

# Schulraum verstehen, nutzen und gestalten: „Spatial Literacy“ als Gegenstand der Lehrer\*innenbildung

Christian Timo Zenke<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Universität Bielefeld

\* Kontakt: Universität Bielefeld,  
Fakultät für Erziehungswissenschaft,  
Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld  
timo.zenke@uni-bielefeld.de

**Zusammenfassung:** Versteht man Schulgebäude nicht einfach als „containers within which learning activities occur“, sondern vielmehr als „built pedagogies“ that could influence teaching and learning practices, activities and behaviours“ (Cleveland & Fisher, 2014, S. 23), dann gerät die derzeitige Forderung nach einer Wende vom „Klassenzimmer zur Lernlandschaft“ in besonderem Maße auch zu einer Angelegenheit der Lehrer\*innenbildung. Dies berücksichtigend, wird in der englischsprachigen Diskussion zum Thema seit einigen Jahren vermehrt für eine gezielte Förderung der schulraumbezogenen „Spatial Literacy“ von Lehrer\*innen plädiert: dafür also, diese ganz grundsätzlich für die pädagogische Bedeutung des Raumes in der Schule zu sensibilisieren und sie zugleich systematisch auf die Inbesitznahme und dauerhafte Nutzung eines neuen, möglicherweise deutlich offeneren Schulgebäudes vorzubereiten. Im Aufsatz wird daher der Versuch unternommen, ebendiese spezifische Form der schulraumbezogenen Professionalisierung von Lehrer\*innen theoretisch genauer zu fassen und zu diskutieren – wobei zu diesem Zweck insbesondere drei Dimensionen der schulraumbezogenen Spatial Literacy von Lehrer\*innen in den Blick genommen werden: *Verstehen*, *Nutzen* und *Gestalten*.

**Schlagwörter:** Literacy; Schulraum; Schularchitektur; Raumnutzung



## 1 Einleitung

Spätestens seit Ende des 19. Jahrhunderts hat sich nicht nur in Deutschland, sondern auch in vielen weiteren Teilen der Welt eine feste Form der schulischen Raumordnung durchgesetzt, die in der aktuellen Diskussion zum Thema oftmals als „Klassenraum-Flur-Schule“ (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2017a, S. 6) oder – im englischsprachigen Raum – als „traditional classroom environment“ (Bradbeer, 2021, S. 47) bezeichnet wird. Diese Raumordnung, die hierzulande in vielerlei Hinsicht noch immer auf die preußischen Rahmenrichtlinien des späten 19. Jahrhunderts zurückgeht, ist gekennzeichnet durch eine Vielzahl gleich geschnittener Klassenzimmer von jeweils etwa 70 Quadratmetern, die an einem lang gestreckten Flur hintereinanderliegen und den zentralen Bestandteil eines weitgehend monofunktional zonierten Gebäudekomplexes bilden (vgl. Hnilica, 2010, S. 95ff.). Die entsprechenden Klassenzimmer selbst sind dabei für gewöhnlich durch eine fest montierte, in Türrähe gelegene Wandtafel geprägt, an der sich die weitere Raum- und Unterrichtsgestaltung „zentralperspektivisch“ (Göhlich, 1993, S. 311) ausrichtet.<sup>1</sup> Doch obwohl sich die einer solchen Raumordnung einst zugrunde gelegte Idee von gutem Unterricht ebenso wie das in diese Ordnung eingeschriebene Bild des normalen Schülers bzw. der normalen Schülerin in den vergangenen knapp 150 Jahren deutlich gewandelt hat, ist die beschriebene Form der schulischen Raumanordnung und -gestaltung auch heute noch allgegenwärtig (vgl. Stadler-Altman & Lang, 2019, S. 126; Zenke, 2020a). So gab es zwar insbesondere in den späten 1960er- und frühen 1970er-Jahren vereinzelte Versuche, der skizzierten Standardgestalt des Schulgebäudes verschiedene, zumeist deutlich offenere Alternativen gegenüberzustellen; viele der damals errichteten „Großraumschulen“ oder „open-plan schools“ wurden jedoch schon kurze Zeit nach ihrer Eröffnung wieder in „normale“ Schulgebäude zurückgebaut oder sogar komplett abgerissen (vgl. Holert, 2020; Imms, 2018; Zinner, 2014).

Ebendieses weitgehende Scheitern der Großraumschulbewegung der 1970er-Jahre ist dabei insofern auch für die aktuelle Diskussion zum Thema relevant, als in den vergangenen Jahren wieder vermehrt für eine Ablösung traditioneller Schulgebäude durch offenere Raumstrukturen wie „Cluster-Schulen“ oder „Lernlandschaften“ plädiert wird (vgl. bspw. Kricke et al., 2018, oder Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2017b). In diesem Zusammenhang werden nicht nur hohe Beträge an öffentlichen Mitteln für entsprechend „zukunftsgerichte“ Neu- oder Umbauten von Schulgebäuden bereitgestellt, sondern es werden zugleich diverse pädagogische Hoffnungen in eine solchermaßen vorangetriebene Wende „vom Klassenzimmer zur Lernlandschaft“ (Reich, 2014, S. 219) gelegt: von der Unterstützung inklusiven Unterrichts durch die Bereitstellung polyvalent nutzbarer Raumstrukturen (Kricke et al., 2018) über die Förderung von Lehrer\*innen-Kooperation durch die Auflösung bestehender Raumgrenzen (Bradbeer, 2016) bis hin zur stärkeren Verbindung von Arbeit und Freizeit (Zenke, 2020b), von digitaler und analoger Mediennutzung (Fratton, 2017) oder von Stadt und Schule (Million et al., 2017). Ja, fast könnte man den Eindruck gewinnen, mit der Einführung neuer Raummodelle lasse sich sogleich eine ganze Reihe aktueller bildungspolitischer wie pädagogischer Herausforderungen quasi im Handstreich – bzw.: durch die Beauftragung einer genügend großen Anzahl von Architekt\*innen und Handwerker\*innen – lösen.

Doch auch wenn im Zuge dieser Entwicklung bereits zahlreiche beeindruckende Schulneubauten entstanden sind (für einen entsprechenden Überblick siehe unter ande-

---

<sup>1</sup> Wie umfassend diese Tafelzentrierung dabei sogar bis in die bauliche Grundstruktur des einzelnen Schulgebäudes eingeschrieben ist, zeigt sich nicht zuletzt daran, dass die Fenster nahezu eines jeden Klassenzimmers bis heute auf der *linken* Seite des Raumes liegen (mit Blick auf die Tafel): damit die Schreibhand (natürlich immer die rechte!) der Schüler\*innen bei frontal ausgerichteter Sitzordnung keinen Schatten auf das jeweilige Schreibheft wirft (vgl. hierzu genauer Zenke, 2021).

rem Kricke et al., 2018), zeigen sowohl die historischen Erfahrungen mit den Großraumschulen der 1970er-Jahre als auch aktuelle Studien zum Thema immer wieder in aller Deutlichkeit, dass neue Räumlichkeiten nicht automatisch auch zu einer anderen Schul- und Unterrichtspraxis führen (vgl. bspw. Gislason, 2018; Kariippanon et al., 2018; Sigurðardóttir & Hjartarson, 2016; Woolner, 2018; Zenke, 2019). Vielmehr hängt die Frage, ob das pädagogische Potenzial einzelner Schulgebäude in der Praxis auch tatsächlich *abgerufen* werden kann, ganz grundsätzlich und unmittelbar mit der „preparedness of teachers for these spaces“ (Imms, 2018, S. 108) zusammen – also mit dem Vorbereitetsein der Lehrer\*innen auf die entsprechenden Räumlichkeiten. Oder, wie Deed und Lesko es formulieren:

“While openness can be abstractly expressed through school architecture, the realisation of these authorisations is the result of teachers’ thinking, practice and pedagogical engagement with the possibilities inherent within learning environments [...]. It is the individual teacher who must break with convention in order to take and apply the meaning of openness.” (Deed & Lesko, 2015, S. 219)

Vor diesem Hintergrund wird in der englischsprachigen Diskussion zum Thema denn auch bereits seit einigen Jahren vermehrt für eine gezielte Förderung der „spatial literacy“ von Lehrer\*innen plädiert (vgl. Bradbeer, 2016, S. 79; Fisher, 2004, S. 37; Imms et al., 2016, S. 7): dafür, diese ganz grundsätzlich für die pädagogische Bedeutung des Raumes in der Schule zu sensibilisieren und sie zugleich systematisch auf die Inbesitznahme und dauerhafte Nutzung eines neuen, möglicherweise deutlich offeneren Schulgebäudes vorzubereiten.

Bevor im Folgenden jedoch nun der Versuch unternommen wird, ebendiese spezifische Form der schulraumbezogenen Professionalisierung von Lehrer\*innen auf theoretischer Ebene genauer zu fassen sowie mit Blick auf Fragen der Lehrer\*innenaus- und -weiterbildung eingehender zu diskutieren, soll zunächst ein etwas allgemeinerer Blick speziell auf die *Ursprünge* der solchermaßen aufgerufenen Diskussion zum Thema „Spatial Literacy“ geworfen werden.

