erstgutachter/Betreuer: Prof. Dr. Joachim Ludwig
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Annedore Prengel

Tag der Disputation: 30.03.2021

Online veröffentlicht auf dem
Publikationsserver der Universität Potsdam:
<https://doi.org/10.25932/publishup-50318>
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-503181>

Kurzzusammenfassung

Der Bildungshausbau ist Thema aktueller Debatten in der Stadtentwicklung und Stadtplanung sowie in der Pädagogik. Viele Expert*innen beschäftigen sich in Studien mit Fragen zu gutem und gelingendem Schulbau. Die Anforderungen der Gesellschaft an Bildungshäuser verändern sich, wenn in ganztägigen Schulformen nicht nur Unterricht, sondern auch Freizeitbetreuung für die Schülerinnen und Schüler stattfinden soll. Gleichzeitig soll Schule ein Ort der Begegnung und Kommunikation, des sozialen Lernens und der Kooperation sein. Schule ist in vielfacher Hinsicht in Bewegung. Um mit den Veränderungen und Ansprüchen Schritt zu halten, steht der Bildungshausbau immer wieder vor Herausforderungen. Einerseits werden Leuchtturmprojekte geschaffen, andererseits entstehen nach wie vor Bildungsbauten, die den gegenwärtigen Anforderungen und zukünftigen Entwicklungen nicht gerecht werden.

An dieser Stelle setzt die vorliegende Arbeit an, die nicht neue Normen zu gutem Schulbau vorlegt, sondern in einer qualitativen empirischen Studie nach den pädagogischen Vorstellungen von Beteiligten im Bildungshausbau und den typischen Entwicklungen im Planungsprozess fragt. Der vorliegenden Fallstudie wurde die dokumentarische Methode als Auswertungsverfahren zugrunde gelegt. Gegenstand der Untersuchung waren zwei Bildungsbauten eines Großbauprojektes. Im Zuge der Auswertung erfolgten eine Analyse der Projektstrukturen und eine Analyse der Deutungsmuster der befragten Akteur*innen, die in einer zusammenführenden Ergebnisdarstellung in Form eines Handlungs-Struktur-Gefüges mündeten.

Es werden Einblicke in Zusammenhänge von Handlungen der Beteiligten und Projektstrukturen gegeben, wie sie sich gegenseitig beeinflussen oder im Prozessverlauf verändern. Die Auswertung zeigt, dass Transferproblematiken zwischen Wissenschaft und Praxis nach wie vor bestehen. Besonderes Gewicht bei Planungsentscheidungen haben finanzielle, zeitliche und architektonische Strukturen. Nur wenige pädagogische Vorstellungen bzw. Deutungsmuster können in Erscheinung treten.

Abstract

The construction of educational buildings is the current subject of debate in urban development and planning as well as in pedagogy. Many experts are trying to address the question of what makes a good and functional educational building. Society's demands are changing with regards to educational buildings, particularly for all-day schooling, where not only education but also after-school care and recreation have to be taken into account.

At the same time, schools should be places of social interaction, communication, social learning and cooperation. In so many ways, schools are constantly in motion. Educational constructions constantly face challenges in order to keep up with the changes and demands. On one hand, landmark projects are being developed, while on the other hand, educational buildings are still being built that fail to meet current requirements or future developments.

This is where this study comes in, not to present new standards for better construction of educational buildings, but to use a qualitative, empirical study to examine the pedagogical concepts and typical planning development processes of those involved in the construction of educational buildings.

The presented case study was done using the documentary method for the evaluation process. The subject of the study were two educational buildings that were part of a large construction project. In the course of the evaluation, an analysis of the project structures and of the interpretative patterns of the interviewees was carried out. These analyses resulted in a summary in the form of an interaction-structure-plan framework.

Insights are given into the connections between the actions of those involved and the project structures – how they influence each other or change during the process. The evaluation shows that problems still exist between the science and practice. In planning decisions, particular importance is placed on financial, temporal and architectural structures. Very few pedagogical concepts or interpretations make an appearance.

Inhaltsverzeichnis

Kurzzusammenfassung	i
Abstract	ii
Inhaltsverzeichnis	iii
Abkürzungsverzeichnis	vi
1 Einleitung.....	1
1.1 Problemstellung.....	2
1.2 Erkenntnisinteresse, Fragestellung und Ziel der Studie	5
2 Forschungsstand.....	7
2.1 Architektursoziologie – Soziologie der gebauten Welt.....	7
2.1.1 Architektur als Spiegelbild der Gesellschaft	7
2.1.2 Gesellschaft bringt sich in der Architektur zur Geltung	8
2.1.3 Grundfragen der Architektursoziologie	9
2.1.4 Selbstverständlichkeit im Umgang mit Gebäuden	9
2.1.5 Vermittlung von Baukultur	10
2.1.6 Soziologische Mehrebenen-Architekturanalyse.....	12
2.1.7 Gebauter Alltag.....	14
2.1.8 Verflechtung von Architektur und Staat	15
2.1.9 Der Bildungshausbau als interdisziplinäres Feld	16
2.1.10 „Neuzeitlicher Schulbau“ für eine „moderne Pädagogik“	17
2.1.11 Schulreform und Schulneubau in der Weimarer Republik	18
2.2 Deutungsmuster	19
2.2.1 Deutungsmuster im Lehr-Lern-Prozess.....	20
2.2.2 Wandel der Schule	21
2.2.3 Deutungsmusterbezüge	21
2.2.4 Analyse von Deutungsmustern.....	22
2.2.5 Deutungsmuster und dokumentarische Methode	22
2.2.6 Erforschung des pädagogischen Selbstverständnisses	22
2.2.7 Wertesysteme und Deutungsmuster	23
2.2.8 Deutungsmuster der Stadtentwicklung	24
2.2.9 Affektive Deutungsstrategien.....	25
2.3 Wissenschaftstransferforschung	26
2.4 Architekturtheorie	27
2.4.1 Aufgabenfeld der Architekturschaffenden.....	28
2.4.2 Demokratischer Gestaltungsprozess.....	29
2.4.3 Architektur als Abbild der Lebensbedürfnisse	30

2.5 Raumtheoretische Grundlagen.....	30
2.5.1 Annäherungen an Raumdefinitionen	31
2.5.2 Schule als pädagogischer Machtraum.....	32
2.6 Resümee	32
3 Theoretischer Bezugsrahmen	38
3.1 Alltagswissen.....	39
3.2 Deutungsmuster	41
3.3 Handlung und Struktur.....	44
3.4 Resümee	48
4 Falldarstellung und Fallverlauf.....	50
4.1 Verlauf des Großbauprojektes im Überblick	50
4.2 Kontrastierung der Bau-Fälle.....	52
5 Untersuchungsdesign.....	54
5.1 Untersuchungsdesign und Fallauswahl	54
5.2 Fallstudien	61
5.3 Erhebungsmethoden	64
5.3.1 Qualitative Interviews	64
5.3.2 Dokumentenanalysen.....	69
5.4 Auswertungsverfahren dokumentarische Methode	70
5.5 Qualitätskriterien der Forschungsarbeit.....	77
6 Analyse der Projektstrukturen	79
6.1 Entwicklung des Großbauprojektes im Detail	79
6.1.1 Entscheidungsgrundlagen	79
6.1.2 Wettbewerbsverfahren	82
6.1.3 Veränderungen in der Planung und Projektabänderungen.....	87
6.1.4 Zeitverzögerungen und Standortunsicherheit.....	88
6.2 Pädagogische Zielsetzungen im Großbauprojekt.....	88
6.3 Ergebnisse anhand der Interviewauswertung.....	91
6.3.1 Projektstrukturen und regionale Strukturen	92
6.3.2 Ökonomische Strukturen	98
6.3.3 Baurechtliche Strukturen	100
6.3.4 Räumliche Strukturen	100
6.3.5 Kooperationsstrukturen	102
6.3.6 Pädagogische Strukturen	110
6.3.7 Zeitstrukturen	113
6.3.8 Entscheidungsstrukturen	114
6.4 Ergebnisse der Analyse der Projektstrukturen	119

7 Ergebnisse auf Ebene der Deutungsmuster.....	129
7.1 Darstellung der Auswertung	130
7.2 Deutungsmuster der Akteur*innen	131
7.2.1 Pädagog*innen als Hilfsingenieur*innen.....	132
7.2.2 Architekt*innen als dominante Planer*innen.....	134
7.2.3 Architekt*innen als Laien im pädagogischen Bereich	136
7.2.4 Moderner Lehrbetrieb im Spannungsfeld der Berufsgruppen	140
7.2.5 Gesamtverantwortung von Akteur*innen	143
7.2.6 Schüler*innen im Mittelpunkt unterrichtlichen Geschehens	145
7.2.7 Weg der kleinen Schritte und Anpassung an Gegebenheiten als Mittel zur Zielerreichung.....	149
7.2.8 Ästhetik der Gebäude und Offenheit als Gestaltungselement	151
7.2.9 Kostenfragen als dominante Größe	155
7.2.10 Bildungshausbau als „Top-down-Prozess“	156
7.2.11 Lernen im Dialog	157
7.3 Ergebnisse Deutungsmusteranalyse und Typenbildung.....	158
7.3.1 Deutungsmuster im Vergleich	158
7.3.2 Typische Deutungsmuster – Typenbildung	162
8 Zusammenführende Ergebnisse und Abschlussdiskussion	169
8.1 Zusammenführung der Ergebnisse	169
8.2 Reflexion von Untersuchungsmethode und Vorgehensweise	180
8.3 Ausblick	183
Abbildungsverzeichnis.....	185
Tabellenverzeichnis.....	186
Literaturverzeichnis	187
Anhang.....	203
1 Einverständniserklärung zum Interview	203
2 Darstellung des Auswertungsganges der Interviews	203
3 Schreibweise der Interviewpersonen.....	205
4 Beispiel: thematischer Verlauf	205
5 Memos im Software-Tool MAXQDA	206
6 Beispiel: Formulierende Interpretation.....	206
7 Beispiel: Reflektierende Interpretation.....	207

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
ANT	Akteur-Netzwerk-Theorie
et al.	et alii / und andere
F1	Fall 1
F2	Fall 2
Interview A ¹⁺² 24, Z 161-169	Interview A ¹⁺² : Abschnitt 24, Zeile 161-169
SOMA	Soziologische Mehrebenen-Architekturanalyse
Tab.	Tabelle
u. a.	unter anderem
Abkürzung der Interviewpersonen	
A ¹⁺²	Architekt*innen Bau-Fall 1 und 2
B ¹⁺²	Behörde Bau-Fall 1 und 2
L ¹	Leitung von Bau-Fall 1
L ²	Leitung von Bau-Fall 2
M ¹⁺²	Schulmanagement
PA ¹	Pädagog*in A von Bau-Fall 1
PB ¹	Pädagog*in B von Bau-Fall 1
PA ²	Pädagog*in A von Bau-Fall 2
PB ²	Pädagog*in B von Bau-Fall 2
V ¹⁺²	Verwaltung der Bildungshäuser

1 Einleitung

„Architektur wirkt.“ – Tatsächlich gibt es einen nachweisbaren Effekt auf den Lern- oder Arbeitserfolg. [...] Entscheidend dafür ist die gelungene Verbindung von Architektur, Funktionalität und Nachhaltigkeit. [...] Der Schulbau hat sich [...] deutlich gewandelt. Kasernenbauten mit starrem Raumprogramm gehören der Vergangenheit an. (Weiss, 2019, S. 40)

Die Bedeutung des Raumes aus raumplanerischer Sicht im Großen (Stadtplanung, Raumplanung, Landschaftsplanung usw.) und aus pädagogischer Sicht im Kleinen (räumliche Gefüge für pädagogische Zwecke) steht seit rund 25 Jahren im Fokus der beruflichen Tätigkeiten der Autorin, zuerst als Raumplanerin und etwas später als Pädagogin im Grundschulbereich. Entsprechend aufmerksam wurden die Entwicklungen im Bildungshausbau verfolgt. Seit vielen Jahren machen Beispiele guter, innovativer, zukunftsfähiger Schulbauten Schlagzeilen und werden als richtungsweisend oder bedeutsam vorgestellt. Gleichzeitig entstehen andere pädagogische Bauten, die über ein Mindestmaß an Anforderungen, die sie zu erfüllen haben, nicht hinauskommen. Diese Schulhausbauten sind Gegenstand der Untersuchung.

Der Raum und seine Bedeutung im schulischen Kontext sind heute nach wie vor von großem Interesse im Schulbau, wodurch die Studie einen Beitrag im Rahmen aktueller Debatten leisten kann.

1.1 Problemstellung

Forschungen zum Bildungshausbau sowie Empfehlungen und Erkenntnisse für gute Schulbauten werden mitunter nicht aufgegriffen, obwohl sie praxistaugliche Ergebnisse beinhalten, welche wichtig und zielführend wären. Gleichermäßen verhält es sich mit der Partizipation bei Planungsprozessen von Schulbauten. Hier wird von Stellen mit entsprechender Expertise bzw. in zahlreichen Studien darauf hingewiesen, dass die Qualität deutlich verbessert werden könnte (z. B. Braum & Hamm, 2010; die Baupiloten, 2016; Walden & Borrelbach, 2014), wenn Beteiligung von pädagogischen Nutzer*innen stattfinden würde. Der folgende Überblick an Forschungsarbeiten zeigt in theoretischer und methodischer Hinsicht den gegenwärtigen Stand der Forschung auf.

Schule und der Schulhausbau sind in einem Wandel begriffen. Zum Zeitpunkt des Verfassens der Arbeit entsprechen viele architektonische Planungsentwürfe für Bildungsbauten nicht mehr den zukünftigen pädagogischen Anforderungen und berücksichtigen zu wenig die Veränderungen von Schule hin zu einem Lern- und Lebensort. Es braucht neue städtebauliche Konzepte, räumlich veränderte Strukturen, anpassbare Räume und nachhaltige Nutzungen, um den pädagogischen Anforderungen in Zukunft gewachsen zu sein. Das Erscheinungsbild bzw. die Architektur eines Schulgebäudes ist dabei ein Aspekt von vielen (Montag Stiftung, 2012, S. 22). Die Bedeutung des Raumes als dritter Pädagoge (Kahl, 2011) ist allgemein anerkannt. Es gibt zahlreiche Publikationen, die sich mit der Relevanz räumlicher Gegebenheiten für eine entsprechende Lernumgebung, also menschenfreundlicher Schularchitektur¹ beschäftigen. Angesprochen werden in diesen Arbeiten beispielsweise Bauformen, Farben von Schulbauten, Dekor, Schulhofgestaltung und Akustik. Diesen Themen wird für einen Bildungsbau eine ähnliche Bedeutung zugeschrieben wie der Wirkung von Lehrplänen oder der Qualität der Lehre.

Dieser erste Bezug auf vorhandene wissenschaftliche Studien verdeutlicht, dass das Wissen um die Bedeutung des Raumes im Bereich der Pädagogik und der

¹ Brauns (2007); Earthman (2004); Kahl (2011, S. 475); Higgins, Hall, McCaughey, Wall & Woolner (2005); Fisher (2001); Montag Stiftung (2013); Rittelmeyer (1994, 2013), Tanner & Langford (2003); Walden & Borrelbach (2014)

geeigneten Wege zur Verwirklichung bzw. Umsetzung von architektonischen Planungsvorhaben vorhanden sind. In der Praxis entstehen jedoch nach wie vor neben positiven architektonischen Beispielen für Bildungshäuser zahlreiche Schulbauten, die den pädagogischen Maßstäben nicht entsprechen. Es zeigt sich ein Transferproblem zwischen Einsichten und Erkenntnissen aus Forschungsarbeiten und der Umsetzung dieser in die Praxis, womit die erste Problematik angesprochen ist.

Partizipation von Beteiligten, von Pädagog*innen als späteren Nutzer*innen und somit Einbeziehung pädagogischer Themen in Planung und Durchführung werden gefordert und als relevant betrachtet. Trotz Bearbeitung in Publikationen und Studien² wird die Partizipation in vielen Fällen nicht oder nur eingeschränkt berücksichtigt und speziell Schüler*innen sowie Lehrpersonen werden bei Planungen selten gehört oder ernst genommen. Braum und Hamm (2010) stellen u. a. die Frage, worauf die Bildung baut:

Könnte nicht bei jedem Schulumbau oder -neubau eine kollektive Baufamilie aus Schulleitung, Eltern, Schülern, Architekten, Landschaftsarchitekten und Vertretern der Kommunen sowie der Verwaltungen gegründet werden, bei der sich alle Beteiligten als Bauherrn begreifen und Verantwortung tragen? Wenn dabei die jeweiligen Kompetenzen respektiert und berücksichtigt werden, kann Bildungsbaukultur gelingen. (S. 13)

Das Bauen von Bildungshäusern versteht sich als sozialer Prozess, der von Architekturschaffenden fordert, ihre eigenen Vorstellungen und ihre Selbstverwirklichung in den Hintergrund zu rücken und jenen Personen und deren Argumenten Raum zu geben, die in diesen Bauten arbeiten (leben) und sich wohl fühlen müssen (Hübner, 2016, S. 117).

Walden und Borrelbach (2014) sehen es als selbstverständlich an, dass Schüler*innen, Lehrpersonen und Eltern eine Schule mitgestalten können, sie unterstreichen die Bedeutung der Partizipation (2014, S. 6f). Bezogen auf die Wahl der Beteiligten bei Schulneu- bzw. Schulumbauten hält das österreichische

² Braum & Hamm (2010); die Baupiloten (2016); Berdelmann, Burri, Dinsleder, Johann, Kirchgässner, Laros, Möhring, Schumacher, & Vollmer (2016); Burgdorff & Imhäuser (2012); Gaus-Hegner (2009), Hofmann (2013); Jäger-Klein & Plakolm-Forsthuber (2012); Linder (2015); Lingg (2016); Meuser (2014); Montag Stiftung (2012); Montag Stiftung (2013); Pampe (2016); Plattform SchulUMbau (2010); Schäfers (2014); Sprecher Mathieu (2010 und 2013); Watschinger & Kühbacher (2007); von Zadow (2009)

Institut für Sportstättenbau (Kurzform ÖISS) in einem „Leitfaden für Partizipationsprozesse mit Schulen“ (ÖISS, 2011, S. 2f) fest, dass die Einrichtung einer Projektgruppe in einer Vorlaufphase eines Neubaus, Umbaus oder der Sanierung einer Schule zielführend und anzustreben ist. Das ÖISS nennt dabei mehrere Teams, die zum Einsatz kommen können: Experten und Expertinnen (Sachkompetenz in Bau- und Planungsfragen), ein Personenkreis für Moderation, ein weiterer für Steuerung (Koordination) und eine Arbeitsgruppe (Personen der Steuerung, Lehrende, Eltern, Schüler*innen). Ebenso wird unter Punkt fünf in der „Charta für die Gestaltung von Bildungseinrichtungen des 21. Jahrhunderts“ (Plattform SchulUMbau, 2010) auf die Mitwirkung aller Beteiligten am Planungsprozess hingewiesen. Um „Schulen der Zukunft“ (Walden & Borrelbach, 2014, S. 7) bauen zu können, muss der Fokus auf die Schüler*innen und deren Lernweg gerichtet sein (Walden & Borrelbach, 2014, S. 14).

Das zweite Transferproblem betrifft die Partizipation der verschiedenen Akteur*innen. Einerseits wird deutlich, dass Idealvorstellungen von Prozessen vor Baubeginn vorhanden sind und deren Bedeutsamkeit empirisch untersucht ist, andererseits erfolgt in vielen Fällen keine entsprechende Umsetzung und es entstehen Bildungshäuser ohne die Beteiligung der späteren Nutzer*innen.

Forschungen im Bereich der Schul- und Bildungsforschung legen ihren Fokus auf menschenfreundliche Architektur. Dabei variieren die thematischen Schwerpunktsetzungen, es geht jedoch größtenteils um die Frage, wie eine gute Schule aussehen sollte bzw. wie eine Umgestaltung von Klassenräumen hin zu Lernumgebungen unterstützt werden und gelingen kann. Das erfordert ein Zusammenspiel erziehungswissenschaftlicher, architekturpsychologischer und architektonischer Sichtweisen. Während im internationalen Kontext verstärkt versucht wird, in der Schule Handelnde in Forschungen einzubeziehen, lässt sich das für die deutschsprachige, erziehungswissenschaftliche Forschung nicht gleichermaßen übernehmen (Stadler-Altmann, 2016, S. 7-10).

Die Schul- und Bildungsforschung zur Raumthematik im deutschsprachigen Bereich zeigt nach Böhme (2013, S. 136) vier Felder auf:

- Forschungen zur Wahrnehmung von Schulräumen (etwa Rittelmeyer, 1994; Forster, 2000)

- Forschungen zur Bedeutung des Raums für Bildungs- und Lernprozesse, Identitätsentwicklung sowie Biografisierung (etwa Becker, Bilstein & Liebau, 1997; Schubert, Callejo-Perez, Slater & Fain, 2003; Westphal, 2007)
- Forschungen zu Praktiken und Konstruktionsprozessen zur Hervorbringung von Räumen (Liebau, Miller-Kipp & Wulf, 1999; Breidenstein, 2004; Hummrich, 2011)
- Forschung zur architektonischen Ordnung von pädagogischen Räumen (Jellich & Kemnitz, 2003; Böhme, 2009)

Vielfach werden in den oben genannten Studien „pädagogische Überlegungen im Sinne von Bildungszielen und -entwürfen zum Ausgangspunkt genommen, und über die Gestaltung und Nutzung von Klassenzimmern nachgedacht“ (Stadler-Altmann, 2016, S. 11). Es wird u. a. aufgezeigt, dass räumliche Verhältnisse unmittelbar Einfluss nehmen auf die Strukturierung des Schüler*innenverhaltens (Breidenstein, 2004, S. 87-107) oder es wird eine raumanalytische Perspektive entwickelt, die „den unterschiedlichen Ebenen sozialer Wirklichkeit gerecht wird und die Frage nach Zugehörigkeit räumlich in den Blick nimmt“ (Hummrich, 2011, S. 278). Ein zentraler Befund ist z. B. ein Beitrag zur Systematisierung des Raumbegriffs, wobei Raum in Anlehnung an Löw (2015) als relationale Anordnungsstruktur zu verstehen ist und durch eine Zugehörigkeitsordnung systematisiert werden kann (2015, S. 278-289).

1.2 Erkenntnisinteresse, Fragestellung und Ziel der Studie

Diese Untersuchung beschäftigt sich mit dem Transferproblem bei Schulhausbauten. Sie geht der Frage nach, warum bzw. wie es dazu kommt, dass trotz vorhandenen Wissens Empfehlungen in der Praxis nicht aufgegriffen werden. Es geht nicht darum, neue Normen zu erarbeiten, wie Schulhäuser noch schöner oder besser gestaltet sein könnten, sondern um die Logik, der die Praxis jenseits der wissenschaftlich empfohlenen Normen folgt. Ziel ist es aufzuzeigen, wie beim Schulhausbau über Lernräume und pädagogisches Handeln gedacht wird und welche pädagogischen Prinzipien die Akteur*innen dabei leiten. Konkret mündet dies in folgender zentralen Forschungsfrage:

*Welche Vorstellungen von Pädagogik transportieren die Akteur*innen beim Bau von Bildungshäusern und welche Entwicklungen im Planungsprozess lassen sich als typische Entwicklungen interpretieren?*

Das empirische Material für diese Arbeit liefern zwei Fälle von Schulhausbauten. Erhoben und untersucht wurden Dokumente, Protokolle, Planungsgespräche und Interviews, die retrospektiv mit Architekten und Architektinnen, Vertreter*innen der Verwaltung, des Bauträgers, Leitungspersonen der Bildungshäuser, Mitarbeiter*innen und Lehrpersonen geführt wurden.

Wie wird in diesen beiden Fällen über Lernräume und pädagogisches Handeln gedacht? Zum Beispiel bei den Architekturschaffenden: Sie symbolisieren als eine Gruppe der Handelnden im Bildungshausbau die gesellschaftliche Vorstellung von Pädagogik in den Bildungsbauten. Doch wie gehen sie dabei vor, wie begründen sie das Handeln, was treibt sie an, woher nehmen sie ihre Vorstellungen, worauf greifen sie zurück – oder wie zuvor beschrieben, welche pädagogischen Orientierungen leiten sie, welche Deutungsmuster sind dabei wirksam?

Im folgenden Kapitel wird der Forschungsstand zum architektonischen Gestalten vorgestellt. Es wird der Fokus darauf gelegt, wie die Prozesse im Bildungshausbau bislang untersucht werden. Die vorliegende Arbeit knüpft daran an und fragt nach den pädagogischen Vorstellungen der Akteur*innen im Bauprozess.

2 Forschungsstand

Kapitel zwei fasst jene Studien zusammen, die für die Fragestellung dieser Arbeit von Bedeutung sind. Die Fragen nach pädagogischen Vorstellungen sowie der Auffassung von Kooperation, die im Rahmen von Bauvorhaben im Bildungshausbau erkennbar werden, richten den Fokus auf einen komplexen Prozess, der das Einbeziehen von Studien verschiedener Forschungsfelder erfordert. Die unterschiedlichen Arbeiten und deren Ergebnisse werden der Architektursoziologie, der Architekturtheorie, den Deutungsmustern, der Wissenschaftstransferforschung oder raumtheoretischen Grundlagen zugeordnet. Innerhalb dieser Felder dient eine thematische Gliederung nach Autoren-Studien einer besseren Übersicht, wobei die Reihenfolge der Nennung ohne Bedeutung ist.

2.1 Architektursoziologie – Soziologie der gebauten Welt

Die Architektursoziologie beschäftigt sich im Vergleich zur Soziologie, die danach fragt, wie Gesellschaften funktionieren, mit der Frage, welche Rolle die Architektur innerhalb einer Gesellschaft übernimmt. Gesellschaft wird verstanden in der „Bedeutung von ‚sozialer Gemeinschaft‘ oder Interaktion schlechthin“ (Giddens, 1989, S. 216). Menschen interagieren in bestimmten Situationen direkt oder indirekt miteinander. Diese Wechselbeziehungen sind im gesamten Planungs- und Bauprozess eines Bildungsbauprojektes von Bedeutung, bei dem eine bestimmte Gruppe von Menschen aus unterschiedlichen Professionen miteinander in Beziehung tritt und unterschiedliche Vorstellungen in Verhandlungen eingebracht werden.

2.1.1 Architektur als Spiegelbild der Gesellschaft

Delitz (2015) liefert Grundlagen, die für das Verstehen der Zusammenhänge von Architektur und Gesellschaft für diese Arbeit von Bedeutung sind. Es geht um Beziehungen und Deutungen, die Einfluss auf Vorstellungen und Deutungsmuster von Personen haben. Im Forschungsfeld der Architektursoziologie wird festgestellt bzw. beobachtet, welche Architektur mit einer Gesellschaft verbunden ist und wie der Umgang mit eigener und fremder Architektur aussieht. Das Gebaute ist stets Spiegelbild, wie sich Gesellschaften darstellen wollen und wer sie sind. Sie brauchen räumliche Strukturen und die Architektur als symbolische Gestalt. Architek-

tursoziologie will insgesamt die Reichweite und Auswirkung von Architektur auf Menschen aufzeigen (2015, S. 278f). Im Zuge einer „Spurensuche nach der impliziten Architektursoziologie Georg Simmels“ (Delitz, 2011, S. 245) wird gezeigt, dass die Architektur als „gebaute Haut“ (2011, S. 245) der Gesellschaft verstehbar wird. Schulgebäude treten dabei in ihrer speziellen Funktion als Orte der Bildung in Erscheinung.

Die Befunde von Delitz sind für die Studie dieser Arbeit interessant, weil sie, wie eingangs erwähnt, das Verhältnis von Architektur und Gesellschaft darlegen. Wenn das Gebaute als Spiegelbild der Gesellschaft gesehen wird, kann es Einfluss auf Deutungsmuster von Akteur*innen im Bildungsbau nehmen. Die Geschichte der Architektursoziologie „avant la lettre“ ist bei Delitz (2009, S. 24-54) prägnant zusammengefasst und im Detail dort nachlesbar, für die hier gestellte Fragestellung jedoch nicht relevant.

Das Forschungsfeld der Architektursoziologie ist relativ jung und beschäftigt sich mit unterschiedlichen Themen und Aufgabenstellungen. Dabei kann es Aufklärungsarbeit leisten, in welcher Art und Weise sich durch „jede Destruktion, jeden Abriss, jede Um-, Neu- und Rekonstruktion [...] etwas im Kommunikationssystem der Baukörper und damit auch im Verhältnis der Bewohner zueinander“ (Delitz, 2009, S. 114, zitiert nach Fischer, 2009, S. 409) verschiebt. Je nach Architektur können Nutzungen und damit verbunden auch soziale Konstellationen ermöglicht oder nicht möglich gemacht werden. Da sich diese Arbeit mit einem Großbauprojekt im Bildungsbereich beschäftigt, kann eine Verbindung dazu hergestellt werden, was aus Sicht von Delitz die Architektursoziologie u. a. leisten kann.

2.1.2 Gesellschaft bringt sich in der Architektur zur Geltung

Fischer und Delitz (2009) tragen mit ihren grundlegenden Arbeiten zur Etablierung der Architektursoziologie bei und liefern für diese Studie Voraussetzungen bzw. ein Verständnis für das spezifische Forschungsfeld. Fischer (2012) beschreibt, dass sich „die Gesellschaft selbst im Medium der Architektur bereits zur repräsentativen Erscheinung und Geltung bringt“ (2012, S. 27-42). Damit lässt sich die Vergesellschaftung in unterschiedlichen Ländern zu einem Teil an der Architektur ablesen. Für die in der Studie angesprochenen Bildungsbauten verhält es sich

ähnlich. Sie sind für den Zeitgeist, die Gesellschaft und die Orte, wo sie entstanden sind, typisch und damit wie Delitz anführt ein gewisses Spiegelbild. Diese Kriterien wiederum haben Auswirkungen auf Vorstellungen von Akteur*innen aus unterschiedlichen Bereichen des Bildungshausbaues.

2.1.3 Grundfragen der Architektursoziologie

Schäfers (2014) liefert eine Definition, die sich aus den Aufgaben der Architektur und den verschiedenen Feldern der Architektursoziologie ergibt. Diese kann als grundlegend für die Fragestellung der Arbeit gesehen werden, weil u. a. explizit die Strukturen des Bauprozesses und der Partizipation angesprochen werden.

Architektursoziologie untersucht die Zusammenhänge von gebauter Umwelt und sozialem Handeln, unter Berücksichtigung vorherrschender technischer, ökonomischer und politischer Voraussetzungen. Hierbei kommt den schichten- und kulturspezifischen Raumnutzungsmustern und der Relevanz von architektonischen Symbolsystemen besondere Bedeutung zu. Weitere Untersuchungsfelder sind die Strukturen des Bauprozesses, die Formen der Partizipation sowie die Architektur als Beruf. (2014, S. 23)

Wie unmittelbar die Verbindung zwischen der Fragestellung der vorliegenden Studie und der Architektursoziologie ist, zeigen u. a. die angeführten Grundfragen der Architektursoziologie, insbesondere die Fragen drei und vier: „In welchem politischen und ökonomischen Umfeld wird gebaut? Wer verfügt über die notwendigen Ressourcen und bestimmt das Baugeschehen? [...] Wie wird durch Bauten der Ablauf sozialer Interaktionen und sozialer Prozesse vorstrukturiert?“ (2014, S. 23).

2.1.4 Selbstverständlichkeit im Umgang mit Gebäuden

Die Analyse von Steets (2015) ist weitreichender als jene von Delitz und entwirft eine wissenssoziologische Perspektive auf die Architektur. Analog zur gesellschaftlichen Wirklichkeit in den Arbeiten von Berger und Luckmann ist gebaute Wirklichkeit eine „Dialektik von Externalisierung, Objektivation und Internalisierung“ (2015, S. 246). Das Tätigkeitsfeld der Architektur stellt eine Subsinnwelt dar, weil die Wirklichkeit auf eine ganz spezielle Art gesehen wird. Der Entwurfsprozess ist z. B. Ausdruck dieser Welt, wodurch auf die Gesellschaft nach außen gewirkt wird, so gesehen Externalisierung erfolgt. Eine Objektivation wird ein Gebäude, sobald es fertig da steht, seine Legitimation erhält es über die Nutzung.

Die Art, wie das Objekt im Alltag internalisiert wird, führt aus Sicht von Steets (2015, S. 245-249) zu einer Erweiterung der Perspektive von Delitz.

Gebäude haben eine Materialität und sind sinnlich erfahrbar, indem sie z. B. anzusehen, anzufassen, von außen zu betrachten sind oder indem sie ermöglichen, sich in ihnen zu bewegen. Dabei können positive und negative Erfahrungen gemacht werden. Letztlich muss der Umgang mit einem Gebäude zur Selbstverständlichkeit werden und räumliche Spezifika (z. B. Drehtüren, Gänge, Stiegenhäuser) dürfen nicht mehr auffallen. Erst dann wird ein Bauwerk zur „unhinterfragten Gewissheit“ (Steets, 2015, S. 177f).

Der damit beschriebene Aneignungsprozess kann für diese Arbeit übernommen werden. Eine bestimmte architektonische Ausgestaltung zeigt auch im pädagogischen Alltag positive oder negative Auswirkungen. Damit ein Gebäude nach Steets zur unhinterfragten Gewissheit wird, dürfen räumliche Gestaltungen oder Besonderheiten aber nicht mehr weiter in Erscheinung treten. Fertiggestellte Baukörper bieten den Nutzenden nur in einem bestimmten Ausmaß Spielraum für Anpassungen, die wiederum Voraussetzung für einen selbstverständlichen Umgang damit sind.

Spezielle Orte wie beispielsweise Schulen, Kirchen, Krankenhäuser und Friedhöfe werden in Plandarstellungen als Zeichen dargestellt. Um sie in ihrer Symbolik erkennen und sie räumlich zuordnen zu können, ist das Lesen von Grundrissen und das Wahrnehmen von Proportionen erforderlich. Durch das Erlernen solcher Fertigkeiten könnte ein am Alltag orientierter Begriff von Baukultur entwickelt werden und Architektur sowie Bedürfnisse von Nutzenden wären stärker aufeinander bezogen (Steets, 2015, S. 249f). Dazu bedürfe es nach Steets noch weiterer theoretischer Grundlagenforschung, eine Feststellung, die ebenso in einer Arbeit von Neubert (2018, S. 41f; siehe 2.1.7) zum Ausdruck gebracht wird.

2.1.5 Vermittlung von Baukultur

An die Befunde von Steets (2015) kann mit Schröteler-von Brandt (2017) und Reiterer (2017) angeschlossen werden, die sich mit dem Begriff der Baukultur und der Vermittlung dieser beschäftigen. In der Aneignung und im Umgang mit dem Gebauten entsteht Baukultur als „Summe aller menschlichen Leistungen“ (Schröteler-

von Brandt, 2017, S. 118). Dieser Prozess ist einer ständigen Veränderung unterworfen, gleichzeitig sind zahlreiche Beteiligte in diese Vorgänge eingebunden, wodurch sich eine Nähe zum Bereich der Partizipation ergibt. Der Zeitfaktor spielt insofern eine Rolle, weil die Menschen einerseits Räume zum Leben vorfinden, die sie großteils nicht gestaltet haben, und andererseits Räume und Bauten schaffen, die für spätere Generationen bestimmend sein werden. „Sie [Architektur und Städtebau] sind die gebauten, materialisierten Beispiele für gesellschaftliche Ereignisse und Manifestationen für das kollektive kulturelle Gedächtnis“ (Schröteler von Brandt, 2017, S. 121).

Aufgrund der Omnipräsenz der Architektur und ihrer Wirkungen im Kleinen und im Großen und ihrer Einflüsse auf den Alltag der Menschen ist es sinnvoll, eine Alltagskompetenz im Verständnis von Architektur zu entwickeln. „Eine solche Grundbildung ist Voraussetzung für den Austausch über die gebaute Umwelt. Das Wahrnehmen und Beschreiben räumlicher Gegebenheiten mit einer Alltagssprache in Ergänzung mit einfachen Fachbegriffen wäre als schulische Grundbildung wünschenswert“ (Reiterer, 2017, S. 133).

Dabei bezieht sich Reiterer (2017) auf einen selbst initiierten Architektur-Wettbewerb an bayrischen weiterführenden Schulen 2014, der darauf abzielte, „junge Menschen für städtebauliche Situationen zu interessieren und sie für Baukultur zu sensibilisieren“ (2017, S. 133). Baukulturelle Bildung ist Grundlage für die Wertschätzung gegenüber architektonischen Planungen und trägt dazu bei, dass Bauträger, Entscheidungsverantwortliche, Nutzer*innen von Gebäuden und Bürger*innen allgemein eine gewisse Architekturkompetenz erlangen (2017, S. 138).

Wenn baukulturelle Bildung als Wertschätzung gegenüber der Architektur und als Beitrag für ein besseres Verständnis gesehen wird, sind bei Bildungsbauprozessen auch auf Seite der Architekturschaffenden Sensibilität und Verständnis für das Pädagogische und für bildungsrelevante Themen als vorteilhaft zu sehen. Aus diesem Blickwinkel werden die Befunde von Reiterer für die vorliegende Studie herangezogen. Die Aussagen werden nicht so verstanden, dass sich die Architektur nicht mehr erklären muss, sondern dass ein Grundlagenwissen auf beiden Seiten (Pädagogik und Architektur) zur besseren Übereinstimmung beitragen kann.

2.1.6 Soziologische Mehrebenen-Architekturanalyse

Schubert (2006) skizziert die Architektursoziologie in Anlehnung an Lefebvre als Beschäftigung mit der sozialen Produktion des Raumes. Einerseits geht es um den gebauten Raum, andererseits um dessen Prozess der Entstehung, Herstellung und Nutzung sowie um die darin handelnden Personen. Architekturschaffende werden als professionelle Beteiligte gesehen. Schubert stellt sich die Frage, wie eine empirische Annäherung an Architektur erfolgen kann und entwirft einen umfassenden Mehrebenenansatz der Sozialraumanalyse, welcher Instrumente unterschiedlicher Professionen und wissenschaftlicher Disziplinen beinhaltet. Eine Methodenmatrix gibt einen Überblick des methodischen Systems und der architektursoziologischen Erfahrungsbildung.

Die Analysen anhand der Matrix können Befunde liefern, wie gesellschaftliche Leitbilder in räumlichen Anordnungen festgeschrieben werden (Schubert, 2006, S. 3429-3440). Dazu ist nach Schubert eine Bewertung von Architekturprozessen und Baulichkeiten notwendig, deren Zielsetzung darauf ausgerichtet ist, „wie sie [Produkte und Prozesse der Architektur] mit dem Angebot bestimmter Raumnutzungen psychische Dispositionen von Menschen aufgreifen und dadurch Individuen im Verhalten binden“ (2006, S. 3440). Die Fragestellung der Studie dieser Arbeit legt den Fokus auf Bildungsbauprojekte und pädagogische Vorstellungen bzw. Deutungsmuster, die dabei transportiert werden. Eine räumlich-gestalterische Ausrichtung gesellschaftlicher Leitbilder findet für die Forschungsfrage rund um den Bildungshausbau eine Erweiterung bzw. Konkretisierung in Richtung des Deutungsmusterbegriffes (siehe 3.2).

Folgende sechs Ebenen der Architektur finden Eingang in die Analysen: physikalische, organisatorische, funktionale, ökonomische, soziale und symbolische Ebene (siehe Tab. 1). Organisatorisch gesehen steht der „Prozess der Planung und Herstellung von Gestaltprodukten“ (Schubert, 2006, S. 3437) im Blickpunkt, wobei „über die Methoden der teilnehmenden Beobachtung und der Leitfaden-Interviews mit Beteiligten das Zusammenwirken der Planungs-, Entscheidungs- und Bauakteure aufgeklärt [wird]“ (2006, S. 3437). Die funktionale Ebene beschäftigt sich mit der Gebrauchsfunktion, der ideologischen Funktion, den strukturellen Anordnungen

gen und Grundrissen sowie der Nutzung, der ein wichtiger Punkt zur Einschätzung der ursprünglichen planerischen Festlegungen und der tatsächlichen Nutzung ist.

Soziologische Mehrebenen-Architekturanalyse (SOMA) – Methodenmatrix zur architektursoziologischen Erfahrungsbildung und Synthese

Architekturebenen	Dimensionen	Aspekte	Methoden (Bsp.)
Physikalisch	Abstände	Maßstab, Entfernungen	Vermessung von Raumbeziehungen als Abbild sozialer Beziehungen
	Material	Tradition/Moderne	Dokumentenanalyse
	Abgrenzung	Zonierung, Grenzlinien	Begehung, Markierung von Karten
Organisatorisch	Planungs- u. Produktionsweise	Hierarchien, Kooperation, Interdependenzen	Teilnehmende Beobachtung, Leitfaden-Interviews, Dokumentenanalyse
	Professionelle Stellung	Gesellschaftliche Stellung von Architekten, Arbeitsteilung	
Funktional	Gebrauchsfunktion	Architektonische Zuschreibungen	Dokumentenanalyse
	Ideologische Funktion	Allgemeine Bedeutungen	Leitfaden-Interviews: Experten, Nutzer, Distanzierte
	Anordnung, Grundrisse	Relationen zw. Räumen	Dokumentenanalyse
	Nutzung	Realabläufe	Teilnehmende Beobachtung, Befragung
Ökonomisch	Finanzierung	Mitteinsatz	Dokumentenanalyse
	Wirtschaftlicher Status	Werthaltigkeit von Gebäude und Umfeld	Begehung
	Sozialstatus	Indikationsgehalt von Gebäude und Umfeld	Indikatorenanalyse

Sozial	Korrespondenz mit Sozialfigur	Figurationen der Nutzer	Teilnehmende Beobachtung
	Macht/soziale Abhängigkeit	Autonomie der Nutzer	Dokumentenanalyse
	Individuelle Zivilisierung	Beeinflussung des Verhaltens	Teilnehmende Beobachtung
Symbolisch	Raumgestalt	Architekturhistorische Konventionen, syntaktische Codes, Ästhetik	Fotodokumentation, Bildanalyse, Befragung
	Visuelle Zeichen	Soziale Typen, semantische Codes, Kollektivsymbolik, Alltagsartefakte	Street Reading, Fotodokumentation, Befragung, Korrespondenz Symbole mit Gestalt

Tab. 1: SOMA (in Anlehnung an Schubert, 2006, S. 3434ff)

2.1.7 Gebauter Alltag

Neubert (2018) wirft einen kritischen Blick auf die „Soziologische Mehrebenen-Analyse (SOMA)“ (Schubert, 2006, S. 3434ff), die versucht, „alle mehr oder weniger denkbaren analytischen Perspektiven, Erhebungs- und Auswertungsmethoden in einer Tabelle“ (2018, S. 41) zusammenzubringen. Es wird beschrieben, dass Schuberts Analyse „eher den Eindruck einer empirischen Architekturkritik [erweckt], als dass sie eine eigenständige soziologische Denkweise des Architektonischen nahelegen würde“ (2018, S. 42). Neuberts Befunde zeigen eine Problematik auf, die nachvollziehbar ist. Schubert unternahm einen Versuch, möglichst umfassend alle Erhebungs- und Auswertungsmethoden für die verschiedenen Ebenen der Architektur aufzulisten. Wie sehr damit eine soziologische Denkweise verbunden ist, bleibt offen.

Für die vorliegende Arbeit dient Schuberts Methodenmatrix als Grundlage einer empirischen Annäherung an Architektur und es werden jene Erhebungsmethoden herangezogen, die zur Bearbeitung der Forschungsfrage die geeigneten Ergebnisse liefern können (siehe Kapitel 5).

2.1.8 Verflechtung von Architektur und Staat

Die Architektur als soziale Praxis zu verstehen, macht die Studie von Prechter (2013) zum Thema. Der Autor geht von einem Denkmodell aus, das „Gesellschaft als Ursache von Architektur und die Wirkungen von Architektur als gesellschaftliche Effekte zu identifizieren“ (2013, S. 7) versucht. Die zentrale Frage an die Handelnden des Forschungsfeldes (jene, die Bauten ermöglichen, beauftragen, planen, benutzen und bewohnen) im Rahmen einer qualitativen Studie lautete, was Architektur ist. Das gewählte Verfahren ist die dokumentarische Methode der Interpretation nach Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl (2013). Verschiedene Aspekte sind von Beginn an für diese Studie maßgebend. Architektur wird als soziale Praxis aufgefasst und in Abgrenzung mit anderen Baukulturen (Bauhandwerk) als institutionalisierte Architektur gesehen, die ohne Staat nicht denkbar ist (wie auch umgekehrt). „Räumliche Planung jedoch ist für den Staat ein unabdingbares Instrument territorialen Verwaltens und Regierens“ (Prechter, 2013, S. 12).

Die Studie liefert in drei Bereichen signifikante Ergebnisse: (1) Architektur und Staat stehen in enger Verflechtung, in dieser Beziehung „ist Architektur zu einer Technik geformt worden, räumliche und soziale Ordnungen zu schaffen sowie diese jeweils zeitgemäß zu modernisieren“ (Prechter, 2013, S. 439). (2) Mit Blick auf die ländliche Entwicklung Vorarlbergs ist Architektur als Medium der Selbstpositionierung und sozialer Abgrenzung zu sehen, indem Privatpersonen Architekt*innen mit der Planung ihres Wohnhauses beauftragen. (3) Der dritte Befund liegt in der Betrachtung der Architektur und der Baukultur des Landes.

Prechter (2013) weist in seinem Ausblick darauf hin, dass im Kontext der Schulpädagogik in bayrischen Lehrplänen die Architektur in allen gymnasialen Jahrgängen thematisiert wird. „Der Übersetzung in die Unterrichtspraxis bleibt es anheimgestellt, dieses Potential nicht zur weiteren Verfestigung der sozial spaltenden Wirkungsweise eines auf Hochkultur verengten Begriffs von Architektur, sondern zur Erschließung solcher Kompetenzen zu nutzen, die verantwortungsvolle Bauherren als Mitgestalter ihrer eigenen Lebensumwelt benötigen“ (2013, S. 445f). Hier lässt sich eine Verbindung zur Arbeit von Schröteler-von Brandt (2017) und Reiterer (2017) herstellen, die es als wesentlich ansehen, dass ein Verständnis von Architektur im Sinne einer Alltagskompetenz entwickelt wird.

Aus Prechters Studie sind für die vorliegende Arbeit der Einsatz der dokumentarischen Methode der Interpretation nach Bohnsack et al. (2013) als Auswertungsverfahren sowie seine Befunde zu Architektur und Staat und der Betrachtungsweise von Architektur als Baukultur des Landes von Bedeutung. Wie bzw. in welcher Form zu einer bestimmten Zeit gebaut wird, erfahren und empfinden Menschen als kennzeichnend für den betreffenden Zeitraum der Betrachtung, ohne einen Baustil oder eine Bauweise als gut oder schlecht zu bewerten (siehe auch Fischer, 2012). Diese Sichtweise steht im Zusammenhang mit Deutungsmustern von Personen, die für diese Studie im Vordergrund stehen.

2.1.9 Der Bildungshausbau als interdisziplinäres Feld

Lingg (2016) betrachtet Planungsprozesse beim Bau von Fachhochschulen und die unterschiedlichen Interessen und Machtverhältnisse. Es erfolgt eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Akteursperspektiven, Aushandlungsprozessen, Interaktionsmöglichkeiten und Handlungsspielräumen. Dabei liegt das Erkenntnisinteresse im Handlungsfeld der Architekt*innen. Es wird beschrieben, dass die Planungspraxis „vielfach informell abläuft und kaum dokumentiert wird. Dadurch entzieht sie sich einer wissenschaftlichen Beobachtung (hierzu z. B. Witthöft, 2010) und bleibt damit unreflektiert“ (Lingg, 2016, S. 28). Ein Rückgriff auf planungstheoretische Ansätze ist dadurch schwierig. Diesem Wissensdefizit hinsichtlich der Planungspraxis wird in Linggs Arbeit versucht zu begegnen und „bestimmende Faktoren zu benennen und Strategien für eine Förderung erfolgreicher Übersetzungsprozesse zu entwickeln“ (2016, S. 29).

Im Zuge von Realisierungsverfahren „wird die Gestaltungsmacht der Planungs handelnden überschätzt, bleiben planerische Grenzen unerkant und andere, den Planungsverlauf stärker bestimmende Akteure, werden vernachlässigt“ (Lingg, 2019, S. 74). Der Bildungshausbau als interdisziplinäres Feld „erfordert eine Planungshaltung, welche nicht einer einzigen Akteursgruppe oder Logik Vorrang gibt[,] sondern eine reflexive Gestaltung von Bildungsräumen ermöglicht“ (2019, S. 81).

An Linggs Ergebnisse kann in dieser Studie angeschlossen werden. Es liegt der Fokus aber nicht auf der Gruppe der Architekt*innen, dem Wissensdefizit (die Pla-

nungspraxis betreffend) und dem Aufstellen von Empfehlungen. Es wird der Schwerpunkt auf pädagogische Vorstellungen gelegt, die im Zuge von Bildungsbauprozessen transportiert werden, ein Bereich, der noch unzureichend bearbeitet wurde. Das Forschungsinteresse in diese Richtung zu verlagern, macht Sinn, wie die vielfach vollzogene Planungspraxis zeigt (siehe 1.1).

2.1.10 „Neuzeitlicher Schulbau“ für eine „moderne Pädagogik“

Die Untersuchung von Kemnitz (2003) zur Thematik eines neuzeitlichen Schulbaues für eine moderne Pädagogik anhand des Beispiels der Berliner Dammwegschule ist bedeutsam für die Fragestellung dieser Arbeit. In den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts galt das Projekt Dammwegschule im internationalen Vergleich als „Gradmesser der Modernität des Bildungswesens“ (Kemnitz, 2003, S. 251). Das Interesse rückte mehr und mehr in eine Richtung, „neuzeitliches Bauen und moderne Pädagogik im Verständnis einer zeitgemäßen Schularchitektur zum Gleichklang zu bringen“ (2003, S. 251).

Kemnitz weist dem Konzept der Berliner Dammwegschule, das letztlich nie umgesetzt wurde, den Rang eines Klassikers der Schulbaugeschichte zu. Es wird damit begründet, dass sich „studieren lässt, wie versucht wurde, ein pädagogisches Konzept von Schule und Gesellschaft in Architektur zu übersetzen“ (2003, S. 253). Es geht bei der Untersuchung um „die Rekonstruktion der Analyse der Argumente“, die „den Transfer zwischen Pädagogik und Architektur begleiten“ (2003, S. 253). Damit ist ein direkter Bezug zu dieser Arbeit gegeben, wenngleich der Bau der Dammwegschule nie vollzogen wurde und das Projekt knapp 100 Jahre zurück liegt.

Der damals geplante Neubau sollte sich durch Sachlichkeit, eine einheitliche Schule, kooperative Arbeit unterschiedlicher Altersstufen und als Lebensraum auszeichnen. Die Umsetzung in eine entsprechende Architektur war nicht als „Prunkstück“ gedacht, sondern als eine „neuartige Gruppierung und architektonische Gestaltung des Baues“ (2003, S. 258). Die genaue Beschreibung der Anlage und Funktionen des Schulbaues sind bei Kemnitz nachzulesen.

„Die eigentliche pädagogische Gestaltung des Schulhauses wird schließlich durch die perfekte Organisation des Raumes erreicht“ (2003, S. 264). Darauf wurde im

Entwurf besonders hingewiesen. Es gebe „weite belichtete Hallen, keine engen Klassen, helle Räume, Schiebetüren unmittelbar ins Freie, zahlreiche Eingänge und Ausgänge, daß nie Gedränge entsteht“ (2003, S. 264). Es kam zum Einsatz von viel Glas, das Helligkeit und Transparenz bringen sollte und eine Öffnung des Raumes zur Folge hatte. Mit Offenheit wird gleichzeitig die Öffentlichkeit angesprochen, da mit dem Einsatz von Glastüren z. B. einer „Heimlichkeit“ entgegen gewirkt werden sollte, wobei eine Einsichtigkeit in Räume ebenso eine Kontrolle, die es zuvor nicht gab, zur Folge hatte (2003, S. 264f).

Die Erwähnung dieser Einzelheiten hat nicht das Ziel, Kriterien für gute Architektur im Rahmen des Projektes Dammwegschule anzusprechen, sondern anhand des Beispiels zu zeigen, dass bereits vor nahezu 100 Jahren versucht wurde, architektonische und pädagogische Konzepte miteinander in Einklang zu bringen und in einem konkreten Projekt umzusetzen. Es wurden alle Grundlagen bis hin zur Errichtung eines Versuchspavillons geschaffen, in dem sogar Unterricht stattfand, um die Raumbedingungen zu testen (2003, S. 263).

Letztlich scheiterte das Projekt vermutlich aus mehreren Gründen. Einerseits waren es politische Entscheidungen, andererseits hätte den Pädagog*innen die starke Kopplung baulicher Festlegungen an pädagogische Konzepte zu viel Macht zugesprochen. Eine weitere Annahme besteht in der langen Planungsphase und in den langwierigen Voruntersuchungen, die mit den Jahren die Realisierungschancen des Projektes zusätzlich sinken ließen (2003, S. 267).

2.1.11 Schulreform und Schulneubau in der Weimarer Republik

Mit einer ähnlichen Thematik wie die Studie von Kemnitz beschäftigt sich eine frühere Untersuchung (1927-1929) zu Schulreform und Schul(neu)bau an der Jahnschule Forst/Lausitz (Tosch, 2003). Schon damals wurden gemeinsame Dialoge von Verantwortlichen aus den Bereichen Architektur, Pädagogik und Verwaltung geführt und festgestellt, dass „im Spannungsfeld von Architektur und Pädagogik die Dimension einer Ästhetik und Anthropologie des Lernraums Wirkungsmächtigkeit erlangen kann“ (2003, S. 246f). Weiters sollten Schulneubauten als „gemeinsame bildungspolitische, pädagogische, architektonische und verwal-

tungsinstanzielle Herausforderung des äußeren und inneren Schulreformprozesses“ (2003, S. 247) verstanden werden.

Der Dialog zwischen Personen aus unterschiedlichen Verantwortungsbereichen und das Verständnis der Zusammenarbeit von Bildungspolitik, Pädagogik, Architektur und Verwaltung und damit auch das Bekenntnis zu „Pädagogik als Gestaltungskraft“ (2003, S. 246) haben knapp 100 Jahre nach dem Bau der Jahn-schule Forst/Lausitz nicht an Bedeutung oder Aktualität verloren. Diese Tatsache weist auf die Herausforderungen hin, die es im Bildungshausbau gibt und die offensichtlich (siehe 1.1) noch nicht selbstverständlich bewältigt werden können. An die Studie von Tosch kann mit dieser Arbeit angeschlossen werden, obwohl das beschriebene Projekt bereits vor vielen Jahren durchgeführt wurde.

2.2 Deutungsmuster

Die Untersuchung verfolgt die Fragen: Welche Deutungsmuster sind bei den verschiedenen Akteur*innen im Spiel? In welcher Weise beziehen sie sich auf die vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse? Verändern sich die Deutungsmuster im Prozess oder gestalten sie diesen? Deshalb ist der Forschungsstand zur Deutungsmusterforschung für diese Arbeit relevant. Dabei geht es weniger darum, die historische Entwicklung anhand von Studien³ aufzuzeigen, sondern eine Begrifflichkeit vom Untersuchungsgegenstand *Deutungsmuster* zu erlangen. Der theoretische Bezugsrahmen zu den Deutungsmustern (siehe 3.2) liefert in weiterer Folge Definitionen dazu.

Die Methodenmatrix zur architektursoziologischen Erfahrungsbildung und Synthese (Schubert, 2006; siehe 2.1.6) verweist auf gesellschaftliche Leitbilder und wie sich diese in räumlichen Anordnungen manifestieren. Leitbilder lassen sich auch als Deutungsmuster fassen, für die bereits umfassende Untersuchungen vorliegen. Ausgangspunkt der Betrachtung ist der gebaute Raum, dessen Herstellung und Nutzung. Eine Begrenzung bei Schuberts Leitbild-Ansatz ist die zentrale Stellung der Architektur, von der jegliche Betrachtungsweise ausgeht. Die vorliegende

³ z. B.: Popitz, Bahrtdt, Jüres & Kesting (1957), Thomssen (1992), Kern & Schumann (1977), Lempert & Thomssen (1974), Dybowski & Thomssen (1982)

Arbeit erweitert mit dem Schwerpunkt auf pädagogische Vorstellungen im Zuge von Bildungsbauprozessen Schuberts Ansatz um diese Perspektive.

Arbeiten, die theoretische Befunde liefern oder sich mit Themen im pädagogischen oder architektonischen Bereich beschäftigen und Deutungsmuster in unterschiedlicher Weise bearbeiten, werden mit Relevanz für die Fragestellung nachfolgend kurz dargestellt.

2.2.1 Deutungsmuster im Lehr-Lern-Prozess

Im Zusammenhang mit einer Untersuchung von Lehr-Lernprozessen (Nuisl, 1991) in Bildungsurlaubsseminaren wird das Feld der Deutungsmuster thematisiert und die Frage nach Unterschieden zwischen Deutungsmustern und organisierten Lehr-Lern-Prozessen gestellt. Es werden eine theoretische Hinführung und Definitionen angeboten, um den Begriff der Deutungsmuster für das Untersuchungsfeld zu verstehen. „Dabei handelt es sich nicht nur um Strukturen, sondern um dynamische Systeme; neue Handlungsprobleme erzeugen Verhaltensunsicherheit, Deutungsbedürftigkeit und Veränderung bestehender Deutungsmuster“ (1991, S. 49).

Die Untersuchung kommt zum Ergebnis, „Merkmale von Deutungsmustern herauszuarbeiten, die ihre Identifikation ermöglichen und es erlauben, in der pädagogischen Interaktion zu analysieren und zu bewerten“ (1991, S. 52). Dabei wurde eine Einschränkung auf Deutungsmuster mit Prozess- und Objektbezug vorgenommen, die „in der verbalen Interaktion als geschlossene Argumentationsmuster auftraten“ (1991, S. 52).

Meinungen, Ansichten, Erfahrungen und Interessen von Teilnehmenden in ihren je spezifischen Lebenssituationen werden als Deutungsmuster verstanden, die auf Bewusstseinsveränderungen aufgrund von pädagogischen Handlungen im Rahmen von Lernangeboten einwirken (Nuisl & Schenk, 1980, S. 181). Die Studie gibt den Ausblick, dass der Deutungsmusteransatz pädagogisch präzisiert und

differenziert werden muss, wozu eine weitergehende methodologische Diskussion erforderlich ist (Nuissl, 1991, S. 52; Nuissl, 1989, S. 106).⁴

2.2.2 Wandel der Schule

Mit dem Thema „Wandel der Schule – Wandel der professionellen Deutungsmuster?“, einer qualitativen Studie im Rahmen des Transformationsprozesses einer Schule setzt sich Strehle (2017) auseinander. Die Definition der Deutungsmuster erfolgt in Bezugnahme auf Oevermann (2001). „Sie bestimmen das Handeln, indem sie Regeln dafür formulieren, müssen dem Handelnden dabei aber nicht bewusst sein“ (Strehle, 2017, S. 75).

Strehle stellt in seiner Untersuchung eine Verbindung zu Giddens her. Veränderungen von Strukturen im Schulsystem führen nach Strehle auch zur Schaffung von Deutungsmustern. „Sie sind dann über Offenlegung ihrer zugrunde liegenden Regeln, die auch wiederum Teil von Struktur sind, nachweisbar“ (Strehle, 2017, S. 83). Die Kombination von Deutungsmustern mit der Theorie von Handlung und Struktur (Giddens, 1984, 1988; siehe im Detail 3.3) erfolgt in einem anderen Kontext und mit einem unterschiedlichen Erkenntnisinteresse in der vorliegenden Studie. Strehles Ansatz wird um das Themenfeld der pädagogischen Vorstellungen bei Bildungsbauprozessen erweitert.

2.2.3 Deutungsmusterbezüge

Schiefer (2007) zeigt in seiner Arbeit Deutungsmusterbezüge und -definitionen auf. Das Wissen um Erfahrungen und individuelle Prägungen, die Deutungsmuster beeinflussen, ist bezogen auf die Fragestellung dieser Studie von Interesse und liefert einen theoretischen Hinweis. „Dem Individuum stehen [...] Deutungsmuster als Instrument der Wahrnehmung, Orientierung, sowie der Interpretation der es umgebenden sozialen Wirklichkeit zur Verfügung, die es bei spezifischen Krisen- und Problemsituationen [...] von gewissem Handlungsdruck und vorübergehenden sinnrestrukturierenden kognitiven Dissonanzen entlasten“ (Schiefer, 2007, S. 234).

⁴ „Es wird wenig Fortschritte in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung geben, wenn Kategorien, die in den Bezugswissenschaften ‚modern‘ sind, übernommen, aber nicht unter pädagogischen Fragestellungen weiterentwickelt werden. Sie verschwinden dann allzu rasch in der Mottenkiste überholter Begriffe, ohne auf ihre Tauglichkeit als pädagogische Kategorie geprüft worden zu sein.“ (Nuissl, 1989, S. 106)

Dabei wird Bezug genommen zu Deutungsmusterdefinitionen von Schetsche (1992) oder Dewe und Ferchhoff (1984) (siehe dazu im Detail 3.2). Deutungsmuster sind nicht allein „überindividuell geltende und logisch konsistent miteinander verknüpfte Sinninterpretationen sozialer Sachverhalte“ (Dewe & Ferchhoff, 1984), sondern „werden von den Individuen in deren permanenter Sozialisation mit Erfahrung angereichert und dadurch mit individueller Prägung versehen (Schiefer, 2007, S. 236).

2.2.4 Analyse von Deutungsmustern

Eine praxisorientierte Forschungsstudie von Uhendorff, Cinkl und Marthaler (2005) kann Anhaltspunkte liefern, wenn es um die Analyse von Interviewmaterial und das Herausarbeiten von Deutungsmustern geht. Auf Grundlage dieser „wurden sozialpädagogische Aufgabenstellungen entwickelt, die sich auf ganz unterschiedliche familiäre Problem- und Belastungssituationen beziehen und dabei aber auch die Ressourcen der Familien berücksichtigen“ (2005, S. 8). Die Analyse der Deutungsmuster erfolgte mit Bezug auf „bestimmte familiäre Erfahrungsdimensionen wie familiäre Arbeitsteilung, familiäre Zeitstruktur, Einbindung in Helfersysteme“ (2005, S. 8).

2.2.5 Deutungsmuster und dokumentarische Methode

Im Mittelpunkt der Studie von Weigelt (2010) „Berührungen und Schule – Deutungsmuster von Lehrkräften: Eine Studie zum Sportunterricht“ stehen Körperberührungen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen im Kontext des Sportunterrichts. Diese Untersuchung gibt methodische Hinweise bzw. zeigt in gewissen Bereichen Ähnlichkeiten mit der vorliegenden Arbeit auf. Es wird die dokumentarische Methode als Auswertungsmethode eingesetzt, um „tiefer in die Interviewtexte und damit in die von den Lehrkräften ausgesprochene Wirklichkeit hineinzudringen“ (2010, S. 72) und Deutungsmuster bzw. „kollektive Orientierungsmuster“ (2010, S. 72) zu definieren.

2.2.6 Erforschung des pädagogischen Selbstverständnisses

In der Studie „Von der Facharbeit in die Ausbildung: Empirische Studie und theoretischer Rahmen zur Erforschung des pädagogischen Selbstverständnisses

hauptamtlicher Ausbilder und Ausbilderinnen“ wird das pädagogische Selbstverständnis als Deutungsmuster definiert (Burchert, 2014, S. 4), das heißt „als latent handlungsleitendes, aber nicht unbedingt bewusst reflektiertes Bündel von Einstellungen und Verhaltensmustern“ (2014, S. 65).

2.2.7 Wertesysteme und Deutungsmuster

Im architektonischen Umfeld ist die Forschungslage zu Deutungsmustern weniger ausgeprägt, jedoch beschäftigt sich eine größer werdende Autorenschaft mit Fragestellungen zu Werten, Wertekonflikten, Aspekten von Planungsrealität in der heutigen Zeit, in der verschiedene Handelnde um Deutungshoheit oder um Zugang und Nutzungsrechte im städtischen Raum konkurrieren. Gleichzeitig eignen sich die Bürger*innen den öffentlichen Raum an, nutzen bzw. gestalten ihn (z. B. Occupy, Urban Gardening, Street Art, Flashmob) (Petrow, 2017).

Da unter den Planenden gleichermaßen Konkurrenz herrscht, müssen sie sich in Szene setzen und sich von anderen abheben um aufzufallen, womit sie sich von den eigentlichen Bedürfnissen der Nutzenden mitunter entfernen. Neben der Konkurrenz sind Architekturschaffende mit der zunehmenden Komplexität von Planungsvorhaben bzw. Großprojekten und unterschiedlichen Personenkreisen, die in Planungsprozesse involviert sind, konfrontiert. Letztlich sind es auch ökonomische Interessen, die immer größeren Einfluss auf die Bauten bzw. architektonischen Objekte nehmen, weit mehr als Gestaltung, Ästhetik oder Benutzbarkeit. Diesem Spannungsfeld sind Planende ausgesetzt und wie sie damit umgehen, wird einerseits von den Personen bestimmt, die Bauten in Auftrag geben, andererseits von den persönlichen Werten und dem damit verbundenen Wertesystem (2017, S. 48f). Der Schwerpunkt dieser Darstellung liegt auf dem Aufzeigen eines Spannungsfeldes, der unterschiedlichen Interessen sowie den Wertesystemen.

Die Verbindung von Wertesystemen und Deutungsmustern ergibt sich aus der Sichtweise, dass beide nicht unabhängig voneinander existieren. „Deutungsmuster rekurren regelmäßig auf ein allgemeines Wertesystem. Die Verknüpfung mit diesem legitimiert die moralische ‚Korrektheit‘ des Deutungsmusters, Axiome und

Feststellungen dessen sachliche ‚Richtigkeit‘“ (Höffling, Plaß & Schetsche, 2002, S. 6).⁵

2.2.8 Deutungsmuster der Stadtentwicklung

Mit Deutungsmustern der Stadtentwicklung am Beispiel des Falles Chemnitz beschäftigt sich Grossmann (2007).⁶ Es wird der Frage nachgegangen, ob es angesichts schrumpfender Städte einen Wandel von der Wachstumsplanung zur Schrumpfungsgestaltung gibt. Der Begriff der Deutungsmuster wird von Oevermann übernommen, als empirischer Zugang werden die Methoden der Diskursanalyse und Ethnologie gewählt.

Die Studie unterscheidet in der Auswertung fünf Deutungsmuster der Stadtentwicklung: (1) das marktwirtschaftliche Deutungsmuster (Stadtentwicklung als Folge der Standortentwicklung), (2) das gestalterische Deutungsmuster (Steuerung der Stadtentwicklung über bauliche Strukturen), (3) das integrative Deutungsmuster (Stadtentwicklung als interdependente Beziehung vielfältiger Einflussfaktoren), (4) das Deutungsmuster der Lebenswelt (Orientierung an gewachsenen Nachbarschaften, lokaler Vernetzung, Quartiersbezug), (5) das rationale Deutungsmuster (ausgerichtet auf Effizienz und Funktionalität) (Glatter, 2010, S. 67-72). Eine Verallgemeinerung der Deutungsmuster ist nach Angabe der Autorin nicht zulässig, wobei vermutet wird, dass bei ähnlichen Untersuchungen Parallelen zum Chemnitzer Fall auftreten würden. „Deutungsmuster werden nicht jeweils von konkreten Akteuren vertreten, sondern einzelne Akteure bedienen in ihren

⁵ Vor diesem Hintergrund ist auch die seit den 1990er Jahren etablierte Erkenntnis nennenswert, „dass Unternehmen – ob nun gewinnorientiert oder aber als GmbH gemeinnützig arbeitend – sogenannte offene Systeme sind, die sich eben nicht nur über ihre Profit-Ziele, sondern zunehmend auch über den Austausch mit ihrem gesellschaftlichen Umfeld definieren. Sie stehen mit einer ganzen Reihe von Akteuren in unterschiedlich begründeten Beziehungskontexten, da diese ihrerseits als Kunden, Mitarbeiter, Anwohner oder auch Umweltorganisationen mit konkreten Wünschen und Forderungen an das Unternehmen herantreten und so das Produktportfolio und damit dessen Erfolg auf dem Markt definieren.“ (Schwarz, 2017, S. 70)

⁶ „Bislang wenig untersucht wurden allerdings die hinter den Akteuren und Handlungen stehenden Sinnstrukturen, d.h. die Denk-, Deutungs- bzw. Argumentationsmuster der an Schrumpfungsprozessen beteiligten Akteure. Diesem Gegenstand widmet sich Katrin Grossmann in ihrer Arbeit über Deutungsmuster der Stadtentwicklung im Schrumpfungsdiskurs, die sie am Beispiel der Stadt Chemnitz untersucht. Grossmann legt damit eine Arbeit vor, mit der sie über den bisherigen Forschungsstand hinaus geht.“ (Glatter, 2010, S. 67)

Diskursbeiträgen teilweise bis zu drei Deutungsmuster gleichzeitig“ (Grossmann, 2007, S. 234), wie die Ergebnisdiskussion dieser Studie zeigt.

