

Katharina Rosenberger, Doris Lindner, Franz Hammerer

# **SchulRäume**

**Einblicke in die Wirkkraft neuer Lernwelten**

Schulheft 163/2016

---

**StudienVerlag**

**IMPRESSUM**

schulheft, 41. Jahrgang 2016

© 2016 by StudienVerlag Innsbruck

ISBN 978-3-7065-5548-7

**Layout:** Sachartschenko & Spreitzer OG, Wien

**Umschlaggestaltung:** Josef Seiter

**Herausgeber:** Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6,  
A-1170 Wien

Grete Anzengruber, Florian Bergmaier, Eveline Christof, Ingolf Erler, Barbara Falkinger, Peter Malina, Editha Reiterer, Elke Renner, Erich Ribolits, Michael Rittberger, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger

Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien; Tel.:

+43/0664 14 13 148, E-Mail: seiter.anzengruber@utanet.at;

Internet: www.schulheft.at

**Redaktion dieser Ausgabe:** Katharina Rosenberger, Doris Lindner, Franz Hammerer

**Verlag:** Studienverlag, Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel.:

0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at;

Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 36,00/42,85 sfr

Einzelheft: € 16,00/19,05 sfr

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

**Aboservice:**

Tel.: +43 (0)512 395045, Fax: +43 (0)512 395045-15

E-Mail: aboservice@studienverlag.at

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel, Presseaussendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

**Offenlegung:** laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Eveline Christof, Barbara Falkinger, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Michael Sertl, Erich Ribolits.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

# INHALT

<b>Vorwort</b> .....	5
Kathrin Eveline Plank & Katharina Asen-Molz <b>Raum für Individualität. Raum für Gemeinschaft.</b> .....	9
<i>Anforderungen demokratisch-inklusive Lernsettings an die Gestaltung des Lernraums</i>	
Christian Timo Zenke <b>Schularchitektur und inklusive Didaktik</b> .....	20
<i>Auf der Suche nach einer inklusiven Schulraumgestaltung</i>	
Wolfgang Schönig & Christina Schmidlein-Mauderer <b>Schulräume – Ressourcen für die inklusive Schule</b> .....	31
Karin Schwarz-Viechtbauer & Brigitte Rabl <b>Zeitgemäße Anforderungen an Bildungseinrichtungen aus Sicht des Österreichisches Instituts für Schul- und Sportstättenbau (ÖISS)</b> .....	45
Katharina Rosenberger <b>Schultische als Gegenstand bildungswissenschaftlicher Betrachtungen</b> .....	55
Doris Lindner & Katharina Rosenberger <b>„Ich hab’ urwenig Platz wegen der Grenze!“ – Eine mikrosoziologische Analyse des Zusammenspiels von Mensch, Raum und Dingen in einer Unterrichtssituation</b> .....	66
Michael Zinner <b>Ein ganzer Ort macht Schule</b> .....	77
<i>Zwischennutzung in Feldkirchen an der Donau</i>	
Brigitte Rechberger <b>Volksschule Feldkirchen – Lern- und Lebensqualität in neuen Räumen</b> .....	89
Franz Ryznar <b>WiWoLeWi – Ein Forschungsprojekt mit Kindern zur Raumnutzung im offenen Unterricht</b> .....	101

---

Christine Simone Egeler <b>Partizipativ-ganzheitliche Lernraumgestaltung am Beispiel der WMS Leipziger Platz</b> .....	113
Ingrid Teufel <b>ZEIT::RAUM::REISE</b> .....	121
<b>AutorInnen</b> .....	130

---

## Vorwort

Die Beschäftigung mit dem Thema „Schule und Raum“ ist in den letzten Jahren zunehmend in den Blick gekommen. Zahlreiche Publikationen und Veranstaltungen widmeten sich diesem Thema aus unterschiedlichsten Perspektiven. Vor allem im Zusammenhang mit Schulneu- und Schulumbauten kann mittlerweile auf eine anregende Auseinandersetzung zwischen unterschiedlichen Fachdisziplinen, wie der Bildungswissenschaft, der Soziologie und der Architekturwissenschaft, verwiesen werden. Vor allem im Lichte aktueller Entwicklungen im Bildungswesen, wie beispielsweise dem Bestreben nach einer inklusiven Schule, der Verstärkung ganztägiger Schulformen oder dem Bemühen, mit offenen Unterrichtsformen der heterogenen SchülerInnenenschaft pädagogisch sinnvoll zu begegnen, werden Intentionen und Wirkungen von Raumstrukturen auf die Interaktionen und die Kommunikation in pädagogischen Settings diskutiert. Dieser Austausch ist für nachfolgende Entwicklungen essentiell, gilt es doch, Ansprüche der Architektur mit den Vorstellungen von PädagogInnen unter einen Hut zu bringen. Es zeigt sich, dass es hier noch viel Entwicklungspotential gibt. Vor allem die Partizipationsprozesse in Planungsphasen wie auch die Berücksichtigung der Erfahrungen jener, die diese Bauten nutzen, sind noch wenig thematisiert und erforscht.

Der vorliegende Band des *schulhefts* entspringt einem Forschungsprojekt, das genau diese Schnittstelle näher untersuchte. Im Zuge der Errichtung des Schulcampus Hauptbahnhof in Wien, der 1.100 Kindern vom Kindergartenalter bis zur Sekundarstufe 1 eine ‚pädagogische Heimat‘ bieten soll, entwickelte das Architekturbüro PPAG mit PSLA Architekten auch passendes Schulmobiliar. Bestandteil davon sind Schultische, die so konzipiert sind, dass sie ein möglichst kollaboratives Arbeiten und bewegtes Lernen unterstützen sollen. Um zu untersuchen, ob die Tische, die sich durch eine unregelmäßige Tischfläche und Erwachsenenhöhe auszeichnen, in der pädagogischen Praxis auch ‚funktionieren‘, wurde eine Klasse der Praxisvolksschule KPH/Wien für einige Wochen zur Hälfte damit ausgestattet. Wir

begleiteten diesen Versuch und stellten schon nach kurzer Zeit fest, dass es Hinweise auf interessante Effekte auf das Unterrichtsgeschehen gab. So entstand die Idee, die Wirkung der Schulmöbel (Tische wie passende Sessel) empirisch genauer zu beforschen. Einen näheren Einblick dazu erhalten Sie in den Beiträgen von *Katharina Rosenberger* sowie *Doris Lindner und Katharina Rosenberger* in diesem Schulheft.

Im Zuge des Forschungsprozesses wurde klar, dass die Thematik der Klassenausstattung nicht nur im Bereich der Wissenschaften und der Architektur, die die pädagogische Perspektive als interessante Bereicherung ihrer Konzepte erkennt, auf großes Interesse stößt, sondern auch bei Schulerhaltern, SchulleiterInnen, LehrerInnen u.a.

Insofern möchten wir mit dieser Ausgabe eine heterogene Bandbreite von Blickwinkeln aufzeigen und PädagogInnen, ArchitektInnen sowie LehrerInnen zu Wort kommen lassen. *Katharin Eveline Plank und Katharina Asen-Molz* widmen sich den prinzipiellen Anforderungen, die eine demokratisch-inklusive Schule an räumliche Gegebenheiten stellt. Den Aspekt der inklusiven Pädagogik greift auch *Christian Timo Zenke* auf und begibt sich auf die Suche nach einer geeigneten Schulraumgestaltung für eine inklusive Didaktik. Als Beispiel für die innovative Gestaltung einer Lernlandschaft analysiert er die Laborschule Bielefeld, die pädagogisch und architektonisch als Vorzeigeprojekt gilt. *Wolfgang Schönig und Christina Schmidlein-Mauderer* erörtern grundsätzliche Eckpfeiler der Konzeption von Schulräumen, die einer inklusiven Schule gerecht werden. Die Sicht des Österreichischen Instituts für Schul- und Sportstättenbau präsentieren *Karin Schwarz-Viechtbauer und Brigitte Rabl*. Sie zeigen u.a. die Bedeutung von Bildungseinrichtungen für die Gemeinde- und Regionalentwicklung auf, beschreiben aktuelle räumlich-pädagogische Konzepte, greifen aber auch den sensiblen und viel diskutierten Bereich des Brandschutzes auf. Die spannende Entwicklung eines Ortes, der über Monate hinweg kein Schulgebäude mehr hatte und in verstreute Ausweichquartiere übersiedeln musste, wird von *Michael Zinner* dargestellt. Sein Beitrag wird komplettiert durch die Darstellung der Direktorin dieser Schule, *Brigitte Rechberger*, die diese Zeit aus ihrer Sicht beleuchtet. Sehr

---

eindrucksvoll schildert sie auch, wie die neuen Räumlichkeiten (Cluster) pädagogisch genutzt werden und die Schule sich zu einem echten Lebens- und Erfahrungsraum für die Kinder und Lehrpersonen entwickeln konnte. Wie mit SchülerInnen gemeinsam zum Thema Raumnutzung geforscht werden kann, davon berichtet *Franz Ryznar*. Besonders interessant ist hier, wie Kinder in offenen Lernsituationen den Raum und die Schulmöbel nutzen und welche Aktivitäten sie sich in dieser Zeit von den Lehrpersonen wünschen. *Christine Simone Egeler* widmet sich ebenfalls in einem Projekt der Zusammenarbeit von Architektin, SchülerInnen, LehrerInnen und Schulleitung und zeigt einen interessanten Weg, eine Gründerzeitschule in zeitgemäße Raumstrukturen überzuführen. Schließlich erzählt *Ingrid Teufel*, wie sie als Lehrerin bereits vor Jahrzehnten begann, Schulmöbel zu entwickeln, die ihren Ansprüchen an einen Unterricht gerecht werden konnten.

Die Zusammenstellung dieses Bandes kann durchaus als Dialog unterschiedlicher Arbeits- und Erfahrungsfelder gesehen werden, die ein gemeinsames Ziel verfolgen: Bildungsräumen eine Gestalt zu geben, in denen den Ansprüchen einer modernen Pädagogik Genüge getan und möglich werden kann, was bisher vielleicht nicht möglich gewesen ist.

*Katharina Rosenberger, Doris Lindner, Franz Hammerer*



Kathrin Eveline Plank & Katharina Asen-Molz

# Raum für Individualität. Raum für Gemeinschaft

## Anforderungen demokratisch-inklusive Lernsettings an die Gestaltung des Lernraums

### 1 Demokratisch-inklusive Schule – WARUM? Die Bedeutung der Bildungs- und Erziehungsinstitution Schule als Kompensationsinstanz

*„Demokratie arbeitet an der Selbstbestimmung der Menschheit und erst wenn diese wirklich ist, ist jene wahr. Politische Beteiligung wird dann mit Selbstbestimmung identisch sein.“*

Jürgen Habermas (1961, 15)

Der Partizipationsforscher Lester Milbrath umschreibt Demokratie in seinem Werk „Political Participation“ metaphorisch als eine Arena inklusiver, aktiv partizipierender Gladiatoren, passiv partizipierender Zuschauer\_innen in ihrer Rolle als kritische Öffentlichkeit und der Arena und damit dem gesellschaftspolitischen Diskurs fernbleibender beziehungsweise ausgeschlossener Apathischer (vgl. Milbrath 1965). Wie werden Menschen aber nun zu Zuschauer\_innen oder Gladiatoren? Wer oder was regelt den Zugang zur Arena? Und ist die chancengerechte Öffnung des Zugangs in einer demokratischen Ordnung überhaupt von konstituierendem Interesse?

Die Möglichkeit, an gesellschaftspolitischen Strukturen und Prozessen zu partizipieren und das gleiche Recht aller Mitglieder eines demokratisch verfassten sozialen Systems auf die Wahrnehmung eben dieser Option sind zentrale Gestaltungsmerkmale derartiger Ordnungen.

Die Betrachtung rechtlicher Rahmenbedingungen auf der einen und empirischer Befunde zur Wahrnehmung der partizipativen Möglichkeiten in Deutschland auf der anderen Seite zeichnet folgendes Bild: Rein formal wird vielen Mitgliedern das glei-

che Recht auf Partizipation zugestanden – faktisch wird dies jedoch nicht von allen gesellschaftlichen Kohorten im gleichen Ausmaß und auf die gleiche Art und Weise genutzt. Interesse, Haltung und Wahrnehmung partizipativer Möglichkeiten korrelieren positiv mit sozialer Schichtzugehörigkeit, Bildungshintergrund, Einkommen und Geschlecht (vgl. u.a. Petersen et al. 2013; Bödeker 2012; Merkel & Petring 2010; Böhnke 2011; Schäfer 2012; Westle 2001; Westle & Schoen 2002).

Partizipationsspezifische Wissensinhalte, Kompetenzen, Bereitschaften und Haltungen stellen neben anderen Faktoren wesentliche Voraussetzungen für eine kompetente und kritisch-reflektierte Teilhabe und Teilnahme an gesellschaftspolitischer Gestaltung dar (vgl. u.a. Petersen et al. 2013; Verba et al. 1995). Orte und Möglichkeiten der Anbahnung sind hierbei divers. Größtenteils werden zentrale Voraussetzungen schon im Bereich der politischen Sozialisation der Familie erworben. Auch Schule nimmt in diesem Zusammenhang eine Schlüsselposition ein. So kann die Bildungs- und Erziehungseinrichtung einerseits einen Beitrag zur Wahrnehmung, Thematisierung und sukzessiven Beseitigung von Barrieren leisten, die dem Zugang zu gesellschaftspolitischer Partizipation im Weg stehen, oder aber zusätzliche Barrieren installieren.

## **2 Demokratisch-inklusive Schule – WAS IST DAS? Ziele, Anforderungen und Merkmale**

Aus dem skizzierten Ziel einer chancengerechten Öffnung des Zugangs zur Förderung partizipationsspezifischer Kompetenzen und Haltungen in der Schule leiten sich spezifische Anforderungen an die Gestaltung der Lernumgebung ab. Im Folgenden werden die Anforderungen und Merkmale des Modellkonzepts „Demokratisch-inklusive Schule“ dargelegt. Einen möglichen Ansatz bietet in diesem Zusammenhang die aus der Anerkennungstheorie entlehene und von Prenzel in die Pädagogik übertragene Denkfigur der *egalitären Differenz*. Ausgehend von der Perspektive, dass alle Menschen als gleichwertig aufgefasst werden, werden die Dimensionen der Verschiedenheit und der Gleichheit stringent aufeinander bezogen und stets zusammen

---

gedacht. Ein Aussparen der Dimension der Verschiedenheit würde einer Gleichschaltung ohne Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Interessen gleichkommen, während eine Betrachtung der Individualität unter Ausblendung des demokratischen Anspruchs der Gleichheit die Vertiefung von Hierarchien in verschiedenen Bereichen und die Legitimation des Ausschlusses der ‚Nicht-Gleichen‘ bedeuten (vgl. u.a. Honneth 2012; Prengel 2006; Prengel 2010, 6).

Doch worin besteht in diesem Zusammenhang die Gleichheit in der Verschiedenheit? Wie kann der Anspruch der Gleichheit in demokratisch-inklusiven Lernsettings auf die jeweils individuelle Perspektive übertragen werden?

Eine Perspektive eröffnet Honneths an den Hegelschen Anerkennungsbegriff geknüpfte Theorie der Anerkennung. Im Rahmen dieses theoretischen Kontexts soll jedem Subjekt der gleiche moralische Respekt entgegengebracht werden, das heißt jedem Individuum wird in dynamischer Perspektive grundsätzlich die Möglichkeit zugesprochen, sich aus den aktuellen, größtenteils über familiäre Sozialisationsprozesse entstandenen ‚Rahmenbedingungen‘ heraus weiterzuentwickeln und sich die Kompetenzen und Haltungen anzueignen, die für eine autonome Lebensführung respektive für gesellschaftliche Partizipation bedeutend sind – sofern der Zugang zu den dafür notwendigen sozialen Erfahrungen ermöglicht wird (vgl. u.a. Honneth 2012; Honneth 2010). Jede\_r kann also partizipieren, kann zum Gladiator werden – sofern die entscheidenden sozialen Erfahrungen gemacht werden!

Eine Bildungseinrichtung, die dieser demokratisch-inklusiven Zielstellung entspricht, muss also physische, psychisch-emotionale, genderspezifische, sozioökonomische, sprachliche und anderweitige Barrieren, die notwendigen sozialen Erfahrungen und Lernprozessen im Weg stehen, bewusst und immer wieder aufs Neue fallbezogen wahrnehmen und sukzessive beseitigen, um auf diese Weise chancen- beziehungsweise anerkennungsge- recht Zugänge zu gesellschaftspolitischer Teilhabe und Teilnahme zu eröffnen.

## **2.1 Konsequente inklusive Öffnung**

Die Annäherung an diesen Anspruch bedarf dabei in einer Art Prozessbetrachtung zunächst einer konsequenten, inklusiven Öffnung der Schule im Sinne der Anwendung eines breiten, international anschlussfähigen Inklusions- und Barrierebegriffs. Die Schule öffnet sich jenseits marginalisierender Gruppenbeschreibungen allen Kindern und Jugendlichen und ihren jeweiligen individuellen Bedürfnissen, Interessen und Rahmenbedingungen. Eine wesentlich strukturelle Hürde stellt nicht nur die im Rahmen eines selektiv strukturierten Bildungssystems gegebene Option der Ausgliederung spezifischer Gruppen durch die Überweisung an eine Sondereinrichtungen dar, sondern weiterführend auch das Festhalten an einer starren Zwei-Gruppen-Bildung (vgl. u.a. Wocken 2009; Hinz 2002). Derartige Kategorisierungen gilt es zu erkennen und abzubauen. An einer demokratisch-inklusive Schule wird beispielsweise keine Unterteilung in ‚Förderkinder‘ und vermeintlich ‚normale‘ Kinder vorgenommen. Jedes Kind, jedes Individuum wird als förderbedürftig und begabt gleichzeitig aufgefasst, in unterschiedlichem Ausmaß und in verschiedenen Bereichen, abhängig von den gebotenen Lernumgebungen und sozialen Rahmenbedingungen (vgl. Schenz 2012). Das heißt: Eine demokratisch-inklusive Schule geht über die bloße formal-rechtliche Ermöglichung des Schulbesuchs von Kindern und Jugendlichen mit attestiertem Bedarf weit hinaus.

## **2.2 Individualisierung**

Um jedem Individuum dieser heterogenen Lerngruppe Zugänge zu sozialen Erfahrungen, zu bedeutsamen und effektiven Lernprozessen zu ermöglichen, bedarf es einer individualisierten Lernumgebung bei gleichzeitigem Einbezug gemeinsamer Lernphasen. Vereinzelt, von der Einzelinitiative der Lehrkraft abhängige Individualisierungs- und Differenzierungsmaßnahmen reichen nicht aus. Eine Vollindividualisierung der Lernprozesse und des Tagesablaufs muss systematisch gedacht werden und bedarf spezifischer struktureller, personeller und unterrichtlicher Voraussetzungen.

### **2.3 Partizipationsspezifische Erfahrungen**

Ein weiteres zentrales Merkmal demokratisch-inklusive Schule ist die Ermöglichung partizipationsspezifischer, sozialer Erfahrungen in einem sehr breit gedachten Partizipationsansatz. Die Schüler\_innen übernehmen Verantwortung für sich und ihren Lernprozess und in reflektierter Rollenübernahme in gesellschaftlichen Zusammenhängen in und außerhalb der Schulgemeinde auch für andere. Neben der Ermöglichung selbstbestimmter Lernprozesse nicht nur in partiellen Phasen, der Öffnung der Schule in ihr gesellschaftliches Umfeld und dem Abbau personeller Hierarchien umfasst dies unter anderem die Etablierung eines transparenten, allen Beteiligten und Betroffenen offen stehenden und im Sinne der Gleichberechtigung im politischen Diskurs geöffneten demokratischen Gremiums. In einem nach diesen Ansprüchen gestalteten Schulplenum begegnen sich Schüler\_innen und Lehrkräfte auf Augenhöhe, das heißt alle Teilnehmer\_innen haben das gleiche Stimm- beziehungsweise Abstimmungsrecht. Gefasste Entschlüsse des Schulplenums sind für alle Mitglieder der Schulgemeinschaft gleichermaßen verbindlich, egal ob Erwachsener oder Kind. Der Geschäftsbereich des Plenums sollte dabei sukzessive breiter geöffnet werden und nicht nur Randbereiche wie die Ausrichtung des nächsten Schulfests umfassen. Kindern und Jugendlichen soll die Möglichkeit eröffnet werden, als gleichberechtigte und vollwertige Mitglieder an demokratischen Konflikt-, Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen teilzunehmen, dadurch ihre Schulumgebung zu gestalten und die Konsequenzen der Entscheidungen zu erfahren und zu bewerten.

## **3 Demokratisch-inklusive Schule – WIE? Merkmale der konkreten Umsetzung**

Welche Anforderungen ergeben sich nun konkret für die Realisierung der beschriebenen demokratisch-inklusive Zielsetzungen auf struktureller, personeller und unterrichtlicher Ebene?

Grundsätzlich befinden sich solche Lernsettings in einem Spannungsgefüge zwischen der Selbstbestimmung und -steue-

rung des Individuums auf der einen und dessen sozialen Kontext auf der anderen Seite, d.h. es gilt Lernprozesse zu ermöglichen, die sich zwischen den Polen des individualisierten und des gemeinsamen Lernens bewegen.

### **3.1 Exemplarische Voraussetzungen auf struktureller Ebene**

Die bereits beschriebene inklusive Öffnung macht die Auflösung fester Klassenstrukturen zugunsten jahrgangsgemischter, flexibler Lerngruppen notwendig, aber auch die Etablierung individualisierbarer Zeitstrukturen unter Abschaffung der 45-Minuten-Taktung sowie die Implementierung eines handlungsfähigen Schulplenums.

### **3.2 Exemplarische Voraussetzungen auf personeller Ebene**

Das pädagogische Personal hat die Gratwanderung zwischen dem zu gewährenden Freiraum selbstbestimmter Lernprozesse und dem Grad an notwendiger Unterstützung zu bewerkstelligen. Diese muss für jedes Kind individuell und stets aufs Neue ausgelotet werden. Dafür bedarf es einer systematischen, reflektierten und prozessbezogenen Beobachtung, Begleitung, Beratung und Unterstützung jedes einzelnen Kindes. Ermöglicht wird dies durch Tools wie Lerntagebücher, Portfolios und Lernentwicklungsgespräche sowohl mit den Schüler\_innen als auch mit den Erziehungsberechtigten. Daraus resultieren unter anderem Angebote, Hilfestellungen und Förderpläne. Dieses intensive Monitoring des Lernprozesses stellt eine Abkehr von einzelnen reformpädagogischen und alternativen Unterrichtskonzepten dar, bei denen die einseitige Dominanz der Verwirklichung von Freiheit und Selbstbestimmung des Individuums bisweilen Gefahr läuft, in Beliebigkeit, Leerlauf oder Orientierungslosigkeit abzurutschen.

Ein erhöhter Personalschlüssel, Team-Teaching in multiprofessionellen Teams und Rückgriff auf ein außerschulisches Unterstützungsnetzwerk sind dafür unabdingbar. Neben dem kooperativen Unterrichten sind zudem gemeinsame Vor- und Nachbereitungsphasen in regelmäßigen Teamsitzungen erforderlich. Die Etablierung einer Inklusionsfachkraft ermöglicht die systematische Koordination aller Förderangebote sowie des

schul- und lehrkraftspezifischen Fortbildungsbedarfs im Bereich Inklusion.

### **3.3 Exemplarische Voraussetzungen auf unterrichtlicher Ebene**

Die Schüler\_innen bestimmen im Rahmen individualisierter, offener Lernsettings die Inhalte, den zeitlichen Rahmen, den Ort innerhalb und teilweise außerhalb des Schulhauses, ihre Lernpartner\_innen, die Methoden und Materialien, sowie den Unterstützungsrahmen grundsätzlich selbst. Diese individuell bedeutsamen Lernprozesse müssen komplementär ergänzt werden durch gemeinsames Lernen, beispielsweise durch die gezielte Anbahnung und Unterstützung des horizontalen Lernens in kooperativen Lernphasen, durch Implementierung von Patensystemen, aber auch durch gemeinschaftsförderliche Rituale wie den Morgenkreis und ein umfassend gestaltetes Schulleben, etwa im Rahmen gemeinsam zubereiteter und eingenommener Speisen. Darüber hinaus ist die Eröffnung demokratischer Handlungsfelder von zentraler Bedeutung: innerschulisch z.B. durch partizipative Elemente wie das Schulplenum und außerschulisch als eine multiperspektivische Öffnung der Schule in den Stadtteil, sowie darüber hinaus in das gesellschaftliche Umfeld (u.a. *Service Learning*, ehrenamtliches und politisches Engagement, ‚Draußentag‘). Die gesellschaftliche Realität mit Hilfe außerschulischer Expert\_innen zu thematisieren, ein Lernen in authentischen Lernsituationen zu ermöglichen und den Kindern eine Reflexion ihrer Rolle und ihrer Verantwortung in gesellschaftlichen Zusammenhängen zu ermöglichen, sind zentrale Ziele demokratischer Bildung.

## **4 Demokratisch-inklusive Schule – WO? Konkrete Anforderungen an die Lernraumgestaltung**

Es stellt sich nun die Frage: Wie können die Lernräume und ihre Gestaltung zur Umsetzung dieser Zielsetzungen und ihrer Implikationen für die Praxis beitragen? Grundsätzlich lassen sich folgende Merkmale postulieren:

- dynamisch-flexible und offene Raumkonzepte, die die Bedürfnisse ALLER berücksichtigen und jederzeit adaptierbar und veränderbar sind;

- barrierearm in hierarchischer, kognitiver, physischer, psychischer, sprachlicher, genderspezifischer und anderweitiger Perspektive;
- stringente Partizipation aller Schüler\_innen an der Aufteilung, Gestaltung und Ausstattung der Räume;
- ästhetische Architektur und Verwendung hochwertiger, ökologischer Materialien.

Bei der weiteren Konkretisierung lassen sich zwei Ebenen unterscheiden: Welche architektonischen Anforderungen bestehen an die Lernräume, und wie sollen diese Räume ausgestattet sein?

Zunächst zu Ersterem: Eine Abkehr vom Klassenzimmer, das einer bestimmten sozialen Gruppe zugewiesen wird, hin zum (fachspezifischen) Lernatelier ist notwendig. Ideal sind ‚Großräume‘ wie etwa an der Laborschule Bielefeld – dem Prototyp demokratischer Schularchitektur mit der Entwicklung der Lernpolis: Die innenarchitektonische Gestaltung erlaubt den Schüler\_innen vielfältige Nutzungs- und Gestaltungsmöglichkeiten auf ihren jeweiligen Stammflächen, sowie Bewegungsräumen dazwischen. Alle Räume sind offen und jederzeit zugänglich (*Politik der offenen Türen und Fenster*) und fördern so Austausch, Transparenz und Kommunikation.

Neben den multifunktionalen, flexibel nutzbaren Lernräumen ist zudem eine Vielzahl an Räumen für spezifische Zwecke erforderlich: für Kunst und Werken, Musik und Theater, Spiel und Bewegung, Rückzug und Ruhe, Bibliothek und Medien, für demokratisches Lernen (in Form eines Forums oder Plenarsaals), für spezielle Förderangebote (u.a. für außerschulische Expert\_innen wie Ergotherapeut\_innen, Logopäd\_innen), und für (*echtes*) Schulleben, beispielsweise mit einer Küche, die so gestaltet ist, dass Kinder in die Zubereitung der Speisen involviert sein können.

Konzeptionell häufig vernachlässigt wird das traditionelle ‚Lehrerzimmer‘. Als ein gelungenes Beispiel hierfür sei die Montessori-Schule Potsdam genannt, deren Team-Raum verschiedene Funktionsbereiche geschickt abdeckt: Das erste Element nach dem Eingang ist ein übersichtliches Info-Desk, das zur unkomplizierten und unmittelbaren Distribuierung aller

---

wichtigen, aktuellen Infos dient. Dahinter befindet sich in Form eines langen Tisches mit Sitzgelegenheiten ein Arbeitsbereich für größere Gruppen. Postfächer und Spinde aller Teammitglieder dienen als Raumtrenner zu Einzelarbeitsplätzen mit entsprechender EDV-Ausrüstung. Ein Nebenraum in Form eines kleinen Cafés steht dem informellen, aber ebenso essentiellen Austausch zur Verfügung. Die Kombination dieser verschiedenen Elemente deckt die vielfältigen Ansprüche ab, die an ein multiprofessionelles, intensiv kooperierendes Team gestellt werden.

Auch die Außenbereiche gilt es mitzudenken. Im klassischen Sinne sind damit ein vielfältig gestalteter Pausenhof sowie Schulgarten gemeint. Im erweiterten Sinne ist darunter auch eine Öffnung in und Nutzung von vor Ort gegebenen Möglichkeiten und Strukturen (u.a. Museen, Theater) zu verstehen, aber z.B. auch Konzepte der Entschulung wie das Schlänitzsee-Projekt der Montessori-Schule Potsdam oder das Projekt „Herausforderung“ der ESBZ in Berlin.

Wie sollen diese Räume nun konkret ausgestattet sein? Das Mobiliar sollte kindgerecht und leicht transportierbar sowie flexibel und multifunktional nutzbar sein und sowohl individuelles als auch gemeinsames Lernen ermöglichen. Bewährt haben sich unter anderem große, runde Teppiche zum individuellen Arbeiten auf dem Boden – beispielsweise bei materialintensiven Lernangeboten – aber vor allem auch als Ort der gemeinsamen Rituale und Erlebnisse (Morgenkreis, Geburtstag, etc.). Da strukturell auf die Zuordnung zu festen Lerngruppen verzichtet wird, es also keine klassischen Klassenzimmer mit festen Sitzplätzen gibt, sind zudem Spinds oder Regale zur ordentlichen und gegebenenfalls sicheren Aufbewahrung persönlicher Dinge notwendig.

Individualisierung bedingt ein großes Angebot an vielfältigen Lern- und Arbeitsmaterialien, welche in Regalen frei und offen zugänglich untergebracht sein müssen. Das Material muss hierbei hochgradig systematisiert, aber auch transparent organisiert sein, um selbstbestimmte und selbstorganisierte Lernprozesse zu ermöglichen.

Barrierearme, dynamische und aneignungsoffene Lernraumkonzepte eröffnen auf diese Weise an der Schule Raum für Individualität und Raum für Gemeinschaft.

## Literatur

- Bödeker, Sebastian (2012): Soziale Ungleichheit und politische Partizipation in Deutschland. Frankfurt am Main: Otto- Brenner-Stiftung
- Böhnke, Petra (2011): Ungleiche Verteilung politischer und zivilgesellschaftlicher Partizipation. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 1(2), 18–25
- Habermas, Jürgen (1961): Reflexionen über den Begriff der politischen Beteiligung. In: Jürgen Habermas mit Frank Benseker, Ludwig von Friedeburg, Christoph Oehler & Friedrich Weltz: Student und Politik. Luchterhand: Neuwied, 13–55
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53 (9), 354–361
- Honneth, Axel (2012): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. 9. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Honneth, Axel (2010): Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. Berlin: Suhrkamp
- Merkel, Wolfgang & Petring, Alexander (2011): Partizipation und Inklusion. Demokratie in Deutschland 2011. Ein Report der Friedrich-Ebert- Stiftung ‚Partizipation und Inklusion‘, [https://www.wzb.eu/sites/default/files/zkd/dsl/partizipation\\_und\\_inklusion.pdf](https://www.wzb.eu/sites/default/files/zkd/dsl/partizipation_und_inklusion.pdf) [Zugriff: 25. Februar 2016]
- Milbrath, Lester W. (1965): Political Participation. Chicago: Rand McNally & Company
- Petersen, Thomas; Hierlemann, Dominik; Vehrkamp, Robert B. & Wratil, Christopher (2013): Gespaltene Demokratie. Politische Partizipation und Demokratiezufriedenheit vor der Bundestagswahl 2013. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP\\_Gespaltene\\_Demokratie.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Gespaltene_Demokratie.pdf) [Zugriff: 25. Februar 2016]
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Prenzel, Annedore (2010): Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. Vortrag im WiFF Fachforum. München (29.6.2010)
- Schäfer, Armin (2012): Mehr Demokratie, aber nur für wenige? Der Zielkonflikt zwischen mehr Beteiligung und politischer Gleichheit. Papier für die DVPW- Sektion ‚Politische Soziologie‘ auf dem DVPW-Kongress (24.–28.10.2012), Tübingen
- Schenz, Christina (2012): Begabungsförderung und Bildung in einer Schule für alle. Eine Studie zur schulischen Inklusion autistischer Kinder. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

- 
- Verba, Sidney; Schlozman, Kay L. & Brady, Henry E. (1995): *Voice and Equality. Civic Voluntarism in American Politics*. Cambridge, London: Harvard University Press
- Westle, Bettina (2001): Politische Partizipation und Geschlecht. In: Koch, Achim; Wasmer, Martina & Schmid, Peter (Hg.): *Politische Partizipation in der Bundesrepublik Deutschland – Empirische Befunde und theoretische Entwicklungen*. Blickpunkt Gesellschaft 6. Opladen: Leske + Budrich, 131–168
- Westle, Bettina & Schoen, Harald (2002): Ein neues Argument in einer alten Diskussion: ‚Politikverdrossenheit‘ als Ursache des ‚gender gap‘ im politischen Interesse? In: Brettschneider, Frank; Deth, Jan W. van & Roller, Edeltraud (Hg.): *Das Ende der politisierten Sozialstruktur*. Opladen: Leske + Budrich, 215–244
- Wocken, Hans (2009): Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik. Ein Beitrag aus der Tagung: Unterricht in heterogenen Klassen (Teil 2). Module zur Heterogenität. Bad Boll (14.–16. Dezember 2009). <http://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/501909-Wocken.pdf> [Zugriff: 25. Februar 2016]

# Schularchitektur und inklusive Didaktik

## Auf der Suche nach einer inklusiven Schulraumgestaltung

### I Drei Perspektiven auf den Schulraum

Wenn wir über verschiedene Formen von Erziehung sprechen, dann sprechen wir zumeist über verbale und gestische Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern: über Vorgänge des Zeigens, des Sprechens, des Gebens und Nehmens. All diese Handlungen sind dabei zwar ohne Frage wichtig, sie finden allerdings zugleich immer in irgendeiner Form von *Raum* statt – und zwar in einem Raum, der der gemeinten Form von Interaktion eine weitere, ebenfalls potentiell ‚erziehende‘ Ebene hinzufügt und so den ursprünglich intendierten Erziehungsakt unter Umständen deutlich zu konterkarieren vermag. Das daraus resultierende Erfordernis, in Auseinandersetzung mit Fragen pädagogischen Handelns die Dimension des Raumes immer zumindest *mit*-zudenken, gilt dabei in besonderem Maße für die Institution Schule, deren spezifische Räumlichkeit bereits dermaßen in unser aller Alltagsverständnis eingesunken ist, dass wir sprachlich kaum mehr zu unterscheiden vermögen zwischen der abstrakten *Institution* Schule und deren konkreten *Gebäude*: Was *die* Schule uns lehrt, das lehrt sie uns zugleich immer *in der* Schule.