## 2 „Spatial Literacy“: Eine kurze Begriffsgeschichte

Spätestens mit dem im Laufe der 1990er-Jahre vollzogenen „spatial turn“ der Geistes- und Kulturwissenschaften (vgl. Günzel, 2017) lässt sich auch im Feld der Pädagogik und Erziehungswissenschaft eine zunehmende Aufmerksamkeit für die Dimension des Raumes und deren Bedeutung für Fragen der Bildung und Erziehung beobachten (vgl. Gebhard et al., 2015; Glaser et al., 2018; Kessler, 2016). Dabei werden – anknüpfend an den im selben Zeitraum insbesondere im Bereich der empirischen Bildungsforschung an Bedeutung gewinnenden Literacy-Begriff (vgl. von Felden, 2003; Kiper, 2003; Trültzsch-Wijnen, 2020, S. 196ff.) – schon bald auch Prozesse des „thinking in, about, and with space“ (Bednarz & Kemp, 2011, S. 22) als spezifisch raumbezogene Form der Literacy in den Blick genommen. So entwickelt etwa der britisch-amerikanische Geograph und Begründer der *Geographic Information Science* (GIS) Michael F. Goodchild im Jahr 2006 eine in den darauffolgenden Jahren von diversen Autor\*innen immer wieder aufgegriffene Definition von „spatial literacy“, im Rahmen derer er diese als „set of abilities related to working and reasoning in a spatial world and to making a picture truly worth a thousand words“ zu fassen versucht (Goodchild, 2006, S. 11). Und er ergänzt mit Blick auf die Bedeutung einer solchen Literacy auch über das unmittelbare Feld der Geographie hinaus:

“It seems to me that it demands a new approach in which spatial literacy is recognized along with other basic abilities – that maps, pictures, and spatial data need to rank with numbers, text, and logic as essential ways in which humans function, both on and off the job, as they reason, interact, and generally live their lives. In the tradition of U.S. liberal postsecondary education, this makes spatial literacy part of what is variously known as the core curriculum

or general education – the set of courses available to everyone and from which every student is expected to choose a significant fraction of their course load.” (Goodchild, 2006, S. 11)

Doch nicht nur im Feld der *Geographic Education*, sondern auch im Bereich der Mathematikdidaktik finden sich im selben Zeitraum erste Versuche, den Begriff der Spatial Literacy produktiv in den bisherigen Wissensbestand der eigenen Disziplin zu integrieren. So konstatiert etwa Jan de Lange, bei „Spatial Literacy“ handele es sich neben „Numeracy“ und „Quantitative Literacy“ um die wohl einfachste und doch zugleich am meisten vernachlässigte („most neglected“) Unterkategorie von „Mathematical Literacy“ (de Lange, 2013, S. 80) – und er präzisiert:

“SL [Spatial Literacy] supports our understanding of the (three-dimensional) world in which we live and move. To deal with what surrounds us, we must understand properties of objects, the relative positions of objects and the effect thereof on our visual perception, the creation of all kinds of two- and three-dimensional paths and routes, navigational practices, shadows – even the art of Escher.” (de Lange, 2013, S. 80f.)

Diese und andere Thematisierungen wie beispielsweise bei Lane, Lynch und McGarr (2019) zielen dabei einerseits darauf ab, Spatial Literacy als *domänenübergreifende „basic ability“* (Goodchild, 2006, S. 11) in den Blick zu nehmen – und dementsprechend fächerübergreifend in Curricula von Schule und Universität zu verankern –, während andererseits zugleich immer wieder auch die Notwendigkeit einer *domänenspezifischen Ausschärfung* entsprechender Bemühungen hervorgehoben wird. Denn, wie Bednarz und Kemp (2011, S. 21) es formulieren: „to be a spatially literate geographer will be different from, for example, a spatially literate geoscientist.“

Vor diesem Hintergrund kann es schließlich kaum verwundern, dass schon bald auch die domänenspezifische Ausprägung von Spatial Literacy speziell im Bereich der *Lehrer\*innenbildung* in den Fokus der Fachöffentlichkeit gerät – also (frei nach Bednarz und Kemp) die Frage, was es bedeutet, „to be a spatially literate teacher“. Dabei werden nicht nur verschiedene raumbezogene Herausforderungen bei der Ausbildung von Fachlehrer\*innen diskutiert – wie etwa im Bereich Mathematik (Moore-Russo et al., 2013) oder Social Studies Education (Schmidt, 2017) –, sondern es werden darüber hinaus auch ganz allgemeine Fragen der schulbezogenen Raumnutzung durch Lehrer\*innen in den Blick genommen. Als zentraler Bezugspunkt der zuletzt genannten Diskussionsebene dient dabei insbesondere ein 2004 veröffentlichtes „spatial manifesto“ des australischen Pädagogen und Raumplaners Kenn Fisher, in dem dieser konstatiert, dass gerade der Raum der Schule weder „innocent“ noch „neutral“ sei, sondern vielmehr „a performative impact on its occupants in prohibiting and establishing social orders“ habe (Fisher, 2004, S. 36). Von dieser These ausgehend, hebt er sodann „the role of teachers in co-creating learning spaces“ (Fisher, 2004, S. 36) hervor und fordert ein systematisches Verknüpfen von Aspekten des Raumes mit solchen der Veränderung von Pädagogik, Curricula und *Information Communications Technologies (ICT)* – und zwar „by placing spatial literacy firmly on the agenda of teacher’s own learning“ (Fisher, 2004, S. 37):

“This can be tackled through teacher professional associations, a serious rethink of the BEE (Built Environment Education) program and through such related activities as art in architecture, art in public spaces, artist in residence programs, SchoolWorks and the Learning Through Landscapes Trust.” (Fisher, 2004, S. 37)

Dieser Impuls Fishers wird in den folgenden Jahren insbesondere im Umfeld der australischen *University of Melbourne* und dort speziell von Wesley Imms aufgenommen und weiterentwickelt: zum einen im Rahmen diverser Publikationen zum Thema (vgl. bspw. die beiden Sammelbände von Imms et al., 2016, und Alterator & Deed, 2018), zum anderen aber auch im Kontext mehrerer Forschungsprojekte, die sich speziell der „Transition“ von Lehrer\*innen in neue Lernumgebungen – sogenannte *Innovative Learning Environments (ILE)* – widmen (Blannin et al., 2020; Imms & Kvan, 2021; Imms & Mahat,

2020). Dabei steht, wie eingangs bereits angesprochen, insbesondere die Frage im Mittelpunkt, wie es gelingen kann, Lehrer\*innen gezielt dabei zu unterstützen, die pädagogischen Potenziale gerade *offener* Lernumgebungen zu nutzen. Oder, wie Imms selbst es formuliert:

“[...] history teaches us [that] ILEs are not a catalyst for change, rather an agent. Handing over keys does not guarantee teacher change or improvement in learning outcomes for students, but it does provide teachers another device to help them teach even better. Space won't necessarily improve teaching by itself, but it can be *used to improve* teaching. What is required is work that focuses on helping teachers make the most of these environments.” (Imms, 2018, S. 116)

Doch nicht nur bereits aktive Lehrer\*innen geraten in diesem Zusammenhang in den Fokus der Aufmerksamkeit, sondern ebenso Lehramtsstudierende während ihrer universitären Ausbildung. Dabei ist es allerdings auch hier in der Regel gerade das *Fehlen* entsprechender Ausbildungsinhalte, welches thematisiert und kritisiert wird. So konstatiert etwa Mie Guldbæk Brøns mit Blick insbesondere auf das australische sowie das dänische Bildungssystem, die Dimension des Raumes und deren Einfluss auf Unterricht und Schule sei derzeitig „not typically a part of the education to become a teacher“ – und dies, obwohl es sich beim Unterrichten per se um eine „spatial practice“ handle. Vielmehr seien, so Guldbæk Brøns weiter, die etablierten Einstellungen, die den täglichen Umgang von Lehrer\*innen mit ihrer jeweiligen Unterrichtsumgebung prägen, „formed by the history of the profession and the buildings it has taken place in, not professional spatial understanding, reflections and discussions“ (Guldbæk Brøns, 2021, S. 132).

Dieser Befund kann dabei zweifelsohne auch für den deutschsprachigen Raum gelten: So hat hierzulande die zunehmende Verbreitung partizipativer Schulbauprozesse zwar zu einer gesteigerten Aufmerksamkeit für die Rolle von Lehrer\*innen zumindest bei der *Planung* schulischer Räumlichkeiten geführt;<sup>2</sup> über diese spezifische Form der (zeitlich und personell eng begrenzten) Nutzer\*innenbeteiligung hinaus findet sich jedoch kaum eine systematische Diskussion über grundsätzliche Möglichkeiten, Ziele und Strategien der schulraumbezogenen Professionalisierung von Lehrer\*innen. Ebendieser Umstand soll im weiteren Verlauf dieses Aufsatzes daher denn auch zum Anlass genommen werden, zunächst grundlegende Dimensionen der schulraumbezogenen Spatial Literacy von Lehrer\*innen herauszuarbeiten, um im Anschluss sodann einige erste Vorschläge zu entwickeln, wie eine solche Form der raumbezogenen Professionalisierung gerade auch in die verschiedenen Phasen der hiesigen Lehrer\*innenbildung eingebunden werden könnte.

