

di: 'Angewandte

Partizipative Lernraumgestaltung in der Schule

Die Gestaltung des Schulraums und seine Auswirkungen auf das Lernen

Masterarbeit zur Erlangung des Titels Master of Education (MEd.)

Marlies Möderndorfer, BA BEd. MA

Matrikelnr.: s00609343

marlies.moederndorfer@gmx.net

Beurteilt von: Univ. Prof. Mag.art. Dr.phil. Ruth Mateus-Berr
Zentrum für Didaktik der Kunst

Abgabe: 1.8.2022

Danksagung

Mein Dank gilt zuerst meinen Kolleg*innen an der OPENschool Dietmayrgasse, welche mir ermöglichten das Raumgestaltungsprojekt, das in dieser Arbeit vorgestellt wird, in der Schule umzusetzen und die damit zusammenhängende Forschung auf allen Ebenen von der Planung bis zum Feedback unterstützten. Insbesondere möchte ich mich für die visuelle Dokumentation des Projekts durch Roland Rechart-Mückstein, Christa Reitermayr und Noah Metzler bedanken und dass sie die Fotos für diese Arbeit zur Verfügung stellten.

Herzlichen Dank an meine Forschungspartner*innen, allen voran den Schüler*innen der OPENschool Dietmayrgasse und der WMS Leipziger Platz, sowie den Expert*innen für ihre Bereitschaft Interviews zu geben und mit wichtigen Informationen, Inspiration und Feedback den Entstehungsprozess dieser Arbeit maßgeblich förderten. Hier gilt mein besonderer Dank VObL Dipl.Päd. Corinna Straka und Dipl.Päd. Josef Resinger von der Bildungsdirektion Wien, Mag. Nicole Jungmann, BEd., die das pädagogische Konzept „Wir machen Schule“ an die WMS Leipziger Platz getragen und den Umgestaltungsprozess der Schule eingeleitet hat und Univ. Doz. Dipl. Ing. in Christine Simone Egeler, Innenarchitektin, CSR-& Nachhaltigkeitsmanagerin und systemische Coachin, welche das Umgestaltungsprojekt dort konzipierte und leitete. Sie inspirierte mich mit unzähligen Anregungen, Quellen und Erfahrungsberichten zum Thema Schulraumgestaltung.

Mein Dank gilt auch Univ. Prof. Mag.art. Dr.phil. Ruth Mateus-Berr für die Möglichkeit zur Teilnahme am Masterseminar, Korrekturvorschläge und die Beurteilung dieser Arbeit.

Nicht zuletzt danke ich meiner Familie und meinen Freund*innen von Herzen für Hinweise, Beratung, Korrekturvorschläge und Beistand während der anspruchsvollen Zeit des Forschens und Schreibens und für das Verständnis, das sie für meine Arbeit aufgebracht haben.

Abstract in Deutsch und Englisch

Die Schul- und Lernraumgestaltung unterliegt einem Wandel. Durch die Etablierung neuer Lehr-/Lernformen und die großflächige Einführung der Ganztagschule in Österreich werden Lernräume, z.B. Klassenzimmer, zu sogenannten Multifunktionsräumen. Wie ein solcher gestaltet sein soll, wird innerhalb der Erziehungswissenschaften und der Architektur umfangreich diskutiert. Die für Schulbau und -sanierung zuständige Behörde stellt ein Raum- und Funktionsprogramm zur Verfügung, an dem sich die Architekt*innen orientieren. Der zentrale Stellenwert des Raumes für das Lernen in der Literatur wird, ebenso wie der positive Effekt partizipativer Lernraumgestaltung in vielen Studien herausgestrichen. Es fehlen jedoch systematische Erhebungen, um die Effekte partizipativer Lernraumgestaltung genauer bestimmen zu können. Die vorliegende Arbeit diskutiert den Erkenntnisstand der Unterrichts- und Lehr-/Lernforschung, der Architektur und der Soziologie sowie Kultur- und Sozialanthropologie in Bezug auf Lernräume. Im empirischen Teil werden zwei partizipative Umgestaltungsbeispiele an Wiener Schulen vorgestellt, welche die Komplexität solcher Prozesse aufzeigen und die Vorteile und Potenziale dieser herausarbeiten. Partizipation in der Lernraumgestaltung hat sich als Möglichkeit für Schüler*innen erwiesen, fächerübergreifend zu lernen und erworbenes Wissen und Fähigkeiten praktisch anzuwenden. Partizipationsmöglichkeiten in der Gestaltung der Lernräume in Schulen müssen aufgrund der positiven Auswirkungen in standardisierte Schulbau- und Sanierungsprogramme aufgenommen werden.