Um diese enge Verwobenheit von Schule und Schulgebäude deshalb zumindest ein wenig aufzulösen, sollen im Folgenden zunächst drei verschiedene Perspektiven auf den konkreten Schul-*Raum* unterschieden werden, die insbesondere beim Nachdenken über das Verhältnis von Schularchitektur und Inklusion eine entscheidende Rolle spielen. So ist die Schule

- *erstens* ein Aufenthaltsraum – womit sie sich zunächst nicht von anderen öffentlichen Gebäuden unterscheidet, durch die Menschen sich bewegen, in denen sie sich aufhalten und die sie betreten und wieder verlassen. Man denke etwa an Ämter, Banken, U-Bahn-Stationen oder Fahrstühle.

- Zugleich ist sie *zweitens* – und das unterscheidet sie sehr wohl von den anderen soeben genannten Räumen – ganz bewusst als Lernraum konzipiert. In ihr versammeln sich Menschen, um zu lernen: um neues Wissen zu erlangen und bildende Erfahrungen zu sammeln.
- Darüber hinaus und *drittens* ist die Schule jedoch immer auch ein Lebensraum: In ihr verbringen SchülerInnen vom 1. bis zum 13. Schuljahr bis zu 15.000 Stunden ihres Lebens und damit einen großen Teil ihrer Kindheit und Jugend – einschließlich aller innerhalb dieser Lebensphase zu bewältigenden Krisen, Bedürfnisse und Wandlungen. Damit unterscheidet sich der Lebensraum Schule auch zugleich fundamental von zahlreichen anderen Lernräumen wie etwa Bibliotheken oder Fahrschulen.

Nun ist es allerdings wichtig, diese drei Perspektiven auf den Schulraum nicht im Sinne eines Grundrisses zu verstehen, im Rahmen dessen den verschiedenen ‚Funktionen‘ je verschiedene Räume zugewiesen werden – indem also der Flur zum reinen Aufenthaltsraum deklariert wird, das Klassenzimmer zum reinen Lernraum und der Pausenhof zum einzig verbliebenen Lebensraum. Es gilt vielmehr, die drei genannten Perspektiven als je gleichberechtigte, in sich jedoch zu unterscheidende Blickrichtungen auf ein und denselben Raum zu begreifen: weniger also als Raumaufteilung, sondern vielmehr als dreifachen Fensterblick.

## 2 Schularchitektur und inklusive Didaktik

Legt man dieses Modell zu Grunde, so wird deutlich, dass die schulpädagogische Diskussion zum Verhältnis von Schularchitektur und Inklusion sich in den vergangenen Jahren zunächst auf den Blick durch *eines* dieser Fenster konzentriert hat: auf dasjenige der Schule als Aufenthaltsraum. So befasst sich ein Großteil der im Anschluss an die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im deutschsprachigen Raum erschienenen Aufsätze zum Thema in erster Linie mit Fragen wie „Sind alle Gebäude, Gebäudeteile, Eingangsbereiche und Verbindungswege der Organisation/Ein-

richtung barrierefrei?“ (Christodoulou et al. 2012, 238), „Können Menschen, die auf einen Rollstuhl oder Gehhilfen angewiesen sind, ohne fremde Hilfe alle Gebäudeteile erreichen und alle Einrichtungen nutzen?“ (ebd.), „Sollte es in der Schule Toiletten für behinderte Menschen geben?“ (Schöler 2013, 219) oder „Wie kann das [körperlich beeinträchtigte] Kind zur Schule kommen und sich in der Schule bzw. im Außengelände bewegen, wenn es geschneit hat?“ (Lelgemann 2013, 241).

Erst in letzter Zeit schließlich haben sich vermehrt AutorInnen wie beispielsweise Karl-Heinz Imhäuser (2014) oder Kersten Reich (2014, insb. 223ff) den beiden übrigen Blickrichtungen zugewandt und sich der Frage gewidmet, wie eine inklusive Schularchitektur denn unter der Perspektive einer Schule als Lern- und Lebensraum auszusehen hätte. Diesen Arbeiten sollen im Folgenden nun einige weitere Überlegungen hinzugefügt werden – und zwar ausgehend von der Frage, wie eine Schule architektonisch gestaltet sein muss, um eine Didaktik für inklusive Lerngruppen zu unterstützen. Der vorliegende Aufsatz wird sich insofern also zunächst auf den Blick durch das *zweite* der drei genannten Fenster konzentrieren: auf dasjenige der Schule als Lernraum.

Als Ausgangspunkt sollen dabei fünf von Harry Kullmann, Birgit Lütje-Klose und Annette Textor (2014) entwickelte „ziel- und prozessbezogene Leitprinzipien“ eines „Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik“ dienen, denen allesamt ein Verständnis von Inklusion zu Grunde liegt, das diese nicht allein auf *körperliche* oder *geistige* Behinderung bezieht, sondern auf *sämtliche* Heterogenitätsdimensionen des Menschen: „die Akzeptanz aller Schülerinnen und Schüler in ihrer Individualität, der Einsatz förderdiagnostisch fundierter individualisierter Curricula, die Verwirklichung eines adaptiven und binnendifferenzierten Unterrichts, eine besondere Aufmerksamkeit für die Herstellung von Gemeinsamkeit aller Schülerinnen und Schüler und die Umsetzung im Co-Teaching“ (ebd., 89). Während die ersten beiden der genannten Leitprinzipien dabei die innere Haltung der Lehrpersonen bzw. die curriculare Ausrichtung ihres jeweiligen Unterrichts betreffen, lassen sich die drei zuletzt genannten Prinzipien nahezu bruchlos auf den Bereich der Schularchitektur übertragen:

- 
- So werden für einen *adaptiven und binnendifferenzierten Unterricht* Räume benötigt, innerhalb derer ohne großen Aufwand eine qualitative Differenzierung „der Aufgabenschwierigkeit, der Lerninhalte, der Sozialformen, der Medien und Hilfsmittel sowie der direkten Unterstützung durch das pädagogische Personal oder andere Schülerinnen und Schüler“ (ebd.) realisiert werden kann. Die entsprechenden Räume sollten deshalb einerseits ohne großen Aufwand verschiedene Tätigkeiten und Gruppenzusammensetzungen gleichzeitig zulassen – vom zurückgezogenen Lesen eines Textes über die Ad-hoc-Aufführung eines Theaterstücks bis hin zur angeregten Gruppendiskussion – und andererseits ein leichtes Hinüberwechseln in angrenzende Räume und Areale mit weiteren Nutzungsmöglichkeiten ermöglichen.
  - Für die *Herstellung von Gemeinsamkeit* wiederum werden Räume benötigt, die eine „kontinuierliche Balance zwischen Individualisierung einerseits und der Gemeinsamkeit in der Gruppe andererseits“ (ebd., 99) befördern und dementsprechend neben individuellen Lernformen auch die gegenseitige Begegnung in größeren Gruppen ermöglichen: von der einzelnen Schulklasse über die jeweilige Jahrgangsstufe bis hin zur gesamten Schulgemeinschaft. Die entsprechenden Räume sollten deshalb einerseits zahlreiche, leicht zugängliche Versammlungsmöglichkeiten für verschiedene Gruppengrößen bieten und andererseits eine alltägliche Begegnung aller Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Schulraum befördern: ein bewusstes, alltägliches Leben mit Unterschieden.
  - Für die Umsetzung eines adaptiven und binnendifferenzierenden Unterrichts im *Co-Teaching* schließlich werden Räume benötigt, die „unterrichtspraktische Kooperationsprozesse“ von Lehrkräften sämtlicher Disziplinen befördern (vgl. ebd., 100). Die entsprechenden Räume sollten deshalb einerseits ohne großen Aufwand verschiedene Tätigkeiten des Unterrichts gleichzeitig zulassen und andererseits formelle wie informelle Begegnungen zwischen den einzelnen Lehrkräften ermöglichen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen lassen sich dementsprechend vier raumbezogene Rahmenbedingungen identifizie-

ren, deren Berücksichtigung die Umsetzung einer inklusiven Didaktik unterstützen könnte: Eine inklusive Didaktik benötigt demnach Räume, die a) ohne großen Aufwand verschiedene Sozialformen und Tätigkeiten sowohl von Seiten der Schülerinnen und Schüler als auch von Seiten der Lehrkräfte gleichzeitig zulassen, b) ein leichtes Hinüberwechseln in angrenzende Räume und Areale mit weiteren Nutzungsmöglichkeiten ermöglichen, c) zahlreiche leicht zugängliche Versammlungsmöglichkeiten für verschiedene Gruppengrößen bieten und d) eine alltägliche Begegnung sämtlicher Schülerinnen und Schüler sowie sämtlicher Lehrkräfte im gemeinsamen Schulraum befördern.

### 3 Drei Raummodelle

Nun ist es allerdings keineswegs so, dass die damit berührten Kriterien der Flexibilität und Durchlässigkeit Neulinge in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zum Thema „Räume“ wären. Sie alle werden vielmehr – unter Verwendung teils variierender Begrifflichkeiten – seit mehreren Jahren wiederholt als Bedingungsfaktoren pädagogischer Schularchitektur diskutiert (vgl. hierzu bspw. Baier 2009; Reh & Kolbe 2009; Böhme 2013), sodass es sich anbietet, auch bei der Frage nach einer konkreten baulichen *Umsetzung* der skizzierten raumbezogenen Rahmenbedingungen auf bereits vorliegende Theorie- und Praxismodelle zurückzugreifen. Als erste Orientierungshilfe kann dabei eine modellhafte Gegenüberstellung verschiedener Schulraumkonzepte dienen, die die Montag Stiftungen 2013 in Kooperation mit dem Bund Deutscher Architekten (BDA) sowie dem Verband Bildung und Erziehung (VBE) publiziert haben (vgl. Montag Stiftung Urbane Räume et al. 2013) und in deren Rahmen auf Ebene der „räumlichen Organisation von allgemeinen Lern- und Unterrichtsbereichen“ zwischen den folgenden drei „prototypische[n] Organisationsformen“ unterschieden wird: „Klassenraum plus“, „Cluster“ und „Offene Lernlandschaft“ (ebd., 26).

Zwar sind dabei alle drei Konzepte auf eine „variable Nutzung der Räume“ (ebd.) hin ausgelegt, sie unterscheiden sich allerdings untereinander erheblich in der konkreten baulichen Umsetzung dieses Prinzips: Während der „Klassenraum plus“

den Bedarf nach „multioptional nutzbaren Lern- und Unterrichtsbereichen“ noch durch eine „Vergrößerung, Verknüpfung oder veränderte Zonierung von Basis- oder Klassenräumen“ zu erfüllen versucht (ebd., 27), entfernen sich die Modelle „Cluster“ und „Offene Lernlandschaft“ bereits wesentlich deutlicher vom Konzept der herkömmlichen Klassenraum-Schule. So ist das Modell des „Clusters“ gekennzeichnet durch eine „große Vielfalt unterschiedlicher Raumsituationen in einem definierten Teilbereich des Schulgebäudes“ (ebd.), während die „Offene Lernlandschaft“ sich gar komplett vom „herkömmlichen Verständnis eines allgemeinen, nach Klassenräumen gegliederten Lern- und Unterrichtsbereich“ (ebd., 28) löst: „Schüler und Pädagogen haben [hier] die Auswahl zwischen unterschiedlichen Lernbereichen und -atmosphären; Erschließungszonen und Aufenthaltsbereiche sind integrale Bestandteile der Lernlandschaft. Offene Lernlandschaften verfügen über wenige definierte und spezifisch ausgestattete Funktionsräume (zum Beispiel Auditorien oder kleine ‚Think-Tanks‘); ansonsten nutzen die Lernenden situativ ihre jeweiligen Orte für Einzel- oder Gruppenarbeit“ (ebd.).

Setzt man die genannten Schulraummodelle deshalb nun in Bezug zu den zuvor skizzierten Anforderungen an eine inklusive Schularchitektur, so wird deutlich, dass insbesondere das „Cluster“ und die „Offene Lernlandschaft“ geeignet erscheinen, eine inklusive Didaktik im skizzierten Sinne zu unterstützen: In einem nach diesen Modellen gestalteten Schulraum dürfte es nicht nur ohne größere Schwierigkeiten möglich sein, verschiedene Sozialformen und Tätigkeiten gleichzeitig zuzulassen, auch ein Hinüberwechseln in angrenzende Räume und Areale, die Nutzung von Versammlungsmöglichkeiten für verschiedene Gruppengrößen sowie die alltägliche Begegnung im gemeinsamen Schulraum dürfte hier deutlich leichter zu realisieren sein als im Modell „Klassenraum plus“ – und erst recht im Vergleich zur herkömmlichen, noch immer vorherrschenden Form der Klassenraum-Flur-Schule.

Wie aber gestaltet sich ein inklusiver Unterricht in einer solchen Form von Cluster oder Lernlandschaft ganz konkret in der Praxis? Können die bis hierhin skizzierten Hoffnungen, die ganz

ähnlich auch von Imhäuser und Reich formuliert werden, tatsächlich eingelöst werden? Da diesbezüglich bisher kaum belastbare empirische Erkenntnisse vorliegen, soll im Folgenden zumindest kurz ein entsprechend ausgerichtetes Forschungsprojekt skizziert werden, das die genannten Fragen an einer der im deutschsprachigen Raum am längsten bestehenden schulischen Lernlandschaften überhaupt zu bearbeiten versucht: an der Laborschule Bielefeld.

## 4 Die Laborschule Bielefeld als Lernlandschaft

Die Laborschule Bielefeld umfasst als inklusive Schule die Jahrgänge 0 (Vorschuljahr) bis 10 und nimmt seit ihrer Eröffnung im September 1974 nicht nur durch ihre Konzeption als staatliche Versuchsschule eine „Sonderstellung“ (Benner & Kemper 2007, 322) in der deutschen Schullandschaft ein, sondern ebenfalls durch ihre Architektur: Als besonders prominente Vertreterin des in den 1970er Jahren populären Modells der „Großraumschule“ verzichtet sie nahezu vollständig auf die räumliche Separierung einzelner Gruppen in Klassenzimmern und bemüht sich anstelle dessen um eine gemeinsame Beschulung sämtlicher Schülerinnen und Schüler in einer „halboffene[n] Lernlandschaft unter einem großen, einheitlichen Dach“ (Haebler 1973, 74).

Dieses spezielle Großraumkonzept war dabei von Beginn an mit diversen pädagogischen Hoffnungen der Laborschulgründerinnen und -gründer verbunden: Von einer „zivilisierenden Wirkung der Öffentlichkeit“ (Hentig 1997, 148) über die Möglichkeit zur Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf eine ebenfalls „bewegte und lärmerfüllte Welt“ (ebd., 149) reichten diese bis hin zur „Emanzipation [des Einzelnen] auch von der eigenen Gruppe“ (ebd., 150) sowie dem Wunsch, ein jedes Laborschulkind möge „auf dem Weg vom Eingang bis zu seinem ‚Arbeitsplatz‘ wenigstens einmal täglich die Schule als Ganze“ erfahren (ebd., 157). Zu all diesen Hoffnungen hinzu kam darüber hinaus unter dem Stichwort „Flexibilität“ noch eine weitere, von der Ludwig Huber und Ellen Thormann (2002, 67) rückblickend konstatieren, es sei die didaktisch vielleicht sogar wichtigste gewesen: „[Die Hoffnung,] dass sich die Lernenden und Lehren-

den flexibel jeweils neu gruppieren, je nachdem wie es Aufgabe und Gelegenheit erfordern: bald einzeln, bald in kleinen, dann wieder in großen oder gar sehr großen Gruppen arbeiten, je nachdem, ob Recherchieren, Lesen und Schreiben oder Diskutieren oder Kooperieren oder Vorführen und Hören angesagt ist; dass sie sich leicht von der einen zur anderen Fläche bewegen können, je nachdem, ob mit Kopf oder auch mit Hand gearbeitet, gebastelt oder experimentiert werden soll. Schon dafür ist wichtig, dass alle sich sehen, leicht von einer Stelle zur anderen wechseln können: deshalb keine Wände, die die Sicht versperren und die Größe der Gruppen begrenzen, und keine Türen und Korridore, die das Wechseln mühselig machen.“

Von ihrer architektonischen Grundanlage her müsste die Laborschule also eigentlich ideal für die zuvor skizzierte Form der inklusiven Didaktik geeignet sein – und tatsächlich wird hier seit mehr als vierzig Jahren erfolgreich mit überaus heterogenen Gruppen gearbeitet. Dennoch ist die Geschichte des Laborschulgroßraums keine reine Erfolgsgeschichte. Im Gegenteil: Insbesondere in den ersten Jahren nach Eröffnung der Schule war deren Gebäude immer wieder Gegenstand heftiger Diskussionen und Umgestaltungsmaßnahmen – und auch heute noch, mehr als zehn Jahre nach Errichtung eines zusätzlichen Anbaus für die Jahrgänge 9 bis 10, ist der Unterrichtsgroßraum der Laborschule noch immer eines derer auffälligsten wie auch umstrittensten Merkmale überhaupt. (Zur wechselvollen Geschichte und Wahrnehmung der Laborschularchitektur vgl. u.a. Hentig 1997; Huber & Thormann 2002; Weingart 2003)

Da nun allerdings trotz des Versuchsschulcharakters der Laborschule bisher kaum empirische Untersuchungen zur Nutzung des dortigen Unterrichtsgroßraums vorliegen, wurde im vergangenen Jahr vom Autor dieses Aufsatzes gemeinsam mit Marlena Dorniak und Jutta Walter als LehrerInnenforscherinnen sowie Pia Lodtka als studentische Mitarbeiterin ein Praxisforschungsprojekt initiiert, das unter dem Stichwort „Die Laborschule als inklusiver Raum“ ein doppeltes Anliegen verfolgt: *Einerseits* geht es darum, einen empirisch gesättigten Beitrag zur aktuellen Diskussion zum Thema „Inklusive Schularchitektur“ zu leisten, *andererseits* darum, einen Schulentwicklungsprozess

anzustoßen, der auf eine verbesserte Nutzung des gesamten Laborschulgebäudes abzielt (vgl. Zenke et al. 2015). So wird die Projektgruppe unter anderem im Rahmen einer videographischen Untersuchung – und ausgehend von den vorhin skizzierten raumbezogenen Rahmenbedingungen inklusiver Didaktik – danach fragen, inwieweit der Großraum der Laborschule in der Praxis tatsächlich genutzt wird für a) verschiedene Sozialformen und Tätigkeiten sowohl von Seiten der Schülerinnen und Schüler als auch von Seiten der Lehrkräfte, b) ein leichtes Hinüberwechseln in angrenzende Räume und Areale mit weiteren Nutzungsmöglichkeiten, c) Versammlungen in verschiedenen Gruppengrößen und d) eine alltägliche Begegnung sämtlicher Schülerinnen und Schüler sowie sämtlicher Lehrkräfte im gemeinsamen Schulraum.

Neben diesem Blick auf die Qualitäten des Laborschulgroßraums als inklusivem *Lernraum* wird sich die Projektgruppe allerdings zugleich darum bemühen, eben jenen Großraum auch unter Bezugnahme auf dessen Funktion als *Aufenthaltsraum* und *Lebensraum* zu betrachten. So soll neben der genannten Videographie einerseits eine Befragung der gesamten Schulgemeinschaft zur Wahrnehmung des Laborschulgebäudes durchgeführt werden – mit einem besonderen Fokus auf dessen Qualitäten als „Lebensraum“ – und andererseits exemplarisch untersucht werden, inwiefern die architektonische Gestalt des Laborschulgebäudes die Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen jeglicher Art am Schul- und Unterrichtsalltag einschränken könnte. Denn: Zu all jenen Qualitäten, die der Lernlandschaft Laborschule immer wieder zugeschrieben werden, gehört beispielsweise diejenige der *Barrierefreiheit* nur in begrenztem Maße. So mag die terrassenförmige Struktur der Laborschule zwar auf der einen Seite ein leichtes Hinüberwechseln in angrenzende Räume sowie die Realisierung verschiedenster Sozialformen in diversen Gruppengrößen ermöglichen, auf der anderen Seite aber erschwert sie die Teilnahme gerade körperlich behinderter Kinder an eben diesen Raumwechseln und Sozialformen doch erheblich. Aufgabe des Praxisforschungsprojekts „Die Laborschule als inklusiver Raum“ wird es daher sein, alle drei genannten Perspektiven kontinu-

ierlich zusammenzudenken und den Großraum der Laborschule zwar einerseits unter der Perspektive eines inklusiven *Lernraums* zu betrachten, den Blick allerdings andererseits zugleich nicht zu verlieren für dessen Funktion als *Aufenthalts- und Lebensraum*. Auf diesem Wege, so die Hoffnung der Projektgruppe, sollte es möglich sein, die über vierzigjährige Erfahrung der Laborschule in der inklusiven Nutzung des dortigen Unterrichtsgroßraums auch für die aktuelle Diskussion zu Fragen der inklusiven Schularchitektur nutzbar zu machen.

## Literatur

- Baier, Bernd (2009): Flexibilisierung und Durchlässigkeit des schularchitektonischen Raumes. In: Jeanette Böhme (Hg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 330–341
- Benner, Dietrich & Kemper, Herwart (2007): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.2: Staatliche Schulreform und reformpädagogische Schulversuche in den westlichen Besatzungszonen und in der BRD. Weinheim, Basel: Beltz
- Böhme, Jeanette (2013): Pädagogische Raumentwürfe. In: Joachim Kahler, Kai Nitsche & Klaus Zierer (Hg.): Räume zu Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 133–143
- Christodoulou, Danae; Schubank, Anika & Toksoy, Sera (2012): Inklusive Schulen. In: Matthias von Saldern (Hg.): Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht. Norderstedt: Books on Demand (Schule in Deutschland, 6), 227–246
- Haebler, Luitbert von (1973): Laborschule Bielefeld. In: Bauwelt 2/1973, 72–81
- Hentig, Hartmut von (1997): Die Gebäude der Bielefelder Laborschule. In: Gerold Becker, Johannes Bilstein & Eckart Liebau (Hg.): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 139–160
- Huber, Ludwig & Thormann, Ellen (2002): Großraumschulen – Erwartungen und Erfahrungen. Oder: „Vom versuchsweisen Wegfall der Wände“. In: Lothar Wigger & Norbert Meder (Hg.): Raum und Räumlichkeit. Festschrift für Harm Parschen. Bielefeld: Janus Verlagsgesellschaft, 65–86
- Imhäuser, Karl-Heinz (2014): Welche Räume braucht eine inklusive Schule? Rahmenbedingungen und Grundstrukturen für neue Lernumgebungen. In: Pädagogik, Heft 11/2014, 46–49

- Kullmann, Harry; Lütje-Klose, Birgit; Textor, Annette (2014): Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In: Bettina Amrhein & Myrle Dziak-Mahler (Hg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster: Waxmann, 89–107
- Legemann, Reinhard (2013): Schulen und Klassen barrierefrei gestalten – oder: niemand muss perfekt sein. In: Joachim Kahlert, Kai Nitsche & Klaus Zierer (Hg.): Räume zu Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 238–248
- Montag Stiftung Urbane Räume; Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft; Bund Deutscher Architekten & Verband Bildung und Erziehung (2013): Leitlinien für Leistungsfähige Schulbauten in Deutschland. Bonn, Berlin: Eigenverlag
- Reh, Sabine & Kolbe, Fritz-Ulrich (2009): Grenzverschiebungen. Diskurse und Praktiken in Ganztagschulen. In: Jeanette Böhme (Hg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 103–118
- Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim, Basel: Beltz
- Schöler, Jutta (2013): Eine Schule für alle – auch für Kinder mit besonderen Bedürfnissen. In: Wolfgang Schöning & Christina Schmidlein-Mauderer (Hg.): Gestalten des Schulraums. Neue Kulturen des Lernens und Lebens. Bern: hep verlag, 219–232
- Weingart, Gail (2003): Der Großraum der Laborschule im Urteil der Schülerinnen und Schüler. In: Nicole Hollenbach und Gail Weingart (Hg.): „Als Laborschüler hat man Vor- und Nachteile ...“. Beiträge zur Evaluation der Laborschulpädagogik aus Sicht der Absolvent(innen). Bielefeld: Eigenverlag (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 39), 53–80
- Zenke, Christian Timo; Dorniak, Marlena & Walter, Jutta (2015): Die Laborschule als inklusiver Raum. In: Nicole Freke, Harry Kullmann, Frank Lücker, Annette Textor & Christian Timo Zenke: Laborschulforschung 2015. Anträge und Berichte zum Forschungs- und Entwicklungsplan. Bielefeld: Eigenverlag (Werkstattheft, 50), 125–132

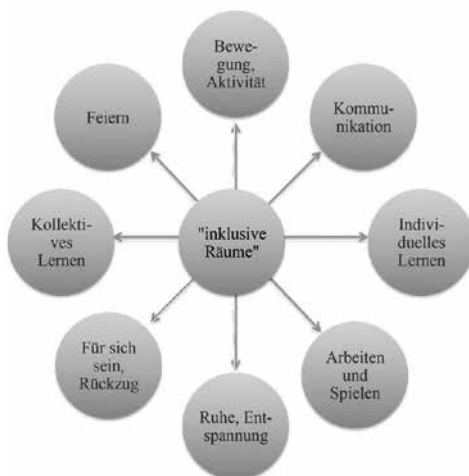
# Schulräume – Ressourcen für die inklusive Schule

## 1 Die Schule vor den Herausforderungen der Inklusion

Mit der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ist eine neue Ära des pädagogischen Denkens und Handelns angebrochen. Auch Österreich, die Bundesrepublik Deutschland und die Schweiz haben den Vertrag in den Jahren 2008, 2009 und 2014 ratifiziert. Die Schule steht vor der Herausforderung, einen Beitrag zur wahren Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am gesellschaftlichen Leben zu leisten. Die Formulierungen der UN-BRK lassen erkennen, dass sie die Behinderung, verstanden als langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigung, in Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Barrieren, fokussiert. Sie präferiert also ein enges Inklusionsverständnis. Davon unterscheidet sich ein weites Inklusionsverständnis, das eine hochwertige Bildung und die Möglichkeit der Partizipation *aller* Lernenden in der Schule meint. Zu denken ist an das Kind mit AD(H)S oder Autismus-Spektrum-Störung ebenso wie an die Benachteiligung durch Geschlecht, soziale Herkunft oder ethnische Zugehörigkeit, an Heranwachsende mit Lernschwierigkeiten ebenso wie an das syrische Flüchtlingskind. Einer umfassenden Förderung wird es jedoch immer darum gehen, die besonderen Bedürfnisse *benachteiligter* Personengruppen sensibel wahrzunehmen. Somit wird „Behinderung“ zu einem Differenzbegriff, der die Frage aufwirft, was das Spezifische der jeweiligen Einschränkung ist und wie die Schule pädagogisch angemessen auf sie reagieren kann. So gesehen verlangt Inklusion, dass sich die Schule als Institution pädagogisch flexibel an die Bedürfnisse von Menschen mit jedweder Einschränkung anpasst.

## 2 Einige Wegemarken für inklusive Schulräume

Lässt man die Schulstruktur- und Finanzierungsprobleme beiseite, so stößt man auf die Frage nach den Merkmalen der *Binnenqualität* der einzelnen Schule. Es ist unabweisbar, dass für die gelingende Inklusion die Beziehungsqualität der pädagogischen Verhältnisse, ein professionelles Classroom Management sowie eine förderungsorientierte Didaktik maßgeblich sind (Hillenbrand 2014). Dazu zählt auch der Umgang mit Raum und Zeit. Wenn vom Schulraum die Rede ist, dann ist nicht allein das Klassenzimmer – der zentrale Aufenthaltsort der SchülerInnen – gemeint, sondern das gesamte Ensemble von Räumen einer Schule, angefangen von den Klassenzimmern über die Erschließungszonen, die Gemeinschaftsräume, Mensen und sanitären Anlagen bis hin zu den Außenanlagen. Erst seit wenigen Jahren wird dieser Dimension des sinnlich erfahrbaren Sozialraums unter dem Diktum des „spatial turn“ vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt (Böhme 2009). Es wird herausgestellt, dass Schulräume eine bestimmte Anmutungsqualität haben, die sowohl über das Wohlbefinden der Heranwachsenden als auch ihre Lernerfolge mit entscheidet (Rittelmeyer 2014). Der Raum kann sich als Kraftquelle der Bildung und des Lernens erweisen, er kann aber auch Neugier, Bewegungsdrang, Kreativität und Interesse ersticken und damit das Lernen behindern oder gar unmöglich machen. Gleichwohl haben wir bislang wenig systematisches Wissen darüber, welche Räume die Inklusion begünstigen (Schönig & Schmidlein-Mauderer 2015). Im Folgenden werden die zentralen Befunde dieser Forschung mithilfe eines heuristischen Schemas geordnet und einzeln besprochen. Wir folgen dabei den Überlegungen von Jakob Rauscher et al. (2013), die sich dem „Freiraum“, d. h. dem Außenbereich des Schulgebäudes zuwenden. Wir erweitern ihr bipolares Ordnungssystem, weil uns am gesamten Schulraum liegt.



Räumliche Bedingungen für inklusives Lernen

Das Achsenkreuz ordnet jeweils zwei zentrale pädagogische Kategorien einander gegenüberliegend an. Damit wird der antinomische Charakter der zentralen Handlungskategorien angesprochen. Die paarweisen Handlungsdimensionen stehen in einem wechselseitigen Abhängigkeits- und Spannungsverhältnis, das im Idealfall ausbalanciert ist: Wo es Bewegung und Aktivität gibt, müssen auch Ruhe und Entspannung möglich sein; wo man miteinander kommuniziert, muss man auch für sich sein dürfen usw. Wenn ein einzelner Spannungspol eine starke Dominanz bekommt, geraten pädagogische Bemühungen leicht ins Abseits. Die einzelnen Kategorien sind den „klassischen“ Konzepten der Reformpädagogik entlehnt. Es ist mithilfe einzelner Fotos zu zeigen, wie die angesprochenen Kategorien durch das Raumprogramm der jeweiligen Schule umgesetzt werden können.