Zu den Befunden der Untersuchung von Grossmann zählen u. a. die oben genannten fünf Deutungsmuster der Stadtentwicklung, die in unterschiedlicher Kombination von mehreren Akteur*innen vertreten werden. Im Zuge der vorliegenden Arbeit wird nach den Deutungsmustern von Beteiligten im Bildungsbau gefragt, damit ist der Blickwinkel von den Akteur*innen ausgehend. Es gilt zu prüfen, ob letztlich die pädagogischen oder architektonischen Deutungsmuster mehrerer Personen in den Planungs- und Bauprozess einfließen.

2.2.9 Affektive Deutungsstrategien

Dem Thema von affektiven Deutungsstrategien widmet sich eine Forschungsarbeit von Kernich (2018), die Relevanzstrukturen von Architektur-Laien bei der Wahrnehmung von gebauter Umwelt betrachtet. Es wird zwischen affektiven (emotionalen und atmosphärischen) und kognitiven (funktionalen, sozialen, ästhetischen) Strategien unterschieden, die sich in der Praxis vermischen, für sich gesehen aber klar erkennbar bleiben. Es wird von der These ausgegangen, dass Laien andere Sinn- und Deutungszuschreibungen haben als jene, die sich professionell mit der Materie beschäftigen (wie z. B. Architekturschaffende).

Die Erhebungen von Kernich beinhalten Begehungsinterviews mit Gesprächsaufzeichnung und die fotografische Dokumentation. Es wird gezeigt, dass neben Geschmacksfragen vor allem alltagsweltliche Deutungsstrategien maßgebend sind. Diese Strategien von Architektur-Laien stehen im Spannungsverhältnis zu jenen von Architektur-Fachleuten. Diese verfügen „über andere Relevanzstrukturen bei der Wahrnehmung der gebauten Umwelt: Die Alltagswirklichkeit wird nicht ausschließlich nach funktionalen und / oder ästhetischen Kriterien gedeutet, sondern auch nach affektiven Deutungsstrategien ausgelegt und geordnet“ (2018, S. 191). „Letztere werden – zum Teil deutlich – als handlungsleitende Phänomene wirksam“ (2018, S. 190). Kernich zeigt mit ihrer Arbeit, dass unterschiedliche Deutungsstrategien miteinander kombiniert werden und gerade den affektiven ein hoher Stellenwert zukommt.

Die Prozessschritte der Planung und Bauumsetzung liegen zeitlich gesehen vor jenen der Wahrnehmung und Bewertung bereits gebauter Umwelt. Welche pädagogischen und architektonischen Vorstellungen beim Bau von Bildungshäusern transportiert werden, ist das Interesse dieser Studie. Erst nach Baufertigstellung setzt Kernichs Studie an, bei der die Relevanzstrukturen von Architektur-Laien bei der Wahrnehmung von Bauten erhoben werden. „Sinn- und Deutungsstrukturen von Architektur-Laien decken sich nicht zwangsläufig mit dem Aufmerksamkeitsfokus von Architektur-Fachleuten, da ganz andere Erkennungszeichen eine Rolle spielen“ (2018, S. 178).

2.3 Wissenschaftstransferforschung

Aus der Wissenschaftsforschung bei Beck und Bonß (1989) ist bekannt, dass wissenschaftliche Erkenntnisse kaum Eingang in die Praxis finden und es als normal anzusehen ist, dass ein Wissenschaftstransfer nicht oder nur eingeschränkt stattfindet. „Die Verwendung der Ergebnisse hat nichts mit den Ergebnissen zu tun, die verwendet werden“ (1989, S. 24). Menschen nehmen sich aus wissenschaftlichen Erkenntnissen das heraus, was sie brauchen oder anwenden können und denken und handeln nicht in der Logik der Wissenschaft.

Die Verwendung wissenschaftlichen Wissens ist durch das Verhalten der handelnden Personen auf beiden Seiten (Wissenschaft und Praxis) gekennzeichnet. Die Sozialwissenschaften liefern Ergebnisse und Erkenntnisse, die letztlich von nicht wissenschaftlichen Akteur*innen in die Praxis gebracht werden. Dabei vollzieht sich ein Interpretationsprozess, infolge dessen mit Blick auf praktische Erfahrungen und Erwartungen ursprüngliche Ergebnisse adaptiert und teilweise neu produziert werden.

Um Wissenschaftliches in die Praxis zu bringen, um es verwenden zu können, müssen „Ergebnisse bzw. Interpretationsangebote ihrer wissenschaftlichen Identität entkleidet werden“ (1989, S. 11). „Was nicht gesehen (aber bei genauerem Nachfragen zugegeben) wird, ist die Tatsache, daß wissenschaftliches Wissen, um als *wissenschaftliches* Geltung finden zu können, nur in Abgrenzung vom praktischen Wissen Bestand haben kann“ (1989, S. 11). In diesem Zusammenhang zeichnen sich wissenschaftliche Erkenntnisse durch eine sogenannte „Hand-

lungsentlastetheit“ (1989, S. 27, zitiert nach Habermas, 1973, S. 214) aus, wodurch auf der anderen Seite eine direkte Übernahme in die Praxis unmöglich wird.

Beck & Bonß (1989) haben im Hinblick auf das Transferproblem und zum Verhältnis von sozialwissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen eine zentrale Bedeutung, wie die Problemstellung (siehe 1.1) aufzeigt. Die Untersuchung dieser Arbeit greift genau diese Transferproblematik im Bildungshausbau auf und richtet den Fokus darauf, von welchen pädagogischen Prinzipien die handelnden Personen geleitet werden.

Gestützt werden die Argumentationen von Beck & Bonß (1989) durch eine zeitlich gesehen jüngere Studie von Oestreicher (2014), deren Befunde die Transferproblematiken nach wie vor als unterschätzte Hürde im Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis darlegen. Der Erkenntnisgewinn wird kurz wie folgt zusammengefasst: „Der Transfer von Wissen ist ein elementarer Bestandteil der Tätigkeit von professionellen Wissensarbeitern und er ist nur durch eine kontinuierliche und bislang häufig unbeachtete und unterschätzte Beziehungs- und Strukturarbeit möglich“ (2014, S. 336). Dabei stellen Sprach- und Kommunikationsprobleme grundlegende Barrieren dar (2014, S. 371). Gelungene Beziehungsarbeit erfordert den Dialog und eine gute Kommunikationsbasis, womit den Bereichen der Kooperation und Kommunikation z. B. auch im Bildungshausbau eine bedeutende Rolle zugeschrieben wird.

2.4 Architekturtheorie

Die Architekturtheorie stellt sich die Frage, wie gebaut werden soll und geht davon aus, dass „Architektur im Planen und gekonnten Bauen“ (Schwarte, 2015, S. 110f) besteht. Sie kann, um die Deutungsmuster der Architekturschaffenden zu fassen, an unterschiedlichen Stellen nur andeutungsweise Beiträge liefern, mehrfach sind es Definitionen und theoretische Befunde, die nachfolgend kurz dargestellt werden.

Beim Aufbau einer Architekturtheorie als empirische Wissenschaft geht es „um eine Wissenschaft, die sich der lebensweltlichen Erfahrung der Menschen mit Architektur in einem weiten Sinne zuwendet“ (Hahn, 2017, S. 87f). Architekt*innen transportieren durch ihre Bauten immer auch persönliche Wertungen, sie offenba-

ren damit Vorstellungen, werden von Deutungsmustern geleitet und greifen auf Erfahrungs- bzw. Vorwissen zurück, gleichzeitig haben Menschen aus ihrer alltäglichen Lebenswelt heraus Erwartungen an die Architektur. Daraus lässt sich ein Bezug zur Fragestellung dieser Arbeit ableiten.

Hauser, Kamleithner & Meyer (2013) treten für einen erweiterten Architekturbegriff ein, da sich das Feld der Architekt*innen mittlerweile sehr vielfältig gestaltet und die Tätigkeiten weit über das ursprüngliche Gebiet des Planens und Bauens hinausgehen. Das folgende Zitat nimmt Bezug zu sozialen Prozessen im Zusammenhang mit Bauvorhaben und stellt eine Verbindung zur Architektursoziologie her. „Ein solcher erweiterter Architekturbegriff zielt auf eine Auseinandersetzung nicht nur mit architektonischen Objekten, sondern mit sozialen Prozessen auch im Vor- und Umfeld des Bauens und den Prozessen des Gebrauchs, der Aneignung und Transformation von Architektur“ (2013, S. 9). Dieser Architekturbegriff ist für die Fragestellung der vorliegenden Studie und damit für den Bildungshausbau anwendbar.

2.4.1 Aufgabenfeld der Architekturschaffenden

Die eine und allumfassende Theorie der Architektur gibt es nicht, da sich die Begrifflichkeiten im Lauf der Zeit immer wieder verändert haben. Ebenso gibt es für den Terminus *Architekt*in* keine einheitliche inhaltliche Begriffsdefinition. Die theoretischen Befunde geben einen Einblick, der weiterführend hinsichtlich der professionellen Deutungsmuster von Architekt*innen zu einem besseren Verständnis beitragen kann.

Lingg (2016) beschäftigt sich in einem geschichtlichen Rückblick mit dem Aufgabenfeld der Architekturschaffenden und deren gesellschaftlicher Verantwortung. „Zum einen ist dies die (1) Rückbindung planerischer Tätigkeit in gesellschaftliche Prozesse und damit einem relationalen Verständnis von Raum, die (2) Vermittlung zwischen den unterschiedlichen Akteuren und derer Interessen und drittens die (3) gestalterische Übersetzung der unterschiedlichen Ansprüche in einen Entwurf bzw. in eine Materialisierung“ (2016, S. 217). War die Handlungsfähigkeit von Architekt*innen in früherer Zeit noch größer, „können sich Architektinnen und

Architekten heute nur mehr eingeschränkt in die vielfältigen Prozesse im Kontext ihrer planerischen Tätigkeit einbinden“ (Lingg, 2019, S. 72).

Das Erfordernis der Teilnahme an sozialen Prozessen kann in weiterer Folge zu einem Spannungsfeld führen. Es ist jedoch ein Trend vor allem jüngerer Architekt*innen hin zu einer neuen Architektur bemerkbar, bei der „es nicht mehr um ästhetisch formale Perfektion geht, sondern die Architektur sich durch ihre Offenheit, Bearbeitbarkeit und Transformabilität genau diesen sozialen Prozessen öffnen soll“ (2019, S. 73).

Die Einbeziehung der Nutzenden und die Kooperation im Verlauf der Realisierung von Bauvorhaben sind von großer Bedeutung. Schlagwörter wie „reduziert in den Ausführungsdetails, nutzungsoffen, chancenreich und experimentierfreudig“ (2019, S. 73) werden dabei genannt. Diese Haltung gegenüber der Architektur ist auf den Schulhausbau übertragbar, wenngleich Lingg (2019) erst von einer „zarten Bewegung“ spricht, die aber auch „für eine in Entwicklung befindliche Planungshaltung stehen [kann]“ (2019, S. 73). Im Zuge der Untersuchung wird zu beachten sein, welche Rolle Kooperation und Kommunikation einnehmen bzw. in welcher Weise sie in Erscheinung treten.

2.4.2 Demokratischer Gestaltungsprozess

Nach De Carlo (2013) ist Veränderung notwendig, um die Architektur für die Nutzenden zu gestalten.

Alle Barrieren zwischen Bauenden und Nutzenden sollen daher aufgehoben werden, damit Bauen und Gebrauch zu zwei Momenten eines einzigen Gestaltungsprozesses werden; dann gehen die programmierte Aggressivität der Architektur und die zwangsläufige Passivität der Nutzer in einem Zustand der Gleichwertigkeit von Entscheidungsfähigkeit und Kreativität auf, bei dem jeder – mit je spezifischen Wirkungen – Architekt ist, und jedes architektonische Ereignis – von wem auch immer konzipiert und ausgeführt – als Architektur angesehen wird. (2013, S. 416)

Aggressivität der Architektur und Passivität der Nutzenden wird so verstanden, dass der ursprünglich autoritäre Akt des Planens und Bauens in einen demokratischen, kooperativen Planungsprozess übergehen soll. Planen soll nach De Carlo mit Nutzer*innen und nicht für sie stattfinden und nicht beschränkt sein auf den

Planungsprozess, sondern auch verankert sein in der Durchführung des Projektes und den Aneignungsprozessen im Verlauf der Nutzung (2013, S. 420f). Bei De Carlo erhalten die Begriffe der Kooperation und Kommunikation in der Planung und während der Durchführung von Bauprozessen eine wesentliche Bedeutung, wie dies ebenso bei Lingg (2016, 2019) der Fall ist.

2.4.3 Architektur als Abbild der Lebensbedürfnisse

Hahns These ist, dass das Bauen Antworten auf Lebensbedürfnisse beim Wohnen liefert und sich eine entsprechende Architektur nur in einem dialogischen Prozess ausbilden kann (Hahn, 2017, S. 18-23, S. 35). In Übertragung auf diese Arbeit liefert das Bauen Antworten auf Bildungsprozesse und erfordert daher eine dialogische Klärung dieser Bedürfnisse, was einen Hinweis auf das Themenfeld der Kooperation und Kommunikation im Zuge der Untersuchung gibt.

Hahn nimmt Bezug auf ein Bestreben nach einer Begründung einer fundierten wissenschaftlichen Theorie der Architektur. „Auch wenn wir als Wissenschaftler das Prinzip der Sache ‚Architektur‘ als solches noch nicht wissen, deswegen fragen wir ja danach, zugleich aber alles Wissen etwas voraussetzen muss, so machen wir davon Gebrauch, dass es schon ein alltagsweltliches Vertrautsein mit der Sache gibt“ (2017, S. 10f). Hahn spricht in seinen Ausführungen vom *alltagsweltlichen Vertrautsein mit der Sache*, so gesehen von Alltagserfahrungen und vom Alltagswissen des Menschen sowie von einem *Zuarbeiten zu einer erst noch vorzulegenden Wissenschaftstheorie der Architektur*. In Verbindung mit Architektur muss die Frage nach den Nutzenden dieser gestellt werden, deren Lebensbedürfnisse in einer Architektur abgebildet sind, die anhand dialogischer Prozesse entstanden ist.

2.5 Raumtheoretische Grundlagen

Raumtheoretische Grundlagen haben für die Fragestellung dieser Arbeit nur eine Randbedeutung und werden daher nicht ausführlich behandelt. Der Bau von Bildungshäusern geht einher mit der Herstellung von Räumlichkeiten für pädagogische Zwecke. Welche pädagogischen Deutungsmuster dabei transportiert werden, steht im Zentrum des Interesses. Forschungsarbeiten zur Raumtheorie zielen eher auf das Problem als auf die Lösung, indem ausschließlich Erkenntnis-

se zu guten Räumen und Schulen produziert werden, allerdings keine Aussagen zu Deutungsmustern getroffen werden.

2.5.1 Annäherungen an Raumdefinitionen

Annäherungen an Raumdefinitionen und Klassifikationen sind zahlreich vorhanden. Um Raum in seiner Gesamtheit fassen und verstehen zu können, braucht es zwischen den einzelnen wissenschaftlichen Fachbereichen interdisziplinäre Verknüpfungen, um Grenzen der Erkenntnisse der Einzeldisziplinen aufzuheben (Sturm, 2000). Ähnlich argumentieren Breckner und Sturm (1997, S. 213-234), sie führen u. a. an, dass mit der Begrifflichkeit von Räumen zum Teil unreflektiert umgegangen wird. Es bestehen immer wieder Verständigungsschwierigkeiten, die mitunter zum Scheitern bei der Gestaltung von Räumen und zu Kommunikationsprozessen über Raumnutzungen führen.

Grundsätzlich ist von drei Raumvorstellungen auszugehen, die sich im Lauf der Geschichte entwickelt haben: absoluten, relativen und relationalen. Bei absoluten Raumvorstellungen wird der Raum als Behälter gesehen. Relative Raumdefinitionen besagen, dass erst die Körper die Raumstruktur bilden. Ein relationaler Raumbegriff beschreibt den Raum in Abhängigkeit von sozialen Praktiken und als Resultat von Handlungen (Löw, 1997; Kessl & Reutlinger, 2010; Ebner von Eschenbach & Ludwig, 2015; Faulstich, 2015).

Im Bereich der Sozial- und Kulturwissenschaften erfolgte in den 1990er Jahren eine deutliche Hinwendung zum Raum, die auch als *spatial turn* bezeichnet wird. Begrifflichkeiten wie *pädagogische Architektur* und *gebaute Pädagogik* werden im Kontext von Bildungsbauten zu gängigen Bezeichnungen. Raum als physisch und psychisch wahrnehmbarer pädagogischer Handlungsraum ist von Bedeutung und stellt eine Verbindung zur Thematik dieser Arbeit dar (Nugl, 2015). In diesem Zusammenhang werden Räume als Strukturierungen bezeichnet, „die im gesellschaftlich geprägten Prozess der Wahrnehmung oder der Platzierung konstituiert, durch Regeln abgesichert und in Institutionen eingelagert werden“ (Löw & Geier, 2014, S. 129). Architektur schafft Räume und das Bauen und Schaffen von Räumen hat wiederum mit Menschen zu tun, von diesen ausgehend ist alles zu denken und zu planen (Westphal, 2007).

2.5.2 Schule als pädagogischer Machtraum

Böhme und Herrmann (2011) zeigen in ihrer Studie zur *Schule als pädagogischer Machtraum*, „dass sich Schulen dominant als pädagogischer Machtbehälter entwerfen, der material oder interaktiv verwirklicht werden soll“ (2011, S. 155f).

Sie beschreiben vier Typen schulischer Raumentwürfe: (1) Disziplinar- und Formationsraum, (2) Widerstands- und Emanzipationsraum, (3) Zuweisungs- und Integrationsraum und (4) Verknüpfungs- und Netzwerkraum. Eine Häufung bisher entstandener Schulräume ist im Bereich der ersten beiden geschlossenen Systeme zu erkennen. Diese Grenzziehungen zwischen inner- und außerschulischem Raum werden als Verschulung der Schule bezeichnet und widersprechen einer Öffnung dieser. Dies sind interessante Ergebnisse, wenn davon ausgegangen wird, dass in öffentlichen Diskursen stets von einer Öffnung der Schule und offenen Lernformen gesprochen wird. Ein Beispiel für einen Disziplinar- und Formationsraum sind kasernenartige Schulbauten, die bis heute anzutreffen sind und eine rasterförmige Innenarchitektur aufweisen (2011).

Die vier Typen schulischer Raumentwürfe sind relevant für die Arbeit, weil sie auf wichtige Dimensionen und auf mögliche Ausprägungen der Deutungsmuster der Akteur*innen verweisen. Hinter der Fragestellung stecken immer auch pädagogische Raumentwürfe und Raumvorstellungen der am Bildungshausbau Beteiligten. Mit dem Wissen, dass geschlossene Raumtypen oftmals noch das Denken prägen, ist eine Grundlage vorhanden, auf die Bezug genommen werden kann.

2.6 Resümee

Die Architektursoziologie beschreibt die gesellschaftliche Rolle der Architektur und ihre Wirkung innerhalb der Gesellschaft. Das Gebaute kann, den Ausführungen von Delitz (2009, 2015) folgend, als Spiegelbild der Gesellschaft angesehen werden. Steets (2015) beschäftigt sich mit einem wissenssoziologischen Blick auf die Architektur. Bei Bauvorhaben bildet der Entwurf von Architekturschaffenden jene Grundlage, der als Ausdruck der Welt beschrieben wird und der auf die Gesellschaft von außen einwirkt. Ebenso weist Reiterer (2017) in diese Richtung, indem ausgeführt wird, dass Architektur den Menschen überall umgibt und Einfluss auf den Alltag nimmt. Architekturschaffende entwerfen als Teil der Gesellschaft letzt-

lich das, was dem Zeitgeist entspricht oder gebraucht wird. In anderen Worten gesprochen kommt die Gesellschaft über die Architekt*innen vermittelt ins Spiel, die ihre Vorstellung von Pädagogik in dieser Gesellschaft haben. Diese Ergebnisse sind als grundlegend für die vorliegende Studie anzusehen und tragen zum Verständnis des Forschungsfeldes bei.

Aus der Arbeit von Schäfers (2014) können Befunde zu den Strukturen des Bauprozesses und der Partizipation übernommen und im Zuge der hier bearbeiteten Studie erweitert werden. Besonders die „Grundfragen der Architektursoziologie“ (Schäfers, 2014, S. 23) finden einen direkten Anschluss im Rahmen der Analyse der Projektstrukturen (siehe Kapitel 6).

Das Forschungsfeld der Architektursoziologie ist für diese Studie von Interesse, weil es den Raum als sozial produziert ansieht und den gebauten Raum, den Prozess der Entstehung, Herstellung und Nutzung sowie die Beteiligten beobachtet. Diese Argumentationen finden sich bei Schubert (2006). Er versucht eine empirische Annäherung an Architektur und entwirft einen Mehrebenenansatz der Sozialraumanalyse, der Instrumente unterschiedlicher Professionen und wissenschaftlicher Disziplinen beinhaltet (2006, S. 3429-3436). Diese umfassende Methodenmatrix wird im Zuge der Arbeit als ebensolche empirische Annäherung an Architektur verstanden, konkret werden jene Erhebungsmethoden eingesetzt, die letztlich zur Beantwortung der Forschungsfrage führen (siehe Kapitel 5).

Prechters Studie (2013) beschäftigt sich mit der Architektur als soziale Praxis. Auf der einen Seite ist seine Untersuchung interessant, weil die dokumentarische Methode der Interpretation nach Bohnsack als Auswertungsverfahren gewählt wurde. Auf der anderen Seite liefern die Ergebnisse zu Architektur und Staat und die Betrachtungsweise von Architektur als Baukultur theoretische Grundlagen.

Die Arbeit von Lingg (2016) macht die Planungspraxis bei Hochschulbauten zum Thema. Gerade mit Blick auf das Handlungsfeld der Architekt*innen kann an Befunde angeschlossen werden. Im Gegensatz zu Lingg liegt aber das Forschungsinteresse dieser Arbeit auf den pädagogischen Vorstellungen von Akteur*innen im Zusammenhang mit dem Bildungshausbau.

Die Studien von Kemnitz (2003) und Tosch (2003) rücken Schulbauten bzw. Schulplanungen aus den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts in den Blickpunkt ihres Interesses. Sie erweisen sich als spannend und anschlussfähig für die hier bearbeitete Forschungsfrage. Die Beispiele zeigen den Versuch, Pädagogisches und Architektonisches bei Schulbauten in Einklang zu bringen, u. a. mit dem Hinweis, dass es letztlich oft (macht)politische Entscheidungen sind, die getroffen werden. Gleichzeitig wird auf die dialogischen Prozesse zwischen den Bereichen der Politik, Architektur, Pädagogik oder Verwaltung hingewiesen.

Der Forschungsstand zu Deutungsmustern zeigt, dass es kaum Studien gibt, die einen Zusammenhang zwischen Pädagogik, Architektur und im Speziellen dem Bildungshausbau herstellen. Interessante Befunde werden in weiterer Folge kurz zusammengefasst.

Die Arbeit von Strehle (2017) liefert Erkenntnisse zum Thema „Wandel der Schule – Wandel der professionellen Deutungsmuster?“. Hervorzuheben ist die Anwendung der Theorie von Handlung und Struktur (Giddens, 1984, 1988; siehe im Detail 3.3) in Kombination mit Deutungsmustern. In diesem Bereich gibt es Parallelen zur vorliegenden Studie.

Mit Fragestellungen zu Werten, Wertesystemen, Wertekonflikten bei Planungs- und Bauprozessen beschäftigt sich die Arbeit von Petrow (2017), die ein Spannungsfeld in dem Bereich aufzeigt. Auf den ersten Blick gibt es keine Verbindung zu Deutungsmustern. Wird aber von der Betrachtung ausgegangen, dass sie in Abhängigkeit von Wertesysteme bzw. in Verbindung mit diesen existieren, wird die Beziehung der Begrifflichkeiten offenkundig.

Theoretische Bezüge zu Deutungsmustern werden in mehreren Studien angeboten: Deutungsmuster werden von Erfahrungen und individuellen Prägungen beeinflusst (Schiefer, 2007); Deutungsmuster werden im Sinne der dokumentarischen Methode als kollektive Orientierungsmuster verstanden (Weigelt, 2010); beim pädagogischen Selbstverständnis handelt es sich z. B. um ein Deutungsmuster (Burchert, 2014, S. 4); als Deutungsmuster werden Meinungen, Ansichten, Erfahrungen und Interessen von Akteur*innen verstanden (Nuissl, 1991).

Architektonische Deutungsmuster nehmen in der Arbeit von Grossmann (2007) einen wichtigen Stellenwert ein. Dort wird Deutungsmustern der Stadtentwicklung im Schrumpfungsdiskurs am Beispiel des Falles Chemnitz nachgegangen. Die Ergebnisdiskussion dieser Studie zeigt, dass mehrere Deutungsmuster gleichzeitig in Diskursbeiträgen von den Handelnden angesprochen werden (2007, S. 234).

In der Forschungsarbeit von Kernich (2018) wird von der These ausgegangen, dass Laien andere Sinn- und Deutungszuschreibungen haben als jene, die sich professionell mit der Materie beschäftigen. Bei der Wahrnehmung von gebauter Umwelt werden Relevanzstrukturen von Architektur-Laien thematisiert. Neben Geschmacksfragen sind vor allem alltagsweltliche und in besonderem Maße affektive Deutungsstrategien maßgebend.

Mit dem Wissen um die Bedeutung affektiver Strategien bei der Deutung der Alltagswirklichkeit, nehmen gerade auch die Vorstellungen der Architektur-Laien im Zuge der Erhebung in dieser Arbeit eine wichtige Stellung ein. Auf der anderen Seite können Architektur-Laien Professionelle in einem der Architektur fernen Berufsfeld sein, wie es beispielsweise bei den Pädagog*innen der Fall ist. In der Studie von Grossmann (2007) wird deutlich, dass Beteiligte mehrere Deutungsmuster gleichzeitig bedienen können. Das macht eine weitere Differenzierung der Fragestellung möglich: Was passiert, wenn zwei oder mehrere professionelle Deutungsmuster, wie z. B. architektonische und pädagogische, aufeinander treffen?

Die Problemstellung (siehe 1.1) weist darauf hin, dass zahlreich vorhandene Studien und Empfehlungen für den Bildungshausbau in Richtung guter Schulen vielfach keine oder nur eine eingeschränkte Umsetzung finden. Erklärungen dazu liefert die Wissenschaftstransferforschung, die über Beck und Bonß (1989) Eingang in die Arbeit findet. Sie erläutern das Transferproblem von Wissen zwischen Wissenschaft und Praxis und machen deutlich, dass wissenschaftliches Wissen nur in Abgrenzung zum Praxiswissen Geltung finden kann. Umgekehrt müssen das Wissenschaftswissen neu interpretiert und die Ergebnisse adaptiert werden, um Eingang in die Praxis zu finden. Eine weitere Studie von Oestreicher (2014) stützt die Ergebnisse von Beck und Bonß (1989).

Die Architekturtheorie geht der Frage nach dem *Wie* des Planens und Bauens nach. Das Aufgabenfeld von Architekturschaffenden ist groß und beschränkt sich nicht nur auf das Planen und Bauen, es findet immer auch eine Einbettung in soziale Prozesse statt. Lingg (2019) verweist auf einen Trend jüngerer Architekt*innen, die eine Öffnung der Architektur hin zum Unfertigen, Veränderbaren anstreben. Dabei wird die Kooperation mit Beteiligten und Nutzenden als wesentlich gesehen. Diese Haltung ist auf den Bildungshausbau übertragbar.

De Carlo (2013) ist aufgrund seiner Aussagen zu den abzubauenen Barrieren zwischen Bauenden und Nutzenden und der Gleichwertigkeit von Entscheidungsfähigkeit bekannt. Anzustreben ist den Ausführungen zufolge ein demokratischer Planungsprozess, der einen ursprünglich autoritären Akt der Planung ablösen soll. Wie zuvor bei Lingg angesprochen, spielen Kooperation und Kommunikation für De Carlo eine wesentliche Rolle.

Hahn (2017) verweist auf dialogische Prozesse, die es braucht, um eine für die Lebensbedürfnisse des Wohnens passende Architektur umzusetzen. In Umlegung auf das Ziel dieser Forschungsarbeit wird Hahns These aufgegriffen und darauf ausgelegt, dass das Bauen Antworten auf Bildungsprozesse liefert, was eine dialogische Klärung dieser Bedürfnisse erfordert. Welches Lernen passt zu welchen räumlichen Formen und was braucht die Gesellschaft? Diese Fragen müssen immer wieder neu gestellt werden und sind mitunter sehr komplex, weil Bildungsbauten länger Bestand haben (können) als dies bei pädagogischen Vorstellungen als Spiegelbild und Ausdruck von Gesellschaft der Fall ist.

Die Grundlagen zur Raumthematik können für diese Studie vorwiegend Hintergrundinformationen geben, aber kaum bedeutsame Erkenntnisse über Deutungsmuster liefern. Relevant ist die Studie „Schule als pädagogischer Machtraum“ von Böhme und Herrmann (2011). Sie definiert vier Typen schulischer Raumentwürfe: Disziplinar- und Formationsraum, Widerstands- und Emanzipationsraum, Zuweisungs- und Integrationsraum, Verknüpfungs- und Netzwerkraum. Diese können hinsichtlich der Deutungsmuster von Akteur*innen und deren Erfahrungen bzw. individueller Prägungen von Interesse sein.

Im folgenden Kapitel wird erläutert, was aus dem vorliegenden Forschungsstand für die Fragestellung dieser Studie folgt und welche Theorien in weiterer Folge bedeutend sind.

3 Theoretischer Bezugsrahmen

Anknüpfend an den Forschungsstand, beschäftigt sich Kapitel drei mit dem für die Auswertung des empirischen Materials erforderlichen theoretischen Bezugsrahmen. Akteur*innen im Bildungshausbau greifen auf Erfahrungen, Fachwissen und Alltagswissen zurück und werden von Deutungsmustern geleitet. Der Begriff der Akteur*innen wird in seiner individuellen Bedeutung sozial handelnder Menschen verstanden und nicht als Kollektiv im Sinne von Organisationen oder Berufsgruppen gesehen. Interviewpersonen aus unterschiedlichen Bereichen des Bildungshausbaues (Schulleitungen, Auftraggeber*innen, Architekturschaffende, Pädagog*innen) sind die Akteur*innen dieser Studie (Lingg, 2019, S. 74; im Detail 5.1).

Diese Untersuchung fragt nach den Vorstellungen von Pädagogik, die Akteur*innen beim Bau von Bildungshäusern transportieren und welche Entwicklungen im Planungsprozess sich als typische Entwicklungen interpretieren lassen. Aus den Deutungsmustern als „Tiefenstruktur menschlichen Bewusstseins“ (Dewe & Ferchhoff, 1991, S. 76) werden in Ausrichtung auf die Forschungsfrage pädagogische Vorstellungen gebildet, weshalb sich dieser theoretische Zugang für die vorliegende Fragestellung eignet. Auch die Studien von Grossmann (2007), Kernich (2018) und Strehle (2017), haben gezeigt, dass Deutungsmuster auch im architektonischen Forschungsumfeld eine wichtige Kategorie darstellen.

Alltagswissen hat sich bei der Bearbeitung des Forschungsstandes als relevanter Begriff gezeigt. Es wird als „Grundlage und Bestandteil jedes wissenschaftlichen Wissens“ (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, 1981, S 221f) verstanden. In anderen Worten ausgedrückt ist Alltagswissen der „Bestand an täglichem Wissen, auf dessen Grundlage die gesellschaftliche Wirklichkeit erfahren wird“ (Matthes & Schütze, 1981, S. 16). Bei Schulhausbauten geht es um das Verhältnis von Alltagswissen und professionell-architektonischem Wissen, aber auch um das Verhältnis von Alltagswissen und professionell-pädagogischem Wissen. Daher bilden die Theorien zu Alltagswissen einen wesentlichen Bezugsrahmen.

Weiterhin wurde durch die Studien von Kemnitz (2003), Lingg (2016), Prechter (2013) und Tosch (2003) deutlich, dass gesellschaftliche Strukturen das architektonische Handeln rahmen. Um diesen komplexen Zusammenhang von Handlung

und Struktur zu erfassen, wird für diese Untersuchung auf die Strukturtheorie von Giddens (1984, 1988) zurückgegriffen.

3.1 Alltagswissen

Alltag und Alltagswissen sind Begrifflichkeiten, die etwa seit den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts in die Sozialwissenschaften Eingang gefunden haben. Gleichzeitig besteht seither das Bestreben, die Wissenschaft, das wissenschaftliche Handeln, Erfahren und Wissen davon zu unterscheiden. Die alltägliche Lebenswelt wird als Wirklichkeit beschrieben, in die der Mensch eingreifen und die er verändern kann. Im Fokus der Fragestellung dieser Arbeit stehen pädagogisches Wissen und Deutungsmuster, die Handelnde im Bildungshausbau transportieren.

„Die Wissenschaften, die menschliches Handeln und Denken deuten und erklären wollen, müssen mit einer Beschreibung der Grundstrukturen der vorwissenschaftlichen, für den – in der natürlichen Einstellung verharrenden – Menschen selbstverständlichen Wirklichkeit beginnen“ (Schütz, 2003, S. 29). Schütz beschreibt, wie der Mensch in der täglichen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt (Kultur, Natur, Gesellschaft etc.) Erfahrungen sammelt, die in Verbindung mit Problemlösungsstrategien, die anhand von Sozialisationsprozessen gewonnenen wurden, zu einem biographisch geprägten Wissensvorrat führen. Dieser ermöglicht es ihm, in Alltagssituationen entsprechend handeln zu können. Neue Erfahrungen werden in das bereits bestehende Bezugsschema eingeordnet (Schütz, 1979, zitiert nach Hierdeis & Hug, 1996, S. 58f; Schütz, 2004, S. 161ff).

Alltagswissen ist der „Bestand an täglichem Wissen, auf dessen Grundlage die gesellschaftliche Wirklichkeit erfahren wird“ (Matthes & Schütze, 1981, S. 16). Die wesentliche Bedeutung des Begriffes geht zurück auf den oben genannten Grundlagentheoretiker Alfred Schütz. Er meint, „der *subjektive* Wissensvorrat bildet sich aus sedimentierten Erfahrungen der Lebenswelt“ (Schütz, 2003, S. 410). Die subjektiven Erfahrungen sieht er „durch die Aufschichtungen der Lebenswelt bedingt, und die Sedimentierung der Erfahrungen im Wissensvorrat erfolgt auf Grund der subjektiven Relevanzstrukturen“ (2003, S. 410). Hinter dem Alltagswissen steht

ein grundlagentheoretisches Konzept, das ein System „unmittelbar handlungsleitender Orientierungen“ (2003, S. 410) beinhaltet.

Alltagswissen steht nicht im Gegensatz zum wissenschaftlichen Wissen, sondern ist „Grundlage und Bestandteil jedes wissenschaftlichen Wissens“ (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, 1981, S 221f). Die Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen greift auf Schütz zurück, wenn sie erläutert, dass „jedes interaktive wissenschaftliche Arbeiten (Experimentieren, Diskutieren, Austauschen von Ergebnissen und auch das scheinbar einsame Schreiben!) nur in der Dimension der Alltagswelt möglich ist; die Welt wissenschaftlicher Vorstellungen wird als ‚finite Sinnprovinz‘ in ‚symbolischen Appräsentationen‘ [Appräsentation verstanden als Mitvergegenwärtigung] lediglich idealisiert“ (1981, S 221f). Zum Verhältnis von Alltagswissen und Wissenschaft nimmt Luckmann in einem Symposiums-Beitrag Stellung. Er beschreibt Allgemeinwissen bestehend aus „Wissenselementen, die der mehr oder minder systematischen Weise menschlicher Orientierung in der Welt des täglichen Lebens und der Bewältigung seiner typischen Probleme dienen“ (Luckmann, 1989, S. 29).

Im Zusammenhang mit sozialwissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen führt Dewe aus: „Die Differenz zwischen sozialwissenschaftlichem Wissen und dem seinen Gegenstandsbereich betreffenden Alltagswissen ist nicht erkenntnislogisch gegeben, sondern eine Folge der institutionellen Ausdifferenzierung sozialwissenschaftlichen Handelns, die den professionellen Zwang zur Explikation von Voraussetzungen der Geltung nach diskursfähigen Standards setzt, die wiederum wesentlich an die Institutionalisierung und Formalisierung des wissenschaftlichen Diskurses gebunden sind“ (Pierce, 1970, zit. n. Dewe, 1985, S. 358).

Zum Verhältnis von sozialwissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen sind Beck und Bonß (1989; siehe 2.3) für diese Studie als zentral anzusehen und stellen im Hinblick auf das Transferproblem von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Praxis eine wesentliche Grundlage dar.

3.2 Deutungsmuster

Alltagswissen und Deutungsmuster sind eng verbunden. Eine Definition zu Deutungsmustern liefern Dewe und Ferchhoff (1991, S. 76): „Der Terminus D. [Deutungsmuster] bezeichnet allgemein die praktisch handlungsrelevanten überindividuell geltenden und logisch konsistent miteinander verknüpften Sinninterpretationen sozialer Sachverhalte“.

Dieser Logik folgend stellen Deutungsmuster, wie bereits erwähnt, eine so genannte „Tiefenstruktur des gesellschaftlichen Bewußtseins dar, aus der heraus Vorstellungen, Argumentationen und Handlungsintentionen ihrerseits erst erzeugt werden“ (1991, S. 76). Die Entwicklung des Deutungsmuster-Begriffs und der Deutungsmusteranalysen geht zurück auf ein Manuskript von Oevermann (1973), wie in den Darstellungen von Douillet (2000) sowie Höffling, Plaß und Schetsche (2002)⁷ ausführlich beschrieben wird. Schütz (2003, S. 369) erläutert zu den Deutungsmustern: „Es braucht wohl kaum betont zu werden, daß die Ausbildung von Deutungsmustern (Interpretationsrelevanzen), vermittels derer Handlungsresultate auch in völliger Ablösung vom Handlungsablauf als ‚Objektivierungen‘ gedeutet werden, auf Situationen zurückgeht, in denen der Zusammenhang zwischen dem Handlungsablauf und dem Handlungsresultat unmittelbar beobachtet werden konnte.“

Deutungsmuster entstehen einerseits aus Erfahrungen mit Handlungen und sind auf der anderen Seite auch Ergebnis und Ursache von Handlungen (Kejcz, Nuissl, Paatsch & Schenk, 1980, S. 187). Nach Dewe sind es Deutungsmuster, wodurch Handlungswissen seine Gewichtung erfährt (Dewe, 1989, S. 11, S. 126). Für die Bildungsforschung sind Deutungsmuster gerade in jenen Bereichen bedeutend,

⁷ „Unmittelbar im Anschluss an das Manuskript Oevermanns entstanden in den siebziger und frühen achtziger Jahren zunächst eine ganze Reihe von Aufsätzen (Allert, 1976; Neuendorff & Sabel, 1978; Thomssen, 1980; Dewe, 1982; Arnold, 1983; Dewe, 1984), in denen die theoretische Skizze auf die unterschiedlichste Weise interpretiert und ergänzt wurde. Während die theoretischen Diskussionen in jenen Beiträgen stark von dem Anliegen einer Weiterentwicklung des Deutungsmusterkonzepts bestimmt waren, konzentrieren sich die vereinzelt Beiträge der neunziger Jahre (Lüders, 1991; Meuser & Sackmann, 1992; Lüders & Meuser, 1997) darauf, die Ergebnisse der älteren Debatte zu resümieren und sie in einen wissenschaftshistorischen Kontext zu stellen. Diese Debatte wurde jüngst durch einen Versuch Oevermanns zur ‚Aktualisierung‘ seines Konzepts (Oevermann, 2001b) und einen unmittelbar darauf antwortenden Vorschlag von Plaß und Schetsche (2001) zu einer wissenssoziologischen Fundierung der Deutungsmusteranalyse fortgesetzt.“ (Höffling et al., 2002, S. 2)

wo es um die Frage nach „strukturellen Vergleichbarkeiten von Wissenschaftswissen und Formen gesellschaftlichen Alltagswissens – den Deutungsmustern des Alltagslebens“ (Dewe & Ferchhoff, 1991, S. 79) geht.

Der Begriff des Deutungsmusters findet sich nach Arnold (1985, S. 20f) in zwei Verwendungszusammenhängen: „Sowohl die qualitativ orientierte Bildungsforschung, die die Alltags- und Lebensweltbezogenheit zum methodologischen Leitprinzip erhebt, als auch die erfahrungs- bzw. subjektorientierte Weiterbildungsdidaktik verwenden diesen Begriff zur Erfassung subjektiver Vorstrukturen.“ In den Blickpunkt rückt das Individuum mit seinen alltäglichen Erfahrungen als Mitglied einer sozialen Gruppe.

Arnold (1985, S. 24) führt zur näheren Bestimmung des Deutungsmusterbegriffes folgende zehn Elemente an.

(1) Die Perspektivität von Deutungsmustern beschreibt, dass eine Person nur die eigene Lebenswelt mit den ihr typischen Erfahrungen und Motivationen wahrnehmen kann und jene Welt eines anderen Menschen nur als relativ erfasst werden kann.

(2) Die Plausibilität hängt stark mit dem Alltagswissen zusammen, da Deutungsmuster „Teil des alltäglichen Routinewissens“ (1985, S. 24) sind, sie ermöglichen einem Alltagsplausibilität, indem Teile der Wirklichkeit in bekannte Abläufe bzw. Muster eingeordnet werden können und routinemäßige Handlungen ermöglichen.

(3) Latenz bedeutet in dem Zusammenhang, dass Deutungsmuster gleichsam wie Grundmuster über die Lebensgeschichte hin als Tiefenstruktur gesellschaftlichen Bewusstseins angelegt und daraus Handlungsbegründungen erzeugt werden.

(4) Um sich im Alltag orientieren und handeln zu können, ist eine Reduktion der Komplexität von Deutungsmustern erforderlich. Dadurch erhält das Subjekt Handlungssicherheit und Orientierung in neuen Situationen.

(5) Deutungsmuster verändern sich unweigerlich über eine Lebensspanne hinweg, dennoch sind sie auf eine gewisse Kontinuität und Stabilität hin gerichtet und sind ein Stück Lebensgewissheit. Der normale Veränderungsprozess von Deutungs-

mustern kann aufgrund von Lebenskrisen zu stärkeren Abwandlungen und vorübergehend zu Diskontinuität führen.

(6) Erfahrungen, die früh im Lebensverlauf gemacht wurden, haben eine größere Persistenz und nachhaltige Wirkung als später gemachte. Da die Vermittlung von Werthaltungen und Wertorientierungen im Kindesalter mit hoher Affektivität und Abhängigkeit verbunden ist, sind die Beeinflussung der Persönlichkeit und die Prägung in gewissen Bereichen weit stärker, als dies im Erwachsenenalter möglich ist. Gleichzeitig ist eine spätere Abänderung früh erworbener Grundhaltungen und Motive mitunter schwierig.

(7) Die Struktur von Deutungsmustern ist von Konsistenzregeln geprägt, wobei u. a. die sozialpsychologische Einstellungsforschung dazu schon einige Hinweise geliefert hat, wie z. B. „Vermeidung kognitiver Dissonanzen, Rationalisierung, selektive Wahrnehmung“ (1985, S. 63). Der Mensch ist bestrebt, auftretende Dissonanzen entweder zu minimieren oder sein Handeln bzw. seine Grundsätze neu zu ordnen und gegebenenfalls abzuändern, es findet eine Umorientierung statt, wie in der Theorie der „kognitiven Dissonanz“ (Festinger, 1964, S. 29) beschrieben wird.⁸

(8) Gesellschaftliche Vermitteltheit bedeutet, dass Deutungsmuster neben „subjektiv-sinnhaften Relevanzstrukturen symbolischer Interaktion“ auch „historisch-gesellschaftliche Bezüge“ (1985, S. 66) beinhalten. Ob die subjektbezogene Prägung oder gruppenbezogene gesellschaftliche Erfahrung mehr Einfluss hat, wird kontrovers diskutiert. Wesentlich scheint, „historisch-gesellschaftliche Bezüge einzelner herauszuarbeiten und als tendenziell generalisierende Strukturen zu begründen“ (1985, S. 68).

⁸ Ein Beispiel zur Dissonanzverminderung zeigt anschaulich, was damit gemeint ist. Ein ausgebildeter Pädagoge, der seinen Schwerpunkt auf die Erwachsenenbildung gelegt hat, bekommt nach Abschluss seines Studiums im angestrebten Berufsfeld keinen Job und muss auf ein Angebot in der Heimerziehung ausweichen. Seine beruflichen Einstellungen geraten dadurch ins Wanken, sogenannte Dissonanzen treten auf zwischen seinem „bisherigen antizipierten beruflichen Selbstverständnis und den realen Bedingungen des Handlungsfeldes“ (Arnold, 1985, S. 63). Der Pädagoge muss sich mit der neuen Situation arrangieren, das heißt, er passt seine ursprünglichen Deutungsmuster an, indem er seine Rolle als Pädagoge ganz allgemein sieht, erarbeitet sich neue Handlungsräume bzw. erschließt sich diese anhand seiner ursprünglichen Erwartungen, weil es Übereinstimmungen gibt. Wie das Beispiel zeigt, versucht der Mensch, wieder eine gewisse Konsistenz herzustellen.

(9) Relative Flexibilität bezeichnet die Möglichkeit, dass Deutungsmuster eines Menschen im eigentlichen Handeln verändert und angepasst werden können, wenn z. B. situationsbedingt Handlungen keinen Erfolg hervorbringen. Da Deutungsmuster aber auch eine Schutzfunktion erfüllen, indem sie eine gewisse Kontinuität garantieren, kann der Fall eintreten, dass an falschen Mustern festgehalten wird und umgekehrt gewisse Situationen als Schicksalsschlag, Verschwörung oder dergleichen eingestuft werden.

(10) Als letztes Bestimmungsmerkmal nennt Arnold (1985, S. 27-74) die systematisch-hierarchische Ordnung. Dieses zeigt, dass Deutungsmuster bezogen auf das Alltagswissen einer Person miteinander in Beziehung stehen und dabei einer hierarchischen Ordnung unterliegen. Je tiefer und grundlegender die Ebene ist, auf der sie auftreten, umso beständiger sind sie gegenüber Veränderungen, Inkonsistenzen usw.

3.3 Handlung und Struktur

Struktur und Handlung werden bei Giddens (1984, 1988) als „Dualität“ gesehen. Ein Zugang, der als theoretischer Ansatz für diese Arbeit geeignet ist, weil Planungs-, Kommunikations- und Fachstrukturen mit Deutungsmustern zusammentreffen, die das Handeln begründen. Im Schulhausbau treffen Deutungsmuster von Akteur*innen auf die den Prozess gestaltenden Strukturen. Aufgrund der Handlungen werden sie mit Leben erfüllt und beeinflussen den weiteren Verlauf der Planungen und Projektumsetzung. Dabei ist zu bedenken, „Struktur darf nicht mit Zwang gleichgesetzt werden: sie schränkt Handeln nicht nur ein, sondern ermöglicht es auch“ (Giddens, 1988, S. 78).

Giddens entwickelte einen Theorieansatz, der einerseits von Handlungstheorien ausgeht, die stark auf die Fähigkeiten individueller Akteur*innen setzen und andererseits von Strukturtheorien, die auch besonders die gesellschaftlichen Strukturen für das Handeln betonen (Sydow & Wirth, 2014, S. 8). Dieser Ansatz zeichnet sich durch eine im Prinzip gleichberechtigte Berücksichtigung von Handlung und Struktur bei der Deutung oder gar Erklärung sozialer Wirklichkeit“ (2014, S. 9) aus und wird daher von Giddens als Dualität bezeichnet. Anfangs war sein Theorieansatz

als Sozialtheorie⁹ konzipiert und wurde später auf Organisationen in Form der Strukturationstheorie ausgeweitet.

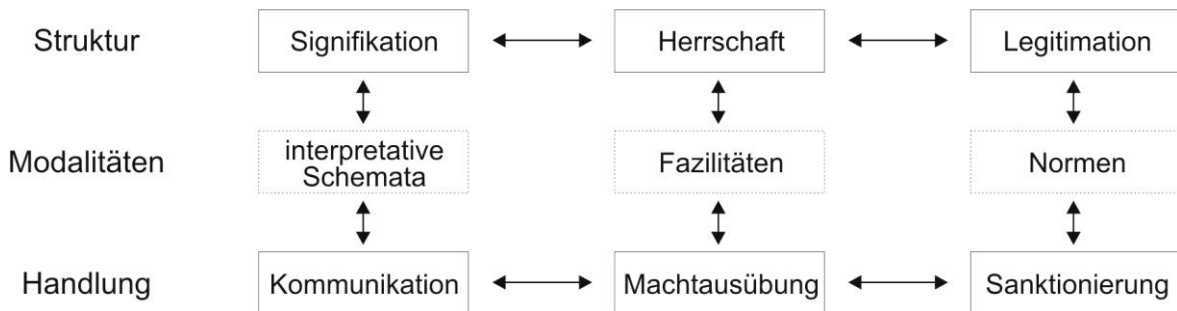


Abb. 1: Die Dualität von Struktur (in Anlehnung an Giddens, 1988, S. 81)

Abbildung 1 zeigt die Dualität von Struktur und darin u. a. die rekursive Konstitution von Handlung und Struktur. Giddens wählt für sein Modell eigene Begrifflichkeiten, die kurz erläutert werden. Mit Signifikation, Herrschaft und Legitimation werden auf der Strukturebene drei Dimensionen des Sozialen unterschieden. Während der Interaktion von Akteur*innen bilden auf der Handlungsebene die Dimensionen Kommunikation, Machtausübung und Sanktionierung das Pendant. Die beiden Ebenen sind über Modalitäten im Sinne einer Vermittlung miteinander verbunden.

Strukturen der Signifikation oder anders ausgedrückt Bedeutungsstrukturen können kommunikatives Handeln z. B. ermöglichen oder behindern (Sydow & Wirth, 2014, S. 32). Interpretative Schemata sind dabei „Typisierungsweisen, also standardisierte Elemente und Wissensvorräte, auf die die Akteure in der Interaktion zurückgreifen“ (Maletzky, 2010, S. 64). Als Herrschaft werden „geregelte Beziehungen von Autonomie und Abhängigkeit“ (2010, S. 66) bezeichnet, die durch das Mobilisieren von Ressourcen (Fazilität) über Machtausübung zum Tragen kommen. So kann der Zugang zu Ressourcen darüber entscheiden, in welcher Intensität Machtausübung prinzipiell möglich ist. „Ressourcen verhelfen zur Machtausübung und reproduzieren Herrschaftsverhältnisse“ (2010, S. 67). Legitimationsstrukturen können soziales Handeln durch Regeln (das Setzen von

⁹ „Von Sozialtheorie kann man immer dann sprechen, wenn es um die Explikation der unabdingbaren Konstituenten jeglicher Sozialität geht, von Gesellschaftstheorie dann, wenn die besonderen Spezifika historischer Gesellschaftsformationen zur Debatte stehen. [...] Mit Hilfe einer Sozialtheorie erhält man also einen analytischen Bezugsrahmen, der auf beliebige soziale Sachverhalte anwendbar ist und auf diese Weise spezifische Phänomene als Manifestationen allgemeiner Prinzipien der Strukturierung des Sozialen interpretiert.“ (Ortmann, SYDOW & TÜRK, 1997, S. 33f)

Normen) ermöglichen oder behindern. Sanktionierungen bewerten Handlungen beispielsweise als gut, schlecht, kostspielig oder gewinnbringend (Giddens, 1988, S. 81f; Maletzky, 2010, S. 62-67; Sydow & Wirth, 2014, S. 32).

Giddens (1988, S. 430) fasst die „Dualität von Struktur“ folgendermaßen zusammen: „Struktur als das Medium und Resultat des Verhaltens, das sie in rekursiver Weise organisiert; die Strukturmomente sozialer Systeme existieren nicht außerhalb des Handelns, vielmehr sind sie fortwährend in dessen Produktion und Reproduktion einbezogen.“ Dabei versteht Giddens Strukturmomente als „institutionalisierte Aspekte sozialer Systeme, die sich über Raum und Zeit hinweg erstrecken“ (1988, S. 240). Auf die Dualität von Struktur wird auch bei Ortmann eingegangen, der Giddens Definition übernimmt: „Dualität meint ja, daß gesellschaftliche Strukturen durch das menschliche Handeln konstituiert (und zugleich Medium dieser Konstitution) sind“ (Ortmann, 1992, S. 221).

Den Ansatz von Giddens zeichnet der „Fokus auf Dualität und Prozessualität“ aus und die „Strukturierungstheorie [gilt] heute als eine der prominenteren (Inter-) Organisationstheorien“ (Sydow & Wirth, 2014, S. 9).¹⁰ Sie findet in Fallstudien Anwendung, denn qualitative Untersuchungen ermöglichen eine Sichtweise darauf, „wie sich die Akteure in ihrem Handeln auf Strukturen der Organisation oder des Netzwerks oder aber des jeweiligen Kontexts beziehen und diese Strukturen dabei entweder reproduzieren oder aber verändern“ (2014, S. 11). Als Erhebungsinstrumentarien werden dabei u. a. „narrative Interviews, umfangreiche Dokumentenanalysen und teilnehmende Beobachtung bis hin zur so genannten Aktionsforschung“ (2014, S. 11) genannt.

Zur Differenzierung von „Strukturierung“ und „Struktur“ bietet Giddens Definitionen an. Strukturierung wird definiert als das „Strukturieren sozialer Beziehungen über Raum und Zeit hinweg, kraft der Dualität von Struktur“ (Giddens, 1988, S. 432). Strukturen werden als „Regel-Ressourcen-Komplexe beschrieben, die in das institutionelle Gefüge sozialer System einbezogen sind“ (1988, S. 432). In anderen

¹⁰ Stark vertreten ist die Strukturierungstheorie auch in einem Forschungsbereich, „der die Entwicklung und Praktizierung von Strategien aus einer praxistheoretischen Perspektive untersucht. In dieser strategy-as-practice-Forschung wird die Strukturierungstheorie zum Beispiel prominent von Paula Jarzabkowski (2008) oder Richard Whittington (2010) in Szene gesetzt“ (Sydow & Wirth, 2014, S. 9).

Worten wird ausgedrückt, „Strukturen sind Zusammenhänge von Regeln und Ressourcen“ (Neuberger, 1995, S. 291).

Mit dem Konzept der Dualität von Struktur ist verbunden, „daß Struktur eine allein virtuelle Existenz hat, weil sie durch ihr Anderes, das Handeln, erzeugt wird, das sie jedoch wiederum – s.o. – beschränkt und ermöglicht. Struktur ist Ergebnis und Medium des Handelns“ (1995, S. 328). Das beinhaltet einen prozesshaften Charakter, weil „Struktur nicht eine eigenständige Entität *ist*, sondern sich als ein ‚immerwährender Prozeß‘ der ‚rekursiven Reproduktion von Praktiken‘ im Handeln *verwirklicht*“ (1995, S. 305). In ähnlicher Weise stellen Ortmann et al. (1997) die Rekursivität dar. Es geht darum, dass der Output eines Prozesses zu einem neuen Input für diesen wird, Struktur „ist (mitlaufendes) Resultat des Handelns und geht in weiteres Handeln als sein ‚Medium‘ ein“ (Ortmann et al., 1997, S. 318f).

Dementsprechend beschäftigt sich die Strukturanalyse damit, „die ‚Regeln und Ressourcen‘ zu identifizieren, die strukturiertes Handeln ermöglichen und beschränken“ (Neuberger, 1995, S. 285). Um soziales Geschehen zu analysieren setzt Giddens zusätzlich zur Strukturanalyse die Handlungsanalyse als Erweiterung bzw. Ergänzung ein. Hier wird „vom einsichtsfähigen und handlungsmächtigen Akteur aus[gegangen], der seine Lebensprobleme angesichts unbekannter Handlungsbedingungen und unintendierter Handlungsfolgen vor allem durch ‚praktisches Wissen‘ bewältigt“ (1995, S. 285).

Für eine Unternehmensorganisation wird von Sydow und Wirth (2014) folgender Zusammenhang mit der Dualität von Struktur nach Giddens beschrieben:

Mit Blick auf das Organisieren der Unternehmung oder des Unternehmungsnetzwerks selbst heißt dies alles, dass zwar die Gestaltung der formalen Organisationsstruktur [...] im Vordergrund stehen mag; dieses Organisieren ist aber nicht denkbar ohne Rückgriff der Managerinnen und Manager oder auch anderer so genannter Organisatoren auf formelle wie informelle Regeln der Signifikation und Legitimation sowie auf Ressourcen der Domination. Genau durch diesen Rückgriff werden die entsprechenden Regeln und Ressourcen – also die Strukturen der Organisation oder des interorganisationalen Arrangements – reproduziert; wobei der strukturationstheoretische Begriff der Reproduktion genau genommen immer auch die Möglichkeit der inkrementalen oder gar radikalen Veränderung mit einschließt. (2014, S.

3.4 Resümee

Architekturschaffende haben ein bestimmtes Bild von Gesellschaft und wie diese funktioniert und sie gehen mit einem gewissen Selbstverständnis von Pädagogik an den Entwurf von Bildungsbauten heran. Alltagswissen, Fachwissen und gegebenenfalls auch Wissenschaftswissen fließen ineinander. Es ist zu bedenken, dass sich Deutungsmuster im Laufe eines Lebens ausbilden, verfeinern, abwandeln und anpassen, da der Mensch immer bestrebt ist, auftretende Dissonanzen auszuräumen und seine Deutungsmuster anzupassen, um Kontinuität und Sicherheit herzustellen (Arnold, 1985; Dewe & Ferchhoff, 1991).

Wesentlich für die Zielsetzung dieser Arbeit ist, dass wissenschaftliche Erkenntnisse in der Praxis bzw. in der Umsetzung auf Alltagswissen nicht oder nur zum Teil aufgegriffen werden und damit ein Transfer nur selektiv stattfindet (Beck & Bonß, 1989; siehe 2.3). Bereits die Problemstellung (siehe 1.1) macht deutlich, dass trotz zahlreicher Erkenntnisse aus wissenschaftlichen Forschungsarbeiten ein Umsetzen in die Praxis kaum stattfindet und eine direkte Anwendung eine absolute Ausnahme darstellt.

Für die Analyse der Projektstrukturen dieser Studie bildet der theoretische Ansatz von Giddens (1984, 1988) die Grundlage. Dieser legt u. a. die „Dualität von Struktur“ dar und meint damit, dass Handlung und Struktur einander nicht gegenüber stehen, sondern dass Strukturen in Handlungen einfließen und zugleich Handlungen der Akteur*innen Strukturen verändern oder diese schaffen. Strukturen geben auf der einen Seite Sicherheit bei der Bewältigung des Alltags und ermöglichen unterschiedliche Abläufe und Prozesse, auf der anderen Seite erzeugen sie Grenzen und schränken das Handeln ein. Giddens beschreibt Strukturen mit den zwei wesentlichen Elementen der Regeln (Verfahren und Techniken, ausgedrückt im praktischen Handeln) und Ressourcen (Hilfsmittel zur Herstellung und Erhaltung sozialer Systeme) (Treibel, 2006, S. 246-262). Kennzeichnend ist ein prozesshafter, rekursiver Charakter, weil Struktur sich immerwährend durch das praktische Handeln der Akteur*innen wandelt und im Gegenzug die Strukturen auf das Handeln Einfluss nehmen (Neuberger, 1995, S. 305).

Ziel der Analyse der Projektstrukturen dieser Arbeit ist es, genannte Regeln und Ressourcen zu identifizieren. Darüber hinaus werden die Deutungsmuster der Akteur*innen beim Bau von Bildungshäusern rekonstruiert und mit der Analyse der Projektstrukturen ins Verhältnis gebracht.

Kritiker der Arbeit von Giddens führen an¹¹, dass die Umsetzung seiner Theorie in empirischen Studien schwierig ist oder keine fertigen Anwendungen angeboten werden. Giddens stellt jedenfalls eine Großtheorie vor, die es erfordert, für die jeweilige zu bearbeitende Studie das Wissensangebot der Theorie zu zerlegen und in das eigene Projekt einzuarbeiten, was gleichermaßen Übersetzungsarbeit erfordert (Neuberger, 1995, S. 334f; Sydow & Wirth, 2014, S. 10f). Aus diesem Grund gilt es, „nicht die ganze Theorie in all ihren Aspekten gläubig zu akzeptieren, sondern sich die Freiheit herauszunehmen, jene Überlegungen und Konzepte zu nutzen, die für das eigene Anliegen besonders fruchtbar erscheinen“ (Neuberger, 1995, S. 335). Die Begründungen für die Verwendung des Theorieansatzes von Giddens (1984, 1988) stellen in Kapitel 3.3 genau jene Konzepte vor, die im Zuge dieser Arbeit von Bedeutung sind.

Alltagswissen und Deutungsmuster haben für diese Studie insofern Relevanz, weil in Bezug zur Fragestellung¹² im Hintergrund immer auch subjektive Erfahrungen, Prägungen und ein Verständnis von Pädagogik und Architektur wirksam werden, die in Aussagen und Darstellungen ihren Ausdruck finden. Auf den Grundlagen des theoretischen Zugangs zu Alltagswissen und Deutungsmustern wird diesem Themenblock in Kapitel sieben auf den Grund gegangen, während die Analyse der Projektstrukturen in Kapitel sechs aufgearbeitet wird.

¹¹ im Detail nachzulesen bei Neuberger (1995, S. 312-335)

¹² „Welche Vorstellungen von Pädagogik transportieren die Akteur*innen beim Bau von Bildungshäusern und welche Entwicklungen im Planungsprozess lassen sich als typische Entwicklungen interpretieren?“

4 Falldarstellung und Fallverlauf

Ziel der empirischen Studie ist das Herausarbeiten pädagogischer Vorstellungen, die beim Bau von Bildungshäusern von Akteur*innen transportiert werden. Es werden anhand der Interviewanalysen jene Aussagen identifiziert, die den Strukturen die jeweilige Bedeutung geben, während die Analyse der Projektstrukturen zeigt, welche Aspekte oder Handlungen behindert bzw. ermöglicht werden.¹³ Es geht also um die Analyse der für dieses Großbauprojekt strukturellen Rahmungen (siehe Kapitel 6). Um ein Bild von den beiden herangezogenen Bau-Fällen (im weiteren Verlauf als Fall 1 und Fall 2 bezeichnet) zu bekommen, werden diese nachfolgend im Überblick beschrieben. Die detaillierte Darstellung der Entwicklung des Großbauvorhabens von den ersten Schritten, über die Wettbewerbsphase und die nachfolgenden Veränderungen bis hin zur Umsetzung des bewilligten Projektes sowie die pädagogischen Zielsetzungen in diesen verschiedenen Phasen liefern eine dichte Beschreibung beider Bau-Fälle und werden in Kapitel 6 bearbeitet.

4.1 Verlauf des Großbauprojektes im Überblick

Gegenstand der Studie ist ein Großbauprojekt, das sich über einen Zeitraum von über zehn Jahren erstreckt und Bildungsbauten mit unterschiedlichen Zielsetzungen entstehen lässt. „Diese Vielfalt von Interessen führt häufig zu einem Spannungsverhältnis, angesichts dessen die eigentliche Planungsfrage nach einer optimalen Lern-, Lehr- und Forschungsumgebung in den Hintergrund zu rücken droht“ (Lingg, 2019, S. 75).

Der Grad der Komplexität erhöht sich aufgrund der vielen verschiedenen Interessen im Bildungsbaubereich und wird bei den vorliegenden Fällen nicht nur aufgrund der Länge des Planungs- und Bauprozesses verstärkt, sondern auch anhand der Tatsache, dass entscheidende Veränderungsprozesse in dieser Zeitspanne stattgefunden haben.

¹³ siehe Kapitel 3.3: „Dualität von Struktur“ (Giddens, 1984, 1988)

Die Notwendigkeit für dieses große Vorhaben lag im sehr schlechten Bauzustand der Ursprungsgebäude begründet. Auf Grundlage detaillierter Ausschreibungsunterlagen fand ein zweistufiger Wettbewerb statt, aus dem nach den einzelnen Bewertungsschritten ein Siegerprojekt hervorging. Erst danach erfolgte eine Ausweitung des Großbauprojektes auf zusätzliche Bauten, wodurch erste Umgestaltungen in Auftrag gegeben wurden. Hinzu kamen weitere Veränderungsprozesse im Zuge von Kostenlimitierungen, die zur Abänderung des Bauablaufes führten und die Beauftragung zur Erstellung eines neuen Projektentwurfes erforderten. Als erschwerend stellte sich heraus, dass es eine vorübergehende Standortunsicherheit gab, die neben den Umplanungstätigkeiten erhebliche Zeitverzögerungen bedingte, bis es letztlich zum Spatenstich kam (Bauträger, 2009, 2010a und 2010b¹⁴; Interview A¹⁺²; Interview L²).¹⁵

Diese Prozesse begleiteten unterschiedliche Gruppen von Akteur*innen. Zum Zeitpunkt des Wettbewerbs waren das vor allem die Mitglieder des Preisgerichtes (Architekt*innen, Behördenvertreter, zwei Vertretungen des Bauträgers, ein Vertreter der Regionalpolitik und die Leitung des Bau-Falles 2) und die teilnehmenden Architekturbüros. In dieser Projektphase wurden klare strukturelle Festlegungen getroffen, die auf die Vorarbeiten zur Ausschreibung, das Wettbewerbsverfahren, die Veränderungsprozesse, die Vorgaben hinsichtlich der Behörde und Standortgegebenheiten zurückzuführen sind.

Mit fortschreitender Planungs- und Bautätigkeit erweiterte sich die Gruppe involvierter Personen auf das Architekturbüro, Behördenvertreter*innen, Repräsentanten des Bauträgers, die Leitungen der beiden Bildungshäuser, Vertretungen aus der Gruppe der Pädagog*innen beider Bau-Fälle sowie Mitarbeitenden des zweiten Bau-Falles.

¹⁴ Aufgrund der Anonymisierung entfallen an dieser und weiteren Stellen die detaillierten Hinweise zu den im Zuge der Studie verwendeten Dokumenten der Vorbereitungsphase sowie des Planungs- und Bauprozesses.

¹⁵ L¹, PA¹, PB¹: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 1; L², PA², PB²: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 2; A¹⁺²: Architekt*innen-Team; B¹⁺²: Behörde; M¹⁺²: Schulmanagement; V¹⁺²: Verwaltung der Bildungshäuser (siehe im Detail 5.1)

4.2 Kontrastierung der Bau-Fälle

Die beiden Bau-Fälle des Großbauprojektes werden in ihrer Beschreibung zusammenfassend dargelegt, weil die Grundlagen des Projektes und die Wettbewerbsausschreibung beide Bildungsbauten beinhalten, diese somit Teile eines Gesamtkonzeptes sind. Das Heranziehen von zwei unterschiedlichen Bau-Fällen (Teilprojekten) wird durch Kontrastierungen und Erläuterungen begründet.

Für das Gesamtprojekt mit mehreren Bauteilen und weiteren Außenbereichen zeichnet eine Trägerinstitution verantwortlich und es steht ein Globalbudget zur Verfügung, wodurch die untersuchten Bildungshäuser eine Gemeinsamkeit aufweisen. Das Budget ist für das Großbauprojekt ein von Beginn an festgelegter Rahmen, es ermöglicht die Durchführung der Planungs- und Bautätigkeiten, limitiert aber auch manche Gestaltungsmöglichkeiten. Kosten und der finanzielle Rahmen sind Themen in vielen Interviews und werden häufig als einschränkender Faktor dargestellt.

Von der Gemeinsamkeit der Trägerschaft und des Budgets abgesehen, stehen die Bau-Fälle 1 und 2 in folgenden Punkten zueinander in Kontrast: pädagogisches Setting, pädagogische Strukturen, Interessen der Nutzer*innen der Bildungshäuser, Zielpersonen der Ausbildung und Wirkungsbereich. Unter unterschiedlichen pädagogischen Settings ist zu verstehen, dass in den Bauten nicht in gleicher Weise pädagogisch gehandelt wird. Jeder Bildungsneubau ist im Idealfall ein für den Standort und die Nutzenden speziell zugeschnittener Bau, der Spielräume für Veränderungen und zukünftige Anforderungen lässt.¹⁶ Die Nutzer*innen der Bau-Fälle 1 und 2 sind zwei Personengruppen (Lehrende und Auszubildende in verschiedenartigen pädagogischen Settings) und benötigen für deren Ausbildung unterschiedliche Schulbauten. In Fragen der Beteiligung¹⁷ und mit Bezug zu den Auszubildenden ist festzuhalten, dass Bildungsbauten nach den geltenden Konventionen in einem gemeinsamen Prozess der Beteiligten erfolgen und mit der Schul- und Unterrichtsentwicklung abgestimmt sind. Räume können im Kindes- und Jugendalter einen anderen Einfluss ausüben, als dies im Erwachsenenalter

¹⁶ Pampe (2013)

¹⁷ Hammerer (2010); Berdelmann et al. (2016)

der Fall ist, wie eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schüler*innenhandelns (Breidenstein, 2004) zeigt. Die gesellschaftliche Relevanz der Bildungshäuser wird unterschiedlich gesehen und gewertet, was in Interviews auch zum Ausdruck kommt.¹⁸ Der Wirkungsbereich der Bildungshäuser ergibt sich anhand der verschiedenen Zielpersonen und geht im Fall 2 über Regionsgrenzen hinaus. Abschließend ist festzuhalten, dass auf die soziologische Mehrebenen-Architekturanalyse (SOMA) nach Schubert (2006; siehe 2.1.6) Bezug genommen werden kann und eine Kontrastierung der Bau-Fälle möglich ist.