School- and classroom-design is subjected to change. The establishment of new forms of teaching/learning and the large-scale introduction of day-schools in Austria, learning spaces, e.g. classrooms, are becoming so-called multifunctional spaces. Educational sciences and architecture discuss how such a multifunctional room should be designed. The authority responsible for school construction and refurbishment provides a so called "room- and function-program" that architects use to support the room-equipment-process. The central importance of learning spaces for the process of learning has been described, as well as the positive effects of participatory classroom-design. However, there are no systematic surveys to enable to determine the effects of participation in learning-space-design more precisely. The contribution discusses the state of knowledge of teaching/learning research, Architecture and Sociology as well as Cultural- and Social Anthropology. In the empirical part, two examples of participatory redesign at two Viennese schools are presented, which show the complexity of the processes and highlight the advantages and potentials of these. Participation in design-processes of learning spaces has proven to be an opportunity for students to interdisciplinary learn, and to apply knowledge and skills in a practical way. Opportunities for participation in the design of learning spaces in schools must be included in standardized school-construction and renovation programs due to the positive effects.

Partizipative Lernraumgestaltung in der Schule

Die Gestaltung des Schulraums und seine Auswirkungen auf das Lernen

Keywords

partizipative Lernraumgestaltung; Lernraumgestaltung; partizipative Schulraumgestaltung; Schulausstattung, Multifunktionsräume in Schulen

participatory classroom-design, learning-spaces-design, designing-school-spaces, Schoolequipment, multifunctional spaces in schools

Inhaltsverzeichnis

Abstract in Deutsch und Englisch.....	4
Keywords.....	5
1 Einleitung.....	8
2 Forschungsmethoden.....	14
2.1 Literaturrecherche.....	14
2.2 Empirische Forschung.....	14
3 Definition und Bedeutung des Raumes.....	17
4 Die historische Entwicklung des Schulraums.....	19
5 Ausstattung und Funktion von Lernräumen heute.....	22
6 Evaluation und Schulraumwirkungsforschung.....	26
6.1 Der Lernraum in der Lehr-Lernforschung.....	27
6.2 Der Lernraum in der Unterrichtsforschung.....	28
6.3 Lernräume in Architektur, Soziologie und Architekturpsychologie.....	30
7 Partizipation in der Schulraumgestaltung.....	34
7.1 Begriff der Partizipation.....	35
7.2 Fallbeispiel 1: Partizipative Lernraumgestaltung in der MS Leipziger Platz.....	39
7.3 Fallbeispiel 2: Partizipative Raumgestaltung an der OPENschool	52
8 Conclusio.....	68
9 Quellenangabe.....	72
9.1 Literaturverzeichnis.....	72
9.2 Internetquellen.....	77
9.3 Abbildungsverzeichnis.....	78
10 Abkürzungsverzeichnis.....	79
11 Anhang.....	80
11.1 Fragebogen für die Schüler*innen der OPENschool.....	80
11.2 Transkript Interview Nicole Jungmann 9.6.2022.....	82
11.3 Transkript Interview Christine Simone Egeler 13.3.2022.....	94
11.4 Transkript Interview Dipl.Päd. Resinger, MSc. und VObI. Dipl.Päd. Straka 17.2.2022.....	97

1 Einleitung

Alles Denken und Handeln spielt sich in Räumen ab. Wir können den Raum auf verschiedenen Ebenen betrachten. Einerseits wird er als symbolisches Konstrukt behandelt, wenn wir „Raum zum Denken“, „Raum, um uns zu entfalten“ brauchen, oder der „Weltraum“ gedacht werden soll. Andererseits adressieren wir gebaute, materielle Entitäten - Zimmer, Gebäude die uns umgeben, wenn wir von Raum sprechen (vgl. z.B. Wittwer/Diettrich 2014: 11-28). Räume haben jedenfalls eine besondere Bedeutung für Menschen.