## 2.1 Bewegung und Aktivität vs. Ruhe und Entspannung

Für Kinder mit besonderem Förderbedarf und speziellen Bedürfnissen ist es von Bedeutung, dass die Schule variantenreiche *Bewegungsangebote* schafft, um die Wahrnehmungsfähigkeit zu schulen. Die Erfahrung des eigenen Körpers durch Bewegung ist

fundamental für ein Lernen, das über die bloße Wissensaneignung hinaus geht und den ganzen Menschen stärkt. Gleichwohl gilt aus neurobiologischer Sicht, dass die Bewegung im Raum die Vorstellungsbildung erleichtert und zu einer Verbesserung des Lernens im Sinne der Gedächtnisleistung führt. Nach Ralf Laging (1993) vermittelt Bewegung Erfahrungen in drei Bereichen: Durch Erkunden und Gestalten anhand von Bewegung entsteht die Erfahrung der Materialqualität der Umwelt. Im zweiten Bereich werden Sozialerfahrungen durch Vergleichen und Verständigen im Umgang mit anderen Menschen in Bewegungssituationen gemacht (z. B. im Theaterspiel). Der dritte Bereich ermöglicht durch Ausdrücken, Anstrengen und Spüren in der direkten Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper Ich-hafte Körpererfahrung. Um allen SchülerInnen diese Könnenserfahrung mit dem eigenen Körper zu ermöglichen, sollte die Schule Spiel- und Bewegungsräume einrichten, die die Stilllegung des Körpers verhindern. Zu denken ist an Kletterwände, Rutschen oder Schaukeln auf dem Schulhof oder an Spielmaterialien in Flurzonen.



Abb. 1: Fußfühlparcour im großzügigen Außengelände,  
Foto: archiv-regens-wagner-zell

---

Die Gestaltung des Schulgebäudes einer *Bewegten Schule* müsste schon bei der Bauplanung berücksichtigt werden. Zu berücksichtigen sind z. B. glatte Böden für Fahrgelegenheiten, Teppichböden für Übungen und das Liegen auf dem Boden und generell eine angenehme Atmosphäre, die zum Bewegen ebenso wie zum Verweilen und Entspannen einlädt. Zudem sollte die Klassenzimmergestaltung Bewegungsmöglichkeiten durch kindgerechtes, ergonomisches Mobiliar offen halten, beispielsweise höhenverstellbare Tische und Stühle. Um eine verbesserte Körperhaltung beim Lernen zu erlangen, eignen sich Stehpulte gut. Sie ermöglichen den Wechsel zwischen Sitzen und Stehen. Sitzbälle verlangen das aktiv-dynamische Sitzen. Die Bälle sollten allerdings nicht alle Stühle ersetzen, sondern nur für wenige Schüler/innen ausreichen und in der Klasse weitergegeben werden, damit ein Wechsel zwischen einer passiven, ruhigen Sitzhaltung auf einem herkömmlichen Stuhl und einem aktiv-dynamischen Sitzen auf dem Sitzball erfolgen kann. Bei Kindern mit körperlichen Beeinträchtigungen können diese durch individuell angefertigte Sitzgelegenheiten, Liegen oder Rollstühle, die körperstützende Funktionen haben, ergänzt werden.

In einer von Schnellebigkeit, Hektik und Reizüberflutung geprägten Welt kommt der *Entspannung* und dem zur Ruhe Kommen in der Schule eine immer größere Bedeutung zu. Kinder brauchen Möglichkeiten, Stille als etwas Angenehmes zu empfinden und ihre Wahrnehmung nach innen auf den Körper zu lenken, damit die gegenseitigen Pole von Aktivität und Entspannung in einem rhythmischen Wechselspiel zueinander stehen.



Abb. 2: Ruhe suchen im „gelben Raum“,  
Foto: Freie Schule Anne-Sophie

Snoezelen-Räume bieten gerade zur besseren Körperwahrnehmung eine ideale Form.<sup>1</sup> Vor diesem Hintergrund ist zu bedenken, dass der Schulhof nicht allein eine Tobefläche für die Spannungsabfuhr sein sollte. Er sollte auch Zonen haben, die die Entspannung begünstigen. Laubengänge, hügeliges Gelände mit Mulden, Gebüsch mit Sitzgelegenheiten, Hängematten, kleine Hütten in grasbewachsenem Gelände und Erlebnispfade lassen den Schulhof zu einem ästhetischen Raum werden und entspannen den Schulalltag.

## 2.2 Kommunikation vs. für sich sein und Rückzug

Je länger die Aufenthaltszeiten junger Menschen in der (Ganztags-)Schule werden, desto größer wird ihre Bedeutung als Ort des Aufwachsens. Wir wissen heute, dass die Heranwachsenden die Schule nicht primär wegen des akademischen Lernens, sondern wegen des Kontakts und der Kommunikation mit Gleichaltrigen schätzen. Die Schule ist eine ‚kommunikative Drehscheibe‘ und Ort der sozialen Begegnung. Entsprechend sollte die Schule ihre Chance nutzen, den Gemeinsinn ihrer SchülerInnen durch *formelles* und *informelles Lernen* zu stärken. Hilfsbereitschaft, Solidarität, Kooperationsvermögen, Rücksichtnahme, Toleranz, soziale Wertschätzung und Respekt sind Werte, die für das Funkti-

1 <http://www.snoezelen-stiftung.de>

onieren unserer Gesellschaft fundamental sind und in den Räumen der Schule gelebt werden sollten. Die Enkulturation, das ‚Einleiben‘ in eine Kultur, die auch jenen Menschen, die ‚anders‘ sind, Schutz, Sicherheit, Zugehörigkeit und Anerkennung bietet, stellt sich für die inklusive Schule als hoher Anspruch dar. Deshalb benötigt das formelle Lernen im Unterricht eine Didaktik, die die SchülerInnen in kooperative Lernarrangements hinein- holt, sei es durch die Partner-, oder Gruppenarbeit, das Gespräch im Sitzkreis oder projektförmige Arbeitsweisen.



Abb. 3: Hörgeschädigte Kinder im gemeinsamen Unterricht,  
Foto: Christina Schmidlein-Mauderer

Diese Sozialformen des Unterrichts führen freilich nur dann zum Ziel, wenn der Lernraum sich für die Differenzierung öffnet und nach Zonen gegliedert ist (vgl. den Beitrag von Christian Timo in diesem Heft). Flexibles Mobiliar kann dazu beitragen, das Klassenzimmer rasch in einzelne Funktionsbereiche zu unterteilen, Nebenräume („Klassenraum plus“, siehe weiter unten) können Lerngruppen separate Lernarrangements zur Verfügung stellen, und die Umgestaltung der Erschließungsflächen vermag neue Zonen für das kooperative Lernen zu erschließen. Zu bedenken ist, dass die SchülerInnen auch außerhalb der Unterrichtsräume wichtige Sozialerfahrungen machen. Sobald sie *das Schulgebäude* betreten, wird es zu einem Ort der Begegnung, des Austauschs und der Formierung jugendkultureller Milieus. Aulen mit dem Charakter von Wartehallen wirken emotional aversiv, behindern die Kommunikation und erzeugen Abwehr. Wir brauchen in der

Schule einen ansprechenden zentralen Raum für die Schulöffentlichkeit, ein ‚kommunikatives Herz‘. Aber dieser Raum muss den kommunikativen Bedürfnissen der jungen Menschen durch Nischen, Sichtachsen und Zonen, die eine unmittelbare Fremdkontrolle nicht zulassen, entgegenkommen. Ähnliches gilt für das Außengelände der Schule, insbesondere den Pausenhof. Der Pausenhof ist der eigentliche Dreh- und Angelpunkt der Kommunikation, denn er trägt positiv wie negativ zur Identitätsentwicklung und zum Hineinwachsen der Heranwachsenden in soziale Rollen bei. Es finden zahlreiche Prozesse der Inklusion und Exklusion, der Gruppen- und Cliquenbildung und der territorialen Gliederung der Aktionsräume statt (Klika 2012). Versiegelte Schulhöfe mit dem Charme von Innenhöfen der Vollzugsanstalten stärken jedoch das Unwohlsein und lähmen den Austausch. Deshalb brauchen wir eine Raumgliederung und -gestaltung, die zum Austausch auffordert und auch jenen Kommunikationsangebote macht, die sich damit schwer tun. Außenanlagen mit Terrassen, Hängen, Sitznischen mit Buschwerk, Spielgeräten, einem Summstein, einem Wasserspielplatz usw. sind keine Seltenheit mehr.

Wo der quirlige, dynamische Schulalltag die Kommunikation fördert, kann allerdings auch Stress die Folge sein. Davon tangiert sind vor allem im Antriebserleben gehemmte und von AD(H)S oder Autismus betroffene SchülerInnen. Deshalb darf bei der Raumgestaltung der Gegenpol der Kommunikation, das Bedürfnis *für sich zu sein* und nach *Rückzug*, nicht übersehen werden. Wo der Unterricht von Lernenden bereits nach kurzer Zeit als starke Belastung und Überforderung erlebt wird, sind räumliche Ausweich- und Rückzugsmöglichkeiten zu schaffen, angefangen bei separaten Ruheräumen, Leseoasen in der Bibliothek über Nischen in Lernlandschaften bis hin zu Trainingsräumen. Manchmal reichen auch räumliche Lösungen im Kleinen, wie etwa die Einrichtung einer Ruhecke im Grundschulklassenzimmer. Vergleichbares gilt für das Schulhaus und den Außenbereich: Wo der große, durch viel Öffentlichkeit geprägte Raum Angst und Fluchttendenzen weckt, muss es die Möglichkeit geben, im Binnen- oder Außenraum zeitweilig mit sich allein zu sein und sich zu ‚verstecken‘. Zu denken ist an Spielecken und

Lernwerkstätten im Schulhaus oder an Rückzugsräume auf dem Schulgelände.

### 2.3 Individuelles Lernen vs. kollektives Lernen

Eine inklusive und ganzheitliche Bildung zielt darauf, dem Einzelnen durch *individuelle* Lern- und Förderangebote Wege zur selbstständigen Lebensbewältigung zu ebnet. Entsprechend gehen die Zielsetzungen gerade für Kinder, die es schwerer mit dem Lernen haben, weit über das hinaus, was in den Regelschul- Lehrplänen zu finden ist. Scheinbar einfache Lerninhalte stellen für Menschen beispielsweise mit einer Sehbehinderung oder motorischen Einschränkung eine große Herausforderung dar. Ein hoher Grad an Individualisierung durch lernziendifferentes Unterrichten erfordert ein breites Spektrum an Lehr-Lernmethoden und Unterrichtskonzeptionen. Die Schulräume sollten deshalb so gestaltet sein, dass sie Ecken und Nischen anbieten, wo Ablenkung reduziert wird, Platz für abwechslungsreiches Lernen vorhanden ist, notwendiger Assistenzbedarf durch eine Schulbegleitung befriedigt wird und Materialien leicht zugänglich sind. Wegen der zeitlich divergierenden interindividuellen Lernbedürfnisse der Heranwachsenden sollten die Schulgebäude sowohl kurzfristige als auch langfristige Veränderbarkeit zulassen. Schon mit einfachen Mitteln können Lehrkräfte anregungsreiche Lernumgebungen schaffen und individuelles Lernen anregen und fördern. Variable Sitzordnungen und passgenaue Sitzmöbel bestimmen dann die Art und Weise der Kommunikation.



Abb. 4: Frieda hat sichtlich Spaß,  
Foto: archiv-regens-wagner-zell

Flexible Sitzmöbel sollten nicht immer schwerpunktmäßig auf die Tafel ausgerichtet sein, sondern rasch für wechselnde Arbeitsformen umgestellt werden können. Griffbereite Arbeitsmittel, organisiert durch mobile Schranksysteme bis hin zu Lernmittelräumen, die ins Klassenzimmer integriert sind, sollten den SchülerInnen stets zugänglich sein. Eine wechselnde Materialausstattung z. B. in der Lernlandschaft, offen für das jeweilige Thema und die individuellen Lernziele, motiviert zum Selbstlernen und für kreative oder forschende Zugänge. Ablage- und Ordnungssysteme strukturieren die Aufgabenbereiche, verschaffen einen Überblick über Inhalte und helfen, Lerndefizite im je eigenen Lerntempo auszugleichen.

Individuelles Lernen braucht das *kollektive Lernen* als Widerpart. Es wird benötigt, um Kooperationsvermögen, Teamfähigkeit, Konfliktlösungsfähigkeit, Hilfsbereitschaft usw. zu entwickeln. Gerade für SchülerInnen mit Handicaps ist es für deren Entwicklung wesentlich, dass sie Unterstützung im Lernen durch Gleichaltrige erfahren. So steht kooperativer Unterricht für eine Unterrichtskultur, in der jede Schülerin, jeder Schüler mehr Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens bekommt. Folgt man beim kooperativen Lernen dem Dreischritt „Denken – Austauschen – Vorstellen“ (Brüning & Saum, 2012) ist eine Struktur geschaffen, die den SchülerInnen Sicherheit und Orientierung gibt, auch individuelles Lernen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernzeiten ermöglicht und Lernen in Zonen der nächsten Entwicklungsstufe zulässt. Nach einer Phase der Einzelarbeit diskutieren, analysieren und erarbeiten SchülerInnen in Kleingruppen Lernergebnisse, die anschließend als Gruppenergebnisse dem Plenum vorgestellt werden. Räumlich sollten Schulhäuser für diese Arbeitsformen kontingente Raumumgebungen bereitstellen.



Abb. 5: Unterschiedliche Sozialformen drinnen und draußen,  
Foto: Christina Schmidlein-Mauderer

Diese können sich in grundlegenden Raumtypen des „Klassenraums Plus“, des „Cluster“ oder der „offenen Lernlandschaft“ realisieren. Eine situative Nutzung von Lernateliers, Think Tanks, verschiedenen offenen und geschlossenen Input- und Gruppenräumen sowie Foren mit Arbeitsecken ermöglichen eine hohe Flexibilität und passgenaue Nutzung je nach Bedarf. Trennwände mit Glasfenstern berücksichtigen die Erfüllung der notwendigen Aufsichtspflicht.

## 2.4 Arbeit und Spiel vs. Feier

Vollständiges Lernen, das über die Vermittlung bloßer Kenntnisse hinausgeht und das zur Bildung des gesamten Menschen führt, ist auf Formen der praktischen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand angewiesen. Bereits die ontogenetische Entwicklung des Menschen zeigt, dass das Erkunden eines Gegenstandes mit den Händen des kleinen Kindes, das ‚Begreifen‘, dem Entstehen der Symbolsysteme wie Sprache und Mathematik voraus liegt. Mit dem praktischen Lernen kann dem jungen Menschen eine Lerndimension erschlossen werden, die ihm leibhaftige Erfahrungen und einen Bezug zur Lebenswirklichkeit verschafft. Insbesondere für die inklusive Schule ist diese allgemeine Erkenntnis von besonderer Bedeutung, denn in der Praxis zeigt sich, dass Heranwachsenden mit allgemeinen und

speziellen Lernschwierigkeiten der Zugang zum Abstrakten durch die sinnliche Erfahrung im Tätigsein erleichtert wird. Der Körper bildet einen Resonanzboden, der den Lernenden unmittelbare Könnenserfahrungen signalisiert. Im *Spiel* als einer im Kern zweckfreien, lustbetonten, häufig spontanen und phantasiegeleiteten Tätigkeit ereignen sich Lernvorgänge, die für die psychomotorische, soziale und kognitive Entwicklung von großer Bedeutung sind. Dies wird z. B. anschaulich, wenn das Spiel in eine dramatische Inszenierung und eine Aufführung vor Publikum mündet: Selbst Kinder, die sich wenig zutrauen, sind dann zu erstaunlichen Leistungen fähig. Heranwachsende brauchen eine Bühne – und dies im doppelten Wortsinn. Es kann eine kleine, leicht aufzubauende bewegliche Bühne in der Lernlandschaft oder dem Klassenzimmer sein, die das Theaterspiel im schützenden Rahmen der Klassengemeinschaft unterstützt, oder auch die große Bühne im Foyer oder der Aula. Im Kontext der Ganztagschule mit gleitenden Anfangs- und Schlusszeiten ist zudem an das Arsenal an Karten-, Brett-, Lege- und andere Spiele zu denken. Sie können einen erheblichen Beitrag zur pädagogisch gezielten Beschäftigung und zum inklusiven Schulklima leisten, z. B. durch eine von SchülerInnen organisierte Spieleausgabe für die Pausen.

Auch das *Arbeiten*, verstanden als ein zweckvolles, geplantes, mit Anstrengung verbundenes und auf ein Produkt zielendes Handeln, ist aus der guten Schule nicht wegzudenken. Die Möglichkeiten des Arbeitens in der Schule sind unerschöpflich. Sie können sich auf das Handwerkliche, das Erkunden und Erforschen, das Sozial-Helfende, das Technische usw. beziehen. Dies spiegelt sich z. B. in der Pflege eines Schulgartens, der Betreuung einer Fahrradwerkstatt, dem Bau eines Backofens auf dem Schulgelände, der Tierhaltung, der Pflege des benachbarten Waldes oder der Patenschaft für ein Gewässer wider. Zentral für die Inklusion ist, dass die räumlichen Grenzen der Schule in einer Weise erweitert werden, dass die Freilegung der persönlichen Kräfte, die Stärkung der motorischen Fähigkeiten und der Willenskraft im Kontext individueller Förderprogramme geschehen kann.

Wo gearbeitet wird, darf auch *gefeiert* werden, darf man das Geschaffene mit allen Beteiligten würdigen – so etwa mit einer

Wochenabschlussfeier auf Klassenebene oder mit der gesamten Schulgemeinschaft. Darüber hinaus gibt es Anlässe für das Feiern im Jahreslauf, neue SchülerInnen werden feierlich in die Schulgemeinschaft aufgenommen, SiegerInnen von Wettbewerben geehrt usw. All das sind symbolische Gesten und Rituale der Schule, die ihre Inklusionskultur, das Zusammengehörigkeitsgefühl der Mitglieder und den Gemeinsinn stärken. Für Menschen, die bisher die Erfahrung von Ausgrenzung machen mussten, kann es eine große Bereicherung sein zu erleben, dass sie dazugehören.



Abb. 6: Nikolausfeier, Foto: Wolfgang Schönig

### 3 Ausblick

Nicht jeder Schulträger sieht sich in der Lage, seine Schulen umzubauen. Wo dies möglich ist oder wo Schulneubauten entstehen, sollte eine pädagogische Bauberatung vor der Entwurfs- und Ausführungsplanung Aufschluss über den Raumbedarf geben („Phase 0“). Eine zentrale Leitlinie sollte immer sein, das schulische Raumprogramm an das Schulkonzept anzupassen. In diesem Prozess wird sichtbar, wie sich das jeweilige Kollegium auf die Bedürfnisse der SchülerInnen mit besonderem Förde-

rungsbedarf pädagogisch einzustellen gedenkt. So wird es auch von der Art einer Behinderung von SchülerInnen abhängen, ob überhaupt zusätzliche spezielle Räume – etwa für Sprach-, Logo-, Physio- oder Ergotherapie, für hygienische Maßnahmen oder Entspannung – einzuplanen sind. Manchmal reichen auch Umstrukturierungen in Bestandsgebäuden. Es gibt inzwischen überzeugende Beispiele dafür, wie mit Kreativität, aber wenig gestalterischem Aufwand im Raum viel für die Inklusion erreicht werden kann (Schönig & Schmidlein-Mauderer 2015).

## Literatur

- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hg.) (Oktober 2014): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte der Menschen mit Behinderungen. Berlin
- Böhme, Jeanette (Hg.) (2009): Schularchitektur im interdisziplinären Dialog. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraumes. Wiesbaden: VS Verlag
- Brüning Ludger & Saum, Tobias (2012) In: Kunze, Ingrid & Solzbacher, Claudia (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 83–91
- Hillenbrand, Clemens (2014): Inklusive Bildung: Programmatik – Empirie – Umsetzung. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 39, 281–297
- Klika, Dorle (2012): Der Schulhof als Lebens- und Erfahrungsraum. Ort der Widersprüche, der Freude, des Schmerzes. In: Schröteler-von Brandt et al. (Hg.): Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten. Bielefeld: transcript
- Laging, Ralf (1993): Bewegung in die Schule. In: Die Grundschulzeitschrift 7(70), 8–16
- Rauscher, Jakob; Schönle Daniel & Seydel, Otto (2013): Lernraum Freiraum. In: Lehren & Lernen 39(12), 24–27
- Rittelmeyer, Christian (2014): Einführung in die Gestaltung von Schulbauten. Frammersbach: Verlag Farbe und Gesundheit
- Schönig, Wolfgang & Schmidlein-Mauderer, Christina (Hg.) (2015): Inklusion sucht Raum. Porträtierte Schulentwicklung. Bern: hep Verlag

## **Zeitgemäße Anforderungen an Bildungseinrichtungen aus Sicht des Österreichisches Instituts für Schul- und Sportstättenbau (ÖISS)**

Schule und Schulbau stehen vor zahlreichen neuen Herausforderungen: Ganztägige Schulformen werden vermehrt nachgefragt und auch politisch vorangetrieben, reformpädagogische Konzepte und individualisiertes Lernen entwickeln sich von der Ausnahme zur Regel, Inklusion ist ein wichtiges Leitbild geworden. Aber auch der demografische Wandel stellt den Bildungsbau vor große Herausforderungen. In Ballungszentren sieht man sich mit kaum bewältigbaren Bauaufgaben konfrontiert, während man in ländlichen Regionen mit Raumüberhang und Leerständen kämpft. Alle diese Faktoren haben Auswirkungen auf die räumlichen Anforderungen.

Eine stetig wachsende Anzahl innovativer und beispielgebender Pilotprojekte belegt die Aufbruchsstimmung im heimischen Bildungsbau. Das Österreichische Institut für Schul- und Sportstättenbau – kurz ÖISS<sup>1</sup> – war und ist in viele der Prozesse direkt oder indirekt eingebunden und kann daher mit entsprechender Innensicht über die wichtigsten Themen und Entwicklungen berichten. Neben Beratung, der Erarbeitung von eigenen Richtlinien und Mitarbeit in Gremien der nationalen und internationalen Normung (z.B. Schulmöbel) stellt die professionelle Projektbegleitung im Schulbau – von Standortfragen bis hin zu Beteiligungsprozessen in der „Phase Null“ – einen wichtigen Aufgabenbereich des Instituts dar.

### **1 Standortpolitik**

Bildungseinrichtungen sind ein wichtiger Bestandteil der baulichen Infrastruktur und können neben ihrer Grundfunktion

---

1 Nähere Informationen zum ÖISS finden Sie unter [www.oeiss.org](http://www.oeiss.org)

der Bildungsförderung verschiedenste NutzerInnengruppen ansprechen – beispielsweise das regionale Sportangebot erweitern, lebenslanges Lernen fördern, Treffpunkt der Generationen oder kulturelles Zentrum sein. In Fachkreisen werden Bildungseinrichtungen darüber hinaus mit der Gemeinde- und Regionalentwicklung in Zusammenhang gebracht. Man betrachtet sie nicht nur als Identität stiftende Zentren in Gemeinden, sondern schreibt ihnen auch Bedeutung zu als Kriterium für Betriebsansiedlungen, soziale Stabilität u.v.m.

In den letzten Jahren zeichnet sich eine vermehrte Tendenz zur Bildung von Schulzentren und zu Kooperationsprojekten ab. Im ländlichen Bereich sind oft Gemeindegemeinschaften und rückläufige SchülerInnenzahlen Auslöser für diese Bestrebungen, während in Ballungsräumen Bildungskontinuität (vermehrte Zusammenarbeit und gleitende Übergänge zwischen den Bildungsstufen) und eine lokale Zentrumsfunktion angestrebt werden. All diese Entwicklungen stehen vor dem Hintergrund wirtschaftlichen Denkens und der besseren Nutzung von Synergien.

Den unbestrittenen Vorteilen einer regionalen Konzentration von Bildungsinfrastruktur stehen Themen wie Nahversorgung, Mobilität und Erreichbarkeit auf kurzen Wegen, die lokale Bedeutung traditioneller Standorte und auch die Intimität kleiner, überschaubarer Schulgebäude gegenüber. Deshalb sollte vor jeder Entscheidung über die Erhaltung oder Schließung eines Schulstandortes eine projektspezifische Analyse, bei der bautechnische Fragen ebenso wie sozialräumliche Aspekte berücksichtigt werden, erfolgen. Ebenso sollten bei Schulumbauten und Zusammenlegungen auch immer pädagogische Konzepte mitgedacht und (weiter-)entwickelt werden. Und nicht zuletzt ist es sinnvoll, bei jeder Standortschließung die räumlichen Potenziale des Gebäudes für eine allfällige Nachnutzung in Betracht zu ziehen.

Neben der räumlichen Konzentration an einem Standort kann auch die Vernetzung mehrerer Bildungseinrichtungen zu einer Bildungslandschaft zu einer wirtschaftlicheren Auslastung der vorhandenen Infrastruktur führen. In Bildungslandschaften liegen die Bildungseinrichtungen nicht in unmittelbarer Nachbar-

schaft, nutzen aber Synergien, indem sie durch Kooperation, Bündelung von Kompetenzen und Mehrfachnutzung Ressourcen ökonomisch nutzen. Optimalerweise wird diese Zusammenarbeit durch eine zentrale Koordinationsstelle abgestimmt.



Abb. 1: Freiarbeit, Foto: ÖISS

## 2 Räumlich-pädagogische Konzepte

Räume haben großen Einfluss auf das Schulleben, unterstützen und fördern oder erschweren das Lernen, die Kommunikation und die soziale Interaktion. Menschen verbringen einen wesentlichen Teil ihrer Jugend in der Schule; entsprechend prägend wirken sich die dort gesammelten Erfahrungen aus und stellen die Weichen für das lebenslange Interesse an Lernen und Bildung. In seiner viel zitierten Aussage „Der Raum ist der dritte Pädagoge“, unterstreicht auch Loris Malaguzzi, Begründer der Reggio-Pädagogik, die Bedeutung der gebauten Lernumgebung für die Persönlichkeitsentwicklung und den Lernerfolg.

Lange Zeit hindurch dominierten traditionelle Raumprogramme den Schulbau, im Zuge des Bewusstseinswandels der vergangenen Jahre hat man jedoch erkannt: „Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung und räumliche Gestaltung müssen Hand in Hand gehen. Daher ist bei jedem Neubau, Umbau und jeder Sanierung von Bildungsbauten eine Vorlaufphase unter Mitwirkung aller maßgeblichen Beteiligten durchzuführen. Da-

bei sind die jeweiligen Potenziale auszuloten und darauf aufbauend ein räumlich-pädagogisches Konzept zu entwickeln“ (Plattform schulUMBau 2010).

Pädagoginnen und Pädagogen werden zunehmend als wichtige PartnerInnen der Planung anerkannt und emanzipieren sich zu mündigen und verantwortungsvollen NutzerInnen, die wesentlich zum Wohlbefinden in der Schule beitragen und Veränderungen erwirken können. Immer öfter werden in der „Phase Null“, im Vorfeld der eigentlichen Planung, die pädagogischen Anforderungen der NutzerInnen in moderierten Beteiligungsprozessen gesammelt und in Folge von ArchitektInnen in räumliche Konzepte übersetzt.

Im Bestand limitieren vorhandene Raumstrukturen das Spektrum an Lösungsansätzen und fordern dazu heraus, bestehende Organisationsformen zu hinterfragen. Im Neubau sind zwar typologisch fast alle Wege offen, doch auch hier werden in der Regel klare Rahmenbedingungen definiert (z.B. Flächenbudget, Kostenrahmen), was in Hinblick auf die Wirtschaftlichkeit in Bau und Betrieb auch sinnvoll ist. Es ist übrigens ein weit verbreiteter Irrglaube, dass innovative Raumkonzepte automatisch mehr Flächen benötigen.

Ein modernes Schulgebäude sollte immer so flexibel konzipiert werden, dass es auch späteren Veränderungen in Team und Pädagogik gewachsen ist. Auch ganztägige Schulformen sollten bei allen Projekten berücksichtigt werden, selbst wenn am jeweiligen Standort zum Zeitpunkt der Errichtung noch keine ganztägige Organisationsform angedacht wird. Die Auswirkungen auf den Schulraum sind signifikant und spätere Adaptierungen bedeuten einen erheblichen Aufwand.

Beteiligungsprozesse können zu verschiedensten Lösungsansätzen führen, dennoch haben sich in den vergangenen Jahren zwei räumliche Organisationsmodelle besonders etabliert, die an dieser Stelle kurz Erwähnung finden sollen:

Beim *Clustermodell* wird das Schulgebäude durch das Zusammenfassen mehrerer Unterrichtsräume zu einer größeren Einheit in überschaubare Raumsequenzen gegliedert. Darüber hinaus fördert dieses Raumkonzept klassenübergreifende Kooperationen. Das Herzstück jedes Clusters bildet eine offene Lernzone.

Was sonst nur Gangfläche ist, erweitert hier die pädagogisch nutzbare Fläche um einen zusätzlichen Lern-, Arbeits- und Versammlungsraum, der für verschiedene Nutzungen zur Verfügung steht, z.B. für offene Lernsettings, Teamarbeiten, aber auch für die Freizeit.



Abb. 2: Offene Lernzone, Foto: ÖISS

Im weiterführenden Schulwesen (vor allem Sekundarstufe II) gewinnt das aus dem angloamerikanischen Raum bekannte *Department- oder Fachgruppensystem* an Popularität. Bei diesem Organisationsmodell gibt es keine Stammklassen, die Räume sind den Unterrichtsgegenständen bzw. Fachgruppen zugeordnet und entsprechend ausgestattet. Damit können stundenweise leerstehende Stammklassenräume vermieden und Flächen für andere Nutzungen gewonnen werden. Zur Kompensation der fehlenden „Heimat“ Stammklasse erfordert das Fachgruppensystem allerdings Identität stiftende Anlaufstellen für Schülerinnen und Schüler. So genannte *Home-Bases* erfüllen diese Aufgabe als offene und teilweise selbstorganisierte Lern- und Arbeitszonen, als Treffpunkte, Erholungsbereiche und gegebenenfalls auch als Aufbewahrungsbereiche für Kleidung und Arbeitsbehelfe.

### 3 Brandschutz und Akustik

In vielen Bestandsschulen sind die Gänge und Erschließungsflächen die einzigen großzügigen Flächen, die sich zur Mehrfachnutzung anbieten; die einzigen Bereiche in die man den Unter-

richt in Kleingruppen und die individuelle Förderung hinausverlagern kann. Doch hier ist leider Vorsicht geboten. Gänge sind zumeist auch Fluchtwege im Brandfall. Daher fordern die Brandschutzbehörden, dass diese Bereiche frei von Brandlasten sind – dazu zählen auch Spinde und herkömmliche Möbel aller Art – und dass entsprechende Durchgangsbreiten frei bleiben. Es empfiehlt sich daher, für ein Hinauswachsen des Unterrichts in die Gänge fachkundige Unterstützung in Anspruch zu nehmen, z.B. von ArchitektInnen, die in Absprache mit den zuständigen Behörden kreative Lösungen entwickeln können.

Im Neubau ist es wichtig, diesem Thema von Beginn der Planung an besonderes Augenmerk zu schenken, um offene Lernzonen sinnvoll möblieren und flexible Lernsettings in der Praxis tatsächlich umsetzen zu können.

Zur Behaglichkeit eines Raumes tragen viele Faktoren bei. Neben „atmosphärischen“ Qualitäten wie beispielsweise Material- und Farbwahl spielen Licht, Raumklima und ganz besonders auch die Akustik wichtige Rollen. Sowohl die bauakustischen Eigenschaften von Schulgebäuden – mit Luft-, Tritt- und Körperschall beschreiben diese die Schallübertragung zwischen Räumen – als auch die raumakustischen Charakteristika (Schallabsorption, Sprachverständlichkeit, Nachhall etc.) sind wesentliche Einflussgrößen für die Lern- und Arbeitssituation und das damit einhergehende Sozialverhalten. Die Bereitstellung der richtigen Raumakustik fördert demnach die Qualität von Lehren und Lernen erheblich.

Zeitgemäße Pädagogik stellt nicht mehr das Belehren, sondern das Lernen in den Mittelpunkt. Schülerinnen und Schüler arbeiten selbstbestimmt nach einer Vielfalt von Methoden. Es wird großer Wert auf Kommunikation gelegt, wobei verschiedenste Gruppenkonstellationen von der Einzelarbeit über diverse Gruppengrößen bis hin zu Lernsituationen mit der gesamten Klasse Anwendung finden. Die pädagogisch genutzten Flächen (Klassen, offene Lernzonen, Sonderunterrichtsräume etc.) müssen daher die akustischen Voraussetzungen für diese vielfältigen Lernsettings bieten. Ist die Raumakustik schlecht, so erhebt man automatisch die eigene Stimme, um jene der anderen zu übertönen. So entsteht rasch ein unangenehmer „Ge-

räuschcocktail“, der Stress verursacht und die Konzentration mindert.

Die Akustik ist somit ein wichtiges Planungskriterium, zumal der Innenraum von Schulen meist von Materialien mit harten und damit schallreflektierenden Oberflächen dominiert wird, da diese langlebig und pflegeleicht sind.

## **4 Schulmöbel und bewegtes Lernen**

SchülerInnen – Kinder und Jugendliche – verbringen einen großen Teil ihres Tages in einer sitzenden Arbeitshaltung, in der Schule, zuhause oder an anderen außerschulischen Lernorten.

Zum Thema „Sitzen“, „Sitzmöbel“ und „Sitzverhalten“ wurde und wird viel geforscht und publiziert, nicht in allen Bereichen decken sich die ExpertInnenmeinungen. Konsens bei allen ExpertInnen besteht darin, dass einseitige statische Haltungen – z.B. statisches Sitzen – über längere Zeitabläufe negative Folgen und gesundheitliche Probleme nach sich ziehen.