Das nun folgende fünfte Kapitel erläutert die methodische Strategie und geht dabei auf das Untersuchungsdesign, Fallstudien, Erhebungsmethoden, qualitative Interviews, Dokumentenanalysen, das Auswertungsverfahren sowie Qualitätskriterien qualitativer Sozialforschung ein.

¹⁸ Burgdorff und Imhäuser (2012) zeigen mit ihrer Studie, dass in einer sich verändernden Welt und Gesellschaft, in der Wissen nicht mehr für alle in gleicher Form vermittelt werden kann, auch die Lern- und Lehrformen anders zu organisieren sind. Das setzt unterschiedliche, gestaltbare Lernumgebungen (flexible Lernräume) voraus.

5 Untersuchungsdesign

Kapitel fünf bearbeitet die Empirie der Studie, indem das Konzept der Untersuchung (das Design) beschrieben wird (5.1, 5.2), der Forschungsansatz und die Erhebungsmethoden (narratives Interview, Dokumentenanalysen, Bilddaten; Lamnek & Krell, 2016) thematisiert werden (5.3) und die einzelnen Schritte des Auswertungsverfahrens der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (Bohnsack et al., 2013; Nohl, 2017) erklärt werden (5.4). Der methodologische Hintergrund dieses Verfahrens ist die Wissenssoziologie Mannheims. Es fokussiert auf „handlungsleitendes Erfahrungswissen und dahinter liegende kollektive Orientierungen“ (Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2013, S. 193), wie in Kapitel 5.1 erläutert wird. Abschließend werden Qualitätskriterien der qualitativen Forschung (5.5) diskutiert.

5.1 Untersuchungsdesign und Fallauswahl

Die empirische Untersuchung geht von folgender These aus: Akteur*innen im Bildungsbau haben ihre eigene Vorstellung von Gesellschaft und ihre spezielle Sicht auf Pädagogik bzw. pädagogische Gesellschaft. Die Architektursoziologie stützt dies, indem sie sagt, dass Architekturschaffende ihr Bild von Gesellschaft in den Bauten repräsentieren. Eben genannter These und der zentralen Forschungsfrage wird im Rahmen der empirischen Studie nachgegangen. Die Fragestellung zielt auf die Gesellschaftlichkeit, die anhand der räumlichen Strukturen sichtbar wird und lautet konkret: Welche Vorstellungen von Pädagogik transportieren die Akteur*innen beim Bau von Bildungshäusern und welche Entwicklungen im Planungsprozess lassen sich als typische Entwicklungen interpretieren?

Die Art der Fragestellung gibt ein qualitatives Untersuchungsdesign vor. Zur Bearbeitung der Forschungsfrage wurde ein Großbauprojekt im Bildungsbereich mit zwei Einzelprojekten herangezogen,¹⁹ wodurch sich der Vorteil besonderer Vergleichsmöglichkeiten ergibt. Die Fallauswahl erfolgte nach der Relevanz für die Fragestellung und der Möglichkeit, Zugang zu detailliertem Material eines langen

¹⁹ Es kann ein Anschluss an die Fallstudie von Berdelmann et al. (2016) hergestellt werden und Vergleiche zur Studie von Washor (2003) können gezogen werden.

Planungs- und Bauprozesses zu bekommen und damit tiefgehende Einblicke beim Bau von Bildungshäusern geben zu können. Es handelt sich um sehr komplexe Fälle, die retrospektiv anhand eines Entwicklungsprozesses von mehr als zehn Jahren bearbeitet werden.

Herausforderungen bei Untersuchungen in diesem Themenfeld sind die Komplexität von Bildungsbauprojekten, die Schwierigkeit des öffentlichen Zugangs und die Tatsache, dass viele Projekte schon einige Jahre im Laufen sind und eine Rekonstruktion kaum mehr möglich ist. Bei den vorliegenden Fällen gab es günstige Umstände, die es ermöglichten, das Großbauprojekt von Anfang bis Ende zu verfolgen. Die Bearbeitung der Fälle erfolgt im Rahmen einer Fallstudie (siehe 5.2). Je nach Bauprojekt ist nicht auszuschließen, dass weitere Bau-Fälle noch zu einer Erweiterung des Erkenntnisstandes führen könnten. Das würde entweder ein größeres Team von Forschenden erfordern (und damit das Zeitbudget um Jahre verlängern, da Bauprojekte einen relativ langen Entwurfs-, Planungs- und Entstehungsprozess haben) oder wäre Inhalt weiterer Untersuchungen. Jedenfalls ist eine Aussagekraft bei den ausgewählten Fällen gegeben.

Die Autorin der Studie ist mit beiden Bau-Fällen zum Zeitpunkt des Erstellens der Arbeit seit etwa acht Jahren befasst, eine intensive Begleitung des Planungs- und Bauprozesses liegt rund vier Jahre zurück. Die Beschäftigung mit und eine gewisse Nähe zu den Bau-Fällen über viele Jahre ist vorab kritisch zu betrachten, da die Gefahr bestehen kann, zu nahe am Prozess zu sein und damit der interindividuellen Zuverlässigkeit (Lamnek & Krell, 2016, S. 168) nicht gerecht zu werden. Dem ist zu entgegen, dass im Bewusstsein um diese Problematik ein besonderes Augenmerk auf die Einhaltung des Kriteriums der Objektivität im sozialwissenschaftlichen Kontext gelegt wurde. Im Zuge der kommunikativen Validierung (2016, S. 152f) durch Einbeziehung von Personen anderer Studienfelder im Rahmen von Forschungswerkstätten wurde der Forderung nach interindividueller Zuverlässigkeit Rechnung getragen.

Die Fälle waren bei Aufnahme der Erhebungen schon vorhanden und in ihren Planungen bereits in einem fortgeschrittenen Stadium (Wettbewerbsverfahren abgeschlossen, Detailplanungen des Bau-Falles 1 in Ausarbeitung, jene des Bau-Falles 2 in Vorbereitung bzw. in beginnender Ausführung). Zu diesem Zeitpunkt

standen erste Bautätigkeiten (Bauvorbereitungen, notwendige Abrissarbeiten, Neubau) kurz bevor, der Altbestand war noch vollständig erhalten. Das Führen der Interviews fand in einem Zeitraum statt, in dem der Bau des zweiten Bildungshauses noch im Gang war bzw. kurz vor Fertigstellung stand. Die Bereiche des ersten Bildungshauses waren an die Nutzenden übergeben und in Verwendung.

Die Studie gliedert sich in zwei Auswertungsschritte: die Analyse der Projektstrukturen und die Analyse der Deutungsmuster der Akteur*innen (Interviewanalyse). Für die empirische Datenerhebung wird auf Gespräche und Interviews mit unterschiedlichen Akteur*innen (Vertretern des Architekturbüros, der Auftraggebenden, der Leitungen der Bildungshäuser, der Mitarbeiter*innen), Dokumente, Expertentreffen, normative Vorgaben und Vorschriften zurückgegriffen. Die beiden Analysen (siehe Kapitel 6 und 7) werden in der nachfolgenden Grafik (siehe Abb. 2) in ihrem Verlauf skizziert.

Im Zuge der komparativen Analyse (siehe 5.4) werden Strukturen identifiziert und Deutungsmuster von Akteur*innen rekonstruiert. Die Resultate der Interviewauswertung gingen einerseits in die Analyse der Projektstrukturen ein und wurden andererseits als Deutungsmuster der handelnden Personen herausgearbeitet. Die Handlungen der Akteur*innen bzw. deren Schilderungen liefern Hinweise für die Strukturen, während diese Strukturen wiederum Handlungen einschränken oder aber ermöglichen (siehe 3.3).²⁰

²⁰ siehe Kapitel 3.3: „Dualität von Struktur“ (Giddens, 1984, 1988); Neuberger (1995)

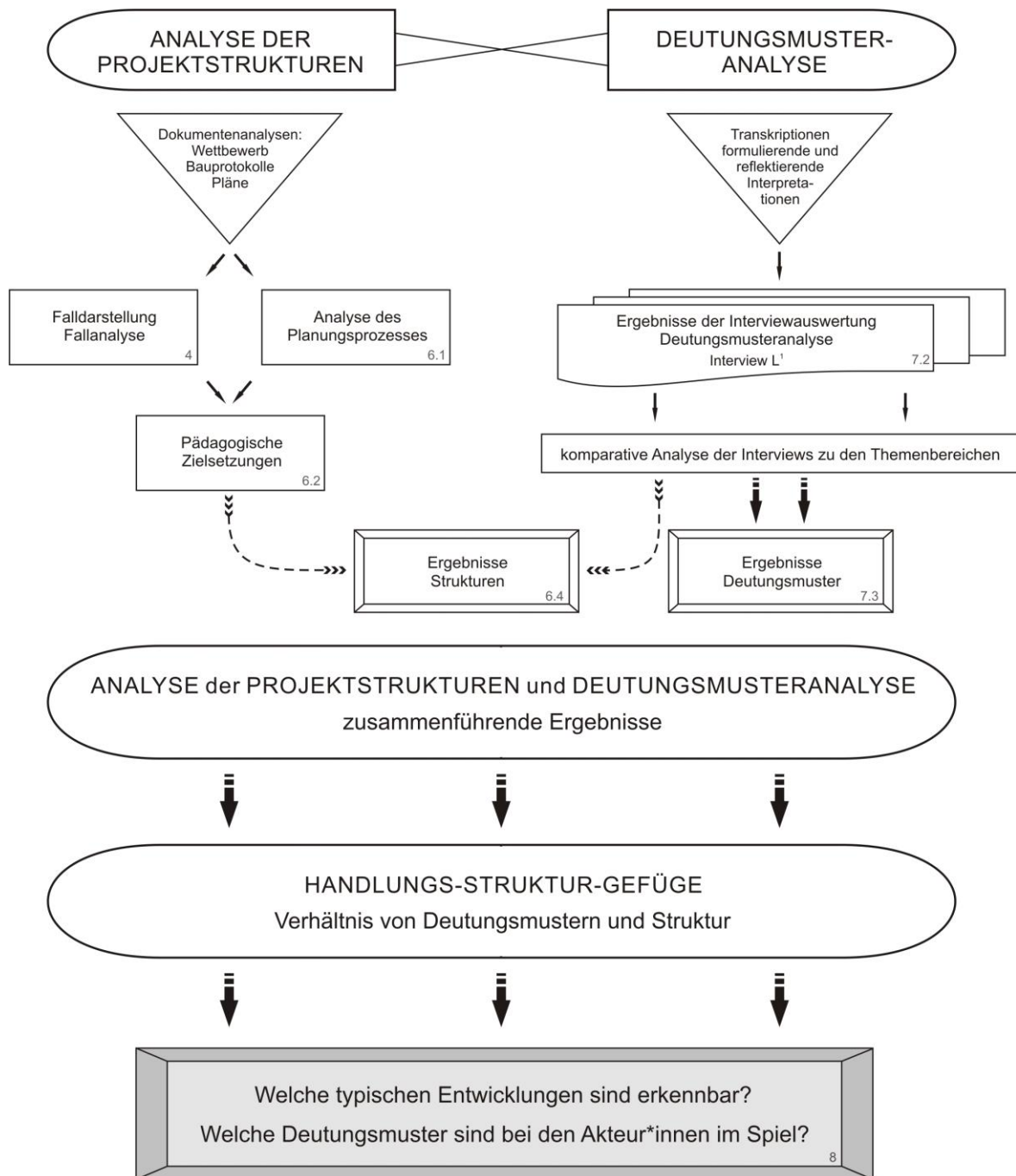


Abb. 2: Auswertungsschritte (eigene Darstellung)²¹

Für das Verständnis dieser Untersuchung sind Orientierungsrahmen der dokumentarischen Methode mit Deutungsmustern gleichzusetzen und an den jeweiligen Stellen der Arbeit daher als gleichbedeutend zu betrachten. Deutungsmuster von Interviewpersonen werden als Muster verstanden, mit deren Hilfe Situationen interpretiert werden und an denen sich das eigene Handeln orientiert

²¹ Die Zahlenangaben in den Ecken verschiedener Kästchen geben jene Kapitel an, die sich mit den Inhalten zu diesen Punkten beschäftigen.

(siehe 3.2). Jenes Wissen, das Handelnden eine Orientierung gibt, ist nur teilweise explizit vorhanden, vieles ist als implizites Wissen grundgelegt. Diese Eigenschaft des impliziten Wissens gilt für Orientierungsrahmen und Deutungsmuster gleichermaßen. Als Abschluss der Analyse der Deutungsmuster erfolgt mittels der dokumentarischen Methode eine Typenbildung (siehe Erläuterung 5.4; Ergebnisdarstellung 8.1). Typisierte Deutungsmuster und Projektstrukturen²² stellen Teilergebnisse auf dem Weg zum Endergebnis dar, die in weiterer Folge mit Bezug auf die „Dualität von Struktur“ (Giddens, 1988; siehe im Detail 3.3) ins Verhältnis gesetzt werden (siehe 8.1).

Die Strukturationstheorie nach Giddens bietet keine methodologischen Überlegungen an. Das Konzept der Dualität von Struktur stellt sich als abstrakt dar, weshalb eine flexible Umsetzung anhand unterschiedlicher Strategien oder Methoden erforderlich ist (Sydow & Wirth, 2014, S. 10f). Auch unter diesem Gesichtspunkt fällt die Wahl der Auswertungsmethode auf die dokumentarische Methode. Es werden Projektstrukturen identifiziert und ins Verhältnis zu Deutungsmustern gebracht, um zu zeigen, wie diese Deutungsmuster auf Strukturen zurückgreifen oder anders ausgedrückt wie sich Akteur*innen im Handeln auf Strukturen beziehen und auf diese Weise ein Handlungs-Struktur-Geflecht entsteht.

Das rekursive Element der Dualität von Giddens kennzeichnet das stetige, wechselseitige Zusammenspiel von Handlung und Struktur, wobei es nicht darum geht, ob die Handlung oder die Struktur zuerst auf das jeweils andere Element Einfluss nimmt (Sydow & Wirth, 2014, S. 31f). Der formelle Rahmen von Baubesprechungen im Schulhausbau ermöglicht z. B. das Aushandeln unterschiedlicher Interessen und legt Richtlinien für ein weiteres Vorgehen im Bauprozess fest. Gleichzeitig bestimmen Handlungen innerhalb dieser im Ablauf festgelegten Struktur, wie das konkrete Vorgehen im Detail aussieht, welche Vorstellungen sich durchsetzen oder auf welche Weise gemeinsame Lösungen gefunden werden.

An Bildungsbauprozessen sind u. a. Institutionen bzw. deren Vertreter*innen, unterschiedliche Funktionsträger*innen, Expert*innen verschiedener Fachbereiche, Architekt*innen, Pädagog*innen, Verwaltung, politische Verantwortungsträ-

²² Strukturen verkörpern aufgrund ihrer Definition als Sinngefüge oder Teile eines Ganzen bereits eine bestimmte Standardisierung oder Typisierung.

ger*innen und viele mehr beteiligt. Alle sind in soziale Systeme eingebettet und handeln im Kontext von Strukturen. Diese haben nach Giddens (1988) eine Bedeutung (Signifikation oder Bedeutungsstrukturen; siehe Abb. 1), üben Herrschaft aus, entsprechen Normen und sind auf gewisse Weise legitimiert oder nicht (Legitimation).

Strukturen werden in Form von Regeln und Ressourcen als Bestandteile ebendieser deutlich. Regeln werden im Handeln angewandt und sind nicht nur als Einzelregeln im Sinne von Vorschriften oder Gesetzen zu verstehen, sondern sie werden auch von Akteur*innen unmittelbar in Situationen angewandt (Franke, 2011, S. 57). Ein Beispiel sind an Institutionen geltende Kommunikationsvereinbarungen, die nicht jedes Mal neu ausgehandelt werden müssen, sondern über das Handeln zur Anwendung kommen. Regeln steuern, ermöglichen oder behindern das Handeln von Menschen und sind nach Giddens auf Strukturebene unter dem Begriff „Legitimation“ und auf Handlungsebene als „Sanktionierung“ verankert. Sanktionierung kann als Handlungsbewertung interpretiert werden, indem Handlungen als kostspielig, gut, schlecht oder im Fall von Bildungsbauten als planungsrelevant, zu teuer, nicht umsetzbar und dergleichen bezeichnet werden (Giddens, 1988, S. 81f; Maletzky, 2010, S. 62-67).

Unter Ressourcen sind „im weitesten Sinne Zugriffsmöglichkeiten von Akteuren auf materielle Dinge, aber auch auf Personen gemeint“ (Franke, 2011, S. 56). Materielle Dinge werden als „allokative Ressourcen“ (2011, S. 56) bezeichnet, das können am Beispiel des Bildungshausbaues technische Ausstattungen, Einrichtungsgegenstände, Baumaterialien etc. sein. Zugriffsmöglichkeiten auf Personen werden als „autoritative Ressourcen“ (2011, S. 57) verstanden. Wenngleich mehr Machtausübung und Veränderung über allokative Ressourcen zu erwarten ist, ist es ohne autoritative, also menschliche Ressourcen nicht möglich, Entwicklungen voranzutreiben. Giddens bewertet sie als „gleichermaßen bedeutsam“ (2011, S. 57). Ressourcen zeigen sich auf der Handlungsebene als „Machtausübung“, auf Strukturebene wird „Herrschaft“ als „geregelter Beziehung von Autonomie und Abhängigkeit“ (Maletzky, 2010, S. 66) verstanden. Entscheidend ist, dass Strukturen im Handeln als Regeln und Ressourcen ersichtlich werden.

Die Verbindung von Handlung und Struktur sowie Deutungsmuster und Struktur ermöglicht die Zusammenführung der Ergebnisse der Analyse von Projektstrukturen und Deutungsmustern. „Für das Individuum sind Deutungsmuster zugleich Wahrnehmungs- und Interpretationsform der sozialen Welt, Schemata der Erfahrungsaufordnung und Horizont möglicher Erfahrungen sowie Mittel zur Bewältigung von Handlungsproblemen“ (Meuser & Sackmann, 1992, S. 16). Die Akteur*innen dieser Studie werden in ihrem Handeln von Deutungsmustern geleitet und beziehen sich im Handeln auf Projektstrukturen. In einem rekursiven Prozess beeinflussen sie sich gegenseitig. Deutungsmuster sind als „kollektive, überindividuelle Phänomene, in Gestalt von Einstellungen, Erwartungen und Vorstellungen in das Individuum eingeschrieben und wirken als individuelle Handlungsorientierung“ (Boegelein & Vetter, 2019, S. 15). Sie haben eine vermittelnde Funktion zwischen Handlung und Struktur und stellen somit ein Bindeglied dar (2019, S. 15). Strehle (2017)²³ beschreibt in seiner Untersuchung, dass Strukturveränderungen im Schulsystem zur Schaffung von Deutungsmustern führen. Damit wird eine Verbindung von Deutungsmustern und Strukturen aufgezeigt.

Folgende Übersicht der Verteilung der Akteur*innen ermöglicht ein Vergleichen und In-Beziehung-Setzen in unterschiedlicher Weise. Fall 1 und Fall 2 werden jeweils von sieben Interviewpersonen repräsentiert. Davon sind vier Personen in ihrem Aufgaben- und Tätigkeitsfeld mit beiden Bildungshäusern befasst. Sie beziehen in den Interviews je nach Themengebiet Stellung zu Fall 1, Fall 2 oder treffen Aussagen über beide. Anhand der thematischen Akzente, die in den Interviews auf die Fragestellung ausgerichtet herausgearbeitet werden können, erfolgen die Interpretationen und Analysen der Repräsentant*innen der Bau-Fälle.

Bei der Auswahl und Befragung der Interviewpersonen wurde auf eine ausgewogene Anzahl von Vertreter*innen der beiden Bildungshäuser Wert gelegt. Gleichzeitig wurden jene Personen mit Entscheidungsbefugnis für die Untersuchung herangezogen, die für beide Bau-Fälle die Verantwortung tragen.

²³ siehe 2.2.2

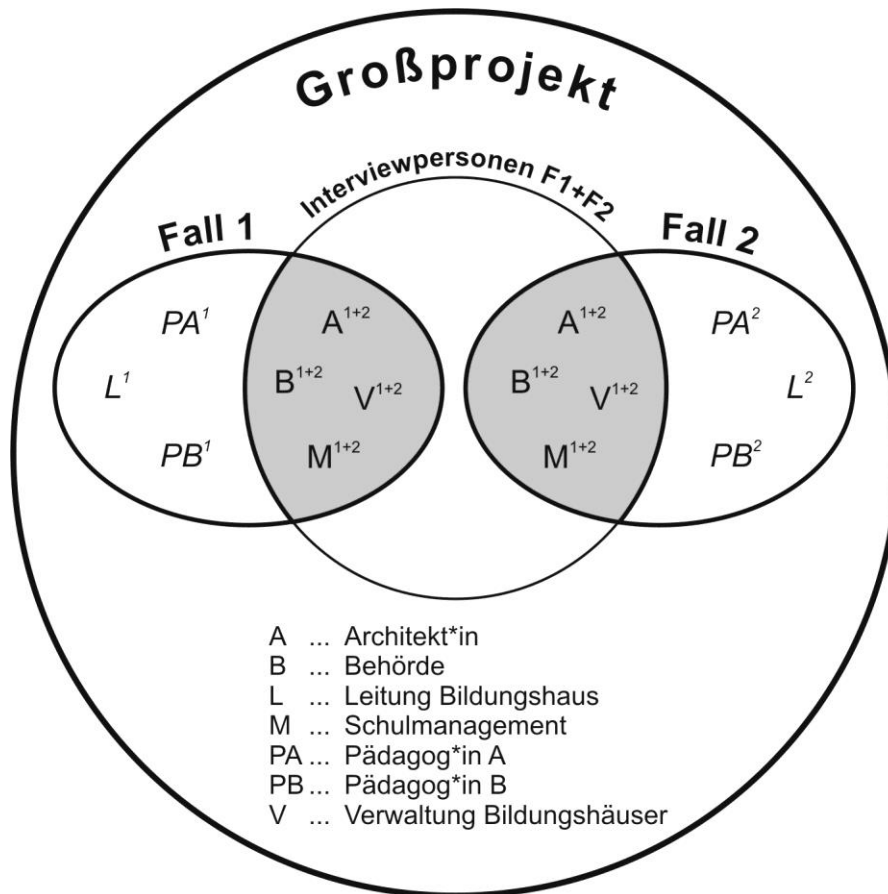


Abb. 3: Verteilung der Interviewpersonen auf die beiden Bau-Fälle (eigene Darstellung)

Bei einem Großbauprojekt mit verschiedenen Teilprojekten gibt es im Planungsablauf bzw. in der Umsetzungsphase Funktionen, die nur einmal vorhanden sind. Damit wird sichtbar, dass es zwei Typen von Einzelpersonen gibt: jene, die in beiden Teilprojekten involviert sind (Überschneidungsbereich, in der Grafik grau hinterlegt) und jene, die nur in einem Bildungshaus mitplanen (jeweils Leitung, Pädagog*in A und Pädagog*in B von Bildungshaus 1 und 2). Die Interviewpersonen werden im Kontext der Fragestellung dieser Arbeit auch als Akteur*innen im Rahmen beider Bau-Fälle bezeichnet (siehe Kapitel 3).²⁴

5.2 Fallstudien

Die Einzelfallstudie stellt keine bestimmte Erhebungstechnik dar und ist auch kein methodologisches Beispiel. Es handelt sich vielmehr um einen Forschungsansatz, der auch als *Approach* bezeichnet werden kann. Charakteristisch ist, dass meist

²⁴ Der Begriff der Akteur*innen wird in seiner individuellen Bedeutung sozial handelnder Menschen verstanden.

über einen längeren Zeitraum ein Fall sehr intensiv in seiner Gesamtheit beobachtet und bearbeitet wird. Untersuchungsobjekte sind vorwiegend Personen, soziale Gruppen, Betriebe oder Organisationsstrukturen. Einzelfallstudien legen keine Techniken fest, zeichnen sich aber generell durch Methodenvielfalt aus (Lamnek & Krell, 2016, S. 285-288). Die Studie dieser Arbeit besteht, wie oben angeführt, aus zwei Bau-Fällen eines Großprojektes, die im engeren Sinn dem Ansatz der Fallstudien zuordenbar sind. Wie bei Lamnek und Krell beschrieben, erfolgte auch hier eine sehr intensive Fallbearbeitung über einen längeren Zeitraum.

Bei Fallstudien (Ludwig, 2008) wird das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft zum Untersuchungsgegenstand. Anhand von Analysen kann das Handeln von Individuen oder, je nach Forschungsinteresse, jenes von Organisationen im Vordergrund stehen. Ziel von Fallstudien ist die Rekonstruktion von Zusammenhängen des Handelns und der in Verbindung stehenden Sinnbezüge. Jeder Untersuchungsgegenstand weist gewisse Merkmale auf, anhand derer der Fall rekonstruiert und zu Typen gebündelt wird. Fallstudien haben Theoriegenerierung zum Ziel bzw. liefern Erklärungszusammenhänge, die aufzeigen, wie z. B. der Entwicklungsprozess eines Bildungsbaus verläuft und welche pädagogischen Vorstellungen dabei sichtbar werden oder warum Menschen in bestimmten Situationen auf die eine oder andere Weise handeln (2008, S. 1f).

Flick (2012, S. 253f) beschreibt Fallstudien als genaue Rekonstruktion eines Falles in seiner Gesamtheit, während bei Vergleichsstudien ein zuvor festgelegter Ausschnitt einer Thematik bei mehreren Fällen betrachtet und verglichen wird. Eine Zwischenstufe ist die Durchführung mehrerer Fallanalysen, die in weiterer Folge einander gegenübergestellt werden.

Für die Fallauswahl sind nach Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand (2015, S. 140ff) fünf Kriterien relevant: erstens die Datenqualität, zweitens das Spektrum möglicher Fälle, drittens die Relevanz des Falles im Kontext des Feldes, viertens die Typizität des Falles und fünftens das Irritierende des Falles. Mit Datenqualität ist gemeint, dass Art und Modus der Datenanalyse auch Art und Modus der Interpretation entsprechen müssen. Punkt zwei sagt aus, dass die Fälle das Spektrum der Möglichkeiten repräsentieren, also eine denkbar große Varianz haben sollten. Das dritte Kriterium beschreibt, welche Relevanz ein Fall im Feld

einnimmt. Die Typizität eines Falles als viertes Kriterium erläutert, dass bei der Fallauswahl auch auf das Typische oder die Häufigkeit Bezug genommen werden kann. Im Gegensatz dazu steht Punkt fünf der relevanten Kriterien, der den Fokus auf Dinge, Szenen oder Ereignisse legt, die besonders irritierend waren. Im Allgemeinen geht es bei Einzelfallanalysen und dem Vergleich mit anderen Fällen darum, Strukturmerkmale identifizieren zu können. Es werden dabei folgende Fragen aufgestellt: „Was sind typische Merkmale von Akteuren in einem Feld, Objekten oder Situationen? Was sind eher untypische Abweichungen? Wie verhalten sich Typik und Abweichung zueinander?“ (Breidenstein et al., 2015, S. 140ff).

Anhand dieser Merkmale erfolgt die Rekonstruktion und Typenbündelung eines Falles, wobei die Elemente eines Typus möglichst homogen sind und sich von anderen Typen deutlich unterscheiden (Ludwig, 2008, S. 2).

Die Datenanalyse erfolgt auf zwei Ebenen, der Analyse der Projektstrukturen und der Deutungsmuster, deren theoretischer Hintergrund in Kapitel drei erläutert wurde. Als Auswertungsverfahren eignet sich die dokumentarische Methode (siehe 5.4), die eine für beide Analysen entsprechende Interpretation der Daten bereitstellt. „Das Vorgehen ermöglicht es, über rein strukturbezogene Aussagen zur sozialen Einbettung den Blick für das Agieren von Personen in ihrem jeweiligen sozialen Rahmen zu öffnen; kurzum: Struktur und Handeln zu erfassen“ (Kleemann et al., 2013, S. 192). Mit dem Vorliegen von Planungs- und Ausschreibungsunterlagen sowie für den Prozess relevanten Interviews von Akteur*innen dieses Großprojektes ist umfassendes Datenmaterial zur Verarbeitung vorhanden, um bei der Fallauswertung in die Tiefe gehen zu können. Der Datenumfang alleine ist kein Qualitätskriterium, ermöglicht aber ein breites Spektrum der Betrachtungen bzw. unterschiedlicher Analysen.

Die Auswahl der Bau-Fälle wurde eingangs bereits erläutert und stellt das mögliche Spektrum für die Untersuchung dar, eine Ausweitung auf weitere Bau-Fälle ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Die Fälle sind innerhalb des Feldes relevant und gelten nach Auskunft Verantwortlicher der Behörde als Maßstab für andere Bildungsbauprojekte.

5.3 Erhebungsmethoden

Die theoretischen Grundlagen wurden in Kapitel drei beschrieben. Sie bilden den Hintergrund für die Untersuchung dieser Arbeit. Für eine Rekonstruktion des Inhalts bzw. zur Annäherung an die Fragestellung der Studie wurden unterschiedliche Erhebungsmethoden erforderlich: qualitative Interviews und Dokumentenanalysen.

5.3.1 Qualitative Interviews

Für die Untersuchung wurde das narrative Interview als Befragungsform gewählt (Lamnek & Krell, 2016). Die methodische Begründung dafür liegt in der Anforderung, dass subjektbezogenes Erfahrungswissen, Deutungsmuster und Einschätzungen erhoben werden sollen, um den Entstehungsprozess des Projektes am besten erfassen zu können und Antworten auf die Fragestellungen zu erlangen. Vorstrukturierte Interviews grenzen persönliche Empfindungen und Wertungen aus und geben bereits zu stark eine Richtung vor, was in diesem Fall nicht angestrebt war.

Beim narrativen Interview handelt sich um ein offenes, nicht-standardisiertes Interview, das mit einer Erzählaufforderung, die zu einem ausführlichen Erzählen anregen soll, eingeleitet wird. Für diese Arbeit wurde ein Erzählimpuls gegeben, der thematisch weit gefasst ist, um keine vorzeitige Themenfokussierung zu intendieren.²⁵ Der Interviewende stellt keine Leitfragen, sondern versucht, die befragte Person möglichst lange frei sprechen und die eigenen Gedanken, Emotionen und Erfahrungen ausführen zu lassen. Mögliche Zwischenfragen sind dabei als erneuter Erzählstimulus zu verstehen bzw. als Paraphrasierung des Gesagten. Lamnek und Krell (2016) bezeichnen in dem Zusammenhang qualitative Interviews als „sprachliche Erfassung von Bedeutungsmustern“ (2016, S. 331). Nach der oben angeführten Erzählaufforderung erfolgte meist eine längere Phase des Erzählens, wobei sich der Beginn der Darstellung bei jedem Interview sehr unterschiedlich gestaltete, abhängig von der Eingebundenheit der Befragten in den Planungsprozess und der Aufgabe innerhalb des Projektes.

²⁵ Erzählimpuls der Interviews: „Erzählen Sie mir bitte, wie Sie ganz persönlich den Neu- und Umbau des Bildungshauses empfunden haben. Erzählen Sie so, wie Sie es für richtig halten. Fangen Sie am besten ganz vorn während der Planungsphase an. Lassen Sie sich Zeit.“

Qualitative Interviews zeichnen sich methodologisch gesehen durch Offenheit, Kommunikativität, Flexibilität, Explikation, Reflexivität aus und unterliegen den Prinzipien der Prozesshaftigkeit, Zurückhaltung und den Relevanzsystemen der Betroffenen.

Offenheit und *Kommunikativität* geben an, dass vorab keine Standardisierung oder Strukturierung erfolgt und die Befragung ein Kommunikationsprozess ist, in dessen Verlauf Deutungs- und Handlungsmuster wechselseitig gebildet werden. Im Rahmen dieser Arbeit wird Offenheit gewahrt, indem der Zugang zum Untersuchungsgegenstand (der Fragestellung) Raum für Neues und Unerwartetes lässt und keine vorab aufgestellten Hypothesen überprüft werden. Dieser Zugang ermöglicht es den Befragten, für sie wichtige Themenbereiche anzusprechen und damit individuelle Schwerpunkte zu setzen. Auf diese Art wurden detaillierte Informationen gegeben, selbst wenn manche Themen nicht angesprochen oder nur vereinzelt in Interviews behandelt wurden. Die Kommunikation bzw. die Interviewführung sowie die Interviewaussagen sind Ausdruck des alltagsweltlichen Handelns und der Deutungsmuster der Akteur*innen (siehe 3.1 und 3.2).

Flexibilität korreliert stark mit Offenheit, wobei qualitative Interviews generell in der Durchführung sehr flexibel sind. Diese Flexibilität der Interviewerin war während der Befragungen gefordert, um auf interessante Passagen und eventuell relevante Inhalte eingehen und gegebenenfalls Zwischenfragen anschließen zu können. Um den Redefluss der Interviewpersonen nicht zu unterbrechen und gleichzeitig auf Aussagen nochmals Bezug nehmen zu können, wurde anhand von Paraphrasierungen und Verständnisfragen im Verlauf eines Interviews versucht, möglichst beiläufig Bezüge herzustellen. Aufgrund von Veränderungen im Verlauf des Planungs- und Umsetzungsprozesses des Großbauprojektes waren Flexibilität und damit ein Anpassen an sich verändernde Bedingungen vor allem auch auf Ebene der Projektstrukturen gefordert (siehe Kapitel 6).

Explikation ist als Forderung zu verstehen, indem eine Nachvollziehbarkeit des Untersuchungsprozesses gegeben sein muss und dieser offen gelegt wird. „Es sichert lediglich die Nachvollziehbarkeit der Interpretation und damit die Intersubjektivität des Forschungsergebnisses“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 37). Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit ist anhand der Offenlegung und Dokumentation des

Untersuchungsdesigns, der Erläuterungen zur Durchführung und Auswertung und der im Anhang befindlichen Beschreibung des Vorgehens anhand eines Beispiels gewährleistet. Die Interviewdauer war nicht vorgegeben und variierte mitunter stark, von rund einer halben Stunde bis eineinhalb Stunden. Um eine vollständige Auswertung und Informationsverarbeitung zu gewährleisten, wurde ein Aufnahmegerät eingesetzt, dessen Verwendung mit den Interviewten vorab besprochen wurde. Ebenso wurde auf die komplette Anonymisierung der Interviews hingewiesen und eine entsprechende Einverständniserklärung zur Aufzeichnung, Überlassung der Rechte und Nutzung der Daten für wissenschaftliche Zwecke unterzeichnet (2016, S. 33-39).

Zur Erfassung der beiden Bau-Fälle in ihrer Gesamtheit wurden im Sinne des *theoretical samplings*²⁶ Interviews mit Vertreter*innen entscheidender Positionen im Planungsprozess und Mitarbeiter*innen bzw. Lehrpersonen (Repräsentant*innen der beiden Bildungshäuser) geführt. Zehn Befragungen fanden Eingang in die Erhebung.

Die Rolle der Interviewten kann von mehreren Seiten betrachtet werden. Sie üben einerseits spezifische Arbeiten aus bzw. bekleiden Leitungspositionen und sind als Fachleute in ihren jeweiligen Bereichen anzusehen (Bogner & Menz, 2009, S. 73f). Dabei spielen die Akteur*innen in ihrer Funktion oder Tätigkeit in einer Organisation eine Rolle.²⁷ Auf der anderen Seite bringen die Interviewpersonen ihre persönlichen Sichtweisen und Deutungsmuster ein, wo es um deren Biografie und das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft geht. Für die vorliegende Arbeit ist dieser Zugang von wesentlicher Bedeutung, wengleich bei den Erzählungen von einer Vermischung von persönlichen Deutungsmustern und Alltagswissen sowie Expertenwissen auszugehen ist. Das Expertenwissen spielt gerade bei hochrangigen Positionen im Planungsprozess eine Rolle, wobei es nicht im Widerspruch zum Alltagswissen steht. Kennzeichnend ist, es „besteht Expertenwissen nicht

²⁶ Beim hier zum Einsatz kommenden Auswahlverfahren handelt es sich um eine sogenannte theoriegeleitete Stichprobe (*theoretical sampling*), zurückgehend auf Glaser und Strauss (1967, 1999) und ihre *Grounded-Theory-Methodologie*. Ziel ist mittels gezielter Steuerung ein maximaler Erkenntnisgewinn.

²⁷ Großteils hat das Expertenwissen den „Charakter von Praxis- und Handlungswissen“ (Meuser & Nagel, 1991, zit. n. Lamnek & Krell, 2016, S. 687).

allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und soziale Deutungsmuster einfließen“ (Bogner, Littig, & Menz, 2005, zitiert nach Lamnek & Krell, 2016, S. 687). Die Befragung von Expert*innen kann Einfluss auf den Feldzugang haben, „weil hierarchische Strukturen von Organisationen genutzt werden können, die auch Berücksichtigung finden müssen, wenn es um die Einholung von Genehmigungen geht“ (2016, S. 688f).

Experteninterviews stellen eine spezielle Form einer offenen oder teilstandardisierten Befragung von Fachleuten zu einem vorgegebenen Thema dar (Bortz & Döring, 2016, S. 375f) und sind damit keine eigene Interviewform. Auch für diese Spezialform gilt, dass der Interviewende vor dem Interview bereits sehr gut in die Thematik eingearbeitet sein muss. Als Fachleute werden Menschen verstanden, die bereits (mehrjährige) Erfahrung in ihrem Arbeits- oder Themenfeld haben bzw. im Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand über ein besonderes Wissen verfügen (Atteslander, 2010, S. 141).

In ähnlicher Weise definieren Bogner und Menz (2009, S. 73f) den Begriff von Fachleuten: „Der Experte verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf ein spezifisches Handlungsfeld bezieht, in dem er in relevanter Weise agiert (etwa in einem bestimmten organisationalen oder seinem professionellen Tätigkeitsbereich).“²⁸ Gleichzeitig können gerade bei diesen Interviews sogenannte Interaktionseffekte auftreten: Paternalismuseffekt (Befragte rücken sich meist anhand von Alters- oder Statusunterschieden in den Vordergrund), Katharsiseffekt (Fachleute nutzen das Interview zur Selbstdarstellung bzw. Kompensation für Frustration), Eisbergeffekt (Antworten kommen zögerlich, was Desinteresse anzeigen könnte oder die Interviewten wollen aus bestimmten Gründen nicht alles preisgeben), Rückkopplungseffekt (Umkehr des Interviews, indem

²⁸ „Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen. [...] d.h., der Experte besitzt die Möglichkeit zur (zumindest partiellen) Durchsetzung seiner Orientierungen. Indem das Wissen des Experten praxiswirksam wird, strukturiert es die Handlungsbedingungen anderer Akteure in seinem Aktionsfeld in relevanter Weise mit“ (Bogner & Menz, 2009, S. 73f).

die Fachleute Fragen an den Forschenden stellen, was die Gefahr vorstrukturierter Antworten durch den Interviewenden birgt), Profilierungseffekt (Fachleute stellen sich gut dar, meist dominiert dann die Privatperson) (Abels & Behrens, 1998, zitiert nach Lamnek & Krell, 2016, S. 689).

Im Bewusstsein dieser möglichen Interaktionseffekte wurden die Interviews durchgeführt und anschließend kritisch reflektiert. Die Interviewpersonen nahmen sich aufgrund ihrer Funktion und Stellung nicht wichtiger oder stellten sich und ihre Ansichten nicht so in den Vordergrund, dass ein Paternalismuseffekt vorliegt. Jede Person konzentrierte sich auf die Fragestellung, die Beantwortung bzw. die Erzählungen und sprach sehr offen über die Thematik. Es war kein Desinteresse oder Zögern erkennbar, das auf einen Eisbergeffekt schließen lässt. Eine mitunter kritische Betrachtung von Sachthemen und Geschehnissen im Projektverlauf ist bei allen Interviews erkennbar, jedoch ohne einen Hinweis auf einen Profilierungseffekt. Keine Gesprächsbeteiligten versuchten durch Umkehr der Fragesituation das Gespräch zu führen bzw. während des Interviews durch Fragen an den Interviewenden zur Beantwortung eigene Punkte zu klären. Damit liegt kein Rückkoppelungseffekt vor. Einige wenige Frustrationsäußerungen und folglich ein Hinweis auf einen Katharsiseffekt konnten bei einzelnen Interviewpassagen festgestellt werden. Dabei handelt es sich aber um keine bedeutenden Aussageteile bzw. ist der weitaus größte Teil der Erzählungen frei von solchen Äußerungen.

Nach der Phase der Datenerhebung und -erfassung liegen Audiodaten vor, die im ersten Schritt der Auswertungsphase transkribiert werden. Das Gesprochene wird in einem zeitintensiven Arbeitsschritt verschriftlicht und in eine lesbare Form gebracht (Lamnek & Krell, 2016, S. 380f). Für die Untersuchung in dieser Arbeit erfolgten die Transkriptionen weitgehend vollständig und genau, wobei ein Stocken im Erzählen, Versprecher, Dialektfärbungen und dergleichen nicht übernommen wurden, da diese für die Auswertung und Fragestellung nicht relevant sind. Daher ist das Transkript eine bereits gut lesbare Darstellung des Gesagten. Dies wird im Zusammenhang mit Experteninterviews folgendermaßen unterstrichen: „Pausen, Stimmlagen sowie sonstige nonverbale und parasprachliche Elemente werden nicht zum Gegenstand der Interpretation gemacht“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 455). Nach Kade (1990, S. 128ff) ist bereits die Transkription eine Interpretation. Die Frage danach, welche Abschrift der Wirklichkeit am nächsten

kommt, beantwortet sie mit: „Es ist diejenige Umschrift, die das wiedergibt, was ein idealisierter Hörer wahrnehmen könnte, wenn seine Wahrnehmungsfähigkeit nicht durch das Verwickelt-Sein in die Situation eingeschränkt wäre“ (1990, S. 128ff). In jedem Fall ist die erste Verschriftlichung der Audiodaten in diesem Bewusstsein und mit höchster Sorgfalt durchzuführen. Eine Einschränkung bezüglich einer völlig wortgetreuen Transkription ist zulässig, wenn die Begründung dafür erläutert wird (wie oben geschehen). In einem weiteren Schritt wurden erste Anonymisierungen in den Transkripten vorgenommen und diese auf Tippfehler und Unklarheiten hin überarbeitet. In der nächsten Phase wurde das Transkript mit der Audioaufnahme verglichen und gegebenenfalls korrigiert. Abschließend fand beim neuerlichen Durchlesen eine Endkontrolle der Transkripte statt, bevor diese Texte den weiteren Analysen unterzogen wurden. Als Vorgriff zu den Ausarbeitungen sei hier bereits die Zielsetzung eines Textvergleichs erwähnt: „Das Ziel ist [..], im Vergleich mit den anderen Expertentexten das Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten, Aussagen über Repräsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster zu treffen“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 452).

5.3.2 Dokumentenanalysen

Die Dokumentenanalyse ist eine weitere Methode zur Erhebung empirischer Daten. Zu unterscheiden ist zwischen der genuinen Dokumentenanalyse basierend auf einer Sammlung von Dokumenten und der forschungsgenerierten Analyse von Dokumenten, die im Zuge des Prozesses durch andere Datenerhebungsmethoden erstellt werden. Die genuine Dokumentenanalyse ist jene, die in dieser Arbeit dann zur Anwendung kommt, wenn Protokolle, Plan- und Ausschreibungsunterlagen und dergleichen analysiert werden. Die forschungsgenerierte Analyse wird dort eingesetzt, wo Texte anhand von transkribierten Interviews vorhanden sind. Die Datenauswertung des qualitativen Datenmaterials erfolgt anhand einer interpretativen Auswertung, im konkreten Fall mit Hilfe der dokumentarischen Methode, die nachfolgend näher erläutert wird (Bortz & Döring, 2016, S. 533-536). Eine objektivierende Interpretation von Dokumenten kann und soll nicht angestellt werden. „Ausschließlich die Explikation von Bedeutungsmöglichkeiten ist das Ziel einer durchgeführten Textanalyse“ (Kade, 1990, S. 127).

Als Dokumente werden, wie oben angeführt, Texte bzw. Schriftstücke in Form von Besprechungsprotokollen, Plandarstellungen, Wettbewerbsunterlagen (in schriftlicher und bildlicher Form) sowie Fotos (Architekturdarstellungen, Fotos unterschiedlicher Bauphasen etc.) verstanden. Es handelt sich zum Großteil um Material, das bereits aus den einzelnen Projektphasen vorhanden ist. Wichtig ist, nicht nur den Inhalt von Dokumenten zu berücksichtigen, sondern auch den Kontext zu beachten, in dem sie entstanden sind, die Autor*innen und Adressat*innen in Analysen einzubeziehen und eine umfassende Sicht auf das Medium zu werfen (Hoffmann, 2012, S. 396-404). Schließlich führt Nolda an: „Ein über Textlichkeit hinausgehender Dokumenten-Begriff eröffnet außerdem Perspektiven für die Analyse der räumlichen bzw. baulichen Anordnung von Lehr-Lernsettings oder Lernorten“ (Nolda, 2004, zitiert nach Hoffmann, 2012, S. 404). Ebenso wie Textdaten können auch visuelle Medien als Daten qualitativer Forschung im Rahmen einer Triangulation eingesetzt werden (Lamnek & Krell, 2016, S. 460f).²⁹ Für die vorliegende Arbeit werden zur Darstellung der Ausgangslage, des Entstehungsprozesses und der Fertigstellung der Bildungsbauten Plandarstellungen und Fotografien einbezogen. Dokumentenanalysen finden besonders in den Kapiteln der Falldarstellung (Kapitel 4) und Analyse der Projektstrukturen (Kapitel 6) Berücksichtigung.

5.4 Auswertungsverfahren dokumentarische Methode

Die dokumentarische Methode nach Bohnsack (Bohnsack et al., 2013; Nohl, 2017) ist in der qualitativen Sozialforschung eines der beliebtesten Auswertungsverfahren von Interviews, Gruppendiskussionen und Feldforschungsprotokollen und wird als dokumentarische Interpretation von historischen Texten, Bildern und Fotos eingesetzt. Die dokumentarische Methode geht auf die Wissenssoziologie von Mannheim in den 1920er Jahren zurück. Er führte damals eine neue Beobachterperspektive ein, die zwischen einem reflexiven, theoretischen Wissen der Akteur*innen und dem handlungspraktischen Wissen (Mannheim spricht vom atheoretischen Wissen) unterscheidet.

²⁹ „Triangulation ist eine Vorgehensweise, bei der unter Einsatz verschiedener Methoden mehrere Datenquellen erschlossen werden, um unter Nutzung komplexer Forschungsdesigns und theoretischer Perspektiven eine Fragestellung besser zu beantworten, Interpretationen abzusichern und neue Erklärungsansätze zu gewinnen.“ (Barz, Kosubek & Tippelt, 2012, S. 610)

Asbrand (2011) bringt die Möglichkeiten der dokumentarischen Methode sehr gut auf den Punkt, wenn sie schreibt: „Das Potenzial der dokumentarischen Methode liegt in der Möglichkeit, implizites Wissen und jene milieu-, generations-, geschlechts- oder entwicklungsspezifischen Orientierungen empirisch rekonstruieren zu können, die der Alltagskommunikation zugrunde liegen und das Alltagshandeln bestimmen, in der Regel aber nicht expliziert werden und in der Handlungs- oder Interaktionssituation nicht reflexiv zugänglich sind“ (2011, S. 1).

Sozialwissenschaftliche Interpret*innen der Wissenssoziologie Mannheims gehen davon aus, dass sie nicht mehr wissen als die Handelnden, sondern dass diese selbst nicht wissen, was sie alles wissen und damit über ein implizites Wissen verfügen. Mannheim entwickelte mit der dokumentarischen Methode für den Beobachter einen Zugang zur Handlungspraxis und einer dieser Praxis zugrunde liegenden Struktur, die der Perspektive der Handelnden nicht zugänglich ist. Es findet ein Wechsel der Analyseeinstellung vom *Was* zum *Wie* statt, es kommt also zum Übergang von der Frage, was die gesellschaftliche Realität ist, hin zur Frage, wie diese in der Praxis hergestellt wird. Asbrand spricht in dem Zusammenhang von der „Rekonstruktion der Konstruktionen des Alltags“ (Asbrand, 2011, S. 3).

In Anlehnung an die Systemtheorie von Luhmann kann vom Wechsel von Beobachtungen erster Ordnung (Frage nach dem Was) zu Beobachtungen zweiter Ordnung (Frage nach dem Wie) gesprochen werden. Bei der Textinterpretation wird diese methodologische Differenz in zwei Arbeitsschritten sichtbar: der formulierenden Interpretation (was wird gesagt) und der reflektierenden Interpretation (wie bzw. in welchem Rahmen wird ein Thema behandelt). Der angesprochene Orientierungsrahmen (auch Habitus genannt) ist zentraler Gegenstand der dokumentarischen Interpretation (Bohnsack et al., 2013, S. 9-17).

Orientierungsrahmen und Deutungsmuster stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang und werden als synonym für diese Untersuchung verstanden. Daher eignet sich die dokumentarische Methode als Auswertungsverfahren. Deutungsmuster „haben die Eigenschaft eines ‚tacit knowledge‘ bzw. eines ‚impliziten Wissens‘, was zur Konsequenz hat, dass die Akteure die innere Logik derjenigen Deutungsmuster, die ihre Wahrnehmung von Welt strukturieren und ihrem Han-

deln eine Orientierung geben, gewöhnlich nicht oder allenfalls bruchstückhaft explizieren können“ (Bohnsack, Geimer & Meuser, 2018, S. 40).

Die komparative Analyse ist Grundlage für alle Arbeitsschritte in Richtung einer Typenbildung und Interpretation im Rahmen der dokumentarischen Methode. Fallübergreifend sind die jeweiligen Orientierungsrahmen bzw. in der vorliegenden Studie Deutungsmuster zu identifizieren und zu typisieren. In diesem Zusammenhang wird von der sinngenetischen Typenbildung gesprochen. Demgegenüber geht es im Schritt der soziogenetischen Typenbildung um die Erfahrungshintergründe der Orientierungsrahmen (Bohnsack et al., 2013, S. 270; Nohl, 2012, S. 7). Welche Fälle im Rahmen der empirischen Forschungsarbeit ausgewählt und anhand der dokumentarischen Methode ausgewertet werden, ist laut Nohl (2013, S. 273) eine zentrale Fragestellung zu Beginn einer Arbeit. Eine Begründung für die Auswahl der beiden Bau-Fälle dieser Studie wurde einleitend im Untersuchungsdesign gegeben.

Ursprünglich diene die dokumentarische Methode der Interpretation von Gruppendiskussionen. Mittlerweile können unterschiedliche Datenmaterialien, wie z. B. Interviews, Gruppendiskussionen oder Bildinterpretationen, anhand dieser Methode der qualitativen Sozialforschung ausgewertet werden, wodurch eine einheitliche Triangulation unterschiedlicher Erhebungsmethoden möglich wird und einen Vorteil dieser Methode darstellt (Nohl, 2012, S. 8f). Der folgende Abschnitt erläutert die Methodologie der dokumentarischen Interpretation von Interviews, die wiederum in einigen Bereichen auf die Narrationsstrukturanalyse zurückgreift. Diese stellt ein eigenständiges Auswertungsverfahren von Schütze dar (Nohl, 2012, S. 27).

Drei wesentliche Kennzeichen der dokumentarischen Interpretation von Interviews, sind: erstens eine klare Trennung der formulierenden Interpretation des Orientierungsrahmens von der reflektierenden, zweitens die Anwendung der komparativen Analyse von Beginn an und drittens die Typenbildung. Letztere ermöglicht eine Generalisierung der Ergebnisse empirischer Interpretation (Nohl, 2017, S. 29). Diese drei wesentlichen Schritte werden nachfolgend für die Untersuchung dieser Arbeit erläutert.

Zur Indizierung und Kodierung der Textdaten bei der qualitativen Analyse wird die Software MAXQDA genutzt, die es möglich macht, „Textsegmente zu kodieren und zu vergleichen, ohne sie aus ihrem Kontext zu lösen“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 60). Die formulierende Interviewinterpretation lässt sich in ihrem Ablauf in verschiedene Schritte unterteilen. Den Beginn stellt die Erfassung sogenannter thematischer Verläufe dar. Diese Phase beginnt noch vor Transkription des Interviews. Zuerst wird der Text angehört, in eine zeitliche Abfolge gebracht und nach Themen gegliedert. Damit werden bereits forschungsrelevante Themen herausgearbeitet. Nohl nennt dabei drei Kriterien als relevant: jene Themen, die vom Forschenden vorweg festgelegt wurden, weiters Inhalte, zu denen sich die Interviewten intensiv geäußert haben und schließlich Punkte, die in unterschiedlichen Fällen in gleicher Art behandelt werden und daher für eine komparative Analyse herangezogen werden können.

Mit Berücksichtigung genannter Kriterien konnten bereits vor der Transkription erste Themen, wie z. B. Architektur und Pädagogik, identifiziert werden. Insgesamt stellten sich bei der Themengliederung folgende für die Fragestellung relevante Oberthemen heraus: Architektur, Pädagogik, Planung, Kooperation, Kommunikation und Finanzen. Diese kommen in allen Interviews in meist starker Ausprägung vor und wurden induktiv herausgearbeitet. Zu erweitern ist die Auswahl um den Aspekt Empfindungen zum Neubau, der in fast allen Interviews zu finden und im Kontext der Studie bedeutsam ist, da Empfindungen und Begründungen der Interviewpersonen in einem engen Zusammenhang stehen. Zu diesen genannten Bereichen und teilweise darüber hinausgehend wurde die formulierende Interpretation durchgeführt. Damit ist abgesichert, dass vorerst alle Ober- und Unterthemen im Fallvergleich herangezogen werden können (Nohl, 2017, S. 30f).

Diese Untersuchung orientiert sich methodisch grundsätzlich an der Arbeit von Nohl (2017), im Detail gibt es aber Unterschiede. Nach Ausarbeitung der thematischen Verläufe erfolgte eine vollständige Transkription aller Interviews. Der zeitliche Mehraufwand wird damit begründet, dass es sich bei der Untersuchung um ein komplexes Gefüge handelt, bei dem in kleinen Schritten in die Tiefe gegangen wurde. Um keine relevanten Bereiche eines Interviews zu übersehen, wurden alle Teile transkribiert und in weiterer Folge formulierend interpretiert (siehe Tab. 2).

Dokument	Oberthema: Empfindung Neubau	Formulierende Interpretation
V ¹⁺²	V ¹⁺² _10_Gedanken zu ersten Plänen (17-18)	V ¹⁺² meint, dass alles sehr klein erschien. Die Neuplanung war um einiges kleiner als der vorhandene Altbestand. Es wird sogar ausgeführt, dass in Summe „extreme Einbußen in der Größe“ zu verzeichnen sind.
V ¹⁺²	V ¹⁺² _11_Raumklima (19- 22)	V ¹⁺² empfindet beispielsweise Faktoren wie Jalousien und Lüftung, also Bereiche das Raumklima betreffend, als eine „komplette Umstellung für alle Leute“. Zu Punkten des Raumklimas und diesbezüglicher Ausstattung wurden die Nutzer nicht gefragt.

Tab. 2: Auszug aus der formulierenden Interpretation von Interview V¹⁺² ³⁰

Nach der formulierenden Interpretation folgt jener Abschnitt der Bearbeitung, der die Sichtweise vom Was zum Wie eines Interviewtextes erschließt. Nohl stellt z. B. die Fragen „Wie wird ein Thema bzw. das in ihm artikulierte Problem bearbeitet, in welchem (Orientierungs-)Rahmen wird das Thema behandelt?“ (Nohl, 2017). In der dokumentarischen Methode wird (auf der formalen Ebene der Interpretation) von einer Unterscheidung zwischen atheoretischem, konjunktivem Wissen und theoretischem, kommunikativem Wissen gesprochen. Auf dieser formalen Ebene geht es um die Erfassung der Erfahrungen der Interviewten. Auf der semantischen, bedeutungsmäßigen Ebene soll ein Zugang zur Wirklichkeit gefunden werden (2017, S. 31f).

Anders ausgedrückt legen die Ausführungen von Asbrand (2011) die zentrale Bedeutung der formalen Diskursanalyse offen: „Deshalb spielt die formale Diskursanalyse, die sich damit beschäftigt, wie ein Thema bearbeitet wird, im Rahmen der reflektierenden Interpretation eine zentrale Rolle. [...] Ziel ist die Rekonstruktion tieferliegender Sinngehalte von Äußerungen, rekonstruiert werden das implizite Wissen der Erforschten bzw. die impliziten Strukturen der erforschten Alltagsinter-

³⁰ L¹, PA¹, PB¹: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 1; L², PA², PB²: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 2; A¹⁺²: Architekt*innen-Team; B¹⁺²: Behörde; M¹⁺²: Schulmanagement; V¹⁺²: Verwaltung der Bildungshäuser (siehe im Detail 5.1)

aktion“ (2011, S. 4f). Ein kurzer Ausschnitt einer reflektierenden Interpretation ist in Tabelle drei ersichtlich.³¹

Dokument	Thematischer Akzent	Reflektierende Interpretation
L ¹	L ¹ _07_Nutzung Bildungshaus 1 (29, Z 191-211)	Der Fokus der Betrachtung von L ¹ liegt darin, zu sehen, was unter den gegebenen Umständen möglich ist. Diese Einstellung zeigt den Umgang mit Problemen oder schwierigen Situationen. Trotzdem finden die Einschränkungen im Alltag ebenso Berücksichtigung in den Schilderungen. Offenheit im Lernen und im Unterricht brauchen nach L ¹ ein größeres Raumangebot und das nicht deshalb, weil dahinter die These steckt, offenes Lernen braucht mehr Raum, sondern weil mit dieser Art des Lernens klassenübergreifende Arbeiten verbunden sind, Kinder sich Lernplätze suchen können, Sprachfördergruppen parallel ihren Platz finden müssen, inklusive Settings und ganz allgemein selbstorganisiertes Lernen stattfinden, um einige Beispiele zu nennen.
A ¹⁺²	A ¹⁺² _ Architektur_ Pädagogik (22, Z 147-158)	Bei den Schilderungen zur Nutzung des ersten Bildungshauses nimmt A ¹⁺² Bezug zu Erlebtem aus der eigenen Schulzeit, das sich anders dargestellt hatte, als das anhand von Bau-Fall 1 gesehene Beispiel. Das Kind als Mittelpunkt des Interesses und des unterrichtlichen Handelns wird hervorgehoben und die eigene Überzeugung ausgedrückt, dass Schule in dieser Form gut ist. Zur Schulzeit von A ¹⁺² scheint es keinen solchen Schulbau bzw. Unterricht in dieser Form gegeben zu haben.

Tab. 3: Auszug aus reflektierenden Interpretationen

Zur Generalisierung führen die komparative Sequenzanalyse und die sich daraus ergebenden Typologien. „Eine Typologie ist immer das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses, bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 85). Im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung werden die Orientierungsrahmen bzw. im vorliegenden Fall Deutungsmuster der Vergleichsfälle rekonstruiert, abstrahiert

³¹ siehe als weiteres Beispiel Anhang 7

und daraus Typen definiert. Die Typenbildung erfolgt auf Ebene der Analyse der Deutungsmuster entlang der Berufsgruppen. Eine Struktur ist an sich schon ein Gefüge, das einer Standardisierung, Gleichheit oder einer inneren Gliederung unterliegt und als Typologie im Sinne eines Gruppierungsprozesses zu verstehen ist.

Wird bei der Interpretation von Interviews über den Vergleich eines Themas hinausgegangen und werden weitere Themen bzw. Orientierungsrahmen betrachtet, um systematische Unterschiede zwischen Fällen und Erfahrungshintergründe zu finden, wird von der soziogenetischen Typenbildung gesprochen. Damit können mehrere Typiken in ihrer Überlappung bestimmt werden (mehrdimensionale Typenbildung), wodurch sich die dokumentarische Methode vom Ansatz der Grounded Theory unterscheidet. In weiterer Folge bedingt die mehrdimensionale Typenbildung die Möglichkeit einer Generalisierung von Untersuchungsergebnissen (Nohl, 2017, S. 40-47). „Das Geheimnis der Generalisierung des Typus liegt also in der Mehrdimensionalität der Typologie. Zugleich ist diese aber auch Voraussetzung für die Rekonstruktion der Soziogenese des Typus, also für dessen ‚Erklärung‘“ (Bohnsack et al., 2013, S. 270)

Das Ziel am Ende des Auswertungsprozesses sind Typenbildungen. Das sind auf der einen Seite die identifizierten Strukturen, auf der anderen Seite eine Typisierung entlang der Berufsgruppen.

Um der Beschreibung des methodisch kontrollierten Fremdverstehens gerecht zu werden, sind zwei Schritte im Rahmen der dokumentarischen Interpretation wichtig. Auf der einen Seite ist das die große Bedeutung der zuvor erläuterten komparativen Analyse, auf der anderen Seite die Bearbeitung und Diskussion der Interpretationen in Forschungswerkstätten. Diese haben die Funktion der Kontrolle und Überprüfung der Nachvollziehbarkeit der Deutungen (Asbrand, 2011, S. 5). Für die vorliegende Studie fanden in der Ausarbeitungs- bzw. Analysephase regelmäßig, im Schnitt alle zwei Wochen, Forschungswerkstätten statt, zusätzlich monatlich Treffen und Präsentationen im Rahmen eines Kollegs für Dissertant*innen an der PH Niederösterreich und mindestens zweimal pro Jahr Zusammenkünfte im Promotionskolleg an der Universität Potsdam. Damit kann, den Angaben von Asbrand (2011) folgend, eine Kontrolle der Arbeitsschritte und Deutungen sowie deren Nachvollziehbarkeit gewährleistet werden.

Zusammenfassend lässt sich die dokumentarische Methode beschreiben als „ein machtvolles Instrument zur empirisch validen Analyse individueller und kollektiver Orientierungsmuster, deren typologischer Verortung und daran anschließender Generierung gegenstandsbezogener Theorien“ (Schäffer, 2012, S. 209).

5.5 Qualitätskriterien der Forschungsarbeit

Die Forschungsarbeit orientiert sich, wie bereits erwähnt, an folgenden zentralen Prinzipien qualitativer Sozialforschung: Offenheit (gegenüber Untersuchungspersonen, Untersuchungssituationen und Untersuchungsmethoden), Forschung als Kommunikation (die alltäglichen Regeln der Kommunikation³² sind im Rahmen des Forschungsprozesses zu berücksichtigen), Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand (empirische Forschung versteht sich als prozesshaft und daher im Ablauf veränderbar), Reflexivität von Gegenstand und Analyse, Explikation (versteht sich als Vorgang, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit von Interpretationen sicherzustellen) und Flexibilität (Lamnek & Krell, 2016, S. 33-39).

Qualitäts- oder Gütekriterien in der qualitativen empirischen Sozialforschung unterscheiden sich im Vergleich zu den standardisiert vorgegebenen Kriterien der Validität, Reliabilität und Objektivität³³ in der quantitativen Forschung. Nach Mayring (2016, S. 144-148) wird in der qualitativen empirischen Sozialforschung von sechs Gütekriterien gesprochen, die als Maßstab für diese Arbeit herangezogen werden: (1) Verfahrensdokumentation, (2) argumentative Interpretationsabsicherung, (3) Regelgeleitetheit, (4) Nähe zum Gegenstand, (5) kommunikative Validierung, (6) Triangulation.

Die Verfahrensdokumentation ist als genaue Dokumentation der Untersuchung zu verstehen. Die argumentative Interpretationsabsicherung erfolgt theoriegeleitet, ist in sich schlüssig und argumentativ gut begründet. Die Analyseschritte der Arbeit sind klar formuliert und orientieren sich an den Schritten der dokumentarischen Methode (siehe 5.4). Die Nähe zum Gegenstand beschreibt den Weg ins Feld, mit

³² Hoffmann-Riem (1980); zum Dialogkonzept Kleining (1982)

³³ „In der standardisiert ausgerichteten Sozialforschung ist es für die Beurteilung von Methoden und Techniken entscheidend, inwieweit sie den Gütekriterien Gültigkeit (Validität), Zuverlässigkeit (Reliabilität), Generalisierbarkeit und Repräsentativität genügen“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 144).

dem Bestreben, an die Alltagswelt der Akteur*innen anzuknüpfen. Unter der kommunikativen Validierung versteht Mayring (2016), dass sich Befragte in Interpretationen wiederfinden und eine Rückmeldung oder Rückkoppelung stattfindet. Dieser Schritt wurde in der Untersuchung nicht durchgeführt. Das Kriterium der Verlässlichkeit wird im Verlauf des Analyseinstrumentariums der dokumentarischen Methode anhand von Forschungswerkstätten garantiert (siehe 5.1 und 5.4).

Bei der Triangulation werden verschiedene Datenquellen (Interviews, Dokumente, Bilddaten) herangezogen, um „für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu finden und die Ergebnisse zu vergleichen“ (Mayring, 2016, S. 147). An die Stelle von Repräsentativität und Generalisierbarkeit treten in qualitativen Forschungsstrategien Formen der Typenbildung (Idealtypen, Prototypen etc.), bei denen das „Allgemeine im Besonderen gefunden und nicht Begrenztes auf Allgemeines übertragen wird“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 180). Es geht um eine „Typenbildung im Sinne von Repräsentanz“, indem charakteristische Fälle für die Bearbeitung herangezogen werden (Lamnek & Krell, S. 180). Letztlich geht von Typologien „die Bildung von Theorien auf empirischer Grundlage aus“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 48).

Neben der Orientierung an zentralen Qualitätskriterien qualitativer Sozialforschung ergeben sich im Verlauf einer Studie ebenso Grenzen oder Limitationen, die im Sinne der Nachvollziehbarkeit dargestellt werden. Wie unter 5.1 und im folgenden Kapitel 6 anhand der Analyse der Projektstrukturen näher erläutert wird, machten es die Komplexität des Forschungsgegenstandes (Großbauvorhaben im Bildungsbereich mit Einzelprojekten), die über viele Jahre dauernden Projektaktivitäten, zum Teil schwierige Rahmenbedingungen und die begrenzte Forschungskapazität nicht möglich, noch weitere Bau-Fälle in die Betrachtung einzubeziehen. Die Auswahl der Interviewpartner*innen erfolgte nach gewissen Positionen im Planungsprozess (Entscheidungsträger*innen), wobei das Nutzen von hierarchischen Strukturen in Organisationen bei der Planung der Interviews ein Vorteil war. Außerdem wurden Pädagog*innen beider Bildungshäuser befragt.

6 Analyse der Projektstrukturen

Das Kapitel der Falldarstellung (siehe Kapitel 4) gibt einen Überblick über den Verlauf und die verschiedenen Phasen der beiden Bau-Fälle. Kapitel 6 stellt mit der Analyse der Projektstrukturen ein zentrales Ergebniskapitel auf der Strukturebene des Großbauprojektes dar. Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden auf dieser Ebene und durch die Interviewauswertung Einsichten zu Strukturen im Bauprojekt offen gelegt. Dabei wird ersichtlich, wie schwierig es ist, Bauprojekte dieser Größenordnung umzusetzen, obwohl Erkenntnisse³⁴ zum Bau von Bildungshäusern und der Prozessbegleitung vorhanden sind. Das wirft die Frage auf, wie architektonische oder pädagogische Strukturen konkurrieren, dass nicht auf aktuelle Forschungen zu Kriterien für guten Schulbau (siehe 1.1) Bezug genommen wird. Das folgende Kapitel nimmt diese Frage auf und erläutert anhand der Schilderungen der Repräsentant*innen der Fälle die in den Bau-Fällen identifizierten Strukturen. Die zentralen Erkenntnisse der Arbeit werden in Kapitel 8 zusammengeführt.

6.1 Entwicklung des Großbauprojektes im Detail

6.1.1 Entscheidungsgrundlagen

Anlass für vorerst interne, nicht öffentlich gemachte Verhandlungen und Projektgespräche mit der Behörde war ein sehr schlechter Bauzustand von Gebäuden des Altbestandes. Daraufhin wurde ein Stufenplan zur Festsetzung baulicher Maßnahmen für den Standort entwickelt: in der ersten Stufe „bauliche Maßnahmen unter Berücksichtigung der übergangsweisen Mitverwendung der baulichen Einrichtungen eines zugehörigen Standortes unter Voraussicht der späteren Übersiedlung“ und in der zweiten Stufe bauliche Maßnahmen für den Vollausbau am externen Standort (Interview L², Z 31-34).