Gebaute Räume umgeben uns, die meiste Zeit unseres Daseins¹. Die Räume erfüllen einen Zweck und werden mit Objekten gefüllt, welchen diesem Zweck entsprechen. Wir verbringen viel Zeit damit, die Räume in denen wir wohnen nach unserem Geschmack einzurichten und auszustatten, sie ordentlich und sauber zu halten. Wenn möglich gestalten wir unsere Arbeitsplätze aktiv mit, indem wir Pflanzen, Bilder und andere Gegenstände auf bereitgestellten Tischen und Regalen platzieren. So erhalten die Räume neben ihrer Funktion einen Wert und Menschen bauen eine Beziehung zum Raum auf. Wir halten uns aber auch viel im sogenannten öffentlichen Raum auf, oder nutzen gemeinschaftlich genutzte Räume. Die Schule nimmt dabei eine besondere Rolle ein, denn die überwiegende Mehrheit der Menschen hat einmal eine Schule besucht. Die Schule befindet sich nicht nur an der Schnittstelle zur Öffentlichkeit, sie unterliegt in den vergangenen Jahrzehnten in einem fortlaufenden Veränderungs- und Entwicklungsprozess auf Ebene der pädagogischen Arbeit, wie auch der räumlichen Organisation.

Ergonomische Aspekte sind seit jeher Bestandteil des Designs. So auch bei Schulmöbeln. Schüler*innen verbringen rund 30 Stunden pro Woche in der Schule. Den Großteil der Zeit sitzen sie an einem Tisch, während sie dem Unterricht folgen. Es wurde erkannt, dass sich gerade im Wachstum falsche Sitzhaltungen ungünstig auf die Entwicklung der Wirbelsäule und den menschlichen Organismus auswirken. Tische und Sessel wurden somit den physikalischen Anforderungen entsprechend angepasst (vgl. z.B. Egeler 2016: 115, URL 12). Ergonomische Grundlagen als Maßstäbe für die Herstellung von Möbeln wurden erstmals bereits im Bauhaus, Anfang der 1920er Jahre mit der berühmten Phrase „Form follows Function“ gelegt. Marcel Breuer entwarf hier beispielsweise den Wassily-Sessel (1926). Ab den 1990er Jahren wurde erkannt, dass Sitzbälle, schaukelnde Sitzelemente und Steharbeitsplätze in der Schule die Gesundheit der Schüler*innen fördert und zu repräsentativen Zwecken in kleinen Stückzahlen in das Mobiliar vieler Schulen aufgenommen. Möbel, welche Bewegung fördern, und Steharbeitsplätze setzten sich trotz des in den 2000er Jahren aufkommenden Mottos: „Sitzen ist das neue Rauchen“ jedoch nie wirklich durch. Dies steht wiederum in direktem Zusammenhang mit den Unterrichtsformen und

1 Diese können in verschiedenen kulturellen und pragmatischen Kontexten durchaus in ihrer Materialität und Erscheinungsform variieren.

Lehr-/Lernkonzepten, die bis heute zur überwiegenden Mehrheit frontal orientiert sind (vgl. Alkemeyer 2011: 55-68).

Ein Blick ins Curriculum der gegenwärtigen Lehrer*innenbildung zeigt die Vielfalt neuer, additiver, experimenteller, individualisierter Unterrichtsformen, die auf Aktivierung der Schüler*innen, Kooperation, Projektarbeit und so genanntes „offenes Lernen“ ausgerichtet sind (vgl. Schittesser/Köhler 2022, 2014, 2012, Gruschka 2007, Helmke 2009 bzw. Helmke/Schrader 2009). Die Fachdidaktiken entwerfen und vermitteln innerhalb der Ausbildung neue Vermittlungsmethoden die unterschiedliche Lernarrangements beinhalten, die offene, kooperative Unterrichtsformen und informelle Wissensaneignung fördern (vgl. Mateus-Berr 2014, 2011) und beleben alt bewährte Konzepte wie beispielsweise das Erfahrungslernen (vgl. Dewey 2002, Ölkers 2009) neu. Der Einfluss der Lernumgebung auf das Lernen wurde in den vergangenen Jahren breit diskutiert (vgl. z.B. Arndt 2012, Heyl 2012: 162-178, Huber 2020, Kemnitz 2013: 59-76, Rödder/Walden 2013: 23-34). Der Schulraum wirkt sich auf Lernende und Lernprozesse aus. Nachhaltig und kindgerecht gestaltete Räume haben einen positiven Effekt auf die Akteur*innen und das Lernen selbst (Arndt 2012, Walden 2012). Dabei wird dem Schulraum unter anderem die Rolle als „Third teacher“ zugesprochen (Mau 2010).