Was die Schulmöbel betrifft, so findet man größtenteils Sessel und Tische vor, die nach ÖNORM A 1650 zertifiziert sind. Traditionelle Standard-Schulmöbel sind stabil und langlebig, ergonomisch und relativ kostengünstig. Ein großer Nachteil ist allerdings ihr hohes Gewicht. Eine spontane Umgestaltung der Lernumgebung für bestimmte Unterrichtssequenzen ist mit diesen Schwergewichten mühsam. Diese Möbel basieren auf der Theorie einer direkten Zuordnung von Schulmöbeln zu den jeweiligen SchülerInnen in Form individualisierter Arbeitsplätze mit entsprechend hohen ergonomischen Anforderungen, deren Mechanismen zur Höhenverstellbarkeit oder Neigbarkeit der Tischplatte das Gewicht noch zusätzlich erhöhen, ebenso wie Bankfächer. Viele Herstellerfirmen reagieren bereits auf die geänderten NutzerInnenwünsche, und so ist mittlerweile eine Vielzahl an innovativen Schulmöbeln am Markt erhältlich, auf die im Falle einer Neuausstattung zurückgegriffen werden kann. Möbel, die alle positiven Eigenschaften vereinen, sind allerdings noch nicht erfunden. Leichte und flexible Möbel haben vielfach den Nachteil einer reduzierten Ergonomie. Daher müssen die Vor- und Nachteile der einzelnen Systeme in Zusam-

menhang mit der Art der Anwendung sorgsam abgewogen werden.



Abb. 3: Möbel/Ergonomie, Foto: ÖISS

Besonders wichtig ist die Förderung eines „dynamischen Sitzverhaltens“, des Wechsels zwischen Sitzen, Stehen und Gehen im Unterricht und die Abkehr von der Schule als Ort des „Stillsitzens“.

Dass ein chronischer Mangel an Bewegung gesundheitliche Probleme, mangelnde Sozialkompetenz, steigende Aggressionsbereitschaft sowie motorische und koordinative Schwächen mit sich bringen kann, ist mittlerweile erwiesen. Kinder und Jugendliche brauchen wesentlich mehr Bewegung als Erwachsene.

Zur Förderung einer optimalen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen muss Bewegung daher in vielfältiger Weise im Alltag von Kindern und Jugendlichen stattfinden: Sport und Bewegung in der Freizeit, Bewegung zwischen und auch während der Unterrichtsstunden.

## 5 Schulfreiräume

Tendenzen zu ganztägigen Schulformen prägen die aktuelle Schulentwicklung. Gleichzeitig nehmen die Aktionsräume von Kindern und Jugendlichen im unmittelbaren Wohnumfeld ab. Schule darf in diesem Zusammenhang nicht auf den Innenraum beschränkt bleiben, sondern muss auch Outdoorbereiche und

den Aufenthalt an der frischen Luft beinhalten. Im Schulalltag, insbesondere bei ganztägigem Betrieb, muss auch dem Freiraum in Form von Schulgarten oder -hof vermehrt Beachtung geschenkt werden. Schulorganisationsform und Unterrichtsrhythmisierung müssen es den Kindern und Jugendlichen erlauben, diese Flächen in den Pausen, im Unterricht und auch in schulfreien Zeiten zu nutzen.

„Schulfreiraum“ steht für die Wechselwirkung zwischen baulichen und geistigen Freiräumen in Bildungseinrichtungen. Einerseits braucht es den „Freiraum im Kopf“ der Verantwortlichen, um hinauszugehen, das Schulhaus zu verlassen und Schulhöfe und -gärten in das schulische Alltagsleben zu integrieren. Andererseits schaffen Hinausgehen, Bewegen, Erholen, Sozialisieren und Kommunizieren im Freien neue Freiräume in den Köpfen der SchülerInnen und LehrerInnen.

Analog zu der Forderung nach räumlich-pädagogischen Konzepten bei Neubau und Sanierung von Schulgebäuden unter Beteiligung der NutzerInnen wird auch bei der Gestaltung der Schulfreiräume partizipativen Prozessen ein hoher Stellenwert eingeräumt, sind sie doch ausschlaggebend für die spätere Nutzerakzeptanz und die organisatorische Einbindung des Freiraums in den Schulalltag.



Abb. 4: Freiraum idealice, Foto: ÖISS

Unter dem Motto „Schulfreiräume – Freiraum Schule“ bemüht sich das ÖISS, die Wichtigkeit von Schulfreiräumen in Österreich zu propagieren, beispielsweise durch die Publikation von Good Practice-Beispielen.<sup>2</sup>

## **Literatur**

Plattform schulUMBau (2010): Charta für die Gestaltung von Bildungseinrichtungen des 21. Jahrhunderts. Punkt 5, [www.schulumbau.at](http://www.schulumbau.at) [Zugriff: 15.02.2016]

---

2 Siehe: [www.schulfreiraum.com](http://www.schulfreiraum.com)

---

Katharina Rosenberger

## **Schultische als Gegenstand bildungswissenschaftlicher Betrachtungen**

### **1 Einleitung**

Der folgende Beitrag will die leiblichen und räumlichen Dimensionen von Unterrichtssituationen im Hinblick auf traditionell in der Schule vorhandene Schulartefakte, nämlich Schultische, aufzeigen. Anhand eines qualitativ-empirischen Forschungsprojekts zum Einsatz neu konstruierter Schultische wird erörtert, inwiefern sich Schulmöbel auf unterrichtsrelevante Aspekte auswirken. Die theoretische Einbettung der Studie baut auf Ansätze des „spatial turn“ und der Praxistheorie auf: Dieser führte zu einer transdisziplinären Diskursbereicherung in den Sozial- und Kulturwissenschaften, in welcher der Kategorie „sozialer Raum“ eine Neubewertung widerfuhr. Zusammen mit dem ‚practice turn‘ (vgl. Schatzki et al. 2001), der sich vor allem in praxissoziologischen Ansätzen zeigt, werden Handelnde „nicht als Geistwesen oder lediglich als talking heads konzipiert, sondern immer als körperlich befähigte und körperlich agierende TeilnehmerInnen verstanden. Soziale Praktiken werden entsprechend als ein Zusammenspiel von geübten Körpern, gegenständlichen Artefakten, natürlichen Dingen, Gegebenheiten, sozio-materiellen Infrastrukturen und Rahmungen beschrieben“ (Schmidt 2012, 13). Lernen ist so gesehen nicht kognitiv, ortlos und frei von sozialer Prägung, sondern eine körperlich-mentale Aktivität von gesellschaftlichen AkteurInnen in materiell eingebetteten, lokal situierten Praxiskonstellationen (vgl. Wenger 2008; Alkemeyer 2009, 121).

Es stellt sich in den Bildungswissenschaften daher die Frage nach der Bedeutung des Raumes und der in ihm befindlichen Artefakte. Der Klassenraum sowie die darin aufgestellten Schulmöbel sind nicht nur Designobjekte, sondern auch wesentliche Beteiligte in konkreten, beobachtbaren Lehr-/Lernpraktiken.

Die Untersuchung dieser Verschränkung ist Kern des hier beschriebenen Projekts (2013–2015<sup>1</sup>), in dem vor allem die rekonstruktive Analyse von Bilddaten (Videos, Fotos) zusammen mit inhaltsanalytischen Ergebnissen aus Interviews Einblick in die Bedeutung von Schultischen auf das Geschehen im Klassenzimmer geben. Dabei kann in Bezug auf Schulmöbel auf keine allzu breite Datenlage in der pädagogischen Forschung zurückgegriffen werden (vgl. etwa Schmidtlein-Mauderer & Schönig 2011 oder Buddensiek 2006; für einen Literaturüberblick über den Einfluss der Sitzordnung siehe Schuster 2013; einen interdisziplinären Einblick in die Wahrnehmung, Aneignung und Gestaltung von Räumen findet sich in Schröteler-von Brandt et al. 2012).

## 2 Vermittelte Pädagogik: Schultische und Sitzordnung

Schultische werden in diesem Beitrag als materielle Elemente einer bestimmten sozialen Praxis verstanden, die intentional für einen bestimmten Zweck entworfen, von Entscheidungsträgern angeschafft und – meist von den zuständigen Lehrpersonen – in bestimmter Weise im Raum platziert wurden (vgl. Miklautz 1996, 11f). In ihnen und durch sie kommen Konzepte und Praktiken von schulischem Lehren und Lernen, Erziehen und Erzogenwerden sowie Vorstellungen, was für eine bestimmte Altersstufe angemessen ist, zum Ausdruck. Als materielle Elemente der Schule bestimmen sie auf einer subtilen Weise zusammen mit dem sozialen Handeln der AkteurInnen und ihren Beziehungen zueinander maßgeblich den Unterricht. Pädagogische Ideen („Wie sollen SchülerInnen in der Schule lernen?“ „Wie sollen LehrerInnen lehren?“) vieler Generationen werden so an den Tisch delegiert und damit in eine andere Ausdrucksform gebracht. Dieses Zusammenspiel zwischen AkteurInnen und Artefakten in Praktiken wird in der theory of affordances aufgearbeitet. „Affordances sind jene Qualitäten und Gebrauchsgewährleistungen von Dingen und Artefakten, die ein praktischer Sinn an ihnen zu-

---

1 Leitung: Franz Hammerer und Katharina Rosenberger; ProjektmitarbeiterInnen: Doris Lindner und Helene Miklas; <http://pro.kphvie.ac.at/schulmoebel/>; gefördert von der Köck Privatstiftung

---

gleich (kognitiv) erkennt und (körperlich-praktisch) realisiert“ (Schmidt 2012, 66, Herv. im Orig.). Sie sind ‚objektiv‘ im Sinne von physisch bzw. materiell und ‚subjektiv‘, denn sie existieren nur in Bezug auf bestimmte körperlich-mentale Vermögen und Fähigkeiten. Affordances werden aber nicht vom Subjekt verliehen, vielmehr handelt es sich um Handlungsmöglichkeiten, die latent in der Umwelt vorhanden sind. Gibson (1986) betont, dass Menschen eine aktive Beziehung zur Umwelt aufbauen und umgekehrt die Umwelt kognitive Prozesse stimuliert. Objekte laden AkteurInnen zu bestimmten Handlungen ein. Es kommt auf deren Fähigkeiten an, was dann mit den Objekten tatsächlich geschieht. Greeno (1994) erweitert diese Theorie mit dem Begriff des „constraint“ (Bedingung/Einschränkung). Situationen sind durch constraints charakterisiert, die Handlungsoptionen strukturieren. Eine zentrale Annahme seiner Situationstheorie ist, dass sich AkteurInnen auf die Bedingungen einstellen, sich also anpassen.

Schulmöbel, mit denen die meisten Klassen ausgestattet sind, kollidieren leicht mit einer auf Individualisierung und Differenzierung ausgerichteten Lernkultur, wie sie heutzutage gefordert wird. Als Zweierkonstellation und für feste Sitzordnungen gedacht fordern sie nur ein sehr beschränktes Repertoire der ‚richtigen‘ Benutzung. Sie ermöglichen mehr oder weniger nur eine Körperhaltung, in der man sie nutzen kann: das erzieherisch und ergonomisch ‚korrekte‘ Sitzen auf dem Sessel. Andere Arbeitshaltungen – wie beispielsweise das Arbeiten im Stehen oder Liegen – ist in Klassenräumen nicht vorgesehen. Die Nutzer-Position ist durch die Tischform fix programmiert: Der Arbeitsplatz ist vordefiniert. Problemloses, komfortables Arbeiten ist bei herkömmlichen Sitzplätzen nur an einer Stelle möglich. Weder an der Breitseite noch an der Rückseite des Tisches ist meist wirklich Platz für Mensch und Sessel. An diesen Seiten blockiert der Tisch den Zugang (vgl. Abb.1).



Abb. 1: Die ‚abweisende‘ Seite eines Schultisches,  
Foto: Katharina Rosenberger

Die in vielen Schulen übliche Aufstellung zu Vierer- oder Sechsergruppen, die die frontale Ausrichtung abschwächen und Gruppenarbeit unterstützen soll, bringt zudem Distanzen zwischen den Sitzenden mit sich, in denen eine enge Kommunikation bzw. ein vertrauliches Zusammenarbeiten nicht leicht erreichbar ist. Ein Sich-Gegenübersitzen wird nicht als ein Zusammensitzen angesehen. Und so ist die Einrichtung nicht stimmig mit der Art des Unterrichts, was auch Buddensiek (2009, 317) in einem ähnlichen Zusammenhang feststellt: „Der Wandel vom ‚Haus der bewegungsarmen Belehrung‘ zum ‚Haus des bewegten Lernens‘ beginnt in vielen Fällen mit dem Umräumen der vorhandenen Tische. Diese für den Frontalunterricht konzipierten Schulmöbel haben sich im Rahmen differenzierter arbeitswissenschaftlicher Analysen aus mehreren Gründen als pädagogisch dysfunktional erweisen.“

### **3 Eine empirische Untersuchung der Wirkung von Schultischen auf Unterrichtsprozesse**

Die zunehmende Sensibilisierung für dieses Thema zeigt sich mittlerweile nicht nur in pädagogischen Kreisen, sondern auch in Architekturwettbewerben, wo mitunter neben neuen Schulbauten auch Inneneinrichtungsgegenstände wie Schultische entworfen werden. Im Folgenden soll ein Forschungsprojekt

skizziert werden, in dem neu konzipierte Schultische<sup>2</sup> auf ihre Wirkung für den Unterricht untersucht werden. Im Zuge des Forschungsprojekts wurde eine Mehrstufenklasse einer Volksschule für einige Monate mit diesen Tischen ausgestattet und deren Einsatz wissenschaftlich begleitet.

### 3.1 Der Tisch

Bei dem Tisch fällt sofort die ungewöhnliche Arbeitsfläche auf (nur ein rechter Winkel, unregelmäßige Form), die prinzipiell für je drei SchülerInnen gedacht ist, aber auch die Nutzung von einer größeren Gruppe zulässt. In der untersuchten Klasse wird bis auf ein kleines Plastikkorbchen für Klebstoff, Schere usw. bewusst auf weitere vorgegebene Markierungen für Privatheit und Territorialität verzichtet. Der Tisch hat weder Bankfächer noch andere Ausstattungsdetails (wie Haken für Schultaschen), die ihm ein Vorne oder Hinten geben. Er kann dadurch in verschiedenster Weise mit anderen Tischen kombiniert werden. Zu erwähnen ist auch, dass er nicht die übliche Höhenanpassung an Kindergrößen aufweist, sondern Erwachsenenhöhe hat, was höhenverstellbare Sessel mit Fußrastern erforderlich macht. Dadurch ist auch ein Arbeiten im Stehen leicht und bequem möglich.



Abb. 2: Die neuen Schultische,  
Foto: Katharina Rosenberger

### 3.2 Grundlagen der Datenauswertung

Das Forschungsprojekt untersuchte, mit welchen Machtwirkungen diese Tische an den Praktiken des Unterrichts partizipieren. Der Fokus der Untersuchung lag in erster Linie auf der *affordance* des Mobiliars, durch die die Interaktion der AkteurInnen strukturiert wird, nicht aber auf einer Bewertung des Verhaltens selbst. Wir gingen zwar davon aus, dass die Möbel bedeutungsvoll sind, gestanden ihnen aber keine alleinige Determinationskraft für das Verhalten der Beteiligten zu.

Der multimethodische Ansatz des Forschungsprojekts fand seine Entsprechung in den unterschiedlichen Untersuchungsmethoden, die an die jeweiligen Fragestellungen und das dafür erhobene Material angepasst waren:

- a) Untersuchung der *pädagogischen Funktionalität* der Möbel im Sinne einer praxeologischen Analyse. Wir stützten uns daher hauptsächlich auf bildbasierte Beobachtungen und Beschreibungen von Unterrichtssituationen basierend auf einer Videointeraktionsanalyse (vgl. Tuma et al. 2013, 85 ff.) und einer Konfigurationsanalyse (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009, 64 ff).
- b) *Von den AkteurInnen erlebte Wirkungen*: Die Erfahrungen und Meinungen der Betroffenen über die Auswirkung der Möbel in der Praxis waren ebenso Teil des Datenmaterials. Als Erhebungsmethode wurden hierzu hauptsächlich leitfadengestützte Einzel- und Gruppeninterviews mit den LehrerInnen, mit Lehramtsstudierenden, die in dieser Klasse ihr Schulpraktikum absolvierten, sowie mit den ArchitektInnen als auch videografierte handlungszentrierte Gruppeninterviews mit den SchülerInnen eingesetzt. Die Analyse folgte den Grundsätzen einer kategoriengeleiteten qualitativen Textanalyse.
- c) Analyse der *ergodynamischen Funktionalität* der Tische, Sessel, neigbaren Tischauflagen auf Mikroebene. Diese erfolgte vor allem durch Fotos, die während des Unterrichts aufgenommen wurden, sowie Stills, die aus dem Videomaterial erzeugt wurden.

Die Analyse des reichhaltigen Datenmaterials offenbart in vielfältigen Figurationen die konstitutive Bedeutung der Schulmöbel für das Beziehungs- und Unterrichtsgeschehen. Die nun

abschließende Bildanalyse aus dem Forschungsprojekt zeigt beispielhaft die Rolle des Tisches für die Zusammenarbeit der SchülerInnen.

### **3. Analysebeispiel: Zusammenarbeiten als soziale Praktik des Unterrichts**

Schmidt (2012, 10) folgend kann das Handeln im Unterricht als soziale Praktik verstanden werden, das vom Zusammenspiel von expliziten und impliziten Regeln und „in die Artefakte eingelassene Anweisungen“ maßgeblich beeinflusst wird. „Soziale Praktiken sind öffentlich. Sie sind an bestimmte Umstände, Orte, Kontexte und materielle Rahmungen gebunden. Sie vollziehen sich überwiegend im Modus des Gewohnten und Selbstverständlichen. Sie haben kollektiven Zuschnitt, das heißt, sie involvieren Teilnehmerschaften und Praktikergemeinschaften: Fahrgäste, Konzertbesucherinnen, Fachleute, Mitarbeiterinnen, Kundinnen, Ausübende, Kenner, Könner, Spezialistinnen. In sozialen Praktiken spielen körperliche Performanzen und Routinen, ein gemeinsam geteiltes praktisches Wissen und die beteiligten Artefakte eine wichtige Rolle. Und schließlich: Soziale Praktiken sind durch eine sich immer wieder aufs Neue bildende Regelmäßigkeit gekennzeichnet“ (ebd.). Im hier aufgezeigten Beispiel des Zusammenarbeitens zwischen SchülerInnen soll auf die Tische als Elemente der Unterrichtspraxis in der Institution Schule fokussiert werden: „Außer zu ‚determinieren‘ und als ‚bloßer Hintergrund für menschliches Verhalten‘ zu dienen, können Dinge vielleicht ermächtigen, ermöglichen, anbieten, ermutigen, erlauben, nahelegen, beeinflussen, verhindern, autorisieren, ausschließen und so fort [...]“ (Latour 2007, 124). Ein Klassenraum ist so eingerichtet, dass SchülerInnen fast immer an Tischen arbeiten. Tische deuten einen bestimmten Raum als Arbeitsraum, adressieren die NutzerInnen in intentionaler Weise. SchülerInnen haben gelernt, was es bedeutet an Tischen zu arbeiten. Die Analyse, wie die Tische doch auch vielfältig genutzt werden, lenkt den Blick auf die leiblichen Aspekte der Arbeits-/Lern-Handlungen und damit ins Zentrum des Pädagogischen. „Wer etwas über die Wirklichkeit von Lern- und Bildungsprozessen erfahren möchte, darf [...] nicht über die Körperlichkeit

ihrer Vollzüge hinwegsehen“ (Alkemeyer 2009, 119). Das Foto (Abb. 3), das nun am Schluss des Beitrags diskutiert wird, macht dies in Verbindung mit der affordance des Schultisches – deutlich. Gefragt wird, was die Möbel (Tisch und Sessel) im konkreten Fall ermöglichen, was sie (heraus-)fordern bzw. wie sich im Zusammenspiel mit ihnen die Kommunikation und Interaktion der beteiligten Schüler erschließt.



Abb. 3: David und Jakob,  
Foto: Katharina Rosenberger

Auf dem Bild sind zwei Buben in einer kommunikativen Situation während einer Unterrichtsstunde zu sehen. Der Tisch, um den sie sich gruppieren, spielt eine gestaltende Rolle bei ihrer Zusammenarbeit, wie das Bild bei näherem Hinsehen offenbart:

### David und Jakob – Der gemeinsame Raum freundschaftlicher Zusammenarbeit beim ‚Arbeiten über das Eck‘

David und Jakob sind schon lange Freunde. Auf dem Bild (Abb. 3) ist zu sehen, wie sie sich konzentriert einer gemeinsamen Tätigkeit widmen. Beide zeigen eine Halb-Sitz-halb-Steh-Haltung, indem sie das Bein, welches dem anderen am nächsten ist, als Standbein auf den Boden gesetzt haben. Das ermöglicht ihnen eine größere ganzkörperliche Nähe, als es ein Sitzen auf dem

Sessel ermöglicht hätte. Die Höhe des Tisches unterstützt diese Haltung, weil sich die Kinder nicht zur Tischfläche hinunterbücken müssen. Zusätzlich ermöglichen die Fußraster der Sessel ein bequemes Abstellen des Spielbeins und halten die Option, schnell die Position zu ändern (etwa sich hinzusetzen, ganz hinzustellen, näher hin oder weiter weg zu rücken etc.). Ihre Unterarme scheinen einander zu berühren, die Hände könnten gemeinsam das Arbeitsmaterial erfassen. Die Köpfe sind in gesenkter Haltung einander zugewandt und auf gleicher Höhe. Falls sie sprechen, müssen sie dies nicht laut tun, denn der Abstand zwischen ihren Gesichtern ist sehr nah. „In intimer Distanz ist die Gegenwart des anderen deutlich und kann wegen des beträchtlich verstärkten Inputs überwältigend sein. Das (oft verzerrte) Sehen, der Geruchssinn, die Körperwärme des anderen, Geräusch, der Geruch und das Spüren des Atems vereinigen sich, um das unverkennbare Einbezogenensein mit dem anderen Körper zu signalisieren“ (Bär 2007, 39). Beide Buben bilden so ein nach innen und außen gerichtetes Team. Die Nähe beider Buben und die gegenseitige Zugewandtheit wird durch das ‚Stehen ums Eck‘ erreicht. Solch eine Positionierung ist nur dann ohne Verlust von symbolischer Gleichwertigkeit und praktischer Bequemlichkeit möglich, wenn der Tisch keine Hierarchisierung von Seiten aufweist (‚richtige‘ Vorderseite), wie es bei traditionellen Schultischen der Fall ist (vgl. Abb. 1). Man könnte die Situation auf dem Foto nach Bollnow (1994, 270) zusammenfassend einen „gemeinsamen Raum freundschaftlicher Zusammenarbeit“ nennen, der im dokumentierten Beispiel gut funktioniert. Diese Art der gelungenen und produktiven Zusammenarbeit wird vom Schultisch effektiv unterstützt.

## 4 Resümee

Die Sensibilität für die Materialität einer Praxis ist auch für die Bildungswissenschaften anregend. Schultische wie auch andere Einrichtungsgegenstände in Schulen sind nicht bloß Staffage, sondern Mit-Gestalter von sozialen Prozessen. SchülerInnen wie auch Lehrende entdecken und testen mit und an ihnen unterrichtliche Prozesse sowie soziale Interaktionen und erwei-

tern damit ihre Möglichkeiten. Traditionelle Schulmöbel erweisen sich für neue Lernkulturen oft als wenig geeignet, weil sie bestimmte Arbeits- und Sozialformen kaum mitunter konterkarieren können. Auch die Möglichkeit für Mobilitätsoptionen („bewegte Klasse“) wird durch das Mobiliar stark beeinflusst und wirkt auf den Unterrichtsverlauf. Es wäre folglich günstig, wenn LehrerInnen, die nach Individualisierung und Inklusion strebende Unterrichtspraktiken entwickeln, mit Schulmöbeln arbeiten können, die mit ihrem pädagogischen Ansatz stimmig sind.

Der im skizzierten Forschungsprojekt untersuchte Tisch unterstützt Unterrichtspraktiken, wie Differenzierung, Individualisierung, Handlungsorientierung, die nach Ansprüchen der gegenwärtigen Pädagogik ausgerichtet sind. Der Tisch verlangt von den SchülerInnen jedoch auch ein bestimmtes Maß an Sozial- und Selbstkompetenz, weil er eine inhärente Offenheit aufweist und zu kollaborativen Situationen einlädt. Für manche SchülerInnen stellt dies eine Herausforderung dar. LehrerInnen sollten daher die Effekte der schulischen Artefakte im Handeln der SchülerInnen reflektieren und Möbel wie auch andere Objekte als gestalterische Elemente des Unterrichts wahrnehmen.

## Literatur

- Alkemeyer, Thomas (2009): Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: Barbara Friebertshäuser, Markus Rieger-Ladich & Lothar Wigger (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 119–140
- Bär, Paul Klaus-Dieter (2007): Architekturpsychologie. Gießen: Imago
- Bollnow, Otto Friedrich (1994/1963): Mensch und Raum. Stuttgart: Kohlhammer
- Buddensiek, Wilfried (2009): Fraktale Schularchitektur. In: Jeanette Böhme (Hg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag, 315–329
- Buddensiek, Wilfried (2006): Lernräume analysieren und gestalten. Stuttgart: Deutscher Sparkassenverlag
- Dinkelaker, Jörg & Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Gibson, James J. (1986/1979): The Ecological Approach to Visual Perception. London: Routledge

- 
- Greeno, James G. (1994): Gibson's Affordances: In: *Psychological Review* 101(2), 336–342
- Latour, Bruno (2007): *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie.* Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Miklautz, Elfie (1997): *Kristallisierter Sinn. Ein Beitrag zur soziologischen Theorie des Artefakts.* München: Profil
- Schatzki, Theodore; Knorr-Cetina, Karin & von Savigny, Eike (2001, Hg.): *The Practice Turn in Contemporary Theory.* London: Routledge
- Schmidt, Robert (2012): *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen.* Berlin: Suhrkamp
- Schmidtlein-Mauderer, Christina & Schönig, Wolfgang (2011): *Unterricht im „flexiblen Klassenzimmer“ – eine Anfrage an das Lehren und Lernen.* In: *Erziehung & Unterricht* 5–6, 521–529.
- Schröteler-von Brandt, Hildegart; Coelen, Thomas; Zeising, Andreas & Ziesche, Angela (2012): *Raum für Bildung: Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten.* Bielefeld: transcript
- Schuster, Beate (2013). *Hat jeder in der Klasse seinen Platz?* In: Joachim Kahlert, Kai Nitsche & Klaus Zierer (Hg.): *Räume zum Lernen und Lehren.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 227–237
- Tuma, René, Schnettler, Bernt, Knoblauch, Hubert (2013). *Videographie.* Wiesbaden: Springer VS
- Wenger, Etienne (2008). *Communities of Practice.* New York: Cambridge University Press

## **„Ich hab’ urwenig Platz wegen der Grenze!“ – Eine mikrosoziologische Analyse des Zusammenspiels von Mensch, Raum und Dingen in einer Unterrichtssituation**

Dinge und Objekte, die Menschen umgeben, werden zu verschiedenen praktischen wie symbolischen Zwecken genutzt und sind in Funktion und Gestalt sozial konstituiert – so etwa auch Schultische, dazugehörnde Sessel und Arbeitsutensilien, die in ihrem Objekthandeln wesentlich an der sozialen Unterrichtswirklichkeit beteiligt sind. Entsprechend wird in diesem Beitrag auf einer mikrosoziologischen Ebene vorgestellt und diskutiert, welche Rolle diese Dinge – hier exemplarisch diskutiert an einem Schultisch – in ihrer materiellen Konstitution und Konzipierung als Mitgestalter eines (konflikthaften) Interaktionsgeschehens zwischen SchülerInnen haben. In Anlehnung an die von Dinkelaker und Herrle (2009) entwickelte Segmentierungsanalyse sollen Prozesse und Muster im Unterricht, die rund um das Geschehen an einem Schultisch stattfinden, rekonstruiert werden. Bei der eingesetzten Auswertungsmethode handelt es sich um ein Verfahren, durch das der Ablauf der Interaktion zwischen den Handelnden in verschiedene Sequenzen, etwa Veränderungen in den Bezügen zwischen Raum und Körper, in Mustern des SprecherInnenwechsels oder im Wechsel der Themen gegliedert wird (vgl. ebd., 52–113). Basis der Analyse ist ein Videoausschnitt aus einer Unterrichtsstunde in einer Mehrstufenklasse (Grundschule), die im Zuge eines Forschungsprojektes<sup>1</sup> zum Einsatz neu konstruierter Schultische aufgenommen wurde.

### **1 Die Vorgeschichte**

Die Unterrichtsstunde, aus der die Videosequenz entnommen wurde, beginnt mit einer Instrukionsphase: Die SchülerInnen

1 Vgl. den Artikel von Katharina Rosenberger in dieser Publikation.

sitzen mit der Klassenlehrerin und der Teamlehrerin in einem Kreis auf einem runden Teppich in der Klassenmitte. Eine der Lehrerinnen teilt den Kindern Lesezeichen aus laminiertem Papier aus, die sie behalten dürfen und in den folgenden Wochen beim Arbeiten brauchen werden; die andere Lehrerin ermahnt die Kinder, auf ihre neuen Lesezeichen gut aufzupassen und nennt den Platz, an dem jedes Kind dieses aufbewahren soll. Nach ca. 8 Minuten fängt die Arbeitsphase an und die Kinder suchen eine Beschäftigung für sich. Richard<sup>2</sup> wirkt orientierungslos. Mehrere Male wird ihm von der Klassenlehrerin Hilfe bei seiner Suche nach einer Arbeit angeboten. Max soll im Mathematik-Buch rechnen, kommt aber alleine sichtlich nicht weiter und blickt suchend in der Klasse herum. Schließlich fragt er Richard, der gerade in seiner Nähe ist, ob ihm dieser helfen kann. Richard holt, nachdem er eine Lehrerin um Erlaubnis gefragt hat, seinen Sessel und setzt sich zu Max. Daraufhin fragt der am selben Tisch sitzende Bernd, der gerade mit dem Schreiben in sein Wörterheft beschäftigt ist, ebenfalls die Lehrerin, ob er mit einem Freund zusammen arbeiten kann. Anscheinend wird ihm dies nicht erlaubt. (Dies ist auf dem Videomaterial nicht festgehalten.) In den nächsten Minuten sind Bernd und Max nicht konzentriert bei ihrer Arbeit und die Stimmung an dem Tisch wirkt ‚gestört‘. Richard, der nun als ‚Gast‘ ebenfalls an diesem Tisch sitzt, hilft trotz der spannungsgeladenen Atmosphäre dennoch Max bei seinen Rechenübungen. Sie schweifen jedoch immer wieder von der Arbeit ab. Auch Bernd wirkt eher abgelenkt. Die Klassenlehrerin kommt mehrmals und wendet sich vor allem Max zu. Wenn sie beim Tisch ist, arbeiten die Buben. (Richard wird von der Lehrerin allerdings aufgefordert, Max nichts vorzusagen. Er sieht Max daher in Anwesenheit der Lehrerin nur beim Rechnen zu.)

## **2 Was weiter geschah: Der Streit um die Grenze**

Durch Richards Anwesenheit am Tisch und die Ablehnung von Bernds Wunsch durch die Lehrerin, ebenfalls mit einem Partner zusammenzuarbeiten, entsteht am Tisch ein Kräfteungleichge-

---

2 Alle Namen wurden anonymisiert.

wicht, das durch die Aufstellung der Tischutensilien entlang einer imaginären Grenze zwischen den beiden ‚Einheiten‘ deutlich sichtbar wird (vgl. Abb. 1).