Im nächsten Schritt stellte die Behörde Flächenrichtwerte anderer sanierter Projekte zur Verfügung, auf deren Grundlage ein Funktionskonzept seitens der Leitung des Bildungshauses 2 ausgearbeitet und als „pädagogisch begründete

³⁴ u. a.: Burgdorff & Imhäuser (2012); Walden (2008), Walden & Borrelbach (2014); Beck & Bonß (1989)

Bestandsaufnahme“ (Interview L², Z 47) der Behörde vorgelegt wurde. Darin wurde der sehr schlechte Bauzustand der ursprünglichen Gebäude, der zu zahlreichen Problemen, Einschränkungen und Gefährdungen im laufenden Betrieb führte, detailliert beschrieben. Einige Punkte werden zur Illustration beispielhaft angeführt: extreme Temperaturunterschiede im Gebäude und teilweise nicht regulierbare Bereiche, Schimmelbefall in einigen Teilen und damit verbunden mangelnde Hygiene, leerstehende Nebengebäude, die zu Orten des Vandalismus wurden, Wassereintritt in verschiedenen Gebäudeteilen, verschobene Mauern, rissige Böden und Wände und einiges mehr (Bericht zur Bestandsaufnahme, 2007, S. 3).

Die räumliche Situation inklusive einer genauen Aufstellung des damaligen Raumbestandes mit Angabe der Raumgrößen der verschiedenen Bauteile war ebenso angeführt, wie pädagogische oder finanzielle Rahmenbedingungen aufgrund bestehender räumlicher Verteilungen von Gebäudeeinheiten. Beispiele dafür sind: der Wegfall der Möglichkeit gemeinsamer schulischer Nutzungen; Räumlichkeiten, die Defizite für gruppenorientierte Unterrichtsdidaktik aufweisen; unzureichende EDV-Voraussetzungen; Mietkosten für externe Schulgebäude; höhere Reisekosten von Mitarbeitenden (Bericht zur Bestandsaufnahme, 2007, S. 10-16). Der Bericht schließt mit Vorschlägen und konstruktiven Überlegungen zum weiteren Vorgehen. Darunter finden sich die Bereitschaft zur Planungszusammenarbeit, die Erstellung eines Raum- und Funktionskonzeptes, eine bedarfsorientierte Planung unter Einhaltung üblicher Flächenrichtwerte und kostengünstiger Nutzung des Standortes, eine Generalsanierung, Umgestaltung und Errichtung neuer Bauten am Standort (2007, S. 17f).

Diese Daten waren Grundlage für das Vorantreiben von Entscheidungen seitens der Behörde und eine Überprüfung durch Vertreter des Bauträgers und Gebäudeeigentümers. Unter der Leitung des Bildungshauses 2 wurde auf Basis des Berichtes zur Bestandsaufnahme ein Raum- und Funktionsprogramm ausgearbeitet, das von der Behörde und dem Bauträger genehmigt wurde (Interview L², Z 72-74). Das Schreiben der Behörde enthielt den Hinweis der „Dringlichkeit und Notwendigkeit der Generalsanierung aufgrund des desolaten Gebäudezustandes“ (Bauträger, 2008). Baumängel und Gefährdungssituationen wurden in weiterer Folge laufend an die Behörde übermittelt. Daraus ergab sich ein Maßnahmenkata-

log, um einen gefahrenfreien Betrieb als Überbrückung bis zu einer behördlichen Entscheidung zu gewährleisten.

Für eine bevorstehende Ausschreibung formulierte die Leitung der Bildungshäuser Maßnahmen und pädagogische Zielsetzungen, die in den ausgelobten Inhalten Berücksichtigung fanden (Ausschreibungsvorbereitungen, 2009). Dabei wurden Zufriedenheit und Identifikation mit den Bildungseinrichtungen und eine hohe Aufenthaltsqualität genannt, ebenso wie die direkte Mitbestimmung aller Beteiligten (Nutzende, Planende, Eigentümer), die Ausarbeitung eines Gesamtkonzeptes, der Einsatz neuer Medien, die Berücksichtigung eines inklusiven pädagogischen Prinzips, flexible und kommunikative Lern- und Arbeitsräume, multiple Funktionalität und Veränderbarkeit der Räumlichkeiten für Schüler*innen (mit ganztägiger Nutzungsmöglichkeit), offene und vielfältig nutzbare Zonen, die Einbeziehung einer Bibliothek und die Sanierung und Erhaltung aller am Areal befindlichen Sportanlagen.

Der Bau oder die Sanierung einer Bildungseinrichtung setzt einen entsprechenden Bedarf voraus, der bei der Anlage eines neuen Stadtteiles anders aussieht, als bei der Veränderung innerhalb bereits bestehender baulicher Strukturen eines Ortes bzw. einer Stadt. Die Standortentscheidung ist ein erster wichtiger Gestaltungsmoment und erfordert das Zusammenspiel unterschiedlicher Akteur*innen (Lingg, 2019, S. 76).³⁵

Gleichzeitig werden von verschiedenen Seiten Anforderungen an ein Großbauprojekt gestellt, wie folgende Auflistung beispielhaft zeigt: politisch, regional (Nutzung der Flächen, Nachbarschaften, Stadtplanung und Stadtentwicklung), finanziell, baurechtlich, kooperational (Zusammenarbeit von Akteur*innen verschiedener Fach- oder Interessensbereiche), zeitlich (Dauer des gesamten Prozesses), räumlich (flexible und kommunikative Lern- und Arbeitsräume) und pädagogisch (Zielsetzungen, wie z. B. inklusives pädagogisches Prinzip).

³⁵ Ein weiterer zentraler Gestaltungsbereich ist der Zeitraum der Wettbewerbsausschreibung und -durchführung (6.1.2). Diese Phase ist durch zahlreiche Absprachen, Festlegungen, einer Raumprogrammerstellung u. v. m. gekennzeichnet und es werden die Grundlagen der weiteren Projekt-schritte gelegt (Lingg, 2019, S. 78f).

Bereits die intensive Phase der Ausarbeitung der Grundlagen für ein Ausschreibungsverfahren bezieht oben genannte Punkte mehr oder weniger intensiv ein, ohne den gesamten Ablauf zu diesem Zeitpunkt im Blick haben zu können. Aufgrund der Tatsache, dass diese Vorarbeiten vorwiegend in einem kleinen Kreis von Entscheidungsträger*innen stattfanden, sind zu dem Zeitpunkt Kooperation und zum Teil pädagogische Anliegen zurückgedrängt.

6.1.2 Wettbewerbsverfahren

Zwei Jahre nach den ersten Bestrebungen für einen Neu- oder Umbau des Altbestandes am bestehenden Standort erfolgte die Freigabe zu einem EU-weiten Wettbewerbsverfahren, an dem knapp 50 Architekturschaffende teilnahmen. Die Ausschreibungsvorbereitungen (2009) sowie alle anderen oben genannten Unterlagen waren für das Wettbewerbsbüro unter der Leitung eines Architekten Grundlage für die Erstellung der zweistufigen Wettbewerbsausschreibung. Gegenstand war die „Erlangung von baukünstlerischen Vorentwurfskonzepten für die Bauaufgabe“ (Bauträger, 2009, S. 6f) des Großbauprojektes mit einem anschließenden Verhandlungsverfahren zur Vergabe von Generalplanerleistungen.

In der ersten Wettbewerbsstufe wurden grundsätzliche Lösungsmöglichkeiten ausgearbeitet, die zweite Wettbewerbsstufe enthielt detaillierte Ausarbeitungen in verschiedenen Bereichen (städtebaulich, baukünstlerisch, funktional, ökonomisch). Der Architekturwettbewerb wurde als entscheidend und bedeutend für eine fortlaufende Weiterentwicklung der Baukultur gesehen.³⁶ Dem Wettbewerbsverfahren stand ein Preisgericht vor, das sich aus acht Hauptpreisrichtern (drei Architekten, einem Vertreter der Behörde, zwei Vertretern des Bauträgers, einem Vertreter/Architekten der Regionalpolitik, einem Vertreter/Pädagogen der Bildungshäuser) und zwei Beratern (ein Behördenvertreter, ein Bauträger-Vertreter) zusammensetzte. In den Ausschreibungsunterlagen finden sich u. a. Angaben zur Bedeutung des Raums bzw. noch konkreter des Lern-Raums und zur Notwendigkeit, dass Räume Lernprozesse unterstützen müssen und variabel gestaltbar sind (Bauträger, 2009; Interview L²).

³⁶ Hier kann ein Vergleich zu Lingg (2019) gezogen werden, die dieser Phase besondere Bedeutung zumisst.

Im Rahmen der ersten Wettbewerbsstufe waren von den Teilnehmenden Lösungen zu finden, die alle Anforderungen an die Erneuerung erfüllen und in der zweiten Stufe als Vorentwurfskonzepte weiterentwickelt werden konnten. Beurteilungskriterien der ersten Stufe waren folgende: Qualität des Entwurfs und Umsetzung des Raum- und Funktionsprogramms, Berücksichtigung räumlich-städtebaulicher Gegebenheiten (angrenzende Bebauungsstruktur, Stadtlandschaft, Baurecht, Bauordnung, innere und äußere Erschließung), Beachtung der Wirtschaftlichkeit und Machbarkeit (Herstellungskosten, vorgegebener Kostenrahmen, Vorsehen von Bauetappen bei fortlaufendem Lehrbetrieb) und Erfüllung der Raumerfordernisse.

Für die zweite Wettbewerbsstufe wurden in Erweiterung der Kriterien aus Stufe eins über einen Beschluss des Preisgerichtes weitere Anforderungen an das Projekt festgelegt (in der Ausschreibung noch nicht näher ausgeführt) (Bauträger, 2009, S. 31-33). Die Leitung der Bildungshäuser formulierte als Zielsetzung pädagogische Vorstellungen u. a. im Hinblick auf Lehren und Lernen, Raum als den Menschen prägender Lebensraum im Kontext von Schule und Raum für Lernen in unterschiedlichen Gruppengrößen (2009, S. 53f).

Etwa vier Monate nach der Wettbewerbsausschreibung fand die erste Beurteilungssitzung des Preisgerichtes statt. Für keines der eingereichten Projekte lag ein Ausschließungsgrund vor. In einem ersten Informationsrundgang erläuterte der auslobende Architekt die Ergebnisse der Vorprüfung. Die Thematiken des Abbruchs, des Neubaus und der Funktionssanierung ergaben bei den Projekten fünf Lösungstypen, die alle für eine Weiterentwicklung in Stufe zwei des Wettbewerbs geeignet waren: Typus 1 mit weitestgehender Erhaltung und Instandsetzung der bestehenden Gebäude, Typus 2 mit einem kompletten Abbruch und Neubau, Typus 3 mit einem Verhältnis von etwa 50 Prozent Neubau bzw. Sanierung, Typus 4 mit überwiegender Sanierung und teilweiser Ergänzung neuer Bauteile, Typus 5 mit einem überwiegenden Anteil an Abbruch bzw. Neubau und Erhaltung bzw. Sanierung weniger Teilbereiche (Bauträger, 2010a, S. 3). Ein erster Ausscheidungsrundgang brachte 18 Projekte, die für weitere Beurteilungen in der Wertung blieben. Ausschlaggebend dafür war, dass zumindest ein Preisrichter für ein Wettbewerbsprojekt stimmte. Die verbliebenen Arbeiten wurden nach ihrer typologischen Zuordnung gruppiert, um vergleichende Diskussionen innerhalb eines

Typus führen zu können. Ein Beurteilungsrundgang führte zum Ausscheiden weiterer sieben Projekte.

Auf Antrag eines Preisrichters konnte mit einfacher Mehrheit über den Verbleib abgestimmt werden, die abgewählten Beiträge wurden mit einer klaren Mehrheit bestimmt. Für die Beurteilung waren die Kriterien des Ausschreibungstextes maßgebend (siehe vorige Seite), bei Mängeln in Bezug auf mindestens ein Kriterium konnte ein Ausschluss erfolgen. Nach Festlegung in der Wettbewerbsausschreibung mussten vom Preisgericht mindestens fünf und maximal zehn Entwürfe der verschiedenen Architekturbüros zur Teilnahme an der zweiten Stufe des Wettbewerbes bestimmt werden. Auf Übereinkommen des Preisgerichtes wurde festgelegt, dass Projekte in der zweiten Phase abgeändert werden dürfen. Mit einem zweiten Beurteilungsdurchgang bestimmte das Gremium sechs Projekte zur weiteren Ausarbeitung, zusätzlich drei Arbeiten als Nachrückende beim Ausfall von Teilnehmenden (Bauträger, 2010a, S. 4f).

Für alle galt gleichermaßen, dass die Beurteilungen und Vorgaben, die vom Preisgericht formuliert wurden, zu berücksichtigen sind. Diese sind im Detail: Beachtung der städtebaulichen Positionierung, Bildung eines zentralen Bereiches im Inneren der Bauteile mit offenen Bereichen und der Möglichkeit von Mehrfachnutzungen und Synergieeffekten, ungehinderter Betrieb in den verschiedenen Bildungshäusern bei größeren Veranstaltungen, Planung von drei Bildungshäusern an einem Standort (getrennte Bauteile), Sicherstellung der gestalterischen Entwurfsqualität bei eventuellem Entfall eines Bildungshauses, Vorsehen von Bauetappen bei minimiertem Aufwand für Ersatzunterbringungen bei laufendem Unterrichtsbetrieb (Bauträger, 2010a, S. 6).

Die Ausformulierung der Projektbeurteilungen erfolgte durch die Fachpreisrichter (Mitglieder des Preisgerichtes, außer dem Vertreter/Pädagogen der Bildungshäuser und dem Vertreter der Behörde). Diese Wettbewerbsbedingungen drücken indirekt eine Dominanz der Gruppe der Architekt*innen bei der Entscheidungsfindung aus. Pädagog*innen können aufgrund festgelegter Strukturen im Prozessablauf keine Entscheidungen mittragen, die Kooperationsstrukturen sind aufgrund der baurechtlichen Vorgaben der Wettbewerbsausschreibung an dieser Stelle einseitig gelagert.

Einer rund dreimonatigen Bearbeitung der Projektentwürfe folgte die Beurteilungssitzung der zweiten Wettbewerbsstufe. Für alle sechs eingereichten Arbeiten lagen keine Ausschließungsgründe vor. Bei einer ersten Vorprüfung wurde festgestellt, dass es in Bereichen der Erschließungssysteme und der Einhaltung baurechtlicher Bestimmungen einzelne geringe Abweichungen gab. Ein Informationsrundgang diente der Begutachtung und der Wiederholung wichtiger Kriterien für die Beurteilung. Maßgebend waren, wie bereits oben erläutert, die Wettbewerbsausschreibung, die Machbarkeit, die Abwicklung in Bauphasen, funktionale Stärken, Anpassungsmöglichkeiten für sich wandelnde pädagogische Anforderungen, Funktionalität des Entwurfes bei Entfall eines der Bildungshäuser. Das Gremium übte Kritik an der geringen Weiterentwicklung der Arbeiten aus der ersten Wettbewerbsstufe, dahingehend waren die Erwartungen höher gewesen. Der erste Beurteilungsrundgang schied drei von sechs Projekten mit einfacher Mehrheit aus.

Die weiter zur Diskussion stehenden Arbeiten konnten in der vorliegenden Form nicht ohne Überarbeitung umgesetzt werden, was später klare Empfehlungen für das Siegerprojekt seitens der Jury erforderte. Die Entwurfs-Typen der Sanierung (Abbruch/Neubau und Umbau) erreichten ähnliche Kostenpunkte wie der Typ des kompletten Neubaus, der aber in funktioneller und städtebaulicher Hinsicht größere Gestaltungsmöglichkeiten bot. In allen Projekten zeigte sich die Aufrechterhaltung des Lehrbetriebes als wesentliches und schwierig umzusetzendes Kriterium. Dahingehend stellte ein Beitrag eine mögliche Strategie zur Umsetzung der Bildungsbauten in Etappen vor. An dieser Stelle rücken Projektstrukturen, regionale und ökonomische Strukturen für eine Entscheidungsfindung in den Vordergrund. Wenngleich Mängel in der inneren Organisation und der inneren Erschließung der Gesamtanlage bestanden, wurde diesem Projekt letztlich mit 7:1 Stimmen der Vorzug gegeben. L² führt als einen Auswahlgrund an, dass „die Architekten in der Jury sehr angetan waren von der Präzision der Pläne, die sie auf eine extrem saubere Umsetzung haben schließen lassen“ (Interview L², Z 110-112). Damit erfährt Formales im Zuge von Entscheidungsstrukturen eine wesentliche Bedeutung.

Die Empfehlungen des Preisgerichtes für den Wettbewerbsgewinner waren u. a.: Überarbeitung der Eingangsbereiche, Pausenräume, Festsaal, Durchmischung

unterschiedlicher Funktionsbereiche, Überdenken der planerischen Ausgestaltung der Sportanlagen, Ausarbeitung von Strategien bei Entfall eines der Bildungshäuser und Situierung von Parkplätzen. In der Beurteilung wurde darauf verwiesen, das ausgewählte Projekt liefere einen Beitrag zu aktuellen Debatten im Schulhausbau, wobei auf keine Details eingegangen wurde und damit keine Rückschlüsse auf pädagogische Anforderungsstrukturen möglich sind. Seitens des Vertreters bzw. Pädagogen in der Jury wurde die Bedeutung der Architektur in der Pädagogik angesprochen und der „Raum als dritter Erzieher“ (Schäfer & Schäfer, 2009)³⁷ thematisiert (Bauträger, 2010b, S. 3-12). Damit ist die Intention erkennbar, dem Pädagogischen bei Adaptierung der Planungen einen bedeutsamen Stellenwert zu geben.

An dieser Stelle des Projektes ist ein Umsetzungsdefizit von geforderten Inhalten der Ausschreibungsunterlagen erkennbar, die den Hinweis geben, dass klassisch angeordnete rechteckige Unterrichtsräume für gegenwärtige Lernsituationen nicht mehr passen und diese der Vergangenheit angehören, was bedeutsam im Hinblick auf das Siegerprojekt des Wettbewerbsverfahrens ist. Denn der Entwurf weist genau diese nicht mehr gewünschten klassischen Raumanordnungen auf und pädagogisch relevante Zielsetzungen bzw. Empfehlungen hinsichtlich der Raumanordnung sind nicht umgesetzt. Dieser erste Plan stellte eine klassische Gangschule mit Garderoben vor den Klassen dar und ermöglichte kein Öffnen von Unterrichtsräumen oder variable Settings für vielfältige Lernsituationen. In ähnlicher Weise beschreibt ein Architekt dieses Phänomen im Schulhausbau. „Schulhäuser mit langen Fluren und aneinandergereihten Zimmern werden leider immer noch als Regelfall gebaut und zementieren damit einen konventionellen Schulbetrieb“ (Hübner, 2016, S. 115).

Bei der Juryentscheidung spielte das letztlich keine entscheidende Rolle, es überwogen in Summe formale, ästhetische, raumbezogene, städtebauliche, organisationale, funktionale, budgetäre und bautechnische Angaben, Hinweise und Richtlinien.

³⁷ u. a. ebenso thematisiert bei: Earthman (2004); Fisher (2001); Higgins et al. (2005); Kahl (2011, S. 475); Montag Stiftung (2013); Rittelmeyer (1994, 2013), Tanner & Langford (2003); Walden & Borrelbach (2014)

6.1.3 Veränderungen in der Planung und Projektabänderungen

Das Gewinnerprojekt des Wettbewerbs sah Teilfertigstellungen und Übersiedlungen vor, insgesamt mit einer relativ freien Planungsaufgabe und noch ohne die Thematik der Erhaltung von Sportanlagen. Nach dem Wettbewerb wurde von Seiten der Behörde jedoch die Sanierung der Sportstätten beschlossen, wodurch das prämierte Architekturbüro beauftragt wurde, ein neues Projekt mit Einbeziehung der Sportanlagen zu entwerfen. Parallel zu dieser Projekterweiterung erfolgte die Prüfung der Standorte und Kosten für ein Container-Provisorium und ein temporäres Aussiedlungs-Szenario während der Bauphase. Es stellte sich heraus, dass dies mit Mehrkosten von einigen Millionen Euro verbunden gewesen wäre, was letztlich politisch nicht zu rechtfertigen war. Hier kommen regionale Strukturen, wie die Einbeziehung der Sportanlagen oder eine Container-Lösung für die Bauphase zum Tragen, die Auswirkungen auf ökonomische Strukturen und Zeitstrukturen (Zeitverzögerungen) haben.

Aus genannten Gründen wurde das Architekturbüro angehalten, ein Entwurfsprojekt mit möglichst wenig provisorischen Räumlichkeiten und einer Erweiterung um die Sportanlagen zu entwickeln. Damit kam es zur Ausarbeitung eines im Vergleich zum ursprünglichen Wettbewerbs-Siegerprojekt völlig veränderten Planungsentwurfes. Zu Beginn war dieser noch eine grobe Studie, in der es darum ging, wie der Flächenbedarf für die einzelnen Nutzungen aussieht und wie am besten um den Bestand herum gebaut werden kann. Das später vorliegende Projekt beinhaltete Teilabbrüche, damit um den Hauptkern die Neubauten entstehen konnten. In der Ausführung bedeutete das mitunter große Schwierigkeiten, weil auf rund drei Meter, teilweise auch weniger, auf durchgehend benutzte Bestandsflächen herangebaut werden musste. In der Bauausführung wird in dem Zusammenhang von einer der größten Schwierigkeitsstufen gesprochen, da u. a. wegen des Alters der Bestandsgebäude ungenügende Plangrundlagen vorliegen oder widersprüchliche Angaben vorhanden sind (Interview A¹⁺²). Der in seiner Gesamtheit neue Entwurf der Architekt*innen entwickelte sich ohne weitere Ausschreibung im fortgeschrittenen Planungsstadium im Zusammenwirken von Behörde, Bauträger, Architekturbüro, den Leitungen der Bildungshäuser sowie der Einbeziehung von Mitarbeiter*innen von Bildungshaus 2, wodurch Kooperationsstrukturen in einer späten Phase der Planungen mehr Bedeutung bekamen.

6.1.4 Zeitverzögerungen und Standortunsicherheit

Von politischer Seite gab es vorübergehend Bestrebungen, das Großprojekt an einem anderen Standort zu verwirklichen und einen neuen Wettbewerb auszusprechen (Interview A¹⁺², 5-10). Die angesprochenen Veränderungen (6.1.3), die baulichen Projektabänderungen und die vorübergehende Standortunsicherheit brachten eine Zeitverzögerung von mehreren Jahren mit sich. Erst rund acht Jahre nach den ersten Überlegungen, Gesprächen und Verhandlungen mit der Behörde erfolgte der Spatenstich zum Großbauprojekt. Politische, ökonomische und regionale Strukturen in Kombination mit den Projektstrukturen und des bereits vollzogenen Architektur-Wettbewerbs bestimmen weite Phasen auf dem Weg zur endgültigen Entscheidung der Verwirklichung des Projektes am vorgesehenen Standort. Pädagogische Anforderungsstrukturen stehen dabei nicht im Vordergrund.

6.2 Pädagogische Zielsetzungen im Großbauprojekt

Für die Fragestellung der Arbeit ist es von Bedeutung, in welchem Ausmaß pädagogische Zielsetzungen von Beginn der Planungsüberlegungen an eine Rolle spielten oder ob anhand der strukturellen Rahmenbedingungen das Pädagogische eine untergeordnete Stellung einnahm. Im folgenden Abschnitt werden auf der Strukturebene des Großbauprojektes diese pädagogischen Inhalte herausgearbeitet und verdichtet dargestellt.

In der frühen Phase einer räumlichen Bestandsaufnahme, die als Darstellung des Ist-Zustandes bezeichnet werden kann, wurde für die Bildungsbauten festgehalten, dass Räume für die Nachmittagsbetreuung (ein Spiel- und Aufenthaltsraum, zwei Lern- oder Gruppenräume) eine Schülerbibliothek, Gruppenräume für kommunikatives Arbeiten (mit dem Hinweis auf die didaktische Kultur, die aber nicht genauer beschrieben wird) und Medienräume dringend benötigt werden. Der Mangel an bestimmten Räumlichkeiten, u. a. aufgrund einer sich verändernden Unterrichtsdidaktik, wurde in Form von pädagogischen Rahmenbedingungen im Bericht festgehalten (Bericht zur Bestandsaufnahme, 2007, S. 10-16). Das Einbeziehen pädagogischer Zielsetzungen von Leitungspersonen der Bildungshäuser ist zu diesem Zeitpunkt nicht dokumentiert. Es handelt sich lediglich um mehrmals

angepasste tabellenartige Auflistungen von Raumgrößen der Bestandsobjekte, die als Grundlage für ein Raum- und Funktionsprogramm dienen.

Anhand genannter Daten wurden in den Vorbereitungen zur Wettbewerbsausschreibung³⁸ Zielsetzungen formuliert, die später inhaltliche Berücksichtigung in der Ausschreibung fanden (siehe 6.1.1). Nach welchen Kriterien die Auswahl vollzogen wurde, ist nicht bekannt. Es werden im pädagogischen Bereich folgende Punkte mit dem Ziel einer gesteigerten Zufriedenheit der Nutzenden und einer größeren Aufenthaltsqualität am Areal der Bildungsbauten genannt, die in Entwürfen bzw. den späteren Bauten einfließen sollten:

- Kommunikationsbereiche,
- Räumlichkeiten, die den ganzen Tag genutzt und auch für kulturelle Zwecke verwendet werden können,
- Einbeziehung der Betroffenen in Planungsprozesse,
- Berücksichtigung des Einsatzes unterschiedlicher Medien beim Lernen,
- Lernräume für kleine und große Gruppen,
- Einfließen des inklusiven pädagogischen Prinzips der Barrierefreiheit in allen Bereichen,
- multiple Funktionalität der Bildungsbauten.

Es werden wesentliche pädagogisch relevante Aussagen getroffen, wie folgende Zusammenfassung aufzeigt. Klassisch angeordnete rechteckige Unterrichtsräume und konservative Grundrisse von Bildungsbauten erschweren vielgestaltige Lernsituationen, selbstständiges Lernen, individuelle Betreuung, ganztägige Schulformen, in Teams arbeitende Lehrende. Dahingehend werden Empfehlungen zu alternativer Gestaltung gegeben, indem sich Unterrichtsräume öffnen können, variable Settings angedacht werden, um Lernen in unterschiedlichen Einheiten mit Lösungen für eine entsprechende Raumakustik und soziale Kontrolle zu ermöglichen (Ausschreibungsvorbereitungen, 2009, S. 3f und S. 6).

In den Ausschreibungsunterlagen für den Wettbewerb finden sich im Rahmen des Raum- und Funktionsprogramms erste pädagogische Hinweise für die Bildungsbauten, die von der Leitung eines Bau-Falles mitgetragen werden. Es werden

³⁸ Ausschreibungsvorbereitungen (2009)

Räume gefordert, die sich durch eine vielfältige Funktionalität auszeichnen und ganztägig sowie ganzjährig benutzbar sind. Als sich daraus ergebende Anforderungen werden folgende Punkte festgehalten:

- Ermöglichung unterschiedlicher Lernsituationen (selbstgesteuert, individuell, betreut und unterstützt durch Lehrpersonen),
- Differenzierung und individuelle Betreuung in verschiedenen Bereichen der Schule anstelle von Klassenzimmern, die sich hinter geschlossenen Türen befinden,
- Schaffung von Voraussetzungen für Projektarbeiten, gemeinsame bzw. gemeinschaftliche Arbeitsbereiche,
- Gewährleistung einer natürlichen Belichtung und variabler Möblierungen (Bauträger, 2009, S. 38).

Die Erläuterungen des Raum- und Funktionsprogramms legen Anregungen vor, was ein Lernraum in der gegenwärtigen Zeit bieten muss, wie dies bereits vorab bzw. in den Ausschreibungsvorbereitungen (2009) festgehalten wurde.³⁹

Für die zweite Wettbewerbsstufe wurden für die verbliebenen Projekte Vorgaben definiert, die Berücksichtigung finden sollten. An dieser Stelle ist kein Hinweis auf weitere pädagogische Zielsetzungen zu finden (siehe im Detail 6.1.2; Bauträger, 2010a, S. 6). Ebenso enthalten die Beurteilung und die Empfehlungen für das Siegerprojekt keine pädagogischen Aussagen oder Anregungen. Lediglich der Hinweis auf den Beitrag des Projektes zu aktuellen Debatten im Schulhausbau ist angeführt (Bauträger, 2010b). Die Darstellung der pädagogischen Zielsetzungen für das Großprojekt zeigt, dass vor allem in den Phasen der Vorbereitung für die Wettbewerbsausschreibung und in der Ausschreibung selbst pädagogische Anforderungsstrukturen vorhanden sind. Gleichzeitig handelt es sich um jene Zeitspanne, in der der beteiligte Personenkreis noch beschränkt war auf Architekt*innen, Vertreter der Behörde, des Bauträgers und der Regionalpolitik und die Leitung des Bau-Falles 2. Die Kooperationsstrukturen weisen auf eine Dominanz der Gruppe der Architekt*innen und behördlicher Stellen hin.

³⁹ siehe 6.1.2: „Pädagogische Vorstellungen als Zielsetzungen der Leitung der Bildungshäuser finden sich u. a. im Hinblick auf Lehren und Lernen, Raum als den Menschen prägender Lebensraum im Kontext von Schule und Raum für Lernen in unterschiedlichen Gruppengrößen.“ (Bauträger, 2009, S. 53f)

Ab dem Zeitraum der Überarbeitung der Pläne und des Neuentwurfes aufgrund der Änderung der Voraussetzungen (Erweiterung um Sportanlagen, Bauphase ohne Aussiedlung während des laufenden Betriebes bestehender Bildungseinrichtungen) ändert sich der Personenkreis auf folgende Gruppen von Akteur*innen: Architekt*innen, Behördenvertreter*innen, Repräsentanten des Bauträgers, Leitungen der beiden Bildungshäuser, Vertretungen aus der Gruppe der Pädagog*innen beider Bau-Fälle sowie Mitarbeitenden des Bau-Falles 2. Zu diesem Zeitpunkt sind grundsätzliche Festlegungen, Gebäudegrößen (Kubatur), Gebäudeanordnungen und Konzeption der Flächen abseits der Gebäude und teilweise räumliche Festlegungen bereits getroffen. Ausgehend davon erfolgten Veränderungen bzw. Anpassungen an pädagogische Erfordernisse unter Einsatz von L¹ vor allem bei Bau-Fall 1, soweit der Budgetrahmen und die oben genannten Vorgaben dies noch zuließen (Interview L¹ 10-14, Z 52-89). Das Ergebnis beinhalten die für die Bauausführung eingereichten Pläne (Einreichpläne, 2014).

6.3 Ergebnisse anhand der Interviewauswertung

Die Handlungsbegründungen der Akteur*innen in den Interviews⁴⁰ bringen die Strukturen zum Ausdruck und sind zugleich Grundlage für diese. Strukturen als „Regel-Ressourcen-Komplexe“ (Giddens, 1988, S. 432) sind als überindividuelle Konstruktionen zu verstehen, die sich durch eine Rekonstruktion individueller Aussagen zeigen. Die Entwicklung des Großbauprojektes (siehe 6.1) zeigt am Ende der Analyse nachfolgend beschriebene Strukturen auf, die anhand der Interviewauswertung rekonstruiert werden können. Die Schilderungen lassen nicht immer eine genaue Trennschärfe zu und zum Teil werden zwei oder mehrere Strukturen für bestimmte Entwicklungen verantwortlich gemacht.

Es geht hier um Projektstrukturen, die in den Baufällen erkennbar werden und die Deutungsmuster rahmen.

⁴⁰ L¹, PA¹, PB¹: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 1; L², PA², PB²: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 2; A¹⁺²: Architekt*innen-Team; B¹⁺²: Behörde; M¹⁺²: Schulmanagement; V¹⁺²: Verwaltung der Bildungshäuser (siehe im Detail 5.1)

6.3.1 Projektstrukturen und regionale Strukturen

Als Projektstrukturen und regionale Strukturen sind spezifische, für die Bau-Fälle wichtige Strukturen zu verstehen, die das Bildungsbauvorhaben charakterisieren. Aus Sicht eines Projektmanagements sind alle Aufgaben damit verbunden, die im Rahmen der Projektumsetzung erforderlich sind. Kennzeichnend für das Großprojekt dieser Studie ist die Größe des Projektes, das Budgetvolumen, der lange Planungs- und Umsetzungszeitraum, die Veränderungsprozesse, die Erstellung von Neubauten bei fortlaufendem Betrieb in den verschiedenen Bildungshäusern, die Änderung von Zuständigkeiten aufgrund von Personalwechseln, um einige Faktoren zu nennen (siehe 6.1). In den einzelnen Interviews wird auf diese Spezifika hingewiesen bzw. mit den daraus resultierenden Folgen unterschiedlich umgegangen, wie folgende Ergebnisse zeigen.

Interviewperson L¹ ⁴¹ verweist auf fehlende eigene Kompetenz und Erfahrung im Schulbaubereich, wodurch immer wieder belastende Situationen im Projektverlauf entstehen. Die Leitung von Bau-Fall 1 zeigt jedoch viel Eigenengagement, indem für ein besseres Verständnis der Materie bereits im Vorfeld des Großbauprojektes Seminare besucht wurden. Die Interviewperson will Bauabläufe verstehen und sich architektonisches Wissen aneignen, um besser agieren zu können.⁴² Immer wieder kommt es im Prozessverlauf zu Situationen, in denen Aufgaben des Architekturbüros übernommen werden, umso mehr als im Prozess für L¹ klar wird, dass ein Verlassen auf die Architekt*innen an den eigenen pädagogischen Vorstellungen und an den Zielsetzungen für Bau-Fall 1 vorbei gehen. Auf der anderen Seite wird die Interviewperson mit architektonischen und technischen Fragen konfrontiert, für die sie im Grunde der/die falsche Adressat*in ist. Es zeigt sich eine Vereinnahmung seitens der Architekturschaffenden und es wird die These gestützt, dass Architekt*innen mit ihren bautechnischen und architektonischen Logiken arbeiten, und diese dann in der Kooperation mit anderen am Planungsprozess Beteiligten zur Anwendung bringen, um in ihrem Bereich abgesichert zu sein. L¹ wird von derartigen baulichen Fragestellungen vereinnahmt und empfindet

⁴¹ L¹, PA¹, PB¹: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 1; L², PA², PB²: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 2; A¹⁺²: Architekt*innen-Team; B¹⁺²: Behörde; M¹⁺²: Schulmanagement; V¹⁺²: Verwaltung der Bildungshäuser (siehe im Detail 5.1)

⁴² u. a. Hinweis auf ein Deutungsmuster von L¹ (siehe Kapitel 7)

das als Anstrengung (Interview L¹ 4, Z 13-19). Dabei handelt es sich um eine Vorgehensweise, die sich auch interviewübergreifend wiederholt und nicht nur Ausdruck einer Struktur ist, sondern ebenso ein Deutungsmuster (Pädagog*innen oder baufremde Personen als Hilfsingenieur*innen) darstellt, weil einem Muster der Architekt*innen gefolgt wird.

Fehlendes Fachwissen aus Teilbereichen der Bauplanung ließ die Situation für L¹ schwierig erscheinen. Sehr bezeichnend für das Vorgehen und dahinterliegende Strukturen ist die Aussage: „Aber gerade das, was ich gefragt wurde, waren Dinge, wo ich mir gedacht habe, das weiß ich nicht und im Prinzip sollen das die Fachleute entscheiden, wo Steckdosen hingehören, ob man jetzt die Öffnung der Fußbodenheizung auf der oder der Wandseite macht, solche Sachen“ (Interview L¹ 10, Z 66-69). Die zuvor angesprochene Vorgehensweise hat Folgen, die mehrere der in den Fällen gefundenen Strukturen betreffen (z. B. Kooperation, Budget, Entscheidungen, Zeitabläufe, Pädagogik), wie die folgenden Erläuterungen zeigen.

Es werden architektonische bzw. bautechnische Fachdetails verhandelt, aber grundlegende Entscheidungen mit pädagogischer Relevanz können nicht oder nur in geringem Ausmaß in gemeinsamer Abstimmung getroffen werden, weil keine Absprache stattfindet und der Prozess vom zeitlichen Ablauf her gesehen bereits abgeschlossen ist. Architekturschaffende stehen dabei im Spannungsfeld ausführender Bautätigkeiten in einem festgesetzten Zeitraum, bei begrenzten Budgetmitteln, unter Einhaltung des von der Behörde bewilligten Entwurfes und der Lösung von Problemen, die sich im Bauablauf ergeben. Schnelle Entscheidungen im Planungsprozess werden in der Gruppe der Kooperationspartner*innen gesucht. Dabei stellt sich die Kommunikation bzw. das Verstehen zwischen den Gruppen der Akteur*innen als schwierig heraus, weil Nutzende wie Planende versuchen, sich mit ihren Logiken (z. B. architektonischen, bautechnischen, verwaltungstechnischen, budgetären, pädagogischen) einzubringen und entsprechendes Fachwissen auf der anderen Seite erwarten. Das führt teilweise dazu, dass Antworten auf Fragen vom Architektenteam nicht richtig verstanden und daher in falscher oder ungenügender Weise umgesetzt werden (Interview L¹ 14, Z 77-86). Das hat mitunter entscheidende Auswirkungen auf die weiteren Prozessabläufe

und damit auf die Projektstruktur. Gleichzeitig sind die Schilderungen ein Beispiel und Ergebnis für die Kooperationsstruktur.

Interviewperson L¹ denkt prozessorientiert und ist sich der Komplexität des Bauprojektes und der Prozesse bewusst. Demnach muss aus ihrer Sicht der Gesamtentwurf (das Großbauprojekt mit allen Einzelgebäuden und Außenanlagen) als solcher passen und eine Einheit bilden, welcher sich Bau-Fall 1 zu fügen hat (Interview L¹ 5, Z 25-30).

Vergleicht man die Rolle der Architektur bei einem öffentlichen und privaten Träger, so bestehen Unterschiede in mehrfacher Hinsicht, nachfolgend werden ein paar Beispiele skizziert. Im öffentlichen Bereich finden bei größeren Bauvorhaben Architekturwettbewerbe statt, aus denen ein siegreiches Architekturbüro hervorgeht. Dieses hat unter Einhaltung budgetärer, normativer und sonstiger Vorgaben großen Einfluss auf die Umsetzung und Ausgestaltung. Bei privaten Bauten entscheiden die zukünftigen Bewohner*innen wesentlich stärker über die Ausgestaltung und sind als Auftraggeber*innen und als jene Personen, die die Kosten tragen, bestimmend bei Entscheidungen. So gesehen können den Architekt*innen beim Großprojekt dieser Studie mehr Entscheidungsmöglichkeiten eingeräumt werden, wobei sie sich zuvor in einem Architekturwettbewerb mit ihrem Entwurf durchsetzen müssen. Aufgrund der komplizierten behördlichen Verflechtungen und der bereits besprochenen Charakteristika dieses Bauvorhabens gibt es andere Herausforderungen (siehe 6.1, 6.2), die den Spielraum für die Architekt*innen einschränken. Das Architekturbüro formuliert das im Rahmen des Interviews folgendermaßen: „Das sind Rahmenbedingungen, die wir so jetzt nicht kennen, weil üblicherweise kommt jemand und sagt, ich will ein Haus und habe eine Million Euro und dann schaut man, was er will und dann schaut man, ob sich das ausgeht, ganz salopp und einfach formuliert. Das war einfach eine zusätzliche Schwierigkeit, aber es ist so, wie es ist“ (Interview A¹⁺² 17, Z 114-117).

Von Interviewperson A¹⁺² wird bei der Bezugnahme auf den Entwicklungsprozess dieses Großbauprojektes hervorgehoben, dass sich das Konzept des Entwurfs in der Ausführung durchgesetzt hat. Die Art und Weise der Formulierung drückt aus, dass es sich um keine Selbstverständlichkeit handelt, da Großprojekte mit mehreren Bau-Fällen und unterschiedlichen Ansprechpartner*innen im Prozessablauf oft

Änderungen unterworfen sind. Damit verbunden ist die Gefühlszuschreibung von A¹⁺² eine sehr freudige: „Womit wir eine sehr große Freude haben“ (Interview A¹⁺² 18, Z 118). A¹⁺² hat die Überzeugung, dass sich entwicklungsbedingt über viele Jahre pädagogische Vorstellungen als Muster festgesetzt haben, wodurch es nur schwer zu Veränderungen kommen kann, selbst wenn gewisse Wünsche von Nutzenden vorhanden sind. Die Ausdrucksweise zeigt über Generationen tradierte und förmlich zementierte Vorstellungen, die sich wie Leitsätze immer wieder in Projekten durchsetzen. Mit dem Hinweis „funktioniert in den wenigsten Fällen“ schwingt Resignation mit bzw. wird damit die eigene Erwartungshaltung niedrig gehalten (Interview A¹⁺² 24, Z 161-169).

A¹⁺² stellt bei Grundstrukturen und Vorgehensweisen wenig Veränderung in Aussicht und führt das auf eigenes Erfahrungswissen zurück. Damit wird implizit ausgesagt, dass Bemühungen in eine andere Richtung voraussichtlich nicht zum Erfolg führen. Die Lösung wird darin gesehen, dass Architekturschaffende flexibel nutzbare Räume schaffen, womit eine Verbindung zu den räumlichen Strukturen besteht (Interview A¹⁺² 25, Z 172). Damit kann, bezogen auf pädagogische Strukturen, auf unterschiedliche pädagogische Settings im Schulalltag reagiert werden. A¹⁺² nimmt eine Einschränkung vor, indem ein Bildungsbau nicht alles in gleichem Maße erfüllen kann, ein Architekturbüro nicht für sämtliche Gegebenheiten ein „super perfektes Umfeld“ schaffen kann, sondern der „kleinste gemeinsame Nenner“ gesucht werden muss (Interview A¹⁺² 25, Z 172-176). Dies macht deutlich, dass ein Planungsprozess immer Kompromissbereitschaft erfordert, wobei keine Aussage getroffen wird, welcher Stellenwert pädagogischen Vorstellungen bei diesen Entscheidungen zukommt.

Fordernde Rahmenbedingungen und die Tatsache, dass ein Gebäude (im Speziellen ein Bildungsbau) für längere Zeit seine Funktion hat, selbst wenn sich pädagogische Settings und Ausrichtungen in Zukunft verändern sollten, sind Gründe, warum A¹⁺² Großprojekte dieser Art als „schwierig in der Umsetzung“ (Interview A¹⁺² 29, Z 195) bezeichnet. A¹⁺² schafft als planende Person Räume, die flexibel und offen sind, bezieht Bestimmungen, Rahmenbedingungen und gegebenenfalls bestehende Muster ein und legt damit die Grundlagen für Pädagog*innen. In dieser Rolle im Planungsprozess sieht sich die Interviewperson. Die

eigene Entwurfsleistung wird dahingehend als gut umgesetzt angesehen, weil der Bau räumliche Spielräume offen lässt (Interview A¹⁺² 30, Z 203-218).

Interviewperson M¹⁺² hat kein Vertrauen in den Ablauf des Ausschreibungs- und Planungsprozesses im Bildungsbau, sonst würden Großprojekte nicht wie in diesem Fall ausgeschrieben werden. „Ich glaube, dass es nicht wirklich in Kriterien gefasst war, weder in die Ausschreibungskriterien, wie eben, was bestellt wird“ (Interview M¹⁺² 32, Z 320f). An dieser Stelle wird besonders auf die Bauweise und das Baumaterial verwiesen, es fehlen jedoch Angaben zu pädagogischen Festlegungen. Jener Punkt, der für M¹⁺² ausschlaggebend für die Auswahl dieses Projektes war, wird klar angesprochen: „Aber trotzdem, dass dieses Aussiedeln nicht notwendig war, das glaube ich war viel mehr Kriterium als die Pädagogik“ (Interview M¹⁺² 32, Z 335f). Es folgt die Begründung der Kosteneinsparung, was für alle Beteiligten einen wesentlichen Punkt in den Besprechungen oder Verhandlungen darstellte. Indirekt wird damit ausgesagt, dass Kosten einen bedeutenderen Faktor ausmachen als pädagogische Belange (siehe 6.3.2 und 7.2.9). „Alles, was unter Pädagogik firmiert, ist so ein bissl die Alibigeschichte“ (Interview M¹⁺² 32, Z 345f), eine Darstellung, die sich im Interviewverlauf wiederholt.

Interviewperson B¹⁺² lässt eine gewisse Begeisterung spüren, wenn von der Einmaligkeit des Projektes oder von der Herausforderung und Größe des Ganzen gesprochen wird, was Parallelen zu A¹⁺² aufweist. Das Großprojekt wird von Beginn an als „toll“ beschrieben, wobei diese Einschätzung folgendermaßen begründet wird: Entwurf, Gestaltung und die Abbildung von Funktionen in unterschiedlichen Baukörpern sind klar nachvollziehbar. Neben der sehr positiven Darstellung wird ebenso auf den Nachteil hingewiesen, dass aufgrund unterschiedlicher, nicht zusammenhängender Baukörper mit höheren Betriebskosten zu rechnen ist (Interview B¹⁺² 6, Z 21-27; 8-10, Z 57-72). Ein gewisser innovativer Charakter im Vergleich zu anderen Planungsvorhaben wird der Gesamtanlage des Großprojektes, einem durchlässigen Campusprinzip, zugeschrieben (Interview B¹⁺² 18, Z 97-100). Die Bildungsbauten selbst werden in gewisser Hinsicht als konventionell bezeichnet, wenngleich B¹⁺² mit dem Begriff selbst nicht glücklich ist, aber kein passenderer gefunden wird.

Interviewperson PA¹ nimmt Bezug zur Wettbewerbsphase und der Präsentation der Modelle des Großprojektes. Es wird von vielfältigen Entwürfen gesprochen und davon, dass die Ideen der Architekturschaffenden beeindruckend waren. Nach der Wettbewerbsphase steigt PA¹ aus dem Prozess aus, weil kein Einbinden in Planungsbesprechungen seitens funktionstragender Stellen stattfindet. An dieser Stelle erfährt das anfängliche Interesse einen Bruch. Es werden in der Folge zwar viele Änderungen wahrgenommen, ebenso wie Unsicherheit und wenig Klarheit, der direkte Bezug zum Projekt fehlt jedoch in dieser Phase. „Und dann kann ich mich an Pläne erinnern, dann beginnt der Spatenstich“ (Interview PA¹ 5, Z 33). Hier ist in der Erzählung ein weiterer großer zeitlicher Sprung, bevor wieder eine Verbindung zum Projekt hergestellt wird. Das Erinnern an Pläne des Bauprojektes wird an den Spatenstich gekoppelt. PA¹ fällt öffentliches Interesse am Großprojekt bzw. die Erwähnung in diversen Printmedien auf. Gleichzeitig ist die Interviewperson sensibilisiert und interessiert, was das neue Bildungshaus anlangt, und nimmt daher Berichte und Geschehnisse zu dieser Thematik wahr. Für Bau-Fall 1 gibt es zu dem Zeitpunkt Plandarstellungen, wobei die Formulierung „gab es dann schon Pläne“ (Interview PA¹ 5, Z 36) darauf hindeutet, dass diese zuvor für PA¹ nicht zugänglich waren. Nach Angaben von PA¹ handelt es sich meist um die Innengestaltung, was wiederum den Schluss zulässt, dass Entwurfspläne in einer früheren Phase der Interviewperson nicht bekannt waren. Innenarchitektur und Architektur stehen bei diesen Bildungsbauten in keinem Spannungsfeld zueinander, da das ausführende Architekturbüro sowohl für die Umsetzung der Bildungsbauten als auch für die Einrichtungsplanung zuständig ist. Bei der Schilderung des Umzugs in das neue Bildungshaus geht PA¹ auf Distanz, als würde das Vorgehen von außen betrachtet. Der Terminus „Ich für mich habe das einmal in Ruhe wachsen gelassen und habe mich da gar nicht so engagiert“ (Interview PA¹ 3, Z 9) signalisiert, dass PA¹ Ruhe, ein Beobachten der Situation und geordnetes Vorgehen wichtig sind.

Die Interviewaussagen zeigen, dass die eingangs unter 6.3.1 erwähnten Projektstrukturen dieses Großbauvorhabens sich als komplex darstellen und in der Wahrnehmung und Schilderung Unterschiede auftreten, die sich aufgrund der Position und Funktion der Beteiligten im Planungsprozess bzw. der verschiedenen Aufgabenbereiche ergeben.

6.3.2 Ökonomische Strukturen

Kostenfragen und der gesamte Budgetrahmen sind wie die baurechtlichen Strukturen Grenzen setzende Faktoren und stellen in Verhandlungen wesentliche Diskussionspunkte dar. In den Interviews werden die Kosten häufig als limitierend bezeichnet und als einer von mehreren möglichen Gründen genannt, warum sich beispielsweise pädagogische Strukturen nicht durchsetzen konnten.

Interviewperson L¹ 43 ist sich der begrenzten Budgetmittel bei einem Großbauprojekt dieser Art und einem von Haus aus sehr hohen Investitionsvolumen bewusst und bestätigt, dass das Finanzargument in Gesprächen oder Verhandlungen immer eine wesentliche, wenn nicht entscheidende Rolle spielte (Interview L¹ 22).

Die Architekturschaffenden stellen die finanzielle Seite der Großprojektes im Gegensatz zur Kommunikation und Kooperation als schwierig und problematisch dar, weil es eine Zeit lang keine Planungssicherheit bezüglich des Kostenrahmens gab, im Speziellen beim „Schritt zwischen Bau- und Einrichtungsbudget“ (Interview A¹⁺² 16, Z 87). Als eine Begründung wird die für das Architekturbüro neue Situation in der Zusammenarbeit mit Behörde und Bauträger dieses Großprojektes genannt, weil das Wissen um relativ lange Zeitabläufe (siehe 6.3.7) nicht vorhanden war. Es zeigt sich an dieser Stelle ein fehlender Informationsstand im Rückblick auf den Prozess, wengleich dies A¹⁺² bei der Schilderung in der Form noch nicht bewusst war.

Interviewperson M¹⁺² bezeichnet analog zu L¹ als entscheidende Faktoren bei Entscheidungen im Planungsprozess Kostenfragen und architektonische Vorstellungen (Interview M¹⁺² 24, Z 252-254). Kosten nehmen in den Schilderungen eine wichtige Stellung ein, weil sie den gesamten Prozess begleiten und beeinflussen: in Form von Mehrkosten, Zusatzkosten, Kosten, die von Nutzerseite zu tragen sind, Kosten generell als limitierende Größe bei Planungen, Kosteneinsparung. Bezeichnend ist der Satz: „Aber das ist halt eine Kostengeschichte und das wird nur reduziert, reduziert, reduziert, weil sonst müsste das Gebäude wahrscheinlich

⁴³ L¹, PA¹, PB¹: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 1; L², PA², PB²: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 2; A¹⁺²: Architekt*innen-Team; B¹⁺²: Behörde; M¹⁺²: Schulmanagement; V¹⁺²: Verwaltung der Bildungshäuser (siehe im Detail 5.1)

um 15 Meter länger und zehn Meter breiter sein, wenn ich jetzt das zweite Bildungshaus hernehme“ (Interview M¹⁺² 23, Z 243-245).

Interviewperson B¹⁺² erläutert in ähnlicher Weise wie PA², dass anhand des Budgetrahmens und gewisser Vorgaben (Normen, Vorschriften; siehe 6.3.3) deutliche Grenzen vorhanden sind. „Es gibt Sachzwänge, es gibt Kosten und damit bis zu einem gewissen Grad Quadratmeter, die man nicht überschreiten darf“ (Interview B¹⁺² 20, Z 109-111). Den Angaben zufolge scheinen sich diese Punkte im Bildungshausbau vor pädagogischen Kriterien durchzusetzen, was z. B. der Darstellung von M¹⁺² und L¹ entspricht.

Interviewperson V¹⁺² führt die Finanzierung von Ausweichquartieren während der Bauphase als ausschlaggebend für die Notwendigkeit eines Neuentwurfes nach dem Wettbewerbsverfahren an (siehe 6.1), wie es folgende Schilderung zeigt:

Der Grund war der, dass bei dem Erstentwurf und Siegerprojektplan eigentlich alle Bildungshäuser aussiedeln hätten müssen, ja, entweder ein Ersatzausweichquartier oder in Container übersiedeln. Und wie wir dann den Containerbedarf vorgelegt haben, welche Stückzahl an Containern und Größenordnung wir benötigen für den gesamten Bau, dann wurde festgestellt, dass das in einer Größenordnung ist, die man sich nicht leisten kann. (Interview V¹⁺² 14, Z 42-46)

Interviewperson PA¹ bezieht nüchtern und pragmatisch Stellung zu den Budgetvorgaben bei Großbauvorhaben dieser Art, indem sie ein Fixum in der gegenwärtigen Zeit darstellen, auf dieser Organisationsebene nicht zu diskutieren sind und eine Anpassung an die Gegebenheiten seitens der Nutzenden erfordern: „Ich muss mich einfach anpassen, es ist ein gewisses Budget vorhanden, es wird heute so gebaut“ (Interview PA¹ 13, Z 85).

Interviewperson PA² bezeichnet die Dominanz finanzieller Vorgaben und Entscheidungen als „Generaltenor“ (Interview PA² 10, Z 93), der sich durch das ganze Projekt zieht. Die in der Folge sich ergebenden Pseudolösungen werden bei M¹⁺² Versäumnisse genannt, die zu baulichen Mängeln und ungenügender Praxis-tauglichkeit führten.

Aber wiederum – Kubatur, Preis, Kosten lassen das nicht zu und aus. Und dann werden eben solche Pseudolösungen im Endeffekt angestrebt, wo man aber von vornherein weiß,

das wird sich in der Praxis kaum durchziehen lassen. Das ist halt so der Generaltenor, der sich durch die Geschichte durchzieht. (Interview PA² 10, Z 90-93)

6.3.3 Baurechtliche Strukturen

Diese Strukturen betreffen alle rechtlichen Vorgaben, Bestimmungen und das Wettbewerbsverfahren mit seinen Vorgaben und Forderungen (siehe 6.1.2), um die wichtigsten Punkte zu nennen. Es geht damit um grundsätzliche Rahmenbedingungen, die von allen am Bildungshausbau Beteiligten einzuhalten sind und wesentlichen Einfluss auf die Gestaltungsmöglichkeiten haben. In den Interviews wird dann Bezug dazu genommen, wenn von normativen Vorgaben, Richtlinien und dergleichen die Rede ist. Meist treten Schilderungen in Kombination mit Finanz-, Projekt- oder Kooperationsstrukturen auf, weshalb die Angaben dort zu finden sind.

6.3.4 Räumliche Strukturen

Räumliche Strukturen stehen in engem Zusammenhang mit Projektstrukturen, der Ästhetik der Architektur, baurechtlichen und ökonomischen Strukturen. Gemeinsam ergeben sie im Verlauf der Interviews ein dominantes Bild in Entscheidungsprozessen bzw. darin, welche Faktoren sich letztlich durchsetzen.

Interviewperson L¹ 44 steht immer wieder der Unabänderlichkeit von Situationen und Machtlosigkeit hinsichtlich normativer und planerischer Vorgaben gegenüber und spricht das auch anhand der eigenen räumlichen Situation im Bildungshaus an. Es werden einige sehr ungünstige Faktoren genannt, wie Größe, Lage und Ausrichtung des Büros. Abseits gelegen zu sein ist nicht nur im räumlichen Sinn zu verstehen, sondern bestimmt auch die Gefühlslage. Hinzu kommt das Wissen, bereits im Plan diese ungünstigen Verhältnisse erkannt zu haben, aber nichts mehr daran verändert haben zu können. Das führt letztlich zu Resignation bezogen auf die eigene räumliche Situation. Die Wiederholung der Unabänderlichkeit verstärkt die Aussage und drückt fast Hilflosigkeit gegenüber normativen, planerischen Vorgaben aus (Interview L¹ 35, Z 239-247).

⁴⁴ L¹, PA¹, PB¹: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 1; L², PA², PB²: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 2; A¹⁺²: Architekt*innen-Team; B¹⁺²: Behörde; M¹⁺²: Schulmanagement; V¹⁺²: Verwaltung der Bildungshäuser (siehe im Detail 5.1)

Interviewperson A¹⁺² sieht in der Schaffung flexibler, offener und nicht zu kleinteiliger Räumlichkeiten die Lösung für längerfristige Nutzungsmöglichkeiten, selbst wenn sich pädagogische Anforderungen wandeln (siehe 6.3.1).

Interviewperson B¹⁺² führt in der Gesamtdarstellung an, dass es sich um konventionelle Bildungsbauten handelt, wenngleich die Ausführung nicht als herkömmlich bezeichnet wird. Letztlich wird festgestellt, dass es nur viereckige Räume mit vier Wänden sind, was als nicht innovativ empfunden wird. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass innovative Räume gegebenenfalls schwer zu nutzen sind. In der Erklärung ist die Interviewperson zwischen beiden Positionen hin- und hergerissen, wenngleich die Konzeption der Räume letztlich einer konventionellen Ausführung zugeschrieben werden. Ein in dieser Art und Weise hergestellter Bau bedeutet für B¹⁺² keinen Nachteil, sondern ist Ausdruck und Handschrift des Architekturbüros, dessen Arbeiten den Behördenvertreter*innen bereits zum Zeitpunkt der Wettbewerbsausschreibung bekannt waren. Damit wird indirekt ausgesagt, dass mit gewissen Elementen, Bauweisen und ästhetischen Konzeptionen zu rechnen war und daher eine derartige Umsetzung nicht verwundert (Interview B¹⁺² 18, Z 92-106; 22, Z 115-123).

Von Interviewperson PB¹ wird erwartet, dass ein Neubau gewisse Grundbedingungen (wie Wärme, Licht, Lüftung etc.) erfüllt, eine Feststellung, die anhand von vielen Studien z. B. im Rahmen von Empfehlungen für Schulbauten aufgezeigt wird.⁴⁵ Für Bau-Fall 1 können diese Grundbedingungen aus Sicht von PB¹ nicht entsprechend bestätigt werden.

Interviewperson PA² vermisst Flexibilität von Räumlichkeiten im zweiten Bildungshaus, die z. B. in den Ausschreibungsunterlagen verlangt war (siehe 6.1), es ist von Klassengrößen die Rede, die im Rahmen des Großprojektes als nicht unbe-

⁴⁵ Heute gibt es keinen Zweifel mehr darüber, wie wichtig die Gestaltung von Schulbauten im Hinblick auf Leistungsfähigkeit, Wohlbefinden und die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen ist (Rittelmeyer, 2013, S. 7-10). Higgins et al. (2005) stellen fest, dass sich Farbgebung, Belichtungsqualität, Luft- und Schallqualität, Möblierung etc. signifikant auf Stimmungen, Lernleistungen und Wohlbefinden der Schüler*innen auswirken. Fisher (2001) kommt in "Building better Outcomes: The Impact of School Infrastructure on Student Outcomes and Behavior", einer australischen Studie, zu ähnlichen Ergebnissen. Tanner und Langford (2003) behandeln in ihrer Arbeit Fragestellungen, die sich mit der Akustik und den Auswirkungen auf Schüler*innenleistungen und dem Einfluss von Innenraumarchitektur beschäftigen. Earthman (2004) stellt im Rahmen seiner Forschungen Empfehlungen für die Gestaltung von Schulbauten auf.

dingt sinnhaft bezeichnet werden. Für eine Begründung der Aussage greift PA² auf eigene Erfahrungen an einer anderen Bildungseinrichtung zurück. Als gut und sehr interessant wurden dort folgende Punkte befunden: flexible Räume, eine Mischung an Raumgrößen, Arbeitsmöglichkeiten für Auszubildende, die in das Konzept integriert sind, womit sich Parallelen zu Studien (siehe 1.1) ergeben. Bei den Bildungshäusern dieses Großprojektes sieht PA² kaum etwas davon verwirklicht. Weder die Arbeitsmöglichkeiten für Lernende sind nach Ansicht der Interviewperson entsprechend berücksichtigt, noch ist eine Flexibilität in den Raumgrößen vorhanden (Interview PA² 19, Z 153-167). Die Grundkonzeption im zweiten Bildungshaus wird an Klassen ausgerichtet beschrieben und gehe an den dort bestehenden Anforderungen vorbei (Interview PA² 27-29, Z 236-251).

Interviewperson PB² vertraut im Prozess auf Fachleute und Expert*innen und auf deren Expertise und Fachwissen. So besteht die Aufgabe von Architekturschaffenden darin, Räume zu schaffen, in denen gearbeitet werden kann. Sich dann an die Gegebenheiten anzupassen und in der vorgegebenen Umgebung zu arbeiten liegt in der Verantwortung der Nutzenden. Das Lernen ist aus Sicht von PB² nicht so sehr von Räumen abhängig (siehe 7.2.11): „Die Räumlichkeiten haben schon Auswirkungen auf das Lernen und auf das Lehren, aber für mich spielen sie nicht die primäre Rolle“ (Interview PB² 21, Z 109-110).

6.3.5 Kooperationsstrukturen

Unter Kooperationsstrukturen ist zu verstehen, wie unterschiedliche Institutionen oder Vertreter*innen dieser Einrichtungen miteinander im Zuge eines Bildungshausbaues kooperieren. „Strukturen, als formelle und informelle Regeln und Normen in Kooperationsbeziehungen, entstehen durch die alltägliche kooperative Praxis in der sozialen Stadtentwicklung“ (Werner, 2012, S. 110). Kooperation und Kommunikation sind gerade in einem Planungs- und Bauprozess dieser Größenordnung von Bedeutung, weil viele Fachbereiche und unterschiedliche Entscheidungsträger*innen bzw. Institutionen involviert sind. Die Steuerung⁴⁶ der Kooperation von außen erfolgt über die Auftraggebenden, innerhalb des Projekts wird sie von den Akteur*innen getragen.

⁴⁶ Steuerung ist an dieser Stelle vergleichbar mit: „ein zentrales kommunales Amt steuert die Kooperation der eigenständigen Institutionen“ (Stang, 2010, S. 39).

Wie bereits beim Punkt der Projektstrukturen (siehe 6.3.1) beschrieben, ist neben normativen und ökonomischen Rahmenbedingungen eine Dominanz der Gruppe der Architekt*innen (Muster der Pädagog*innen als Hilfsingenieur*innen; siehe auch 7.2.1) erkennbar, wie nachfolgend die Bezugnahme zu den Interviews deutlich macht. Erfahrungen zeigen, dass zu Beginn von Schulbauplanungen die unterschiedlichen Beteiligten mitunter mit Sorge und Vorsicht in Verhandlungen gehen, da die Angst besteht, übervorteilt zu werden. Es kann Konkurrenz im Rahmen der Kooperationsstrukturen auftreten, wenn Übervorteilungsängste bestehen. Dabei braucht es gerade in dieser Phase echte Partizipation, einen Dialog, der mit Wertschätzung und Achtung vor dem anderen geführt wird (Burgdorff & Imhäuser, 2012, S. 233-239).

Interviewperson L¹ 47 stellt den Planungs- und Bauprozess als anstrengend dar (Interview L¹ 3, Z 6). Warum es zu diesen Belastungssituationen kommt, ist Teil der Begründungen. Reflektierend wird der Prozess als mangelhaft in den Punkten Klarheit, Kommunikation, Information und Organisation dargestellt. Die Verwendung des Wortes „nie“ in der Textstelle „Ich habe nie grundsätzliche Informationen [bekommen] über [...]“ bringt eine Bestimmtheit in das Gesagte und zeigt an dieser Stelle an, dass sich L¹ nicht innerhalb des Prozesses sieht. Selbst eigenes Engagement und mehrmaliges Nachfragen ändern nichts an der Situation (Interview L¹ 3, Z 6-11). Wiederholend wird von L¹ das Gefühl geäußert, dass zeitweise Unwissenheit bezüglich des Ablaufes oder bei Entscheidungen herrschte. Das lässt auf fehlende Information bzw. Kommunikation schließen. Diese Punkte waren wiederum Grund dafür, dass Entscheidungen, die an sich Fachleute treffen sollten, ad hoc getroffen werden mussten, weil es der Bauablauf erforderte.

L¹ spricht von der im Zeitverlauf der Planungen späten Beteiligung und davon, dass es „ziemlich allen so gegangen“ ist. Im Zuge der Schilderung zu den Planabänderungen wird die Irritation spürbar, die mit dem Vorgehen in Besprechungen einherging. Die Tatsache, dass es „die ersten Jahre nie bemaßte Pläne“ gab, führt bei L¹ zu Unverständnis und Verärgerung. Der Nachsatz: „Es waren so A4-Zettel.“ verstärkt das Gesagte und drückt die Unbrauchbarkeit der Pläne aus Sicht von L¹

⁴⁷ L¹, PA¹, PB¹: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 1; L², PA², PB²: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 2; A¹⁺²: Architekt*innen-Team; B¹⁺²: Behörde; M¹⁺²: Schulmanagement; V¹⁺²: Verwaltung der Bildungshäuser (siehe im Detail 5.1)

aus. Die Schilderung gewinnt noch weiter an Bedeutung, indem von Planungsbesprechungen erzählt wird, wo große Pläne zur Einsicht lagen, die zuvor nicht bekannt waren oder besprochen wurden. Ein kurzer Blick darauf sollte reichen, um Planungsentscheidungen zu treffen, für die zum Teil wiederum Fachexpertise aus dem bautechnischen Bereich erforderlich gewesen wäre. Hier ist das Muster der Pädagog*innen als Hilfsingenieur*innen erkennbar, das im Interviewverlauf mehrfach zum Ausdruck kommt. Darauf deutet die Passage „Ich bin jetzt auch nicht geübt im Planlesen, das ist schwierig gewesen“ (Interview L¹ 37, Z 259f) hin.

Interviewperson L¹ drückt mit der Darstellung der Situation aus, dass bereits vorab offensichtlich nicht viel Augenmerk darauf gelegt wurde, Nutzenden rechtzeitig Pläne, Erklärungen und Informationen über den genauen Prozess zur Verfügung zu stellen. Die Erläuterungen finden im Rückblick der Erzählung noch einmal eine Präzisierung. „Der allererste Plan wurde präsentiert, da sollte gar niemand etwas sagen, da sind wir informiert worden“ (Interview L¹ 37, Z261f). An dieser Stelle zeigt sich aus Sicht von L¹, dass zu Beginn keine Beteiligung erwünscht war. Das hatte jedoch Folgen und ist im Zusammenhang mit pädagogischen Kriterien relevant, weil gewisse Entscheidungen entweder schon getroffen waren, oder das Fachwissen fehlte, um entsprechend agieren zu können. Gleichzeitig kommen die Zeitstrukturen (6.3.7) zum Tragen, weil grundsätzliche Festlegungen zu Beginn der Planungen getroffen werden müssen (Interview L¹ 37, Z 252-265). Die Kooperation und Unterstützung zwischen Verantwortlichen beider Bildungshäuser wird hingegen sehr positiv und gelungen gesehen. Dies scheint für L¹ wichtig zu sein, so deutet z. B. die Äußerung: „und auch gut zusammengeholfen“ (Interview L¹ 10, Z 60) darauf hin.

Interviewperson A¹⁺² wird geleitet von ästhetischen und architektonischen Prinzipien und sieht sich selbst in der Rolle, Vorgaben und Wünsche von außen in die Planungen zu übernehmen und in weiterer Folge umzusetzen. Dabei ist A¹⁺² wichtig, die eigenen Entwurfsgedanken in dieser vorgegebenen Rahmung unterzubringen. Die Interviewperson ist sich bewusst, dass sich ein Gestaltungsspielraum nur innerhalb vorgegebener Grenzen (bewilligter Entwurf, Vorgaben, Normen, Finanzen etc.) ergibt. Die eigene Verwirklichung im Entwurf und den fertigen Bauten ist in jedem Fall eine persönliche Zielvorgabe und deutet auf eine gewisse Dominanz hin (Interview A¹⁺² 18-20, Z 118-127).

Dieses Großprojekt im Bildungshausbau wird von A¹⁺² als besonders aufgrund der unterschiedlichen fachlichen Nutzungen und Ansprechpartner*innen eingestuft. Eigene Erfahrungen, die dahin gehen, dass ein solches Projekt „meistens so bissl in einem mühsamen Chaos endet, wenn es darum geht, was jeder für seinen Bereich braucht“ (Interview A¹⁺² 16, Z 83f) wird anhand der vorliegenden Bau-Fälle nicht bestätigt. Hier führt der aus Sicht der Interviewperson gelungene Prozess des Informationsaustausches und der Zusammenarbeit dazu, dass vorhandene Erfahrungsmuster um eine neue Perspektive erweitert werden. „Was ich sehr positiv empfunden habe von Anbeginn des Projektes, ist, dass es einen kanalisierten Informationsaustausch gegeben hat“ (Interview A¹⁺² 16, Z 79f). Teilweise gegenteilige Positionen nehmen beispielsweise L¹, M¹⁺², V¹⁺² oder PA² ein, die eine zu späte oder gar keine Beteiligung sowie einen Mangel an Informationen angeben und den Prozess als schwierig einstufen.