Frontale Unterrichtsformen² erfordern entsprechend ausgerichtete Arbeitsplätze der Schüler*innen. Diese frontale Ausrichtung der Arbeitsplätze suggeriert und fördert wiederum frontale Unterrichtsformen. Diese begünstigen einander somit gegenseitig. Die Einrichtung reproduziert die klassischen Unterrichtsformen und erschwert kooperatives Arbeiten in Kleingruppen, Projektarbeiten, Freizeitgestaltung, Spiel und Bewegung im Klassenzimmer, die den neuen pädagogischen und fachdidaktischen Ansätzen entsprechen.

Die Nutzungsanforderungen an einen zeitgemäßen Schulraum haben sich auch durch den Trend zur Ganztagschule in Österreich stark verändert. Die Ausrichtung hin zu ganztägigen Betreuungsformen vonseiten der Schule ist vor allem in den letzten beiden Jahrzehnten deutlich erkennbar. Seit 2006/07 gibt es für Schulen die Verpflichtung zum Angebot von Ganztagsbetreuung (vgl. URL 11). Waren im Schuljahr 2007/08 noch 9,3 % aller Schüler*innen in Ganztagschulen, stieg der Anteil im Schuljahr 2021/22 bereits auf 27,4 % aller Schülerinnen und Schüler welche in einer Ganztagspflichtschule untergebracht waren. Für das Schuljahr 2022/23 war eine Quote von 40 % geplant. Es wird dabei zwischen sogenannten verschränkt geführten Ganztagschulen und solchen, welche Unterricht und Freizeit getrennt anbieten, unterschieden. Dabei überwiegen in Österreich deutlich getrennt geführte Ganztagschulen, welche Unterrichtseinheiten und Erholungs- und Freizeitphasen zeitlich separiert in Form von Vormittagsunterricht, Mittagsaufsicht und

2 Als effektiv für das Lernen wird eine Abwechslung frontaler Unterrichtsformen beispielsweise in Form der direkten Instruktion oder audio-visuell unterstützter Vorträge, mit anderen kooperativen Unterrichts- und Lernformen beschrieben. (vlg. Hattie 2014: 237-278)

Nachmittagsbetreuung anbieten.³ Im Gegensatz dazu bieten etwa 5 % der Ganztagschulen ein so genanntes verschränktes Angebot an, wo sich Freizeit- und Erholungsphasen mit den Lernphasen abwechseln (vgl. URL 9). Beispielgebend für den Ausbau der österreichischen Ganztagschulen sind skandinavische Schulen, wo bereits in den 1970er Jahren ganztägig geführte Schulen zur Verfügung standen (vgl. URL 10).

Neue Lehr-/Lernformen und ganztägig ausgerichtete Schulformen verlangen nach Einrichtungskonzepten, welche die Abwechslung von Lern-, Spiel- und Erholungsphasen unterstützen. Im Gegensatz zu Halbtagschulen, in denen neben dem Unterricht keine weiteren Aktivitäten stattfinden, stellt die Ganztagschule besondere Anforderungen an den Schulraum. Schulausstattungsfirmen bieten hierfür Gesamtkonzepte für so genannte Multifunktionsräume an, zu denen leichte, von Kindern und Jugendlichen selbst replatzierbare Tische und Sitzmöbel ebenso gehören wie Computerarbeitsplätze, bewegliche Schränke und veränderbare Aufbewahrungsmodule. Das flexible Klassenzimmer, in dem unterrichtet, gelernt, gearbeitet, gespielt, pausiert und auf allen Ebenen kommuniziert wird, findet längst seinen Ausdruck in einem breiten Möbelsortiment der einschlägigen Schulausstattungsfirmen (URL 14, 15, 16, 17, 18, 19). Hier werden Sortimente für „Bewegtes Lernen“, „Dynamische Möbel“, „Flexible Klassenräume“ und verschiedene Angebote für die GTS (Ganztagschule) vorgestellt.

Nicht zuletzt ist die Schule in den vergangenen Jahrzehnten mit einer immer heterogeneren Schüler*innenschaft mit unterschiedlichen Bedürfnissen konfrontiert. Dies hat vielfältige Gründe. Die differierenden Lebensentwürfe (der Eltern) hängen mit sozioökonomischen Faktoren zusammen, Einkommen, Bildungsstand der Eltern, Herkunft, Personen im Haushalt etc. Divergierende Lebensführungen beinhalten unterschiedlichen Umgang mit Raum und Berücksichtigung besonderer Bedürfnisse in Hinsicht der Ausstattung. Die Körpergröße und das Gewicht, die Bewegungsmotivation, Bedürfnisse in Richtung „Cocooning“ und/oder Sicherheit durch Transparenz, Empfinden von Enge oder räumlicher Freiheit und nicht zuletzt die Wahrnehmung von Farben entwickeln sich in der Kindheit und variieren teilweise stark. In der Gestaltung von Lernräumen muss dieser Entwicklungsprozess mitgedacht und darauf Rücksicht genommen werden. Wie aber nun damit umgehen, dass die Vorstellungen, Bedürfnisse und die Wahrnehmung von Räumen so stark abweichen können?