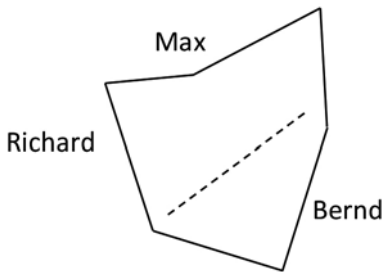


Abb. 1: Sitzpositionen und Grenzziehung

Ausgangspunkt der auf dem Video festgehaltenen Handlungsdynamik ist Bernds lautstark vorgebrachte Beschwerde, zu wenig Platz zum Arbeiten zu haben: „Ich kann nicht arbeiten!“ (vgl. Abb. 2)



Abb. 2: Bernds Klage (Videostill)

Daraufhin folgen zwei parallele Handlungen: (1) eine Intervention der Lehrerin, die am Tisch im doppelt gemeinten Sinn für Ordnung sorgen will, und (2) Max' provokativer Versuch, die durch die auf der Tischfläche arrangierten Dinge entstandene Grenze zu seinem Gunsten zu verschieben. Nachdem die Lehrerin gegangen ist, verlässt Richard den Tisch, Max und Bernd

schweigen einander an. Nach dieser kurzen Phase der Irritation, in der das Arbeiten unterbrochen ist, erfolgt eine erneute, sich steigernde Provokation von Max. Dieser stört Bernd bei der wieder aufgenommenen Arbeit, indem er – von verbalen Äußerungen begleitet – Richards Lesezeichen (im Glauben, es sei Bernds), das noch auf dem Tisch liegt, unter der aufgestellten Grenze auf Bernds ‚Territorium‘ schiebt. Nach einigem Hin und Her wirft Bernd schließlich diesen ‚Fremdkörper‘ verärgert auf Max’ Tischseite. Danach entwickelt sich eine kurze Diskussion um die Eigentümerschaft dieses Lesezeichens, in der Bernd betont, dass es sich nicht um sein Eigentum handelt und sie feststellen, dass es eigentlich Richard gehört. Bernd führt den Konflikt aber weiter. Er nimmt Max’ Lesezeichen aus dessen Körbchen und wirft es in seine Richtung. Zu diesem Zeitpunkt greift die Lehrerin erneut ein. Sie stellt sich genau an die Grenzlinie (befindet sich also zwischen den zwei Streitenden) und versucht die Dinge auf dem Tisch zu ordnen sowie die Situation zu klären. In dem Moment, als sich die Lehrerin vom Tisch abwendet, kommt Richard zurück. Bernd und Max widmen sich in den darauffolgenden Sekunden nicht gleich wieder ihrer Arbeit, sondern schauen suchend im Raum herum.

Abbildung 3 stellt den Gesamtverlauf des Interaktionsgeschehens grafisch dar. Die Phasen und ihre Übergänge wurden parallel zu Änderungen bezüglich des Ortes, der (An-)Sprache oder des Themas rekonstruiert.

0.24	0.36						1.05		1.18		1.57						2.18	2.31
Arbeitsphase	Provokative Reaktion von Max							Provokative Kontaktaufnahme von Max	2. Intervention der Lehrerin									
	1. Intervention der Lehrerin																	
Bernds Klage			1. Irritationsphase										2. Irritationsphase					

Abb. 3: Videoausschnitt (Länge 00.02.31) – Gesamtverlauf

### 3 Rekonstruktive Darstellung der beobachteten Geschehensdynamik

In der Rekonstruktion der Prozesse und Dynamiken haben wir uns die Frage gestellt, welche Bedeutung den Gegenständen in ihrem Selbstaussdruck in der ausgewählten Lernsituation zukommt, z.B.: Wie werden sie von den AkteurInnen verwendet? Welche Wirkung haben die Dinge von sich aus? Es lassen sich hier einige Besonderheiten ausmachen, die die spezifische Dynamik am Tisch durch das Verschieben von Gegenständen verdeutlichen.

Zu Beginn des Videoausschnitts sieht man drei Grundschüler an einem Einzeltisch, der sich in der hinteren Ecke einer Mehrstufenklasse befindet, an ihren Aufgaben arbeiten. Weil der Tisch als Einzeltisch im Raum positioniert ist – noch dazu in einer abgelegenen Ecke – und Blickachsen und Körperausrichtung der Sitzenden aufeinander gerichtet sind, weisen die an diesem Tisch laufenden Interaktionsprozesse eine in sich geschlossene Dynamik auf. Der Tisch wirkt wie eine Insel: Andere Personen im Raum partizipieren nicht direkt, sie müssen erst hinzukommen oder herbeigeht werden.

Am Tisch, der grundsätzlich Raum für drei Arbeitsplätze bietet, sitzen üblicherweise nur Max und Bernd. In dieser Sequenz teilt sich Max allerdings mit Richard einen Arbeitsplatz. Richard, der eigentlich bei einer anderen Tischgruppe sitzt und in dieser Phase des Unterrichts mit seinem Sessel eigens an den Tisch gekommen ist und sich so nahe wie möglich zu Max hingekümmert hat, hilft diesem beim Lösen von Rechenaufgaben. Die Zusammenarbeit wurde beiden zuvor von der Klassenlehrerin erlaubt. Bernd sitzt auf seinem gewohnten Platz gegenüber den beiden Buben an einer Schreibe. Auch er hat im Vorfeld die Lehrerin gefragt, ob er mit einem anderen Klassenkollegen zusammenarbeiten darf. Dieses wurde ihm jedoch nicht gestattet. Diese Vorgehensweise (Zusammenarbeit wird erlaubt und nicht erlaubt) beeinflussen in weiterer Folge den Handlungsverlauf. So lässt Bernds laute Klage „Ich kann nicht arbeiten!“, die er wenig später ausruft, darauf schließen, dass die Entscheidung der Lehrerin ihn in Missstimmung gebracht hat. Auch die gegenwärtige Per-

sonen-Konstellation am Tisch (ein Paar und ein Einzelner) wirkt sich auf die nachfolgenden Interaktionen spürbar aus. Die entstandene Triade als asymmetrische Konstellation fördert die gruppensdynamische Koalitionsbildung „Zwei-gegen-Einen“ (vgl. Hofstätter 1971, 179). Dies zeigt sich beispielsweise an schnellen Blickwechseln zwischen Max und Richard. Richards Anwesenheit verstärkt damit Max' Position. Seine temporäre Rolle als legitimierter Gast bedeutet, dass er weder von Bernd noch von der Lehrerin im folgenden Konflikt als Adressat wahrgenommen wird und ermöglicht ihm darüber hinaus, sich an manchen Stellen aus diesem herauszunehmen. So wird die Auseinandersetzung hauptsächlich zwischen den zwei angestammten Platzinhabern (Max und Bernd) ausgetragen.

Die Anordnung der Schüler am Tisch („Zwei-gegen-über-eins“) wird durch die quer über die Tischfläche positionierten Utensilien betont. Diese Grenzziehung macht allen Beteiligten wie auch Außenstehenden (z.B. der Lehrerin) deutlich, wo die Schüler ihre Arbeitsbereiche eingerichtet haben. Die besondere Form der Tischfläche definiert keine eindeutigen Plätze, da die Tischseiten verschieden lang und die Winkel unterschiedlich groß sind und die Sitzenden dadurch einen ungleichen Abstand zueinander haben.

Der Arbeitsbereich auf dem Tisch wird am ehesten durch die Positionierung des dazugehörenden Sessels angezeigt. Wie groß aber der tatsächliche Platz der jeweiligen NutzerInnen ist, muss gegebenenfalls individuell und situativ ausgehandelt werden. Imaginierte Grenzen werden so mitunter (wenn es den AkteurInnen als sinnvoll erscheint) durch das Aufstellen von Gegenständen materialisiert. In der beschriebenen Situation haben Richard und Max keinen Bedarf am Abstecken ihrer persönlichen Bereiche, weil sie als Team gemeinsam denselben Platz nutzen beanspruchen. Als zeitweiliger Arbeitspartner hat Richard (außer seinem Lesezeichen, das in der Folge zum Streitobjekt mutiert) auch keine persönlichen Gegenstände mitgebracht. Stattdessen benützt er Max' Schreibutensilien. Gegenüber Bernd grenzen sich die beiden deutlich durch ihre Körperhaltung, durch die Distanz und ihr Kommunikationsverhalten (Köpfe zusammenstecken, flüstern) ab. Hier macht auch eine physische

Abgrenzung mittels Gegenständen für sie Sinn. Für Bernd löst diese Grenze (die seinen Arbeitsbereich eindeutig verkleinert) jedoch Unbehagen aus, allerdings macht er seine Raumansprüche nicht direkt geltend. Er wendet sich an Max und verrückt dessen Sachen nicht selbst („Bitte Max, gib die Grenze weg!“). Das deutet daraufhin, dass er Max' Eigentum als unantastbar respektiert. Dies trifft jedoch nicht auf Max zu, der durchaus Bernds Körbchen zu seinen Gunsten verschiebt. Richard wird in der ganzen Situation kaum direkt mit einbezogen und nicht für das Geschehen verantwortlich gemacht. Bernd beschwert sich über seine Platznot so laut, dass die Lehrerin an den Tisch kommt, um als Ausgleich und Korrektiv zu dienen. Dadurch wird erkennbar, dass er sich nicht in einer gleichwertigen Verhandlungsposition mit Max und Richard sieht, und deshalb nach Verstärkung von außen sucht.

Die Lehrerin muss sich binnen weniger Augenblicke ein Bild über den Grund für Bernds lautes Rufen machen: Sie muss die Situation einschätzen und sich selbst positionieren. Den Überblick kann sie dadurch gewinnen, dass sie die Gegenstände den Kindern zuordnet („Wem gehört das? Ist das dem Max seins oder dem Bernd seins?“). Zudem stellt sie fest, ob sich diese Dinge in den jeweiligen Arbeitsbereichen befinden oder in fremden Territorien liegen. Die Handlungen der Lehrerin legen nahe, dass sie den Konflikt mit einem möglichen Chaos auf dem Tisch in Zusammenhang bringt und durch eine Restrukturierung, also einem Herstellen einer für sie erkennbaren Ordnung, die Lösung dafür sieht. Auf räumlicher Ebene begibt sie sich eindeutig in Bernds Arbeitsbereich, so wie dieser durch die Grenze markiert wurde (d.h. sie geht in erster Linie zu ihm hin und nicht in gleichen Maßen zu allen am Tisch Sitzenden). Verbal spricht sie jedoch sowohl Bernd wie auch seinen Konfliktpartner Max an („Ihr habt zu zweit einen Tisch. Also das kann nicht so schwierig sein.“ – vgl. Abb. 4).



Abb. 4: Die Lehrerin ordnet die Situation und die Dinge (Videostill)

Ihre Mahnung richtet sich lediglich an die zwei ‚Platzinhaber‘ und bezieht Richard nicht mit ein, was dessen Rolle als Zaungast legitimiert und verstärkt. Auf handelnder Ebene agiert die Lehrerin ausschließlich mit Bernds Utensilien, indem sie in die Anordnung von Arbeitsmaterialien allein auf seiner Tischhälfte durch Verschieben, Einräumen etc. eingreift. In dieser Situation anerkennt die Lehrerin die Platzordnung so, wie sie sie vorfindet. Durch ihr Handeln (Ordnen) stellt sie die bestehende Grenze und damit die Grundkonstellation am Tisch nicht in Frage. (Dies korrespondiert mit einer vorhergehenden Situation, in der die Lehrerin, als sie an den Tisch kam, zwar den Impuls hatte, ein als Grenzteil aufgestellte Federpennal umzulegen, dieses aber dann doch nicht tat.) Dadurch bestärkt sie die vorgefundene Struktur und versucht diese noch durch ihr Eingreifen zu optimieren. Bernds Wunsch, mehr von der Tischfläche nutzen zu können, kommt die Lehrerin damit nicht nach. Ihre Unterstützung bezieht sich nicht auf ein Korrektiv der Gesamtkonstellation, sondern forciert eher die Anpassung an die gegebene Situation. Es kommt überdies zu einer Überregulierung, da die Lehrerin Bernd ‚unter der Hand‘ auch Stifte wegräumt, die dieser eigentlich gerade noch zum Arbeiten braucht und sie dann erst wieder suchen muss.

Die Intervention der Lehrerin verursacht bei den drei am Tisch sitzenden Buben nach ihrem Weggehen eine Phase der Orientierungslosigkeit. Die begonnenen Tätigkeiten werden nicht weiter ausgeführt, die Interaktion zwischen den Kindern ist un-

terbrochen und wird durch verschiedene Ausgleichshandlungen überbrückt (Richard verlässt den Tisch, Bernd schweigt, Max prustet). Nach einigen Sekunden des ‚Leerlaufs‘ beginnt Max zu Bernd Kontakt aufzunehmen, indem er wiederholt und persistent ein Lesezeichen unter der Grenze durchschiebt (vgl. Abb. 5).



Abb. 5: Max provoziert Bernd (Videostill)

Diese Handlung kann zweifach gedeutet werden: als Provokation im Sinne eines kleinen ‚Racheaktes‘ (Verrat der Freundschaft durch die vorangegangene Beschwerde) und als Versuch der Wiederaufnahme der Freundschaftsbeziehung nach der eben als Belastung erlebten Situation. Letzteres erfolgt einerseits auf verbaler Ebene durch das Ansprechen („Tüt-tüt-tüt“), andererseits auf physischer Ebene durch das Herstellen eines indirekten Körperkontakts durch das Medium Lesezeichen. Das Kräfteverhältnis der beiden ‚Kontrahenten‘ ist durch Richards Abwesenheit wieder ausgeglichener, was Bernds Position stärkt. Es entwickelt sich in Folge ein konfrontativer Dialog zwischen ihnen über die Eigentümerschaft des Lesezeichens. Die Reaktionen beider Buben werden heftiger: Bernd wirft beispielsweise das Lesezeichen ostentativ in Max’ Bereich. Die Eskalation führt die Lehrerin an den Tisch zurück, die diesmal mit noch deutlicheren Mitteln in den Konflikt eingreift: Sie positioniert sich genau an der Grenzlinie, hält bestimmte Handlungen der Kinder zurück, räumt auf dem Tisch liegende Gegenstände weg, weist zurecht und ermahnt (vgl. Abb. 6).



Abb. 6: Die zweite Intervention der Lehrerin (Videostill)

Im Vergleich zu ihrer ersten Intervention manipuliert die Lehrerin nun auch die Grenze, indem sie durch Verschieben des Körbchens eine Lücke erzeugt und so die Blockade etwas aufweicht. Diese Lücke erleichtert daraufhin den Buben die Wiederaufnahme einer positiver ausgerichteten Beziehung. Nach der Intervention und dem Fortgehen der Lehrerin entsteht abermals eine Phase der Irritation, in der das Arbeitsklima ‚gestört‘ ist.

## 4 Zusammenfassung

Die detaillierte Sequenzanalyse ermöglicht es, Spuren von Subjekten und Objekten auf mikrosoziologischer Ebene zu rekonstruieren und Handlungen zu differenzieren, die in Echtzeit in ihrer Vielschichtigkeit wohl kaum erkennbar gewesen wären. Wie gezeigt werden konnte, spielen auch unterschiedliche Materialitäten, insbesondere Tisch und Tischfläche, eine wesentliche – und: gleichberechtigte – Rolle in dem Aushandlungsprozess von Grenzen, Platzansprüchen, Zonen und Territorien. Objekte gestalten in selbstverständlicher Weise Lernprozesse und Interaktionssituationen mit; damit wird gleichzeitig ein Wechsel in verschiedene Beziehungsstrukturen um ein Vielfaches erleichtert. Alles in allem zeigt dies sehr eindrucksvoll, wie sowohl Raum, Körper als auch die materialisierte Umwelt Handlungsträger und Mitwirkende an sozialen Praktiken sind (vgl. Schmidt 2012).

**Literatur**

Dinkelaker, Jörg & Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Hofstätter, Peter R. (1971): Gruppendynamik. Hamburg: Rowohlt

Schmidt, Robert (2012): Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen. Frankfurt am Main: Suhrkamp

---

Michael Zinner

## Ein ganzer Ort macht Schule

### Zwischennutzung in Feldkirchen an der Donau

*Feldkirchen an der Donau jubelt und wird bejubelt. Ein Juwel des zeitgenössischen Schulbaus und eine engagierte pädagogische Praxis heben diese oberösterreichische Gemeinde ins Rampenlicht. Dass dies gelungen ist, hat viele Gründe. Einer wäre fast übersehen worden. Die Zwischennutzung während der Baustellenzeit war ein beeindruckender Kraftakt zivilgesellschaftlicher Courage und Kooperation, bereitete das Lehrerinnenteam gewissermaßen unbeabsichtigt auf ihre Praxis in der Clusterschule vor und setzte nach fast 40 Jahren ein avanciertes Schulkonzept der 1970er Jahre in die Realität um. Die Wanderschule Feldkirchen ist schon wieder Geschichte – aber sie hat in Feldkirchen Geschichte geschrieben.*

Spätestens seit der Fertigstellung des „schul- und kulturzentrum feldkirchen“ ist diese 5.000-Seelen-Gemeinde an der Donau rund 30 Autominuten nordwestlich von Linz in der Welt der Pädagogik und der Architektur bekannt. Das ist noch immer ungewöhnlich. Und das hat mehrere Gründe.

Erstens das Architekturbüro: *fasch&fuchs.architekten* ist ein im Schulbau sehr erfahrenes Büro, das auf internationalem Niveau Schulen in Österreich baut (in Planung sind: Bundesschule Aspern 2017, Schulcampus Neustift 2018, Schulzentrum Hall 2018). In Feldkirchen gelang ein „räumlich optimal strukturiertes Ensemble“ (Mayr 2014, 20).

Zweitens der Planungsverlauf: Nach dem ersten Bauabschnitt (Landesmusikschule, Kulturzentrum und Turnsäle) und einer Pause ermöglichte ein Landes-Gutachten den Abbruch der alten Volksschule. Die Neuplanung stand unter ‚extrinsischem Zeitdruck‘, wie der Architekt Jakob Fuchs berichtete: „Der faktische Baubeginn musste bis zu einem Tag X stattgefunden haben, weil sonst die Mehrwertsteuerabsatzfähigkeit verloren gegangen wäre – und das sind 20%, also Millionen Euro. Und da haben alle gewusst: Gut, jetzt müssen wir alle an einem Strang ziehen und

jetzt müssen wir alle irgendwie zusammenhelfen, dass das gelingt. Diese gemeinsame Anstrengung, glaube ich, war schon ein wichtiger Faktor“.

Drittens die Direktorin der Volksschule: Brigitte Rechberger ist eine erfahrene Pädagogin, die sich anlässlich des Bauprojekts weiterentwickeln wollte. Dazu Jakob Fuchs: „Der große Vorteil war, dass sie sich vorher schon mit alternativen Schulmodellen auseinandergesetzt hat. Sie hat auch Seminare besucht. [...] Also das war sicher ein Glücksfaktor, weil sonst wäre es schwierig gewesen, da so ein Clustersystem zu bauen“.

Das Projekt in Feldkirchen ist ein besonders gelungenes Cross-over an hoher architektonischer Qualität, zukunftsorientierter pädagogischer Praxis und letzten Endes zufriedenstellender Kooperation aller Beteiligten. Deswegen wird es sowohl in der Architektur als auch in der Pädagogik diskutiert (vgl. fasch&fuchs. architekten 2014; Mayr 2014; Hammerer 2014; Binder 2015). Auf der Gemeindeforum<sup>1</sup> beziehen sich zurzeit drei von fünf bildschirmgroßen Teaserfotos auf dieses Projekt. Der Ort erfährt geradezu einen Hype. Positiv daran ist die „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ (Hattie, zit. n. Zierer 2015, 47ff.), für die Bevölkerung im Ort. Wie konnte dann aber der Bürgermeister der Gemeinde, Franz Allerstorfer, in einem Gespräch mit mir Folgendes sagen?:

*„Nach den Erfahrungen, die ich persönlich hier gemacht habe, müssen wir uns schon fragen, ob es überhaupt gescheit ist, so eine Schule zu bauen, wie wir das jetzt gerade getan haben, auch wenn die neue Schule wirklich großartig ist. Wir müssen uns fragen, ob es nicht noch eine Stufe klüger ist, es anders zu machen ...“*

---

1 <http://www.feldkirchen-donau.at/>/(Abrufdatum 25.02.2016)



Abb. 1a: Sitzungssaal leer © Michael Zinner

Abb. 1b: Sitzungssaal voll © Gemeinde Feldkirchen Oberösterreich

Sein Gedanke hat mit dem vierten Grund des Gelingens dieses Projekts zu tun – mit der *Wanderschule Feldkirchen*. Als die versprochenen Ausweich-Container für die Bauzeit (09/2012 – 06/2014) plötzlich nicht verfügbar waren, musste in kürzester Zeit ein Alternative gefunden werden – abermals: ‚extrinsischer Zeitdruck‘. In diesem Moment traten vier Menschen im Ort auf den Plan: die Volksschuldirektorin, der Bürgermeister, der Pfarrer und der Musikschuldirektor. Diese vier waren maßgeblich an der Verwirklichung der Wanderschule beteiligt. Im September 2009 hielten die Kinder Einzug im Gemeinderatssaal, im Pfarrsaal, im Jugendraum der Pfarre, in der Rettungsdienststelle des Samariterbundes, im Hort, im Tanzraum der Musikschule, in der Ex-Polizeistation in der Gemeinde und in einem insolventen Elektrogeschäft. Die Orte liegen alle in einem fußläufigen Radius von sieben Minuten.

Im Folgenden will ich darstellen, wie die Wanderschule zum pädagogischen Gelingen der jetzigen Schule (vgl. dazu den Beitrag von Brigitte Rechberger in diesem Heft) beitrug. In zehn Gesprächen konnte ich dazu im Laufe des Jahres 2015 Einsichten gewinnen. Die Wanderschule in Feldkirchen an der Donau ...

- a. vertiefte Beziehungsräume zwischen Gemeinde und Schule (Erfahrungslernen)
- b. bereitete die Lehrerinnen auf die Chancen einer Clusterschule vor (geheimer Lehrplan)
- c. webte das Lernen in die kommunalen Vorgänge ein (Entschulung)



Abb. 2a: Polizei Station leer © Michael Zinner

Abb. 2b: Polizei Station voll © Volksschule Feldkirchen

### ad a) Vertiefte kommunale Beziehungsräume (Erfahrungslernen)

Wie ist diese Lösung entstanden? Darunter dürfen wir uns kein Feilschen um Haftungsfragen, Nutzungsbestimmungen und Kündigungsklauseln vorstellen, sondern einen Beziehungsraum aus Erfahrung und Vertrauen. So meinte der Pfarrer in einem Gespräch mit mir: „Das war nur persönlich abgesprochen. Wir hatten keinen Vertrag. Die Direktorin war sehr lange in der Pfarre aktiv, die kennt uns und hat gewusst, wie es bei uns läuft. Da war viel Vertrauen.“ Die Direktorin erlebte es ähnlich: „Ich kenne unsere Leute alle gut und ich kenne meine Kinder gut. Wir haben es einfach gemacht.“ Auch der Musikschuldirektor sagte Ähnliches: „Die Direktorin weiß, dass ich nicht kompliziert bin, und ich weiß, dass sie es nicht ist. Und so hat sie mich gefragt, ob ich mir das vorstellen kann.“ Mit dem Nachsatz „Das Ganze ist von den handelnden Personen abhängig“ brachte er einen Gelingensfaktor auf den Punkt. Vor allem aus dem Bereich der Organisationsentwicklung liegen dazu (Haltung, Intuition, Sinn) entsprechende Modelle und Praxen vor (Senge 1990; Covey 2004; Scharmer 2007; Scharmer & Käufer 2013; Laloux 2014). In Feldkirchen wurden die wichtigsten Entscheidungen zwischen Menschen auf Basis von *Erfahrung und Vertrauen* getroffen. Die Personen begegneten sich *sachlich* (problemlösungsorientiert), *fair* (auf Augenhöhe) und *menschlich* (im Vertrauen). Mit Laloux (2014, 160) ist Vertrauen „die geheime Zutat für produktive und freudvolle Zusammenarbeit. Aber Vertrauen kann sich nur schwer entfalten, wenn sich jeder zu einem gewissen Grad hinter einer professionellen Maske versteckt. [...] auf einer tie-

feren Ebene fühlen wir uns durch die oberflächlichen Beziehungen auch um unsere Menschlichkeit betrogen. Denn in diesen Beziehungen können wir uns nicht in dem begegnen, was uns wirklich wichtig ist.“

Natürlich gab es Ängste und Sorgen in Feldkirchen – vor allem zu Beginn. Im Gemeindegemeinschaftsamt erfuhr ich zum Beispiel: „Wir waren ein bisschen skeptisch, muss ich ehrlich sagen, weil wir auch beim Arbeiten die ganze Unruhe gefürchtet haben.“ Der Pfarrer wiederum hatte persönliche Sorgen: „Eine Klasse war über meinem Schlafzimmer. Ich mach immer einen Mittagsschlaf. Ich habe mich etwas vom Lärm her gefürchtet.“ In der Landesmusikschule stand der Direktor vor ganz anderen, handfesten Herausforderungen: „Die Klasse in unserem Saal für Tanz und Früherziehung war meine größte Sorge. Tisch und Tanz gehen nämlich nicht wirklich zusammen.“ Und die Volksschullehrerinnen hatten sinngemäß gleich ein ganze Reihe von Fragen: „Wie soll das alles gehen? Lehrmittel? Absprachen? Bibliothek? Wir wären ja verteilt im ganzen Ort.“

Das Projekt ist gelungen.

Lehrerin 2 meinte: „Die Beziehung hat sich verändert. Wir waren ständig im ganzen Ort unterwegs. [...] Man hat Kontakte geknüpft zu Leuten, die im Gemeindegebiet wohnen, oder die unsere Kinder angesprochen haben mit: Wo geht ihr denn hin? oder: Was passiert denn heute?“. Die tägliche *Sichtbarkeit* der Menschen, die in der Wanderschule lehrten und lernten, hat das *öffentliche Bewusstsein* für Schule und Schulalltag erhöht. Neue Beziehungen entstanden und alte konnten vertieft werden. In Feldkirchen wissen mehr Leute, was Schule bedeutet und dementsprechend ist der Respekt gestiegen. Das stützt alle. Die Kinder schließlich wurden *Zeugen* dieses „Feldkirchner Frühlings“ – oder waren selbst betroffen: *Sie lernten im Leben für ihr Leben.*



Abb. 3a: Tanzsaal Musikschule leer © Michael Zinner

Abb. 3b: Tanzsaal Musikschule voll © Volksschule Feldkirchen

### **ad b) Vorbereitung auf den Cluster (geheimer Lehrplan)**

Die Lehrerinnen waren schon zum Zeitpunkt des Abbruchs des alten Schulgebäudes ein ‚gutes Team‘, allerdings bezog sich das eher auf die Stimmung, denn die Arbeitskultur. Mit der Wanderschule wurden sie in eine räumliche aufgesplitterte Situation gestoßen. Alles war neu zu organisieren. Auf meine Frage, wie sich die Direktorin das gelungene ‚Experiment‘ erkläre, antwortete sie: „Naja, es ist schon wichtig, dass man es ihnen zutraut. Ihr schafft das!“ Sie koordinierte ihre neue Schule mit Mobiltelefonie und Fahrrad. Sie war – wie die „Springerinnen“ (Förderunterricht, Sonderpädagogik) – täglich im Ort unterwegs. Sie konnte sich gut in ihre Lehrerinnen einfühlen, hat sie doch Anfang der 1970er Jahre dasselbe erlebt: „Ich [verbrachte] als Lehrerin mein erstes Dienstjahr ebenfalls im Elektrogeschäft“.

#### Teamgeist

Die Direktorin erzählte von der Nachkriegszeit in Feldkirchen, in der Schulklassen auf alle Gasthäuser in den Ortsteilen ausquartiert waren. In der Ortschronik hat „ein Direktor geschrieben, wie das *Gemeinschaftsgefühl* trotz allem vorhanden war. Auch sie haben einfach darauf geachtet, dass sie sich getroffen haben und diese Zusammengehörigkeit nicht verloren haben – trotz der räumlichen Trennung“. Der Zusammenhalt war nun auch der Direktorin wichtig: „Den Teamgeist haben wir sehr gepflegt in dieser Zeit. Wir sind ganz viel zusammengekommen, fortgegangen, oder so ...“.

Die räumliche Trennung haben manche dennoch als erdrückend empfunden. Das lag teils auch an der mittelprächtigen

Ausstattung der Räumlichkeiten. Durch einfühlsame Raum-Rochaden konnte die Direktorin hier ausgleichen. Manche Lehrerinnen haben die Gesamtsituation auch als „neue Nähe“ erlebt. In der Ausnahmesituation war sie generell aufmerksamer, wie Lehrerin 2 schilderte: „Damals hast du dich genauer absprechen müssen.“ Ihre Kollegin, Lehrerin 1, wies auf den Umstand hin, dass die sieben Orte in den vier Gebäuden Mini-Teams ermöglichen: „Natürlich waren die Kolleginnen am jeweiligen Standort eine Stütze [...] kleine Teams! Auf der einen Seite hat man enger zusammengearbeitet und auf der anderen Seite war man auch flexibler.“ Den Teamgeist in der großen Runde hat es auch gegeben, meinte sie: „Wir waren mehr in der Selbstverantwortung, unsere Mails zu lesen und die Handys eingeschaltet zu haben. Und so waren wir immer gut vernetzt.“

#### Autonomie

Die Direktorin erinnert sich an eine Erfahrung in ihrem ersten Dienstjahr im Elektrogeschäft: „Wir haben dann zu zweit Schule gemacht, ganz unabhängig von dem, was da im Stammhaus gelaufen ist“. Sie wusste also um die Chance, die Lehrerin 2 als „intime Hausgemeinschaft“ ähnlich der vormodernen Einraumschule (vgl. Lange 1967, 15f, 37f) in Europa beschrieb, in der „man sehr intensiv mit der Klasse zusammen gewesen [ist. ...] man hat mit der Klasse gelebt. Man war um sieben Uhr in der Schule und bevor nicht alle gegangen sind, hat man das Gebäude nicht verlassen“. Lehrerin 1 beobachtete das auch bei den Kindern, sie hatte das Gefühl, „dass sie wirklich an Selbstbewusstsein gewonnen haben, einfach, weil sie vieles geschafft haben“.