### 3 Drei Dimensionen der schulraumbezogenen Spatial Literacy von Lehrer\*innen

Mit Blick auf die aktuelle Diskussion zum Thema lassen sich insbesondere drei Dimensionen der schulraumbezogenen Spatial Literacy von Lehrer\*innen identifizieren, die immer wieder – wenn auch zum Teil unter Verwendung divergierender Begrifflichkeiten – angeführt und diskutiert werden. Diese drei Dimensionen, die im Folgenden unter den Stichworten *Verstehen*, *Nutzen* und *Gestalten* zusammengefasst und skizziert werden sollen, stehen dabei allerdings nicht je für sich allein, sondern sind vielmehr in einem engen Wechselverhältnis miteinander verbunden: als Teile eines komplexen Gesamtgefüges bilden sie gewissermaßen das tragende Grundgerüst jeglicher schulraumbezogener Professionalisierung von Lehrer\*innen (siehe Abb. 1 auf der folgenden Seite).

<sup>2</sup> Vgl. zu dieser, in der Regel als „Phase Null“ bezeichneten Form der Nutzer\*innenbeteiligung genauer Kapitel 3.3.

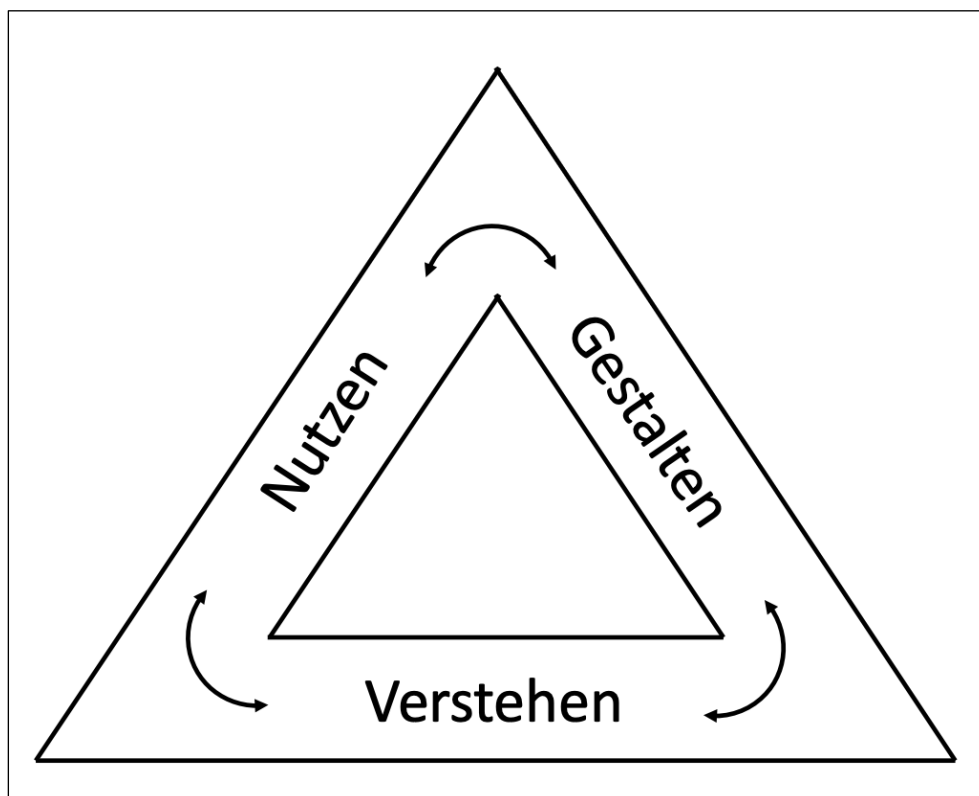


Abbildung 1: Drei Dimensionen der schulraumbezogenen Spatial Literacy von Lehrer\*innen (eigene Darstellung)

### 3.1 Verstehen

Beschäftigt man sich eingehender mit dem grundsätzlichen Verhältnis von Schulraum und Pädagogik, so ist man schon bald mit einer verhängnisvollen Wechselwirkung konfrontiert: Gerade nämlich *weil* es sich bei der Dimension des Raumes um ein dermaßen allgegenwärtiges, den gesamten Schul- und Unterrichtsalltag prägendes Element handelt, erscheinen die konkreten Räumlichkeiten der einzelnen Schule oftmals sowohl in ihrem grundsätzlichen Vorhandensein als auch in ihrer jeweiligen Ausgestaltung derart selbstverständlich, dass sie sich der unmittelbaren Wahrnehmung und Reflexion als prägende Grundbedingungen des Lernens und Lehrens nicht selten entziehen.<sup>3</sup> Als fundamentale, hier unter dem Begriff des „Verstehens“ gefasste Dimension der schulraumbezogenen Spatial Literacy von Lehrer\*innen kann daher denn auch zunächst einmal die Entwicklung einer grundsätzlichen Aufmerksamkeit für ebenjenes komplexe Wechselverhältnis begriffen werden, in dem der Raum der Schule und die ihm vollzogenen Handlungen zueinander stehen – die Einsicht also, dass, wie D. Christopher Brooks (2011) es formuliert, „space matters“.

Eine solchermaßen aufgerufene Form von „spatial awareness and understanding“ (Blannin et al., 2020, S. 103) erfordert dabei zwar immer auch die Aneignung theoretischen, historiographischen wie international vergleichenden Überblickswissens zum Thema (so beispielsweise, um die derzeitige Gestalt der Schule als das Ergebnis von Entscheidungen begreifen zu können, die auch anders hätten getroffen werden können – und anderswo auch durchaus anders getroffen wurden); gleichzeitig jedoch geht es in

<sup>3</sup> Siehe zu dieser Problematik auch Kessl (2016, S. 6), der in allgemeiner, über den unmittelbaren Bereich der Schule hinausgehender Perspektive von einer „erziehungswissenschaftliche[n] Blindstelle in Sachen Raumtheorie und Raumforschung“ bei gleichzeitiger „Selbstverständlichkeit der räumlichen Dimensionierung pädagogischen Tuns“ spricht.

einem solchen Zusammenhang keineswegs darum, dass Lehrer\*innen ein komplett neues Wissensgebiet erschließen oder sogar eine komplett „neue Sprache“ erlernen müssten (vgl. Kvan, 2021, S. 253). Im Gegenteil: Ein *spatially literate teacher* wäre vielmehr ein solcher, dem es bei alledem zugleich gelingt, sein bereits vorhandenes implizites Erfahrungswissen über die Wirkung, Funktion und Nutzung schulischer Räumlichkeiten gezielt zu explizieren und so einer kritischen, theoretisch fundierten Reflexion zugänglich zu machen.

Doch nicht nur die *grundsätzliche* Bedeutung des Raumes in der Schule gilt es in diesem Zusammenhang zu verstehen und mit Bezug auf die eigene Schul- und Unterrichtspraxis zu reflektieren, sondern ebenso den Umstand, dass verschiedene Formen der Raum-*Gestaltung* auch mit verschiedenen Formen der pädagogischen Raum-*Nutzung* verbunden sein können: dass also etwa (um zunächst ein Beispiel aus dem universitären Alltag zu nennen) ein Hörsaal mit fester, womöglich sogar atriumartig ansteigender Bestuhlung zwar für bestimmte Formen der Präsentation ganz hervorragend geeignet sein mag, spontane Gruppenarbeiten, bei denen sich mehrere Personen um eine gemeinsame Mitte gruppieren sollen, hier allerdings nahezu unmöglich umzusetzen sind; oder, um ein schulnäheres Beispiel zu wählen: dass die gleichzeitige Realisierung verschiedener Lernformen (wie Einzelarbeit, Kleingruppenarbeit und Plenumsgespräche) deutlich leichter in polyvalenten Räumlichkeiten mit einer Vielzahl an Nischen, Versammlungsorten und Rückzugsbereichen zu realisieren sein dürfte als in einem verhältnismäßig traditionell eingerichteten, kaum räumliche Differenzierung zulassenden Klassenzimmer.

Gleichwohl jedoch ist bei alledem immer auch zu berücksichtigen, dass Schulräume nicht einfach als „containers within which learning activities occur“ (Cleveland & Fisher, 2014, S. 23) verstanden werden dürfen, sondern vielmehr – im Sinne eines relationalen Raumbegriffs – als das Ergebnis von nutzer\*innenbezogenen Vorgängen des Spacings und der Synthese, im Rahmen derer jene pädagogischen Räume letztlich erst performativ als ebensolche hervorgebracht werden (siehe hierzu genauer Löw, 2012; Ludwig, 2016; Zenke, 2020a). Das allerdings bedeutet zugleich, dass *erstens* bestimmte räumliche Voraussetzungen bestimmte pädagogische Praktiken zwar erleichtern oder erschweren können, sie diese jedoch niemals aus sich heraus hervorbringen, sowie dass *zweitens* auch die jeweiligen Räume selbst im Zuge eines solchen Vorgangs keineswegs als statisch begriffen werden dürfen. Denn, wie Vicky Leighton (2021, S. 260) es formuliert:

“[...] space can be defined as a responsive (not flexible) partner. [...] To be flexible implies an elasticity where a form or object always returns to its original state. [...] A building that reacts to something/somebody, that can evolve, converse (give a response to ...) and possibly learn is a better alternative. [...] Responsive, adaptive teachers and environments, therefore, have the potential to work together in a new way for the benefit of student learning.”