Die heterogene Schüler*innenschaft, neue Lernformen und Unterrichtsmodelle wie auch der Trend in Richtung Ganztagschulformen erfordern das Erweitern und Anpassen bestehender Schulbaukonzepte auf Basis neuer Denkmodelle für die Planer*innen. Die Notwendigkeit der Weiterentwicklung wurde bereits erkannt, aber der Entwicklungsprozess geht schleppend voran,

3 In diesem Zusammenhang stellen auch Erwachsenenbildungsräume besondere Ansprüche an die Planer*innen, welche das Lernen fördern (vgl. Wittwer/Dietrich/Walber 2015).

denn noch immer findet wenig Austausch zwischen Schulplanungsteams und Pädagog*innen statt (vgl. Rosenberger et al 2016: 5ff). An der Schnittstelle zwischen Schule und Schulplaner*innen vermittelt und koordiniert in Wien die Abteilung Präs/6 - Schülerstromlenkung, Infrastruktur und Tagesbetreuung der Bildungsdirektion. Sie fungiert als Vermittlerin zwischen den an die Schule geknüpften Behörden wie Bildungsministerium, Schulqualitätsmanagement, MA56 und dem Architekt*innenteam. Die „MA56 - Schulen“ hat eine zentrale Rolle als zuständige Behörde für Schulbau und Sanierung, die Schulausstattung über den sogenannten „Warenkorb“ und die schulische Tagesbetreuung.

Grundsätzlich ist beim Bau einer Schule eine deutliche Entwicklung hin zum „kindgerechten“ Bauen erkennbar. Bewegungsmöglichkeiten, Belüftungsmöglichkeiten, optimale Lichtverhältnisse und Überlegungen zur Ausgewogenheit von Versteckmöglichkeiten und Transparenz bis hin zu Spielmöglichkeiten und der erholungsförderlichen Gestaltungen von Schulhöfen und -gärten werden von den Architekt*innen in die Planungen einbezogen. Beispiele aus der Architektur für den Primar- und Sekundarschulbau wie der Sammelband „Schulbauten - Handbuch und Planungshilfe“ von Natascha Meuser veranschaulichen, welche architektonischen Aspekte für den Bau eines Schulgebäudes wichtig und welche Entwicklungen in den vergangenen Jahren in Hinsicht auf die äußere und innere Erscheinung der Gebäude zu beobachten sind. Im Buch werden Best-Practice-Beispiele für gelungenen Schulbau vorgestellt (vgl. Meuser 2014 bzw. Meuser/Nagel 1991, 2010).

Beim Schulbau gibt es zudem gegenwärtig vonseiten der Architektur und Schulbauplanung eine deutliche Hinwendung zu sogenannten Clusterschulen im Gegensatz zu dem bestehenden „Gangschulen“. Dies gilt allerdings für Neubauprojekte. Die Zahl der Bestandschulen überwiegt jedoch bei Weitem. Wenn Bestandschulen renoviert und/oder neu ausgestattet und gestaltet werden sollen, sind andere Einflussfaktoren zu beachten, als bei der Gestaltung einer Neubauschule. In Bestandschulen nehmen die Gänge, welche dort üblicherweise nicht für Lern- oder Freizeitphasen genutzt werden können ca. 30 % der gesamten Nutzfläche ein. In neu errichteten Schulen werden die Gänge so errichtet, dass sie für Freizeitphasen genutzt werden können. Mehrere Lern- bzw. Multifunktionsräume werden in Clustern angeordnet, sodass der Zugang über die Gänge verkürzt werden kann. Grundsätzlich sind die Klassenräume in Bestandschulen kleiner, als in Neubauschulen (vgl. Resinger 17.2.2022). Diese Faktoren beeinflussen die Gestaltungsmöglichkeiten in Bestandschulen und in Neubauschulen und stellen eine große Herausforderung für die Architektur dar.