Interviewperson M¹⁺² schildert wie auch L¹, dass es Kommunikationsprobleme zwischen Entscheidungsstellen und falsche Annahmen gab, da z. B. Planende davon ausgegangen waren, dass Entscheidungsträger*innen der Bau-Fälle und Nutzende über Abläufe bei Bauprozessen Bescheid wissen. „Ja woher denn, wir haben das erste Mal mit so einem Bau zu tun gehabt und aus dem heraus sind eben dann viele Dinge passiert“ oder „Das eigentliche Grundproblem war in der Planungsphase und dann eben, dass es niemanden gegeben hat, der wirklich eine Ahnung davon gehabt hätte“ (Interview M¹⁺² 2, Z 39-57) sind Beispiele für oben genannte Kommunikationsschwierigkeiten. Die Problematik wird noch weiter ausgeführt und es werden Beispiele aufgezeigt, wo Entscheidungen viel zu spät getroffen wurden, die Kommunikation nicht passte, Kosten ein limitierender Faktor waren oder es personale Probleme gab. Aufgrund der Verzögerungen und nicht getroffener Entscheidungen musste in der Umsetzung viel von Mitarbeitenden des zweiten Bildungshauses übernommen werden. Grundsätzliche Frustration, die sich durch die Passagen zieht, kommt an dieser Stelle wieder auf. „Überhaupt keine Strategie irgendwo dahinter, beim Bauträger nicht, bei der Behörde nicht, in Wirklichkeit Katastrophe“ (Interview M¹⁺² 2-4, Z 57-79), ein Nachsatz, der die Aussage der fehlenden Strategie noch verstärkt.

M¹⁺² beschreibt in sehr ähnlicher Weise wie L¹ oder V¹⁺² die Thematik der späten Beteiligung im Planungsprozess. Es wird angegeben, dass ein Hinterfragen oder

Kritisieren nicht erwünscht war, weil der Prozess nicht ins Stocken geraten sollte. Die Textstelle: „Das war absolut nicht gewollt“ unterstreicht die Unabänderlichkeit der Sachlage.⁴⁸ Die Bewertung dieser Strategie fällt im Nachhinein von M¹⁺² dennoch positiv aus, da ein Neubau sonst vielleicht gar nicht oder erst viel später möglich gewesen wäre, womit eine differenzierte Sichtweise auf die beschriebene Situation eingenommen werden kann (Interview M¹⁺² 2, Z 5-13). Folgewirkungen der späten Beteiligung waren aus Sicht von M¹⁺² Versäumnisse in der Planung, durch die in der baulichen Ausführung einige Mängel auftraten, die später teilweise nicht mehr zu ändern waren.

Interviewperson B¹⁺² sieht die Kooperation und Kommunikation im Vergleich zu M¹⁺² im Verlauf des Prozesses sehr positiv (Interview B¹⁺² 6, Z 52f). Probleme, die sich im Prozessverlauf immer wieder ergeben und Spannungen, die daraus resultieren können, werden in den Ausführungen zwar als vorhanden beschrieben, letztlich muss damit aber umgegangen und ein Lösungsweg beschritten werden. Das lässt darauf schließen, dass Situationen dieser Art nicht neu sind und mit ihnen bei Bauprojekten zu rechnen ist. Daher kann B¹⁺² die Kooperation und Kommunikation positiv sehen, weil Probleme als status quo eingestuft werden. Die technische Expertise und sachliche Bereiche des Großprojektes unterliegen einer Aufgabenteilung zwischen unterschiedlichen Institutionen. Sich daraus ergebende Zwänge in der Umsetzung sind für B¹⁺² eine Tatsache, die einfach so ist, ganz gleich, wie die persönliche Einstellung dazu ist und auf eine pragmatische Sicht- bzw. Vorgehensweise hindeutet (Interview B¹⁺² 8-10, Z 57-72).

Für Interviewperson V¹⁺² findet Beteiligung in einer frühen Phase des Planungs- und Bauprozesses nicht statt, weil vermittelt wurde, dass Kritik am Entwurf dazu

⁴⁸ Wie Lingg (2016) beschreibt, geht es darum, wie alle geleisteten Vorarbeiten durch den Planungsprozess transportiert werden, die Inhalte an die Akteur*innen vermittelt werden und entsprechende Kommunikation über Veränderungen oder Überarbeitungen stattfindet. „Im Idealfall erfolgt dies in enger Kooperation zwischen Expertinnen und Experten des Bildungssystems sowie den verantwortlichen Trägerschaften, welche mit der Absicht einer gemeinsamen Zielvereinbarung ihre Erwartungen verhandeln und eine projekteigene Planungshaltung definieren. In diesem Schritt bedarf es zudem der Identifizierung möglicher beteiligter oder betroffener Akteure, welche aktiv in den Planungsprozess miteinbezogen werden sollen. [...] Der zweite wichtige Gestaltungsmoment ist der Zeitpunkt der Wettbewerbsausschreibung bzw. -durchführung, welchem meist eine intensive und in den meisten Fällen von Expertinnen und Experten begleitete Phase der Raumprogrammerstellung oder auch Organisationsentwicklung vorangeht. Diese Phase bietet die – mit Verlauf des Prozesses immer schwieriger werdende – Option, möglichst vielen der beteiligten Akteursgruppen Gehör zu verschaffen, ihre Anforderungen an das Gebäude offenzulegen und zu diskutieren.“ (Lingg, 2016, S. 236-240)

führen könnte, dass das Bauvorhaben nicht umgesetzt wird (Interview V¹⁺² 10, Z 20-23; siehe 6.1.4). Damit ergibt sich eine Übereinstimmung in der Darstellung zu den Aussagen von L¹ und M¹⁺². De Carlo (2013) vertritt die Ansicht, die in normativer Art und Weise geäußert wird (siehe Zitat 2.3.2), dass die Barrieren zwischen Bauenden und Nutzenden aufgehoben gehören und ein gemeinsamer Gestaltungsprozess zielführend ist, bei dem alle Beteiligte mit jeweils spezifischer Wirkung als Architekt*innen gesehen werden können. Die Aggressivität der Architektur und die Passivität der Nutzer würden dadurch verschwinden (2013, S. 416; siehe 2.4.2) Die Formulierung „Naja, in irgendeiner Phase haben wir dann versucht [...] zu dem Stand des Baus zu dem Zeitpunkt das Beste versucht daraus zu machen“ (Interview V¹⁺² 26, Z 105-109) deutet darauf hin, dass Veränderungen nur mehr in kleinen Bereichen möglich waren, wie das auch noch an anderen Stellen zum Ausdruck kommt. Speziell der Bereich der Ausstattung wird als teilweise verhandelbar beschrieben.

Den Äußerungen, sich beim Bau allein gelassen gefühlt zu haben, schließt V¹⁺² die Begründung an, dass es sich beim Großbauprojekt um eine spezielle Bausituation handelt, für die es keine behördliche Stelle mit einer eigenen Bauabteilung als Schaltstelle zwischen allen Beteiligten gibt (Interview V¹⁺² 10, Z 29-35). Dieser Punkt ist bedeutsam für zukünftige Projekte, denn die Behörde erkannte im sehr langen Verlauf dieses Prozesses, dass es im Bildungshausbau dieser Dimension ein Schnittstellenproblem gibt und speziell geschultes Personal benötigt wird, um alle Ablaufphasen zu begleiten und die Verbindung sowie das Verständnis unterschiedlicher Professionen sicherzustellen und die Kooperation und Kommunikation zu unterstützen. Das, was hier als sinnvoll erkannt wird, ist in der Literatur belegt.⁴⁹ Da es sich beim Großprojekt dieser Studie um eine neue Situation und Aufgabe für die Behörde handelt, kann es als richtungsweisend für weitere Bauaufgaben im Bildungsbereich eingestuft werden.

Interviewperson PA¹ sieht sich selbst im Planungsablauf nicht direkt beteiligt, verfolgt aber verschiedene Phasen und ist durch die Leitung von Bau-Fall 1 informiert. Die Wahrnehmung des Prozesses ist durch große Zeitsprünge gekennzeichnet (Interview PA¹ 23, Z 133f).

⁴⁹ z. B. Berdelmann et al. (2016); Burgdorff & Imhäuser (2012); Lingg (2016); siehe 6.3

Interviewperson PB¹ sieht die Stimmungslage im Verlauf des Prozesses als sehr schwierig an. Gefühlsmäßig antizipiert PB¹ Verschlechterungen im Vergleich zum alten Bildungsbau, weil das neue Bildungshaus nicht den Bedürfnissen oder Wünschen entsprach. Gleichzeitig wird die Belastung von L¹ erkannt und als grenzwertig beschrieben (Interview PB¹ 9, Z 43). Für PB¹ bedeutet dies eine Einschränkung eigener Gedanken, indem sie nicht offen ausgesprochen werden können, um einer Negativspirale und schlechten Stimmung entgegen zu wirken (Interview PB¹ 9, Z 40-45). Kooperation und Kommunikation im Sinne von Teilhabe an Prozessen ist für PB¹ nicht gegeben, die Interviewperson fühlt sich aber durch L¹ immer wieder informiert (Interview PB¹ 3-5, Z 7-21). Während innerhalb des Bildungshauses die Teamarbeit betont wird, werden weiterführende Aushandlungen und Besprechungen nicht so empfunden. L¹ wird als Einzelkämpfer*in dargestellt, was von der Wortbedeutung her aussagekräftig ist und von der Wortwahl nicht zufällig eingesetzt scheint. Wertigkeiten und Prioritäten sind nach Ansicht von PB¹ im Prozessverlauf nicht in pädagogischen Bereichen gelegen. Mit den Schilderungen werden die Aussagen und Sichtweisen von L¹ gestützt (Interview PB¹ 7, Z 30-32).

Interviewperson PA² greift bei der Beschreibung der Rollen auf eigene Erfahrungen aus anderen Schulbauvorhaben zurück. Bereits vorhandenes Wissen und Deutungsmuster werden zur Analyse und Einordnung der Situation herangezogen. Dort gab es eine Abteilung der Dienststelle, die sich mit allen Abläufen auskannte und den Bildungseinrichtungen Unterstützung gab. Im vorliegenden Projekt war diese „Pufferzone“ (Interview PA² 5, Z 32) nicht vorhanden, ebenso wenig eine Ansprechperson, womit eine Übereinstimmung zu M¹⁺² und V¹⁺² oder bereits vorhandenen Studien⁵⁰ in diesem Punkt gegeben ist.

Interviewperson PB² sieht die Beteiligung zu vieler Personen problematisch (siehe 7.2.10), weil jede/r mit ihrer/seiner Sichtweise und Einstellung argumentieren würde und unterschiedlichste Ergebnisse zu Tage treten würden. Selbst Menschen gleicher Profession geben nach Ansicht von PB² verschiedene Antworten zu einem bestimmten Thema. Umso schwieriger sind Kommunikation und gegenseitiges Verstehen fachübergreifend. Das kommt vielfach in den Interviews zum

⁵⁰ z. B. Berdelmann et al. (2016); Burgdorff & Imhäuser (2012); Lingg (2016); siehe 6.3

Ausdruck (z. B. bei L¹, M¹⁺², V¹⁺², PA²) und erschwert den Planungs- und Bauprozess. PB² geht noch einen Schritt weiter und äußert die Vermutung, dass Architekt*innen und Auftraggeber*innen das wissen „und auch deshalb binden sie die Personen, die im pädagogischen Bereich wirken, gar nicht ein in diesen Prozess. So sinngemäß, mit den Lehrern gebe ich mich gar nicht ab“ (Interview PB² 17, Z 87-89). Die Interviewperson führt an, dass persönliche Werthaltungen die pädagogischen Vorstellungen und Ansichten zu Architektur, Räumen und Arbeiten bestimmen und vertritt die Einstellung, dass ein Anpassen und Arrangieren mit den Gegebenheiten wichtig ist (wie z. B. auch bei L¹ oder PA¹ angeführt).⁵¹ Die Kooperationsstrukturen und Vorgänge im Prozessablauf im Bildungshausbau werden von PB² als „Top-down-Prozess“ (Interview PB² 4, Z 24) bezeichnet (siehe 7.2.10).

Interviewperson L² beschreibt ähnlich wie A¹⁺² und B¹⁺² die Kooperation und Kommunikation zwischen unterschiedlichen Professionen bzw. Entscheidungsträger*innen im Planungsprozess als grundlegend gut (schwierige Phasen sind nach deren Schilderung bei Vorhaben dieser Größenordnung einzuplanen). Diese Sichtweise wird nicht gestützt von L¹, M¹⁺², V¹⁺² oder PA², sie nehmen eine gegensätzlichere Position ein.

Wie bereits beschrieben (siehe 4.1, 6.1), unterscheidet sich die handelnde Personengruppe der ersten Phase (Ausschreibung, Planabänderungen) zum Teil von jener, die in der Zeit kurz vor Baubeginn und während der Bauphase im Zuge von Baubesprechungen und Verhandlungen verantwortlich war. Der personelle Wechsel wird in einigen Interviews (z. B. M¹⁺², V¹⁺²) als problematisch beschrieben, weil die Kommunikationsbasis teilweise neu aufzubauen war bzw. die handelnden Personen dadurch teilweise einen unterschiedlichen Informationsstand hatten, was im gegenseitigen Verständnis zu Problemen führte.

⁵¹ Zusammenhang mit den Deutungsmustern nach Arnold (1985); siehe 3.2

6.3.6 Pädagogische Strukturen

Pädagogische Strukturen im Kontext von Bildungsbauten mitzudenken bedeutet beispielsweise, ein methodisch vielfältiges Unterrichten in variablen Raumgestaltungen zu ermöglichen und generell jene Räume zur Verfügung zu stellen, die den Anforderungen von Ganztagschulen, den Ansprüchen der Digitalisierung und den Bedürfnissen von Kindern und Lehrenden gerecht werden. Für das Einfließen von pädagogischem Denken in räumliche Planungen braucht es entsprechende Kooperationsstrukturen, weshalb diese beiden Strukturen in Zusammenhang stehen. Pädagogische Anforderungsstrukturen sind von Beginn des Großprojektes und der Planungen vorhanden und ebenso in den Wettbewerbsausschreibungen angeführt, setzen sich am Ende aber nicht in dem Maße durch, wie es diese Festlegungen erwarten ließen. Schilderungen der Interviewpartner*innen sind ein Hinweis für diese Strukturen.

Interviewperson L¹ 52 erkennt in der Reflexion des Planungs- und Bauprozesses aus pädagogischer Sicht Planungsmängel, zieht jedoch für sich sehr rasch den Schluss, dass aus dem Gegebenen noch das Beste herausgeholt werden muss (Interview L¹ 10, Z 52f). Diese Grundhaltung ist bestimmend für das weitere Handeln und Verhandeln mit den unterschiedlichen Entscheidungstragenden. Positiv wird die Unterstützung der Behörde in Teilbereichen genannt, wo es darum ging, den vorliegenden Plan noch etwas an die Bedürfnisse von Lernräumen der gegenwärtigen Zeit anzupassen. Das Architekturbüro bleibt in einer eher negativen Darstellung, wenngleich Einschränkungen gemacht werden: „Zeitweise hat sich dann der/die Architekt*in doch wieder einmal in kleinen Bereichen kooperativ gezeigt“ – *doch wieder einmal* wäre ein solcher Hinweis.

Interviewperson A¹⁺² weist auf die ausdrücklichen Wünsche der Leitung der Bildungshäuser hinsichtlich der Themen offenes Lernen, Offenheit generell (in räumlicher Sicht) und flexible Nutzung hin. Die eigene Leistung, diese Themen im Entwurf umgesetzt zu haben, wird hervorgehoben. Das Architekturbüro ist überzeugt, vorgegebene pädagogische Anforderungen übernommen zu haben. Andere

⁵² L¹, PA¹, PB¹: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 1; L², PA², PB²: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 2; A¹⁺²: Architekt*innen-Team; B¹⁺²: Behörde; M¹⁺²: Schulmanagement; V¹⁺²: Verwaltung der Bildungshäuser (siehe im Detail 5.1)

Interviewpersonen nehmen dazu eine teils kontroverse Stellung ein (z. B. L¹, M¹⁺², V¹⁺², PA²). Begründet wird der Erfolg einerseits anhand der äußeren Umstände (ein „ausdrücklicher Wunsch“, der aufzufassen ist als implizite Aufforderung diesem nachzukommen) und andererseits anhand der eigenen Planungsleistung.

Pädagogische Themen stellen für Interviewperson M¹⁺² eine Vorgabe dar und sie werden in der Verantwortung der Behörde gesehen. Es spielt die Praxistauglichkeit baulicher Festlegungen eine wesentliche Rolle, diese war aber zum Teil nicht gegeben. In dem Zusammenhang sind die Schilderungen durch markante, teils ironische Äußerungen geprägt. „Die Planer haben auf solche Dinge überhaupt nicht geachtet, da ist es immer nur um die Gesamtschönheit des Komplexes gegangen [...] und von dem, was dann wirklich praxistauglich ist, war überhaupt keine Rede“ (Interview M¹⁺² 2, 18-21). Hier weist M¹⁺² auf die ästhetische Bedeutung und Wirkung des Großprojektes hin, die für die Planenden bestimmend waren (siehe 7.2.8). Trotz Unzufriedenheit mit der Situation (viele Dinge hätten bedacht und besprochen gehört) wird erneut festgestellt, dass es das Problem der Standortunsicherheit gab. Daher kann von der Interviewperson auch kein Rat-schlag für ein anderes Vorgehen gegeben werden bzw. eine Lösung angeboten werden (Interview M¹⁺² 2, Z 29-39). M¹⁺² nimmt mit diesen Aussagen (wie auch L¹) eine Gegenposition zum Architekturbüro ein, das den Entwurf als gelungen in der Umsetzung im Hinblick auf die geforderten Rahmenbedingungen und pädagogischen Vorstellungen sieht.

Interviewperson B¹⁺² kann zum Einfließen pädagogischer Belange bzw. Vorstellungen in den Planungsprozess nicht viel aussagen, weil die Fachexpertise fehlt, jedoch erfolgt die Darstellung auf einer allgemeinen Ebene des Bildungshausbaus. Die Einleitung mit „Üblicherweise sollten“ (Interview B¹⁺² 20, Z 109) deutet auf ein gewisses Prozedere hin, ein gesichertes Wissen zum Großprojekt ist aber nicht vorhanden. Danach sollte es Vorabstimmungen mit den Nutzenden geben, sofern sich diese im Rahmen der Vorgaben (Kostenfragen, Normen etc.) befinden.

Für Interviewperson V¹⁺² entsprechen der Entwurf des Architekturbüros und die technische Ausstattung dem, was im Bildungshausbau der gegenwärtigen Zeit oft zur Anwendung kommt. In räumlicher Hinsicht wurde, der Einschätzung von V¹⁺² zur Folge, nichts Neues angedacht. Unterricht findet in klassischen Settings statt,

was in ähnlicher Weise von den Interviewpersonen L¹, M¹⁺² und PA² ausgesagt wird oder B¹⁺² indirekt in der Beschreibung der konventionellen Räume andeutet. Eine derartige Gestaltung widerspricht den Hinweisen bzw. Empfehlungen in den Vorbereitungen zur Ausschreibung des Großprojektes und den Wettbewerbsrichtlinien (siehe 6.1). Ebenso ist aus der Literatur bekannt, welche Räume bzw. Umgebungen Lernen braucht.⁵³ Dahingehend wird die Behörde von V¹⁺² als hilfreich und unterstützend genannt (wie das auch L¹ anführt), weil vor allem bei Bau-Fall 1 noch einige Adaptionen in Richtung flexiblerer und offenerer Räume durchgesetzt werden konnten und die pädagogische Bedeutung von Lernen in unterschiedlichen Settings und Gruppengrößen an dieser Stelle eine Rolle spielt.

Für Interviewperson PB¹ scheinen eine räumliche Großzügigkeit und ein funktionelles Gebäude, in dem es sich gut arbeiten lässt, entscheidende Punkte zu sein, um der pädagogischen Entfaltung und Gestaltung gerecht werden zu können (Interview PB¹ 21, Z 95-113). Es lässt sich eine Parallele zu den pädagogischen Forderungen in den Vorbereitungen zur Ausschreibung und den Ausschreibungsunterlagen ziehen (siehe 6.1), die dort in ähnlicher Weise genannt wurden. Wie sich jedoch anhand der Analyse der Projektstrukturen zeigt, erfolgte die Umsetzung pädagogischer Festlegungen nicht oder nur sehr eingeschränkt, was die Wahrnehmung und Einschätzung von PB¹ bestätigt.

Interviewperson PA² gibt an, dass zu Beginn der Planungen Listen mit Wünschen auszufüllen waren, die Gestaltung und Umsetzung erfolgte aber mitunter nicht wie gewünscht und es gab keine Absprachen dazu, womit in diesem Punkt eine Überschneidung zum Punkt der Kooperationsstrukturen (siehe 6.3.5) gegeben ist. Die Schilderung: „Das ist mir irgendwann einmal auf dem Plan aufgefallen“ (Interview PA² 25, Z 225) zeigt, dass Veränderungen nicht unbedingt kommuniziert wurden, sondern eher unmittelbar in der Situation auftraten, wie es bereits bei L¹ zur Spra-

⁵³ Burgdorff und Imhäuser (2012, S. 233-239) halten in ihrer Studie fest, dass unterschiedliche, gestaltbare Lernumgebungen (flexible Lernräume), in denen u. a. selbstgesteuertes, jahrgangsübergreifendes Lernen in variierenden Gruppengrößen ebenso möglich ist, wie das Lernen im Klassenverband, eine Voraussetzung für gegenwärtiges Lehren und Lernen sind. Die Autor*innen zeigen in ihrem Beitrag auf, dass ein Kind in einer Ganztagsklasse bis zur Hochschulreife bis zu 20.000 Lebensstunden verbringt. Für diese Entwicklung besitzen viele Schulen noch nicht die Räume, die multifunktional und individuell genutzt werden können, um den unterschiedlichen Bedürfnissen Entspannung, Lernen, Bewegen, Essen etc. gerecht zu werden. In gleichem Maße benötigen die Pädagog*innen Arbeitsplätze und Entspannungsmöglichkeiten, um ihren Aufgaben im sich verändernden Schulalltag nachkommen zu können.

che kam. PA² erkennt damit Probleme in der Kommunikation, Zuständigkeit und Zusammenarbeit, wobei die Gruppe der Nutzenden am wenigsten eingebunden ist.

6.3.7 Zeitstrukturen

Zeitstrukturen bezeichnen die zeitlichen Verläufe und Planungsfestlegungen. Wie bereits bei der Entwicklung des Großbauprojektes (siehe 6.1, im Speziellen 6.1.4) beschrieben wurde, spielen die zeitlichen Strukturen und vor allem die Verzögerungen im Ablauf eine wesentliche Rolle. Sie haben Einfluss auf Vorgehensweisen und Entscheidungserfordernisse und Auswirkungen auf die Projektstrukturen, Kooperationsstrukturen, ökonomischen sowie pädagogischen Strukturen, um die wichtigsten zu nennen.

Interviewperson L¹⁵⁴ begründet aus ihrer Sicht, dass der Gebäude-Aneignungsprozess Zeit erfordert, vor allem, um das Bildungshaus (Bau-Fall 1) bestmöglich zu nutzen. Das Wechselspiel von Anstrengung, Belastung, Kämpfen für die Sache, Überzeugungsarbeit im eigenen Team leisten und das Positive im Blick behalten wird, vom Entwurfsprozess angefangen, beschrieben. Dieser war aus Sicht von L¹ eine „unglaubliche Enttäuschung“ (Interview L¹ 26, Z 166), die seitens der Lehrenden mit dem ersten (und später erst deutlich abgeänderten) Entwurf verbunden war.⁵⁵ „Das war sehr nachhaltig“ (Interview L¹ 26, Z 167) signalisiert und leitet die schwierige Phase ein, die für L¹ damit begonnen hat. Vor allem auch die Äußerung „Es hat mich echt viel Anstrengung gekostet, muss ich jetzt nachträglich auch sagen, da wirklich bei guter Stimmung zu bleiben und das positiv zu sehen“ (Interview L¹ 26, Z 173f) drückt eine Belastungssituation aus. Einerseits mussten im Entwurfs- und Planungsprozess noch manche Verbesserungen in den Baubesprechungen und Begehungen erreicht werden, viele Dinge waren aber unabänderlich und für L¹ selbst mit Enttäuschung verbunden. Auf der anderen Seite musste das Team der Pädagog*innen motiviert und positiv gestimmt werden, denn es war das Ziel von L¹, in das neue Gebäude mit Freude einzuziehen. Diese

⁵⁴ L¹, PA¹, PB¹: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 1; L², PA², PB²: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 2; A¹⁺²: Architekt*innen-Team; B¹⁺²: Behörde; M¹⁺²: Schulmanagement; V¹⁺²: Verwaltung der Bildungshäuser (siehe im Detail 5.1)

⁵⁵ siehe im Detail 6.1.2

Mehrfachbelastung über einen Zeitraum von mehreren Jahren kommt deutlich zum Ausdruck (Interview L¹ 26, Z 163-174). Die zeitliche Länge des Großbauprojektes erschwert die Umsetzung grundsätzlicher pädagogischer Anforderungen die bestenfalls bereits zu Planungsbeginn vorliegen, um Berücksichtigung finden zu können. Hier finden Zeitstrukturen eine Überlagerung mit pädagogischen Strukturen und Kooperationsstrukturen.

Der Ausblick von Interviewperson A¹⁺² lässt aufgrund neuer Erfahrungen im Bereich der langen Zeitspanne bis zur Fixierung des Bau- und Einrichtungsbudgets (siehe 6.3.2) eine Änderung ursprünglicher Handlungsrouninen erkennen. Die Gesamtsicht auf Handlungsablauf und Handlungsergebnis (Schütz, 2003; siehe 3.2) ermöglicht ein Anpassen ursprünglicher Routinen, die sich im Zuge des Prozesses mit Blick auf finanzielle Rahmenbedingungen gewandelt haben. Anpassung ist dahingehend zu verstehen, dass in der Zusammenarbeit mit der Behörde längere Zeitabläufe einzukalkulieren sind und vorab genauere Ablaufplanungen, konkretere Budgetabsprachen und Terminfestlegungen zu treffen sind (Interview A¹⁺² 16, Z 87-92).

Interviewperson V¹⁺² sieht den langen Planungszeitraum als Grundproblem für verschiedene Entwicklungen im Planungs- und Bauprozess, von den Vorarbeiten zum Großprojekt bis zur Ausführung und Teilfertigstellung zum Zeitpunkt der Befragung. Fehlendes Wissen um gewisse Abläufe, Zuständigkeiten, Kooperationen mit Institutionen und Entscheidungsträger*innen (womit Verflechtungen zu anderen Strukturen gegeben sind) lassen die Bildungsbauten anders aussehen als „Wenn wir jetzt beginnen würden mit Planungsarbeiten und mit unserer Erfahrung“ (Interview V¹⁺² 24, Z 93f). Gleichzeitig wird der Bedarf anders bewertet als noch zum Zeitpunkt der Vorbereitungsarbeiten.

6.3.8 Entscheidungsstrukturen

Diese Strukturen treten im Großprojekt an jenen Stellen auf, wo Entscheidungen getroffen werden müssen und zu Grundlagen weiterer Handlungen werden. Wenn Ressourcen zur Machtausübung verhelfen (Giddens, 1988, Maletzky, 2010), dann können finanzielle Entscheidungen auch dahingehend eingesetzt werden. In die-

sem Fall ist ein unmittelbarer Zusammenhang mit ökonomischen Strukturen gegeben.

Das Raum- und Funktionsprogramm in der Vorbereitungsphase auf den Wettbewerb beinhaltet für pädagogische Vorgaben und Ziele im Großbauprojekt einige wesentliche und vor allem raumbezogene Angaben (Spiel- und Aufenthaltsraum, Lern- oder Gruppenräume für kommunikatives Arbeiten, Schülerbibliothek) und liefert damit Grundlagen für weitere Entscheidungen. Beim Architekturwettbewerb selbst werden vom Preisgericht schrittweise Entscheidungen bezüglich der Auswahl der Projekte getroffen, bis letztlich ein Siegerprojekt aus der zweiten Wettbewerbsstufe hervorgeht. Das Preisgericht als Entscheidungsgremium ermöglicht von der Zusammensetzung gesehen den Architekt*innen eine dominante Stellung (siehe 6.1.2).

Die dem Wettbewerb folgende Phase der Veränderungen und der gesamte Prozessverlauf des Großprojektes lässt aufgrund der Dominanz oben angesprochener Strukturen die pädagogischen Zielsetzungen in den Hintergrund treten. Erst in einer späten Adaptierungsphase der Planungen führen Entscheidungen von Behörde und Pädagog*innen zu einer bestmöglichen Anpassung an die Bedürfnisse von Bau-Fall 1, soweit dies aufgrund des sehr fortgeschrittenen Planungsstadiums sowie festgesetzter Normen und Baugrößen noch möglich ist. Wegen des späteren Baubeginns ergeben sich für Bau-Fall 2 gewisse Adaptionen, aber auch hier sind Veränderungen nur in begrenztem Ausmaß möglich, weil wesentliche Entscheidungen bereits in früheren Phasen getroffen wurden.

Gerade im Bildungshausbau treffen Akteur*innen (z. B. Pädagog*innen und Architekt*innen) aufeinander, die jeweils andere Handlungsgrundsätze und Wissensbereiche haben, die sie mitunter in ihrer jeweiligen Fachsprache bei Besprechungen oder Verhandlungen vorbringen. Dabei können unterschiedliche Interessen und Ziele zum Ausdruck gebracht werden oder es kann zu Fehlinterpretationen oder ungünstigen Entscheidungen auf beiden Seiten kommen (siehe 6.3.1, 6.3.5).

Interviewperson M¹⁺² ⁵⁶ spricht aus persönlicher Sicht ein wesentliches Grundproblem im Bildungsbereich an, das mehrere Strukturen überlagert. Die Zuordnung zum Punkt der Entscheidungsstrukturen ist darin begründet, dass diese im spezifischen Fall als übergeordnete Struktur zu verstehen ist, wenngleich ein Zusammenhang mit regionalen, ökonomischen, pädagogischen oder zeitlichen Strukturen besteht. M¹⁺² sieht die wichtige Frage der Zukunftsorientierung nicht behandelt. „Wo wollen wir denn eigentlich hin, was soll denn Bildung sein?“ (Interview M¹⁺² 26, Z 295f) ist einer von mehreren beispielgebenden Sätzen.⁵⁷ M¹⁺² sieht unter derzeitigen Bedingungen (rechtliche Vorgaben, Normen, beschränkte Geldmittel, fehlende Zielsetzungen) keine Möglichkeit, entsprechende pädagogische Zielsetzungen im Bildungshausbau umzusetzen. Es wird der Bogen vom Bildungsbau bis hin zu gesellschaftlichen Fragen und Bildungsfragen im Allgemeinen gespannt. „Das betrifft nicht nur Gebäude, das betrifft alles im schulischen Bereich“ (Interview M¹⁺² 26, Z 290f) ist beispielsweise Ausdruck dieser Verallgemeinerung. Indirekt wird damit ausgesagt, dass das Agieren und Entscheiden bei der Planung und Umsetzung von Bildungsbauten eine weitreichende (gesellschaftliche) Wirkung haben kann. M¹⁺² geht noch weiter in den Ausführungen zur Lebensdauer von Bildungsbauten, die mitunter 40 Jahre übersteigen, eine Tatsache, die beispielsweise in der Studie von Lingg (2016) angesprochen wird.⁵⁸ Die Interviewperson führt folgenden Gedanken aus, der einen Vergleich zu Steets

⁵⁶ L¹, PA¹, PB¹: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 1; L², PA², PB²: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 2; A¹⁺²: Architekt*innen-Team; B¹⁺²: Behörde; M¹⁺²: Schulmanagement; V¹⁺²: Verwaltung der Bildungshäuser (siehe im Detail 5.1)

⁵⁷ „Das ist das Generalthema in dem Bereich, dass man versucht mit Methoden von gestern und Geldmitteln von vorgestern Dinge für die Zukunft zu schaffen. Das kann in Wirklichkeit nicht funktionieren. Das betrifft nicht nur Gebäude, das betrifft alles im schulischen Bereich oder in anderen Bereichen, dass man sich nicht einmal hinsetzt und sagt: So, wo wollen wir denn in 20 Jahren sein? Wo wollen wir hin? Wie soll es da ausschauen und wie müssen wir daher agieren? Wie müssen daher Planungen ausschauen? Wie müssen Mittel ausschauen? Wohin geben wir unsere Mittel? Was ist uns etwas wert oder was wollen wir von Bildung insgesamt? [...] Mit der Pädagogik hängt es zusammen. Wo wollen wir denn eigentlich hin, was soll denn Bildung sein? Es soll nicht mehr die reine Wissensvermittlung sein. Dann muss ich andere Möglichkeiten schaffen, aber dann kostet das auch etwas anderes.“ (Interview M¹⁺² 26, Z 288-297)

⁵⁸ „Wünschenswert wäre eine Art Transfunktionalität bei Gebäuden, die eine hohe Eignung für verschiedene Nutzungen und für sich verändernde Konzepte ermöglicht und eine Balance zwischen Offenhalten und Fixieren findet.“ (Lingg, 2016, S. 243) Anforderungen an Bildungsbauten sind einem ständigen Wandel unterworfen, der mitunter schon während des Planungs- bzw. Realisierungsprozesses stattfinden kann. Auch langfristig können sich neue Ansprüche aufgrund von Veränderungen im Bildungsbereich ergeben.

(2015)⁵⁹ zulässt, die Entwürfe von Architekt*innen als gebaute Wirklichkeit (2015, S. 249f) bezeichnet. „Das [Gebaute] schafft wieder Wirklichkeit, nämlich Wirklichkeit, die vielleicht so gar nicht passt“ (Interview M¹⁺² 30, Z 310).

M¹⁺² führt zahlreiche Kommunikationsprobleme (siehe 6.3.5) darauf zurück, dass es keine eigens zuständige Stelle für Raumfragen auf behördlicher Seite gibt. M¹⁺² spricht in dem Zusammenhang vom „luftleeren Raum“ (Interview M¹⁺² 6-8, Z 86) oder den Annahmen in Baubesprechungen wie „Aber das hättet ihr doch wissen müssen!“ (Interview M¹⁺² 6-8, Z 89). Das erzeugt Aufregung in Ausdruck, Betonung und Schilderung, weil ein Wissen über gewisse Punkte gar nicht da sein konnte. „Und plötzlich ist aufgepoppt, ihr müsst jetzt schnell sagen [...], woher denn?“ (Interview M¹⁺² 6-8, Z 93f) Das Deutungsmuster der Pädagog*innen als Hilfsingenieur*innen ist bei M¹⁺² erkennbar (siehe 7.2.1). Baufachleute oder Architekturschaffende beziehen im Sinne ihrer eigenen Fachlogik Baufremde in die Verhandlung von Themen ein und verlangen Entscheidungen, für die aber die entsprechende Fachexpertise fehlt. Auf der anderen Seite finden die pädagogischen Vorstellungen der Pädagog*innen und deren Fachexpertise nur eingeschränkt Eingang bzw. werden von den architektonischen und normativen Themenfeldern überlagert.

Interessant ist der Hinweis mangelnder Protokollführung bei Baubesprechungen (beide Fälle betreffend), denn „da sind viele Dinge nicht drinnen, die eigentlich besprochen wurden“ (Interview M¹⁺² 8, Z 96-98). Tatsächlich ist es so, dass der Großteil der Protokolle (Baubesprechungsprotokolle, 2015-2016) eine Auflistung technischer Ausführungen mit zeitlicher Abfolge beinhaltet, aber nicht der Verlauf der Gespräche oder Verhandlungen im Detail wiedergegeben wird. Eine Problematik deutet M¹⁺² an jener Stelle an, wo es um Diskussionen in Besprechungen geht und Verantwortlichkeiten nicht übernommen oder Entscheidungen nicht getroffen werden, sondern versucht wird, diese auf andere abzuschieben. „Das wird nicht diskutiert, das wird hin und her geschoben. Der eine sagt, es gehört dem anderen und der sagt wieder, nein das gehört dem Dritten und der Dritte schiebt es wieder auf den Ersten zurück“ (Interview M¹⁺² 16, Z 128). Die angesprochenen

⁵⁹ Steets (2015) beschäftigt sich mit einem wissenssoziologischen Blick auf die Architektur. Bei Bauvorhaben bildet der Entwurf von Architekturschaffenden jene Grundlage, der als Ausdruck der Welt beschrieben wird und der auf die Gesellschaft von außen einwirkt (siehe 2.1.4).

Strukturprobleme behindern lösungsorientiertes Handeln und führen nicht selten zu Mehrkosten auf Seite der Nutzenden. M¹⁺² sieht Führungspersonen in der Pflicht und begründet bestimmte Planungen oder Entscheidungen mit den Kosten als limitierender Faktor (siehe 6.3.2 und 7.2.9). „Ja, Geld – das ist meistens dann die Begründung, wenn etwas Sinnvolles fehlt, ja, dafür haben wir das Geld nicht, für Fehlplanungsgeschichten, da macht es dann gar nichts“ (Interview M¹⁺² 16, Z 144f).

Den Schilderungen von M¹⁺² folgend kann ein Bezug zu einer aktuellen Schweizer Studie (Berdemann et al., 2016) hergestellt werden, die zeigt, wie ein Schulhausplanungs- und -bauprozess unter Berücksichtigung aller beteiligten Akteur*innen gewinnbringend ablaufen und mit welchen Schlüsselproblemen bei der Realisierung gerechnet werden kann.⁶⁰ Als zentrale Herausforderungen aus Sicht von Pädagog*innen werden z. B. folgende genannt: die Transparenz der Möglichkeiten und Grenzen der Partizipation, das Kennen möglicher Zeitfenster (zur Möglichkeit der Einbringung von Bedürfnissen der Beteiligten), das Stärken der Beteiligungsambitionen und die Begleitung und Gestaltung der Phase der Inbetriebnahme (2016, S. 51ff). Dabei wird die Raumeignung genauer beschrieben und Bezug zu einem relationalen Raumbegriff (siehe 2.5)⁶¹ genommen. Für den pädagogischen Raum gilt im Zuge der angesprochenen Studie, dass dieser durch den Gebrauch als solcher hergestellt wird. „Der gebrauchte und in bestimmter Weise genutzte Raum unterliegt ständigen Konstitutionsprozessen, die durch die menschlichen Akteure in Interaktionen mit räumlicher Materialität und Dingen (Gegenständen, Möbeln, Ausstattung) stattfinden“ (2016, S. 101).

Wie bereits unter 6.3.2 angeführt, sind finanzielle Vorgaben in vielen Bereichen bestimmend. Interviewperson PA² zeigt Verwunderung und äußert Bedauern über

⁶⁰ Vom methodischen Ansatz her handelt es sich um eine retrospektiv angelegte Studie. Das ermöglicht den gesamten Zeitverlauf von Planung, Realisierung bis hin zur Aneignung zu betrachten. An der Ausarbeitung waren verschiedene Disziplinen beteiligt: Architektur, Arbeits- und Organisationspsychologie und Pädagogik. Architektur ist ursächlich weniger im forschenden Bereich tätig als in der entwerfenden Praxis, auch wenn in letzter Zeit mehr über eine forschende Architektur nachgedacht wird. Für die angesprochene Studie fließt vor allem das Fachwissen der Architektur ein, aber auch sozialwissenschaftliche Methoden kommen zur Anwendung. Bei der pädagogischen Forschungsperspektive geht es „um die Entwicklung und Erforschung von Möglichkeiten und Strategien der Einbindung des pädagogischen Raumwissens aller schulischen Akteure [...] in den Planungs- und Bauprozess“ (Berdemann et al., 2016, S. 16).

⁶¹ Löw (2015)

vergebene Möglichkeiten, die das Areal geboten hätte, um ein noch größeres Bildungszentrum zu verwirklichen. Als Begründung werden z. B. fehlendes Interesse von Entscheidungsträger*innen, beschränkte finanzielle Mittel und fehlende Kommunikation unterschiedlicher Hierarchie-Ebenen genannt (Interview PA² 20, Z 176f, 179, 181, 189-191, 193f). Generell werden Versäumnisse und vergebene Möglichkeiten auf diese Punkte zurückgeführt, die im Verlauf des Interviews um normative Vorgaben, behördliche Festlegungen, architektonische Gestaltung und die Ästhetik der Gebäude erweitert werden. Damit werden pädagogische Vorstellungen und Wünsche in den Hintergrund gedrängt, womit sich Übereinstimmungen zu den Interviewpersonen L¹, M¹⁺², V¹⁺² oder PB¹ finden.

6.4 Ergebnisse der Analyse der Projektstrukturen

Die Analyse der Projektstrukturen hat mit Bezug zur Forschungsfrage⁶² das Ziel, für das Großprojekt dieser Studie relevante Strukturen zu identifizieren. Diese unterliegen im Sinne der dokumentarischen Methode bereits einer Typik, da es sich um Gefüge handelt, die bestimmte Merkmalsausprägungen aufweisen. Die unter 6.3 dargestellten Ergebnisse bilden den Rahmen für die Bedeutungs- und Begründungszusammenhänge der Akteur*innen. Deren Schilderungen sind Ausdruck dessen, wie sie diese Strukturen erfahren und mit ihnen umgehen. Aus dem Umgang mit Strukturen wiederum resultieren die Handlungsbegründungen der Interviewpersonen. Die Deutungsmuster als Muster, mit denen Situationen interpretiert und eigene Handlungen daran orientiert werden, stellen im Sinne der Dualität von Struktur (Giddens, 1988; siehe 3.3) ein rekursives Element dar.

Anhand der Analyse in Kapitel 6 konnten für diese Studie acht wesentliche Strukturen rekonstruiert und damit sichtbar gemacht werden (siehe Abb. 4): Projektstrukturen, ökonomische Strukturen, baurechtliche Strukturen, räumliche Strukturen, Kooperationsstrukturen, pädagogische Strukturen, Zeitstrukturen und Entscheidungsstrukturen. Die Zusammenführung von Strukturen und Deutungsmustern der Akteur*innen, die diese Strukturen mit Leben füllen, trägt zum besseren Verständnis bei, warum bestimmte Gruppen involvierter Personen (z. B.

⁶² Welche Vorstellungen von Pädagogik transportieren die Akteur*innen beim Bau von Bildungshäusern und welche Entwicklungen im Planungsprozess lassen sich als typische Entwicklungen interpretieren? (siehe 1.2)

Architekt*innen, Pädagog*innen, Behördenvertreter*innen) nach architektonischen, pädagogischen, finanziellen oder anderen Grundsätzen denken und handeln (siehe 8.1).

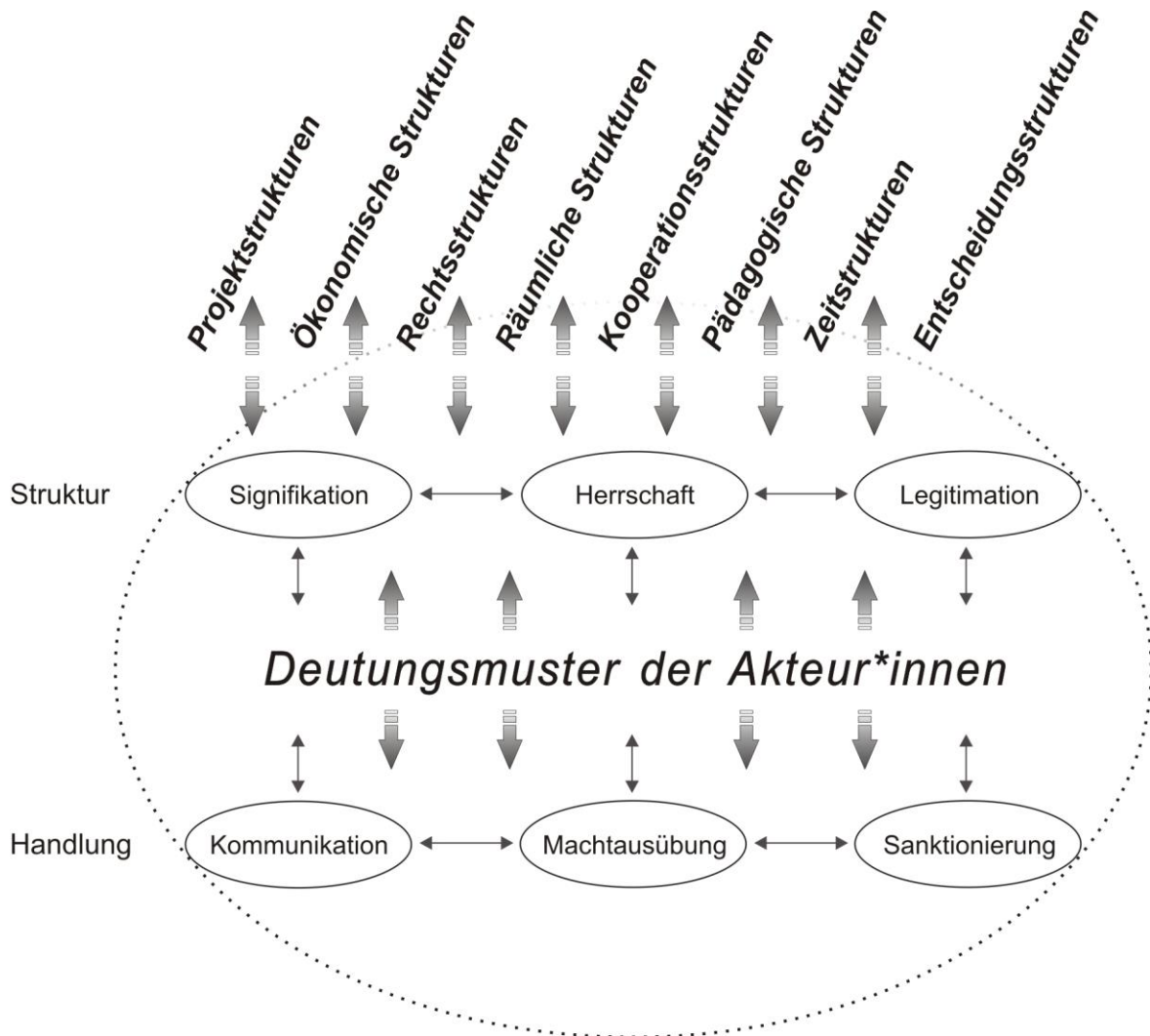


Abb. 4: Deutungsmuster im Kräftespiel der Strukturen des Großprojektes (eigene Darstellung, mit Bezug zu Giddens, 1988, S. 81)⁶³

Abbildung 4 visualisiert die Strukturen und die sich beeinflussenden Kräfte im Verlauf des Planungsprozesses und der Umsetzung der Bildungsbauten mit Bezugnahme zum Konzept der Dualität von Struktur (Giddens, 1988; siehe im Detail 5.1). Kommunikation (Strukturdimension der Signifikation bzw. Bedeutung) und Sanktionierung (Strukturdimension der Legitimation) sowie Machtausübung (Struk-

⁶³ L¹, PA¹, PB¹: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 1; L², PA², PB²: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 2; A¹⁺²: Architekt*innen-Team; B¹⁺²: Behörde; M¹⁺²: Schulmanagement; V¹⁺²: Verwaltung der Bildungshäuser (siehe im Detail 5.1)

turdimension der Herrschaft) sind als Bestandteile des Handelns zu sehen (Giddens, 1988). Akteur*innen haben generell die Option zur Ausübung von Macht, wenngleich die Möglichkeiten nicht gleich verteilt sind (ressourcenabhängig). Ökonomische und räumliche Strukturen, Projektstrukturen, Zeitstrukturen oder Entscheidungsstrukturen sind z. B. auf dieser Ebene zu nennen. Wirtschaftliches und technisches Handeln setzen dabei ökonomische und technische Machtmittel ein. Das sind einerseits allokativen Ressourcen, z. B. Investitionsbudget, Rohstoffe oder Technik und andererseits autoritative Ressourcen, wie beispielsweise Arbeitsorganisation, Verwaltung oder Planungsinstrumente (Schwarz, 2007, S. 77f). Bedeutungsstrukturen ermöglichen oder behindern kommunikatives Handeln und sind im Zuge des Großbauprojektes vor allem bei den Strukturen der Kooperation und Pädagogik relevant. Kommunikation ist nach Giddens (1988, S. 81; siehe 3.3) über interpretative Schemata (z. B. Wahrnehmungsmuster, Leitbilder) mit der Signifikation verbunden (Schwarz, 2007, S. 78). Regeln und rechtliche Normen ermöglichen oder behindern soziales Handeln (Strukturdimension der Legitimation), Sanktionierungen (auf der Ebene der Handlungen) sind als Bewertungen des Handelns zu verstehen (gut, schlecht, zu teuer, etc.). Dieser Dimension nach Giddens sind die Rechtsstrukturen zuzuordnen. Ebenso können in Teilbereichen Projektstrukturen oder Entscheidungsstrukturen betroffen sein, da die Strukturen des Großprojektes einander bei bestimmten Themen überlappen (siehe 6.3).

Die Analyse der Projektstrukturen zeigt, dass nach jahrelangen Vorplanungen, Verhandlungen, Wettbewerbsverfahren, Planungsänderungen etc. ein von der Behörde bewilligtes Projekt mit einem festgesetzten Budgetrahmen als Ausgangsbasis für die Realisierung der Bauten feststeht. Im zeitlichen Verlauf arbeiten unterschiedliche Projektgruppen miteinander, die ihre jeweiligen Routinen entwickeln und darauf abgestimmt agieren. Zum Zeitpunkt der Einbeziehung von Pädagog*innen und der Leitungen der Bildungshäuser ist bereits viel vorab passiert und festgelegt (und daher zum Teil nicht mehr änderbar), Details im Bereich der Ausführung und Umgestaltungen sind in gewissem Rahmen noch verhandelbar, sofern das Budget dabei nicht überschritten wird. Hier treffen die Deutungsmuster der Akteur*innen auf die den Prozess bestimmenden Strukturen. Während die Funktionen in der Projektgruppe gleichbleibend sind, repräsentiert von den Interviewpersonen A^{1+2} , B^{1+2} , M^{1+2} , V^{1+2} , L^1 und L^2 , gibt es mehrmals im Verlauf

der Planungen und der Projektumsetzung personelle Veränderungen (v. a. seitens der Behörde). Von der Gruppe der Pädagog*innen sind PA¹, PB¹, PB² in Entscheidungsprozesse nicht oder nur indirekt eingebunden, während PA² aufgrund spezieller Expertise in einem Fachbereich immer wieder an Baubesprechungen teilnimmt und zum Teil Veränderungen initiieren kann.

Bedeutsam für die Fragestellung der Arbeit ist, wie die Deutungsmuster der handelnden Personen in diesen Projektverläufen und Strukturen zur Geltung kommen, welche Inhalte transportiert werden bzw. ob die Akteur*innen ihre Deutungsmuster überhaupt zum Ausdruck bringen können oder diese aufgrund der Strukturen zurückgedrängt, umgelenkt oder abgeschottet werden. Dazu liefern die Interviews Ergebnisse (siehe im Detail 6.3), von denen eine kurze Zusammenfassung mit Blick auf Strukturen nachfolgend zu lesen ist.

Projektstrukturen werden in unterschiedlicher Weise von den Akteur*innen dargestellt, teilweise davon abhängig, welche Position oder Funktion sie im Planungsprozess haben. Nachdem Machtausübung an die Mobilisierung von Ressourcen gebunden ist (Maletzky, 2010, S. 67; siehe 3.3 und Abb. 1) und diese in höheren Positionen im Planungsprozess leichter zugänglich sind, können die entsprechenden Entscheidungsträger*innen gegebenenfalls größeren Einfluss in Verhandlungen ausüben, vor allem in Bereichen, wo es um Projektentscheidungen geht (politische, ökonomische oder baurechtliche Ebenen). Machtausübung nach Giddens (1988) ist vorab nicht negativ zu werten, denn bereits das Handeln im Sinne von fähig sein, Veränderungen herbeizuführen, stellt eine Form von Machtausübung dar (2010, S. 66). Diese Möglichkeit ergibt sich ebenso auf unteren Hierarchieebenen.

Die *Projektstrukturen* zeigen teilweise ungleich verteilte Einflussmöglichkeiten auf, indem die Verhandlung architektonischer und bautechnischer Details (oft in der jeweiligen Fachsprache, die mitunter missverstanden wird) im Vordergrund gesehen werden und pädagogische Entscheidungen in den Hintergrund gedrängt werden. Das Bild der „Pädagog*innen als Hilfsingenieur*innen“ ist einerseits bei den Strukturen anzutreffen, andererseits auch als Deutungsmuster von Beteiligten vorhanden. Damit ist gemeint, dass im Projektverlauf immer wieder Aufgaben für Fachbereiche übernommen werden, für die Pädagog*innen nicht zuständig sind.

Zum Teil fehlt den Akteur*innen Klarheit über Projektabläufe und Vorgehensweisen (sowie z. B. auch Entscheidungskriterien für die Wahl des Siegerprojektes), wofür beispielsweise die Sichtweisen der Interviews von L¹, M¹⁺² oder PA¹ stehen. Dennoch gehen sie darauf ein, um beispielsweise im Prozess in bestimmten Phasen eingebunden zu sein oder das Team der Architekt*innen zu unterstützen.

Auf der anderen Seite sehen Architekturbüro und Behörde (B¹⁺² nimmt Einschränkungen vor) das Großprojekt in Summe als gelungen an und in seiner Art einmalig (A¹⁺², B¹⁺²). Einstimmigkeit (siehe Interviews L¹, A¹⁺², B¹⁺²) besteht darin, dass es sich um ein komplexes Großprojekt mit fordernden Rahmenbedingungen handelt und Bildungsbauten, die lange als Baukörper eine bestimmte Funktion haben (unabhängig von pädagogischen Entwicklungen).

Ökonomische Strukturen werden in den Interviews oft als bestimmend oder sehr wesentlich im Prozessverlauf angegeben und drängen damit beispielsweise pädagogische Strukturen und Deutungsmuster in den Hintergrund. Dazu bieten die Interviews von L¹, A¹⁺², M¹⁺², B¹⁺², PA¹ und PA² ⁶⁴ Ergebnisse an. Das Architekturbüro spricht zudem über einen gewissen Zeitraum hinweg von Planungsunsicherheit für Bau- und Einrichtungsbudget (Interview A¹⁺² 16, Z 87), wodurch Planungen erschwert und teilweise verzögert wurden.

Baurechtliche Strukturen sind ein Thema, wann immer in Interviews von Normen, Vorgaben oder rechtlichen Bestimmungen die Rede ist. Sie beschränken einerseits Planungsgedanken und -vorhaben, geben aber auf der anderen Seite einen klaren, wenn auch den heutigen Anforderungen im Bildungshausbau teilweise nicht mehr entsprechenden Rahmen vor (z. B. betreffend der Raumgrößen).⁶⁵

Räumliche Strukturen haben zusammen mit ökonomischen und rechtlichen Strukturen sowie Projektstrukturen eine besondere Bedeutung im Verlauf der Planung und Umsetzung der Bildungsbauten. Für die räumlichen Strukturen liefern die Interviews sehr unterschiedliche Ergebnisse. Das Architekturbüro sieht in der

⁶⁴ L¹, PA¹, PB¹: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 1; L², PA², PB²: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 2; A¹⁺²: Architekt*innen-Team; B¹⁺²: Behörde; M¹⁺²: Schulmanagement; V¹⁺²: Verwaltung der Bildungshäuser (siehe im Detail 5.1)

⁶⁵ siehe ÖISS (2007)

Schaffung flexibler, vielseitig nutzbarer, nicht zu kleinteiliger Räume die Lösung, um ein Umfeld bereit zu stellen, das vielen pädagogischen Anforderungen gerecht werden kann. Von den Architekturschaffenden wird die Meinung vertreten, dieses Konzept gut umgesetzt zu haben. Genau das Fehlen solcher Räumlichkeiten wird jedoch in anderen Interviews bemängelt (z. B. L¹, M¹⁺², V¹⁺², PB¹, PA², mit Einschränkungen B¹⁺²), womit sich entgegengesetzte Positionen ergeben, die auch anhand der Deutungsmuster dieser Personen sichtbar werden (siehe 7.2). Interviewperson PB² bringt eine eigene Sichtweise ein, indem den Räumen zwar eine Bedeutung im Bildungsgeschehen beigemessen wird, Lernen aber nicht von räumlichen Strukturen abhängig ist, sie spielen „nicht die primäre Rolle“ (Interview PB² 21, Z 109-110). Der Bedarf und die Dringlichkeit für anpassbare Räume im Bildungshausbau oder die Einbeziehung der Nutzenden sind seit Jahren bekannt, wie z. B. folgende Zitate aufzeigen: „Architekturbüros, die den Nutzerinnen und Nutzern fix festgelegte Räume und nicht weiter gestaltbare Räume übergeben, haben mitunter an deren Bedürfnissen vorbeigeplant; eben diese Bedürfnisse betreffen in Hinkunft aber nicht nur einzelne Elemente, als vielmehr den ganzen Schulbau“ (Jäger-Klein & Plakolm-Forsthuber, 2012, S. 46). „Architekten haben im Planungsprozess für Neubauten eine wichtige Funktion und eine institutionalisierte Rolle, die Bildungspraktiker als zukünftige Nutzende dieser Neubauten jedoch nicht“ (Ludwig, 2012, S. 26).

Kooperationsstrukturen sind in allen Phasen des Prozessverlaufes bedeutend und sind in den Schilderungen der Akteur*innen ein wesentliches Thema. Sie spielen oft in Kombination mit Projekt-, Finanz- oder Rechtsstrukturen eine Rolle, haben grundsätzlich aber mit allen Strukturen starke Verflechtungen. Wie bereits bei den Projektstrukturen angesprochen, zieht sich das Bild der Dominanz der Architekt*innen und der Pädagog*innen als Hilfsingenieur*innen durch das gesamte Projekt (siehe im Detail 6.3.5).

Der Vergleich unterschiedlicher Positionierungen in den Interviews macht deutlich, dass es für die Identifikation mit einem Projekt und für dessen Bewertung bedeutsam ist, ob und in welchem Maß Beteiligung stattgefunden hat und ob pädagogische oder architektonische Vorstellungen und Sichtweisen von Akteur*innen

Eingang in Planungs- und Entscheidungsprozesse gefunden haben.⁶⁶ Viele Studien weisen mittlerweile auf die Bedeutung der Partizipation bei Schulbauprojekten hin (siehe 1.1)⁶⁷. Interviewperson L² sieht sich beispielsweise involviert, ist Teil des Prozesses und kann diesen mitgestalten. Dadurch erfahren die eigenen Vorstellungen eine Verwirklichung, wodurch eine Identifikation mit dem Großprojekt gegeben ist und dieses aus Sicht von L² als positiv und gelungen bewertet werden kann. Personen, die gar keine Möglichkeit haben, sich rechtzeitig (in einer Frühphase der Planungen) einzubringen, empfinden die Vorgänge als nicht gelungen bzw. bemängeln den Prozess der Partizipation. So offenbaren z. B. die Akteur*innen L¹, M¹⁺², V¹⁺², PA¹, PB¹ oder PA² mit ihren Sichtweisen Mängel im Bereich der Kooperation und Kommunikation im Planungsprozess und weisen auf Probleme hin, die entstehen können und später mitunter mühevoll zu lösen sind. Aus der Einschätzung anderer Beteiligter (z. B. A¹⁺², B¹⁺² und L²) zeigen sich Kooperation und Kommunikation wiederum als gut gelungen. Dieser Personenkreis ist aufgrund der Funktion im Großprojekt in die Prozesse involviert und kann aus dieser Position heraus wesentlich leichter agieren.

Pädagogische Strukturen spielen von Beginn der Vorüberlegungen und der Bestandsaufnahme an (Bericht zur Bestandsaufnahme, 2007, S. 10-16) eine wesentliche Rolle im Planungsprozess. In Form von pädagogischen Anforderungen sind sie ebenso in der Wettbewerbsausschreibung (Ausschreibungsvorbereitungen, 2009) formuliert. Die Schilderungen der Interviewpartner*innen zeigen als

⁶⁶ Ein gelingender Planungsprozess, der unter Beteiligung stattfindet, wird von den verschiedenen Akteur*innen meist unterschiedlich wahrgenommen und demnach als mehr oder weniger gelungen betrachtet. Gelingende Partizipation ist dann gegeben, wenn „mindestens ein teilweiser Interessenausgleich unter den Beteiligten erreicht wurde.“ (Linder, 2015, S. 45) Er nennt sieben Voraussetzungen bzw. Erfahrungsregeln für gelingende Partizipation: (1) Bürgerbeteiligung macht dann Sinn, wenn planende Stellen bereit sind ihr Handeln zu überdenken; (2) das Verfahren muss von Fairness und Transparenz getragen sein; (3) gemeinsames Festlegen von Entscheidungs- und Verfahrensregeln, soweit es nicht bereits rechtliche Vorgaben gibt; (4) frühe Beteiligung im Prozessverlauf; (5) Partizipation allein führt noch nicht zu einer besseren Berücksichtigung der Interessen (Mediator*innen oder Fachleute als Bindeglied könnten je nach Einzelfall ein Lösungsansatz sein); (6) Bereitschaft zum Kompromiss (dieser wird bei materiellen Interessen leichter gefunden als bei ethischen Werten); (7) Erfahrungsregeln bieten eine Hilfestellung, aber jeder Planungsprozess ist neu und anders gelagert, daher braucht es „Kreativität im Umgang mit sachlichen Problemen und politischen Konflikten (Linder, 2015, S. 45-47).

⁶⁷ Ein besonderes Partizipationsmodell stellt die Planungsmethode der Perspektivenwerkstatt dar (Schäfers, 2014, S. 201). Diese Methode wurde Mitte der 90er-Jahre von von Zadow entwickelt und in vielen Projekten eingesetzt. Zahlreiche Beteiligungsmethoden kommen zur Anwendung, das Spektrum der Akteur*innen ist breit. Externe Moderator*innen und Planungsexpert*innen steuern die Kommunikations-, Diskussions- und Verhandlungsprozesse (von Zadow, 2009, S. 16-22).

Ergebnis, warum pädagogische Vorstellungen im Prozessverlauf in den Hintergrund gedrängt wurden bzw. welche Strukturen sich als stärker und wirkmächtiger präsentierten (siehe im Detail 6.3.6). Eine Reihe von Interviewpersonen (z. B. L¹, M¹⁺², V¹⁺², PB¹, PA²) thematisiert Planungsmängel aus pädagogischer Sicht und sich daraus ergebende Anpassungserfordernisse, ebenso wird die teilweise fehlende Praxistauglichkeit der Bildungsbauten angesprochen. Als bestimmende Faktoren werden die Architektur und damit die Ästhetik, die Finanzen sowie Probleme in der Kommunikation genannt, die dafür mitverantwortlich sind, dass pädagogische Vorstellungen weniger Möglichkeiten zur Durchsetzung hatten. Das Architekturbüro nimmt eine gegenteilige Sichtweise ein und versteht pädagogische Wünsche (von L²) im Hinblick auf offenes Lernen und eine flexible Nutzbarkeit der Räume als gut umgesetzt und ist von der eigenen Planungsleistung überzeugt.

Die lange Planungs- und Umsetzungsdauer ist ein charakteristisches Merkmal dieses Großprojektes. Zeitverzögerungen (siehe 6.1.4) als wesentlicher Punkt der *Zeitstrukturen* nehmen beispielsweise Einfluss auf Projektstrukturen, ökonomische und pädagogische Strukturen, Kooperationsstrukturen sowie Entscheidungsstrukturen. Das Ineinandergreifen der Strukturen wird insofern deutlich, weil pädagogische Anforderungen u. a. zu Beginn der Planungen definiert sein müssen, damit sie Berücksichtigung in der Umsetzungsphase finden können, weil sie im Prozess kaum nachgeholt werden können. Diese Problematik wird in mehreren Interviews angesprochen (z. B. bei L¹, V¹⁺²). Das Architekturbüro lernt im Verlauf des Prozesses anhand der Verzögerungen bei der Fixierung des Bau- und Einrichtungsbudgets (siehe 6.3.2), dass Abläufe im Zusammenhang mit der Behörde mehr Zeit in Anspruch nehmen, passt ursprüngliche Routinen in weiterer Folge an und sieht es als Lernprozess für eine Zusammenarbeit bei möglichen zukünftigen Projekten (Interview A¹⁺² 16, Z 87-92).⁶⁸

Entscheidungsstrukturen sind als Strukturen zu verstehen, die Prozesse der Entscheidungsfindung aufzeigen und definieren. Das Treffen von Entscheidungen erfolgt im Zusammenspiel mit den hier angeführten Entwicklungen des Großprojektes, Aussagen dazu wurden zum Teil bereits getroffen (siehe 6.3.1 bis 6.3.7).

⁶⁸ L¹, PA¹, PB¹: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 1; L², PA², PB²: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 2; A¹⁺²: Architekt*innen-Team; B¹⁺²: Behörde; M¹⁺²: Schulmanagement; V¹⁺²: Verwaltung der Bildungshäuser (siehe im Detail 5.1)

Darüber hinaus werden vor allem bei Interviewperson M¹⁺² noch interessante Aspekte geschildert. Es wird ein Grundproblem im Bildungsbereich angesprochen, indem keine Fragen nach der Zukunft von Bildung gestellt werden und teilweise vergessen wird, dass Entscheidungen im Bildungshausbau eine weitreichende gesellschaftliche Wirkung haben. Entwürfe von Architekt*innen werden von M¹⁺² als „gebaute Wirklichkeit“⁶⁹ verstanden. An dieser Stelle wird ein Zitat wiederholt, das bezeichnend für M¹⁺² zu dieser Thematik ist: „Das [Gebaute] schafft wieder Wirklichkeit, nämlich Wirklichkeit, die vielleicht so gar nicht passt“ (Interview M¹⁺² 30, Z 310).

Als problematisch führt M¹⁺² an, dass es keine behördliche Stelle für Raumfragen im Prozess gab (ebenso ein Thema bei V¹⁺²), was von der Interviewperson als wichtig für Entscheidungen angesehen wird. Ebenso wird mangelnde Protokollführung bei Baubesprechungen angegeben, wodurch besprochene Inhalte und Entscheidungen nicht schriftlich nachvollziehbar waren. Interviewperson PA² führt vergebene Möglichkeiten und Probleme der Entscheidungsfindung auf fehlendes Interesse von Entscheidungsträger*innen, beschränkte finanzielle Mittel, fehlende Kommunikation unterschiedlicher Hierarchie-Ebenen, normative Vorgaben, behördliche Festlegungen, architektonische Gestaltung und die Ästhetik der Gebäude zurück. Damit werden fast alle identifizierten Strukturen der Bau-Fälle angesprochen. Pädagogische Vorstellungen und Wünsche sind bei Entscheidungen in den Hintergrund gedrängt, womit Übereinstimmungen zu den Interviewpersonen L¹, M¹⁺², V¹⁺² oder PB¹ gegeben sind.

Es lässt sich anhand der identifizierten Strukturen des Großprojektes in Verbindung mit den entsprechenden Deutungsmustern der Akteur*innen keine Differenz zwischen den beiden Bau-Fällen der Studie herausarbeiten. Die Strukturen sind in beiden Bildungshäusern zu finden, während die Schilderungen der Beteiligten weitgehend davon abhängig sind, ob eine Person dem Bildungshaus 1 oder Bildungshaus 2 zugehörig ist. Im Fall der Zuordenbarkeit von Personen zu beiden Bauten⁷⁰ werden meist Bezüge zum gesamten Großprojekt hergestellt, aber auch

⁶⁹ siehe 2.1.4; Steets (2015)

⁷⁰ A¹⁺²: Architekt*innen-Team; B¹⁺²: Behörde; M¹⁺²: Schulmanagement; V¹⁺²: Verwaltung der Bildungshäuser (siehe auch 5.1)

die Bildungshäuser als getrennte Bau-Fälle beschrieben. Zu bestimmten Themen und Strukturen werden von den Akteur*innen unterschiedliche Sichtweisen eingebracht oder Positionen vertreten (siehe 6.3.1 bis 6.3.8), die an deren Funktion bzw. Position im Planungsprozess oder ihre Profession gebunden sind. Dabei sind Erfahrungswerte, Alltagswissen und professionsspezifisches Wissen für deren Schilderungen von Bedeutung.

Ausgangspunkt der Studie ist die Forschungsfrage „Welche Vorstellungen von Pädagogik transportieren die Akteur*innen beim Bau von Bildungshäusern und welche Entwicklungen im Planungsprozess lassen sich als typische Entwicklungen interpretieren?“ (siehe 1.2). Ziel von Kapitel 6 ist es, den zweiten Teil der Forschungsfrage, also Strukturen, die in den Baufällen erkennbar werden und die Deutungsmuster rahmen, offen zu legen.