Wenn weiter oben insofern davon die Rede war, dass es im Rahmen der Herausbildung einer schulraumbezogenen Spatial Literacy von Lehrer\*innen zunächst einmal darum gehe, auf der Ebene des *Verstehens* eine grundsätzliche Aufmerksamkeit für das komplexe Wechselverhältnis zu entwickeln, in dem der Raum der Schule und die in ihm vollzogenen Handlungen zueinander stehen, dann muss die Einsicht in die *Relationalität* ebendieses Wechselverhältnisses dabei immer einen integralen Bestandteil bilden. Es ist insofern zwar einerseits wichtig, aktive wie zukünftige Lehrer\*innen mit dem pädagogischen Potenzial gerade auch *alternativer* Schulraummodelle vertraut zu machen; andererseits jedoch muss dabei zugleich immer reflektiert werden, dass – wie eingangs bereits angesprochen – auch ebensolche Räume nicht automatisch zu einer anderen Schul- und Unterrichtspraxis führen. Vielmehr bedarf es gerade in diesem Zusammenhang der Berücksichtigung noch einer *weiteren* Dimension der schulraumbezogenen Spatial Literacy: derjenigen des *Nutzens*.

### 3.2 Nutzen

Auch wenn die Dimension des *Verstehens* die Grundlage einer jedweden schulraumbezogenen Spatial Literacy von Lehrer\*innen bildet (und deshalb auch auf der Grundlinie des oben abgebildeten Dreiecks angeordnet ist), so zielt letztere in ihrer Gesamtheit doch zugleich immer auch auf die Ebene des ganz konkreten schulpraktischen *Handelns* ab: darauf also, dass Lehrer\*innen nicht nur die grundsätzliche Bedeutung des Verhältnisses von Raum und Pädagogik verstehen, sondern dass sie darüber hinaus in der Lage sind, „informed choices“ (Kvan, 2021, S. 5) im Umgang mit ihren jeweiligen schulischen Räumlichkeiten zu treffen. Unter dem Stichwort des *Nutzens* wird im Folgenden daher denn auch das Erfordernis gefasst, bereits vorhandene Räumlichkeiten der Schule auch tatsächlich bestmöglich im Sinne der eigenen pädagogischen Ziele zu nutzen. Oder, um noch einmal Leighton zu zitieren:

“[...] a spatially competent teacher is a teacher that deliberately and purposefully utilises (through their professional practice) the attributes of a classroom and surrounding environment (in their ‘place’) to deliver specific pedagogical goals. As learning goals change (these are highly responsive to context), the teacher also changes the utilisation of the space to enhance student learning experiences (this a result of their thought processes).” (Leighton, 2021, S. 251)

Zentrales Ziel einer solchermaßen ausgerichteten schulraumbezogenen Professionalisierung von Lehrer\*innen sollte es dementsprechend sein, diese dabei zu unterstützen, die spezifischen Stärken und Schwächen ihres jeweiligen Schulraumes zu erkennen und kritisch zu reflektieren, um sodann Strategien zu entwickeln, anzuwenden und immer wieder anzupassen, unter Zuhilfenahme derer die erkannten Stärken gezielt ausgenutzt sowie die erkannten Schwächen gezielt abgefedert werden können.

Für die Arbeit in den Räumlichkeiten einer traditionellen „Klassenraum-Flur-Schule“ bedeutet dies beispielsweise, dass die jeweilige Lehrkraft sich zunächst einmal überhaupt der subtilen Dynamiken bewusst wird, im Rahmen derer der vorhandene Raum ganz bestimmte Lehr- und Lernformen begünstigt und andere erschwert. Mit diesem Wissen im Hintergrund kann sodann der Versuch unternommen werden, einerseits die erkannten Dynamiken produktiv zur Unterstützung der eigenen Unterrichtsvorhaben einzusetzen (und das bedeutet letztlich auch, realistisch einzuschätzen, was in einem solchen Raum eben gerade *nicht* geht) und andererseits durch ausgewählte didaktische wie raumbezogene Eingriffe neue pädagogische Impulse zu setzen, die den erkannten Dynamiken gegebenenfalls entgegenwirken. Solche Impulse können dabei reichen von der Einführung einer neuen Sitzordnung, die eher auf kooperatives Lernen und weniger auf Frontalunterricht ausgerichtet ist, über die Neuzonierung eines Klassenzimmers durch die Einrichtung von Rückzugsbereichen, Versammlungsecken und einer größeren Anzahl unterschiedlicher Arbeits- und Sitzgelegenheiten bis hin zur Erweiterung des bisherigen Nutzungsareals durch angrenzende Räume, Flure oder Außenbereiche (vgl. bspw. Rosenberger & Hammerer, 2017; Seydel, 2018; Sütterlin, 2016). Wichtig bleibt allerdings auch in diesem Zusammenhang, dass didaktische und raumbezogene Eingriffe tatsächlich miteinander *verknüpft* werden: dass also beispielsweise die Einführung einer neuen Sitzordnung auch gleichzeitig durch die Anpassung der gewählten Unterrichtsmethoden begleitet wird. Denn auch hier gilt: Die Raumnutzung zu verändern bedeutet nicht automatisch, den Schul- und Unterrichtsalltag zu verbessern. Im Gegenteil: Wer ein Gruppentischsystem einführt, nur um dann am Ende doch wieder frontal zu unterrichten, schafft gegebenenfalls sogar neue Probleme – und seien es „nur“ die steifen Nacken derjenigen Schüler\*innen, die von nun an mit dem Rücken zur Tafel unterrichtet werden ...

Doch auch wenn die Entwicklung und Anwendung ebensolcher Strategien bereits beim Unterrichten in einem verhältnismäßig *traditionellen* Klassenzimmer eine überaus wichtige Rolle einnimmt: Eine noch größere Bedeutung kommt ihr in dem Moment zu,



in dem die einzelne Lehrkraft sich mit der Anforderung konfrontiert sieht, in einer räumlichen Umgebung zu unterrichten, die sich stark von ihren bisherigen Unterrichtsräumen unterscheidet – und in welcher daher ein großer Teil ihres bis dahin angesammelten Erfahrungswissens im Umgang mit schulischen Räumlichkeiten an Relevanz verliert. Das allerdings bedeutet in Anbetracht der Omnipräsenz der „Klassenraum-Flur-Schule“ zugleich, dass sich besonders hohe Anforderungen an die hier gemeinte Dimension der schulraumbezogenen Spatial Literacy von Lehrer\*innen gerade beim Übergang in *alternative*, möglicherweise deutlich *offenere* Schulräume ergeben.

Ebendiesen Zusammenhang haben in den vergangenen Jahren schließlich auch diverse empirische wie historiographische Studien zum Thema deutlich gemacht: Studien, in denen gezeigt werden konnte, dass die Rolle der Lehrer\*innen bei einer solchen Transition in *Innovative Learning Environments* nicht nur besonders herausfordernd ist, sondern darüber hinaus zugleich den entscheidenden Erfolgsfaktor bei der *occupation* (Inbesitznahme) und *inhabitation* (dauerhaften Nutzung) alternativer Schulräume darstellt (vgl. bspw. Gislason, 2018; Kariippanon et al., 2018; Sigurðardóttir & Hjartarson, 2016; Zenke, 2019). Ganz in diesem Sinne hebt denn auch Neil Gislason (2018) explizit hervor, dass es gerade die diversen, mit einem ebensolchen Umzug in offenere Lernumgebungen verbundenen Anforderungen an „teacher training and curriculum development prior to occupancy“ (Gislason, 2018, S. 187) seien, die als größte organisatorische Herausforderungen beim Wechsel von klassischen Schulräumen in *Innovative Learning Environments* verstanden werden müssten – und er präzisiert:

“Teachers should be trained before they make the move to an ILE so they do not have to grapple with unconventional teaching methods while adapting to a new environment. Considerable lead time – ideally two to three years – should be devoted to curriculum development as well, so there is enough educational material ready when the program is launched and teachers are not caught short. Building a strong organizational and curricular foundation before occupancy is critical; failing to do so usually results in weak program implementation and increased teacher stress.” (Gislason, 2018, S. 187)

Vor diesem Hintergrund sowie in Anbetracht des derzeitig national wie international zu verzeichnenden Trends zur Einführung alternativer Schulraummodelle gilt es insofern, gerade dieser, hier unter dem Stichwort des „Nutzens“ zusammengefassten Dimension der schulraumbezogenen Spatial Literacy von Lehrer\*innen besondere Aufmerksamkeit zu schenken – und dabei speziell auch die Nutzungsmöglichkeiten *offenerer* Lernumgebungen in den Blick zu nehmen. Wie eine solchermaßen aufgerufene Form der Raumnutzung dabei im Einzelfall konkret aussehen mag, wird sich zwar von Schule zu Schule zum Teil erheblich unterscheiden; bisherige Erfahrungen (besonders in Schulen, die schon seit längerer Zeit mit neuen Raumnutzungsmodellen arbeiten) zeigen jedoch, dass gerade eine *gelingende* Form der Transition in *Innovative Learning Environments* in vielen Fällen überaus eng mit einer (mehr oder weniger radikalen) pädagogischen Neuausrichtung auch des gesamten Schul- und Unterrichtsalltags verbunden ist (vgl. Osborne, 2016, S. 37). Und das bedeutet nicht selten: weg von einem gleichschrittigen, eher tafelfzentrierten Unterricht, in dem die meisten Schüler\*innen über weite Teile des Schultages zur gleichen Zeit im selben Raum den gleichen Aktivitäten nachgehen, und hin zu einem stärker individualisierten und dabei zugleich auf Prozesse des Team-Teaching setzenden Schul- und Unterrichtsalltag, im Rahmen dessen die Polyvalenz der neuen Räumlichkeiten gezielt genutzt wird, um verschiedene Sozialformen und Tätigkeiten sowohl von Seiten der Schüler\*innen als auch von Seiten des pädagogischen Personals gleichzeitig zu realisieren.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Dieser Umstand lässt sich dabei etwa am Beispiel der Laborschule Bielefeld illustrieren, einer 1974 eröffneten Großraumschule, die zunächst über viele Jahre mit der Schwierigkeit zu kämpfen hatte, die vorhandenen offenen Räumlichkeiten auch tatsächlich produktiv im Sinne der eigenen Lehr- und Lernziele zu nutzen, bevor letztlich zu einer spezifischen Form der „Großraumdidaktik“ gefunden wurde, die den dortigen Schul- und Unterrichtsalltag bis heute prägt (vgl. Zenke, 2019).