Auf der Ebene der Einrichtung stehen Ausstattungskonzepte für verschiedene Schul- und Unterrichtsformen, Altersstufen und Unterrichtsfächer zur Verfügung. Das neue Klassenzimmer wird zum sogenannten „Multifunktionsraum“. Das Raum- und Funktionsprogramm der Bildungsdirektion für Wien bzw. MA56 beinhaltet ein breites Spektrum an Möbeln und Infrastruktur

für Multifunktionsräume und Fachräume, welche für die Schulinnenraumgestaltung in Wiener Pflichtschulen zur Auswahl stehen. Ausstattungs- und Innenraumgestaltungsentscheidungen werden gegenwärtig von der/dem Direktor*in getroffen, welche*r mithilfe dieses Ausstattungskatalogs die Innenraumgestaltung auswählt. Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer sind üblicherweise nicht in diese Entscheidungsprozesse eingebunden. Es gibt jedoch auch Beispiele anderer Vorgehensweisen bei der Schulraumgestaltung, welche die Vorteile gemeinschaftlicher Lernraumgestaltung in Hinsicht auf die Nachhaltigkeit und positive Wirkung auf die Schüler*innen sichtbar macht. Diese bleiben aber als Leuchtturmprojekte stehen und finden kaum Beachtung oder werden unter Umständen kritisch betrachtet, da ein Abweichen vom Modus Operandi für die verantwortlichen Stellen einen administrativen und verwaltungstechnischen Mehraufwand bedeutet.

Diese Ausgangssituation führt hin zum Interesse für die gegenwärtige räumliche Situation an Wiener Schulen und den tatsächlichen Möglichkeiten Bildungsräume zu gestalten. Das erziehungswissenschaftliche Erkenntnisinteresse für den Einfluss des Raumes auf das Lernen einerseits und Parameter der Lernraumgestaltung andererseits, mündete in einem umfangreichen Forschungsprojekt zu dieser Thematik, welche ich im Rahmen der vorliegenden Arbeit vorstellen werde. Eine Literaturrecherche zum Thema Schul- bzw. Lernraum wird im ersten Teil der Arbeit zusammengefasst. Zwei empirische Schulgestaltungsbeispiele, die im 2. Teil der Arbeit vorgestellt werden, sollen den Prozess der Lernraumgestaltung an Wiener Pflichtschulen nachvollziehbar machen und die Bedeutung von Partizipation in solchen Gestaltungsprojekten anhand der Praxisbeispiele diskutieren. Die Arbeit wird geleitet von der Forschungsfrage:

Welchen Stellenwert hat Partizipation in der Lernraumgestaltung heute und wie können partizipative Lernraumgestaltungsprozesse im Sinne des Lernens gefördert werden?

Nach der Darlegung des Forschungsdesigns mit der Aufschlüsselung der angewandten Forschungsmethoden, wird Raum als konstruktive Einheit definiert, welcher sich in Wechselwirkung zwischen den darin befindlichen Menschen und Objekten konstituiert. Bedeutend für die vorliegende Arbeit ist der physische Raum und sein Aufforderungscharakter.

Im anschließenden Kapitel wird der Schulraum in seiner historischen Entwicklung betrachtet und der Zusammenhang zwischen pädagogischen Haltungen und Schularchitektur diskutiert.

Anhand der facheinschlägigen Literatur werden die Anforderungen, welche heute an einen Lernraum gestellt werden, im darauf folgenden Kapitel diskutiert. Zudem wird der standardisierte Prozess des Schulbaus, der Renovierung und der Ausstattung in aller Kürze besprochen.

Das Kapitel „Evaluation und Schulraumwirkungsforschung“ beschäftigt sich mit empirischer Forschung/Wirkungsforschung zum Schulraum und deren Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler sowie das Lernen.

Das Kapitel „Partizipation in der Schulraumgestaltung“ wendet sich schließlich partizipativen Gestaltungsprozessen in der Schule zu. Bevor einzelne Gestaltungsbeispiele angerissen werden, wird der Begriff der Partizipation unter die Lupe genommen, um schließlich zu einer Definition für die im Anschluss vorgestellten Gestaltungsprojekte in der Praxis zu kommen.

Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse und einem Ausblick für die weitere Forschung und Praxis in der Schule.