Anhand der Interviewaussagen der Akteur*innen zeigt sich, dass einige dieser Strukturen im Prozessverlauf und bei Entscheidungen wirkmächtiger sind als andere, hier kann auf ökonomische, rechtliche, räumliche, architektonische Strukturen oder Kooperationsstrukturen hingewiesen werden. Gleichzeitig können pädagogische Vorstellungen weniger Bedeutung erlangen, selbst wenn sie zu Beginn der Planungen in Ausschreibungskriterien und dergleichen festgehalten werden. Den Unterschied macht nicht die Zugehörigkeit zu Bau-Fall 1 oder 2 aus, sondern wie und ob Partizipation möglich ist. Funktion oder Position von Beteiligten im Großprojekt und damit der Zugang zu Ressourcen und Möglichkeiten der „Machtausübung“ (Giddens, 1984, 1988; siehe 3.3) kommen noch hinzu. Letztlich sind für alle befragten Personen das Wissen um Zeit- und Projektabläufe, Erfordernisse in spezifischen Planungsphasen sowie Kommunikation zwischen allen am Prozess Beteiligten bedeutend.

7 Ergebnisse auf Ebene der Deutungsmuster

Nach der Analyse der Projektstrukturen, deren Ziel es war, Einsichten auf Strukturebene zu gewinnen, widmet sich folgender Abschnitt der zweiten Ebene dieser Untersuchung. Es soll geklärt werden, welche Deutungsmuster⁷¹ bei den Akteur*innen zum Tragen kommen und welche typischen Muster expliziert werden können. Im Verlauf des Großbauprojektes werden diese auf der einen Seite ausgebildet, indem Zusammenhänge zwischen Handlungsablauf und Handlungsergebnis von den Akteur*innen unmittelbar beobachtet werden und sich daraus ein bestimmtes Bild gegenüber einer Sache, Handlungen oder Personen entwickelt (Schütz, 2003, S. 369). Auf der anderen Seite ziehen die Beteiligten vorhandene Deutungsmuster zur Orientierung ihrer Handlungen oder zur Interpretation von Situationen heran.

In der Darstellung nach Arnold (1985) kennzeichnen zehn Elemente (siehe 3.2) den Deutungsmusterbegriff.⁷² Bezüge zwischen den Interviews und einigen dieser Bestimmungsmerkmale werden einführend erläutert. Aufgrund der Perspektivität (Arnold, 1985) ist es verständlich, dass Interviewpersonen vor allem von ihrer eigenen Lebenswelt, ihren Erfahrungen und Motivationen ausgehen und die Welt der anderen Menschen nur relativ erfasst wird. Das ist dahingehend interessant, wenn Personen unterschiedlicher Berufsgruppen bei Planungen, Verhandlungen, Besprechungen und dergleichen zusammentreffen und neben verschiedenem Wissen und Fachsprachen über andere Berufsfelder auch der Punkt der Perspektivität zum Tragen kommt, wodurch Verstehensprozesse bzw. die Kommunikation erschwert werden können. Für eine gute Orientierung im Alltag und im Sinne von Handlungssicherheit sind Personen bestrebt, die Komplexität von Deutungsmustern zu reduzieren. Damit einher geht deren Veränderung oder Anpassung, weil ein Mensch das Bestreben zu Konsistenz und Kontinuität hat und um das zu errei-

⁷¹ Deutungsmuster werden als „Tiefenstruktur des gesellschaftlichen Bewusstseins“ (Dewe & Ferchhoff, 1991, S. 76) verstanden, aus der sich die Vorstellungen, Argumente und Handlungskonzepte herausbilden. Einerseits bestehen sie bereits, andererseits entstehen sie im Zuge von Prozessen und Erfahrungen (siehe im Detail dazu 3.2).

⁷² Zehn Elemente zur näheren Bestimmung des Deutungsmusterbegriffes: Perspektivität, Plausibilität, Latenz, Reduktion von Komplexität, Kontinuität, Persistenz früherer Erfahrungen, Konsistenz, gesellschaftliche Vermitteltheit, relative Flexibilität und systematisch-hierarchische Ordnung (Arnold, 1985)

chen mitunter ursprüngliche Deutungsmuster anpasst. Im Rahmen der Interviews wird das bei Aussagen evident, wo gewisse Situationen irgendwann als gegeben akzeptiert werden (weil z. B. keine Änderung möglich ist) und sich Deutungsmuster wandeln (müssen), um Dissonanzen⁷³ zu vermindern (1985, S. 63).

Mit den Ergebnissen auf der Strukturebene und der Deutungsmusterebene wird in den Ergebniskapiteln (siehe 6.4 und 7.3) und der zusammenführenden Ergebnisdarstellung (siehe 8) die Beantwortung der zentralen Forschungsfrage⁷⁴ vorgenommen. Die pädagogischen Inhalte und Zielsetzungen in allen Phasen des Großbauprojektes, die Veränderung dieser im Rahmen des Prozessverlaufes und die Deutungsmuster der handelnden Personen⁷⁵ sind dabei von zentralem Interesse. Vorab werden Entscheidungsfindungen auf dem Weg der Auswertung und die Deutungsmuster der einzelnen Interviewpersonen dargelegt.

7.1 Darstellung der Auswertung

Für die beiden Bau-Fälle des Großprojektes stellen die Interviewpersonen einen repräsentativen Personenkreis dar. Wie Abbildung 3 „Verteilung der Interviewpersonen auf die beiden Bau-Fälle“ (siehe 5.1) zeigt, wird Bau-Fall 1 von den Personen L¹, PA¹, PB¹ vertreten, während Bau-Fall 2 von L², PA², PB² dargestellt wird. Die zweite Personengruppe setzt sich aus Funktionsträger*innen zusammen, die im Rahmen des Großprojektes nur einmal vorhanden sind und Aussagen zu beiden Bau-Fällen treffen (A¹⁺², B¹⁺², M¹⁺², V¹⁺²). Auf Ebene der Projektstrukturen (siehe Kapitel 6), auf der Funktionsträger*innen und die Leitungen der Bildungshäuser miteinander kooperieren, geht es u. a. um den Umgang miteinander, Konflikte, Verhandlungen, regionale, projektbezogene oder finanzielle Entscheidungen. Ziel des ersten Analysebereiches war das Aufzeigen der für diese Studie charakteristischen Strukturen. Den theoretischen Ansatz liefert Giddens (1984,

⁷³ Eine Neuordnung von Grundsätzen und eine Umorientierung werden u. a. in der Theorie der „kognitiven Dissonanz“ (Festinger, 1964, S. 29) beschrieben.

⁷⁴ Welche Vorstellungen von Pädagogik transportieren die Akteur*innen beim Bau von Bildungshäusern und welche Entwicklungen im Planungsprozess lassen sich als typische Entwicklungen interpretieren?

⁷⁵ L¹, PA¹, PB¹: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 1; L², PA², PB²: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 2; A¹⁺²: Architekt*innen-Team; B¹⁺²: Behörde; M¹⁺²: Schulmanagement; V¹⁺²: Verwaltung der Bildungshäuser (siehe im Detail 5.1)

1988) mit seinem Konzept der Dualität von Struktur (siehe 3.3; Abb. 1), das sich darüber hinaus eignet, mit den Deutungsmustern kombiniert zu werden. Strukturen wirken auf die Handlungen der Akteur*innen, gleichzeitig können anhand der Schilderungen Strukturen identifiziert werden und wechselseitige Beeinflussungen sind gegeben (siehe 6.4; Abb. 4). Dieser Abschnitt der Arbeit widmet sich den Deutungsmustern der handelnden Personen mit einem speziellen Fokus auf die Ebenen der Pädagogik und Architektur. Den Abschluss bildet die zusammenfassende Darstellung der Deutungsmuster der verschiedenen Interviewpersonen.

Zu den in allen Interviews angesprochenen Oberthemen zählen Architektur, Pädagogik, Beteiligung, Planung, Empfindungen zum Neubau, Ausstattung, Kosten, Ablauf, Aussagen zum Bedarf und zum Großprojekt. Interessant für die Untersuchung sowie von entscheidender Bedeutung zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage sind die Deutungsmuster der Interviewpersonen zu den Themen Pädagogik, Architektur und Beteiligung. Anhand der Analyse architektonischer und pädagogischer Deutungsmuster soll gezeigt werden, wie bei einem Großbauprojekt im Bildungshausbau über Lernräume und pädagogisches Handeln gedacht wird bzw. welche Deutungsmuster wirksam werden.

7.2 Deutungsmuster der Akteur*innen

Die Strukturebene ist, wie eingangs beschrieben, für den gesamten Prozess der Planung und Ausführung des Großprojektes entscheidend und hat Auswirkungen darauf, wie die nachfolgend beschriebenen Deutungsmuster der Akteur*innen⁷⁶ wirksam werden können. Im Sinne der Dualität von Struktur (Giddens, 1988) sind Deutungsmuster aber nicht nur „Opfer“ von Strukturen. Denn danach, wie Akteur*innen das eigene Handeln an den Mustern orientieren, wirkt die Handlungsebene auch auf die Strukturen ein. Die Analyse der Aussagen von L¹ und in weiterer Folge jene von den anderen Interviewpersonen dient als Ausgangsbasis für die Deutungsmuster. Die formulierend interpretierten Interviewdaten der Akteur*innen werden im Rahmen der komparativen Analyse (siehe 5.4)⁷⁷ thematisch gebündelt dargestellt.

⁷⁶ siehe auch Kapitel 6.7; Abb. 4: Deutungsmuster im Kräftespiel der Strukturen des Großprojektes

⁷⁷ Bohnsack et al. (2013); Nohl (2012)

7.2.1 Pädagog*innen als Hilfsingenieur*innen

In der Gruppe der Pädagog*innen ist das Deutungsmuster „Pädagog*innen als Hilfsingenieur*innen“ vertreten. Es impliziert, dass sie zwar beteiligt werden, aber nicht mit ihrer Expertise als Pädagog*innen, sondern als architektonische Ideengeber, was regelmäßig zur Überforderung führt und Kapazitäten für eine pädagogische Gestaltung reduziert.

Dieses Deutungsmuster ist in mehreren Interviews (z. B. L¹, M¹⁺², V¹⁺², PA²) vorhanden und innerhalb dieser teilweise ein wiederkehrendes Motiv. Pädagog*innen übernehmen Aufgaben aus architektonischen oder bautechnischen Fachbereichen, für die sie jedoch die falschen Ansprechpersonen sind oder das erforderliche professionsspezifische Wissen nicht vorhanden ist. Dabei geraten eigene (pädagogische) Vorstellungen und Themen in den Hintergrund, weil Projektstrukturen und in Verbindung damit Auftraggeber*innen und Behördenvertreter*innen vorgeben, den Prozess am Laufen zu halten und erforderliche Entscheidungen im Sinne einer ablaufgemäßen Umsetzung zu treffen. Das Deutungsmuster „Pädagog*innen als Hilfsingenieur*innen“ wird von den gegebenen Projektstrukturen und Kooperationsstrukturen provoziert (siehe 6.3.1, 6.3.5, 6.4).

Interviewperson L¹ ⁷⁸ sieht sich in der Rolle, für Bau-Fall 1 und wie dieser umgesetzt wird, Verantwortung tragen zu müssen und wenn möglich (aus Sicht von L¹) falsch laufenden Entwicklungen entgegen zu wirken. Es ist nicht verwunderlich, dass der gesamte Planungs- und Bauprozess daher als sehr anstrengend empfunden wird. Ästhetische und architektonische Überlegungen stehen von der Entwurfsphase bis hin zum Bauablauf und der Fertigstellung der Bildungsbauten im Vordergrund, mit deren Inhalten L¹ in der Bauausführung und in Entscheidungen immer wieder konfrontiert wird. Diese Phasen sind gekennzeichnet von Überforderung aufgrund fehlender Fachexpertise, die Pädagog*innen in der Regel auch nicht haben können, weil sie über Expertenwissen in anderen Bereichen verfügen.

⁷⁸ L¹, PA¹, PB¹: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 1; L², PA², PB²: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 2; A¹⁺²: Architekt*innen-Team; B¹⁺²: Behörde; M¹⁺²: Schulmanagement; V¹⁺²: Verwaltung der Bildungshäuser (siehe im Detail 5.1)

Eigene pädagogische Anliegen von L¹ bzw. eine pädagogische Reflexion und Bedürfnisse Bau-Fall 1 betreffend geraten aufgrund vorgelagerter anderer Interessen oder finanzieller Argumente in den Hintergrund. „Sie hören oder verstehen mich nicht!“ – könnte hinter so manche Schilderungen von L¹ gestellt werden. Damit wird ein Deutungsmuster angesprochen, das in Verbindung mit dem Deutungsmuster „Pädagog*innen als Hilfsingenieur*innen“ in Erscheinung tritt, weshalb es an dieser Stelle beschrieben wird. Es handelt sich nicht nur um eine Kooperationsstruktur im Zuge der Dominanz der Architekt*innen, sondern L¹ übernimmt Verantwortung, um einen Beitrag zur Lösung vorhandener architektonischer Themen zu liefern und folgt dem Muster der Architekt*innen.

Für Interviewperson V¹⁺² ist Überforderung im Planungsprozess, wie auch bei L¹, vorhanden und äußert sich darin, dass baufremde Personen als Hilfsingenieur*innen zum Einsatz kommen. Die Interviewperson sieht sich weder als Architekt*in noch als Baumeister*in und ist in diese „Problematik und Thematik“ „sehr hineingestoßen“ (Interview V¹⁺² 10, Z 33) worden. Diese Sichtweise kommt mit dem Ausspruch „Ich meine, das [private Bauerfahrungen] kam mir ein bissl zugute, aber trotzdem sind wir als Laien hineingestoßen worden“ (Interview V¹⁺² 10, Z 136) auch noch zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews zum Ausdruck und weist darauf hin, dass das für V¹⁺² ein Thema ist und eigene Handlungen daran orientiert werden. Die Art der Formulierung deutet auf das Unausweichliche dieser Situation hin, „hineingestoßen“ zu werden lässt keinen Spielraum, es muss agiert werden.

Interviewperson PA² erklärt in einer ausführlichen Schilderung die Seite der Nutzenden und zeigt auf, dass diese vieles einfach nicht wissen konnten, weil sie zuvor noch nie mit Bauvorhaben dieser Art zu tun gehabt hatten. Mit dem Wechsel in die Ich-Form findet eine Zuschreibung der Aussagen auf die eigene Person statt. „Ich weiß überhaupt nicht, um was es da geht, geschweige denn, dass man da rechtzeitig hätte etwas sagen können. Also das war etwas, das sich so durchgezogen hat“ (Interview PA² 5, Z 38-40). Der letzte Satz weitert dieses Grundproblem auf das gesamte Projekt aus. Wie L¹ oder M¹⁺² weist ebenso PA² darauf hin, dass Architekt*innen mit ihrer speziellen Fachlogik Nutzer*innen vereinnahmen und deren pädagogische Expertise oder Ansichten damit in den Hintergrund rücken.

7.2.2 Architekt*innen als dominante Planer*innen

Unter dem Deutungsmuster „Architekt*innen als dominante Planer*innen“ ist zu verstehen, dass architektonische Belange einen wesentlich größeren Einfluss auf das Planungsgeschehen nehmen, als dies beispielsweise bei pädagogischen Themen der Fall ist. Es tritt vor allem bei Akteur*innen auf, die nicht aus dem Kreis der Architekt*innen kommen. Architekturschaffende sehen ihrem Berufsethos entsprechend architektonische Grundsätze als vordergründig in ihren Überlegungen und Planungen. Die Dominanz der Architektur gegenüber der Pädagogik lässt sich im gesamten Planungsprozess beobachten, wird in einigen Interviews geschildert (L¹, M¹⁺², V¹⁺², PB¹, PA²) und wurde auch anhand der Analyse der Projektstrukturen aufgezeigt (siehe 6.4).

Klar und direkt werden mit dem Architekturbüro jene Personen genannt, die sich nach Einschätzung von Interviewperson L¹ am meisten im Planungsprozess durchgesetzt haben. Nach ihrer Meinung hätte mit gleichen finanziellen Mitteln etwas Alltagstauglicheres gemacht werden können. Mit der Aussage wird aufgezeigt, dass architektonischen Gestaltungslösungen Vorzug gegenüber praktikablen Lösungen für ein Bildungshaus dieser Art gegeben wurde. Als möglicher Weg in Richtung Alltagstauglichkeit wird „wirkliches Interesse an der Schule der heutigen Zeit“ (Interview L¹ 22, Z 134) genannt. Damit drückt L¹ im Gegenzug aus, dass das Architekturbüro diesen Grundsatz offenbar nicht als prioritäres Ziel verfolgte. Es wird Kritik geübt am Prozess der Planung und Umsetzung, in dem Klarheit, Kommunikation, Information und Organisation zum Teil gefehlt haben. Ebenso kritisch fällt die Betrachtung der Arbeit des Architekt*innen-Teams aus.

Die Gestaltung des Bildungsbaues lässt L¹ im Verlauf des Bauprozesses daran zweifeln, wie viel Wissen im Schulhausbau seitens der Architekturschaffenden überhaupt vorhanden ist, wie es oben bei der Alltagstauglichkeit bereits zur Sprache kam. „Noch das Beste aus einer Sache herausholen und das Beste aus einer nicht mehr zu ändernden Situation machen“ entsprechen einer Grundhaltung von L¹, die sich durch alle Phasen des Interviews zieht. Diese Haltung korrespondiert mit dem Deutungsmuster „Gesamtverantwortung von Akteur*innen“ (siehe 7.2.5). Die Interviewperson sieht sich in der Verantwortung von Bau-Fall 1, wenngleich zahlreiche Entscheidungen nicht in ihrer Hand liegen oder Einfluss genommen

werden kann. Selbst Situationen von Machtlosigkeit, Hilflosigkeit, Belastung oder Überforderung lösen sich im positiven Blick auf das auf, was mit der Situation gemacht werden kann. Hier kann eine Verbindung zur Beschreibung von Deutungsmustern nach Arnold (1985) hergestellt werden, da der Mensch grundsätzlich bestrebt ist, Dissonanzen zu vermeiden und Konsistenz und Kontinuität wieder herzustellen. L¹ sucht keine Konfrontationen, sondern Lösungen in einem gemeinsamen Prozess, wie es folgendes Beispiel gegen Ende des Interviews zeigt: „Zu sagen, so ist es jetzt, dass wir auch bewusst sehen, was sind Vorteile, was waren Bedenken, die sich jetzt gar nicht bewahrheitet haben und wie können wir mit den Dingen, die nicht ideal sind, bestmöglich umgehen“ (Interview L¹ 29, Z 194-196). Wie Schütz (2003) zu den Deutungsmustern erläutert, kann L¹ den Zusammenhang zwischen dem Handlungsablauf (Planungs- und Bauprozess) und dem Handlungsergebnis (Bau-Fall 1) beobachten und sich daher ein eigenes Bild von einem Bildungsbauprojekt dieser Größenordnung und den Architekturschaffenden bzw. anderen am Prozess Beteiligten machen.

Interviewperson A¹⁺² weist den architektonischen und ästhetischen Komponenten der Bildungsbauten dem Berufsethos entsprechend eine hohe Bedeutung zu (Interview A¹⁺² 18, Z 118-127).

Interviewperson M¹⁺² bemängelt, dass bei der Planung keine Pädagog*innen dabei waren und als maßgebliche Richtmaße architektonische Grundsätze und Kostenfragen (siehe 6.3.2 und 7.2.9) herangezogen wurden. Als Folge zeigen sich viel zu kleine Räume, die „der Zeit eigentlich nicht entsprechen“ (Interview M¹⁺² 26, Z 288).

Interviewperson PB¹ führt im Interview an, dass pädagogische Kriterien bei der Planung der eigenen Empfindung nach keine Rolle spielten. Was letztlich an pädagogischen Vorstellungen zur Umsetzung kam, erwirkte die Leitung von Bau-Fall 1 in einem langen und mühevollen Prozess (Interview PB¹ 3-5, Z 7-21).

Interviewperson L² hat eine positive Sicht auf die Phase der Veränderungen (siehe 6.1.3) und die Zusammenarbeit mit dem Architekturbüro, das als geduldig im Zusammenhang mit den von L² formulierten Überlegungen zu den Bildungsbauten beschrieben wird. Als Ergebnis des Deutungsmusters „Architekt*innen als domi-

nante Planer*innen“ nimmt L² eine Gegenposition zu anderen Akteur*innen (z. B. L¹, M¹⁺², V¹⁺² oder PA²) ein, die pädagogische Vorstellungen eher in den Hintergrund gedrängt erleben. L² sieht weder die Architekturschaffenden noch die Pädagog*innen in Baubesprechungen oder bei der Planungsumsetzung im Vorteil und auch architektonische Grundsätze nicht als bestimmende Größe im Planungsgeschehen.

7.2.3 Architekt*innen als Laien im pädagogischen Bereich

Das Deutungsmuster „Architekt*innen als Laien im pädagogischen Bereich“ steht in einer ganz engen Beziehung mit dem Deutungsmuster „Architekt*innen werden in Frage gestellt“ (siehe L¹ im weiteren Verlauf; nicht als eigenständiges Deutungsmuster angeführt) und dem unter 7.2.2 genannten. Die Unwissenheit der Architekturschaffenden im pädagogischen Kontext führt dazu, dass Grundzüge einer neuen Pädagogik in den Entwürfen nur eingeschränkt vorhanden sind. Es sind vor allem die Pädagog*innen, die den Architekturschaffenden vorab nicht viel im Hinblick auf Pädagogik zutrauen. Strukturell gesehen wird angeführt, dass sich das Architekturbüro immer wieder (vor allem in der Spätphase der Planungen) kooperativ zeigte und für Pädagogisches zugänglich war bzw. Verständnis zeigte. Der Bauablauf ließ zu diesem Zeitpunkt aber nur mehr Veränderungen in geringem Ausmaß zu.

Interviewperson L¹ 79 äußert Verwunderung über die ursprünglichen Ausführungen des nunmehr verwirklichten Projektes. Die Konfrontation mit einem Entwurf, der den pädagogischen Anforderungen des Bau-Falles 1 im Hinblick auf ganztägige Schulformen, inklusive Settings oder Stärkenförderung nicht entspricht, stößt auf Unverständnis. Der Terminus „zutiefst erschrocken“ (Interview L¹ 4, Z 14) wird genannt, was den danach folgenden Ausführungen eine besondere Bedeutung zuspricht. L¹ vertritt die Ansicht, dass die Planenden an pädagogischen und behördlichen Vorgaben vorbei geplant haben und verweist auf offensichtliche Unwissenheit in dem Bereich. Eigene pädagogische Anforderungen werden im

⁷⁹ L¹, PA¹, PB¹: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 1; L², PA², PB²: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 2; A¹⁺²: Architekt*innen-Team; B¹⁺²: Behörde; M¹⁺²: Schulmanagement; V¹⁺²: Verwaltung der Bildungshäuser (siehe im Detail 5.1)

betreffenden Interviewabschnitt genannt und Bezug genommen zu allgemein bestehenden Richtungsentscheidungen der Behörde.⁸⁰

Interviewperson L¹ schildert, was ihrer Ansicht nach fehlt und weist mit verschiedenen Ausdrucksformen wie „So banale Dinge, wie“ (Interview L¹ 7, Z 40) oder „Das ist alles nicht mitgedacht worden“ (Interview L¹ 7, Z 41) darauf hin, dass andere (das Architektenteam) über Bedürfnisse im Schulalltag nicht nachgedacht haben (Interview L¹ 7, Z 40f). Gleichzeitig werden anhand von Beispielen architektonische Lösungen im Hinblick auf pädagogische Anforderungen oder eine Praktikabilität im Schulalltag in Frage gestellt, wie folgende Äußerung zeigt: „Oder wenn ich unser Stiegenhaus anschau oder unsere Fluchttüren, die wir im Stiegenhaus haben, das ist überhaupt nicht für Kinder kindgerecht“ (Interview L¹ 9, Z 48-50). L¹ begründet sich in den Schilderungen anhand der langjährigen Erfahrung als Pädagog*in und Expert*in in diesem Bereich. Dieser Abschnitt des Interviews liefert Hinweise auf das Deutungsmuster „Architekt*innen werden in Frage gestellt“.

Der Grundtenor der Enttäuschung über verpasste Möglichkeiten zieht sich über einige Passagen des Interviews. So zeigte L¹ in zahlreichen Besprechungen mit den Verantwortlichen auf und begründete, dass Unterricht in der gegenwärtigen Zeit nicht mehr in der Art stattfindet, „dass die Kinder in der Reihe sitzen und alle auf die Tafel schauen und vorne steht die Lehrerin und hält die Stunde. So findet Unterricht nicht statt. So habe ich es erlebt, das ist jetzt meine ganz persönliche Meinung, dass das niemanden interessiert hat.“ (Interview L¹ 20, 120-128) Diese Passage zeigt die Enttäuschung über das mangelnde Interesse am Bildungshaus aus pädagogischer Sicht. Die Ignoranz gegenüber einer sich verändernden Pädagogik und dadurch anderer Bedürfnisse als noch vor vielen Jahren wird verstärkt durch den betonten Nachsatz „So findet Unterricht nicht statt.“ Nicht explizit ausgesprochen, aber aufgrund der Darstellung der Situation offenkundig, werden aus Sicht von L¹ Versäumnisse angesprochen, die sich auf eine nicht zukunftsorientierte Gesamtplanung und Ausrichtung der Architektur auf aktuelle pädagogische Forderungen bezieht.

⁸⁰ siehe 6.3: Es wird verwiesen auf die These, dass Architekt*innen mit ihren bautechnischen und architektonischen Logiken arbeiten, gegebenenfalls auch keine anderen kennen, und diese dann in der Kooperation mit anderen am Planungsprozess Beteiligten zur Anwendung bringen.

Im Kontext der eigenen pädagogischen Weitsicht und innovativen Haltung wird der Mangel an Interesse stärker, teilweise sogar als Nichtbeachtung empfunden und Resignation wird spürbar. Aus Sicht von Pädagog*innen ist die Reaktion verständlich, da einem Bildungshaus der Zweck zugeschrieben wird für die „pädagogische Arbeit [zu] passen“ (Berdelmann et al., 2016, S. 146).⁸¹

Ein weiteres Beispiel mangelnden Interesses oder von Unwissenheit für Pädagogisches im Bildungshausbau wird von L¹ erläutert. Von Beginn der Planungen an fanden keine Vorerhebungen statt, die auf die Bedürfnisse des Bau-Falles 1 und der dort arbeitenden Menschen bzw. Schüler*innen eingegangen wären. Gefordert waren lediglich Raumfunktionslisten, die als Planungsgrundlage als unzureichend eingestuft werden. Es wird Enttäuschung darüber geäußert, die verstärkt wird durch den Hinweis „Und ich denke, es wäre so wichtig, so ein Bildungshaus nach neuesten, pädagogischen Richtlinien zu gestalten.“ (Interview L¹ 18, Z 113f) Zudem wird nach eigenen Aussagen in diesem Haus immer schon sehr innovativ gearbeitet. Innovatives Handeln und auf dem neuesten Stand der Pädagogik arbeiten sind Prinzipien von L¹, die in diesem Abschnitt deutlich werden. Hinzu kommt eine Lösungsorientiertheit, die dann augenscheinlich wird, wenn es darum geht, aus ungünstigen Situationen heraus noch Wege zu finden, um den Prinzipien trotz widriger Umstände gerecht zu werden (Interview L¹ 18, Z 107-116).

Interviewperson M¹⁺² nimmt an, dass pädagogische Themen bei den eingereichten Plänen eine Rolle gespielt haben, was die Analyse der Projektstrukturen bestätigt (siehe 6.1), wenngleich Pädagogisches im Verlauf der Planung, der Umsetzung und der Verwirklichung des Großprojektes in den Hintergrund gerückt ist. Die Ausdrucksweise im Hinblick auf pädagogische Anforderungen zeigt, dass die Pädagogik sich in den Entwürfen eingeschränkt wiederfindet:

Für mich ist er nur [...] ich tu mich jetzt schwer, es ist jetzt sehr bewertend. Wenn ich jetzt sage, nur rudimentär vorhanden, ist es wahrscheinlich zu hart, aber er ist nur bedingt vor-

⁸¹ „Die Akteursgruppe ‚Bauherrschaft‘ (Gemeindevertretungen, Behörden) verfügt über finanzpolitische Steuerungsmöglichkeiten und Entscheidungsmacht. Architektonische und planerische Entscheidungen liegen primär in den Händen der beauftragten Architekturschaffenden. Für die schulischen Akteure sollte der Schulbau in Hinsicht auf ihre pädagogische Arbeit passen, diese unterstützen und Gestaltungsspielräume zulassen. Wie die wechselseitige Zusammenarbeit bzw. Partizipation der schulischen Akteure realisiert wird, hängt also vom fallspezifischen Abstimmungsprozess der Akteursgruppen ab.“ (Berdelmann et al., 2016, S. 146)

handen, es ist der Ansatz mit eben dem ganz viel Glas und offenen Überlegungen durchaus vorhanden. (Interview M¹⁺² 18, Z 151-155)

M¹⁺² scheint nachzudenken, wie die Sicht der Dinge am besten erklärt werden kann. Sehr vorsichtig erfolgt ein Herantasten, es wird der Eindruck erweckt, dass sich M¹⁺² nicht getraut zu sagen, dass pädagogische Themen nur rudimentär vorhanden sind, womit eine Gegenposition zu A¹⁺² eingenommen wird.

Interviewperson M¹⁺² äußert sich in ähnlicher Weise wie L¹ zur Thematik von Pädagogik und Architektur dieses Großprojektes. Für sie agieren Architekturschaffende nach einer persönlich festgelegten Vorstellung von Pädagogik, die nicht fundiert ist und das Schaffen von Alibis zur Folge haben kann. „Aus der eigenen Vorstellung von Pädagogik oder was man halt irgendwann einmal über neue Pädagogik gehört hat [...] und wo man halt manchmal auch Alibis geschaffen hat“ (Interview M¹⁺² 24, Z 254-257).

M¹⁺² traut der Architektur mit Blickpunkt auf pädagogische Belange nicht viel zu. Die Äußerungen sind sehr markant und die Ausdrucksweise spricht den Architekturschaffenden pädagogische Kenntnis ab. Es sei die eigene Vorstellung oder Gehörtes, das teilweise in Alibi-Aktionen eingeflossen ist. Das Kennenlernen und die Erfahrung mit unterschiedlichen Methoden und ihrer Wirkung werden als relevant gesehen, um sie später in der Praxis einsetzen zu können, von der Theorie allein hält M¹⁺² in dem Bereich nichts. In der Wiederholung der Annahme, dass ein Denkansatz „in Richtung der neuen Pädagogik“ (Interview M¹⁺² 32, Z 325f) nur eingeschränkt da gewesen sein kann, wenn der Blick darauf gelegt wird, was letztlich entstanden ist, kommt M¹⁺² zu einem späteren Zeitpunkt auf den Gedanken zurück. Es wird ausgeführt, dass es sich wahrscheinlich mehr um „emotionale Geschichten“ (Interview M¹⁺² 32, Z 328f) gehandelt hat. Leute empfinden etwas als neu, wenn es anders ist, z. B. der starke Einsatz von Glas.

Interviewperson PA¹ zeigt Interesse an den vielfältigen Architekturbeiträgen im Zuge des Wettbewerbsverfahrens, was sich in der Auswahl eines eigenen Wettbewerbs-Favoriten spiegelt, „der ist es aber eh nicht geworden“ (Interview PA¹ 5, Z 30). Dieser unmittelbare Nachsatz gibt den Hinweis, dass mit keiner Übereinstimmung zur Wahl des Siegerprojektes gerechnet wurde und gleichzeitig Architekturschaffende als Fachleute in ihrem Bereich gesehen werden. Hinter dieser

Einschätzung könnte wiederum die These zum Tragen kommen, dass Architekt*innen und Pädagog*innen mit ihren je eigenen Fachlogiken über den Bildungshausbau denken und dementsprechend handeln. PA¹ hat kein Vertrauen, dass die eigene Einschätzung mit jener der Architekturschaffenden übereinstimmt bzw. die eigenen pädagogischen Ansichten eine Rolle bei Entscheidungen spielen könnten. Die jeweilige Profession und gemachte Erfahrungen haben Auswirkungen auf die Deutungsmuster der Personen. Von diesen ist bekannt, dass z. B. der Punkt der Perspektivität⁸² (Arnold, 1985; siehe 3.2) wesentlich ist. Damit lassen sich Handlungsmuster und Verhaltensweisen sowie Gefühle und Einschätzungen von Akteur*innen besser verstehen.

7.2.4 Moderner Lehrbetrieb im Spannungsfeld der Berufsgruppen

Bereits die Vorarbeiten zu den Ausschreibungsunterlagen des Architekturwettbewerbs (siehe 6.1) beinhalten das Erfordernis von großen und variabel gestaltbaren Räumen, die ein moderner Lehrbetrieb benötigt. Dabei handelt es sich um keine neuen Forderungen, sondern es kann dabei zu zahlreichen Studien zu gutem Schulbau Bezug genommen werden (siehe 1.1). Das Raumangebot wird teilweise als einengend beschrieben. Es ist von Versäumnissen die Rede oder es wird der Enttäuschung Ausdruck gegeben, den gesellschaftlichen Anforderungen im Hinblick auf ganztägige Schulformen nur eingeschränkt Rechnung tragen zu können. Während der Großteil der Gruppe der Pädagog*innen einen Mangel an variablen Raumlösungen anspricht, sind die Architekt*innen der Überzeugung, die Vorgaben der Ausschreibung gut und schlüssig umgesetzt zu haben.

Interviewperson L¹ ⁸³ sieht es als Erfolg, dass im Zuge der Planungsbesprechungen in einer bereits späten Phase z. B. etwas größere Klassenräume als der Normwert vorgibt durchgesetzt oder wesentlich offenere Bereiche vor allem für die Freizeit geschaffen werden konnten. Die Wortwahl lässt darauf schließen, dass dies anhand der Eigenleistung, des persönlichen Einsatzes und zusätzlich mit Un-

⁸² Demnach kann eine Person nur die eigene Lebenswelt mit den ihr typischen Erfahrungen und Motivationen wahrnehmen. Die Welt eines anderen Menschen kann lediglich als relativ erfasst werden (Arnold, 1985, S. 24).

⁸³ L¹, PA¹, PB¹: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 1; L², PA², PB²: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 2; A¹⁺²: Architekt*innen-Team; B¹⁺²: Behörde; M¹⁺²: Schulmanagement; V¹⁺²: Verwaltung der Bildungshäuser (siehe im Detail 5.1)

terstützung der Behörde noch gelungen ist (Interview L¹ 17, Z 99-101). Bezogen auf die Anzahl der Kinder, die den ganzen Tag im Schulhaus verbringen, sind die räumlichen Möglichkeiten trotzdem beengend, was im Alltag ein Anpassen an die gegebene Situation erfordert.

Nach Angaben von L¹ fehlen Räumlichkeiten und generell wäre mehr Platz erforderlich, um einer ganztägigen Schulform und der langen Aufenthaltsdauer der Kinder gerecht zu werden. Der Bedarf größerer und offener, vielgestaltiger Räume wird mit der Notwendigkeit für bestimmte Zwecke begründet, die eine Schule in der gegenwärtigen Zeit erfüllen sollte. Beispielsweise wird erläutert, dass Bildungshäuser für vielfältige Nutzungsmöglichkeiten und variable Raumgestaltungen (große, offene Räume z. B. für inklusive Settings, den Ausbau von Ganztages Schulformen, klassenübergreifende Arbeiten, unterschiedliche Lernplätze für Kinder, selbstorganisiertes Lernen sowie ein vielfältiges Angebot) innerhalb und außerhalb des Gebäudes ausreichend Platz benötigen.

L¹ begründet sich an anderer Stelle mit der Tatsache, dass Kinder mit engen Räumen immer mehr zu kämpfen haben und Aggressionen mitunter noch verstärkt werden, was einem erfolgreichen Lernen im Wege steht (Interview L¹ 22-23, Z 134-148). Diese Aussagen sind ebenso in wissenschaftlichen Studien zu finden, die zum Ergebnis kommen, dass sich positiv erlebte Schulumgebungen in Bezug auf Architektur, Innenraumgestaltung, insbesondere auch Farbgebung etc. dahingehend auswirken, dass Vandalismus bzw. aggressive Verhaltensweisen in wesentlich geringerem Ausmaß in Erscheinung treten. Im Gegenzug kann eine hohe Schülerdichte im Klassenraum zu Verhaltensproblemen und schlechteren Leistungen führen (Rittelmeyer, 2013, S. 54; Rittelmeyer, 1994).

Offenheit im Lernen und im Unterricht brauchen nach L¹ nicht deshalb ein größeres Raumangebot, weil hinter dieser Ansicht die These steckt, offenes Lernen braucht mehr Raum, sondern weil mit dieser Art des Lernens klassenübergreifende Arbeiten verbunden sind, Kinder sich Lernplätze suchen können, Sprachfördergruppen parallel ihren Platz finden müssen, inklusive Settings und ganz allgemein selbstorganisiertes Lernen stattfinden, um einige Beispiele zu nennen. Bei beschränkten räumlichen Kapazitäten, müssen Kompromisse zwischen allen Beteiligten im ersten Bildungshaus gefunden werden, gleichzeitig können nicht alle

pädagogischen Vorstellungen verwirklicht werden bzw. neue Wege der Schulentwicklung begangen werden (Interview L¹ 29, Z 191-211).

Interviewperson V¹⁺² geht nicht direkt auf offenen Unterricht ein, bemängelt aber den Verlust an Raumgrößen im Vergleich zu den alten Bildungsbauten. Es ist sogar Erheiterung ironischer Art erkennbar, wenn davon gesprochen wird, wie das Siegerprojekt erstmals besichtigt werden konnte. V¹⁺² erzählt über den Verlust an Quadratmeterfläche, es wird sogar von „extremen Einbußen“ (Interview V¹⁺² 18, Z 60) gesprochen, wodurch die Räumlichkeiten sehr klein wirkten. Anhand der Orientierung an den alten Bildungshäusern werden die neuen Bauten daran gemessen und miteinander verglichen. Raumverlust wird in der Darstellung als qualitativer Verlust gesehen, es wird etwas zahlenmäßig weniger und damit wird es gleichsam als schlechter bewertet. Auf die Größe bezogen, ist eher eine negative Sichtweise des Großbauprojektes erkennbar, die als Grundhaltung bei anderen Themen mitschwingt. So wird z. B. angegeben, dass die Ausstattung nicht auf örtliche Gegebenheiten (z. B. äußere, klimatische Einflüsse) ausgerichtet ist und Zweifel an der Wirksamkeit technischer Ausführungen besteht. V¹⁺² verwendet in diesen Abschnitten eine deutliche Ausdrucksweise und verallgemeinernde Wörter, wie beispielsweise „extrem, alle, keiner oder irrsinnig“. Eine Bewahrung des Gewohnten und die Unsicherheit im Hinblick auf bevorstehende Veränderungen sind spürbar. Trotz Verbesserungen für Bau-Fall 1 gegen Ende der Planungsphase zeigt sich im Betrieb, dass „das ein bissl knapp bemessen ist, grad wo man darauf hingewiesen hat von unserer Seite, dass da ja Praxis stattfindet, also das ist halt alles ein bissl eng“ (Interview V¹⁺² 18, Z 13-15).

Interviewperson PB¹ spricht den Flächenverlust bei den neuen Bildungsbauten an und sieht diesen kritisch. Weniger Raum bedeutet für PB¹ weniger Möglichkeiten in der Methodik des Unterrichtens und damit eine Einschränkung der Vielfalt, wobei der Lösungsweg letztlich darin liegt, sich damit zu arrangieren.

Interviewperson L² ist von Beginn der ersten Planungen an am Prozess beteiligt und hat zur pädagogischen Ausrichtung der Vorarbeiten und der Ausschreibungsunterlagen wesentliche Inhalte beigetragen (siehe 6.1). Dabei sind u. a. eine offene Gestaltung sowie offene, große Räume bedeutsam für Unterricht der gegenwärtigen Zeit in all seinen Formen. L² drückt als Ergebnis des Deutungs-

musters „Moderner Lehrbetrieb im Spannungsfeld der Berufsgruppen“ Zufriedenheit mit dem Erreichten aus: „Innenhof als eigentlicher Campus; weitestgehend offenes, aber in sich geschlossen zugehöriges Areal; lichtdurchflutete Wände jenseits jeder Klassenzimmer-Abschottungsmentalität älterer Schulbauten“ (Interview L² Z 120-122). Diese Zufriedenheit teilen andere Interviewpersonen nicht (z. B. L¹, M¹⁺², V¹⁺² oder PA²).

7.2.5 Gesamtverantwortung von Akteur*innen

„Gesamtverantwortung“ als Deutungsmuster von Akteur*innen bedeutet, dass z. B. in bestimmten Phasen, für spezielle Themen, im Sinne eines gelingenden Projektabschlusses oder für entstandene Problemsituationen im Hinblick auf eine Lösungsorientierung Verantwortung übernommen wird. „Gesamtverantwortung“ meint somit, im Zuge des jahrelangen Prozesses in jenen Bereichen, wo Akteur*innen sich aktiv einbringen können, Verantwortung mitzutragen. Die Gesamtverantwortung für das Großprojekt und dessen Umsetzung liegt bei den Auftraggeber*innen und ist an dieser Stelle nicht mit dem angesprochenen Deutungsmuster ident. Interviewperson B¹⁺² handelt aufgrund der Funktion im Planungsprozess in der Gesamtverantwortung für die Umsetzung des Großprojektes und vertritt ebenso das Deutungsmuster „Gesamtverantwortung“.

Interviewperson L¹⁸⁴ gibt einen Rückschluss auf die Aneignung von Wissen aus dem Schulbaubereich, um gegebenenfalls bei entsprechenden Themen vorbereitet zu sein und Fragen, die von Seiten der Architektur zu beantworten wären, selbst einer Lösung zuzuführen. „Ich habe gar nicht so wenig gelesen über modernen Schulbau, ich wollte ja auch vorbereitet sein darauf, nur es hat mich ja nie wer darum gefragt“ (Interview L¹ 22-23, Z 134-148). Generell sind ein Wissen um die Fachsprache im Schulhausbau und den aktuellen Stand der Dinge nützlich, um andere Fachbereiche in Verhandlungen besser verstehen zu können. Hier kann der Vergleich zu einer Studie der TU Berlin gezogen werden, die im Jahr 2003 das Reformprojekt „Die Baupiloten – das Studium als praxisbezogener Ideal-fall“ (die Baupiloten, 2016) ins Leben rief und u. a. eine Methode entwickelte, die

⁸⁴ L¹, PA¹, PB¹: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 1; L², PA², PB²: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 2; A¹⁺²: Architekt*innen-Team; B¹⁺²: Behörde; M¹⁺²: Schulmanagement; V¹⁺²: Verwaltung der Bildungshäuser (siehe im Detail 5.1)

eine Kommunikation zwischen Architekt*innen und Nutzer*innen ermöglicht, die nicht das Wissen der Fachsprache einer Disziplin für das Verstehen von Architektur voraussetzt.⁸⁵

L¹ spricht im Verlauf des Interviews von pädagogischen Belangen im Zusammenhang mit dem Bildungshausbau. Bezeichnend ist der Satz: „Das ist genau der Punkt, wo wir uns eben nicht getroffen haben“ (Interview L¹ 40, Z 277). Zur Erklärung werden die unterschiedlichen entscheidungstragenden Stellen angeführt (wie z. B. Architekturbüro, Führungskräfte unterschiedlicher öffentlicher Stellen, Vertreter*innen der Bildungshäuser) mit der Feststellung „und dann war irgendwo ich als Ansprechperson des einen Bildungshauses“ (Interview L¹ 40, Z 279f). Die Art der Formulierung drückt eine als nachgeordnet empfundene Stellung als Gesprächspartner*in im Gesamtprojekt (siehe 7.2.2) aus. Dem Architekturbüro werden in Bezug auf Unterricht in der heutigen Zeit Kompetenz und Interesse abgesprochen (siehe 7.2.3) und im Gegenzug die Bedeutung von normativen Festlegungen innerhalb des Großbauprojektes hervorgehoben.

Das Pädagogische hatte den Schilderungen zufolge kaum eine Bedeutung (siehe 7.2.2), wobei die zuständige Behörde in dem Kontext positiver dargestellt wird (Interview L¹ 41, Z 301-303). Hervorgehoben wird die eigene Leistung, letztlich doch noch einiges erreicht bzw. durchgesetzt zu haben. Indem L¹ erklärt und begründet, warum und wozu gewisse planungsrelevante Dinge für einen Schulbau heute wichtig sind, wird den Aussagen mehr Gewicht gegeben. Es wird nochmals der Bogen gespannt zu den Themen fehlendes Interesse am Schulhausbau, kein Wissen über den Bedarf von Schule heute oder Visionen zukünftiger Schulmodelle seitens der Planenden. Im Zusammenhang mit den zahlreichen Erkenntnissen, die

⁸⁵ Die Baupiloten sind Gruppen von Studierenden, die im Rahmen ihres Studiums eigenständig Baumaßnahmen entwickeln. Ziel des Projektes war die Umgestaltung einer Grundschule in eine Schule mit Ganztagsbetreuung. In das Projekt wurden von Beginn an Kinder als Expert*innen und Adressaten einbezogen. Mit Bildern und Worten konnten sie sehr gut ihre Bedürfnisse, Vorstellungen und Wünsche zum Ausdruck bringen. Daraus entwickelten die Baupiloten sogenannte atmosphärische Modelle, die es den Kindern ermöglichten, sich das Ganze vorzustellen und zu verstehen. Zwischenpräsentationen und der Austausch mit den Schüler*innen ließen am Ende jene Räume, Bereiche und Welten entstehen, die Kinder im Laufe eines ganzen Tages in der Schule benötigen. Die Methode der Baupiloten findet mittlerweile in vielen Projekten und in unterschiedlichen Formen Anwendung. Es gehört zur Methode des Planungsbüros, Partizipation von Beginn des Planungsprozesses mit Nutzenden und Verantwortlichen des Bauprojektes zuzulassen und einzufordern. Erst anhand der Erkenntnisse aus diesen wechselseitigen Prozessen wird ein Entwurf geplant. Die Beteiligten werden ebenso in nachfolgende Gestaltungs- und Bauphasen einbezogen (die Baupiloten, 2016; Hofmann, 2013, S. 279-284).

zum Schulbau und guter Schule aus Forschungsarbeiten vorhanden sind, weisen diese Passagen indirekt darauf hin, dass ein Wissenschaftstransfer (Beck & Bonß, 1989; siehe 3.3) nicht stattfindet (Interview L¹ 41, Z 277-305).⁸⁶

Interviewperson B¹⁺² sieht oftmalige Veränderungen bzw. Anpassungen im sehr langen Planungsprozess, neue Anforderungen und Zielsetzungen, die sich im Verlauf ergaben, als Ansporn und besondere Aufgabe, die es zu lösen gilt, wie z. B. bei Änderungen im Raumbedarf neue Lösungen erforderlich werden. „Da versucht man natürlich, möglichst flexibel Räume dann zu generieren, dass das dann trotzdem bis zu einem gewissen Grad funktioniert“ (Interview B¹⁺² 6, Z 29-31). Kompromisse sind in den Augen von B¹⁺² nichts Schlechtes, sondern es wird versucht, das Beste aus einer Situation herauszuholen. Probleme im Prozessverlauf treten zwar auf, diesen aber im positiven Sinn zu begegnen und Lösungen zu finden, wird als selbstverständliche Aufgabe gesehen. Dabei ist in Kauf zu nehmen, dass nicht alle Wünsche Berücksichtigung finden können (Interview B¹⁺² 6, Z 33).

7.2.6 Schüler*innen im Mittelpunkt unterrichtlichen Geschehens

Das Deutungsmuster „Lernende stehen im Mittelpunkt unterrichtlichen Geschehens“ meint, dass das pädagogische Arbeiten von Pädagog*innen an den Lernenden ausgerichtet ist. Das Denken und Handeln der Pädagog*innen im Verlauf des Planungsprozesses der Bildungsbauten ist von dieser grundsätzlichen Einstellung getragen. Die Schilderungen legen nahe, dass sie sich als Vertreter*innen der Bedürfnisse der Kinder sehen.

Zum Zeitpunkt der Interviews ist im ersten Bildungshaus noch nicht alles fertiggestellt, der Aneignungsprozess noch im Laufen und die technischen Mängelbhebungen sind noch im Gang. Von L¹⁸⁷ wird hervorgehoben, dass die Kinder an „allererster Stelle“ (Interview L¹ 27, Z 183) stehen, sich aber auch die Mitarbeiter*innen wohl fühlen müssen, weil aus Sicht der Interviewperson erst dann gut gearbeitet werden kann. Hier zeigt sich die Haltung von L¹: wie auch immer die

⁸⁶ siehe auch Problemstellung und Forschungsstand (Kapitel 1 und 2)

⁸⁷ L¹, PA¹, PB¹: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 1; L², PA², PB²: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 2; A¹⁺²: Architekt*innen-Team; B¹⁺²: Behörde; M¹⁺²: Schulmanagement; V¹⁺²: Verwaltung der Bildungshäuser (siehe im Detail 5.1)

Situation ist, das Positive zu sehen, dem Gegebenen eine Chance geben, Zufriedenheit bei Kindern und Erwachsenen zu erreichen, um letztlich dem Ziel, gemeinsam gut arbeiten zu können, näher zu kommen. Es ist Grundsatz der pädagogischen Haltung und kommt an unterschiedlichen Stellen zum Ausdruck, dass die Kinder immer im Mittelpunkt stehen (Interview L¹ 27, Z 176-186).

Interviewperson A¹⁺² beeindruckt die Einstellung und Haltung von L¹ sowie die Umsetzung der Prinzipien und sieht nicht wie PB¹ die enttäuschten Erwartungen im Vordergrund. Es sind die bestimmungsgemäße Nutzung des Bildungshauses und das Kind, das das Zentrum des unterrichtlichen Interesses darstellt sowie die pädagogischen Entscheidungen, die L¹ im Planungsprozess im Sinne der Kinder getroffen hat, die A¹⁺² als sehr positive Punkte hervorhebt. Begründet werden diese Eindrücke mit Erfahrungen aus anderen Projekten, die A¹⁺² im Zusammenhang mit pädagogischem Personal bereits gemacht hat. Dort standen persönliche Befindlichkeiten von Lehrpersonen oft im Vordergrund, ohne jeglichen „Weitblick für die Nutzung und die Sache“ (Interview A¹⁺² 30, Z 213f). Seit dieser Zeit bestehende Deutungsmuster haben sich im Verlauf des Großprojektes durch die Beobachtung und das eigene Erleben des Zusammenhangs von Handlungsablauf und Handlungsergebnis⁸⁸ offensichtlich gewandelt, daher wird in wiederholter Freude mit der hier angetroffenen Situation zum Ausdruck gebracht (die Kinder stehen im Vordergrund, deren Umfeld und dessen Optimierung im Verlauf der Nutzung).

In dem Zusammenhang sieht A¹⁺² die kanalisierte Weitergabe von Informationen (Führungspersonal des ersten Bildungshauses – Lehrpersonen – Architekturbüro), die klaren Ziele im Sinne guter Unterrichtsmöglichkeiten für die Kinder und das Zurücknehmen von eigenen Befindlichkeiten der Lehrenden als wichtig und gut gelungen (Interview A¹⁺² 30, Z 203-218). Folgende Schilderung drückt die Sichtweise der Interviewperson aus:

Ich kenne das erste Bildungshaus im Betrieb und ich finde es super, ich habe eine Freude, wie es verwendet wird. Ich muss sagen, das hat mich auch immer bei der Leitung dieses Bauteils beeindruckt, dass es einfach um die Kinder geht, dass die eine Freiheit haben, dass die Möglichkeiten haben, sich auszutoben, sich auszuruhen. (Interview A¹⁺² 30, Z 204f)

⁸⁸ Deutungsmuster entstehen einerseits aus Erfahrungen mit Handlungen und sind auf der anderen Seite auch Ergebnis und Ursache von Handlungen (Kejcz et al., 1980, S. 187; siehe 3.2).

Diese sehr positive Darstellung findet sich nicht bei M¹⁺² und L¹, hier stehen die Mängel, Versäumnisse und verpassten Möglichkeiten im Vordergrund, wenngleich L¹ stets einen optimistischen Blick behält.

Bei den Schilderungen zu den Erfahrungen der Nutzung von Bau-Fall 1 (Interview A¹⁺² 22, Z 147-158) nimmt A¹⁺² Bezug zu Erlebtem, diesmal aus der eigenen Schulzeit, die sich anders dargestellt hatte, als das anhand von Bau-Fall 1 gesehene Beispiel. Der Ausspruch „Genau so soll es halt sein“ (Interview A¹⁺² 22, Z 151) betont die eigene Überzeugung, dass Schule in dieser Form gut ist und lässt die Vermutung zu, dass es zur Schulzeit von A¹⁺² keinen solchen Schulbau, der als „cooler Bildungsbau“ (Interview A¹⁺² 22, Z 148) bezeichnet wird, bzw. Unterricht in dieser Form gegeben hat. Bei den Beobachtungen von A¹⁺² im ersten Bildungshaus stehen die Aneignungsprozesse der Schüler*innen im Fokus, nicht jene der Lehrenden. Wie bereits in vorangegangenen Passagen wird seitens A¹⁺² die Freude darüber ausgedrückt, dass das ursprüngliche Bestreben von L¹ in der Umsetzung auch funktioniert. Damit bekundet A¹⁺² indirekt, dass die von L¹ angestrebten und noch möglichen baulichen Veränderungen, z. B. im Sinne einer Öffnung der Schule gerade im Freizeitbereich, positiv gewertet werden.

Die mehrmaligen freudigen Bekundungen bis hin zur Begeisterung (wie z. B. „cooler Bildungsbau“), die explizit zum Ausdruck gebracht werden, lassen vermuten, dass gewisse Entwicklungen und pädagogische Umsetzungen mit den persönlichen Einstellungen und Werten konform gehen, womit ein pädagogisches Deutungsmuster zu erahnen ist: Schule ist gut, wenn das Kind im Vordergrund steht, vielfältige Gruppensituationen möglich sind, das Gebäude von den Nutzenden vereinnahmt wird, man sich wohl fühlt, konzentriertes Arbeiten gerade auch in den offenen Bereichen möglich ist. Die Betonung des Alten, der ursprünglichen Erfahrungen mit Schule und das Erleben des Entstehens neuer Lernumgebungen und vor allem die Nutzung und Aneignung dieser erzeugen bei A¹⁺² ein anderes Bild von Schule und Unterricht und wandeln im Zuge dieses Prozesses persönliche Deutungsmuster.⁸⁹ Damit einher geht ein gesellschaftlicher Nutzen, wenn nicht Selbstdarstellung und persönliche Bedürfnisse, unerfüllte Wünsche und der-

⁸⁹ Schütz (2003, S. 369); siehe 3.2

gleichen von Lehrenden im Vordergrund stehen, sondern der pädagogische Nutzen für die Schüler*innen.

Für Interviewperson PA¹⁹⁰ ist Schule ein Arbeits- und Lebensort⁹¹ (wie auch für L¹ oder PB¹), der für alle Beteiligten gute Bedingungen bieten soll. Sie nähert sich über einen kurzen geschichtlichen Überblick der Bauweisen von Bildungsbauten der letzten hundert Jahre einem gesellschaftlichen Bezug an. Für bestimmte Zeitepochen haben Bildungshäuser nach Ansicht von PA¹ immer ähnlich ausgesehen, weil zur jeweiligen Zeit eben in gewisser Art und Weise gebaut wurde, was für die Gegenwart ebenso zutrifft. Es ist von einem Zweckbau die Rede, in dem gelebt wird und der vielen Menschen genügen muss. Die Architektur spiegelt letztlich jenes Bild, das die Architekturlandschaft heute prägt, eine Sichtweise, die beispielsweise V¹⁺² teilt. Wenngleich es um Veränderungen geht und Skepsis zwischenzeitlich vorhanden ist, sind für PA¹ Anpassung an die Gegebenheiten und daraus das Beste für die Kinder zu bewirken der Schlüssel zum Erfolg (Interview PA¹ 13, Z 85-94).

Die Interviewperson sieht vor allem die Politik gefordert, der die Rolle zugeschrieben wird, „Räume zu schaffen, in denen das Zielpublikum, das sind die Kinder und die Lehrenden, gut arbeiten können“ (Interview PA¹ 7, Z 47f).⁹² Für Kinder ist der Prozess der Aneignung des Bildungshauses aus Sicht von PA¹ leichter und unkomplizierter als für Erwachsene. Etwas überrascht, fast ein wenig irritiert erfolgt die Feststellung, dass sich Kinder wesentlich schneller umstellen können, „die haben das hingenommen, so wie es ist“ (Interview PA¹ 15, Z 96). Diese Offenheit der Kinder kann als Vorbild im Umgang mit Architektur herangezogen werden. Nach Ansicht von PA¹ sind die positive Wahrnehmung der Umwelt, die Anpassung und Adaptierung im eigenen Verhalten Punkte, wo Erwachsene von Kindern etwas lernen können. Es besteht zudem die Überzeugung, dass Personen einen Raum,

⁹⁰ L¹, PA¹, PB¹: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 1; L², PA², PB²: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 2; A¹⁺²: Architekt*innen-Team; B¹⁺²: Behörde; M¹⁺²: Schulmanagement; V¹⁺²: Verwaltung der Bildungshäuser (siehe im Detail 5.1)

⁹¹ Die Veränderung von Schule hin zu einem Lern- und Lebensort thematisieren u. a. Montag Stiftung (2012); Rittelmeyer (2013); Gaus-Hegner (2009).

⁹² Ein Klassenraum bedeutet für Kinder auch Lebensraum, Identifikationsraum, sie eignen sich den Raum mit der Zeit an und personalisieren ihn. Ebenso wie die Kinder nach ihren Bedürfnissen gestaltete Räume brauchen, brauchen dies auch die Lehrer (Rödter & Walden, 2013, S. 23-31).

ungeachtet seiner Ausgestaltung, beleben. Begründet wird das anhand des Beispiels, dass im ersten Bildungshaus alle Lehrräume gleich aussehen und annähernd gleich groß sind und dennoch jeder Raum anders ist, weil er von den dort arbeitenden Menschen gestaltet wird.

Interviewperson PB¹ spricht in sehr ähnlicher Weise wie PA¹ davon, dass in diesem Nutzbau (Bau-Fall 1) gearbeitet und gelebt werden sollte. In den Schilderungen dieser Person wird ebenso deutlich, dass das Bildungshaus als Lebensort gesehen wird und nicht nur als reiner Arbeitsort (Interview PB¹ 19, Z 91). Bei beiden Interviewpersonen wird der Arbeitsort von der Bedeutung her gehoben, indem er mit einem Lebensort gleichgesetzt wird, was auch in wissenschaftlichen Studien beschrieben wird.⁹³

7.2.7 Weg der kleinen Schritte und Anpassung an Gegebenheiten als Mittel zur Zielerreichung

Um bestmögliche Lernsituationen für Kinder zu schaffen (siehe 7.2.6) ist es aus Sicht von Interviewperson L¹ erforderlich, als Möglichkeit zur Zielerreichung einen „Weg der kleinen Schritte“ zu gehen. Die Anpassung von Bau-Fall 1 an pädagogische Erfordernisse in der Spätphase der Planungen ist verbunden mit einer Annäherung und Kompromissfindung mit den Verantwortlichen auf einem teilweise als sehr anstrengend beschriebenen Weg, der sich in der Rückschau jedoch auszahlt.

Diesem Deutungsmuster folgen ebenso die Pädagog*innen PA¹ und PB¹, die sich schrittweise an neue Situationen anpassen, Kompromisse eingehen und das Positive in den Gegebenheiten suchen, um pädagogisch gesehen ein Optimum zu erreichen, selbst wenn eigene Enttäuschungen bezüglich Versäumnissen in der Planung zu überwinden sind.

Ein Beispiel für einen kleinen Schritt in Richtung Verbesserung unterrichtlicher Bedingungen ist das Durchsetzen einer veränderten Ausrichtung der Klassen (bezogen auf die Himmelsrichtung). Ursprünglich legte der Plan der Architekt*innen eine andere Gestaltung vor und überlagerte pädagogische Vorstellungen (siehe

⁹³ Montag Stiftung (2012); Rittelmeyer (2013); Gaus-Hegner (2009)

7.2.2). Mit der geänderten Ausrichtung wird u. a. Unterricht mit elektronischen Medien oder anderer technischer Einrichtung aufgrund der vorhandenen großen Glasfassaden erst möglich, womit die Interviewperson eine pädagogische Begründung für diese Veränderung liefert. Die Auswirkungen zeigen sich im pädagogischen Alltag und spiegeln pädagogische Vorstellungen: Gestaltung und Ausrichtung von Klassenräumen können z. B. den Einsatz von Medien unterstützen, das Klassenklima fördern, den Lichteinfall optimieren und damit zu einer guten Lernumgebung beitragen (Interview L¹ 32, Z 219-224).

Die Interviewperson sieht sich im Planungsprozess von Mitarbeitenden der Bildungshäuser und von Führungspersonen in manchen Bereichen unterstützt, wie beispielsweise in der Äußerung zum Ausdruck kommt, dass letztlich „da oder dort wieder ein wenig weitergegangen“ (Interview L¹ 43, Z 314f) ist. L¹ behält bis zum Ende einen optimistischen Blick. Damit eröffnet sich L¹ die Perspektive, mit den Gegebenheiten im Schulalltag leben zu lernen und trotz vergebener Möglichkeiten den Blick nach vorne zu richten und das Beste aus der Situation zu machen (Interview L¹ 45, Z 322-335). Dahinter steckt wiederum das Deutungsmuster der kleinen Schritte, die es in unterschiedlichen Bereichen braucht, um zu bestmöglichen Lösungen unter gegebenen Umständen zu kommen.

Der Wechsel in ein neues Bildungshaus ist für PA¹ mit einer „Auseinandersetzung mit der eigenen Person“ (Interview PA¹ 3, Z 18f) gekoppelt, weil entschieden werden muss, was mitgenommen oder weggegeben wird. Es wird gesprochen vom „Großreinemachen vom Raum her gesehen oder von mir als Person“ (Interview PA¹ 3, Z 19f) und es sind die ersten, spontanen Gedanken, die auf die Eingangsfrage folgen. Etwas Neues zu beginnen bedeutet für PA¹, Altes und vielleicht alte Gewohnheiten zu hinterfragen, Unnötiges hinter sich zu lassen, in psychischer und räumlicher Sicht Platz zu schaffen und damit schrittweise befreit auf das Neue und noch Unbekannte zuzugehen.

Von Interviewperson PB¹ wird die Bewertung von Bau-Fall 1 nach Inbetriebnahme und Bezug des Gebäudes positiv und negativ gleichermaßen beschrieben, PB¹ scheint hin- und hergerissen zu sein. „Ich denke mir, das ist jetzt ein Neubau, es funktioniert alles und es ist, wie es ist“ (Interview PB¹ 11, Z 50). Der Nachsatz „es ist, wie es ist“ deutet auf etwas Unzufriedenheit und ein Hinnehmen der Situation

hin. Die Begründung folgt unmittelbar danach, wenn davon gesprochen wird, dass nach wie vor vieles „nicht wirklich toll oder gut“ (Interview PB¹ 11, Z 51) ist. Es ist ein Anpassen an neue Gegebenheiten gefordert und auch in diesem Fall ist ein Weg der kleinen Schritte erforderlich. Dieser wird von PB¹ gegangen, wenngleich nicht durchwegs Zufriedenheit mit der vorhandenen Situation besteht.

7.2.8 Ästhetik der Gebäude und Offenheit als Gestaltungselement

Dieses Deutungsmuster ist bei den Architekt*innen ein leitendes Motiv, während Pädagog*innen zum Teil Alltagstauglichkeit oder Praktikabilität der Bildungsbauten vermissen, während der Ästhetik der Vorzug gegeben wird.

Interviewperson A¹⁺² ⁹⁴ sieht die Situation von Pädagogik und Architektur im Bildungshausbau aus einem anderen Blickwinkel als M¹⁺² und L¹, teils von gegensätzlichen Ansichten getragen. In der Beschreibung dessen, welche Kriterien bei einem Bauvorhaben dieser Art von Bedeutung sind, verweist A¹⁺² auf die vorgegebenen formalen Kriterien und Nutzungserfordernisse, die eine Planung in jedem Fall erfüllen muss. Die Aufgabe planender Personen (mit Bezugnahme auf sich selbst) ist es, alles in einer „schlüssigen Struktur“ (Interview A¹⁺² 24, Z 163) unterzubringen. In diesem Fall wird vorwiegend die ästhetische Komponente im Bauvorhaben angesprochen und die Zielsetzung, den Erfordernissen der Nutzung im Entwurf Rechnung zu tragen. Das Erreichen gewisser ästhetischer und architektonischer Gestaltungen führt zu Zufriedenheit und positiven Gefühlen (Interview A¹⁺² 18-20, Z 118-127). Konkret werden dabei folgende Punkte angesprochen: nicht zu kleinteilige Strukturen (Räume) schaffen, aus statischer Sicht ein Projekt auf möglichst große Spannweiten auslegen, um Stützen und Säulenabfolgen zu minimieren und damit eine räumliche Großzügigkeit oder Offenheit zu bewirken, die einer Monotonie entgegen wirken und flexible Nutzungen begünstigen soll (Interview A¹⁺² 29, Z 195-202). Diese Feststellung ist entgegengesetzt zu den Angaben von M¹⁺², L¹ oder PA².

Im Vordergrund stehen für A¹⁺² die architektonischen Deutungsmuster, die ihre Wirkung zeigen sollen im Hinblick auf unterschiedliche pädagogische Settings, die

⁹⁴ L¹, PA¹, PB¹: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 1; L², PA², PB²: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 2; A¹⁺²: Architekt*innen-Team; B¹⁺²: Behörde; M¹⁺²: Schulmanagement; V¹⁺²: Verwaltung der Bildungshäuser (siehe im Detail 5.1)

anhand der gestalterischen Bauausführungen aus Sicht von A¹⁺² ermöglicht werden. Hervorzuheben ist die Aussage, dass an Architekt*innen bei Projekten mitunter vielfältige Wünsche herangetragen werden, aber „die Muster, die fast schon evolutionär bei uns eingebrannt sind, zu durchbrechen, funktioniert in den wenigsten Fällen“ (Interview A¹⁺² 24, Z 168f). Hier werden im Hintergrund eigene Erfahrungen und Vorstellungen zum Ausdruck gebracht.

A¹⁺² sieht das Thema der Offenheit vor allem aus Architektursicht und dahingehend in zweifacher Form umgesetzt: die architektonische und ästhetische Gestaltung des Großprojektes einerseits (große Offenheit) und die für die jeweiligen Bauteile offenen Bereiche vor allem im Inneren (kleine Offenheit). Die Möglichkeit der Durchnutzung der gesamten Anlage wird indirekt für pädagogische Zwecke als brauchbar und schön angeführt, wobei keine Argumente zu Offenheit aus pädagogischer Sicht gebracht werden. Die Betrachtungsweise sowie Begründungen erfolgen anhand architektonisch-ästhetischer Logiken. Die Darstellung der Nutzungsmöglichkeiten drückt Zufriedenheit mit dem Ergebnis (den Bauten) aus.

Die verglasten Bereiche werden der kleinen Offenheit zugerechnet und es werden pädagogische Bezüge zu diesem Gestaltungselement hergestellt, wenn von der Geschäftigkeit die Rede ist, die aufgrund einsichtiger Räume gegeben ist. Diese wird als positiver Faktor für die Bildungsbauten beschrieben. Die Möglichkeit, dass es durch viele verglaste Bereiche zu Ablenkungen kommen könnte, wird mit einem Ausspruch von L² zu Beginn der Planungen verknüpft: „Der richtige Unterricht ist der, wenn man reinkommt und keiner dreht sich um“ (Interview A¹⁺² 21, Z 142f). Der Unterrichtsbezug ist an dieser Stelle ein geliehenes Zitat, das offensichtlich als passend zur Beschreibung gewertet wird. Es deutet darauf hin, dass die persönliche Betrachtungsweise von A¹⁺² eine ähnliche ist. Die Begründung erfolgt mit vergleichbaren Raumverhältnissen aus dem eigenen Arbeitsumfeld und dem Gewöhnungseffekt, der mit der Zeit eintritt und als „unbewusster Lernprozess“ (Interview A¹⁺² 21, Z 146) im Sinne eines Anpassungs- oder Gewöhnungsprozesses beschrieben wird, wodurch die eigene Erfahrungswelt als Bestätigung und Maßgabe herangezogen wird. Gleichzeitig ist das zuvor angesprochene Unterrichts-

Statement eine Beschreibung dessen, was unter der Bezeichnung „Flow“⁹⁵ in wissenschaftlichen Studien beschrieben wird (Interview A¹⁺² 21, Z 129-146).

Interviewperson M¹⁺² bezieht in baulicher Hinsicht Offenheit und verglaste Bereiche auf das Pädagogische und weniger auf das Ästhetische, jedoch ohne nähere Erläuterung, was konkret einen pädagogischen Bezug ausmachen soll. Gleichzeitig sieht M¹⁺² Offenheit in dem Kontext und anhand von Rückmeldungen von Mitarbeiter*innen kontrovers. Gerade in der Planungsendphase gab es Bedenken bezüglich des Lärms und eventuell fehlender Rückzugsmöglichkeiten, was zu Diskussionen im Bereich der Strukturierung des Raums führte. Hier lässt sich ein Spannungsverhältnis zwischen Offenheit und eher Geschlossenheit erkennen, in dem sich handelnde Personen unterschiedlich positionieren. Aus Sicht von M¹⁺² sollte Offenheit notwendiger Weise begrenzt sein.