#### Achtsamkeit

Lehrerin 2 registrierte einen ‚oasischen‘ Aspekt: „Das Drum-Herum hat es einfach nicht gegeben und darum war das Ganze ein bisschen bewusster, darum ging das Ganze ein bisschen mehr in die Tiefe.“ Darin erkannte auch die Direktorin ein Entwicklungspotential für ihr Team: „Es hat eine andere Beziehungsqualität, wenn ich mit den Kindern so eng beisammen bin, ja? Und wenn man zulässt, dass da was Neues entsteht und wenn man hier et-

was wachsen lässt und dem Raum gibt, dann, glaube ich, wächst das auch.“ Auch den damaligen Mangel an Lehrmitteln sah Lehrerin 2 nach ihren Erfahrungen „gelassener – hier ein bisschen mehr Zeit investieren, dort mit dem Mut zur Lücke vielleicht etwas auslassen. Das tut auch den Kindern gut. Unsere Zeit ist ohnedies sehr hektisch.“ Sie meint, sie sei „an einem Punkt, wo auch ich sage: Weniger ist mehr.“

### Flexibilität

Aus dem Mangel entwickelte sich laut Lehrerin 1 auch „Flexibilität. „Wenn etwas, das man einsetzen wollte, gerade nicht zur Verfügung stand, dann hat man sich was anderes einfallen lassen oder das Gleiche anders gelöst“. Die interviewte Mutter erlebte die flexible Zeiteinteilung als Gewinn: „Sie [die Lehrerin] hatte beispielsweise keine Klingel. Da haben sie im Rechnen zwei Stunden durchgemacht und dann eine halbe Stunde Pause oder so. [...] Wie gesagt, unsere Lehrerin war einfach total spitze, weil sie das voll angenommen hat, was an Möglichkeiten da war.“ Auch die Direktorin bestätigte das: „Es hat sich eine eigene Kultur entwickelt. Sie haben ja keine Pausenglocke gehabt und damit den Vormittag strukturieren können, wie sie wollten, ohne Zeitdruck.“

### Raumkompetenz

Das flexible Handeln bezog sich nicht nur auf die Zeit, wie die begeisterte Mutter weiter erzählte: Die Lehrerin „hat auch aus jedem Raum quasi das gemacht, was geht“. Was das alles sein kann, hat Lehrerin 2 angesichts unterschiedlicher zur Verfügung stehender Räumlichkeiten beschrieben: Der zweite, zusätzliche Raum „hat mir sehr wohl etwas gebracht! Wir haben diesen Raum sogar gebraucht, weil der Schulraum selbst relativ klein war. *Die Kinder konnten den ganzen Vormittag zwischen den Räumen wechseln und haben dort in Stationen oder in Gruppen gearbeitet.* Da gab es einen großen, runden Tisch, wo vieles möglich war. Während der gesunden Schuljause, die wir für uns alleine vorbereitet haben, sind wir auch dort beisammen gesessen. Auch ein Computer war dort verfügbar. Das heißt, wir haben den zweiten Raum sehr wohl und sehr gut genutzt [...] Und wenn ich jetzt an

das Elektrogeschäft denke, war es eigentlich ähnlich! Da haben wir auch einen zentralen Raum gehabt, wo die Bücherei und unser Kopierer waren. Und auch in diesem Raum beziehungsweise in diesem Garderobenbereich haben wir die Gruppenarbeit ausgelagert.“



Abb. 4a: Jugendraum Pfarre leer © Michael Zinner

Abb. 4b: Jugendraum Pfarre voll © Volksschule Feldkirchen

### **ad c) Einweben des Lernens in die Kommune (Entschulung)**

Die Wanderschule „war wirklich ein spannendes Abenteuer für die ganze Schule und einfach auch für den ganzen Ort“, sagte die Direktorin. Dazu führte Lehrerin 2 aus: „Wir waren ständig im ganzen Ort unterwegs [...] Die Leute haben oft im Vorbeigehen reingeschaut, und beispielsweise unsere Bastelarbeiten bewundert und gelobt. [...] Oder wir hatten die Tür zum Lüften offen und schon wieder war jemand bei uns, weil wir so nett gesungen haben. [...] Die Situationen waren schon sehr kommunikativ.“ Die Wanderschule hatte Netzwerkcharakter – sie baute Verbindungen auf, wie unser Gehirn. Laloux (2014, 68ff.) beschrieb über das postmoderne Denken hinaus entwickelte *selbstführende Organisationen*, die durch die Vernetzung erfolgreicher und glücklicher ‚leben‘ – die Wanderschule wies ähnliche Muster auf, was sie als ‚Zukunftsmodell‘ ausweist. Das Team um den Architekten Christopher Alexander (et al. 1977) unternahm vor fast 40 Jahren den Versuch, eine Art Lexikon grundlegender „Muster“ für unser Bauen zu erstellen. Für diesen Beitrag sind davon die Nummer 18 „Netzwerke des Lernens“ (ebd., 107) und die Nummer 85 „Ladenschulen“ (ebd., 454) wesentlich:

„Statt der Sackgasse der Pflichtschulbildung an einem festen Ort bau Stück für Stück Elemente ein, die den Lernprozess dezentralisieren,

*und bereichere diesen Lernprozess durch vielfache Kontakte mit Stellen und Leuten in der ganzen Stadt: Werkstätten, Lehrer im Hause oder ambulant in der Stadt, Berufstätige, die bereit sind, junge Leute als Gehilfen aufzunehmen, ältere Kinder, die jüngere Kinder unterrichten, Museen, Jugendreisegruppen, wissenschaftliche Seminare, Fabriken, alte Leute usw. Faß [sic] all diese Situationen als Rückgrat des Lernprozesses auf; erhebe alle diese Situationen, beschreib sie und gib sie zusammengefasst als den ‚Lehrplan‘ der Stadt heraus.“*

*„Bau für Kinder zwischen 7 und 12 nicht große öffentliche, sondern kleine unabhängige Schulen – immer nur eine auf einmal. Halt die Schülerzahlen klein, damit die Gemeinkosten niedrig bleiben und das Verhältnis von Schüler zu Lehrern 1:10 bleibt. Siedle sie im öffentlichen Teil der Gemeinde an, mit einer Ladenfront und drei oder vier Räumen.“*

Die Parallelen sind verblüffend. Alexander beruft sich auf Illichs Entschulung der Gesellschaft (1971), auf den Hartmut von Hentig (1972) schon reagiert, noch bevor das Buch auf Deutsch erschien. Aber anstatt uns auf die Grundsatzdebatte zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft einzulassen, bleiben wir in Feldkirchen und lassen nochmals ein paar Stimmen zu Wort kommen. Vor allem das Einweben von Schule in das Gemeindegewebe war bemerkenswert. Lehrerin 1: „Eigentlich waren ja alle [in der Gemeinde] positiv überrascht, wie das läuft und wie selbstständig die Kinder waren. Sie haben [...] den Unterrichtsalltag einmal ein bisschen miterlebt [...] und] auch gesehen, dass Volksschule nicht mehr so wie früher läuft.“ Die Direktorin bestätigte das: „Auf der Gemeinde haben die Leute ein Miteinander entwickelt. Die Bürodamen haben halt einmal schnell Aufsicht gemacht, wenn es eng war. Ja? Wir haben gesagt: ‚Ihr müsst jetzt auf die Kinder schauen, weil wir wechseln müssen‘. [...] Es war auch ein Schule-transparent-Machen. Die Leute haben wirklich gesehen, was eine Lehrerin leisten muss.“ Und der befragten Mutter fiel dazu ein: „Im Sachunterricht sind die Kinder [zum Bürgermeister] gegangen und er hat dann das Thema ‚Gemeinde‘ erklärt.“ Lehrerin 2 führte aus, wie der ganze Ort zum Lernraum geworden ist: „Der Bäcker beispielsweise ist nicht in die Schule gekommen, sondern die Kinder sind in der Früh zum Bäcker gegangen. Am Weg zum Turnen haben wir wiederum die

Sonnenuhr am Kirchturm entdeckt, die die Kinder dann jeden Tag beobachtet haben. Wenn wir im Frühjahr an einem Garten mit Apfelbäumen vorbeigegangen sind, haben wir gemeinsam festgestellt, dass schon die Blätter und die Blüten kommen.“



Abb. 5a: Elektro Verkauf leer © Michael Zinner

Abb. 5b: Elektro Verkauf voll © Volksschule Feldkirchen

## Den Rest kennen wir

Das Ende der Wanderschule löste eine gewisse Trauer aus, wie der Bürgermeister anmerkte: „Für die Kinder war das eine großartige Geschichte, aber auch für uns. Für alle. Die Mitarbeiterinnen waren alle traurig, als die Kinder auf einmal wieder weg waren.“ Jetzt wissen wir auch, warum er den eingangs erwähnten Zweifel angesichts dieses wunderbaren Schulneubaus äußern konnte. Hier ist er nochmals, zur (V)Erinner(lich)ung:

*„Nach den Erfahrungen, die ich persönlich hier gemacht habe, müssen wir uns schon fragen, ob es überhaupt gescheit ist, so eine Schule zu bauen, wie wir das jetzt gerade getan haben, auch wenn die neue Schule wirklich großartig ist. Wir müssen uns fragen, ob es nicht noch eine Stufe klüger ist, es anders zu machen, so wie wir das während der Bauzeit getan haben.“*

Die Clusterschule Feldkirchen wird ein Erfolg werden.

## Literatur

- Alexander, Christopher; Ishikawa, Sara & Silverstein, Murray et al. (1977, dt. 1995, hier 2. Aufl. 2011): Eine Muster-Sprache. In deutscher Sprache herausgegeben von Hermann Czech. Wien: Löcker Verlag
- Binder, Corina (2015): Schulzentrum Feldkirchen/Donau. In: Hammerer, Franz & Rosenberger, Katharina (2015): RaumBildung3. Wien: BMFB, 14–27

- Covey, Stephen R. (2004, dt. 2006): Der 8. Weg. Mit Effektivität zu wahrer Größe. Offenbach: GABAL Verlag
- fasch&fuchs.architekten (2014): schul- und kulturzentrum feldkirchen. Heft 14. Wien: die stadtdrucker
- Hammerer, Franz (2014): Die Zukunft der Schulraumgestaltung hat begonnen. In: fasch&fuchs.architekten (2014): schul- und kulturzentrum feldkirchen. Heft 14. Wien: die stadtdrucker. 38–39
- Hentig, Hartmut von (1971): Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? Stuttgart: Klett/Kösel
- Illich, Ivan (1971, dt. 1972, hier in der 6. Aufl. 2013): Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift. München: Beck
- Laloux, Frederic (2015): Reinventing Organizations. Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit. München: Vahlen
- Lange, Hermann (1967): Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit. Zur Entstehung und Problematik des modernen Schulwesens. Weinheim: Beltz
- Mayr, Norbert (2014): Schule machen. In: fasch&fuchs.architekten (2014): schul- und kulturzentrum feldkirchen. Heft 14. Wien: die stadtdrucker, 20–21
- Scharmer, Otto C. (2007, dt. 2009): Theorie U. Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik. Heidelberg: Carl-Auer
- Scharmer, Otto C. & Käufer, Katrin (2013, dt. 2014): Von der Zukunft her führen. Theorie U in der Praxis. Von der Egosystem- zur Ökosystem-Wirtschaft. Heidelberg: Carl-Auer
- Senge, Peter M. (1990, dt. 1996): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta
- Zierer, Klaus (2015): Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hattie's ‚Visible Learning‘ und ‚Visible Learning for Teachers‘. Baltmannsweiler: Schneider

### **Weiterführende Informationen unter:**

4. Leerstandskonferenz (Schule und Leerstand): [www.leerstandskonferenz.at](http://www.leerstandskonferenz.at)
- Website von Michael Zinner: [www.schulraumkultur.at](http://www.schulraumkultur.at)
- Partizipative Projekte von Michael Zinner und nonconform: [www.vorort.at](http://www.vorort.at)

Brigitte Rechberger

## **Volksschule Feldkirchen – Lern- und Lebensqualität in neuen Räumen**

In den Jahren 2009 bis 2014 entstand in Feldkirchen an der Donau mit dem Neubau der Volksschule, der Sanierung der Neuen Mittelschule, der Errichtung der Landesmusikschule und der Turnsäle ein Schul- und Veranstaltungszentrum, das für unsere Gemeinde und über die Gemeindegrenzen hinaus zukunftsweisend und auf bildungspolitischer, kultureller und sportlicher Ebenen sehr bereichernd ist. Der Volksschulneubau beruht auf einem innovativen architektonischen und pädagogischen Konzept. Dieses wurde in einem sehr kurzen, intensiven Planungszeitraum erarbeitet und umgesetzt

### **1 Die Aula – das Zentrum beider Schulen**

Wenn man das neue Bildungszentrum durch den gemeinsamen Eingang für die Volksschule und Neue Mittelschule betritt, fällt auf, dass die Schule gekennzeichnet ist von einer Mischung aus hoher Transparenz, klarer Sachlichkeit und innovativer Form der Möblierung. Viele Besucherinnen und Besucher merken oftmals an, dass man bereits in der Aula das Gefühl hat, hier wird Schule neu gedacht und gelebt.



Die Aula – ein einladendes Zentrum, Foto: Hertha Hurnaus

Die gemeinsame, lichtdurchflutete, dreigeschoßige Eingangshalle wird geprägt durch eine mittige Lesetreppe, die hinaufführt in die offene Bibliothek. Die Sitzstufen sind mit rot lasiertem Holz belegt und bilden ein sehr einladendes, zentrales Element, das für Großgruppentreffen, Präsentationen, Lesungen, Schulfeiern, Theateraufführungen und Konzerte genutzt wird. Die Kinder und Jugendlichen unserer Schulen treffen sich dort auch gerne in der unterrichtsfreien Zeit am Morgen, in den Pausen und während der Nachmittagsbetreuung. Die Nähe zur gemeinsamen Schulbibliothek ermöglicht die Nutzung der Sitztreppe für klassen- und schulübergreifende Leseaktivitäten wie z.B. Leseflashmobs. Auch außerschulisch wird dieser Bereich der Aula für diverse kulturelle Veranstaltungen wie Vernissagen, Ausstellungen, Vorträge und ähnliche Veranstaltungen genutzt. An der Rückseite der Lesetreppe lädt eine rotviolett ausgepolsterte Liegemulde zum Verweilen ein. Für die Schülerinnen und Schüler ist dies ein äußerst beliebter Platz in unserem Schulgebäude. Er wird aber auch im Leseunterricht gerne genutzt.



Sitznische hinter der Lesetreppe, Foto: Georg Spitz

Die Eingangshalle geht im hinteren Bereich über in den Essbereich mit Ausschanktheke und anschließendem modern aus-

gestattetem Küchenbereich. Hier werden täglich ungefähr 250 Essensportionen frisch gekocht. Das Angebot eines qualitativ hochwertigen Mittagessens wird von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen gerne wahrgenommen und trägt wesentlich dazu bei, dass sie an einem Schul- und Arbeitstag gut versorgt sind. Das stellt sicherlich ein Qualitätsmerkmal für eine ganztägige Schulform dar. Außerdem ist der Essbereich mit flexiblem Mobiliar ausgestattet, sodass an warmen Tagen das Mittagessen auf der Terrasse mit Blick auf den Schulgarten eingenommen werden kann.

Im 1. Stock der Aula befindet sich die offene, frei zugängliche Bibliothek, die von der Neuen Mittelschule und Volksschule gemeinsam genützt wird. Anfänglich waren Bedenken vorhanden, ob eine Bibliothek, deren Bücher für alle jederzeit greifbar sind, gut funktionieren kann. Es stellte sich jedoch heraus, dass sich dieses Konzept für Schulen in unserer Größenordnung gut bewährt. Die Schülerinnen und Schüler nützen die Zeit vor Unterrichtsbeginn, in den Pausen und im Rahmen der Nachmittagsbetreuung zum Schmökern, zum Plaudern und Lesen in der Bücherei. Für gezielte Leseförderung im Unterricht stellt die Bibliothek eine optimale Lernumgebung zum Recherchieren, zum ‚Studieren‘ oder einfach nur zum Lesen dar. Ein adäquater Arbeitsplatz für die Bibliothekarinnen muss noch nachgerüstet werden.

Ebenfalls zur Aula hin orientiert sich im zweiten Obergeschoß ein offener Zeichenbereich, der von beiden Schulen für künstlerische Aktivitäten im bildnerischen Bereich genützt wird.

Die Brüstung in der Eingangshalle wurde vom Künstler Hermann Staudinger eindrucksvoll gestaltet. Er übertrug einen Auszug aus Erich Kästners Text „Ansprache zum Schulbeginn“ auf goldplatinfarbenen Buchstaben und trug diese überlappend als Muster auf die Brüstungen auf. In diesem Text heißt es unter anderem: „Der Lehrer ist kein Zauberkünstler, sondern ein Gärtner. Er kann euch hegen und pflegen. Wachsen müsst ihr selber.“ (Kästner 1950). Für das LehrerInnenteam stellt dieser Text zugleich Programm und Auftrag für die Arbeit mit den uns anvertrauten Kindern dar.

## 2 Cluster – Ort des Lernens

Die Organisationsform der Volksschule Feldkirchen orientiert sich am Clustermodell. Jeweils vier Klassen sind zu einem räumlichen Verbund in einem Stockwerk zusammengefasst. Die Klassenräume sind um eine großzügige Lernlandschaft gruppiert, die mit flexiblem Mobiliar variabel gestaltet werden kann.



Blick in das Zentrum eines Clusters,  
Foto: Hertha Hurnaus

Franz Hammerer (2014, 38) schreibt in einem Artikel „Die Zukunft der Schulraumgestaltung hat begonnen“ Folgendes: „Was die schulische Begleitung von Kindern heute erfordert, ist in der räumlichen Begrenztheit eines Klassenzimmers nicht mehr zu bewältigen. Ganztägige Betreuung, Inklusion, Arbeit im Team, jahrgangsübergreifendes Lernen, aber vor allem die Vielfalt an Lernformen, die für bildendes, nachhaltiges Lernen notwendig sind, erfordern eine Entsprechung im Raum.“. Diesen vielfältigen Ansprüchen zeitgemäßer Pädagogik werden die neuen Räumlichkeiten der Volksschule Feldkirchen gerecht. Die einzelnen Klassenräume sind die Homebase der Schülerinnen und Schüler, wo sie ihren Sitz- und Arbeitsplatz haben. Dort können Instruktionen, gemeinsame Einführungen in ein Thema und ähnliche Lernphasen stattfinden.

Der mittige Lernplatz in jedem Stockwerk ermöglicht nun eine Vielfalt an unterschiedlichen Lernarrangements. „Das räumlich-architektonische Konzept der neu errichteten Volks-

schule unterstützt die Methodenvielfalt zeitgemäßer Pädagogik optimal“, schreiben Schwarz-Viechtbauer und Rabl (2015, 11) in einem Artikel der Fachjournals des Österreichischen Institutes für Schul- und Sportstättenbau. Die ArchitektInnen entwickelten zahlreiche flexible Möbel, unter anderem fahrbare Kästen mit Eigentumsladen der Kinder. Mit diesen Kästen können Lerninseln eingerichtet werden, in denen die Kinder sich allein oder in Gruppen Lerninhalte aneignen können. Sie können auch als Raumteiler, als Stehpult oder Sitzmöbel genutzt werden. Weiters befinden sich am Lernplatz bogenförmige Z-Tischchen, die zu einem Kreis zusammengestellt werden können. Dieser Sitzkreis eignet sich für den gemeinsamen Start in den Schulalltag, für Erzählrunden, für Präsentationen von Lernergebnissen, für Spielformen, für Diskussionsrunden und ähnlichem mehr. Oftmals treffen sich hier alle vier Klassen zu einem gemeinsamen Beginn in die Unterrichtswoche. Gelerntes wird präsentiert, gemeinsame Lieder werden gesungen, Unterrichtsvorhaben der kommenden Woche vorgestellt, Wünsche in Bezug auf das Arbeitsverhalten am Lernplatz werden ausgesprochen und auch gemeinsame Feiern, z.B. in der Adventzeit, finden hier statt.

Die Entwicklung des Gemeinschaftssinnes, des sozialen Miteinanders und der Hilfsbereitschaft als zentrale pädagogische Anliegen sollen hier erlebt und erlernt werden. Die Unterstützung sozialen Lernens durch entsprechende räumliche Arrangements ist auch in der 2010 herausgegebenen Charta für die Gestaltung von Bildungseinrichtungen im 21. Jahrhundert verankert (Plattform schulUMBau 2010).

Am Lernplatz stehen in einer Nische für jede Schülerin und jeden Schüler verschieden geformte Polster Elemente bereit. Diese sind bei den Kindern sehr beliebt beim Gestalten des individuellen Lernplatzes, zum Entspannen und zum gemütlichen Lesen eines Textes oder Buches.



Gestaltung des Arbeitsplatzes durch Polsterelemente,  
Foto: Georg Spitz

Die Lernlandschaft ist mit weiteren wohl durchdachten Multifunktionsmöbeln wie z.B. fahrbaren Tischen, unter die ein Regal eingeschoben werden kann, ausgestattet. Auf diesen können diverse Unterrichtsmaterialien für Stationsbetriebe, Gruppenarbeiten, Planarbeit und projektorientierten Unterricht angeboten werden. In offenen Lernphasen arbeiten die Schülerinnen und Schüler auch mit den Kindern der anderen Klassen im Cluster zusammen. Es werden Projekte wie eine „Wasserwerkstatt“ oder eine „Frühlings- und Osterwerkstatt“ durchgeführt. Dabei begleitet z.B. jeweils ein Kind der zweiten Jahrgangsstufe einen ‚Erstklässler‘ bei seinen Lernaufgaben. Auch in anderen Bereichen wie der Leseförderung oder in der bildnerischen Erziehung wird jahrgangsübergreifend gearbeitet. Im Bereich der Grundstufe zwei, die sich im Cluster im 2. Obergeschoß befindet, werden ebenfalls Themen des Sachunterrichts klassenübergreifend bearbeitet; so etwa „das Experiment der Woche“. Anhand von Anleitungskarten erklären sich die Kinder gegenseitig die Vorgehensweise, führen miteinander Versuche durch und besprechen gemeinsam die gewonnenen Erkenntnisse. Die ‚Großen‘ überlegen sich unter anderem die Gestaltung und Strukturierung des gemeinsamen Lernplatzes in einzelnen Zonen und richten z.B. eine „Denkerecke“, einen Ruheplatz oder einen Lesebereich ein.

Das Arbeitsverhalten in diesem multifunktionalen Bereich wird regelmäßig reflektiert. In Stockwerksversammlungen werden wenig lernfördernde Verhaltensweisen angesprochen und Verbesserungsvorschläge eingebracht. Im vergangenen Schuljahr führte eine 4. Klasse eine Evaluierung des Lern- und Arbeitsverhaltens mittels eines Fragebogens, der an alle Schüler und Schülerinnen im 2. Obergeschoß ausgeteilt wurde, durch. Die Auswertung erfolgte mittels Säulendiagrammen, die in einer Stockwerksversammlung von den Kindern präsentiert wurden. Es ist beachtenswert, wie gewandt die Kinder diese Stockwerksversammlung moderierten. Die jüngeren Kinder lernen bei all diesen Aktivitäten sehr viel von den älteren. Allgemein erscheint uns die Wirkung des zweiten Pädagogen – das Lernen der Kinder voneinander – als ein wichtiges Prinzip, das von der LehrerInnenzentriertheit des Unterrichtes wegführt. Über die vielfältigen und individuellen Gestaltungsmöglichkeiten des Lernplatzes in unserem Schulhaus lässt sich diese Komponente ausgezeichnet umsetzen.

Das LehrerInnenteam der Volksschule Feldkirchen setzt sich zurzeit intensiv mit den Möglichkeiten des jahrgangsübergreifenden Unterrichtes auseinander. So finden etwa Hospitationen in der Grundschule Kleine Kielstraße in Dortmund, in der Europaschule Linz und an der VS Weyer statt. An Konzepten für jahrgangsgemischte Klassen wird gearbeitet. Es bedarf jedoch noch intensiver Arbeit und vieler grundsätzlicher Überlegungen, wie diese Ziele erreicht werden können.

Die bereits angeführte Thematik der Inklusion versuchen wir in unseren neuen räumlichen Gegebenheiten für die betroffenen Kinder adäquat umzusetzen. In einem, etwas ruhigeren, Bereich haben die Lehrpersonen die Möglichkeit, die Kinder mit Lerndefiziten in einzelnen Bereichen wie Mathematik oder im Spracherwerb zu betreuen. Die hier eingesetzten Lernmaterialien liegen auf Tischen, Unterschränken und Lernteppichen bereit. In der Gemeinschaft mit allen anderen Kindern können nun die Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen ihrer Arbeit nachgehen. Derzeit werden drei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an unserer Schule unterrichtet.



Individuelle Arbeit in geschütztem Bereich, Foto: Georg Spitz

Die Anschauungs- bzw. Entwicklungsmaterialien, die von der Sonderschullehrerin bereitgestellt werden, können auch von anderen Kindern und ihren Lehrpersonen verwendet werden. Die räumliche Nähe des Lernplatzes erleichtert die Unterrichtsarbeit in diesem Bereich.

Auch den Ansprüchen der Barrierefreiheit wird unser Schulhaus gerecht. Die Umsetzung des Inklusionsgedanken muss sicherlich noch weiter entwickelt werden.

In jedem Cluster befindet sich auch ein Teamarbeitsraum für die Lehrenden. In diesen Arbeitsräumen werden individuelle Arbeiten erledigt und Teambesprechungen durchgeführt. Im Erdgeschoß steht den Pädagoginnen und Pädagogen ein Sozialraum zur Verfügung, der ausschließlich der Kommunikation und der Erholung dient. Diese Trennung von Arbeits- und Sozialraum wird als sehr positiv erlebt und erleichtert den Alltag von Lehrerinnen und Lehrern. Im Buch „Schulen planen und bauen. Grundlagen und Prozesse“ (Montag Stiftung 2012) werden die zwei Hauptfunktionen, denen zeitgemäße Arbeitsräume für Pädagoginnen und Pädagogen nachkommen müssen, angeführt – einerseits die lockere Kommunikation und der informelle Austausch unter den Lehrpersonen und andererseits die Möglichkeit zur konkreten Besprechung und Planung von Unterricht inner-

halb eines Kleinteam. An unserer Schule wurden diese Ansprüche erfüllt.

Abschließend möchte ich noch einige wesentliche Merkmale des Clusters der Volksschule anführen. Durch die großen Glaswände zwischen den Klassenräumen und dem Lernplatz erhält der gesamte Clusterbereich eine hohe Transparenz und Helligkeit. Dies ermöglicht den PädagogInnen den ständigen Überblick über die Kinder in den unterschiedlichen Lernsettings. Wir erleben, dass die SchülerInnen sehr konzentriert arbeiten. Die zu Beginn vorhandenen Ängste und Zweifel der Lehrpersonen bestätigten sich nicht. Kinder und LehrerInnen erleben so ein entspanntes Klima zum Lernen und Arbeiten. Hervorzuheben ist auch die gute Raumakustik, die sowohl in den Klassenräumen als auch auf den Lernplätzen herrscht. Sie wird durch lamellenartigen Akustikbaffeln sichergestellt und stellt ein wichtiges Qualitätsmerkmal für offene Lernzonen dar. Weiters steht allen in der Schule tätigen Personen eine zukunftsweisende IT-Ausstattung zur Verfügung: ausreichende Computerarbeitsplätze, interaktive Tafeln, Dokumentenkameras.

Somit werden Voraussetzungen für Lernformen geschaffen, die der künftigen digital vernetzten Wissensgesellschaft gerecht werden (vgl. Schachtner 2015).

### **3 Freiräume im und um das Schulgebäude**

Die Volksschule Feldkirchen ist durch einen intensiven Freiraumbezug gekennzeichnet. Dieser Wunsch wurde in der Planungsphase vom LehrerInnenteam ausgesprochen. Das mit der Planung beauftragte Architekturbüro fasch&fuchs kam dem nach, indem unter anderem in jedem Stockwerk windgeschützte Freiluftklassen eingeplant wurden. Eine direkte Verbindung, die zusätzlich als Fluchtweg genutzt wird, führt von den Freiklassen in den Schulgarten. Jeder Cluster ist mit zwei Wintergärten ausgestattet. In den Freiklassen und in den Wintergärten befinden sich klassische Kreidetafeln, sodass in diesen Freibereichen gut gearbeitet werden kann. Auf fixe Möblierung in den Freiräumen wurde verzichtet, damit die Bespielung dieser Lernzonen unterschiedlich und bedarfsorientiert gestaltet werden kann. Auf der

Südseite des Schulgebäudes befindet sich im 1. und im 2. Obergeschoß ein fast 40 Meter langer, überdachter Balkon, der unter anderem zur Beschattung der Räume dient. SchülerInnen und LehrerInnen haben durch großzügige Schiebetüren jederzeit die Möglichkeit, den Klassenraum auf den Balkon hin zu erweitern.



Großzügige Terrasse und Balkone, Foto: Hertha Hurnaus

Der Aufenthalt auf den Balkonen lässt bei manchen Kindern sogar Urlaubsgefühle aufkommen, auch wenn sie gerade an Mathematikaufgaben tüfteln. Der Schulgarten und die Sportanlagen des Schulzentrums sind großzügig angelegt. Die Kinder können in den Pausen, in der Nachmittagsbetreuung und während des Unterrichts diese Schulfreiräume vielfältig nutzen.

## **4 Orte des Zusammenseins in der schulischen Nachmittagsbetreuung**

Vor dem Hintergrund von wesentlichen Veränderungen in den Familien und in der Arbeitswelt der Erwachsenen entwickeln sich unsere Schulen immer mehr zu ganztägig geführten Institutionen. Unsere Schulgebäude werden daher verstärkt zu Orten des Lebens von Kindern, Jugendlichen und Lehrkräften (vgl. Zinner 2015). An der Volksschule Feldkirchen führen wir seit dem Schuljahr 2014/2015 die schulische Tagesbetreuung in getrennter Abfolge, das heißt: Unterricht findet am Vormittag statt,

---

daran schließt sich eine einstündige Pause mit dem Mittagstisch und die darauffolgende Lernzeit.

In der Lernzeit arbeiten die Kinder mit den LehrerInnen an der Vertiefung und Festigung der Lerninhalte. Dann folgt die Betreuung durch die Freizeitpädagoginnen bis 16:00 Uhr, bedarfsorientiert auch bis 17 Uhr. Diese Abfolge von unterschiedlichen Lernformen, Essen und Freizeit in der Schule erfordert eine Entsprechung im Raum. Unser Bereich für die Nachmittagsbetreuung ist im Erdgeschoß mit einer vorgelagerten Terrasse situiert. Dies ermöglicht den Kindern ein unkompliziertes Hinausgehen in den Schulgarten, wo sie sich austoben, spielen und erholen können. Ebenso ist für Naturerfahrungen wie z.B. das Bepflanzen eines Hochbeetes, einer Kräuterspirale und einer Erdäpfelpyramide gesorgt. Die Gemüsebeete werden von den Kindern und den Freizeitpädagoginnen bis in den Herbst hinein betreut. Das geerntete Gemüse wird gemeinsam in der Schulküche zu köstlichen Gerichten verarbeitet und gemeinsam verspeist.

Am Nachmittag können selbstverständlich auch die Räume des Schulhauses benützt werden. Die beiden Werkräume im Erdgeschoß stehen für Bastelarbeiten und kreatives Gestalten zur Verfügung. Ebenso kann jederzeit der Turnsaal benützt werden. Sogar die angrenzenden Räumlichkeiten der Landesmusikschule werden für musikalische Aktivitäten genützt. In der Bibliothek verbringen die Kinder so manche Stunde mit interessanten und spannenden Büchern. Ein beliebter Treffpunkt am Nachmittag ist die Sitznische in der Aula. Dort treffen sich die Kinder mit ihren BetreuerInnen, wenn es z. B. einen Geburtstag zu feiern gibt.

Die längere Anwesenheit der SchülerInnen erfordert nicht nur zusätzlichen Raumbedarf, sondern stellt auch die Frage nach der Qualität dieser Räume in den Mittelpunkt. Unsere Räumlichkeiten haben einen naturbelassenen Holzfußboden, der zur heimeligen Atmosphäre wesentlich beiträgt. Sitzsäcke, Hängesessel und die Liegemulde ergänzen das Angebot für Ruhe und Entspannung.

Abschließend kann gesagt werden, dass das neue Schulgebäude für Kinder und Jugendliche, für Lehrende und FreizeitpädagogInnen ein Ort zum Lernen und Forschen, zum Bewegen

und Entspannen, zum Feiern und Arbeiten – ein Haus zum Wohlfühlen ist. Es ist wichtig, dass neue Ideen und Wege in die Schularchitektur Eingang finden. Das in so kurzer Zeit realisierte Projekt des Schulzentrums Feldkirchen soll anderen Mut machen, neue Wege in der Pädagogik zu beschreiten und auf innovative Formen in der Schularchitektur zu setzen.

## Literatur

- Hammerer, Franz (2014): Die Zukunft der Schulraumgestaltung hat begonnen. In: fasch&fuchs.architekten: schul- und kulturzentrum feldkirchen, Heft 14, 38
- Kästner, Erich (1950/1969): Ansprache zum Schulbeginn. In Ders.: Gesammelte Schriften für Erwachsene, Band 7. München: Droemer Knauer, 180–184
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft/ Urbane Räume (2012): Schulen planen und bauen. Grundlagen und Prozesse. Berlin: Jorvis.
- Plattform schulUMBau (2010): Charta für Gestaltung von Bildungseinrichtungen des 21. Jahrhunderts, [www.schulumbau.at](http://www.schulumbau.at)
- Schachtner, Oskar (2015): Gesellschaft im Wandel. In: Land Oberösterreich, Direktion Bildung und Gesellschaft und öö. Zukunftsakademie (Hg.): Schulräume mit Vielfalt, 11–12
- Schwarz-Viechtbauer, Karin & Rabl, Brigitte (2015): Schule öffne dich! In: schule & sportstätte 15 (1), 11–13
- Zinner, Michael (2015): Schulräume mit Vielfalt, Orte des Lebens. Land Oberösterreich, Direktion Bildung und Gesellschaft und öö. Zukunftsakademie, 24–28

---

Franz Ryznar

## **WiWoLeWi – Ein Forschungsprojekt mit Kindern zur Raumnutzung im offenen Unterricht**

**„Das waren wir!  
Auf der Stiege haben wir die Zahlenreihe geübt.“**

Anlässlich der Präsentation des achtwöchigen Projekts „Wie und wo lernen wir“ (WiWoLeWi) in der Stammgruppe F der Integrativen Lernwerkstatt Brigittenau erinnern sich zwei Achtjährige, dass die beiden Punkte auf dem Grundrissplan des Ganges sie beide darstellen. Immerhin acht Wochen davor sind ihre Positionen von einer gleichaltrigen „Raumforscherin“ auf einem Plan eingetragen worden.

Im Mai 2015 startete der Versuch, gemeinsam mit und durch die Volksschulkinder einer Stammgruppe die Nutzung ihrer Lernräume im offenen Unterricht zu untersuchen. Das Besondere an dieser Untersuchung war, dass die SchülerInnen selbst teilweise in die Rolle der BeobachterInnen schlüpfen. Drei Fragestellungen machten im Verlauf des Projekts vielschichtige Ergebnisse zur Nutzung des Raumes und den damit zusammenhängenden Kommunikationsformen sichtbar.

Diesem Artikel vorangestellt ist die Beschreibung der Grundkonzeption und der räumlichen Voraussetzungen einer reformpädagogisch organisierten öffentlichen Schule der Stadt Wien. Der Hauptteil des Beitrags setzt sich mit dem Ablauf und den Ergebnissen des Forschungsprojekts auseinander.

### **Integrative Lernwerkstatt Brigittenau (ILB)**

Seit dem Jahr 1999 entwickelt und organisiert ein engagiertes Team gemeinsam mit dem Reformpädagogen Josef Reichmayr eine öffentliche Schule der Stadt Wien nach reformpädagogischen Prinzipien. Bis 2009 wurde die ILB als Volksschule mit

altersheterogenen Klassen der 1.–4. Schulstufe geführt. Pro Stammgruppe lernten zirka 20 Kinder, davon je drei bis vier mit besonderem Förderbedarf, von- und miteinander. Sie wurden von einer Volksschulpädagogin und einem Sonderschulpädagogen angeregt, gefordert, unterstützt und begleitet. Verschiedene Elemente reformpädagogischer Konzepte wurden je nach persönlichen Schwerpunkten der Erwachsenen eingesetzt. Einzel- oder Kleingruppenarbeit, individualisiertes Lernen und eine Absage an Frontalunterricht und Notengebung waren und sind Grundprinzipien der ILB.