### 3.3 Gestalten

Wie im vorangegangenen Abschnitt bereits deutlich geworden sein dürfte, lässt sich die Ebene des *Nutzens* schulischer Räumlichkeiten grundsätzlich kaum von derjenigen des *Gestaltens* trennen: So ist nicht nur eine jede Form der Raumnutzung per se immer auch an der Hervorbringung und Konstitution der entsprechenden Räume beteiligt, sondern auch die skizzierten Strategien, durch didaktische wie raumbezogene Eingriffe die spezifischen Dynamiken einer jeweiligen Lernumgebung aufzugreifen und zu verändern, gehen letztlich immer auch mit Vorgängen des Gestaltens (im Sinne einer aktiven Einflussnahme auf die physische Gestalt eines Raumes) einher. Wenn im Folgenden deshalb unter ebendiesem Begriff des „Gestaltens“ schließlich doch noch eine weitere Dimension der schulraumbezogenen Spatial Literacy von Lehrer\*innen in den Blick genommen wird, so stehen dabei insbesondere solche Formen der Einflussnahme auf die physische Gestalt einer schulischen Lernumgebung im Mittelpunkt, die über alltägliche Formen der gestaltenden Raumnutzung hinausgehen und sich anstelle dessen nachhaltig auf die bauliche Gestalt des gesamten Schulgebäudes auswirken.

Denn auch wenn der konkrete Neu- oder Umbau eines Schulgebäudes weiterhin in erster Linie in den Verantwortungsbereich von Bauträgern und Architekt\*innen fällt: In den vergangenen Jahren hat sich doch zugleich mehr und mehr die Überzeugung durchzusetzen begonnen, dass auch die zukünftigen Nutzer\*innen des jeweiligen Gebäudes nachhaltig in die entsprechenden Planungsprozesse eingebunden werden sollten. Diese Form der schulraumbezogenen Nutzer\*innenbeteiligung, die im deutschsprachigen Raum in der Regel unter dem Begriff der „Phase Null“ diskutiert und praktiziert wird (siehe hierzu genauer Berdelmann et al., 2016; Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2015, 2017b; Seydel, 2016), basiert dabei einerseits auf der Vorstellung, dass Schulgebäude immer auch an die individuellen Bedürfnisse vor Ort angepasst werden sollten (weshalb dann eben auch die jeweiligen Expert\*innen vor Ort in den Planungsprozess mit einbezogen werden sollten), sowie andererseits auf der Erfahrung, dass gerade das raumbezogene Neudenken einer Schule ganz hervorragend mit einer pädagogischen Revision und Neuausrichtung des gesamten Schul- und Unterrichtsalltags verbunden werden kann (vgl. Könings et al., 2017; Stadler-Altman, 2019; Woolner, 2018). Schulische Bauvorhaben werden in diesem Sinne seit einigen Jahren denn auch vermehrt als Ausgangspunkt und Instrument von Schulentwicklungsprozessen genutzt: als partizipative Verfahren, im Rahmen derer Schule, Bauträger und Architekt\*innen gemeinsam daran arbeiten, ein „inhaltlich und räumlich tragfähiges Konzept zu entwickeln, das die Effizienz, Bedarfsgerechtigkeit und Zukunftsfähigkeit“ des jeweiligen Bauvorhabens sicherstellt (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2015, S. 5).

Den an einem solchen Prozess beteiligten Lehrer\*innen kommt dabei eine überaus komplexe Aufgabe zu: So sollen sie nicht nur eine gemeinsame Vision dessen entwickeln, wie ihr Schul- und Unterrichtsalltag in Zukunft idealerweise aussehen sollte, sondern darüber hinaus zugleich Ideen, wie das erst noch zu errichtende (oder umzubauende) Schulgebäude selbst idealerweise gestaltet sein sollte, um die von ihnen angestrebten Formen des Lebens, Lernens und Lehrens bestmöglich zu unterstützen (vgl. hierzu genauer Zenke, 2018, S. 117). Mit Blick auf Fragen der schulraumbezogenen Spatial Literacy von Lehrer\*innen lässt sich vor diesem Hintergrund daher noch eine weitere Präzisierung hinzufügen: Ein *spatially literate teacher* wäre demnach eine Lehrkraft, die willens und in der Lage ist, sich selbst aktiv in ebensolche umfangreicheren Prozesse der Schulraum(um)gestaltung einzubringen – und zwar ohne dabei angesichts der zu bewältigenden prozessualen, organisatorischen und bürokratischen Hürden vorschnell an Mut und Engagement zu verlieren. Denn auch dies gehört zu einer solchen Form der Literacy dazu: zu wissen und zu akzeptieren, dass Bauprozesse nicht nur unheimlich lange dauern können (von der Planungsphase bis zum Bezug des neuen Gebäudes vergehen nicht selten mehr als sechs Jahre), sondern dass deren Voranschreiten zugleich geprägt ist von diversen bautechnischen, administrativen und nicht zuletzt auch brandschutzbezogenen

Anforderungen, die in einem mitunter durchaus zermürbenden Prozess miteinander in Einklang gebracht und ausbalanciert werden müssen.

## 4 Fazit und Ausblick

Mit Blick auf die bis hierhin entwickelten Überlegungen zum Thema dürfte deutlich geworden sein, dass die skizzierten drei Dimensionen der schulraumbezogenen Spatial Literacy von Lehrer\*innen tatsächlich in einem überaus komplexen Wechselverhältnis zueinander stehen: in einem Verhältnis, dessen Zirkularität in obiger Abbildung bereits durch mehrere Doppelpfeile anzudeuten versucht wurde. So bildet die Dimension des *Verstehens* zwar einerseits die Grundlage für die Dimensionen des *Nutzens* sowie des *Gestaltens*; gleichzeitig jedoch umfassen die beiden zuletzt genannten Dimensionen eine Vielzahl an Praktiken, deren Vollzug immer auch ein reflexives Moment innewohnt, welches sich wiederum unmittelbar auf die Ebene des Verstehens auswirkt. Und auch die beiden Dimensionen des Nutzens sowie des Gestaltens sind ungemein eng miteinander verbunden: So zielt die gemeinte Form des Gestaltens nicht nur explizit auf die Ebene des (späteren) Nutzens ab – während sie gleichzeitig auf bisherige Nutzungserfahrungen Bezug nimmt –, sondern eine jede Form der Raumnutzung ist per se immer auch gestaltend an der Hervorbringung und Konstitution der entsprechenden Räume beteiligt.<sup>5</sup>

Trotz ebendieser Zirkularität – und damit einhergehend prinzipiellen Unabschließbarkeit – des hier entwickelten Modells, lassen sich aber dennoch einige Aspekte identifizieren, die gewissermaßen den (ständig zu aktualisierenden) Kernbestand der gemeinten Form von schulraumbezogener Spatial Literacy von Lehrer\*innen ausmachen. *To be a spatially literate teacher* würde demnach bedeuten,

- a) sich der grundsätzlichen Bedeutung des Raumes in der Schule bewusst zu sein und dabei auch deren derzeit gängige bauliche Gestalt als das Ergebnis eines historischen Prozesses zu begreifen;
- b) das eigene implizite Erfahrungswissen über die Wirkung, Funktion und Nutzung schulischer Räumlichkeiten zu explizieren und so einer kritischen, theoretisch fundierten Reflexion zugänglich zu machen;
- c) zu wissen, dass bestimmte räumliche Voraussetzungen bestimmte pädagogische Praktiken zwar erleichtern oder erschweren können, sie diese jedoch niemals aus sich heraus hervorbringen;
- d) die pädagogischen Potenziale alternativer Schulraummodelle zu kennen und sie zugleich kritisch zu reflektieren;
- e) Strategien zur gezielten Berücksichtigung der spezifischen Stärken und Schwächen einer schulischen Lernumgebung entwickeln, anwenden und immer wieder anpassen zu können;
- f) willens und in der Lage zu sein, sich selbst aktiv in umfangreichere Prozesse der Schulraum(um)gestaltung einzubringen – und zwar ohne dabei angesichts der zu bewältigenden prozessualen, organisatorischen und bürokratischen Hürden vor schnell an Mut und Engagement zu verlieren.