Interviewperson B¹⁺² sieht den Begriff der Offenheit in ähnlicher Weise wie L¹ oder M¹⁺² und nimmt damit eine Gegenposition zu A¹⁺² ein, indem in Frage gestellt wird, ob sich Offenheit tatsächlich vor allem in Glaswänden niederschlagen kann. Darin wird kein innovativer Faktor gesehen, da es sich lediglich um Transparenz handelt. Offenheit ist auf einem Plan zwar gut darstellbar, diese dann auch tatsächlich zu leben, stellt für B¹⁺² ein Wagnis dar (Interview B¹⁺² 18, Z 92-106).

Von Interviewperson PA¹ werden Glas bzw. Transparenz von der Wirkung sehr positiv beschrieben, indem diese Offenheit der Räume als hell, offen und frei eingestuft wird. Zudem ist aufgrund des Glaseinsatzes trotz der geringeren Raumgrößen im Vergleich zum Altbestand die optische Wirkung eine bessere (Interview PA¹ 9, Z 51-60). PA¹ nimmt zu einem offenen Platzbereich in einem der Stockwerke Bezug, der während der Unterrichtszeit genutzt werden kann. Die Bewertung darüber fällt sehr gut aus, ebenso wie die problemlose Absprache bezüglich der Nutzungszeiten zwischen den Lehrpersonen (Interview PA¹ 19, Z 121f).

Eine an sich fixe Raumaufteilung (Lehrräume) wird nicht als Hindernis gesehen, sondern es werden alle umliegenden Flächen mitgenutzt. Der Abschluss der Schilderung mit dem Ausspruch: „Das finde ich sehr gut“ (Interview PA¹ 21, Z 128-131) zeigt die positive Wahrnehmung der Räumlichkeiten bzw. deren Vereinnah-

⁹⁵ wie z. B. bei Csíkszentmihályi (2010) angeführt

mung für unterrichtliches Geschehen. PA¹ positioniert sich zwischen den Ansichten von L¹ oder M¹⁺² und A¹⁺², in einem Naheverhältnis zur Vorstellung von B¹⁺². Interviewperson PA¹ geht das von B¹⁺² angesprochene Wagnis, die Transparenz zu leben, ein und nimmt die Auseinandersetzung damit als sehr positiv wahr, wenngleich vor Baufertigstellung noch ein wenig Unsicherheit im Hinblick auf den zukünftigen Umgang mit Offenheit in Form vieler verglasten Bereiche zu erkennen ist (Interview PA¹ 18, Z 113-119).

Interviewperson PB¹ zeigt ambivalente Gefühle zwischen der Tatsache „neu“ und daher sollte es gut sein und der Gewissheit, dass die Wirkung eine ganz andere ist. Dabei nimmt sie Bezug zum Einsatz vieler Glaselemente als architektonisches Gestaltungselement.

Von der Wärmeentwicklung und von der Heizung und von dem allen ist es sicher toll, dass es jetzt neu ist. Im Winter habe ich gefroren da, die Lösung finde ich nicht gelungen, weil es ist wahnsinnig viel Glas und ich muss trotzdem den ganzen Tag das Licht brennen haben. Da stimmt irgendetwas von der Planung her meiner Meinung nach nicht. (Interview PB¹ 11, Z 55-59)

Viel Glas wird mit viel Licht in Verbindung gebracht. In Bau-Fall 1 wird der Raum jedoch als dunkel empfunden und der Einsatz von künstlichem Licht untertags ist erforderlich. Der Neubau, der zuvor noch als toll beschrieben wird, wird an dieser Stelle in seiner Funktionalität in Frage gestellt, was die Zerrissenheit von PB¹ unterstreicht.

Nach den Schilderungen von Interviewperson PA² stehen die Umsetzung der Vorstellungen des Architekturbüros (hier ist eine Verbindung zu 7.2.2 gegeben) und die Ästhetik im Vordergrund und nicht die Frage der Funktionalität oder Praktikabilität, die für PA² jedoch im Vordergrund eines Bildungsbaues stehen sollte. Zum Ausdruck kommt dies z. B. in folgenden Äußerungen:

Da hat man schon oft das Gefühl, dass es gewisse ästhetische Konzepte gibt, die durchgezogen werden auf Teufel komm raus und dabei die Funktion etwas zu kurz kommt. [...] Wenn es die Funktion erschlägt, wird es problematisch. (Interview PA² 13, Z 109f und 117f)

Funktion und Zweckmäßigkeit eines Gebäudes sollten in jedem Fall gegeben sein, damit im Nachhinein kein enormer Aufwand betrieben werden muss, um den Bildungsbau an erforderliche Gegebenheiten anzupassen. Die ästhetische Kompo-

nente hängt für PA² mit dem subjektiven Empfinden zusammen, diese kann einem Personenkreis gefallen und für einen anderen ist sie undenkbar.

7.2.9 Kostenfragen als dominante Größe

Anhand der Analyse der Projektstrukturen erweisen sich die ökonomischen Strukturen (siehe 6.3.2) als bedeutend und im Prozess wirkmächtig. Ökonomische Ressourcen werden als Deutungsmuster handlungsleitend, wenn Zusammenhänge mit Handlungen hergestellt werden, wie beispielsweise als dominante Größe für Planungen (siehe M¹⁺²).

Für Interviewperson M¹⁺² ⁹⁶ haben sich Kostenfragen neben architektonischen Belangen im Planungsprozess in dominanter Weise durchgesetzt. „Aus meiner Sicht haben sich primär die Kosten durchgesetzt. In Kombination mit architektonischen Vorstellungen, die vorgeben, auf Pädagogik geschaut und gedacht zu haben, in Wirklichkeit aber keine pädagogischen Erfahrungen oder sonst irgendetwas haben“ (Interview M¹⁺² 24, Z 252-254).

Interviewperson PA² weist darauf hin, dass Anliegen von Nutzenden (in Bau-Fall 1 z. B. die Kubatur und Größe der Klassen) nie berücksichtigt wurden. Die Bezeichnung „nie“ ist eine klare Festlegung, stellt eine andere Darstellung außer Frage und ist Zeichen von Betroffenheit (Interview PA² 6, Z 42-44). Als Begründung wird das Budget genannt, innerhalb dessen agiert werden muss, noch bevor die Frage nach einem sinnvollen Bau gestellt werden kann. Es dominieren nach Ansicht von PA² die finanziellen, normativen, architektonischen oder behördlichen Kriterien (siehe 6.3), wodurch pädagogische Strukturen deutlich in den Hintergrund gedrängt werden. Es werden in diesem Fall nicht nur Strukturen angesprochen, sondern es handelt sich ebenso um ein Deutungsmuster, an dem sich die Interviewperson orientiert und das mit Erfahrungswissen verbunden ist.

Da denkt man sich schon, muss das eigentlich sein, wenn man extra etwas neu baut. Da ist gerade von der Leitung des ersten Bildungshauses ja von der ersten Sekunde darauf hingewiesen worden, dass mit diesen Quadratmeterzahlen sich das nicht ausgehen wird. Aber

⁹⁶ L¹, PA¹, PB¹: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 1; L², PA², PB²: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 2; A¹⁺²: Architekt*innen-Team; B¹⁺²: Behörde; M¹⁺²: Schulmanagement; V¹⁺²: Verwaltung der Bildungshäuser (siehe im Detail 5.1)

da hat es eben von Anfang an geheißen, das Budget ist so und so, egal. (Interview PA² 6, Z 54-57)

Der Nachsatz „egal“ deutet auf eine gewisse Resignation aufgrund der Unverrückbarkeit hin. PA² verwendet Ausdrucksweisen, die immer wieder auf Grenzen der Umsetzung hindeuten (Interview PA² 9, Z 70f) und zieht den Schluss, dass es am Ende zu „Pseudolösungen“ kommt, von denen schon vorab anzunehmen ist, dass sie sich in der Praxis kaum bewähren werden.

7.2.10 Bildungshausbau als „Top-down-Prozess“

Das Deutungsmuster „Bildungshausbau als „Top-down-Prozess“ wird als Vorgehen im Prozessverlauf beschrieben, wobei die nüchterne Betrachtung damit begründet wird, dass ein Aushandeln von zahlreichen Wünschen das Vorankommen behindern kann.

Interviewperson PB² denkt prozessorientiert, hat eine nüchterne Sichtweise der Vorgänge und bezeichnet diese als „Top-down-Prozess“ (Interview PB² 4, Z 24). Es wird mit einem schwierigen Aushandeln von zu vielen Wünschen begründet, die sich zudem auch immer wieder ändern könnten. Bei der Annäherung an das Großbauprojekt wird zu Erfahrungen aus einem anderen Bildungshausbau Bezug genommen. Von Interesse sind die Aussagen deshalb, weil ein Prozess beschrieben wird, der im Ablauf mit diesem Projekt in Teilbereichen Parallelen aufweist. Im beschriebenen Fall wurde der Prozess von Architekt*innen und dem Bauträger getragen, Nutzer*innen oder betroffene Personenkreise konnten erst zu einem späten Zeitpunkt Wünsche formulieren, eine Berücksichtigung dieser war dann aufgrund des Planungsfortschrittes nicht mehr möglich.

Und von daher habe ich auch bei dem Bau nicht darauf gesetzt, das hier mit großen Erwartungshaltungen zu verbinden. Es war mir schon klar, dass hier Architekten bauen werden, ein Auftraggeber wird zahlen und wir werden Nutzer sein. Ich habe mir gar nicht die Mühe gemacht, mich da in irgendeiner Form einzubringen, von mir aus. Noch dazu sind wir als Mitarbeiter auch gar nicht eingebunden gewesen. Das ist eigentlich ein Top-down-Prozess. (Interview PB² 4, Z 20-24)

Aus diesem Erfahrungslernen heraus setzt PB² keine Erwartungen in das Großbauprojekt und es wird kein Versuch unternommen, im Vorfeld mehr zu erfahren.

7.2.11 Lernen im Dialog

Das Deutungsmuster „Lernen im Dialog“ verweist darauf, dass Lernen weniger von räumlichen Bedingungen abhängig ist und das Dialogische im Vordergrund steht. So spielen räumliche Strukturen (siehe 6.3.4) für Interviewperson PB² nicht die ausschlaggebende Rolle beim Lernen bzw. ob der Raum zu besseren oder schlechteren Lernprozessen beiträgt. Deutlich wird das in folgender Äußerung:

Aber ich weiß, dass Lernen immer im Dialog möglich ist oder durch das Wahrnehmen von Situationen oder von Umfeldern, für mich ist es eher zweitrangig, wo Lernen stattfindet, für mich ist entscheidend, wie das Lernen stattfindet und das hängt mit den agierenden Menschen zusammen, die sich in diesen Räumlichkeiten bewegen. (Interview PB² 15, Z 70-72)

Von der Gestaltungsseite gesehen werden helle Räume von PB² positiv in ihrer Wirkung aufgenommen und gewinnen insofern sehr wohl an Bedeutung, was zeigt, dass gestaltete Räume nicht wirkungslos bleiben, Architektur sich als Raumgebende und prägende Kraft präsentiert (siehe 2.1).

Den Gedanken von PB² ⁹⁷ folgend verändern sich pädagogische Vorstellungen bzw. sind diese sowohl innerhalb einer Generation als auch generationenübergreifend unterschiedlich ausgeprägt. Letztlich entscheidend ist in der Pädagogik der zwischenmenschliche Kontakt, wobei in Bauprozessen Funktion und Funktionalität vor pädagogischen Ansichten und Vorstellungen gestellt werden und diese zudem von Finanzargumenten (neutraler Kostenpunkt gilt als Zielvorgabe) überlagert werden, womit Strukturthemen (siehe 6.3) angesprochen werden.

Es gibt ja nicht nur in der Generation jetzt unterschiedliche Vorstellungen, subjektive Vorstellungen, das ist ja dann auch eine Generationenfrage. Und deswegen glaube ich eben, ich wiederhole mich jetzt, dass die Räumlichkeiten eher sekundär sind und das Entscheidende im Pädagogischen ist der zwischenmenschliche Kontakt. (Interview PB² 23, Z 147-150)

Es wird der Pädagogik, in dem, was sie vermag, ein großer Stellenwert eingeräumt und der Bildungshausbau als gestaltende Komponente gesehen, aber nicht als entscheidender Faktor, wenn es um das Lernen geht. Damit steht die Pädagogik über dem Räumlichen und über dem Architektonischen als letztlich einende

⁹⁷ L¹, PA¹, PB¹: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 1; L², PA², PB²: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 2; A¹⁺²: Architekt*innen-Team; B¹⁺²: Behörde; M¹⁺²: Schulmanagement; V¹⁺²: Verwaltung der Bildungshäuser (siehe im Detail 5.1)

Kraft, die auch Grenzen des Räumlichen überwinden kann. Trotzdem ist für PB² unbestritten, dass gute, variabel gestaltbare Lern- und Arbeitsräume eine positive Wirkung haben und in Bildungsbauprojekten entsprechende Berücksichtigung finden sollten.

7.3 Ergebnisse Deutungsmusteranalyse und Typenbildung

Die Rekonstruktion der Deutungsmuster⁹⁸ der Akteur*innen stellt zur Beantwortung der Forschungsfrage⁹⁹ eines der zentralen Elemente dar. Das folgende Kapitel widmet sich einer zusammenfassenden Betrachtung der Ergebnisse auf Ebene dieser Deutungsmuster. Wesentlich dabei ist, dass der Mensch in seinem Tun und im sozialen Gefüge Orientierungen braucht, die durch Deutung von Handlungen bzw. Situationen gewonnen wird. Wie bereits in der Analyse der Projektstrukturen angeführt (siehe 6.4) wurde, tragen die gewählten Analyseschritte zur Ergebnisfindung bei. Dabei stellt der theoretische Bezugsrahmen von Handlung und Struktur bzw. der Dualität von Struktur (Giddens, 1988) die Grundlage dar (siehe 3.3). Den Abschluss des Kapitels bildet die Darstellung der typischen Deutungsmuster der Pädagog*innen, Architekt*innen, Behördenvertreter*innen und der Vertretung der Verwaltung.

7.3.1 Deutungsmuster im Vergleich

Bei Akteur*innen im Bildungshausbau sind, am Beispiel dieser Studie gemessen, unterschiedliche Deutungsmuster erkennbar, innerhalb derer wiederum werden verschiedene Ausprägungen deutlich. Eine Betrachtung von Bau-Fall 1 und Bau-Fall 2 zeigt keine Unterschiede bei den Deutungsmustern, was darauf schließen lässt, dass berufsspezifische Faktoren bestimmender für Ausprägungen von Deutungsmustern sind als unterschiedliche Bau-Fälle. Abhängig von Einfluss- bzw. Beteiligungsmöglichkeiten der Akteur*innen im Planungsprozess sind zusätzlich Unterschiede erkennbar.

⁹⁸ Nach der hier verwendeten Definition sind Deutungsmuster „eine Kategorie, mit der erfaßt wird, wie objektive Wirklichkeit über Handeln subjektiv angeeignet und wie daraus in Bewußtsein, Wissen und Erfahrung individuelle und kollektive Identität aufgebaut wird“ (Nuissl, 1991, S. 47). Siehe im Detail dazu Kapitel 3, theoretischer Bezugsrahmen zu den Deutungsmustern (3.2).

⁹⁹ Welche Vorstellungen von Pädagogik transportieren die Akteur*innen beim Bau von Bildungshäusern und welche Entwicklungen im Planungsprozess lassen sich als typische Entwicklungen interpretieren?

Die folgenden drei Abbildungen (siehe Abb. 5 bis 7) zeigen eine Übersicht von Deutungsmustern der Akteur*innen. Die im Vergleich zur textlichen Analyse (siehe 7.2.1 bis 7.2.11) verkürzte Darstellung ist einer besseren Lesbarkeit im Rahmen einer überblicksartigen Ansicht geschuldet. Die farbliche Hinterlegung visualisiert die Zusammengehörigkeit vergleichbarer thematischer Aspekte der Interviews. Die Gruppe der Personen im hellgelben Farbbereich trifft sich in den Aussagen, wobei die Ausführlichkeit und Tiefe vor allem bei L¹ und M¹⁺² hervorzuheben ist. L² schließt im dunkelgelben Bereich an die vorige Gruppe an und steht ihr nahe, vertritt aber zum Teil etwas andere Ansichten und sieht sich selbst in Besprechungen oder Verhandlungen eher auf der Seite der Architekturschaffenden. A¹⁺² und B¹⁺² (lila eingefärbt) können in einem gemeinsamen Kontext gesehen werden, wenngleich berufs- oder aufgabenspezifische Unterschiede vorliegen. Interviewperson PB² (Ocker hinterlegt) wird, wie im Text beschrieben (siehe 7.2.10, 7.2.11), aufgrund spezieller Vorstellungen extra dargestellt, befindet sich aber im erweiterten Kreis der ersten Personengruppe.

Wird das Ergebnis auf Ebene der Funktionen der Interviewpersonen betrachtet, so fällt auf, dass sich die Pädagog*innen und Mitarbeiter*innen (Verwaltung, Management) der beiden Bau-Fälle mit ihren jeweiligen Vorstellungen in ähnlicher Weise positionieren, während A¹⁺² und B¹⁺² teilweise deutlich kontrastieren. Tätigkeitsbereiche, Aufgabenfelder und Funktionen prägen die Deutungsmuster der befragten Akteur*innen, wodurch sich unterschiedliche Herangehensweisen, Begründungen, Sichtweisen, verstärkt pädagogische oder im anderen Fall architektonische Vorstellungen in logischer Konsequenz ergeben.

	Pädagog*innen als Hilfsingenieur*innen	Architekt*innen als dominante Planer*innen	moderner Lehrbetrieb im Spannungsfeld	Architekt*innen als Laien im pädagogischen Bereich
L ¹	eigene pädagogische Vorstellungen werden nicht gehört; Mitarbeit über den eigenen Fachbereich hinaus im Sinne bestmöglicher Lösungen	Architektonisches setzt sich im Planungsprozess gegenüber Praxisstauglichkeit durch	Raum für vielfältige Nutzungsmöglichkeiten, variable Raumgestaltungen, größere Räume als Zielvorstellung – aber nur teilweise vorhanden/umgesetzt	Unwissenheit oder mangelndes Interesse für pädagogische Belange seitens der Architektur-schaffenden hat Versäumnisse zur Folge
M ¹⁺²	siehe L ¹	siehe L ¹	siehe L ¹	Skepsis gegenüber Architekturschaffenden bezüglich ihrer pädagogischen Kenntnis im Schulhausbau - Pädagogik als <i>Alibigeschichte</i>
V ¹⁺²	siehe L ¹	siehe L ¹	Raumverlust im Vergleich zu Altbauten wird als qualitativer Verlust gesehen	Gestaltung teilweise im Widerspruch zu den pädagogischen Hinweisen der Ausschreibung
PA ¹ PB ¹	keine detaillierten Aussagen; Vertrauen in die Arbeit von Expert*innen	siehe L ¹	weniger Raum bedeutet weniger Möglichkeiten in der Methodik des Unterrichts	Forderung nach Berücksichtigung der Praxisstauglichkeit im Alltag
PA ²	siehe L ¹	siehe L ¹	siehe L ¹	siehe V ¹⁺²
L ²	keine detaillierten Aussagen; pädagogische Vorstellungen zu Prozessbeginn vorgegeben	vertritt Ansichten des Architekturbüros	Zufriedenheit mit dem Erreichten; sieht Vorgaben umgesetzt	Zufriedenheit mit dem Erreichten
A ¹⁺²	suchen Entscheidungen im Planungsprozess im Kreis der Kooperationspartner*innen	berufsethischen Handlungsnormen verpflichtet; betrachtet Aufgaben als gut umgesetzt	Überzeugung, flexible Räume in der Planung berücksichtigt zu haben	architektonische Gestaltung im Vordergrund; berufsethischen Handlungsnormen verpflichtet
B ¹⁺²	keine detaillierten Aussagen	berufsethischen Handlungsnormen folgend (Projektumsetzung)	variable Raumgestaltungen als bedeutsam angesehen	Vorgaben seitens Auftraggeber und Ausschreibung sind zu erfüllen
PB ²	keine detaillierten Aussagen	Vertrauen in das Fachwissen von Expert*innen	Räumliches nicht unbedeutend, aber Pädagogik steht über dem Räumlichen	Vertrauen in das Fachwissen von Expert*innen

Abb. 5: Deutungsmuster der Akteur*innen im Vergleich, Teil 1 (eigene Darstellung)¹⁰⁰

¹⁰⁰ L¹, PA¹, PB¹: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 1; L², PA², PB²: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 2; A¹⁺²: Architekt*innen-Team; B¹⁺²: Behörde; M¹⁺²: Schulmanagement; V¹⁺²: Verwaltung der Bildungshäuser (siehe im Detail 5.1)

	Gesamtverantwortung	Kinder im Mittelpunkt unterrichtlichen Geschehens	Weg der kleinen Schritte; Anpassung an Gegebenes	Ästhetik der Gebäude; Offenheit
L ¹	Übernahme zugezogener Aufgaben im Sinne von Gesamtverantwortung und Pflichterfüllung zur bestmöglichen Zielerreichung	Fokus auf Kinder bzw. Auszubildende sowie Lehrende bei räumlichen Planungen; Wissen um Bedürfnisse der Lernenden	Weg der kleinen Schritte als Möglichkeit der Zielerreichung in manchen Bereichen; Anpassung an Gegebenes; Kompromisse eingehen	Akzeptanz architektonischer Gestaltung als Spiegelbild der Zeit bei gleichzeitiger Forderung der Berücksichtigung der Praxistauglichkeit im Alltag
M ¹⁺²	Versuch der Umsetzung persönlicher Werthaltungen im Interesse des Projektes; Verantwortung für funktionierenden Ablauf	Bildungsbau soll Spektrum der Methodenvielfalt für Auszubildende direkt erfahrbar machen	nach Verärgerung über Mängel und Versäumnisse ist letztlich Anpassung gegeben	siehe L ¹
V ¹⁺²	persönlicher Verantwortungsbereich wird erfüllt	bestmögliches Umfeld für Auszubildende schaffen	Bereitschaft zu Kompromissen zur Erzielung bestmöglicher pädagogischer Ergebnisse	Akzeptanz architektonischer Gestaltung als Spiegelbild der Zeit, jedoch Fehlen von Neuem
PA ¹ PB ¹	keine detaillierten Aussagen; im Prozess keine Möglichkeit der Beteiligung	bestmögliches Umfeld für Kinder schaffen; Bildungsbauten als Arbeits- und Lebensort	Arrangieren mit Gegebenheiten; beispielgebend sind Kinder in der Aneignung von Neuem	ambivalente Einstellung zur Ästhetik; neu ist gut, aber nicht immer zweckmäßig/funktional
PA ²	Verantwortung wird in der Kompensation von Mängeln gesehen	siehe L ¹	siehe V ¹⁺²	Kritik: Ästhetik + Architektonisches vor Funktionalität oder Praktikabilität
L ²	von Beginn an in Entscheidungsprozesse eingebunden; trägt diese mit	siehe L ¹	hohe Anpassungsfähigkeit gegeben	keine detaillierten Aussagen; Gestaltung positiv gesehen – Zufriedenheit
A ¹⁺²	Verantwortung für den Entwurf; Kompromisse als Lösungsweg; Wünsche bedingt umsetzbar	keine detaillierten Aussagen; Architektonisches ist leitend, nicht Bedürfnisse der Lernenden	Bereitschaft zu Kompromissen; Anpassungen erfolgen erst in Spätphase	architektonische Themen im Vordergrund – schlüssige Struktur; große und kleine Offenheit
B ¹⁺²	Verantwortung für Projekt wird als Herausforderung gesehen	keine detaillierten Aussagen	Bereitschaft zu Kompromissen; Anpassungsfähigkeit	Offenheit in Form von Glaswänden an zweifelnd; Wagnis
PB ²	keine detaillierten Aussagen; im Prozess keine Möglichkeit der Beteiligung	Prozess und Ermöglichung des Lernens stehen im Vordergrund	keine detaillierten Aussagen; hohe Anpassungsfähigkeit gegeben	keine detaillierten Aussagen

Abb. 6: Deutungsmuster der Akteur*innen im Vergleich, Teil 2 (eigene Darstellung)

	Kostenfragen als dominante Größe	Bildungshausbau als „Top-down-Prozess“	Lernen im Dialog
L ¹	Bewusstsein für begrenzte Budgetmittel; im Planungsprozess Grenzen setzend; pädagogische Vorstellungen in den Hintergrund gedrängt	keine detaillierten Aussagen	keine detaillierten Aussagen
M ¹⁺²	Kostenfragen als dominante Größe – Durchsetzung im Planungsprozess neben architektonischen und normativen Themen	keine detaillierten Aussagen	keine detaillierten Aussagen
V ¹⁺²	Budgetrahmen als Vorgabe; Anpassungen im Prozess immer wieder erforderlich + Adaption der Planung	keine detaillierten Aussagen	keine detaillierten Aussagen
PA ¹ PB ¹	Budgetvorgaben werden als Fixum gesehen; Anpassung seitens der Nutzenden erforderlich	keine detaillierten Aussagen; im Prozess keine Möglichkeit der Beteiligung	keine detaillierten Aussagen
PA ²	Dominanz finanzieller Vorgaben als „Generaltenor“	keine detaillierten Aussagen	keine detaillierten Aussagen
L ²	keine detaillierten Aussagen	im Planungsprozess werden Beteiligte gleichberechtigt gesehen	Kultur der Dialogs
A ¹⁺²	finanzielle Seite im Projekt als schwierig/problematisch gesehen	keine detaillierten Aussagen	keine detaillierten Aussagen
B ¹⁺²	Kosten und Sachzwänge als Vorgaben für die Planung	Aufgabenverteilung im Großprojekt; Hierarchien vorhanden	keine detaillierten Aussagen
PB ²	keine detaillierten Aussagen	Vorgänge als „Top-down-Prozess“ bezeichnet; keine Erwartungen in das Großbauprojekt gesetzt	Lernen im Dialog steht im Zentrum des Lernens; bedeutender als der Raum für Lernprozesse gesehen

Abb. 7: Deutungsmuster der Akteur*innen im Vergleich, Teil 3 (eigene Darstellung)

7.3.2 Typische Deutungsmuster – Typenbildung

Die Analyse der Deutungsmuster ergab für die empirische Studie Aufschlüsse hinsichtlich der pädagogischen und architektonischen Vorstellungen von Akteur*innen im Bildungshausbau, die in den vorangegangenen Abbildungen zusammengefasst wurden. Im Anschluss folgt im Sinne der Typenbildung der dokumentarischen Methode (siehe 5.4) die Typisierung von Deutungsmustern, die abschließend mit den Strukturen in ein Verhältnis gebracht werden (siehe Kapitel 8).

In den Analysen zeigte sich, dass Deutungsmuster häufig berufsgruppenspezifisch zuordenbar sind, wodurch sich typische Muster für Pädagog*innen, Architekt*innen, Behörde und Verwaltung ergeben (siehe Tab. 4).

Muster der Gruppe der Pädagog*innen	Muster der Gruppe der Architekt*innen	Muster der Gruppe der Behörde	Muster der Gruppe der Verwaltung
Pädagog*innen als Hilfsingenieur*innen			Pädagog*innen als Hilfsingenieur*innen
Architekt*innen als dominante Planer*innen			Architekt*innen als dominante Planer*innen
Architekt*innen als Laien im pädagogischen Bereich			
Moderner Lehrbetrieb im Spannungsfeld der Berufsgruppen	Moderner Lehrbetrieb im Spannungsfeld der Berufsgruppen	Moderner Lehrbetrieb im Spannungsfeld der Berufsgruppen	
Gesamtverantwortung von Pädagog*innen	Gesamtverantwortung von Architekt*innen	Gesamtverantwortung der Behörde	Gesamtverantwortung der Verwaltung
Schüler*innen im Mittelpunkt unterrichtlichen Geschehens			Schüler*innen im Mittelpunkt unterrichtlichen Geschehens
Weg der kleinen Schritte und Anpassung an Gegebenheiten	Weg der kleinen Schritte und Anpassung an Gegebenheiten	Weg der kleinen Schritte und Anpassung an Gegebenheiten	Weg der kleinen Schritte und Anpassung an Gegebenheiten
	Ästhetik der Gebäude und Offenheit als Gestaltungselement		
Kostenfragen als dominante Größe	Kostenfragen als dominante Größe	Kostenfragen als dominante Größe	Kostenfragen als dominante Größe
Lernen im Dialog			

Tab. 4: Typische berufsgruppenspezifische Deutungsmuster

Jede der genannten Gruppen kann insgesamt drei Typen der Orientierung im Zuge eines Schulhausbauprozesses zugeordnet werden: aktive Mitgestalter*innen, Beobachter*innen, Steuernde (siehe Abb. 8). Sie repräsentieren jene Deutungsmuster, die während der Planung und Umsetzung des Großprojektes rekonstruiert werden konnten. Innerhalb dieser Typen gibt es unterschiedliche Ausrichtungen,

die z. B. beim Typus der „Steuernden“ folgende sind: umsetzungsorientiert Steuernde, gestaltungsorientiert Steuernde, prozessorientiert Steuernde. Wie zuvor bereits erläutert, sind keine wesentlichen Unterschiede zwischen Bau-Fall 1 und Bau-Fall 2 erkennbar, wie die Verteilung der Akteur*innen innerhalb der Typenbildung verdeutlicht (siehe abermals Abb. 8).

Typische Muster von Akteur*innen im Bildungshausbau

Der/Die aktive Mitgestalter*in	Der/Die Beobachter*in	Der/Die Steuernde	
L ¹ M ¹⁺² PA ²	Der/Die abwartende Beobachter*in PA ¹ PB ¹ ----- Der/Die vertrauende Beobachter*in PB ²	Der/Die umsetzungsorientiert Steuernde L ²	<i>Pädagog*innen</i>
		Der/Die gestaltungsorientiert Steuernde A ¹⁺²	<i>Architekt*innen</i>
		Der/Die prozessorientiert Steuernde B ¹⁺²	<i>Behörde</i>
V ¹⁺²			<i>Verwaltung</i>

Abb. 8: Typologie der Akteur*innen mit Bezug zu deren Deutungsmustern (eigene Darstellung)¹⁰¹

Aktive Mitgestalter*innen

Aus der Gruppe der Pädagog*innen vertreten L¹, M¹⁺² und PA² diesen Typus, während mit V¹⁺² auch ein/eine Vertreter*in der Verwaltung diesem Typus zuzuordnen ist. Die Bezeichnung „Mitgestalter*in“ bringt zum Ausdruck, dass im Verlauf des Planungsprozesses die Möglichkeit bestand, sich bei bestimmten Themen aktiv einzubringen und gegebenenfalls Entwicklungen mitgestaltend zu prägen. Der Zusatz „aktiv“ ist zu verstehen als hoher persönlicher Einsatz, der immer wieder erforderlich war, um partizipativ an Prozessen und Entscheidungen teilnehmen zu können. Im Zuge dessen werden im Bedarfsfall von diesen Personen aus archi-

¹⁰¹ L¹, PA¹, PB¹: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 1; L², PA², PB²: Leitung bzw. Pädagog*innen A und B von Bau-Fall 2; A¹⁺²: Architekt*innen-Team; B¹⁺²: Behörde; M¹⁺²: Schulmanagement; V¹⁺²: Verwaltung der Bildungshäuser (siehe im Detail 5.1)

tektonischen oder bautechnischen Fachbereichen Aufgaben eingefordert und erfüllt, ohne dass sie selbst das entsprechende Professionswissen haben oder dafür zuständig sind. Die aktiven Mitgestalter*innen kennzeichnet die Vorstellung, dass sich Architektonisches im Planungsprozess durchsetzt und die Ästhetik sich im Zweifelsfall vor der Praxistauglichkeit behauptet. Praxistauglichkeit impliziert, dass räumliche Gestaltungen für pädagogisches Handeln geeignet sind und sich pädagogische Vorstellungen darin wiederfinden. Nachdem Pädagogisches nicht im Vordergrund steht und seitens der Planenden teilweise nicht erfüllt wird, werden Architekt*innen als Laien im pädagogischen Bereich bezeichnet.

L¹, M¹⁺² und PA² übernehmen Verantwortung für ihre jeweiligen Aufgabenfelder und setzen sich für bestmögliche Entscheidungsfindungen in der jeweiligen Situation ein. Das kann bedeuten, dass für Entwicklungen, die nicht angestrebt oder gewünscht waren, Kompromisse oder andere Lösungswege gesucht sowie Mängel kompensiert wurden und dergleichen mehr, was für Anpassungsfähigkeit und -bereitschaft spricht. Es ist das Wissen um die Bedürfnisse von Lernenden unterschiedlicher Altersstufen und Lehrenden vorhanden und es wird hinsichtlich räumlicher Planungen der Fokus darauf gelegt. Die Gruppe der aktiven Mitgestalter*innen weiß um die Dominanz von Kostenfragen in allen Phasen von Planungs- und Bauprozessen und sieht darin auch einen Grund, warum pädagogische Vorstellungen in den Hintergrund gedrängt werden und sich Budgetangelegenheiten gemeinsam mit architektonischen und normativen Themen durchsetzen.

Beobachter*innen

Der Typus „Beobachter*in“ bezeichnet jemanden, der interessiert und aufmerksam beobachtet, aber im Grunde kaum eine Möglichkeit hat, sich aktiv und direkt mitgestaltend einzubringen. Die Pädagog*innen dieser Gruppe sind Mitarbeiter*innen von Bau-Fall 1 (PA¹, PB¹) und Bau-Fall 2 (PB²). Sie können anhand der Deutungsmuster auf zwei Untergruppen aufgeteilt werden: abwartende Beobachter*innen (PA¹, PB¹) und der/die vertrauende Beobachter*in (PB²).

Die „abwartenden Beobachter*innen“ haben grundsätzlich Vertrauen in die Arbeit von Expert*innen und sehen architektonische Themen als dominant im Planungsprozess. Sie erachten kleine Räume als einschränkend und fordern praxis-

taugliche pädagogische Lösungen. Aufgrund ihrer Stellung im Bauprozess haben sie keine Möglichkeiten, ihre Vorstellungen direkt einzubringen und können daher auch keine Verantwortung übernehmen. PA¹ und PB¹ verstehen es als ihre Aufgabe, sich mit dem letztlich vorliegenden Schulbau und den Gegebenheiten zu arrangieren und heben die selbstverständliche Raumeignung von Kindern als beispielgebend hervor. Sie weisen Bildungsbauten eine hohe Bedeutung zu, denn sie werden als Arbeits- und Lebensort verstanden. Aus diesem Verständnis heraus ist den abwartenden Beobachter*innen die Praxistauglichkeit im pädagogischen Sinn bei einem Schulneubau wichtig.

Eigene Sichtweisen im Vergleich zu anderen Pädagog*innen bringt der/die „vertrauende Beobachter*in“ ein. Wie einleitend angeführt, kann im Prozess nicht aktiv mitgewirkt werden, der Planungs- und Bauprozess wird in einzelnen Phasen aber genau beobachtet. PB² vertraut auf die Arbeit und das Fachwissen von Expert*innen. Diesen Typus charakterisiert die Einstellung, dass die Pädagogik über dem Räumlichen steht, wenngleich die räumliche Gestaltung nicht als unbedeutend bezeichnet wird. Entscheidend sind jedenfalls die Lernprozesse und die Ermöglichung des Lernens. Als zentral wird vor allem das Lernen im Dialog bezeichnet, das unabhängig von räumlichen Gegebenheiten erfolgen kann. Der Bildungshausbau wird nüchtern als „Top-down-Prozess“ beschrieben, weil Wünsche von vielen Seiten kaum zu berücksichtigen sind und sich pädagogische und räumliche Vorstellungen von Akteur*innen verändern können.

Steuernde

Der Typus der „Steuernden“ beschreibt Personen, denen es aufgrund ihrer Funktion und Position im Planungsprozess möglich ist, in verschiedenartiger Weise steuernd Projektentwicklungen mitzutragen. Sie sind in Entscheidungen eingebunden bzw. treffen diese auch selbstverantwortlich in den ihnen zugeteilten Aufgabenbereichen. Für das Großbauprojekt der Untersuchung trifft dieser Typus auf drei verschiedene Berufsgruppen zu: jene der Pädagog*innen (L²), der Architekt*innen (A¹⁺²) und der Behörde (B¹⁺²). Der Typus wird demnach noch weiter differenziert in umsetzungsorientiert Steuernde, gestaltungsorientiert Steuernde und prozessorientiert Steuernde, die in weiterer Folge in ihren Ausprägungen beschrieben werden.

Der Typus des/der „umsetzungsorientiert Steuernden“ (L^2) ist eine Person mit Leitungsfunktion aus der Gruppe der Pädagog*innen, die von den ersten Vorplanungen und Überlegungen angefangen in das Großbauprojekt eingebunden war und die Umsetzung des zu Beginn noch unsicheren Projektes vorantrieb sowie Entscheidungen mittrug. Über die vielen Jahre der Projektdauer war die Umsetzung der Bildungsbauten eine bestimmende Triebfeder des Handelns. Es wurden wesentliche pädagogische Angaben für die Wettbewerbsausschreibung geliefert und es wurde Zufriedenheit mit den erreichten Ergebnissen ausgedrückt. Im Verlauf des Prozesses besteht ein hohes Vertrauen in die Expertise der Fachleute, im Speziellen der Architekt*innen, deren Seite auch bei Besprechungen oder Verhandlungen vertreten wird. Demnach entspricht die architektonische Gestaltung bzw. Ästhetik den eigenen Vorstellungen. Die Architekturschaffenden werden weder als dominant oder bestimmend noch als Laien im pädagogischen Sinn gesehen, wie das der Typus der „aktiven Mitgestalter*innen“ beispielsweise vertritt. Übereinstimmung besteht mit dieser Gruppe, wenn es um die Bedeutung der „Lernenden im Mittelpunkt unterrichtlichen Geschehens“ geht.

Der Typus des/der „gestaltungsorientiert Steuernden“ (A^{1+2}) wird von den Architekt*innen vertreten. Architekturschaffende sind die wesentlichen Gestalter*innen, was Ausführung, Ästhetik, Gesamtkonzeption, Entwurfsidee und dergleichen mehr betrifft. Von Beginn der Ausschreibung an entwerfen sie aus ihrer Vorstellung in Abstimmung mit den Vorgaben des Wettbewerbs ein Projekt, das die Handschrift des Architekturbüros trägt. Sobald sie sich als Sieger durchsetzen konnten, wirkte diese Gruppe im gesamten Projektgeschehen mit ihren Entwurfsvarianten, Vorschlägen, Ideen, Abänderungen etc. gestaltend und ebenso steuernd. Architekt*innen sind ihren berufsethischen Handlungsnormen verpflichtet sowie von ihrer Arbeit, deren Umsetzung, der Berücksichtigung der Vorgaben und damit der Verwirklichung variabler Raumgestaltungen überzeugt. Es wird Verantwortung für den Entwurf und die Abwicklung des Gestaltungsprozesses übernommen, in dem immer wieder Kompromisse gefunden werden müssen, weil Wünsche als nur bedingt umsetzbar gesehen werden. Eigene pädagogische Vorstellungen werden nicht offenbart, aber es nehmen bereits gemachte Erfahrungen und Äußerungen von Pädagog*innen während der Projektphase Einfluss auf das Planen und Umsetzen der Bildungsbauten. Den eigenen Entwürfen wird eine persönliche Sicht-

weise von Schule oder pädagogischem Handeln zugrunde gelegt und Vorgaben werden darauf ausgerichtet. Daher wird im Gegensatz zur Gruppe der Pädagog*innen Zufriedenheit geäußert und die Aufgabenumsetzung als schlüssig und gut bezeichnet. Wie bei fast allen Akteur*innen kommt auch bei diesem Typus zum Ausdruck, dass Kostenfragen im gesamten Planungsgeschehen ein dominantes Thema sind und diese das eigene gestalterische Handeln als schwierig und einschränkend beeinflussen.

Der Typus des/der „prozessorientiert Steuernden“ (B¹⁺²) wird von der Vertretung der Behörde verkörpert. Als Verantwortungsträger*in wird stets der Gesamtprozess und dessen Steuerung im Blick behalten. Selbst schwierige Phasen und Unsicherheiten im Verlauf oder der Umsetzung der Bau-Fälle werden mit einer hohen Bereitschaft zur Konfliktlösung und Kompromissfindung überwunden und der Prozess weiter vorangetrieben. In vielen Bereichen besteht eine pragmatische Sichtweise der Dinge, was für diesen Typus des Steuernden aufgrund der Funktion im Großprojekt als professionelles Handeln ausgelegt werden kann. Beispiele dafür sind eine nüchterne Betrachtung der Kosten und Sachzwänge, die als Vorgaben für die Planung gesehen werden und einzuhalten sind, oder eine fach- und sachgemäße Verwirklichung von Richtlinien der Ausschreibung. Pädagogische Vorstellungen werden nicht näher zum Ausdruck gebracht, wengleich für die Gruppe der Pädagog*innen großes Verständnis gezeigt wird. Der/die prozessorientiert Steuernde ist typischerweise weder den Pädagog*innen noch den Architekt*innen zuordenbar, weil eine übergeordnete Aufgabe ausgeübt wird.

Bis zu diesem Punkt der Untersuchung konnten die Strukturen des Großprojektes identifiziert und die Deutungsmuster der Akteur*innen herausgearbeitet werden. Die Hinführung auf eine Typik der Deutungsmuster machte deutlich, dass es sich um Muster bestimmter Gruppen handelt. Die Typenbildung in diesem letzten Schritt zeigte als Ergebnis drei Haupt-Typen, die das Spektrum der Deutungsmuster am Beispiel des Verlaufs eines Bildungsbauprozesses abbilden. Die Zusammenführung von Handlung und Struktur unter Bezugnahme auf die Teilergebnisse der Analyse der Projektstrukturen und der Deutungsmusteranalyse sowie eine Abschlussdiskussion folgen im nun abschließenden Kapitel.

8 Zusammenführende Ergebnisse und Abschlussdiskussion

Kapitel acht widmet sich einer abschließenden Betrachtung der Ergebnisse der Analyse der Projektstrukturen und der Deutungsmuster der Akteur*innen sowie einer kritischen Auseinandersetzung mit den zentralen Erkenntnissen der Studie. Eingangs werden beide Teilergebnisse zusammengeführt und die Forschungsfrage beantwortet. Anschließend werden die Grenzen und Möglichkeiten der Untersuchungsmethode erläutert, die Vorgehensweise dargestellt und ein Ausblick gegeben.

Dieser letzte Abschnitt der Arbeit hebt nochmals die Relevanz des Themas mit Blick auf aktuelle Entwicklungen im Schulhausbau unter Berücksichtigung der Interdisziplinarität der Themengebiete hervor.

8.1 Zusammenführung der Ergebnisse

Ziel der vorliegenden Arbeit war die Beantwortung der zentralen und erkenntnisleitenden Forschungsfrage „Welche Vorstellungen von Pädagogik transportieren die Akteur*innen beim Bau von Bildungshäusern und welche Entwicklungen im Planungsprozess lassen sich als typische Entwicklungen interpretieren?“

Dazu wurden in zwei Analyseschritten Deutungsmuster von Akteur*innen im Schulbau (Architekt*innen, Pädagog*innen und Mitarbeiter*innen der Bildungshäuser, Vertreter*innen der Verwaltung und der Behörde) rekonstruiert und Strukturen im Planungs- und Bauprozess identifiziert. Anhand der Verknüpfung beider Teilergebnisse wird nun das Handlungs-Struktur-Gefüge¹⁰² aufgezeigt. Zentrum der Analyse ist ein Großbauprojekt mit mehreren Bau-Fällen, von denen zwei die Grundlagen des Datenmaterials darstellen.

Neu sind die Herangehensweise an die Fragestellung der Untersuchung und generell die Frage nach pädagogischen Vorstellungen von Akteur*innen im Schulhausbau, ein Bereich, der in dieser Form noch nicht untersucht wurde. Ebenso verhält es sich mit dem Zusammenhang von Handlung und Struktur im Verhältnis

¹⁰² siehe Abb. 9 im weiteren Verlauf

zu Deutungsmustern von Akteur*innen, eine Verbindung, die bislang im Bildungshausbau noch nicht Thema von Studien war.

Als einer der beiden Auswertungsschritte ermöglichte die Analyse der Projektstrukturen Einblicke in Prozessabläufe und diente dem Aufzeigen charakteristischer Entwicklungen sowie der Identifikation von Strukturen. Zusammenfassend können folgende für das Großprojekt genannt werden: Projektstrukturen, ökonomische Strukturen, baurechtliche Strukturen, räumliche Strukturen, Kooperationsstrukturen, pädagogische Strukturen, Zeitstrukturen und Entscheidungsstrukturen.

Die Auswertungen zu den Interviews lieferten Ergebnisse im Hinblick auf pädagogische Vorstellungen, die hier als Deutungsmuster gefasst sind (siehe folgende Auflistung). Die Rekonstruktion der Deutungsmuster wurde anhand der dokumentarischen Methode mit abschließender Typenbildung durchgeführt.

- Pädagog*innen als Hilfsingenieur*innen
- Architekt*innen als dominante Planer*innen
- Architekt*innen als Laien im pädagogischen Bereich
- moderner Lehrbetrieb im Spannungsfeld der Berufsgruppen
- Gesamtverantwortung von Akteur*innen
- Kinder/Lernende im Mittelpunkt unterrichtlichen Geschehens
- Weg der kleinen Schritte und Anpassung an Gegebenheiten als Mittel zur Zielerreichung
- Ästhetik der Gebäude und Offenheit als Gestaltungselement
- Kostenfragen als dominante Größe
- Bildungshausbau als Top-down-Prozess
- Lernen im Dialog

Transferprobleme zwischen Wissenschaft und Praxis sowie Architektur und Pädagogik im Bildungshausbau sind ein Ergebnis der Untersuchung und bezeichnen typische Strukturprobleme. Das Kapitel der Problemstellung machte deutlich, dass bisherige Forschungsarbeiten den Fokus vielfach auf Erkenntnisse zu gutem Schulbau legten. Trotz einer Fülle an Normen, Richtlinien und Ablaufszenarien, die alle das Ziel haben, der heutigen Zeit entsprechende Lernumgebungen zu

schaffen und Schule als Lebensort zu sehen und zu gestalten, werden nach wie vor Bildungshäuser gebaut, die diesen Ansprüchen nicht entsprechen.

Die Untersuchung zeigt, dass bereits vorhandenes Wissen und Erkenntnisse aus Studien¹⁰³ für die Wahl eines Projektes nicht entscheidend sind und beim Bau von Bildungshäusern nicht immer berücksichtigt werden. Dies stellt keine neue Erkenntnis dar, da Studien der Wissenschaftsforschung dieses Phänomen bereits vor mehr als 30 Jahren belegten. Dass die Problematik noch nicht überwunden ist, wird anhand der vorliegenden Arbeit ersichtlich. Das Transferproblem im Schulhausbau und zwischen den unterschiedlichen Feldern der Architektur und Pädagogik wird erkennbar, wenn selbst Pädagog*innen sich in Planungsgesprächen nicht auf Studien und Normen „guter Schulbauten“ berufen. Das führt zum Schluss, dass pädagogische Praktiker*innen nicht wissenschaftsaffin auftreten. Auf der anderen Seite berücksichtigen Architekt*innen aktuelle pädagogische Studien und Vorgaben nur bedingt bei der Projektplanung. Das führt zur Annahme, dass nicht alle Architekt*innen eine Expertise im Schulhausbau aufweisen.

Die Studie stellt im Vergleich zu anderen Untersuchungen in diesem Themenfeld eine Einmaligkeit dar, indem der gesamte Bildungsbauprozess, angefangen von den ersten Gesprächen, Überlegungen und Planungen bis hin zur Fertigstellung der Bauten rekonstruiert wurde. Das umfasst einen Zeitraum von rund 13 Jahren. In diesem zeitlichen Spektrum fanden viele Entwicklungen am Schulbausektor statt. Handlungen der Akteur*innen und Projektstrukturen wirken rekursiv aufeinander ein und können sich dabei gegenseitig im Prozessverlauf verändern. Das Wissen um diese Beziehungen und die Wirkung, die sie auf ein Schulbauprojekt haben können, ermöglicht zu verstehen, warum Transferproblematiken noch nicht überwunden sind. Weder bei der Analyse der Projektstrukturen, noch im Zuge der Analyse der Deutungsmuster konnten bedeutsame Unterschiede zwischen den beiden Bau-Fällen der Studie festgestellt werden, während unterschiedliche Gruppen von Akteur*innen und deren Positionen im Planungsprozess sehr wohl entgegengesetzte Aussagen erkennen ließen.

¹⁰³ siehe dazu Beck & Bonß (1989)

Der Mangel an Kommunikation und umfassender Information bis hin zum gänzlich fehlenden Wissen von Sachverhalten für Entscheidungen wird von Nutzer*innen oftmals geäußert. Eine andere Sichtweise nehmen jene Interviewpersonen ein, die in die Planung stärker involviert waren. Sie beschreiben die Kooperation und Kommunikationsprozesse als gelungen und positiv. Pädagog*innen, Architekt*innen und Behördenvertreter*innen gehen mit eigenen, der Profession entsprechenden Deutungsmustern an die Aufgaben heran und sind bestrebt, ihre Inhalte zu transportieren. Während Architekt*innen für bauliche und technische Entscheidungen Kooperationen mit den Pädagog*innen suchen, werden die Architekturschaffenden von den Pädagog*innen als teilweise unwissend in pädagogischen Belangen gesehen. Gleichzeitig zeigt das Architekturbüro nach Inbetriebnahme und Umzug ins erste Bildungshaus großes Interesse für das pädagogische Geschehen dort und die gute Adaption der Räumlichkeiten seitens der Pädagog*innen. Unwissenheit besteht so lange, bis neues Wissen um eine Sache den Blickwinkel verändert und damit ein anderes Verständnis erzeugt.

Typologie der Deutungsmuster

Die Typologie der Deutungsmuster der Akteur*innen zeigt berufsgruppenspezifische Merkmalsausprägungen (Pädagog*innen, Architekt*innen, Behörde und Verwaltung), die typische Muster für Funktionsaufgaben im Projekt repräsentieren. Den Gruppen und deren Vertreter*innen können im Rahmen des Schulhausbauprozesses drei Akteurs-Typen zugeordnet werden: aktive Mitgestalter*innen, Beobachter*innen, Steuernde. Diese Typen werden teilweise noch weiter differenziert, um das jeweilige Spektrum der Merkmalsausprägungen entsprechend abbilden zu können. Dem zufolge ergibt der Typus der „Steuernden“ die Untergruppen: umsetzungsorientiert Steuernde, gestaltungsorientiert Steuernde, prozessorientiert Steuernde. Für den Typus der „Beobachter*innen“ wird unterschieden zwischen abwartenden Beobachter*innen und vertrauenden Beobachter*innen.¹⁰⁴

¹⁰⁴ siehe 7.3.2; Abb. 8

Pädagogischen Strukturen und Deutungsmuster als Handlungs-Struktur-Gefüge am Beispiel des Bildungshausbaues

Die Untersuchung legt ein Großbauprojekt mit zwei Bau-Fällen vor, die vor allem Differenzen zwischen Akteur*innen (besonders Pädagog*innen und Architekt*innen) deutlich werden lässt, aber zwischen den Bau-Fällen keine wesentlichen Unterschiede zeigt. Die Problemstellung gibt den Hinweis auf das Transferproblem im Schulhausbau, das sich um Architektur und Pädagogik, Wissenschaft und Praxis spannt. Es stellt sich also die Frage, wie Deutungsmuster konkurrieren und warum auf aktuelle Forschungen zu Kriterien für guten Schulbau nicht Bezug genommen wird. Letztlich soll deutlich werden, warum pädagogische Vorstellungen in den Hintergrund geraten und wissenschaftliche Erkenntnisse kaum Bedeutung haben oder Wirkung zeigen. Die nachfolgende Darstellung (siehe Abb. 9) visualisiert das Prinzip des Handlungs-Struktur-Gefüges, das anschließend erläutert wird.

Akteur*innen im Bildungshausbau (aktive Mitgestalter*innen, Beobachter*innen, Steuernde) beziehen sich in ihrem Handeln auf Strukturen und werden dabei von ihren Deutungsmustern geleitet. Es trifft etwas Starres (Strukturen) auf etwas Aktives (Deutungsmuster), das in Bewegung ist. Das Aufeinandertreffen geschieht in einem rekursiven Prozess, in dem sich beide gegenseitig beeinflussen.

Vor allem die Gruppe der aktiven Mitgestalter*innen und jene der Beobachter*innen streichen im Planungs- und Bauprozess die Dominanz von Projektstrukturen sowie ökonomischer, rechtlicher und architektonischer Strukturen hervor. Die drei erstgenannten Strukturen bilden den formellen Rahmen um ein Projekt, sie haben Bedeutung, üben Herrschaft im Sinne der Bereitstellung von Ressourcen (z. B. Projektbudget) aus und sind durch Regeln legitimiert.¹⁰⁵ Diese Voraussetzungen ermöglichen Handlungen beispielsweise in Form von geregelten Besprechungen oder behindern Deutungsmuster, indem aufgrund der Wirkmächtigkeit dieser Strukturen u. a. pädagogische Vorstellungen nicht zum Zug kommen oder architektonische Ideen nicht umgesetzt werden.

¹⁰⁵ siehe Giddens (1988); Kapitel 3.3

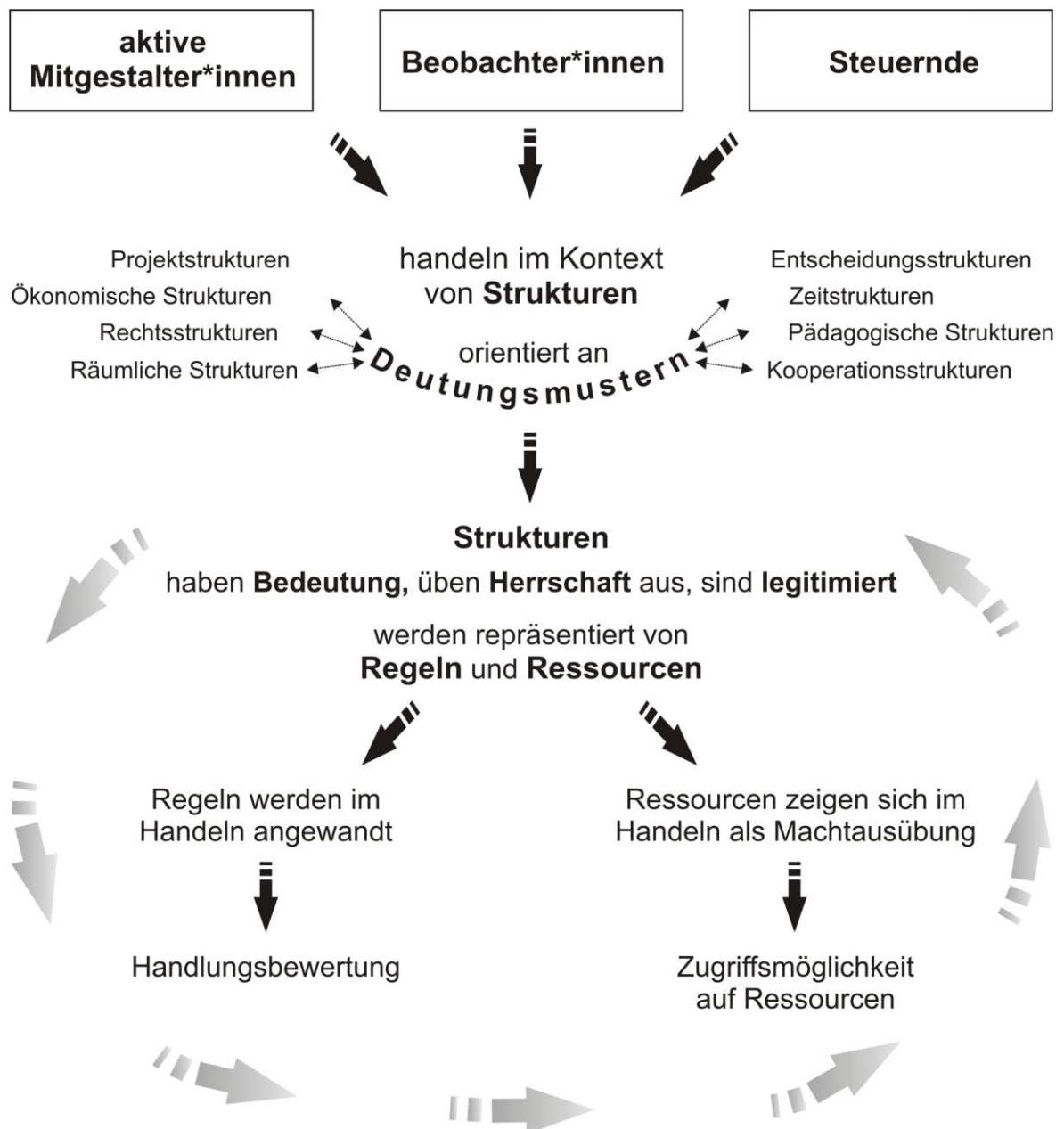


Abb. 9: Prinzip des Handlungs-Struktur-Gefüges (eigene Darstellung, mit Bezug zu Giddens, 1988)

In einer frühen Phase des Prozesses liefern die Vorarbeiten zur Ausschreibung pädagogische Angaben als Umsetzungsziel bei den Bildungshäusern. Beispielhaft können dazu genannt werden: Räume für vielfältige Nutzungsmöglichkeiten und Lernsituationen, offene und gemeinsame Arbeitsbereiche, natürliche Belichtung, variable Möblierungen, Kommunikationsbereiche etc.¹⁰⁶ Einige pädagogische Forderungen aus den Ausschreibungsunterlagen gehen bereits im Entwurf des

¹⁰⁶ Ausschreibungsvorbereitungen (2009); Bauträger (2009)

Siegerprojektes verloren, während zunehmend formale, finanzielle, ästhetische oder bautechnische Kriterien den Umsetzungsvorschlag dominieren.

Zu Beginn der Planungen verhindern Projektstrukturen, baurechtliche Regelungen oder Finanzentscheidungen einen umfassenden Ideen- und Gedankenaustausch zwischen der Gruppe der aktiven Mitarbeiter*innen und jener der gestaltungsorientiert Steuernden. Es zeigen sich die Deutungsmuster der „Architekt*innen als dominante Planer*innen“ oder „Architekt*innen als Laien im pädagogischen Bereich“ speziell seitens der Pädagog*innen (Typus der aktiven Mitarbeiter*innen und der Beobachter*innen).

Die Beteiligung von Pädagog*innen abgesehen von der Erstellung von Raumfunktionslisten des Alt-Bestandes und Bedarfslisten für die Neubauten fand erst in einer späteren Phase im Planungsverlauf (rund vier Jahre nach den ersten Gesprächen) statt, zu einem Zeitpunkt, wo der Planungs- bzw. Baufortschritt nur mehr eingeschränkt Möglichkeiten zur Adaptierung bot. Im Bereich der Strukturen manifestieren sich Auswirkungen darin, dass sich architektonische und ästhetische Fragen in Besprechungen durchsetzen und teilweise die Praxistauglichkeit der Räume darunter leidet. Gleichzeitig offenbart sich das Deutungsmuster der „Pädagog*innen als Hilfsingenieur*innen“, gekennzeichnet dadurch, dass Architekt*innen auf der einen Seite Kooperationen für architektonische Entscheidungen suchen und auf der anderen Seite Pädagog*innen Entscheidungen für fachfremde (bauliche, architektonische) Themen treffen sollen. Sie sehen in der Gestaltung der Bauten Konventionelles, nichts dem Zeitgeist Entsprechendes. Die Architekt*innen wiederum sind der Meinung, die Forderung nach flexiblen, offenen Räumlichkeiten, im Großprojekt gut umgesetzt zu haben. Genau diese Flexibilität wird von Pädagog*innen jedoch vermisst.

Architektonisches hat im Planungsprozess eine wichtige Funktion mit viel Einflussmöglichkeit und ist institutionalisiert. Das fängt bereits bei der Jurybesetzung des Wettbewerbsverfahrens an, die keine Pädagog*innen bei den Projektbewertungen vorsieht. Erst der fertige Entwurf der gestaltungsorientiert Steuernden wird in Detailbereichen gemeinsam verhandelt und ermöglicht noch einige Veränderungen. Dadurch wird seitens der aktiven Mitarbeiter*innen Pädagogisches zum Thema gemacht, was wiederum Auswirkungen auf Strukturen hat (z. B. Abände-

rungen bei Projektstrukturen). Aufgrund des fortgeschrittenen Prozesses sind Kompromisse und Anpassung gefordert, um unter den gegebenen Umständen zu bestmöglichen Lösungen für die Lernenden der Bildungshäuser zu kommen.

Die Gruppe der Architekt*innen nimmt das Pädagogische und die Wirkung von Architektur erst so richtig wahr, wie der Betrieb im ersten Bildungshaus und das Agieren der Kinder und Lehrenden beobachtet werden kann. Die Freude über den „coolen Bildungsbau“ wird mehrfach zum Ausdruck gebracht. Gleichzeitig zeigen die Pädagog*innen und Kinder in der Aneignung der Räume und der Anpassung an die Gegebenheiten, dass ursprünglich geäußerte Versäumnisse vor allem in einer verstärkten Auseinandersetzung mit der Architektur im pädagogischen Handeln zum Teil überwunden werden können.

Letztlich zog sich die Wirkungsschleife weiter, indem Erfahrungen und Erkenntnisse, die vor allem die Gruppe der Steuernden aus dem Projekt mitnehmen konnte, Auswirkungen auf Projekt- und Entscheidungsstrukturen zukünftiger Planungen und Vorhaben der Behörde hatten und weiterhin haben. Das Großprojekt wurde als richtungsweisend und maßgebend für weitere Bauvorhaben und -prozesse gewertet und leistete einen Beitrag für künftige Entwicklungsschritte. Es änderten sich zudem Strukturen der Behörde, um bei geplanten Bildungsbauten beispielsweise Koordinator*innen für Schulbauplanungen einsetzen zu können. Diese Adaptierungen zeigten sich in weiterer Folge im Rahmen verschiedener Vorhaben für die kommenden Jahre, wie sie im „Schulentwicklungsprogramm 2020“ festgelegt sind.¹⁰⁷ Die angesprochenen Veränderungen fanden im Laufe der Fertigstellung der Arbeit statt und bestätigen die Bedeutung der Studie.

An dieser Stelle schließt sich der Kreis zur eingangs angeführten Forschungsfrage „Welche Vorstellungen von Pädagogik transportieren die Akteur*innen beim Bau von Bildungshäusern und welche Entwicklungen im Planungsprozess lassen sich als typische Entwicklungen interpretieren?“, die nun zusammenfassend beantwortet werden kann. Wie an anderer Stelle bereits erklärt, sind pädagogische Vorstellungen mit pädagogischen Deutungsmustern gleichzusetzen, die in Abbildung 10 visualisiert werden.

¹⁰⁷ Behörde (2020)

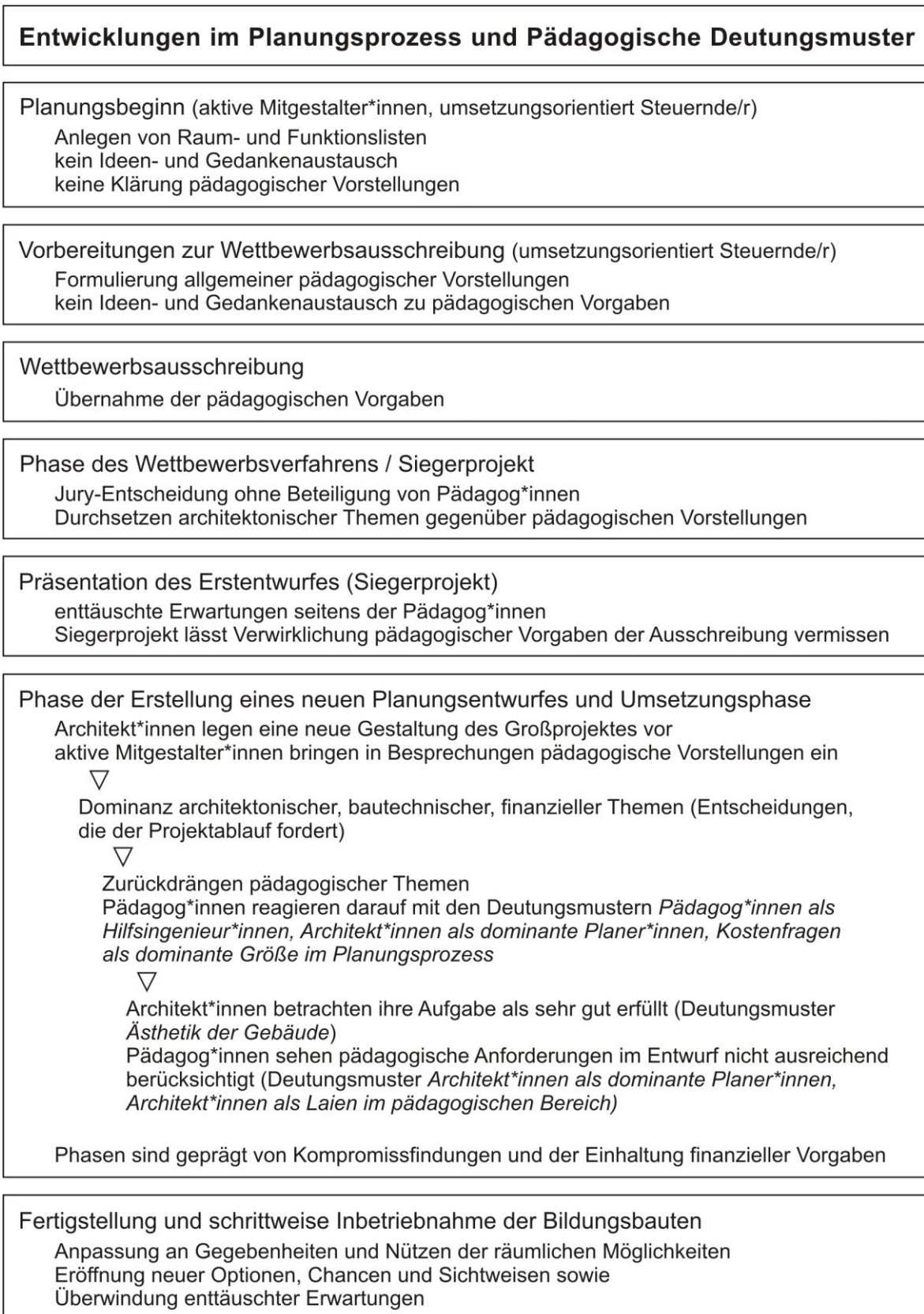


Abb. 10: Pädagogische Deutungsmuster im Planungsprozess (eigene Darstellung)

Akteur*innen transportieren im Rahmen ihrer Projektaufgaben im Bildungshausbau zahlreiche Vorstellungen, von denen aber nur drei, nämlich „Moderner Lehrbetrieb“, „Schüler*innen bzw. Lernende im Mittelpunkt unterrichtlichen Geschehens“ und „Lernen im Dialog“ pädagogische Deutungsmuster darstellen. „Moderner Lehrbetrieb“ bedeutet für den Schulhausbau, dass Pädagog*innen Räume für vielfältige Nutzungsmöglichkeiten, variable Raumgestaltungen und generell größere Räume (als Normwerte es vorgeben) erwarten oder sich wünschen. Dabei argumentieren sie nicht mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zu gutem Schulbau, sondern nehmen Bezug zu ihrem eigenen pädagogischen Selbstverständnis. Bildungsbauten sind Arbeits- und Lebensorte, in deren Zentrum die Auszubildenden, im Falle einer Schule die Schüler*innen stehen (Deutungsmuster „Lernende/Schüler*innen im Mittelpunkt unterrichtlichen Geschehens“). Bei „Lernen im Dialog“ spielt nicht der Raum die entscheidende Rolle für Lernprozesse, sondern der zwischenmenschliche Kontakt rückt in den Vordergrund. Allerdings werden räumliche Wirkungen und gute, variabel gestaltbare Lern- und Arbeitsräume als unterstützend angesehen.

Im Prozessverlauf haben Pädagog*innen erst zu einem späten Zeitpunkt Gelegenheit, pädagogische Vorstellungen zu formulieren, wodurch Veränderungen der bestehenden Planung nur in eingeschränktem Ausmaß möglich sind. Nicht das Unvermögen oder Desinteresse der Akteur*innen trägt zu dieser Entwicklung bei, sondern die Prozessstrukturen behindern eine zeitgerechte Abstimmung der Planungsentwürfe im Sinne pädagogischer Zielsetzungen. Die Bauumsetzung des bewilligten Entwurfes erfordert in festgesetzten Besprechungsabläufen vor allem Antworten auf finanzielle, bautechnische und architektonische Fragestellungen. Daraus lässt sich ableiten, warum vor allem nicht-pädagogische Deutungsmuster von Akteur*innen zum Tragen kommen. Zudem betrachten Pädagog*innen ihre Vorstellungen in Verhandlungen zum Teil als weniger bedeutsam oder setzen geringe Erwartungen in die Berücksichtigung ihrer Anliegen. Am Ende sind es die drei oben genannten pädagogischen Deutungsmuster, die beim Bau der Bildungshäuser transportiert werden konnten. Regeln, Ressourcen, Machtverhältnisse, Projektstrukturen und finanzielle Strukturen (siehe Abb. 9) tragen zum Zurückdrängen pädagogischer Vorstellungen bei.