Schon nach einigen Jahren des Betriebs gab es Wünsche seitens der Eltern, dass die SchülerInnen auch für die Sekundarstufe 1 in dieser Lernumgebung bleiben können. Im Jahr 2009 wurde diesbezüglich ein Schulversuch genehmigt und die ILB um die 5.–8. Schulstufe erweitert. Der Übergang von der Volks- zur Hauptschule, mittlerweile NMS, wird seitdem durch eine neue, weiterhin altersheterogene Einteilung gestaltet: Eingangsgruppen (1.–3. Schulstufe), Übergangsguppen (4.–6.) und Ausgangsgruppen (7.–8.) ergeben die aktuelle Altersgliederung. Nur ein geringer Teil der SchülerInnen verlässt zum Ende der Volksschulzeit die ILB. Damit ist diese reformpädagogische Schule de facto eine Gesamtschule mit großer innerer Differenzierung und Vielfalt. Begonnen als offene Ganztagschule ist die ILB mittlerweile eine Ganztagschule mit vielfältigen freizeitpädagogischen Angeboten.

Derzeit lernen an der Lernwerkstatt 380 Kinder und Jugendliche in Begleitung von zirka 80 Erwachsenen, LehrerInnen und FreizeitpädagogInnen. Einzelne davon sind als SpezialistInnen nur für wenige Stunden an der ILB. Die LernbegleiterInnen kommen aus dem Volks-, Hauptschul- und AHS-Bereich. Viele haben ein Montessori-Diplom oder eine andere reformpädagogische Ausbildung.

## **Räumliche Voraussetzungen**

Die ILB ist in zwei viergeschossigen, über Eck verbundenen Gründerzeitschulen untergebracht. Das für diese Zeit typische räumliche Grundkonzept ist das eines zentralen Stiegenhau-

ses pro Schule mit anschließenden Gängen und einhüftig aneinandergereihten Klassenzimmern. Die Gänge nehmen einen Anteil von etwa 30% der Nutzflächen ein. Brandschutzbestimmungen und eine ‚kühle‘ Oberflächengestaltung behindern die Nutzung der Gänge für differenzierte, offene Lernformen. Seit Gründung der ILB ist die Nutzung der Gangflächen ein Thema der Auseinandersetzung mit den vorgegebenen Regeln. Mehr noch als an anderen Schulen erhöht die durchgängig reformpädagogische Lernkultur den Nutzungsdruck auf alle Flächen des Schulhauses.

Die Nutzung der Gangflächen in Bestandsschulen ist unabdingbar für das Gelingen neuer Lernformen. Eine ordentlich geordnete und gestaltete Gangnutzung ist weiterhin großes Thema und unumgänglich für die Entwicklung neuer Lernkulturen.

Wie an vielen innerstädtischen Schulen ist die räumliche Situation in der ILB zusätzlich erschwert, da das Gebäude von Haus aus ein geringes Flächenangebot aufweist. Gemäß einer Vorstudie der Architektin Ursula Spannberger stehen in vielen innerstädtischen Schulgebäuden 5–10 m<sup>2</sup> Nutzfläche pro SchülerIn zur Verfügung. In Schulneubauten sind das 10–12 m<sup>2</sup>, in Landgemeinden manchmal bis zu 20 m<sup>2</sup> pro SchülerIn.

Eine räumliche und strukturelle Gliederung der ILB erfolgt durch den Zusammenschluss von jeweils fünf Stammgruppen zu einem Cluster („Schule in der Schule“, „Lernhäuser“). Jeder der drei durch diese Struktur geschaffenen Untereinheiten stehen sechs Klassenräume und ein bis zwei Gruppenräume zur Verfügung. Die fünf Stammgruppen eines Clusters haben jeweils einen zugeordneten Raum, der sechste kann von allen Stammgruppen und dem Begleiteteam des Clusters als Freizeitraum genutzt werden.

## **Strukturierung und Möblierung der Stammgruppenräume**

Entsprechend den Lernformen sind die Stammgruppenräume individuell und mit unterschiedlichen Möbeln eingerichtet. Die Möblierung ist nicht wie sonst üblich nach der Tafel und dem Lehrertisch ausgerichtet. Die Lernräume der Einstiegsgruppen (1.–3. Schulstufe) sind an der freien Mitte orientiert. Ein großer

runder oder rechteckiger Teppich lädt ein, am Boden zu sitzen oder zu liegen. Ein großes Angebot an Lernmaterialien steht zur freien Entnahme bereit. Großteils offene Schränke und Regale stehen an den Wänden oder schaffen als halbhohe Raumteiler eine Gliederung. Dadurch entstehen Nischen für Tischgruppen mit 4–8 Sitzplätzen. Ein Tisch mit Bildschirm steht den beiden LernbegleiterInnen zu Verfügung. Die alte Kreidetafel dient hauptsächlich zum Aufkleben von Bildern. In manchen Stammgruppenräumen ist sie verhängt. Jedenfalls weist weder die Tafel noch der Arbeitsplatz der Erwachsenen auf eine strenge räumliche Hierarchie hin.



Abb. 1: Einblick in einen Stammgruppenraum,  
Foto: Franz Ryznar

## WiWoLeWi – das Forschungsprojekt

Die Nutzung der Stammgruppenräume durch die SchülerInnen im Rahmen des offenen Unterrichts zu untersuchen, wurde durch die Einladung zu einem übergeordneten Projekt der FH Burggenland angeregt. „Wie wohnen wir wirklich?“ war das Hauptthema, innerhalb dessen das Projekt „WiWoLeWi“ („Wie und wo lernen wir“) entstand. Die beiden Diplompädagoginnen Karin Feller und Elisabeth Liebhart luden den Architekten Franz Ryznar ein, mit den SchülerInnen einer Stammgruppe ein Projekt zur Raumnutzung durchzuführen. Vorgegeben war die etwa zweimonatige Projektdauer und die Einbindung der Kinder. Die

genauen Fragestellungen und die Erhebungsmethoden entwickelten sich Schritt für Schritt. Sie wuchsen mit dem Verlauf des Projekts und den Fähigkeiten SchülerInnen. Die Besonderheit des Projekts war, dass einzelne 6 – 10-Jährige abwechselnd aus der Rolle der Beobachteten in die der BeobachterInnen umstiegen. Das hier vorgestellte Projekt wurde hauptsächlich mit den zwanzig SchülerInnen der Stammgruppe F des Jahrganges 2014/2015 durchgeführt.

## Der Projektverlauf

Die gemeinsame Arbeit begann mit einem zweistündigen Einstiegseminar für die SchülerInnen und die Lernbegleiterinnen. Bearbeitet wurden die Themen:

- Was ist ein Forschungsprojekt?
- Meine Position im Raum
- Die räumliche Beziehung zu anderen
- Darstellung des Raumes ‚von oben‘
- Einzeichnen von Personen in einer vorgegebenen Vogelperspektive

Übungen zur Raumwahrnehmung und Darstellung von Räumen führten zur wichtigsten Kompetenz für die Projektarbeit. Möglichst alle SchülerInnen sollten fähig sein, in eine vorgegebene Vogelperspektive von Räumen die eigene Position und jene der anderen einzutragen. Über den ersten mehrwöchigen Erhebungszeitraum nahmen tageweise jeweils zwei SchülerInnen die Rolle der Beobachtenden ein. Für jeden erhobenen Zeitpunkt hatten sie die Aufgabe, die anderen Personen im Raum in deren Position (in der Stammgruppe oder am Gang) einzutragen.

Nach jedem Projektabschnitt wurde von den Erwachsenen eingeschätzt, ob eine weitere, differenziertere Fragestellung möglich ist. Zwischenbesprechungen der Projektleitung mit der Stammgruppe wurden jedes Mal mit wahrnehmbarem Interesse und mit Freude aufgenommen.

Zum Projektende im Juni 2015 gab es für die SchülerInnen und die Lernbegleiterinnen eine Abschlusspräsentation. Hohe Aufmerksamkeit, viel Detailwissen und interessantes Nachfragen kennzeichneten den Projektabschluss.



Abb. 2: Raumwahrnehmung aus unterschiedlicher Perspektive,  
Foto: Franz Ryznar

### **Erhebungsbereich 1: Positionen und Settings im Lernraum**

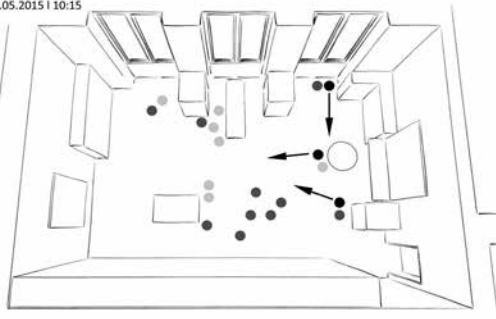
*Fragestellung:* An welchen Orten des Lernraums (Klasse) und in welchen sozialen Einheiten arbeiten die SchülerInnen zu verschiedenen Zeitpunkten?

*Erhebungsmethode:* Die SchülerInnen werden angewiesen, jeweils zu zweit als BeobachterIn in einen Plan zu unterschiedlichen Zeitpunkten die Positionen aller anderen Personen in der Klasse einzuzichnen. Unterschieden wird nach Mädchen, Buben und Erwachsenen.

*Anmerkung:* Die Gesamtzahl der in den Auswertungen eingetragenen SchülerInnen ist meist weniger als zwanzig, weil einzelne Kinder an Kursen oder Förderunterricht teilnehmen. Die offene Unterrichtsform ermöglicht das zeitweise Weggehen aus der Stammgruppe, ohne einen Teil des gemeinsamen Unterrichts zu versäumen. Ein weiterer Grund für die verringerte Zahl an eingetragenen Positionen ist, dass die Aufzeichnungen der ForscherInnen wahrscheinlich nicht alle Anwesenden an ihren Positionen erfassen konnten.

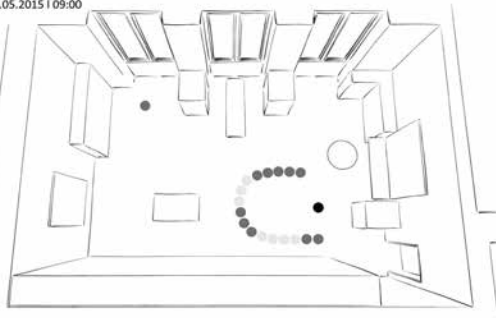
Die folgenden Darstellungen sind eine exemplarische Auswahl aller auswertbaren Beobachtungen.

**STAMMGRUPPE F**  
**DATUM 07.05.2015 | 10:15**



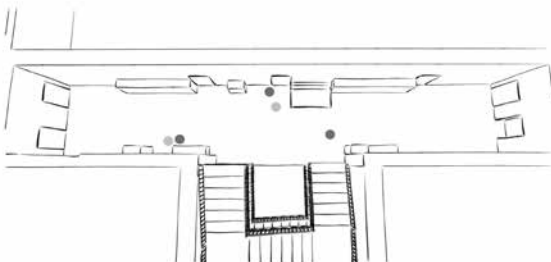
Mädchen ● Buben ● Erwachsene ●  
**FORSCHERINNEN** Luisa, Paul, Jakob

**STAMMGRUPPE F**  
**DATUM 18.05.2015 | 09:00**



Mädchen ● Buben ● Erwachsene ●  
**FORSCHERINNEN** Florentin, Sandro

**GANG F**  
**DATUM 13.05.2015 | 13:00**



Mädchen ● Buben ● Erwachsene ●  
**FORSCHERINNEN** Paul

Abb. 3-5: Position der SchülerInnen und Erwachsenen zu unterschiedlichen Zeitpunkten, Grafische Darstellung: Franz Ryznar

*Schlussfolgerung:* Die Auswertungen von zirka 40 Beobachtungen zu verschiedenen Zeitpunkten im Tages- und Wochenverlauf zeigt die große Vielfalt der Settings, in denen offenes Lernen stattfindet. Außer bei den regelmäßigen Sesselkreisen findet sich keine Konstellation mit der gesamten Lerngruppe.

## Erhebungsbereich 2: Gruppengröße, Körperhaltung, Möbelnutzung je nach Aktivität

*Fragestellung:* Du arbeitest, bewegst dich, isst in der Schule. Welche Gruppengröße, Körperhaltung, welches Möbelstück und welchen Ort bevorzugst du dabei? Was sollen die Erwachsenen bei dieser Aktivität tun?

*Erhebungsmethode:* Ein Fragebogen, den alle SchülerInnen selbständig oder unter Mithilfe von älteren MitschülerInnen ausfüllen.

Die folgende Grafik zeigt Ergebnisse zu einzelnen Aktivitätsbereichen:

### FRAGEBOGEN 2: Aktivität Lesen

#### Soziale Einheit



allein	8x
2	4x
3	3x
4-5	4x

#### Körperhaltung



sitzen	13x
liegen	7x

#### Lieblingsmöbel



Sessel/Tisch	5x
Sofa/Bank	4x
am Boden	2x
Sonstiges: Bett, im Garten	0x

#### Lieblingort



Stammgruppe	7x
Gang	2x
im Freien	9x

#### Die Erwachsenen sollen...

leise sein	9x	leise sein und helfen	1x
helfen	4x	normal verhalten	1x
mehr helfen	1x	aufmerksam sein	1x

Anmerkung: 4x ... wurde 4 mal genannt

Abb. 6: Grafische Darstellung eines Erhebungsergebnisses,  
Grafik: Franz Ryznar

*Schlussfolgerung:* Durch diese Befragung wurden erwünschte Gruppengrößen und Körperhaltungen für bestimmte Aktivitäten sichtbar, die weit abseits des über lange Zeit fast ausschließlich praktizierten Frontalunterrichts liegen. Die angebotenen

Lernorte in Bestandsschulen, bei Neu- und Umbauten sollten diesen Ansprüchen angepasst werden, wenn geänderte Lernformen erwünscht sind.

Bei jeder befragten Aktivität wurde die Zusatzfrage nach den gewünschten Aktivitäten der Erwachsenen im jeweiligen Lernbereich gestellt. Während bei Befragungen von Lehramtsstudierenden eine sehr aktive Rolle der Lehrperson sichtbar wird, wünschen sich – zur Überraschung der meisten Erwachsenen – die SchülerInnen überwiegend ein zurückhaltendes und wesentlich defensiveres Handeln: „Helfen“, „zuhören“, „aufmerksam sein“ oder „daneben stehen“ sind die vielfach gewünschten Aktionsformen. Dieses Nebenergebnis der Untersuchung zur Raumnutzung hat sicherlich noch keine fundierte Aussagekraft. Das sich hier andeutende Auseinanderklaffen von tatsächlichen Aktivitäten der Lehrpersonen und den Erwartungen der Kinder sollte auf jeden Fall näher untersucht werden.

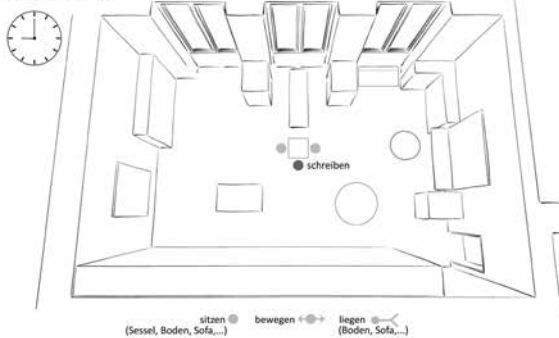
### **Erhebungsbereich 3: Aktivitäten und Settings an einem Schulvormittag**

*Fragestellung:* Was hast du an einem Vormittag zur jeweils vollen Stunde gearbeitet und in welcher Gruppenform warst du dabei?

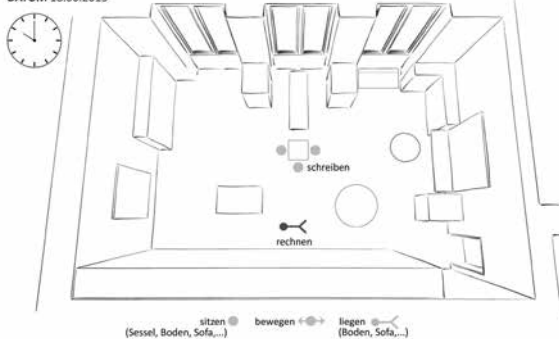
*Erhebungsmethode:* An einem ‚normalen‘ Schultag erhielten alle SchülerInnen einen Fragebogen. Zu vollen Stunden wurde die jeweilige Position, die Aktivitätsform und die Größe der Arbeitsgruppe markiert.

Die folgenden Darstellungen zeigen die Position eines Kindes zu verschiedenen Zeitpunkten:

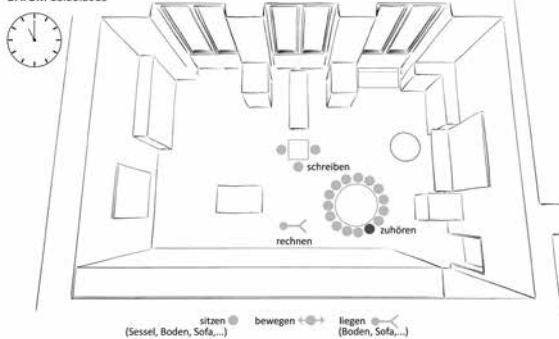
STAMMGRUPPE F - **Luzia**  
 DATUM 18.06.2015



STAMMGRUPPE F - **Luzia**  
 DATUM 18.06.2015



STAMMGRUPPE F - **Luzia**  
 DATUM 18.06.2015



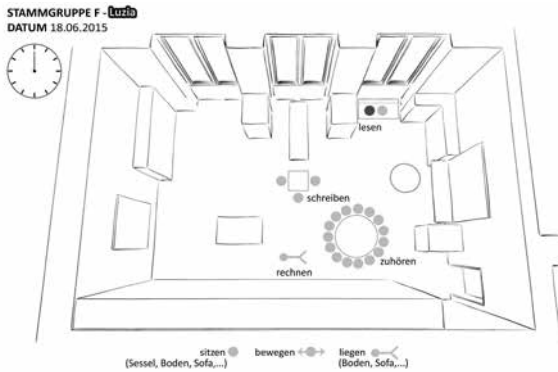


Abb. 7–10: Grafische Darstellung der Position eines Kindes im Raum zu verschiedenen Zeitpunkten, Grafik: Franz Ryznar

*Schlussfolgerung:* Die Ergebnisse dieses Erhebungsbereichs zeigen die Vielfalt und Individualität der ‚Tagesbiografie‘ jeder Schülerin und jedes Schülers. Das Nebeneinander solch verschiedener Aktivitätsverläufe in einem Raum ohne Chaos oder hohem Lernpegel ist möglich, wenn die dazugehörige Arbeitshaltung eingeübt und gut begleitet wird. Selbstbestimmtes Lernen ist unter diesen Umständen sogar in der Enge eines Klassenzimmers machbar, wenn es Gangflächen und Räume für Kurse als räumliche Entspannungsf lächen gibt.

## Resümee

In mehrerlei Hinsicht sind das Projekt und sein Verlauf überraschend. Überrascht hat die Konsequenz, mit der einzelne SchülerInnen die gestellten Aufgaben im Sinne des Projektziels übernehmen und erfüllen konnten. Einmal mehr zeigt sich darin die Motivationskraft von ernst zu nehmenden und einen übergeordneten Sinn erfüllenden Aufgaben.

Beeindruckend war die Fähigkeit selbst der jüngeren SchülerInnen, die komplexen Aufgaben besonders der zweiten und dritten Fragestellung so zu bearbeiten, dass sie einem auswertbaren Ergebnis dienen konnten. Im Zweifel bei älteren SchülerInnen oder den Lernbegleiterinnen nachzufragen, wie eine Aufga-

be zu lösen ist, weist auch in diesem Projekt auf eine der Stärken des altersheterogenen, selbstgesteuerten, offenen Unterrichts. In der Nachbesprechung dieser Projektphase kam es zu interessanten Gesprächen über die Lernerfahrungen von Geschwistern, die in anderen Schulen vorwiegend frontal unterrichtet werden. Die SchülerInnen reflektierten dabei die Vielfalt an Lernarrangements, die sich ihnen bietet.

Weiters weist die Untersuchung auf eine in rascher Folge wechselnde Nutzung der Möbel. Das abgesehen von Pausen mehrstündige Verweilen auf einem Platz in einer Sitzposition ist in der offenen Lernsituation obsolet. Bei einer Änderung der Lernformen relativiert sich also die Diskussion um ergonomisch richtige und normgerechte Möbel. Überspitzt gesagt: Nicht ein Möbelstück kann ‚falsch‘ sein für mehrstündiges Sitzen, sondern das lange Sitzen an sich ist der Fehler.

Überzeugend war auch die Rezeption und Sinnerfassung der Forschungsergebnisse durch die Schülerinnen und Schüler im Zuge der Schlusspräsentation. Verblüffend die Erinnerung der beiden Schülerinnen vom Beginn des Beitrages: „Die auf der Stiege links war ich und rechts neben mir war die Katharina.“ Die Aufzeichnungen waren zu diesem Zeitpunkt mehrere Wochen alt. Gezieltes Nachfragen, eigene Erläuterungen und Erklärungen zu Powerpoint-Präsentationen auch durch SchülerInnen, die oftmals leichtfertig als ‚schwächer‘ bezeichnet (oder gedacht) werden, sind ein überzeugender Beweis für eine Lernkultur, die junge Menschen fordert und ihnen was zutraut. Offener Unterricht und freie und selbstbestimmte Raumnutzung sind ein wesentlichen Teil dieses Zutrauens.

---

Christine Simone Egeler

## **Partizipativ-ganzheitliche Lernraumgestaltung am Beispiel der WMS Leipziger Platz <sup>1</sup>**

Stellen Sie sich vor, Sie kommen in eine Schule und sehen Kinder überall, nicht nur im Klassenraum, vertieft in ihre Arbeit, in ein Gespräch zu zweit oder eine Gruppenarbeit. Sie sitzen auf Bänken, arbeiten auf an der Wand befestigten kleinen Tischen und Stehtischen am Gang. Die Klassenzimmer sind individuell gestaltet und Sie fühlen sich sofort wohl.

Partizipativ und ganzheitlich – was heißt das eigentlich im Bereich Schulraumgestaltung? Und wie schlägt es sich in einem konkreten Schul(um)gestaltungsprojekt nieder? „Partizipativ“ bedeutet mit-wirkend oder durch Beteiligung bestimmt. „Ganz“ bedeutet ursprünglich heil, unverletzt und vollständig. „Ganzheitlich“ ist die Betrachtung einer Sache in der systemischen Vollständigkeit aller Teile sowie in der Gesamtheit ihrer Eigenschaften und Beziehungen untereinander.

Wer bestimmt mit? Im Fall des Projektes WMS Leipziger Platz im 20. Wiener Gemeindebezirk sind es die Schülerinnen und Schüler, alle Lehrerinnen und Lehrer und die Schulleiterin. Sie alle werden von mir als externer Prozessbegleiterin in die Neugestaltung der Schulräumlichkeiten mit eingebunden.

Die WMS Leipziger Platz ist ein Gründerzeitbau (1903 erbaut). Da die SchülerInnenzahlen in dieser Schule, wie in vielen anderen Bezirken Wiens, steigend sind, eine Erweiterung oder ein Dachausbau aus statischen Gründen und auf Grund des Denkmalschutzes jedoch nicht möglich ist, braucht es kreative Lösungen, um diese Herausforderung gut meistern zu können. Einige Lösungsansätze sind zum Beispiel multifunktionale, flexible Räume und die Nutzung von Gangflächen u.v.m.

---

1 Gewinner des Innovationswettbewerbs 2015 des IÖB (Innovative Öffentliche Beschaffung) im Auftrag vom BMVIT und BMWFW (<http://www.ioeb.at/de/ueber-ioeb-und-die-servicestelle/news/news-detail/die-gewinner-des-2-durchgangs-des-ioeb-projektwettbewerbs-2015-stehen-fest/>)

Seit September 2015 wird ein neues pädagogisches Sozialraumkonzept über einen Zeitraum von vier Jahren gemeinsam mit einem TeachForAustria-LehrerInnenteam eingeführt. Das Konzept orientiert sich am „Offenen und Bewegten Lernen“.

Als Architektin und Lernraumexpertin sowie als langjährige Trainerin von Jugendlichen in Lehrausbildungen begleite ich mit meinem Team den Prozess und plane die Umsetzung und Durchführung mit folgenden Schritten:

- *Workshops und Exkursionen*, in denen die Kinder für Raumwahrnehmung sensibilisiert werden, sich von den bisher gekannten und erfahrenen Bildern, wie Schulräume auszusehen haben, lösen können und neue Raumerfahrungen machen können.
- *Einzel- und Teamgespräche* sowie Workshops, in welchen die Bedürfnisse von Lernenden und Lehrenden zunächst ermittelt und dann miteinander austariert werden.
- *Bauen von Modellen*, mit denen die Kinder einerseits ihre Bedürfnisse und Ideen im Maßstab 1:10 sichtbar machen, für die spätere Planung und Umsetzung vorbereiten und sich zugleich den Raum zu eigen machen.
- Das konkrete Planen auf Basis der Modelle und im Rahmen der rechtlichen und finanziellen Möglichkeiten und die praktische Umgestaltung der Räume bis hin zur Suche nach Handwerkerinnen und Handwerkern ( z.B. Einbindung von Vereinen, sozialökonomischen Betrieben), die dann – abermals gemeinsam mit Kindern und LehrerInnen, soweit möglich – konkrete Schritte an sogenannten *Umsetzungstagen* durchführen.
- Darüber hinaus auch Recherche, Organisation und Zusammenarbeit mit z.B. externen PartnerInnen, innovativen HerstellerInnen oder ExpertInnen, die punktuell noch über Expertise für besondere Anforderungen verfügen.

Der Begriff der Ganzheitlichkeit in der Pädagogik geht von der Reformpädagogik aus und betont neben traditionell privilegierten kognitiv-intellektuellen Aspekten auch körperliche sowie affektiv-emotionale Aspekte. Ganzheitliches Lernen ist ein Lernen mit allen Sinnen, mit Verstand, Gemüt und Körper. Im medizi-

nischen Kontext handelt es sich um ein Menschenbild, wonach der Mensch ein strukturiertes, nach außen offenes System bildet, dessen Teile in wechselseitiger Beziehung zueinander, zum ganzen Organismus und zur Außenwelt stehen. Zu berücksichtigende Faktoren in der Behandlung wären demnach die Einheit von Körper, Geist und Seele, Ideale und Wertvorstellungen, Lebensweise (Bewegung, Ernährung, Stress, Entspannung), die soziale Umwelt (mit allen Beziehungen), die natürliche Umwelt (Luft, Klima), die künstliche Umwelt (Wohnraum, Arbeitsplatz) und nach teilweise vertretender Ansicht auch Übersinnliches (Religion, Glaube, Spiritualität).

In der Architektur wird der Begriff der Ganzheitlichkeit unterschiedlich verwendet. Umfassend ist er in der Baubiologie definiert, wo das Ziel eines ‚gesunden und nachhaltigen Bauens und Wohnens‘ durch die ganzheitliche Betrachtung physiologischer, psychologischer, architektonischer und physikalisch-technischer Zusammenhänge und Wechselwirkung zwischen Bauwerk, NutzerInnen und deren Umwelt erreicht werden soll.

## **Raumvorstellung bei Kindern und Jugendlichen**

Um der Kreation eines Schulraumkonzepts, das alle wichtigen Aspekte mit einbezieht, näher zu kommen, sollte man sich auch der menschlichen Entwicklung der Raumvorstellung annähern. Wie beginnt der Mensch im Kleinkindalter den Raum wahrzunehmen?

Die Soziologin Martina Löw (1997, 15f) erklärt, dass das Kind die ersten Raumeindrücke im Gehirn abspeichert und diese in der Jugend festigt. Seine Raumvorstellung als erwachsener Mensch zu hinterfragen und neu zu denken, wäre nützlich, passiert jedoch in den wenigsten Fällen. Die Raumwahrnehmung eines Kindes beeinflusst nicht nur dessen Sinneswahrnehmung, sondern sie eröffnet dem Kind auch einen emotionalen Raum. Deshalb kann ein Raum auch tief in unseren Erinnerungen verankert werden. Wenn wir an diesen Raum zurückdenken, kommen in uns alte Gefühle hoch. Zu einem bestimmten Raum gibt es für Kinder eine bestimmte Bezugsperson, die dem Raum ihre Bedeutung verleiht. Es können im Zuge des Älterwerdens auch

mehrere Personen mit einem Raum verbunden sein (z.B. Kindergartengruppen, Fußballmannschaft, Schulklasse etc.). Die Verbindung zwischen den Menschen und den Räumen, in denen sie sich bewegen, bleibt ein Leben lang von großer Bedeutung (vgl. Rödder & Walden 2013, 26f).

Die derzeitige Raumvorstellung im Bildungsraum orientiert sich meist an der Behälterraumvorstellung Isaac Newtons. Diese beinhaltet den Glauben an den absoluten Raum, in dem Objekte angeordnet werden und in dem der Mensch sich selbst anordnen muss. Der Raum wird darin nur als eine Randbedingung des Inhaltes gesehen. Das zeigt noch einmal mehr, welche große Verantwortung wir alle und Pädagoginnen und Pädagogen sowie Planende dahingehend tragen. Das Wissen um die Zusammenhänge von architektonischer Gestaltung und dessen Wirkung, sowie die Haltung und Intention des/der Planenden mit den Bedürfnissen und Erfordernissen der ‚Lernenden und Lehrenden‘ zu verbinden, sind dabei ganz entscheidende Faktoren zum Gelingen.

## Was wird gebraucht?

Um den ganzheitlichen Bedürfnissen in der Gestaltung von Lernumgebungen Rechnung zu tragen, braucht es ein neues, anderes Raumverständnis: Eines, in dem nicht die Kinder und Lehrenden sich an die räumlichen Vorgaben anpassen, sondern in welchem der Raum sich den Bedürfnissen der NutzerInnen anpasst. Welche ganzheitlichen Bedürfnisse sind das? Es sind körperliche, geistige, seelische, geistig-seelische, körperlich-seelische,... konkret sind das z.B.:

- *biologische und physiologische Bedürfnisse*: Lebensnotwendiges, Luft, Wasser, Licht, Wärme/Klima, Bewegung, Schlaf, Erholung, Ruhe, Rückzug, ...;
- *Sicherheitsbedürfnis*: Schutz, Stabilität, Ergonomie, ...;
- *kognitive Bedürfnisse*: Wissen, Bedeutung, Selbstwahrnehmung, Anregung, Abwechslung, Aneignung der Umwelt, ...;
- *Transzendenz*: Muße, Stille, Kontemplation, Meditation, Spiritualität, Ethik, ...;
- *Zugehörigkeit und Liebesbedürfnisse*: Liebe, Geborgenheit, Zuneigung, Wärme, Beziehungen, Gemeinschaft, Kontakt, ...;

- *Wertschätzungsbedürfnisse*: Selbstständigkeit, Verantwortung, Anerkennung, Haltung, Respekt, Akzeptanz, ...;
- *ästhetische Bedürfnisse*: Schönheit, Balance, Form, ...;
- *Selbstverwirklichung*: Spiel, persönliches Wachstum, Erfüllung, Selbsta Ausdruck, ...

Und wie kann nun ein 65 qm großes/kleines Klassenzimmer mit ca. 12 Tischen, ca. 24 Sesseln, einem Waschbecken und einer Tafel so – partizipativ – umgestaltet werden, dass er allen obigen Bedürfnissen gerecht wird? Nun – gar nicht. Aber das muss es auch nicht. Die gesamte Schule, die Klassenräume, Freiflächen und Außenzonen sowie die Wege dazwischen müssen zusammen gedacht und mit den Bedürfnissen derer, die in ihnen lernen und arbeiten zusammengeführt werden. Das wird durch Partizipation der NutzerInnen bei der Planung und Umsetzung möglich. Es gilt konkrete Bedürfnisse genau zu erfragen: Wie wird gearbeitet, wie ist der Tagesablauf? – Träume erfragen – und erlauben. In meinen Workshops hat sich gezeigt, wie desillusioniert LehrerInnen, SchülerInnen und NachmittagsbetreuerInnen bezüglich ihrer Möglichkeit und Selbstwirksamkeit in der Gestaltung ihrer unmittelbaren Umgebung sind – das schafft eine Atmosphäre des ‚Opferseins‘. Da braucht es nicht nur gesetzlich mehr Spielraum, sondern auch räumlich mehr Möglichkeiten für Flexibilität und das Angebot für alle zur Mitgestaltung und Veränderung, es braucht die Lust und Aufbruchsstimmung, die Freude und den Mut aller Beteiligten neue Wege zu gehen.