---

<sup>5</sup> Darüber hinaus – und dieser Aspekt kann an dieser Stelle leider nur angedeutet werden – bringt es gerade die offene, auf Prozesse des Team-Teaching ausgerichtete Raumstruktur von *Innovative Learning Environments* mit sich, dass deren Nutzung und Gestaltung in ganz besonderer Weise öffentlich geschieht: als individueller Vorgang, der zugleich eingebettet ist in eine Vielzahl *kollektiver* Praktiken der öffentlichen Raumnutzung und -gestaltung. Auf *Innovative Learning Environments* trifft in besonderem Maße jener Befund zu, den Christine Neubert (2020, Abschnitt 18) mit Blick auf die grundsätzlichen „Widerständigkeiten des Architektonischen“ formuliert: dass nämlich „nicht allein individuell biografische Dispositionen die Thematisierung von Gebautem erklären, sondern jede individuelle Erfahrung stets in überindividuelle, geteilte Praktiken eingebettet ist und erst darin zum Tragen kommt“.

Doch auch wenn die Notwendigkeit einer entsprechend ausgerichteten Form der schulraumbezogenen Spatial Literacy von Lehrer\*innen seit einigen Jahren vermehrt diskutiert und propagiert wird, so bleibt die Frage, wie eine damit korrespondierende Form der schulraumbezogenen Professionalisierung von Lehrer\*innen in Zukunft auch tatsächlich in der Praxis realisiert werden könnte, noch weitestgehend ungeklärt. Ja, auch für den deutschsprachigen Raum muss aktuell wohl noch jene weiter oben bereits zitierte Feststellung Guldbæk Brøns' gelten, wonach der alltägliche Umgang von Lehrer\*innen mit ihrer jeweiligen Unterrichtsumgebung in erster Linie geprägt ist durch „the history of the profession and the buildings it has taken place in“ und eben nicht durch „professional spatial understanding, reflections and discussions“ (Guldbæk Brøns, 2021, S. 132). Dieses Defizit dürfte dabei nicht zuletzt eng mit dem Umstand verbunden sein, dass die Dimension des Raumes auch im Bereich der *universitären* Lehrer\*innenbildung aktuell noch eher eine Nebenrolle spielt. So findet sich zwar in vielen klassischen, gerade im Lehramtsstudium immer wieder behandelten Texten speziell der Reformpädagogik eine besondere Aufmerksamkeit für Fragen des pädagogischen Handelns im Modus des Arrangierens (siehe hierzu genauer Lindner, 2014); in den meisten Einführungswerken etwa zur Allgemeinen Didaktik oder zum Lehrer\*innenhandeln allerdings wird die Frage nach dem komplexen Zusammenspiel von Raum und Pädagogik – wenn überhaupt – eher am Rande adressiert.<sup>6</sup>

Dasselbe gilt für den Bereich der *Hochschuldidaktik*: Auch hier spielen „Überlegungen zur Raumgestaltung“, wie Stadler-Altmann und Winkler (2019, S. 168) jüngst gezeigt haben, „eher eine untergeordnete Rolle“ – und das, „obwohl im Studium das selbst organisierte und reflexive Lernen der Studierenden erwartet wird und eine entsprechende Vorbereitung des Raumes dies unterstützen kann“. Eine Ausnahme hiervon bildet dabei allenfalls das Prinzip der (Hochschul-)Lernwerkstätten, welches in den letzten zehn Jahren aus seinem „anfänglichen Nischendasein“ hat heraustreten können (Lange et al., 2019, S. 94). So wohnt laut Lange et al. gerade dem offenen Raum-Arrangement zahlreicher Lernwerkstätten das Potenzial inne, den Blick zukünftiger Lehrer\*innen für „Prozesse der Didaktisierung von Dingen und Räumen“ und deren „praktische (Um)Nutzung durch Menschen“ zu schärfen – was wiederum in hochschuldidaktischer Perspektive „gewinnbringend“ zur „Professionalisierung zukünftiger Lehrer\*innen“ beitragen kann (Lange et al., 2019, S. 94). Denn, wie Engel und Klepacki (2019, S. 88) es formulieren:

„Die Lernwerkstatt selbst – ihre Materialität und Phänomenalität, ihre didaktisch-pädagogischen Ordnungen und Logiken sowie die in sie präskriptiv eingeschriebenen Praxiserwartungen – wird [...] letzten Endes auch zu einem epistemischen Objekt und damit zu einem Lerngegenstand.“

Während es allerdings auf den ersten Blick bereits naheliegend erscheinen mag, insbesondere die Punkte a) bis d) in der universitären Phase der Lehrer\*innenbildung zu verorten (in Form theoriebezogener Seminare etwa, die sich mit der Geschichte des Schulraums beschäftigen oder empirische Studien zur Nutzung schulischer Räumlichkeiten behandeln), so bleibt doch zugleich weitestgehend offen, wie zum einen solche Lehrer\*innen entsprechend (weiter) professionalisiert werden könnten, die die universitäre Phase der Lehrer\*innenbildung bereits hinter sich gelassen haben, und wie zum anderen gerade die stark praxisbezogenen Punkte e) und f) in einen solchen Professionalisierungsprozess integriert werden könnten.

Vor dem Hintergrund dieser Herausforderung tritt nun seit einigen Jahren erneut die bereits skizzierte „Phase Null“ in den Fokus der Aufmerksamkeit: einerseits deshalb, weil hier sowohl die Möglichkeit als auch ein geeigneter Anlass bestehen, um gerade die Ebene des *Verstehens* zu adressieren (beispielsweise indem die beteiligten Lehrkräfte dazu angehalten werden, ihr eigenes implizites Erfahrungswissen über die Wirkung,

<sup>6</sup> Für prominente Ausnahmen siehe unter anderem Meyer (2010), S. 120ff., oder Reich (2014), S. 194ff.

Funktion und Nutzung schulischer Räumlichkeiten im Rahmen von Workshops zu explizieren und kritisch zu reflektieren), andererseits aber auch deshalb, weil hier ganz gezielt diejenigen Lehrer\*innen adressiert werden können, die sich möglicherweise in nicht allzu ferner Zukunft mit all jenen Herausforderungen konfrontiert sehen werden, die weiter oben unter dem Stichwort der *Transition in Innovative Learning Environments* beschrieben wurden. Die Anforderung, an einer grundsätzlichen Revision und etwaigen Neuplanung des eigenen Schulgebäudes mitzuwirken, kann insofern also zugleich als Anlass genutzt werden, um diejenigen Formen des „teacher training and curriculum development prior to occupancy“ (Gislason, 2018, S. 187) zu initiieren und durchzuführen, die oben als entscheidende Voraussetzung für einen gelingenden Übergang in eine neue, möglicherweise deutlich offenere Lernumgebung skizziert wurden.

Da es der hohe zeitliche Aufwand bei der Realisierung größerer Bauvorhaben jedoch zugleich mit sich bringt, dass das jeweilige Gebäude oftmals erst viele Jahre *nach* Durchführung des skizzierten Beteiligungsverfahrens auch tatsächlich fertiggestellt und in Betrieb genommen werden kann, wäre es allerdings problematisch, sich bei den gemeinten Professionalisierungsbemühungen allein auf eine ebensolche „Phase Null“ zu beschränken. Denn, wie Könings et al. (2017, S. 315) es formulieren:

“After this experimentation [stage of participatory design processes] a distinct point is reached where the building needs to be constructed, followed by another distinct stage where the focus shifts to participatory design and adaptation within the new built spaces. Throughout these stages, different stakeholders take on different roles, and the exact configuration of participants will vary in every individual participatory building design project.”

Vor diesem Hintergrund gilt es, gerade im Moment des *Bezugs* der neuen Räumlichkeiten Wege zu finden, den Schul- und Unterrichtsalltag so zu organisieren, dass die Potenziale des neu gestalteten Gebäudes auch tatsächlich abgerufen werden können. Schließlich handelt es sich beim Umzug in „open, flexible, collaborative learning environments“ für alle Beteiligten um eine erhebliche Abweichung vom „business as usual“ (Osborne, 2016, S. 37), die zugleich die ungemein enge Verwobenheit von individueller und kollektiver Raumnutzung und -gestaltung umso deutlicher hervortreten lässt: als „total transformation that challenges almost every aspect of the system, from identity and the roles that individuals play, through to the metrics used to measure success.“ (Osborne, 2016, S. 37)

Es soll an dieser Stelle insofern mit einem sogleich mehrteiligen Plädoyer geschlossen werden: *erstens* für eine zunehmende Berücksichtigung von Fragen der schulraumbezogenen Professionalisierung von Lehrer\*innen in der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung (in Form von Seminaren, entsprechend ausgerichteten Modulen etc.), *zweitens* für eine gezielte Nutzung gerade auch der „Phase Null“ für entsprechende Formen der nachhaltigen Professionalisierung der beteiligten Lehrer\*innen sowie *drittens* für eine systematische schulentwicklungsbezogene Begleitung von Prozessen der Transition von Lehrer\*innen in neue Lernumgebungen – eine Begleitung, im Rahmen derer dann auch die Förderung der schulraumbezogenen Spatial Literacy von Lehrer\*innen gezielt in umfangreichere Strategien der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung eingebettet werden könnte. Für all dies allerdings braucht es darüber hinaus zugleich *viertens* „a better understanding of the way that teachers occupy space“ (Bradbeer, 2016, S. 75) – also empirisches Wissen darüber, mit welchen Schwierigkeiten Lehrer\*innen bei der *occupation* und *inhabitation* neuer Lernräume tatsächlich zu kämpfen haben und wie diesen Schwierigkeiten wiederum auf Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklungsebene begegnet werden könnte. Andernfalls nämlich bleibt, wie Dominique Matthes (2016, S. 133) es formuliert, „[a]ufgrund fehlender empirischer Erkenntnisse [...] offen, wie sich eine Nutzung und Entwicklung von Schularchitekturen durch vorgegebene Strukturen [...] für die alltägliche Praxis der schulischen Akteure (v)erschließt“, wie sie am besten kommuniziert werden kann und wovon sie abhängig ist. Gerade diese „Leerstellen in der Schulraumforschung vor allem hinsichtlich der Betrachtung der Perspektiven der Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Schulalltag“ (Matthes, 2016,

S. 135) gilt es daher in Zukunft gezielt in den Blick zu nehmen und durch entsprechend ausgerichtete empirische Forschungsvorhaben zu füllen – und zwar nicht zuletzt, um so die hier skizzierte Form der schulraumbezogenen Spatial Literacy von Lehrer\*innen fundierter überprüfen, weiterentwickeln und fördern zu können.