Die vorangegangene Darstellung leitet zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage über, den typischen Entwicklungen im Planungsprozess, die sich in den vorab besprochenen Projektstrukturen wiederfinden. Die zentralen Strukturkenntnisse können wie folgt zusammengefasst werden:

- Vorüberlegungen zur Ausschreibung beinhalten pädagogische Anforderungen (in Anlehnung an wissenschaftliche Erkenntnisse zu gutem Schulbau)
- Übernahme pädagogischer Vorstellungen in die Wettbewerbsausschreibung
- Einbeziehung von Pädagog*innen vor dem Wettbewerbsverfahren zur Erstellung von Raumfunktionslisten
- Fehlen eines Ideen- und Gedankenaustausches zwischen den Akteur*innen zu Beginn der Planungen (vor der Ausschreibung)
- Architekt*innen als fixe Entscheidungsträger*innen im Auswahlverfahren
- Pädagog*innen ohne Stimme bei Juryentscheidungen im Auswahlverfahren
- teilweise Nichtbeachtung der in der Ausschreibung festgelegten pädagogischen Zielsetzungen des Siegerentwurfes
- Architektonisches ist im Planungsprozess institutionalisiert
- für pädagogische Themen oder Problemstellungen kein institutioneller Ort vorhanden
- Fehlen einer behördlichen Stelle für Raumplanung
- Dominanz von Projektstrukturen, ökonomischen, rechtlichen und architektonischen Strukturen im Planungs- und Bauprozess
- teilweise fehlende Klarheit über Projektabläufe und Vorgehensweisen
- Planungsunsicherheit bei Budgetfragen
- mangelnde Berücksichtigung von Entwicklungen im Bildungsbereich und deren Auswirkungen für den Schulhausbau

Die Darstellung des Handlungs-Struktur-Wirkungsgefüges (siehe Abb. 9) lieferte Begründungen für das eingangs besprochene Transferproblem, ermöglichte die Beantwortung der Forschungsfrage, zeigte und erklärte die Wirkungsmechanismen und das Verhältnis von Strukturen und Deutungsmustern, wie sie einander fördern und unterstützen oder begrenzt werden und gegeneinander wirken. Wissenschaftliche Erkenntnisse zu gutem Schulbau waren von Beginn an als pädagogische Anforderungen in den Wettbewerbsausschreibungen enthalten, sie wurden im weiteren Prozessverlauf aber nicht in Verhandlungen eingebracht. All-

tagsweltliche Deutungsstrategien hatten eine größere Bedeutung als wissenschaftliche Erkenntnisse.

Warum treten pädagogische Deutungsmuster in den Hintergrund und warum lässt sich nicht eine größere Zahl davon identifizieren? Diese Frage stellte sich mehrfach im Verlauf der Untersuchung und wurde in den vorangegangenen Abschnitten beantwortet. Sie ist bedeutsam für die Verbindung von Handlung und Struktur bzw. das Verhältnis von Deutungsmuster und Struktur. Deutungsmuster können als vermittelndes Element oder bildhaft in Form eines Scharniers dargestellt werden und liegen dabei an der Schnittstelle von Handlung und Struktur.¹⁰⁸ Im Prozessverlauf wird besonderes Gewicht auf finanzielle, zeitliche und räumliche (architektonische) Strukturen gelegt. Pädagogische Deutungsmuster verlieren infolge dessen an Bedeutung und kommen daher in ihrer vermittelnden Funktion nur in geringem Maß zum Tragen (siehe Abb. 10).

8.2 Reflexion von Untersuchungsmethode und Vorgehensweise

Als komplex und herausfordernd stellte sich für diese Untersuchung die Ausgangssituation mit zwei Bildungsbauten eines Großprojektes und einer mehr als zehnjährigen Vorbereitungs- und Umsetzungsphase dar. Hinzu kam die Schwierigkeit, dass entscheidungstragende Personen im Laufe des langen Beobachtungszeitraumes wechselten. Die Fallstudie beinhaltet eine Analyse der Projektstrukturen und eine Deutungsmusteranalyse von einem repräsentativen Personenkreis. Einer kritischen Reflexion über die Vorgehensweise und eingesetzte Methoden widmet sich der folgende Abschnitt.

Grundbedingung für die Durchführung der Untersuchung war das Vorliegen von Bauprojekten, die qualitativ dicht erfasst werden konnten, eine Anforderung, die generell nur bei wenigen Projekten möglich ist, aber für diese Bau-Fälle zutreffend war. Für die Umsetzung ist zu bedenken, dass Bildungsbauprozesse über mehrere Jahre laufen, von der Feststellung der Notwendigkeit zum Neu- oder Umbau, den ersten Vorplanungen und der Festsetzung des Budgetrahmens, über immer konkreter werdende Verhandlungen mit den entscheidungstragenden Stellen, bis hin zur Wettbewerbsausschreibung des Projektes und den darauf folgenden Pha-

¹⁰⁸ Bögelein & Vetter (2019, S. 15)

sen der Konkretisierung und Bauausführung. Gleichzeitig sind je nach Bauvorhaben die Zugangsmöglichkeiten zu entsprechendem Datenmaterial oft nur eingeschränkt vorhanden. Das bedeutet, dass sich nicht jedes Bauprojekt für eine Untersuchung in diesem Ausmaß eignet bzw. an verschiedenen Standorten zum angestrebten Untersuchungszeitpunkt Bildungsbauvorhaben im Entstehen sein müssten, da in einem sehr frühen Planungsstadium der Allgemeinheit in der Regel Informationen über Projekte noch nicht im Detail bekannt sind. Aufmerksamkeit und Wissen um Vorgänge und Abläufe bei großen Bauvorhaben sind daher günstig, um rechtzeitig an einem Bildungsbauprozess teilhaben zu können.

Von Vorteil wäre eine Studie mit mehr als zwei Bau-Fällen gewesen. Das geschilderte Datenerhebungsproblem und die Anforderungen wissenschaftlicher Qualifizierungsarbeiten als Einzelarbeit setzen Grenzen. Das Heranziehen von weiteren Bau-Fällen ist in einem Team von Forschenden möglich, kann im Rahmen dieser Arbeit aber von einer Einzelperson nicht geleistet werden. Das Untersuchungsdesign der Studie zielt mit der Bearbeitung eines Großprojektes und zwei verschiedenen Bau-Fällen darauf ab, die Untersuchung für eine einzelne Forscherin durchführbar zu machen und zu einer Erweiterung von Erkenntnissen im Bildungshausbau beizutragen.

Für die Fallstudie wurde die dokumentarische Methode¹⁰⁹ als Auswertungsverfahren gewählt. Die Qualität des Verfahrens liegt in einem Zugang zur Handlungspraxis, einer Perspektive, die dem Handelnden nicht zugänglich ist, Analyse-schritten mit den Fragen „Was wird gesagt?“ und „Wie wird etwas gesagt?“ und einer sogenannten „Rekonstruktion der Konstruktionen des Alltags.“¹¹⁰ Die Möglichkeit der Auswertung unterschiedlicher Datenmaterialien, wie z. B. im vorliegenden Fall von verschiedenen Dokumenten, Besprechungsprotokollen und Interviews, spricht für den Einsatz dieser Methode. Zentrale Punkte der dokumentarischen Methode sind die Orientierungsrahmen, die fallübergreifend anhand der komparativen Analyse herauszuarbeiten sind. Diese sind für die vorliegende Studie als Deutungsmuster zu verstehen. Zur klassischen Auswertung im Zuge der dokumentarischen Methode zählt die sogenannte Typenbildung. Eine Typologie

¹⁰⁹ Bohnsack et al. (2013); Nohl (2017)

¹¹⁰ Asbrand (2011)

stellt eine generalisierende Gruppeneinteilung dar, die auf bestimmten Merkmalen basiert. Für diese Arbeit erfolgt die Typisierung entlang der Berufsgruppen.

Wenn sich beispielsweise Pädagog*innen an unterschiedlichen Mustern im Vergleich zu Architekt*innen oder Behördenvertreter*innen orientieren, werden die berufstypischen Ausprägungen sichtbar. Die Typenbildung nahm diese Zuordenbarkeit auf und definierte folgende drei Haupttypen von Akteur*innen: aktive Mitarbeiter*innen, Beobachter*innen und Steuernde. Strukturen unterliegen aufgrund ihrer „Beschaffenheit“ bereits einer Typologie, also einer Gruppierung anhand bestimmter Merkmale. Beide Analysen (Strukturen, Deutungsmuster) stellen Zwischenschritte hin zum Ergebnis der Studie dar.

Das Konzept der „Dualität von Struktur“¹¹¹ wurde für die Zwecke eines Großprojektes im Bildungshausbau herangezogen und bedeutet für die Untersuchung von Planungs- und Bauprozessen einen neuen Aspekt der Betrachtung und Auswertung. Damit wurde ein Teil der Strukturtheorie von Giddens als theoretische Ergänzung für die eigene Untersuchung gewählt, übersetzt und angewandt. Dies gilt als zulässige Vorgangsweise, wie wissenschaftliche Arbeiten belegen.¹¹² Indem Handlungen Strukturen beleben und Einfluss nehmen, Strukturen aber gleichzeitig bestimmte Handlungsbegründungen fördern und andere (oft pädagogische) behindern, ergeben sich projekt- und standortspezifische Abläufe und Vorgehensweisen.

Das Zusammenführen von zwei Analysen sowie das Darstellen des Verhältnisses von Handlung und Struktur ermöglichte das Beantworten der Forschungsfrage „Welche Vorstellungen von Pädagogik transportieren die Akteur*innen beim Bau von Bildungshäusern und welche Entwicklungen im Planungsprozess lassen sich als typische Entwicklungen interpretieren?“ Die Erklärung des Handlungs-Struktur-Gefüges wurde im vorigen Abschnitt gegeben und zeigt die gedankliche Verbindung von Handlung und Struktur nach Giddens am Beispiel der Bau-Fälle dieser Studie.

¹¹¹ Giddens (1988)

¹¹² Neuberger (1995); Sydow & Wirth (2014)

Eine Forschungsarbeit von Kernich (2018) beschäftigt sich mit affektiven Deutungsstrategien, indem Relevanzstrukturen von Architektur-Laien bei der Wahrnehmung von gebauter Umwelt analysiert werden.¹¹³ Dabei haben Architekt*innen im Bereich von gebauter Umwelt andere Sinnzuschreibungen als Laien. Kernich zeigt in der Ergebnisdarstellung, dass gerade affektiven (emotionalen, atmosphärischen) Strategien ein besonderer Stellenwert zukommt und alltagsweltliche Deutungsstrategien eine hohe Bedeutung haben, wenngleich in der Praxis kognitive Strategien (funktionale, soziale, ästhetische) stets von großem Einfluss sind. Die Relevanz alltagsweltlicher Deutungsstrategien spielt auch in dieser Arbeit eine Rolle. Damit befasst sich die Studie mit einem völlig neuen Aspekt, nämlich dem Verhältnis von Strukturen und Deutungsmustern (Handlungs-Struktur-Gefüge) im Zuge von Bildungsbauprozessen.

Mit Blick auf die von Schubert (2006) beschriebene „Soziologische Mehrebenen-Architekturanalyse (SOMA)“ zeigt sich, dass nahezu alle Dimensionen der Architekturebenen (physikalische, organisatorische, funktionale, ökonomische, soziale und symbolische) im Verlauf dieses Großbauprojektes eine Rolle spielen. Die Analyse der Projektstrukturen und Deutungsmuster der Befragten weisen beispielsweise auf eine Dominanz ökonomischer, architektonischer oder rechtlicher Strukturen hin. Die bei Schubert angeführte soziale Ebene ist in dieser Arbeit im Hinblick auf Beteiligung, Kooperationsstrukturen oder Machtverhältnisse von Bedeutung. Während Schubert mit seiner soziologischen Mehrebenen-Architekturanalyse eine empirische Annäherung an Architektur im Sinn hat, widmet sich diese Studie den Strukturen im Bildungshausbau und den pädagogischen Vorstellungen, die im Zuge des Prozesses transportiert werden. Damit können die bei Schubert definierten Ebenen um eine pädagogische Ebene erweitert werden.

8.3 Ausblick

Der Bildungshausbau steht vor großen Herausforderungen und befindet sich im Wandel. Der „Raum als dritter Pädagoge“¹¹⁴ ist allgemein anerkannt und die Bedeutung der Partizipation von Beteiligten sowie das Einbeziehen pädagogischer

¹¹³ siehe 2.2.9

¹¹⁴ Kahl (2011)

Themen werden stets gefordert. Diese Arbeit beleuchtet in detaillierter Form einen Bildungsbauprozess, der über einen Zeitraum von rund 13 Jahren aufzeigt, welche Herausforderungen sich präsentieren und was mit pädagogischen Ideen und Konzepten im Zuge eines Großbauprojektes passiert oder passieren kann. Im Zuge der Studie wird eine Lücke zu bestehenden Erkenntnissen geschlossen. Das Handlungs-Struktur-Gefüge zeigt, warum wissenschaftliche Erkenntnisse zu gutem Schulbau nur eingeschränkt in den Planungsprozess einfließen. In kleinen Schritten erfolgt eine Annäherung hin zu mehr Verständnis für die Bedeutung eines Wissenschaftstransfers und gleichzeitig wird ein Einblick gegeben, welche Faktoren eine behindernde Wirkung für den Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis bzw. Architektur und Pädagogik haben.¹¹⁵

In den letzten 20 Jahren wurde viel Grundlagenarbeit geleistet, wodurch auf Forschungsergebnisse zurückgegriffen werden kann und außerdem sind zahlreiche Empfehlungen für den Bildungshausbau erschienen. Aus Sicht der Autorin sind in den nächsten Jahren mehr positive Veränderungen in der Umsetzungspraxis von Bildungsbauten zu erwarten, als dies bisher der Fall war. Wenn auch nur ganz langsam, scheint nicht nur mehr Bewegung in die Diskussionen zu kommen, sondern es wird versucht, aus Erfahrungen der Vergangenheit zu lernen. Zur Zeit des Abschlusses der Studienergebnisse dieser Arbeit ist die Auseinandersetzung mit zeitgemäßem Bildungshausbau aktuell, was sich u. a. in verschiedenen Veranstaltungen zum Thema widerspiegelt.¹¹⁶ Gerade Entscheidungsträger*innen aus Politik und Wirtschaft sowie Architekt*innen nehmen verstärkt die Verantwortung für zukünftige bauliche Entwicklungen im Bildungsbereich wahr.

¹¹⁵ Beck & Bonß (1989)

¹¹⁶ z. B.: <https://www.uni-potsdam.de/de/innovative-hochschule/bildungscampus/projekte/universitaetsschule/werkstatt-entfaltungsraeume.html> (06.03.2020); <https://www.interpaedagogica.at/de-at/bildungsinfrastrukturtag.html> (06.03.2020).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Die Dualität von Struktur	45
Abb. 2: Auswertungsschritte.....	57
Abb. 3: Verteilung der Interviewpersonen auf die beiden Bau-Fälle.....	61
Abb. 4: Deutungsmuster im Kräftespiel der Strukturen des Großprojektes	120
Abb. 5: Deutungsmuster der Akteur*innen im Vergleich, Teil 1	160
Abb. 6: Deutungsmuster der Akteur*innen im Vergleich, Teil 2.....	161
Abb. 7: Deutungsmuster der Akteur*innen im Vergleich, Teil 3.....	162
Abb. 8: Typologie der Akteur*innen mit Bezug zu deren Deutungsmustern	164
Abb. 9: Prinzip des Handlungs-Struktur-Gefüges.....	174
Abb. 10: Pädagogische Deutungsmuster im Planungsprozess	177
Abb. 11: Einverständniserklärung zum Interview.....	203

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: SOMA.....	14
Tab. 2: Auszug aus der formulierenden Interpretation von Interview V ¹⁺²	74
Tab. 3: Auszug aus reflektierenden Interpretationen.....	75
Tab. 4: Typische berufsgruppenspezifische Deutungsmuster	163
Tab. 5: Thematischer Verlauf	206
Tab. 6: Memos im Software-Tool MAXQDA.....	206
Tab. 7: Formulierende Interpretation	207
Tab. 8: Reflektierende Interpretation	207

Literaturverzeichnis

- Abels, G., & Behrens, J. (1998): ExpertInnen-Interviews in der Politikwissenschaft. Das Beispiel Biotechnologie.- *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 27, Heft 1, 79-92.
- Allert, T. (1976): Legitimation und gesellschaftliche Deutungsmuster. Zur Kritik der politischen Krisentheorie.- In R. Ebbinghausen (Hrsg.): *Bürgerlicher Staat und politische Legitimation* (S. 217-244).- Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Arnold, R. (1983): *Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Eine explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals*.- Frankfurt/Main: Lang (= Bd. 17 der Studien zur Erziehungswissenschaft).
- Arnold, R. (1983): Deutungsmuster. Zu den Begriffselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs.- *Zeitschrift für Pädagogik*, 29, 893-912.
- Arnold, R. (1985): *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie*.- Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt (= ein Bd. der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Asbrand, B. (2011): *Dokumentarische Methode*.- Verfügbar unter: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/asbrand_dokumentarische_methode.pdf.pdf [26.03.2020].
- Atteslander, P. (2010): *Methoden der empirischen Sozialforschung* (13. Auflage).- Berlin: Erich Schmidt.
- Ausschreibungsvorbereitungen [anonymisiert] (2009): *Vorbereitungen für den zweistufigen Wettbewerb*.- [anonymisiert], S. 1-8.
- Barz, H., Kosubek, T., & Tippelt, R. (2012): Triangulation.- In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 597-611).- Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Baubesprechungsprotokolle [anonymisiert] (2015-2016): *Baubesprechung Hochbau. Nutzerbesprechungen*.- [anonymisiert]
- Bauträger [anonymisiert] (2008): *Generalsanierung und Raum- und Funktionsprogramm. Behördliches Schreiben*.- [anonymisiert].
- Bauträger [anonymisiert] (2009): *Wettbewerbsunterlagen für das Großbauprojekt. Entwurf*.- [anonymisiert], S. 1-68.
- Bauträger [anonymisiert] (2010a): *Beurteilungssitzung des Preisgerichtes. Protokoll der 1. Wettbewerbsstufe*.- [anonymisiert], S. 1-17.

- Bauträger [anonymisiert] (2010b): *Beurteilungssitzung des Preisgerichtes. Protokoll der 2. Wettbewerbsstufe.*- [anonymisiert], S. 1-14.
- Beck, U., & Bonß, W. (Hrsg.) (1989): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens.*- Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Becker, G., Bilstein, J., & Liebau, E. (Hrsg.) (1997): *Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie.*- Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Behörde [anonymisiert] (2020): *Schulentwicklungsprogramm 2020.*- [anonymisiert], S. 1-27.
- Berdelmann, K., Burri, L., Dinsleder, C., Johann, N., Kirchgässner, U., Laros, A., Möhring, S., Schumacher, C., & Vollmer, A. (2016): *Schularchitektur im Dialog. Fallstudie und Möglichkeitsräume.*- Bern: hep.
- Bericht zur Bestandsaufnahme [anonymisiert] (2007): *Bestandsaufnahme der räumlichen Situation. Grundlage für Planungen.*- [anonymisiert], S. 1-18.
- Bogner, A., & Menz, W. (2009): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion.- In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (S. 61-98) (3. grundlegend überarbeitete Auflage).- Wiesbaden: VS.
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (Hrsg.) (2005): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (2. Auflage).- Wiesbaden: Springer VS.
- Bögelein, N., & Vetter, N. (2019): Deutungsmuster als Forschungsinstrument. Grundlegende Perspektiven.- In N. Bögelein & N. Vetter: *Der Deutungsmusterransatz. Einführung – Erkenntnisse – Perspektiven* (S. 12-38).- Weinheim: Beltz Juventa.
- Bohnsack, R. (2007): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse.- In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 241-270).- Wiesbaden: VS.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Auflage).- Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, R., Geimer, A., & Meuser, M. (Hrsg.) (2018): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage).- Op-laden & Toronto: Barbara Budrich.
- Böhme, J. (Hrsg.) (2009): *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums.*- Wiesbaden: VS.

- Böhme, J. (2013): Pädagogische Raumentwürfe.- In J. Kahlert, K. Nitsche, & K. Zierer (Hrsg.): *Räume zum Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung* (S. 133-144).- Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhme, J., & Herrmann, I. (Hrsg.) (2011): *Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe*.- Wiesbaden: VS.
- Bortz, J., & Döring, N. (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage).- Berlin Heidelberg: Springer.
- Braum, M., & Hamm, O. (Hrsg.) (2010): *Worauf baut die Bildung? Fakten, Positionen, Beispiele*.- Basel: Birkhäuser (= Bd. 1 der Reihe Bericht der Baukultur).
- Brauns, M. (2007): *Ein Plan für Schulen der Zukunft. Neue Qualitätsmaßstäbe und zeitgemäße Arbeitsweisen für den Bau, die Sanierung und die Ausstattung*.- Norderstedt: Books on Demand.
- Breckner, I., & Sturm, G. (1997): Raum-Bildung: Übungen zu einem gesellschaftlich begründeten Raum-Verstehen.- In J. Ecarius, & M. Löw (Hrsg.): *Raumbildung Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse* (S. 213-236).- Wiesbaden: Springer.
- Breidenstein, G. (2004): KlassenRäume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns.- *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)*, 5, Heft 1, 87-107.
- Breidenstein G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2015): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung* (2. Auflage).- Konstanz: UVK.
- Burchert, J. (2014): *Von der Facharbeit in die Ausbildung: Empirische Studie und theoretischer Rahmen zur Erforschung des pädagogischen Selbstverständnisses hauptamtlicher Ausbilder und Ausbilderinnen*.- Bremen: Universität Bremen. Verfügbar unter: <https://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00104110-1.pdf> [26.03.2020].
- Burgdorff, F., & Imhäuser, K.-H. (2012): Zukunftsfähiger Schulbau. Von der Herausforderung zur Umsetzung.- In H. Schröteler-von Brandt, T. Coelen, A. Zeising, & A. Ziesche (Hrsg.): *Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten* (S. 233-239).- Bielefeld: transcript.
- Csikszentmihályi, M. (2010): *Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*.- Stuttgart: Klett-Cotta.
- De Carlo, G. (2013): Die Öffentlichkeit der Architektur.- In S. Hauser, C. Kamleithner, & R. Meyer (Hrsg.): *Architekturwissen. Grundlagentexte aus den Kulturwissenschaften. Band 2: Zur Logistik des sozialen Raumes* (S. 410-422).- Bielefeld: transcript (= Bd. 2 der Schriftenreihe Architekturen).
- Delitz, H. (2009): *Architektursoziologie. Der Blick der Soziologie*.- Bielefeld: transcript (= ein Bd. der Schriftenreihe Einsichten. Themen der Soziologie).

- Delitz, H. (2010). *Architektur als Medium des Sozialen. Zur soziologischen Theorie des gebauten Raumes.*- Verfügbar unter: http://www.heike-delitz.de/Architektur_als_Medium_2010.pdf [26.03.2020].
- Delitz, H. (2011): Soziologie der gebauten „Haut“ der Gesellschaft: Georg Simmels Architektursoziologie.- In H. Mieg, A. Sundsboe, & M. Bieniok (Hrsg.): *Georg Simmel und die aktuelle Stadtforschung* (S. 245-268).- Wiesbaden: Springer VS.
- Delitz, H. (2015): Architektur als Medium des Sozialen. Der Blick der Soziologie.- In S. Hauser, & J. Weber (Hrsg.): *Architektur in transdisziplinärer Perspektive. Von Philosophie bis Tanz. Aktuelle Zugänge und Positionen* (S. 257-282).- Bielefeld: transcript (= Bd. 23 der Schriftenreihe Architekturen).
- Dewe, B. (1982): Zur Wissenssoziologie institutionalisierter Bildungsprozesse – wissenschaftsorientierte Informationsstrukturen und erfahrungsgeprägtes Wissen in der Erwachsenenbildung.- In D. Axmacher, B. Dewe, G. Frank, K. Gilgenmann, W. Motzkau-Valeton, & W. Vierke (Hrsg.): *Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Begründung von Bildungstheorie* (S. 86-135).- Osnabrück: Fachbereich Sozialwissenschaften der Universität Osnabrück (= Schriftenreihe Sozialwissenschaften und Gesellschaft, Bd. 4).
- Dewe, B. (1984): Kultursoziologische Bildungsforschung. Zum Wechselverhältnis von lebenspraktischen Deutungsmustern und wissenschaftlicher Orientierung.- *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, Heft 4, 307-329.
- Dewe, B. (1985): Soziologie als „beratende Rekonstruktion“. Zur Metapher des „klinischen Soziologen“.- In W. Bonß, & H. Hartmann (Hrsg.): *Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung* (S. 351-390).- Göttingen: Schwartz (= Sonderband 3 Soziale Welt),.
- Dewe, B. (1989): Wissenssoziologische Betrachtungen zur Relevanz sozialer Deutungsmuster für eine erwachsenengerechte Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung.- In K. Rebel (Hrsg.): *Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Der Beitrag der Wissenssoziologie* (S. 109-130).- Weinheim und Basel: Beltz.
- Dewe, B., & Ferchhoff, W. (1991): Deutungsmuster.- In H. Kerber, & A. Schmieder (Hrsg.): *Handbuch Soziologie. Zur Theorie und Praxis sozialer Beziehungen* (S. 76-81).- Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- die Baupiloten (2016): *Die Baupiloten-Methode.*- Verfügbar unter: <http://www.baupiloten.com/baupiloten-methode/> [26.03.2020].
- Douillet, J. (2000): *Der Deutungsmusteransatz. Herkunft, Bedeutung und Konsequenzen für die Erwachsenenbildung.*- Bamberg: Universität Bamberg.
- Dybowski, G., & Thomssen, W. (1982): *Praxis und Weiterbildung. Untersuchungen über Voraussetzungen und Bedingungen der Weiterbildung von betrieblichen Interessenvertretern.*- Bremen: Universität Bremen.

- Earthman, G. I. (2004): *Prioritization of 31 Criteria for School Building Adequacy*.- Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/239605533_Prioritization_of_31_criteria_for_school_building_adequacy [26.03.2020].
- Ebner von Eschenbach, M., & Ludwig, J. (2015): Relationaler Raum und soziale Positionierung. Eine epistemologische Reflexion zu Bildung.- In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch, & R. Stang (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 67-77).- Bielefeld: W. Bertelsmann (= Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung DIE).
- Einreichpläne [anonymisiert] (2014): *Bauablaufprovisorium und Einreichpläne der unterschiedlichen Bauteile*.- Architekturbüro [anonymisiert].
- Faulstich, P. (2015): Raum und lernende Subjekte. Konflikte um Lebens- und Lernräume als Impuls für Lernen.- In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch, & R. Stang (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 217-228).- Bielefeld: W. Bertelsmann (= Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung DIE).
- Festinger, L. (1964): Die Lehre von der „Kognitiven Dissonanz“.- In W. Schramm (Hrsg.): *Grundfragen der Kommunikationsforschung* (S. 27ff).- München: Juventa.
- Fischer, G. (2014): Architekturtheorie für Architekten. Die theoretischen Grundlagen des Faches Architektur.- In P. Neitzke (Hrsg.): *Bauwelt Fundamente: Architekturtheorie für Architekten*.- Basel: Birkhäuser (= Bd. 152 der Reihe Bauwelt Fundamente).
- Fischer, J. (2009): Zur Doppelpotenz der Architektursoziologie: Was bringt die Soziologie der Architektur – Was bringt die Architektur der Soziologie?.- In J. Fischer, & H. Delitz (Hrsg.): *Architektur der Gesellschaft. Theorien für die Architektursoziologie* (S. 385-414).- Bielefeld: transcript.
- Fischer, J. (2012): Rekonstruktivismus als soziale Bewegung. Die revolutionäre Rückkehr der okzidentalen Stadt.- *Zeitschrift für Literatur und Diskussion: Architektur und Stadt*, 14, Heft 1, 27-42.
- Fischer, J., & Delitz, H. (Hrsg.) (2009): *Architektur der Gesellschaft. Theorien für die Architektursoziologie*.- Bielefeld: transcript.
- Fisher, K. (2001): *Building better Outcomes: The Impact of School Infrastructure on Student Outcomes and Behavior*.- Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455672.pdf> [26.03.2020].
- Flick, U. (2012): Triangulation in der qualitativen Forschung.- In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 309-318) (9. Auflage).- Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Foucault, M. (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*.- Berlin: Merve.

- Franke, T. (2011): *Raumorientiertes Verwaltungshandeln und integrierte Quartierentwicklung. Doppelter Gebietsbezug zwischen „Behälterräumen“ und „Alltagsorten“*.- Wiesbaden: Springer VS.
- Gaus-Hegner, E. (Hrsg.) (2009): *Raum erfahren – Raum gestalten: Architektur mit Kindern und Jugendlichen*.- Oberhausen: Athena.
- Giddens, A. (1984): *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*.- Cambridge: Politiy Press.
- Giddens, A. (1988): *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*.- Frankfurt/New York: Campus.
- Glatter, J. (2010): Katrin Grossmann: Am Ende des Wachstumsparadigmas. Zum Wandel von Deutungsmustern in der Stadtentwicklung. Der Fall Chemnitz. Bielefeld 2007.- *Zeitschrift für Literatur und Diskussion: Geographie und Moral*, 12, Heft 1, 67-72.
- Grossmann, K. (2007): *Am Ende des Wachstumsparadigmas? Zum Wandel von Deutungsmustern in der Stadtentwicklung. Der Fall Chemnitz*.- Bielefeld: transcript.
- Hahn, A. (2017): *Architektur und Lebenspraxis. Für eine phänomenologisch-hermeneutische Architekturtheorie*.- Bielefeld: transcript (= Bd. 40 der Schriftenreihe Architekturen).
- Hahn, A. (2017): Empirische Architekturtheorie? Reflexionen über den Anfang.- In K. Berr (Hrsg.): *Architektur und Planungsethik. Zugänge, Perspektiven, Standpunkte* (S. 87-109).- Wiesbaden: Springer.
- Hall, E. T. (1966): *The Hidden Dimension*.- New York: Doubleday. (dt. 1976: *Die Sprache des Raumes*.- Düsseldorf: Schwann.)
- Hamm, O. (2010): Vorbildlich – Beispiele für Bildungsbauten.- In M. Braum, & O. Hamm (Hrsg.): *Worauf baut die Bildung? Fakten, Positionen, Beispiele* (S. 52-113).- Basel: Birkhäuser (= Bd. 1 der Reihe Bericht der Baukultur).
- Hammerer, F. (2010): Bauelemente für Schulporträts: Schulische Lern- und Erfahrungsräume.- In M. Brenk, & A. Salomon (Hrsg.): *Schulporträtforschung und Schulentwicklung. Grundlegung, Modelle, Projekte, Instrumentarien* (S. 83-97).- Frankfurt/Main: Peter Lang (= Bd. 32 der Studien zur Pädagogik der Schule).
- Hauser, S., Kamleithner, C., & Meyer, R. (2013): Das Wissen der Architektur.- In S. Hauser, C. Kamleithner, & R. Meyer (Hrsg.): *Architekturwissen. Grundlagentexte aus den Kulturwissenschaften. Band 2: Zur Logistik des sozialen Raumes* (S. 9-13).- Bielefeld: transcript (= Bd. 2 der Schriftenreihe Architekturen).
- Hierdeis, H., & Hug, T. (1996): *Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage).- Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Higgins, S., Hall, E., McCaughey, C., Wall, K., & Woolner, P. (2005): *The impacts of school environments: a literature review*. - London: Design Council.
- Hoffmann, N. (2012): Dokumentenanalyse.- In B. Schäffer, & O. Dörner (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 395-406).- Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Hofmann, S. (2013): Entdeckendes Lernen – pädagogische Architektur.- In J. Kahler, J., K. Nitsche, & K. Zierer (Hrsg.): *Räume zum Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung* (S. 279-284).- Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hofmann-Riem, C. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Die Datenauswertung.- *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32, Heft 2, 339-372.
- Höffling, C., Plaß, C., & Schetsche, M. (2002): *Deutungsmusteranalyse in der kriminologischen Forschung*. - Retrieved from: <http://qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/878> bzw. DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-3.1.878> [26.03.2020].
- Hübner, P. (2016): Lernlandschaften entwerfen.- In U. Stadler-Altman (Hrsg.): *Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche und architekturkritische Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer* (S. 113-124).- Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Hummrich, M. (2011): *Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeiten in Familie und Schule*. - Wiesbaden: VS (= Bd. 38 der Studien zur Schul- und Bildungsforschung).
- Jäger-Klein, C., & Plakolm-Forsthuber, S. (Hrsg.) (2012): *Schulbau in Österreich 1996-2011. Wege in die Zukunft*. - Wien - Graz: Neuer Wissenschaftlicher Verlag.
- Kade, S. (1990): *Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit*. - Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt (= ein Bd. der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Kahl, R. (2011): Der Raum ist der dritte Pädagoge.- *Erziehung & Unterricht*, 161 (5/6), 470-476.
- Kejc, Y., Nuisl, E., Paatsch, H.-U., & Schenk, P. (1980): Deutungsmuster als pädagogisches Problem.- In E. Nuisl, & P. Schenk (Hrsg.): *Problemfeld Bildungsurlaub. Aufsätze zu politischen und pädagogischen Aspekten des Bildungsurlaubs* (S. 187-204).- Braunschweig: Westermann (= Bd. 201 Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung),.
- Kelle, U., & Kluge, S.: *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. - Wiesbaden: Springer VS (= Bd. 15 der Schriftenreihe Qualitative Sozialforschung).

- Kemnitz, H. (2003): „Neuzeitlicher Schulbau“ für eine „moderne Pädagogik“ – Das Beispiel der Berliner Dammwegschule.- In F.-J. Jelich, & H. Kemnitz (Hrsg.): *Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität* (S. 249-267).- Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kern, H., & Schumann, M. (1977): *Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein*.- Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kernich, S. (2018): Die affektiven Deutungsstrategien von Architektur-Laien.- In S. Ammon, C. Baumberger, C. Neubert, & C. Petrow (Hrsg.): *Architektur im Gebrauch. Gebaute Umwelt als Lebenswelt* (S. 172-191).- Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin (= Bd. 2 der Schriftenreihe Forum Architekturwissenschaft).
- Kessl, F., & Reutlinger, C. (2010): *Sozialraum. Eine Einführung* (2. Auflage).- Wiesbaden: VS (= Bd. 4 der Schriftenreihe Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit).
- Kleemann, F. Krähnke, U., & Matuschek, I. (2013): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens* (2. korrigierte und aktualisierte Auflage).- Wiesbaden: Springer VS.
- Kleining, G. (1982): Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung.- *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34, Heft 2, 224-253.
- Lamnek, S. (1995): *Qualitative Sozialforschung. Band 1 Methodologie* (3. korrigierte Auflage).- Weinheim: Beltz.
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016): *Qualitative Sozialforschung* (6. überarbeitete Auflage).- Weinheim, Basel: Beltz, (E-Book).
- Lempert, W., & Thomssen, W. (1974): *Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewusstsein. Untersuchungen über berufliche Werdegänge, soziale Einstellungen, Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsmerkmale ehemaliger Industriehilfswesen*.- Stuttgart: Klett (= Bd. 1 Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung).
- Liebau, E., Miller-Kipp, G., & Wulf, C. (Hrsg.) (1999): *Metamorphosen des Raums: Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie*.- Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Linder, W. (2015): Voraussetzung gelingender Partizipation – Rezeptbücher für Planerinnen und Planer?.- In J. Krebühl (Hrsg.): „*Es gibt keine Alternative...?!*“. *Planung heute. Denkanstöße* 12 (S. 44-47).- Mainz: Stiftung Natur und Umwelt Rheinland-Pfalz.
- Lingg, E. (2016): *Hochschulbauten im Spannungsfeld von Bildungspolitik und Stadtentwicklung*.- Wiesbaden: Springer VS (= Bd. 17 der Schriftenreihe Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit).
- Lingg, E. (2019): Architektur. Eine disziplinäre Positionierung zum Sozialraum.- In F. Kessl, & C. Reutlinger (Hrsg.): *Handbuch Sozialraum. Grundlagen für*

- den Bildungs- und Sozialbereich* (S. 69-85) (2. Auflage).- Wiesbaden: Springer VS (= Bd. der Schriftenreihe Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit),.
- Löw, M. (1997): Widersprüche der Moderne. Die Aneignung von Raumvorstellungen als Bildungsprozeß.- In J. Ecarius, & M. Löw (Hrsg.): *Raumbildung Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse* (S. 15-32).- Wiesbaden: Springer.
- Löw, M. (2015): *Raumsoziologie* (8. Auflage).- Frankfurt/Main: Suhrkamp (= Bd. 1506 der Schriftenreihe Wissenschaft).
- Löw, M., & Geier, T. (2014): *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung* (3. überarbeitete und erweiterte Auflage).- Opladen & Toronto: Barbara Budrich (= Bd. 8 der Lehrtextreihe Einführungstexte Erziehungswissenschaft).
- Lüders, C. (1991): Deutungsmusteranalyse. Annäherungen an ein risikoreiches Konzept.- In D. Garz, & K. Kraimer (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung* (S. 377-408).- Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lüders, C., & Meuser, M. (1997). Deutungsmusteranalyse. In R. Hitzler, & A. Honer (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung* (S. 57-79).- Wiesbaden: Springer.
- Ludwig, J. (2008): Fallstudien.- In Postprints der Universität Potsdam: *Humanwissenschaftliche Reihe*, 33.- Verfügbar unter: <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2008/1833> [26.03.2020].- First published in: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.): *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 2 (2005), 51-60.- Bielefeld: Bertelsmann.
- Ludwig, J. (2012): *Anforderungen an Bildungsräume. Architektur aus Sicht der Bildungstheorie*.- Verfügbar unter: <http://www.diezeitschrift.de/32012/lebenswelt-01.pdf> [26.03.2020].- First published in: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.): *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 3 (2012), 26-29.- Bielefeld: Bertelsmann.
- Luckmann, T. (1989): Zum Verhältnis von Alltagswissen und Wissenschaft.- In K. Rebel (Hrsg.): *Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Der Beitrag der Wissenssoziologie* (S. 28-35).- Weinheim und Basel: Beltz.
- Maletzky, M. (2010): *Kulturelle Anpassung als Prozess interkultureller Strukturierung. Eine strukturationstheoretische Betrachtung kultureller Anpassungsprozesse deutscher Auslandsentsendeter in Mexiko*.- München und Mering: Rainer Hampp (= Bd. 2 der Schriftenreihe Internationale Personal- und Strategieforschung).
- Mayring, P. (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. überarbeitete Auflage).- Weinheim: Beltz.
- Matthes, J., & Schütze, F. (1981): Zur Einführung: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit.- In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen

- (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (5. Auflage).- Opladen: Westdeutscher Verlag (= Bd. 54/55 WV Studium Sozialwissenschaft).
- Meuser, N. (Hrsg.) (2014): *Handbuch und Planungshilfe Schulbauten*.- Berlin: DOM publishers.
- Meuser, M., & Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion.- In D. Garz, & K. Kraimer (Hrsg.): *Qualitativ empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441-471).- Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meuser, M., & Sackmann, R. (1992): Zur Einführung: Deutungsmusteransatz und empirische Wissenssoziologie.- In M. Meuser, & R. Sackmann (Hrsg.): *Analysen sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie* (S. 9-37).- Pfaffenweiler: Centaurus.
- Meyer, R. (2011): Architektur als Kunst. Zur Einführung.- In S. Hauser, C. Kamleitner, & R. Meyer (Hrsg.): *Architekturwissen. Grundlagentexte aus den Kulturwissenschaften. Band 1: Zur Ästhetik des sozialen Raumes* (S. 26-37).- Bielefeld: transcript (= Bd. 1 der Schriftenreihe Architekturen).
- Montag Stiftung, Urbane Räume, & Montag Stiftung, Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2012): *Schulen planen und bauen. Grundlagen und Prozesse* (2. Auflage).- Berlin: Jovis.
- Montag Stiftung, Urbane Räume, Montag Stiftung, Jugend und Gesellschaft, Bund deutscher Architekten, & Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.) (2013): *Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland*.- Bonn, Berlin: labor b designbüro.
- Montag Stiftung, Urbane Räume, & Montag Stiftung, Jugend und Gesellschaft: *10 Thesen – Anforderungen an einen zukunftsfähigen Schulbau*.- Verfügbar unter: <http://www.montag-stiftungen.de/jugend-und-gesellschaft/projekte-jugend-gesellschaft/paedagogische-architektur/grundlagen/10-thesen.html> [11.10.2017].
- Neuberger, O. (1995): *Mikropolitik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen*.- Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Neubert, C. (2018): *Gebauter Alltag. Architektur Erfahrung in Arbeitsumgebungen*.- Wiesbaden: Springer VS.
- Neuendorff, H., & Sabel, C. (1978): Zur relativen Autonomie der Deutungsmuster.- In K. M. Bolte (Hrsg.): *Verhandlungen des 18. Deutschen Soziologentages* (S. 842-863).- Darmstadt: Luchterhand.
- Nohl, A.-M. (2012): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (4. Auflage).- Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2013): Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation.- In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, &

- A.-M. Nohl (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 271-293) (3. Auflage).- Wiesbaden: Springer.
- Nohl, A.-M. (2017): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. aktualisierte und erweiterte Auflage).- Wiesbaden: Springer VS.
- Nolda, S. (2004): *Zerstreute Bildung: Mediale Vermittlungen von Bildungswissen.*- Bielefeld: wbv.
- Nugl, M. (2015): Sich entwerfen in, mit und durch Raum. Bildungstheoretische Überlegungen zur Architektur der Erwachsenenbildung.- In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch, & R. Stang, (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 55-65).- Bielefeld: W. Bertelsmann (= Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung DIE).
- Nuissl, E. (1989): Deutungsmuster im Lehr-Lern-Prozeß – nach wie vor eine Herausforderung an die Forschung.- In E. M. Hoerning, & H. Tietgens, (Hrsg.): *Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. In memoriam Enno Schmitz* (S. 100-106).- Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nuissl, E. (1991): Deutungsmuster im Lehr-Lern-Prozeß – nach wie vor eine Herausforderung an die Forschung.- In Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.), H. Tietgens (zusammengestellt): *Kommunikation in Lehr-Lern-Prozessen mit Erwachsenen* (S. 46-54).- Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV (= Bd. 3 der Studienbibliothek für Erwachsenenbildung).
- Nuissl, E., & Schenk, P. (Hrsg.) (1980): *Problemfeld Bildungsurlaub. Aufsätze zu politischen und pädagogischen Aspekten des Bildungsurlaubs.*- Braunschweig: Westermann (= Bd. 201 Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Oestreicher, E. (2014): *Wissenstransfer in Professionen. Grundlagen, Bedingungen und Optionen.*- Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress.
- Oevermann, U. (2001): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern.- In S. Kutzner, C. Magnin, C. Scheid, M. Silkenbeumer, & A. Wernet (Hrsg.): *Sozialer Sinn* (S. 3-33).- (Original 1973, unveröffentlichtes Manuskript).
- Oevermann, U. (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung.- In S. Kutzner, C. Magnin, C. Scheid, M. Silkenbeumer, & A. Wernet (Hrsg.): *Sozialer Sinn* (S. 35-82).-
- Ortmann, G. (1992): Handlung, System, Mikropolitik.- In W. Küpper, & G. Ortmann (Hrsg.): *Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen* (S. 217-225) (2. Auflage).- Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ortmann, G., Sydow, J., & Türk, K. (1997): Organisation, Strukturation, Gesellschaft. Die Rückkehr der Gesellschaft in die Organisationstheorie.- In G.

- Ortmann, J. Sydow, & K. Türk (Hrsg.): *Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft* (S. 15-34).- Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ortmann, G., Sydow, J., & Windeler, A. (1997): Organisation als reflexive Strukturierung.- In G. Ortmann, J. Sydow, & K. Türk (Hrsg.): *Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft* (S. 315-354).- Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Österreichisches Institut für Schul- und Sportstättenbau, ÖISS (2007): *ÖISS Richtlinien für den Schulbau*.- Wien.
- Österreichisches Institut für Schul- und Sportstättenbau, ÖISS (2011): *ÖISS Leitfaden für Partizipationsprozesse mit Schulen. Räumlich-Pädagogischer Qualitätskatalog*.- Wien.
- Pampe, B. (2013): Schulen planen und bauen: Rahmen und Richtlinien.- In J. Kahlert, K. Nitsche, & K. Zierer (Hrsg.): *Räume zum Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung* (S. 119-132).- Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pampe, B. (2016): *Pädagogische Architektur 2016*.- Verfügbar unter: <http://schulen-planen-und-bauen.de/2016/01/26/paedagogische-architektur-2016> [26.03.2020].
- Petrow, C. (2017): Wertkonflikte in Landschaftsarchitektur und Freiraumplanung.- In K. Berr (Hrsg.): *Architektur und Planungsethik. Zugänge, Perspektiven, Standpunkte* (S. 47-69).- Wiesbaden: Springer.
- Platz, C., & Schetsche, M. (2001): Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster.- In S. Kutzner, C. Magnin, C. Scheid, M. Silkenbeumer, & A. Wernet (Hrsg.): *Sozialer Sinn* (S. 511-536).- Band 2, Heft 3.
- Plattform SchulUMbau (2010): *Charta für die Gestaltung von Bildungseinrichtungen des 21. Jahrhunderts*.- Verfügbar unter: <http://www.schulumbau.at/charta.asp> [01.07.2019].
- Popitz, H., Bahrndt, H., Jüres, E., & Kesting, H. (1957): *Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Soziologische Untersuchungen in der Hüttenindustrie*.- Tübingen: Mohr.
- Prechter, G. (2013): *Architektur als soziale Praxis. Akteure zeitgenössischer Baukulturen: Das Beispiel Vorarlberg*.- Wien: Böhlau.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2008): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*.- München: Oldenbourg.
- Reiterer, S. (2017): Architektur in der kulturellen Bildung.- In G. Weiß (Hrsg.): *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst* (S. 131-139).- Bielefeld: transcript.

- Rittelmeyer, C. (1994): *Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben.*- Wiesbaden und Berlin: Bauverlag.
- Rittelmeyer, C. (2013): *Einführung in die Gestaltung von Schulbauten. Resultate der internationalen Schulbauforschung. Neue Entwicklungen im Schulbau. Verständigungsprobleme zwischen Planern und Nutzern.*- Frammersbach: Farbe und Gesundheit.
- Rödter, K., & Walden, R. (2013): Die Interaktion zwischen Mensch und Schulraum aus psychologischer Perspektive.- In J. Kahlert, K. Nitsche, & K. Zierer (Hrsg.): *Räume zum Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung* (S. 23-34).- Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schäfer, G., & Schäfer, L. (2009): Der Raum als dritter Erzieher.- In J. Böhme (Hrsg.): *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 235-248).- Wiesbaden: VS.
- Schäfers, B. (2010): Architektursoziologie.- In G. Kneer, & M. Schroer (Hrsg.): *Handbuch Spezielle Soziologien* (S. 37-50).- Wiesbaden: VS.
- Schäfers, B. (2014): *Architektursoziologie. Grundlagen – Epochen – Themen* (3. aktualisierte und erweiterte Auflage).- Wiesbaden: Springer VS.
- Schäffer, B. (2012): Dokumentarische Methode. Einordnung, Prinzipien und Arbeitsschritte einer praxeologischen Methodologie.- In B. Schäffer, & O. Dörner (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsfor-*
schung (S. 196-211).- Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Schiefer, F. (2007): *Die vielen Tode. Individualisierung und Privatisierung im Kontext von Sterben, Tod und Trauer in der Moderne.*- Berlin: Lit.
- Schröteler-von Brandt, G. (2017): Baukultur und ihre Vermittlung.- In: G. Weiß (Hrsg.): *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst* (S. 117-129).- Bielefeld: transcript.
- Schubert, H. (2006): Architektursoziologie als Empirie.- In K.-S. Rehberg (Hrsg.): Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS): *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilband 1 und 2.*- Frankfurt/Main: Campus.
- Schubert, W. H., Callejo-Perez, D., Fain, S., & Slater, J. (2003): Understanding place as a Social Aspect of Education.- In Dies. (ed.): (2003): *Pedagogy of Place: Seeding Place as cultural Education.*- New York: Peter Lang, International Academic Publishers.
- Schütz, A. (2004): Common-Sense und wissenschaftliche Interpretation menschlichen Handelns.- In J. Strübing, & B. Schnettler (Hrsg.): *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte* (S. 155-197).- Konstanz: UVK.

- Schütz, A., & Luckmann, T. (1979): *Strukturen der Lebenswelt. Band 1.*- Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Schütz, A., & Luckmann, T. (2003): *Strukturen der Lebenswelt.*- Konstanz: UVK.
- Schütze, F. (1977): *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen.*- Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Ausgabe 1 von Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien.
- Schwarte, L. (2015): Einen Anfang bauen. Aufgaben der Architekturphilosophie.- In S. Hauser, & J. Weber (Hrsg.): *Architektur in transdisziplinärer Perspektive. Von Philosophie bis Tanz. Aktuelle Zugänge und Positionen* (S. 98-121).- Bielefeld: transcript (= Bd. 23 der Schriftenreihe Architekturen).
- Schwarz, M. (2017): Ökosponsoring als Kommunikationsinstrument an der Schnittstelle ethischer und politischer Problemstellungen.- In K. Berr (Hrsg.): *Architektur und Planungsethik. Zugänge, Perspektiven, Standpunkte* (S. 71-83).- Wiesbaden: Springer.
- Sprecher Mathieu, F. (2010): *Moderne Schulanlagen. Umweltgerechte Bauplanung für eine neue Lernkultur.*- Zürich: vdf.
- Sprecher Mathieu, F. (2013): Elemente einer ökologischen Schulkultur – Architektur, Außenraumgestaltung, Unterricht und Schulalltag.- In J. Kahlert, K. Nitsche, & K. Zierer (Hrsg.): *Räume zum Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung* (S. 104-118).- Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stadler-Altman, U. (Hrsg.) (2016): *Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche und architekturkritische Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer.*- Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Stang, R. (2010): *Kooperationsstrukturen für neue Lernarchitekturen. Lernzentren als Experimentierfeld.*- Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/12010/stang0901.pdf> [20.06.2020].- First published in: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.): *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 1 (S. 37-40).- Bielefeld: wbv.
- Steets, S. (2015): *Der sinnhafte Aufbau der gebauten Welt. Eine Architektursoziologie.*- Berlin: Suhrkamp (= Bd. 2139 der Schriftenreihe Wissenschaft).
- Strehle, T. (2017): *Wandel der Schule – Wandel der professionellen Deutungsmuster? Eine qualitative Studie im Rahmen des Transformationsprozesses zur Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg.*- Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sturm, G. (2000): *Wege zum Raum. Methodologische Annäherungen an ein Basiskonzept raumbezogener Wissenschaften.*- Opladen: Leske + Budrich.

- Sydow, J., & Wirth, C. (Hrsg.) (2014): *Organisation und Strukturation. Eine fallbasierte Einführung.*- Wiesbaden: Springer VS (= Bd. der Schriftenreihe Organisationssoziologie).
- Tanner, C. K., & Langford, A. (2003): *The Importance of Interior Design Elements as They Relate to Student Outcomes.*- Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478177.pdf> [26.03.2020].
- Thomssen, W. (1980): Deutungsmuster – eine Kategorie der Analyse von gesellschaftlichem Bewußtsein.- In A. Weymann (Hrsg.): *Handbuch der Soziologie der Weiterbildung* (S. 358-373).- Darmstadt: Luchterhand.
- Thomssen, W. (1992): Deutungsmuster – eine Kategorie der Analyse gesellschaftlichen Bewußtseins.- In Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.), H. Tietgens (zusammengestellt): *Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erwachsenenbildung* (S. 51-65).- Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV (= Bd. 1 der Studienbibliothek für Erwachsenenbildung).
- Tosch, F. (2003): Spiegelungen pädagogischer Reformen am Schulbau der Weimarer Republik.- In F.-J. Jelich, & H. Kemnitz (Hrsg.): *Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität* (S. 231-247).- Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Treibel, A. (2006): *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart* (S. 245-279) (7. Auflage).- Wiesbaden: VS (= Bd. 3 Einführungskurs Soziologie).
- Uhlendorff, U., Cinkl, S., & Marthaler, T. (2005): *Familien in der Jugendhilfe – Sozialpädagogische Diagnosen familiärer Notlagen und Hilfskonzepte. Abschlussbericht. Ein Projekt der Internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH).*- Verfügbar unter: https://igfh.de/sites/default/files/Abschlussbericht_Familien_in_der_Jugendhilfe.pdf [26.03.2020].
- von Zadow, A. (2009): Stadt im Umbau. Neue urbane Horizonte.- In SIR – Salzburger Institut für Raumordnung & Wohnen (Hrsg.): *Stadt im Umbau – neue urbane Horizonte. Tagungsband zur UN-Dekade „Bildung und nachhaltige Entwicklung“ 2005-2014* (S. 16-22).- Salzburg.
- Walden, R. (2007): Merkmale innovativer Schulbauten in Deutschland.- In K. Westphal (Hrsg.): *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raums* (S. 121-133).- Weinheim und München: Juventa.
- Walden, R. (2008): *Architekturpsychologie: Schule, Hochschule und Bürogebäude der Zukunft.*- Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Walden, R., & Borrelbach, S. (2014): *Schulen der Zukunft* (8. Auflage).- Kröning: Asanger.
- Washor, E. (2003): *Innovative Pedagogy and School Facilities. The story of the MET School in Rhode Island: a drama, history, doctoral thesis, and design manifesto.*- Retrieved from: <http://www.designshare.com/Research/Washor/Pedagogy%20and%20Facilities.pdf> [26.03.2020].

- Watschinger, J., & Kühebacher J. (Hrsg.) (2007): *Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen – neue Räume. Ein Projekt des Pädagogischen Instituts für die Deutsche Sprachgruppe, Bozen.*- Bern: hep.
- Weigelt, L. (2010): *Berührungen und Schule – Deutungsmuster von Lehrkräften: Eine Studie zum Sportunterricht.*- Wiesbaden: VS.
- Weiss, H.-P. (2019): *Architektur wirkt.- Immobilienwirtschaft. Trend-Guide.*- Wien: Egger & Lerch Corporate Publishing, velcom, (S. 40-43). Verfügbar unter: <http://www.immobilien-wirtschaft.at/2019/09/18/architektur-wirkt/> [06.10.2019].
- Werner, S. (2012): *Steuerung von Kooperationen in der integrierten und sozialen Stadtentwicklung. Machtverhältnisse und Beteiligung im Prozessraum.*- Wiesbaden: Springer VS.
- Westphal, K. (2007): *Macht im Raum erfahren. Der Körper als Ursprung und Ort des Denkens von Raum.*- In K. Westphal (Hrsg.): *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raums* (S. 249-262).- Weinheim und München: Juventa.
- Westphal, K. (Hrsg.) (2007): *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raums.*- Weinheim und München: Juventa.
- Witthöft, G. (2010): *Konzeptualisierung des Städtischen: gesellschaftsorientierte Stadtentwicklung im Spannungsfeld von Innenentwicklung und Planung durch Projekte.*- Detmold: Rohn, HafenCity-Univ.

Anhang

1 Einverständniserklärung zum Interview

WISSENSCHAFTLICHES INTERVIEW: EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

Interview zum Schnittfeld Pädagogik und Architektur

Name des/der Interviewten: _____

Anschrift: _____

Telefon oder Email: _____

Ort des Interviews: _____

Datum des Interviews: _____

Ich, der/die Interviewte, erkläre:

Ich habe an dem oben genannten Interview teilgenommen und war mit der Aufzeichnung des Interviews auf Audioband einverstanden. Ich überlasse Dipl.-Ing. Monika Schopper für ihr Dissertationsvorhaben an der Universität Potsdam (Betreuer: Prof. Dr. Joachim Ludwig) als Schenkung alle Nutzungsrechte an den im Rahmen des Interviews entstandenen Dokumenten und stimme einer Verwendung für ausschließlich wissenschaftliche Zwecke in anonymisierter Form zu.

Datum:

Unterschrift der Interviewpartnerin /des Interviewpartners

|

Unterschrift Interviewerin

Abb. 11: Einverständniserklärung zum Interview (eigene Darstellung)

2 Darstellung des Auswertungsganges der Interviews

Der folgende Abschnitt bietet eine beispielhafte Darstellung des Auswertungsganges eines Interviews zur Nachvollziehbarkeit der Analyseschritte und einer Ebene der Ergebnisfindung. Neben Kapitel 8 dieser Arbeit stellen die Kapitel 6 und 7 zentrale Ergebniskapitel dar, sowohl die Analyse der Projektstrukturen als auch die Ergebnisse der Deutungsmusteranalyse führen zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage. Ausgangsbasis der Interviews sind Tonaufnahmen, deren

Bewilligungen zur Durchführung und Verwendung der Daten für diese Studie vorliegen (siehe Anlage 1). Folgender Erzählimpuls war in gleicher Weise in allen Fällen Ausgangspunkt der Schilderungen (siehe Kapitel 5):

„Erzählen Sie mir bitte, wie Sie ganz persönlich den Neu- und Umbau des Bildungshauses empfunden haben. Erzählen Sie so, wie Sie es für richtig halten. Fangen Sie am besten ganz vorn während der Planungsphase an. Lassen Sie sich Zeit.“

Die Transkriptionen liegen von allen Interviews in vollständiger und anonymisierter Form vor. Dialektfärbungen, Versprecher usw. sind im Transkript zur besseren Lesbarkeit geglättet, da dies für die Fragestellung nicht relevant ist. Als Analysetool für die ersten Schritte der Auswertung wurde die Software MAXQDA eingesetzt. Bereits die Transkriptionen wurden damit durchgeführt und in weiterer Folge die Themenfindung (Zuhilfenahme der Code-Funktion zur Schaffung eines besseren Überblicks über die Themen) sowie die ersten Fassungen der formulierenden und reflektierenden Interpretationen. Entgegen der klassischen Vorgehensweise im Rahmen der dokumentarischen Methode (Bohnsack et al. 2013; Nohl, 2017) sind beide Interpretationsschritte vollständig von jedem Interview vorhanden. Dieser Mehraufwand kann damit begründet werden, dass zu Beginn noch keine Einschränkungen gemacht werden sollten und dem persönlichen Wunsch, alle Daten komplett zur Verfügung zu haben, der Vorzug gegeben wurde. Die formulierenden und reflektierenden Interpretationen wurden über die Funktion der Memos in MAXQDA (siehe Anhang 5) bearbeitet und zur weiteren Bearbeitung in ein Textverarbeitungs- bzw. Tabellenkalkulationsprogramm exportiert. Die entstandenen Dokumente bildeten die Grundlage für die regelmäßig durchgeführten Forschungswerkstätten. Darin wurden die Themen, die formulierenden und reflektierenden Interpretationen von Interviews analysiert und diskutiert und einer kommunikativen Validierung unterzogen. Textliche Veränderungen und weitere Ausdifferenzierungen im Auswertungsprozess fanden in schriftlicher oder tabellarischer Form statt und nicht mehr im Analysetool MAXQDA. Analyseschritte im Sinne der komparativen Analyse sind in Kapitel 7 nachvollziehbar.

3 Schreibweise der Interviewpersonen

Zur besseren Verständlichkeit sind die Interviewpersonen zusammenfassend in ihrer anonymisierten Schreibweise nochmals angeführt (siehe Abb. 3):

- L¹: Leitung von Bau-Fall 1
- PA¹: Pädagog*in A von Bau-Fall 1
- PB¹: Pädagog*in B von Bau-Fall 1
- L²: Leitung von Bau-Fall 2
- PA²: Pädagog*in A von Bau-Fall 2
- PB²: Pädagog*in B von Bau-Fall 2
- A¹⁺²: Architekt*innen-Team des Großbauprojektes
- B¹⁺²: Behörde des Großbauprojektes
- M¹⁺²: Schulmanagement des Großbauprojektes
- V¹⁺²: Verwaltung der Bildungshäuser des Großbauprojektes

Die Interviews wurden in den ersten Auswertungsschritten unter anderen Bezeichnungen geführt. Die Interviewpersonen wurden mit der Abkürzung IP benannt, gefolgt von einem fortlaufend zugewiesenen Buchstaben. IP_J findet z. B. unter dem Kürzel A¹⁺² Eingang in diese Studie (siehe Anhang 3 und 5.1).

4 Beispiel: thematischer Verlauf







Zeile	Thema	Anfang	Ende	Text
2-4	Erzählaufforderung			I: Erzählen Sie bitte, wie Sie ganz persönlich den Neu- und Umbau der Bildungshäuser empfunden haben. Erzählen Sie so, wie Sie es für richtig halten. Fangen Sie am besten ganz vorn während der Planungsphase an. Lassen Sie sich die Zeit, die Sie dafür brauchen.
7-9	Empfindung Neubau	00:02:16	00:02:36	IP_J: Wir haben den Wettbewerb für uns entscheiden können bzw. gewonnen, was unser Architekturbüro immer sehr freut, wenn man ein Projekt, das man ausgearbeitet hat auch ausführen kann bzw. die Chance auf eine Ausführung hat.
9-13	Kosten / Verzögerungen	00:02:40	00:03:15	IP_J: Bis das Ganze in die Gänge gekommen ist, sind einige Jahre und Monate ins Land gezogen. Das war für uns, von der internen Planung her, was die Ressourcen und die Projektplanung anbelangt, ist das natürlich immer schwierig. Aber es ist nichts Neues, weil das eigentlich bei allen großen

				Projekten so abläuft, da gibt es immer politische und finanzielle Entscheidungen, die dann ein schnelleres Fortkommen möglich machen oder eben nicht.
--	--	--	--	---

Tab. 5: Thematischer Verlauf (Auszug aus IP_J bzw. A¹⁺²)

5 Memos im Software-Tool MAXQDA

Zur leichteren Zuordnung und Auffindbarkeit von Textstellen (z. B. über die lexikalische Suche) wurden Memos zur ersten Erfassung der formulierenden und reflektierenden Interpretationen eingesetzt. Eine unterschiedliche Farbgebung der Memos (rot = formulierend, blau = reflektierend) und exakte Benennungen sind optische Arbeitsunterstützungen. Ein Mausklick in der Memo-Übersicht zeigt unmittelbar das zugehörige Memo, die Textstelle der Transkription und das Oberthema an. Die Exportfunktion ermöglicht eine Umwandlung der Memos in Form eines Textes für ein Textverarbeitungsprogramm oder als Tabelle mit Text für ein Tabellenkalkulationsprogramm.

	P+V_IP_J_06_Einrichtungsplanung [15-17]
	P+V_IP_J_07_Entwicklungsprozess [18-22]
	P+V_IP_J_08_Pädagogische Kriterien [24-26]
	P+V_IP_J_09_Pädagogik und Architektur [28-30]
	P+V_IP_J_Entwicklungsprozess [18-22][Z 118-158]
	P+V_IP_J_Pädagogik und Architektur [24-30][Z 161-218]

Tab. 6: Memos im Software-Tool MAXQDA (Auszug aus IP_J bzw. A¹⁺²)

6 Beispiel: Formulierende Interpretation

P+V_IP_J_07_Entwicklungsprozess [18-22] [Z 118-158]
 UT: Entwicklungsprozess - Entwurfskonzept weitertragen
 UT: Große und kleine Offenheit

Sehr freudig gesehen wird von IP_J, dass bei diesem Entwicklungsprozess, an dem mehrere Nutzeransprechpartner bestehen und bei dem es sich um Bauten mit mehreren Nutzungseinrichtungen handelt, das Konzept vom Entwurf – das offene Lernen, das Offene, das Flexible – noch weiter getragen werden konnte. Aus Sicht von IP_J gibt es bei solchen Prozessen oft auch eine Änderung in der Befindlichkeit, weil mit der Offenheit letztlich nicht umgegangen werden kann. In diesem Fall waren diese Entwurfsgedanken bei beiden Bildungshäusern ausdrücklich gewünscht.

Die große Offenheit stellt IP_J folgendermaßen dar:

Beim Betreten der Gesamtanlage ist ein großer Platz zu sehen, die ganze Anlage kann gegebenenfalls von Norden nach Süden und von Westen nach Osten durchgenutzt werden. Im ersten und zweiten Bildungshaus finden sich gang- und Foyer artige Situationen, die eine Durchnutzung möglich machen.

Zur kleinen Offenheit wird ausgeführt:

Hier werden die Verglasungen angesprochen, ebenso wie Räume im Bildungshaus 2, „wo der

Raumabschluss nicht das Wichtigste ist, sondern wo man das wieder als Insel mitnutzen kann, wie z. B. die Eck-Seminarräume oder die mittleren Seminarräume, die sehr offen gestaltet sind.“ Als Gast oder Beschäftigter im Haus werden Gänge und Räume vorgefunden, wo aufgrund des Glases Einblick gegeben ist, was als Belebung und schöner Effekt angesehen wird. Die Anpassung daran, dass Räume Einsichten zulassen, wird als unbewusster Lernprozess bezeichnet, der sich da abspielt.

Das Bildungshaus 1 nutzt das Haus bestimmungsgemäß, IP_J hält es für einen „coolen Bildungsbau“. Die Begründung liegt darin, dass das Kind im Mittelpunkt steht, wie auch die Beschäftigungen für die Kinder im Vordergrund zu sehen sind und jede Klasse eine gewisse Gruppenindividualität erkennen lässt. „Das gefällt mir gut, wie sie das machen. Genau so soll es halt sein, dass man das Gebäude vereinnahmt und einfach nutzt und sich wohl fühlt.“

Tab. 7: Formulierende Interpretation (Auszug aus IP_J bzw. A¹⁺²)

7 Beispiel: Reflektierende Interpretation

P+V_IP_A¹⁺²_Entwicklungsprozess [18-22][Z 118-158]

UT: Entwicklungsprozess - Entwurfskonzept weitertragen

UT: Große und kleine Offenheit

Die Darstellung der Nutzungsmöglichkeiten aus theoretischer Betrachtung drückt Zufriedenheit mit dem Ergebnis (den Bauten) aus. Die verglasten Bereiche des zweiten Bildungshauses werden der kleinen Offenheit zugerechnet und es werden pädagogische Bezüge zu diesem Gestaltungselement hergestellt, wenn von der Geschäftigkeit die Rede ist, die aufgrund einsichtiger Räume gegeben ist. Diese wird als positiver Faktor für diese Bildungsbauten beschrieben. Die Möglichkeit, dass es durch viele verglaste Bereiche zu Ablenkungen kommen könnte, wird mit einem Spruch von L² zu Beginn der Planungen verknüpft: „Der richtige Unterricht ist der, wenn man reinkommt und keiner dreht sich um“ (21, Z 142f). Der Unterrichtsbezug ist an dieser Stelle ein geliebtes Zitat, das offensichtlich als passend zur Beschreibung gewertet wird. Es deutet darauf hin, dass die persönliche Betrachtungsweise von A¹⁺² ähnlich ist. Die Begründung erfolgt mit vergleichbaren Raumverhältnissen aus dem eigenen Arbeitsumfeld und dem Gewöhnungseffekt, der mit der Zeit eintritt und als „unbewusster Lernprozess“ (21, Z 146) im Sinne eines Anpassungs- bzw. Gewöhnungsprozesses beschrieben wird, wodurch die eigene Erfahrungswelt als Bestätigung und Maßgabe herangezogen wird. Gleichzeitig ist das zuvor angesprochene Unterrichts-Statement eine Beschreibung dessen, was unter der Bezeichnung „Flow“ (wie z. B. bei Csíkszentmihályi, 2010 angeführt) auch in wissenschaftlichen Studien beschrieben wird (21, Z 134-146).

Bei den Schilderungen zur Nutzung des ersten Bildungshauses (22, Z 147-158), das zum Zeitpunkt des Interviews bereits an die Nutzenden übergeben war, nimmt A¹⁺² Bezug zu Erlebtem aus der eigenen Schulzeit, das sich anders dargestellt hatte, als das anhand von Bau-Fall 1 gesehene Beispiel. Das Kind als Mittelpunkt des Interesses und des unterrichtlichen Handelns wird besonders betont und positiv beschrieben. Der Ausspruch „Genau so soll es halt sein“ (22, Z 151) betont die eigene Überzeugung, dass Schule in dieser Form gut ist und lässt die Vermutung zu, dass es zur Schulzeit von A¹⁺² keinen solchen Schulbau, der als „cooler Bildungsbau“ (22, Z 148) bezeichnet wird, bzw. Unterricht in dieser Form gegeben hat. In den Beschreibungen geht es um eine pädagogische Manifestation.

Tab. 8: Reflektierende Interpretation (Auszug aus IP_J bzw. A¹⁺²)

„Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne Hilfe Dritter und ohne
Zuhilfenahme anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt
habe. Die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen
sind als solche kenntlich gemacht.“