Abb. 1: Einbindung der SchülerInnen in den Entwicklungsprozess, Foto: Egeler



Abb. 2: Ergebnis partizipativ-ganzheitlicher Lernraumgestaltung, Foto: Egeler

## Was dann möglich wird ...

Das Besondere an der Partizipativ-ganzheitlichen Lernraumgestaltung (siehe Fußnote 9) im Falle des Projektes WMS *Leipziger Platz* ist, dass die räumliche Umgestaltung parallel zur Einführung des neuen pädagogischen Konzeptes stattfindet. So ermöglicht und ergänzt die Neugestaltung die allmähliche Veränderung des pädagogischen Konzeptes über vier Jahre hinweg. Gemeinsam entwickeln wir Lösungen, welche Hand in Hand mit dem pädagogischen Konzept funktionieren. Diese Gestaltung umfasst z.B.:

- *Raum für unterschiedliche Settings*: Stillarbeit/Einzelarbeit, PartnerInnenarbeit, Lernbüros, Präsentation, Raum für Großgruppensettings z.B. durch den Einsatz von Liegematten und Pölster für das Arbeiten am Boden, Nutzen von Nischen und Wandbereichen zwischen den Fenstern, ...;
- *Rückzugsbereiche*: Stillebereich/Ruhezonen, Erholungsräume, z.B. Abtrennung von Teilbereichen durch Vorhänge, Schaffung von definierten Zonen, ...;
- *Mehrfunktionalität*: 180°-Befelung ermöglicht den spielerischen Wechsel unterschiedlicher Unterrichtsformen und bietet SchülerInnen mehr Gestaltungsspielraum;
- *Bewegungsräume*: multifunktionale Räume dienen in bestimmten Zeitfenstern als Bewegungsräume mit entsprechender Ausstattung;

- *Mobiliar*, welches von den Kindern selbst verändert werden kann, wie z.B. stapelbare Dreieckstische, leicht bewegliche, schwingende Stühle und bewegliche Hocker, welche die Rückenmuskulatur stärken;
- *Gangflächen* und andere wenig genutzte Bereiche im Gebäude werden optimal genutzt und erhöhen dadurch die Effizienz des gesamten Schulbetriebes, gemeinsam mit multifunktionalen Räumen können dadurch zum Teil kostenintensivere bauliche Maßnahmen eingespart werden;
- *Umweltmedizinische Verbesserungen*: Raumklima/Luft, Akustik, Licht und Farbe;
- *Ausdruck der Werte und Haltung der Schule*: Raumgestaltung, die den ‚neuen Geist‘ der Schule widerspiegelt und mit allen Sinnen erfahrbar macht (z.B. durch individuelle, leicht veränderbare Wandgestaltung), die Authentizität im Sinne der neuen pädagogischen Ausrichtung ausstrahlt und Identität stiftet als Ort, an dem man gerne bleibt und lernt.

## Conclusio

Das Herzstück der Partizipativ-ganzheitlichen Lernraumgestaltung ist die Frage nach den Bedürfnissen der NutzerInnen und diesen in der räumlichen Umsetzung nachzugehen. Menschen, die frühzeitig lernen ihre Bedürfnisse zu spüren in einer Umgebung, die es ihnen auch räumlich ermöglicht, diesen Bedürfnissen in einer sozial verträglichen Form nachgehen bzw. -geben zu können, lernen Selbstfürsorge und Selbstverantwortung. Das ist nicht nur für den Einzelnen ein Gewinn, sondern auch für die Gesellschaft, die Ökonomie eines Landes und die Gesundheitspolitik. Eine Lernumgebung, die die biologischen, psychologischen und sozialen Bedürfnisse der SchülerInnen und LehrerInnen erfüllt, ist eine entscheidende Voraussetzung für erfolgreiches Lernen und schafft damit die Voraussetzungen für eine zukunftsfähige Gesellschaft. Wenn die Kondratjew-Zyklen, die der sowjetische Wirtschaftswissenschaftler für die Vergangenheit beschrieben hat, sich für die Zukunft vorher-sagen lassen und so eintreten, dann beginnt 2020 der Zyklus des „Health Age“. Schulen, die den Prozess ganzheitlich- par-

tizipativer Lernraum(um)gestaltung durchlaufen haben, sind darauf gut vorbereitet.

## **Literatur**

- Löw, Martina (1997): Widersprüche der Moderne. Die Aneignung von Raumvorstellungen als Bildungsprozess. In: Ecarius Jutta/Löw Martina (Hg.): Raumbildung Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen: Verlag Leske+Budrich, 15–30
- Rödder, Katharina/Walden, Rotraud (2013): Die Interaktion zwischen Mensch und Schulraum aus psychologischer Perspektive. In: Kahler, Joachim/Nitsche, Kai/Zierer, Klaus (Hg.): Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 26–30

---

Ingrid Teufel

## **ZEIT::RAUM::REISE**

### **Herbst 1970:**

Endlich bin ich Lehrerin. Endlich habe meine erste eigene, eine 4. Klasse im dichtverbauten 15. Bezirk in Wien. 36 Kinder, aufgeteilt auf 18 Tische, je sechs in einer von drei Reihen – so wie man es seit Maria Theresias Zeiten kennt. Die Klasse ist vollgestellt, kein Platz zum Bewegen. Ist aber kein Problem für die Kinder, sie haben ja am Nachmittag Zeit, sich im Freien zu bewegen, in nahen Parkanlagen zu spielen. Die meisten Mütter sind am Nachmittag zu Hause und helfen bei den Hausaufgaben.

Eines Tages bekomme ich einen neuen Schüler, der in einigen Klassen als nicht ‚tragbar‘ eingestuft und abgeschoben worden war. Er, ich nenne ihn hier Michi, ist ein süßer, sommersprossiger, zahnluckiger Bursche mit tollpatschigen Bewegungen und starkem Bewegungsdrang. Deswegen hat er Probleme, ruhig auf seinem Sessel zu sitzen. Er kniet, knotzt, schaukelt. Ich denke, es ist eine gute Idee, ihn nahe der Tafel zu platzieren. Aber immer wieder dreht Michi sich verunsichert um, um zu sehen, was sich hinter ihm so tut.

„Was kann ich tun, damit er sich wohler fühlt und sich besser konzentrieren kann?“ frage ich mich.

Der erste Schritt ist, für Michi einen Platz zu finden, an dem er sich sicher fühlt – und an dem er andere mit seiner Unruhe nicht ansteckt. Also in einer Ecke, mit ‚sicheren‘ Wänden hinter sich.

Der Plan geht auf, Michi kann sich immer besser konzentrieren. Weil er sich ‚zurückziehen‘ kann?

### **Herbst 1971:**

Ich habe nun eine 1. Klasse. 30 Kinder, aufgeteilt auf drei Reihen mit je fünf Tischen.

Eines Tages besuchen mich meine ehemaligen ViertklässlerInnen, an deren Gymnasium schulfreier „DirektorInnentag“ ist. Da

gerade Lesen angesagt ist, beziehe ich sie ein, ernenne sie zu „Lese-Freunden“. Jede/r bekommt eine Gruppe zugeteilt, jede Gruppe sucht sich ein gemütliches Plätzchen: an, unter, hinter, auf Tischen. Mit einigen Tischen trenne ich eine Ecke optisch ab. Zugegeben, die Klasse sieht nach der Tischverschiebung ungewöhnlich aus – zumindest für die damalige Zeit!

Kein Wunder also, dass meine damalige, sehr ‚genaue‘ Direktorin alarmiert ist, als sie in die Klasse kommt, um den Antrittsbesuch der neuen Schulinspektorin anzukündigen, „Stellen Sie die Tische sofort wieder ordentlich hin, und die Kinder an ihre Plätze! Die Frau Inspektor kommt gleich.“ Die Botschaft verstehe ich. Allerdings sind meine kleinen und großen SchülerInnen so ins miteinander Lesen vertieft, dass sie die direktorale Störung gar nicht bemerken. Ich bin beeindruckt von der Konzentration, dem selbstvergessenen Miteinander-Lesen. Also störe ich sie nicht und harre der Dinge, die da kommen. Wenige Minuten später betritt eine akkurat dauergewellte, mit Faltenrock, bis nach oben hin zugeknöpfter Hemdbluse unter selbstgestrickter Stickjacke und Schnürschuhen bekleidete Person die Klasse. Es ist die neue Inspektorin – und ihr Outfit lässt Schlimmes befürchten! Aber sie enttäuscht mich (positiv), lobt erfreut das Möbel- und Kinderdurcheinander. Das bewirkt, dass sich die Direktorin bei der nächsten Konferenz mehr Lese-Ecken in der Schule wünscht.

Hurra! Das ist ein Freibrief für mich und meine um(t)räumlerischen Ideen. Ich fange an, die traditionelle, tafelfokussierte Sitzordnung über den Haufen zu werfen. Ein Tafelbild zum Abschreiben/Abmalen für alle und individuelle Lernschritte, das passt ja nicht zusammen. Die Sitzordnung an die Bedürfnisse der Kinder anzupassen, ist eine logische Folge.

## **Ab 1972:**

Hand in Hand mit meiner pädagogischen Entwicklung in Richtung Reformpädagogik, im Besonderen des Jena-Planes, verändern sich meine Klassenräume. Ich bleibe zwar fast mein gesamtes Lehrerinnenleben an derselben Schule, dort ziehe ich aber munter umher, unterrichte in fast allen Räumen. Manche sind

langgezogene Rechtecke, andere eher quadratisch. Diese räumlichen Vorgaben verlangen unterschiedliche Möbelanordnungen.

Der langgezogene Rechteck-Grundriss mit Waschbecken bei der Tür bietet Gelegenheit, den Kasten als Raumtrennung ‚quer‘ – statt brav mit dem Rücken an die Wand zu stellen. An die Kastentrückseite lehne ich ein (selbstgekauft)es Regal. Der erste Schritt zu (m)einer Klassenbibliothek ist getan.

Niedere Regale und gespannte Schnüre, an denen Zeichnungen der Kinder, diverse Anleitungen, ... hängen, schirmen die Ecke vom Rest der Klasse ab. In dieser Lesecke ist sogar Platz für ein Sofa. Leider nehmen daraufhin die Laus-(Ü)Be(r)fälle drastisch zu. Daher tausche ich es bald gegen Matratzen und Pölster mit abnehm- und waschbaren Bezügen.

Die Tische stelle ich in Vierergruppen, manchmal sogar Sechsergruppen auf, das spart Platz!

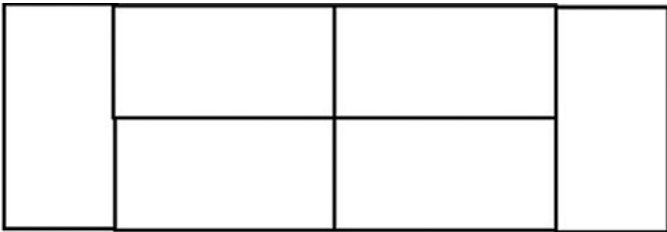


Abb. 1: Gruppierungsmöglichkeit von Tischen, Grafik: Ingrid Teufel

In Klassen mit quadratischem Grundriss ist das Abteilen von Ecken schwieriger, dafür bieten sie Platz für ein „Tisch-Forum“.

Legt man in die Mitte einen Teppich, dann wirkt der Raum noch gemütlicher! Die Kinder lieben diesen Treffpunkt zum Spielen, Plaudern, Arbeiten, einander-etwas-Zeigen, aber auch zum Bewegen und Tanzen. Bänke an die Tische in der freien Mitte gestellt, bewähren sich für blitzschnelle Sitzkreise.

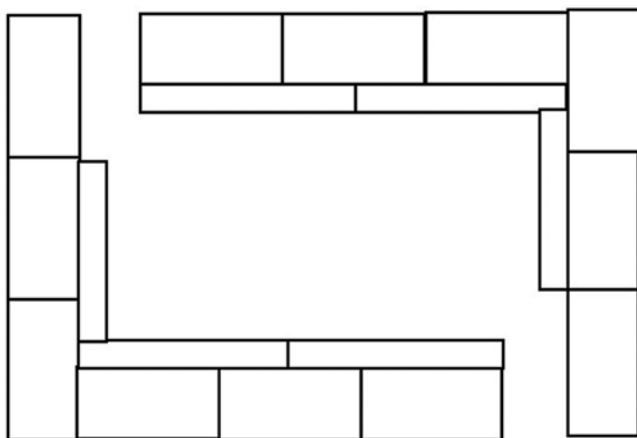


Abb. 2: Gestaltung eines „Tisch-Forums“ mit Tischen und Bänken,  
Grafik: Ingrid Teufel

Bei einer Hospitationsreise nach Holland erlebe ich, wie praktisch Bänke – ähnlich jenen in vielen Garderoben vor Turnsälen – sind. Aber woher diese nehmen? Geistesblitz!

Zwei gleiche Aufbewahrungskisten (oder Eimer), darüber ein Brett – fertig ist eine Bank samt Stauraum! Und so schnell, wie sie aufgebaut ist, ist sie auch wieder abgebaut und weggeräumt.



Abb. 3: Sitzbänke – einfach hergestellt, Grafik: Ingrid Teufel

Kisten aus Holz, Plastik oder Pappe (aus dem Supermarkt), die nutze ich vielfältig. Mit dem Boden an die Wand gelehnt und auf Tische gestellt, entstehen schnell variable Regale. In ihnen präsentiere ich Materialien zum jeweiligen Schwerpunktthema. Auf zwischen Nägel gespannte Schnüre hänge ich mit Wäscheklammern Informationsblätter und Bilder. Diese Lernlandschaften sind unsere „aktuellen Ecken“, in denen für die Kinder Materialien zum gerade bearbeiteten Thema bereit liegen. Was man heute zeitgeistig „upcycling“ nennt, entstand vor Jahrzehnten als kreative Notlösung.

Materialien für individuelles, offenes Lernen – samt Selbstkontrollmöglichkeiten – brauchen viel Platz. Da heißt es klug zu planen, übersichtlich zu organisieren und zu gestalten, damit es im Raum (optisch) nicht zu unruhig wird. Deswegen komme ich auf die Idee, Deutschmaterialien in Form von kleinen Schachtel-Städten in halbhohen Regalen oder auf Tischen, die an die Wand gestellt sind, anzubieten. Auf diese Weise entstehen „Rechtschreib-Stadt<sup>1</sup>“ und „Lese-Stadt<sup>2</sup>“ aus Schachteln und zurechtgeschnittenen Stehordnern. Ich gestalte sie in Form von Häusern mit Fenstern und Türen aus aufgeklebten Heftschildern.

Außerdem träume ich von einem aktuellen Tisch in Form eines niedrigen Tisches auf Rollen und Ablagefächern und einer Ecke für naturwissenschaftliche Experimente. Aus Platzgründen bleibe ich bescheiden und kaufe (als Geschenk an mich selber) einen rollbaren Küchentisch. Er bietet in einer Schublade Platz für Alltags-Materialien zum Experimentieren (z.B. Backpulver, Luftballone, Trinkhalme, Magnete, ...), Ablagefächer für Flaschen, gefüllt mit Essig, sprudelndem Mineralwasser, Öl, ... Der Tisch zieht die Kinder magisch an.

Ruhe-Inseln, Höhlen zum sich Zurückziehen sind mir nach wie vor wichtig. Immer wieder entstehen neue Variationen:

- Tipi aus Bambus-Stangen und Stoff,
- auf von der Decke hängendem Hula-Reifen befestigte Stoffbahnen,
- von Kasten zu Regalen gespanntes Mosquito-Netz,
- aus riesigen Papp-Schachteln gestaltete Häuser,
- ein im Fach Werken – vernetzt mit Mathematik –gebauter Quader aus Holzleisten, mit Stoffen bespannt,
- ....

Ich genieße die Zeit des pädagogischen Aufschwungs sehr. ‚Meine‘ Lerngemeinschaft ([www.lerngemeinschaft15.at](http://www.lerngemeinschaft15.at)) für Kinder aller Begabungsarten von der 1. bis zur 8./9.Schulstufe entsteht. Zwei Integrationsklassen bewohnen je zwei Räume, die wir

---

1 Dazu gibt es Handreichungen, die ich für Seminare erstellte. Man kann sie per Mail an [ingrid.teufel@gmail.com](mailto:ingrid.teufel@gmail.com) anfordern.

2 Auch dazu gibt es Handreichungen, die ich für Seminare erstellte. Man kann sie per Mail an [ingrid.teufel@gmail.com](mailto:ingrid.teufel@gmail.com) anfordern.

als Fachräume gestalten. Stammklasse 1 (1.–3. Schulstufe) und Stammklasse 2 (4.–6. Schulstufe) haben je einen Stammraum, in dem sie in den Schultag starten. Danach verteilen wir uns zum Arbeiten auf Fachräume und den „Begegnungsraum“ Gang.

Im „Deutsch-Raum“, in dem sich auch die Materialien für die gesellschaftlichen Fächer befinden, arbeiten eine VS-Lehrerin und eine NMS-Lehrerin im Team mit den Kindern. Im „Mathe-Raum“, in dem auch die Materialien für die naturwissenschaftlichen Fächer zu finden sind, arbeiten ebenfalls eine VS-Lehrerin und eine Lehrerin der NMS im Team. Ein kleinerer Raum ist unser Englisch- und zugleich Kreativ-Raum. In einem noch kleineren Raum, den wir „Schleusenraum“ nennen, lernen die Kinder Lesen und Schreiben. In dieser „Schleusen-Gruppe“ bleiben die Kinder so lange, wie es für sie gut und sinnvoll ist.

Als die Lerngemeinschaft von einer Stiftung ein eigenes Schulgebäude angeboten bekam, träumte ich in Sachen Schulmöbel ungehemmt. Die Träume leben nach wie vor weiter, obwohl der damalige Bildungsstadtrat uns verbot, das Angebot anzunehmen.

Hier einige meiner Schul(T)raum-Möbel:

- „Aktueller Tisch“: Ein Rolltisch für die Präsentation der Materialien zum jeweiligen Schwerpunktthema. Unten eine quadratische Kiste mit Fächern für Materialien, die die Kinder für die aktuelle Arbeit brauchen, oben eine kreisförmige Platte zum Präsentieren von Spielen, Büchern, Anschauungsmaterialien u.a.

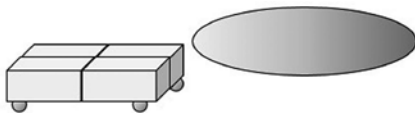


Abb. 4: Präsentationstisch mit Stauraum, Grafik: Ingrid Teufel

- Hocker (runde oder eckige Klappkiste mit Platz für Turnsa- chen, Tasche, ...) mit Rollen und Sitzpolster. Diese sollen, unterschiedlich stark aufgepumpt, auch als Bodenkissen verwendet werden.

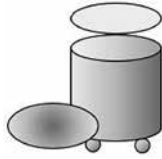


Abb. 5: Hocker mit Stauraum und aufblasbarem Kissen,  
Grafik: Ingrid Teufel

- Einzeltische mit Laden, die verschoben werden können. Dreieckige Tische sind dazu besonders praktisch, da man sie wellenförmig zusammenschieben kann. Darauf befestigte „Utensilos“ halten das Schreibzeug auf dem Tisch, wenn die Tischplatte schräg gestellt wird.



Abb. 6: Gruppierung von Dreieckstischen; Platz für „Utensilo“,  
Grafik: Ingrid Teufel

- Stehlampen, *Lampenschirme* mit verstellbaren Spots, die man in die Mitte der Tischgruppen schieben kann. Mit Stoffbahnen wird aus der Lampe schnell ein Zelt.
- „Eigentums-Laden-Kästchen“ mit Rollen und „Gitter-Wand“. Diese Raumteiler gewähren Durchblick oder dienen – mit Stoff blickdicht gemacht – als Pinnwand.

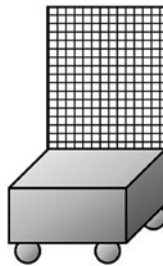


Abb. 7: Raumteiler und Pinnwand, Grafik: Ingrid Teufel

- Rollständer aus dem Zeitschriftenhandel sind platzsparende Aufbewahrungsorte für Karteien.
- Klapptische an der (Gang-)Wand sind raumsparende, flexible Arbeitsplätze.
- „Schmöker-Möbel“: Sitzpolster auf Klappkisten mit Stauraum, Pölster zum Anlehnen hängen an Stangen.

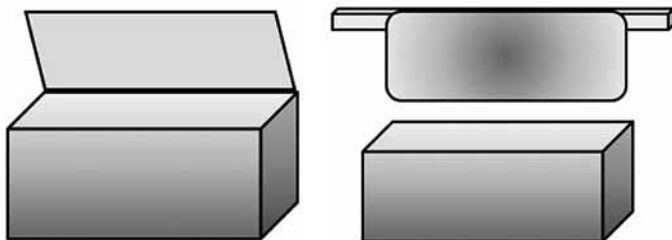


Abb. 8: „Schmöker-Möbel“ mit Vorrichtung zum Anlehnen,  
Grafik: Ingrid Teufel

Aber leider folgt auf ein Hoch erfahrungsgemäß ein Tief – auch in der Pädagogik! Es nahte u.a. in Form von Brandschutzvorgaben. Möbel auf den Gängen vor den Klassenräumen aber auch Zeichnungen und Kunstobjekte der Kinder – sie alle könnten ja Brandbeschleuniger sein, wenn in Schulen Feuer ausbrechen sollte.

Da ich mich lange weigerte, ‚meine‘ uralten Holztische mit praktischen Bankfächern gegen die schweren Eisen-Kunststoff-Ungetüme zu tauschen, bekamen wir nach einer Renovierung neue Möbel:

- Tische ohne Bankfächer und in unpraktischen Dimensionen.
- Auch die neuen Kästen sind nicht gerade klug dimensioniert. Die Regale sind so tief, dass man die Materialien hintereinander auflegen muss, damit sie nicht ganz verloren wirken.
- Gleichzeitig sind wieder die Kästen zu schmal zum Aufbewahren von Naturpapierbögen.
- Jedes Möbelstück wird an der Wand befestigt, damit es von Kindern nicht umgerissen werden kann. Soll das Flexibilität in Sachen bedürfnisorientierter Möblierung verhindern?

Und ... bei uns in der Schule bricht nach der Renovierung kahle, grau-weiße Coolness aus. Vielen Erwachsenen gefällt das, es entspricht ja dem Zeitgeist. Aber entspricht es dem Geschmack, den Bedürfnissen der Kinder? Sollten Klassenräume nicht Wohlfühlräume sein, in denen sie gerne und daher gut lernen? Räume mit Lernlandschaften, die sie inspirieren, motivieren und befähigen, all ihr Potenzial, ihre Talente zu entfalten?

## AutorInnen

Katharina Asen-Molz, M.A. arbeitet am Institut für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Passau. Ihre Forschungs- und Tätigkeitsbereiche sind u.a.: Kinder mit Migrationshintergrund/DaZ, Internationalisierungsprozesse in der Lehrerbildung; Schulgründungsinitiative Karfunkel Regensburg – Eine freie Schule für ALLE e.V.

DI<sup>in</sup> Arch. Christine Simone Egeler, Architektin, system. Coach und Trainerin, Moderatorin, CSR- und Nachhaltigkeitsmanagerin, M.U.T./MindfulUnintentionalTouch (Körperarbeit), Geschäftsführung pointC\_holistic change, Initiatorin GanzSchönLebendig\_lebens.welt.lernen/Partizipativ-ganzheitliche Gestaltung von physischen Lernumgebungen, Mitbegründerin von CoopFemaleArchitects, Vorstandsmitglied von [aha]

HS-Prof. Mag. Dr. Franz Hammerer ist Hochschulprofessor an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems mit den Arbeitsschwerpunkten Allgemeine Didaktik, Montessori-Pädagogik, Schule und Raum; Gründungsmitglied der Plattform schulUMBau.

Prof. Mag. Dr. Doris Lindner ist Professorin an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. Zu ihren Lehr- und Forschungsschwerpunkten zählen: Sozialisation und soziale Ungleichheit, insbesondere Migration und interkulturelle Bildung, religiöse Diversität, Kinderarmut sowie Qualitative Forschungsmethoden.

Kathrin Eveline Plank arbeitet am Institut für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Passau. Ihre Forschungs- und Tätigkeitsbereiche sind: demokratisch-inklusive Schulentwicklung im internationalen Vergleich, Internationalisierung in der LehrerInnenbildung, Bildungsgerechtigkeit und Inklusion, Lern- und Bildungsraum; Schulgründungsinitiative Karfunkel Regensburg – Eine freie Schule für ALLE e.V.

DI<sup>in</sup> Brigitte Rabl absolvierte ein Architekturstudium an der TU Wien. Seit 1999 Mitarbeiterin im Österreichischen Institut für Schul- und Sportstättenbau (ÖISS), Arbeitsschwerpunkte: Schulbau und Schulfreiräume. Autorin und Redakteurin für das Fachmagazin „Schule & Sportstätte“, Mitautorin verschiedener Publikationen zum Thema Schule; Begleitung von Beteiligungsprozessen mit Schulen; Organisation von Studienreisen zum Thema Schulbau; Gründungsmitglied der Plattform schulUMBau.

---

VD Brigitte Rechberger, Volksschule Feldkirchen an der Donau, Schulleiterin seit 2008. Sie war maßgeblich an der Entwicklung des pädagogischen und räumlichen Konzepts für den Neubau der Volksschule Feldkirchen an der Donau beteiligt.

HS-Prof. Mag. Dr. Katharina Rosenberger war Pflichtschullehrerin und ist nun Hochschulprofessorin an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind: Unterrichtsforschung, LehrerInnenbildung, Qualitative Forschungsmethoden

Arch. DI. Franz Ryznar ist Geschäftsführer von aap.architekten, einer Bürogemeinschaft für ökologisch und sozial nachhaltige Architektur. Er ist Initiator der Plattform „schulUMBau“ und gemeinsam mit Architektin Ursula Spannberger Entwickler und Anwender der RAUM.WERTmethode. Er leitet Seminare und Lehrveranstaltungen u.a. zu den Themenbereichen „Raum/3.Pädagoge/Lernortentwicklung“.

Prof. Dr. Wolfgang Schöning war Lehrer und ist seit 2000 Inhaber des Lehrstuhls für Schulpädagogik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Er war an verschiedenen Hochschulen in der Bundesrepublik tätig. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind die Schul- und Bildungstheorie, die Inklusion und Schulraumforschung sowie die Beratung von Schulen

Christina Schmidlein-Mauderer war fünfzehn Jahre als Grundschullehrerin, Beratungslehrerin und Montessoripädagogin tätig. Nebenbei studierte sie Schulpsychologie und übernahm eine einjährige Tätigkeit als Schulleiterin einer privaten Montessorischule. Seit 2010 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, wo sie auch promoviert.

Ingrid Teufel, 42 Jahre lang Lehrerin an ein- und derselben Schule. Nebenbei ist sie in der LehrerInnen-Aus- und Fortbildung tätig, aber auch Schulbuchautorin, Initiatorin der Lerngemeinschaft 15 ([www.lerngemeinschaft15.at](http://www.lerngemeinschaft15.at)). Im Unruhestand mutierte sie zur Mitarbeiterin und Vernetzerin vieler Bildungsinitiativen ([www.schule-im-aufbruch.at](http://www.schule-im-aufbruch.at), [www.jedeskind.org](http://www.jedeskind.org), <http://ahakonferenz.at/>, u.v.m. ...)

DlIn Karin Schwarz-Viechtbauer absolvierte ein Architekturstudium und ist Universitätsassistentin an der TU-Wien. Freischaffende Tätigkeit in Arbeitsgemeinschaft mit dem Schwerpunkt „öffentlicher Raum“, seit

1999 im Österreichischen Institut für Schul- und Sportstättenbau (ÖISS) und seit 2009 geschäftsführende Direktorin des Instituts, Arbeitsschwerpunkte: Schulbau sowie Spiel-, Sport- und Bewegungsareale, Chefredakteurin des Fachmagazins „Schule & Sportstätte“, Mitautorin verschiedener Publikationen zum Thema Schule und Sport; Gründungsmitglied der Plattform schulUMBau.

**Christian Timo Zenke**, Dipl. Kulturwissenschaftler: Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Forschungsschwerpunkte: Schularchitektur und Schulraumgestaltung, Ästhetische Bildung, Bildungsreform und Reformpädagogik

**Dipl.-Ing. Arch. Michael Zinner** ist Assistenzprofessor an der Kunstuniversität Linz. Seit 2011 Leiter der Forschungsplattform *schulRAUMkultur*. Mitglied der Plattform schulUMBau und der internationalen Gruppe *PULS – raum und lernen entwickeln* (Gründungsstadium). Zinner schreibt an seiner Dissertation *schulen bilden*, in der er die Systeme Schule und Architektur vor dem Hintergrund evolutionärer Theorien durchleuchtet. Unter dem Hinweis auf größere historische Zusammenhänge und anhand seiner eigenen Projekte zeigt er auf, warum partizipative und kokreative Prozesse im Schulbau „an der Zeit“ sind.

## LIEFERBARE TITEL

Nr.	Titel	Preis		Preis
84	Verordnete Feiern – gelungene Feste	€ 8,70	122	Gendermainstreaming € 14,00
85	Misere Lehre	€ 8,70	123	Soziale Ungleichheit € 14,00
86	Erinnerungskultur	€ 8,70	124	Biologismus – Rassismus € 14,00
87	Umwelterziehung	€ 8,70	125	Verfrühpädagogisierung € 14,00
88	Lehren und Lernen fremder Sprachen	€ 8,70	126	Leben am Rand € 14,00
89	Hauptfach Werkerziehung	€ 8,70	127	Führe mich sanft Beratung, Coaching & Co. € 14,00
90	Macht in der Schule	€ 8,70	128	Technik-weiblich! € 14,00
92	Globalisierung, Regionalisierung, Ethnisierung	€ 10,90	129	Eine andere Erste Republik € 14,00
93	Ethikunterricht	€ 8,70	130	Zur Kritik der neuen Lernformen € 14,00
94	Behinderung. Integration in der Schule	€ 10,90	131	Alphabetisierung € 14,00
95	Lebensfach Musik	€ 10,90	132	Sozialarbeit € 14,00
96	Schulentwicklung	€ 10,90	133	Privatisierung des österr. Bildungssystems € 14,00
97	Leibeserziehung	€ 12,40	134	Emanzipatorische (Volks)Bildungskonzepte € 14,00
98	Alternative Leistungsbeurteilung	€ 11,60	135	Dazugehören oder nicht? € 14,00
99	Neue Medien I	€ 11,60	136	Bildungsqualität € 14,00
100	Neue Medien II	€ 10,90	137	Bildungspolitik in den Gewerkschaften € 14,00
101	Friedenskultur	€ 10,90	138	Jugendarbeitslosigkeit € 14,00
102	Gesamtschule – 25 Jahre schulheft	€ 10,90	139	Uniland ist abgebrannt € 14,00
103	Esoterik im Bildungsbereich	€ 10,90	140	Krisen und Kriege € 14,00
104	Geschlechtergrenzen überschreiten	€ 10,90	141	Methodische Leckerbissen € 14,00
105	Die Mühen der Erinnerung Band 1	€ 10,90	142	Bourdieu € 14,00
106	Die Mühen der Erinnerung Band 2	€ 10,90	143	Schriftspracherwerb € 14,00
107	Mahlzeit? Ernährung	€ 10,90	144	LehrerInnenbildung € 14,00
108	LehrerInnenbildung	€ 11,60	145	EU und Bildungspolitik € 14,00
109	Begabung	€ 11,60	146	Problem Rechtschreibung € 14,00
110	leben – lesen – erzählen	€ 11,60	147	Jugendkultur € 14,00
111	Auf dem Weg – Kunst- und Kulturvermittlung	€ 11,60	148	Lebenslanges Lernen € 14,00
112	Schwarz-blaues Reformsparen	€ 8,70	149	Basisbildung € 14,50
113	Wa(h)re Bildung	€ 14,00	150	Technische Bildung € 14,50
114	Integration?	€ 14,00	151	Schulsprachen € 14,50
115	Roma und Sinti	€ 14,00	152	Bildung und Emanzipation € 14,50
116	Pädagogisierung	€ 14,00	153	Politische Bildung € 15,00
117	Aufrüstung u. Sozialabbau	€ 14,00	154	Bildung und Ungleichheit € 15,00
118	Kontrollgesellschaft und Schule	€ 14,00	155	Elternsprechtage € 15,00
119	Religiöser Fundamentalismus	€ 14,00	156	Weiterbildung? € 15,00
120	2005 Revisited	€ 14,00	157	Bildungsdünkel € 15,50
121	Erinnerungskultur – Mauthausen	€ 14,00	158	Linke Positionen € 15,50
			159	Bildungsanlass Erster Weltkrieg € 15,50
			160	Das Ende der Schule € 15,50
			161	Österreich und der EU-Bildungsraum € 16,00
			162	Neue Mittelschule € 16,00
			163	Schulmöbel € 16,00
			<b>In Vorbereitung</b>	
			164	Demokratie € 16,00