## Literatur und Internetquellen

- Alterator, S. & Deed, C. (Hrsg.). (2018). *School Space and Its Occupation. Conceptualising and Evaluating Innovative Learning Environments* (Advances in Learning Environments Research, Bd. 10). Brill Sense. <https://doi.org/10.1163/9789004379664>
- Bednarz, S.W. & Kemp, K. (2011). Understanding and Nurturing Spatial Literacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 3 (21), 18–23. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.07.004>
- 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*. hep.
- Blannin, J., Mahat, M., Cleveland, B., Morris, J.E. & Imms, W. (2020). Teachers as Embedded Practitioner-Researchers in Innovative Learning Environments. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 10 (3), 99–115. <https://doi.org/10.26529/cepsj.887>
- Bradbeer, C. (2016). Working Together in the Space-Between. Pedagogy, Learning Environment and Teacher Collaboration. In W. Imms, B. Cleveland & K. Fisher (Hrsg.), *Evaluating Learning Environments. Snapshots of Emerging Issues, Methods and Knowledge* (Advances in Learning Environments Research, Bd. 8) (S. 75–90). Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-537-1\\_6](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-537-1_6)
- Bradbeer, C. (2021). The Enactment of Teacher Collaboration in Innovative Learning Environments. A Case Study of Spatial and Pedagogical Structuration. In W. Imms & T. Kvan (Hrsg.), *Teacher Transition into Innovative Learning Environments. A Global Perspective* (S. 47–60). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-7497-9\\_5](https://doi.org/10.1007/978-981-15-7497-9_5)
- Brooks, D.C. (2011). Space Matters: The Impact of Formal Learning Environments on Student Learning. *British Journal of Educational Technology*, 42 (5), 719–726. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01098.x>
- Cleveland, B. & Fisher, K. (2014). The Evaluation of Physical Learning Environments: A Critical Review of the Literature. *Learning Environment Research*, 17 (1), 1–28. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9149-3>
- Deed, C. & Lesko, T. (2015). ‘Unwalling’ the Classroom: Teacher Reaction and Adaptation. *Learning Environment Research*, 18 (2), 217–231. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9181-6>
- Engel, J. & Klepacki, L. (2019). Zur materiellen Relationalität von Lernprozessen in Lernwerkstätten. In S. Tänzer, M. Godau, M. Berger & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Perspektiven auf Hochschulwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 81–92). Klinkhardt. [https://doi.org/10.35468/5773\\_07](https://doi.org/10.35468/5773_07)
- Felden, H. von (2003). Literacy oder Bildung? Der Literacy-Ansatz der PISA-Studie in bildungstheoretischer Perspektive. In B. Moschner, H. Kiper & U. Kattmann (Hrsg.), *PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen* (S. 225–240). Schneider Verlag Hohengehren.
- Fisher, K. (2004). Revoicing Classrooms: A Spatial Manifesto. *FORUM*, 46 (1), 36–38. <https://doi.org/10.2304/forum.2004.46.1.8>
- Fratton, P. (2017). Statt schulgerechte Kinder eine kindgerechte Schule: Das Lerndorf Wutöschingen. In J. Zylka (Hrsg.), *Schule auf dem Weg zur personalisierten Lernumgebung. Modelle neuen Lehrens und Lernens* (S. 25–33). Beltz.

- Gebhard, U., Hummrich, M., Rabenstein, K. & Reh, S. (2015). Räume, Dinge und schulisches Wissen. Eine Einführung. *Zeitschrift für interpretative Sozialforschung*, 4 (1), 3–14. <https://doi.org/10.3224/zisu.v4i1.21311>
- Gislason, N. (2018). The Whole School. Planning and Evaluating Innovative Middle and Secondary Schools. In S. Alterator & C. Deed (Hrsg.), *School Space and Its Occupation. Conceptualising and Evaluating Innovative Learning Environments* (Advances in Learning Environments Research, Bd. 10) (S. 187–201). Brill Sense. [https://doi.org/10.1163/9789004379664\\_012](https://doi.org/10.1163/9789004379664_012)
- Glaser, E., Koller, H.-C., Thole, W. & Krumme, S. (Hrsg.). (2018). *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0hv3>
- Göhlich, M. (1993). *Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter*. Deutscher Studien Verlag.
- Goodchild, M.F. (2006). The Fourth R? Rethinking GIS Education. *ArcNews*, 28 (3), 1–11.
- Günzel, S. (2017). *Raum. Eine kulturwissenschaftliche Einführung* (Edition Kulturwissenschaft, Bd. 143). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839439722>
- Guldbæk Brøns, M. (2021). The Mobility of People, not Furniture, Leads to Collaboration. In W. Imms & T. Kvan (Hrsg.), *Teacher Transition into Innovative Learning Environments. A Global Perspective* (S. 129–138). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-7497-9\\_11](https://doi.org/10.1007/978-981-15-7497-9_11)
- Hnilica, S. (2010). Schulbank und Klassenzimmer. In R. Egger & B. Hackl (Hrsg.), *Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch* (S. 141–162). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92383-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92383-3_9)
- Holert, T. (2020). Politik des Lernens, Politik des Raums. Der Bildungsschock der 1960er und 1970er Jahre. In T. Holert & Haus der Kulturen der Welt (Hrsg.), *Bildungsschock. Lernen, Politik und Architektur in den 1960er und 1970er Jahren* (S. 14–64). De Gruyter.
- Imms, W. (2018). Innovative Learning Spaces. Catalysts/Agents for Change, or ‘Just Another Fad’? In S. Alterator & C. Deed (Hrsg.), *School Space and Its Occupation. Conceptualising and Evaluating Innovative Learning Environments* (Advances in Learning Environments Research, Bd. 10) (S. 107–118). Brill Sense. [https://doi.org/10.1163/9789004379664\\_007](https://doi.org/10.1163/9789004379664_007)
- Imms, W., Cleveland, B. & Fisher, K. (Hrsg.). (2016). *Evaluating Learning Environments. Snapshots of Emerging Issues, Methods and Knowledge* (Advances in Learning Environments Research, Bd. 8). Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-537-1>
- Imms, W. & Kvan, T. (Hrsg.). (2021). *Teacher Transition into Innovative Learning Environments. A Global Perspective*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-7497-9>
- Imms, W. & Mahat, M. (Hrsg.). (2020). *What Is Involved in Making the Journey from Traditional to Innovative Learning Environments? Proceedings of International Symposium Transitions19: One Journey, Many Pathways*. Melbourne Graduate School of Education.
- Kariippanon, K.E., Cliff, D.P., Lancaster, S.L., Okely, A.D. & Parrish, A.-M. (2018). Perceived Interplay between Flexible Learning Spaces and Teaching, Learning and Student Wellbeing. *Learning Environment Research*, 21 (3), 301–320. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9254-9>
- Kessl, F. (2016). Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. Eine Verortung des Thementeils „Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62, 5–19.

- Kiper, H. (2003). Literacy versus Curriculum? In B. Moschner, H. Kiper & U. Kattmann (Hrsg.), *PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen* (S. 65–86). Schneider Verlag Hohengehren.
- Könings, K.D., Bovill, C. & Woolner, P. (2017). Towards an Interdisciplinary Model of Practice for Participatory Building Design in Education. *European Journal of Education*, 52 (3), 306–317. <https://doi.org/10.1111/ejed.12230>
- Kricke, M., Reich, K., Schanz, L. & Schneider, J. (2018). *Raum und Inklusion. Neue Konzepte im Schulbau*. Beltz.
- Kvan, T. (2021). Space Are Places in Which We Learn. In W. Imms & T. Kvan (Hrsg.), *Teacher Transition into Innovative Learning Environments. A Global Perspective* (S. 1–8). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-7497-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-15-7497-9_1)
- Lane, D., Lynch, R. & McGarr, O. (2019). Problematizing Spatial Literacy within the School Curriculum. *International Journal of Technology and Design Education*, 29 (4), 685–700. <https://doi.org/10.1007/s10798-018-9467-y>
- Lange, J. de (2013). Mathematics for Literacy. In B.L. Madison & L.A. Steen (Hrsg.), *Quantitative Literacy. Why Numeracy Matters for Schools and Colleges* (S. 75–89). National Council on Education and the Disciplines.
- Lange, J., Müller-Naendrup, B., Schulte-Buskase, A. & Wiesemann, J. (2019). Mensch. Ding. Raum. „Was geschieht in Lernwerkstätten?“ In S. Tänzer, M. Godau, M. Berger & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Perspektiven auf Hochschulwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 93–104). Klinkhardt. [https://doi.org/10.35468/5773\\_08](https://doi.org/10.35468/5773_08)
- Leighton, V. (2021). Envisaging Teacher Spatial Competency through the Lenses of Situated Cognition and Personal Imagination to Reposition It as a Professional Classroom Practice Skill. In W. Imms & T. Kvan (Hrsg.), *Teacher Transition into Innovative Learning Environments. A Global Perspective* (S. 249–275). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-7497-9\\_21](https://doi.org/10.1007/978-981-15-7497-9_21)
- Lindner, W. (2014). *Arrangieren*. Kohlhammer.
- Löw, M. (2012). *Raumsoziologie* (7. Aufl.). Suhrkamp.
- Ludwig, J. (2016). Relationaler Raum – Bildung – Kritik. In J. Ludwig, M. Ebner von Eschenbach & M. Kondratjuk (Hrsg.), *Sozialräumliche Forschungsperspektiven. Disziplinäre Ansätze, Zugänge und Handlungsfelder* (S. 21–28). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzhv9.4>
- Matthes, D. (2016). Wie wird „Raum“ für Lehrpersonen thematisch? Über die Notwendigkeit einer empirischen Rekonstruktion schulischer Architekturen. In J. Ludwig, M. Ebner von Eschenbach & M. Kondratjuk (Hrsg.), *Sozialräumliche Forschungsperspektiven. Disziplinäre Ansätze, Zugänge und Handlungsfelder* (S. 127–148). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzhv9.10>
- Meyer, H. (2010). *Was ist guter Unterricht?* (6. Aufl.). Cornelsen Scriptor.
- Million, A., Coelen, T., Heinrich, A.J., Loth, C. & Somborski, I. (2017). *Gebaute Bildungslandschaften. Verflechtungen zwischen Pädagogik und Stadtplanung*. jovis. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.). (2015). *Fünfmal Phase Null. Dokumentation der Pilotprojekte „Schulen planen und bauen“*. Montag Stiftung.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. (2017a). *Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland* (3., überarb. Aufl.). Eigenverlag.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.). (2017b). *Schulen planen und bauen 2.0. Grundlagen, Prozesse, Projekte* (aktual. u. erg. Neuauflage von *Schulen planen und bauen*). jovis.
- Moore-Russo, D., Viglietti, J.M., Chiu, M.M. & Bateman, S.M. (2013). Teachers' Spatial Literacy as Visualization, Reasoning, and Communication. *Teaching and Teacher Education*, 29, 97–109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.012>



- Neubert, C. (2020). Architektonische Widerständigkeit. Zur Perspektive einer praxistheoretisch-pragmatistischen Architektursoziologie. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 21 (2), Art. 26. <https://doi.org/10.17169/fqs-21.2.3356>
- Osborne, M. (2016). What Works. Chancing Practice When Space Changes. In W. Imms, B. Cleveland & K. Fisher (Hrsg.), *Evaluating Learning Environments. Snapshots of Emerging Issues, Methods and Knowledge* (Advances in Learning Environments Research, Bd. 8) (S. 35–43). Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-537-1\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-537-1_3)
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Beltz.
- Rosenberger, K. & Hammerer, F. (2017). Ganztagsvolksschule Landstraßer Hauptstraße. In F. Hammerer & K. Rosenberger (Hrsg.), *RaumBildung 4* (S. 46–69). Eigenverlag.
- Schmidt, S.J. (2017). Hacked Landscapes: Tensions, Borders, and Positionality in Spatial Literacy. *Journal of Geography*, 116 (3), 99–108. <https://doi.org/10.1080/00221341.2016.1257046>
- Seydel, O. (2016). Die Phase Null: Schulbauvorhaben gemeinsam planen. *Grundschule*, (7), 22–24.
- Seydel, O. (2018). Allein in Ruhe arbeiten können. Räumliche Bedingungen für individualisierten Unterricht. *Klasse leiten*, 2 (5), 12–15.
- Sigurðardóttir, A.K. & Hjartarson, T. (2016). School Buildings and Classroom Environments in Iceland. In U. Stadler-Altmann (Hrsg.), *Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer* (S. 31–47). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk1r7.5>
- Stadler-Altmann, U. (2019). Pedagogical Research in Regards to School Design Processes. A Fragmentary Overview Developing Pedagogical Inspired Principles for both Planning and Designing of School Buildings. In B. Weyland, U. Stadler-Altmann, A. Galletti & K. Prey (Hrsg.), *Scuole in Movimento. Progettare insieme tra pedagogia, architettura e design* (S. 14–23). FrancoAngeli.
- Stadler-Altmann, U. & Lang, A. (2019). Heterotopie des Lehrens und Lernens: Grenzgänge zwischen Raum und Körperlichkeit. In U. Stadler-Altmann & B. Gross (Hrsg.), *Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurse zu Entgrenzungen der Disziplin* (S. 117–137). Barbara Budrich.
- Stadler-Altmann, U. & Winkler, G. (2019). Aus zwei Orten wird ein Lernraum. Transformationsprozesse inhaltsbezogener Raumgestaltung – die Kooperation zwischen Universitätsbibliothek und EduSpace Lernwerkstatt an der Freien Universität Bozen. In S. Tänzer, M. Godau, M. Berger & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Perspektiven auf Hochschulwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 168–182). Klinkhardt. [https://doi.org/10.35468/5773\\_14](https://doi.org/10.35468/5773_14)
- Sütterlin, K. (2016). Lebens-Räume. *Grundschule aktuell*, 47 (135), 24–28.
- Trültzsch-Wijnen, C.W. (2020). *Medienhandeln zwischen Kompetenz, Performanz und Literacy*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29534-9>
- Woolner, P. (2018). Collaborative Re-design: Working with School Communities to Understand and Improve Their Learning Environments. In R.A. Ellis & P. Goodyear (Hrsg.), *Spaces of Teaching and Learning. Integrating Perspectives on Research and Practice* (S. 153–172). Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-7155-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-981-10-7155-3_9)
- Zenke, C.T. (2018). Raum für Veränderung: Schularchitektur als Ausgangspunkt und Instrument von Schulentwicklung. *Transfer Forschung ↔ Schule*, 4, 112–123.
- Zenke, C.T. (2019). Raumbezogene Schulentwicklung in einer inklusiven Schule. Zur Nutzungsgeschichte des Unterrichtsgroßraums der Laborschule Bielefeld. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 1 (1), 20–41. <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/article/view/3173/3323>

- Zenke, C.T. (2020a). „Vom Klassenzimmer zur Lernlandschaft“? Über eine Expedition ins Ungewisse. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112 (3), 338–353. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.03.09>
- Zenke, C.T. (2020b). Zwischen „school work“ und „Augenlust“. Zum Ort der Muße in der Schule. In I. Wilke, G. Dobler, M. Tauschek & M. Vollstädt (Hrsg.), *Produktive Unproduktivität. Zum Verhältnis von Arbeit und Muße* (Otium. Studien zur Theorie und Kulturgeschichte der Muße, Bd. 14) (S. 229–245). Mohr Siebeck.
- Zenke, C.T. (2021). Pädagogische Architektur. Schule als inklusiver Raum. In K. Resch, K.-T. Lindner, B. Streese, M. Proyer & S. Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 95–102). Waxmann.
- Zinner, M. (2014). schulRAUMkultur. Wie Anstalten loslassen? Wie in Schulen heimkommen? *Zeitschrift ästhetische Bildung*, 6 (1), 1–17.

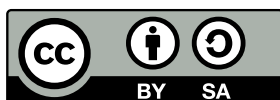
## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Zenke, C.T. (2022). Schulraum verstehen, nutzen und gestalten: „Spatial Literacy“ als Gegenstand der Lehrer\*innenbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 5 (1), 373–390. <https://doi.org/10.11576/hlz-4932>

Eingereicht: 19.11.2021 / Angenommen: 14.10.2022 / Online verfügbar: 25.11.2022

ISSN: 2625–0675



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## English Information

**Title:** Understanding, Utilising, and Shaping the Spatial Conditions of School: “Spatial Literacy” as a Subject Matter in Teacher Training

**Abstract:** Understanding school buildings not simply as “containers within which learning activities occur”, but instead as “built pedagogies” that could influence teaching and learning practices, activities and behaviours” (Cleveland & Fisher, 2014, p. 23) makes current demands for a turn from classroom to learning landscape an issue to be addressed in teacher training. With this premise in mind, the idea of fostering “spatial literacy” among teachers has increasingly been addressed in English-speaking discussions of this topic in the last few years. Specifically, this means raising teachers’ awareness of the pedagogical significance of spatial conditions of school as well as systematically preparing them for permanently occupying and inhabiting a new, possibly more open-plan school building. This article therefore attempts to define and discuss this specific form of teacher professionalisation with regard to school architecture – while considering three dimensions of spatial literacy with a specific focus on schools: *understanding*, *utilising*, and *shaping*.

**Keywords:** literacy; school architecture; learning spaces; special literacy