2 Forschungsmethoden

Das Forschungsdesign für dieses Forschungsprojekt besteht aus einem Methodenmix. Die Kombination von verschiedenen Forschungsmethoden ist optimal an den Forschungsansatz angepasst und ermöglicht die zielgerichtete und umfassende Datensammlung in Bezug auf den Forschungsgegenstand. Der Mix an Methoden beinhaltet die systematische Suche nach Erkenntnissen aus der Literatur, wie Beobachtungs-, Reflexions- und Befragungsverfahren im Zuge der empirischen Forschung. Der induktive Ansatz der vorliegenden Arbeit setzt bei der empirischen Forschung und den Literaturbeispielen an und leitet daraus generelle Aussagen ab. Um das Forschungsfeld einzugrenzen beschränkt sich die empirische Forschung auf zwei Wiener Mittelschulen, die Behörde für Schullausstattung der Stadt Wien, sowie die Präs. Abteilung 6 der Bildungsdirektion, welche jeweils für die räumliche Ausstattung von Wiener Pflichtschulen zuständig sind.

2.1 Literaturrecherche

In der Vorbereitungsphase dieser Masterarbeit wurde eine umfangreiche Literaturrecherche in drei Phasen durchgeführt. Die erste Phase diente dazu einen Überblick über Literatur zum Themenbereich Raum in der Architektur, Sozialanthropologie, Erziehungswissenschaft sowie „kreativen Lernraum“ zu gewinnen und diese nach der Relevanz für die vorliegende Arbeit zu sortieren. In der zweiten Phase folgte, nach einer erneuten offenen Suche zum Thema „Lernraum“ die Weiterarbeit mithilfe der Literaturverweise in den bereits gesichteten und als relevant für diese Arbeit eingestuften Beiträge. In der dritten Phase folgte nach einer erneuten offenen Suche, die womöglich neue Ergebnisse hätte bringen können, die weitere Erarbeitung der Literatur der bereits bekannten Werke mithilfe von Exzerten. Hinzu kam eine neue Recherche, nun auch in Zeitschriften und journalistischen Arbeiten, nach praktischen Beispielen der Schulraumgestaltung in Österreich. Die Ergebnisse der Literaturrecherche finden sich zum überwiegenden Teil in den ersten vier Kapiteln der vorliegenden Arbeit.

2.2 Empirische Forschung

Um neueste Erkenntnisse präsentieren zu können, wurde vom 13.9. bis 17.9.2021, eine empirische Schulforschung in der OPENschool Dietmayrgasse im Zuge des Projekts „Raumgestaltungstage“ durchgeführt. Diese als Aktionsforschung (vgl. Reason 2008) angelegte

Untersuchung, begleitete die partizipative Neugestaltung der Räumlichkeiten der OPENschool. Sie orientiert sich an Formen der Unterrichtsbeobachtung (vgl. z.B. Ziebell 2002, Ziebell/Schmidjell 2012, Ziefuß 1978). Teil dieser Praxisforschung war eine Befragung der Schüler*innen mittels Fragebogen sowie „Teilnehmende Beobachtung“ (vgl. de Boer/Reh 2012, Atteslander 2010: 73-107, Friedrichs/Lüdtke 1977). Zur Datensicherung wurden Feldnotizen und Protokolle verfasst sowie eine Sammlung von Artefakten in Form von Plänen, Skizzen und einer visuellen Dokumentation in Form von Fotos und Kurzfilmen angelegt. Der Projektverlauf wurde anschließend im Lehrer*innenteam reflektiert (vgl. Altrichter/Posch 1998, 2007, Altrichter 2003). Die Erkenntnisse der Praxisforschung sind für die Schul- und Unterrichtsentwicklung unerlässlich (vgl. z.B. Friebertshäuser/Boller 2013, Stewart 1998, Hume/Mulcock, J. 2004) und sind ein wichtiger Beitrag zum Erkenntnisgewinn in Bezug auf Einflussfaktoren auf den Unterricht und das Lernen.

Die Analyse von Lernprozessen stellt einen besonderen Untersuchungsgegenstand dar. Da Lernen von außen nicht eindeutig beobachtbar und durch das Individuum nicht steuerbar ist, können in der empirischen Unterrichtsforschung keine linearen Ableitungen gemacht oder Kausalzusammenhänge (zwischen Lernraum und Lernen) hergestellt werden. Da Lernen aber mit Emotionen verbunden ist und bestimmte emotionale Dispositionen dieses fördern, wird der Lernprozess durch systematische Beobachtung und Reflexion wissenschaftlich begreifbar. Eine Emotion ist jedoch nicht die Folge eines Ereignisses oder einer Aktion, sondern ein Zusammenspiel von multidimensionalen Einflussfaktoren. Emotionen können im Gegensatz zu Gefühlen beobachtet, abgefragt und analysiert werden. Huber (vgl. 2017, 2018, 2020) unterscheidet zwischen aktivierenden und deaktivierenden Emotionen sowie jenen, die sich negativ oder positiv auf das Lernen auswirken:

	positiv	negativ
aktivierend	Freude Hoffnung Stolz	Ärger Angst Scham
deaktivierend	Erleichterung Entspannung	Langeweile Hoffnungslosigkeit

vlg. Huber 2017

Die Untersuchung des Zusammenhangs von Lernraum, Lernenden und Lernen über die Emotionen der Lernenden bietet sich also an. Methodische Voraussetzung ist die systematische Beobachtung und Reflexion der Erkenntnisse zur Ableitung von Theorien (vgl. Hülst 2010, Lingard/Albert/Levinson 2008, Strauss 1997, Mey 2011). Von besonderer Bedeutung für die

Durchführung nach den Kriterien der guten wissenschaftlichen Praxis ist die Erhebung und Analyse der Daten im Team.

Ergänzend zur Literaturrecherche und Beobachtung wurden Expert*inneninterviews mit dem Präsidialvorsitzenden der Abteilung Präs/6 - Schülerstromlenkung, Infrastruktur und Tagesbetreuung in der Bildungsdirektion für Wien Herrn Dipl.Päd. Josef Resinger, MSc, seiner Kollegin VObl. Dipl.Päd. Corinna Straka, der Lehrerin Mag. Nicole Jungmann, BEd. und der Innenarchitektin Christine Simone Egeler durchgeführt. Egeler arbeitet neben ihrer Tätigkeit als Innenarchitektin auch als systemische Coachin, Trainerin und Nachhaltigkeitsmanagerin für demografischen Wandel. Sie ist Begründerin der Initiative „GanzSchönLebendig_lebens.welt.lernen“, die sich der partizipativen Raumgestaltung in Bestandschulen widmet.

Diese Gespräche sind als Expert*inneninterviews (vgl. Bogner 2005, Bogner, A./Littig, B./Menz, W. 2002) angelegt, wobei einleitend eine offene Frage gestellt wird, welche einen Erzählfluss bei den Befragten anregen soll. Im Verlauf des Gespräches fragt die Interviewerin immer wieder ad hoc nach oder stellt ergänzende Fragen, um das geschilderte Szenario möglichst umfangreich und in die Tiefe gehend zu erfassen. Wichtig für die Gespräche ist, eine angenehme Atmosphäre für die Interviewpartner*innen herzustellen. Diese Interviewform ist von zentraler Bedeutung, um unterschiedliche Perspektiven und Ansätze zu einem Themenbereich zu erfassen, die Sichtweise von direkt involvierten Personen, welche über Expertise verfügen, nachvollziehen zu können und somit ein umfangreiches Verständnis des Forschungsgegenstandes zu generieren. Ergänzend zur Beobachtung ist es als zentrale Methode der Sozialforschung und der Bildungswissenschaften unerlässlich (vgl. Meuser/Nagel 1991, 2010, Bogner 2005).

Weiters wurde im Rahmen der Datensammlung ein formelles Reflexionsgespräch mit 12 Schüler*innen der OPENschool sowie unzählige, informelle Gespräche in erster Linie mit Schüler*innen, Lehrer*innen und Besucher*innen der Schule über die Lernraumgestaltung geführt. Diese wurden in Form von Feldnotizen und kurzen Gesprächsprotokollen festgehalten und fließen im empirischen Teil der Arbeit ein.

Ich selbst arbeitete vom Schuljahr 2016/17 bis 2018/19 als Lehrperson an der WMS Leipziger Platz und konnte den Umgestaltungsprozess dort, ab dem zweiten Projektjahr mitverfolgen. Seit dem Schuljahr 2019/20 arbeite ich als Lehrerin und Lernbegleiterin an der OMS Dietmayrgasse. Die Arbeit in diesen Schule erlaubte mir den Neugestaltungsprozess am Leipziger Platz hautnah zu erleben und führte schließlich zum Interesse gemeinsam mit den Schüler*innen der OPENschool die Raumgestaltungstage als Projektleiterin durchzuführen.

3 Definition und Bedeutung des Raumes

Der Raum, der uns umgibt, beeinflusst unser Empfinden, Denken und Handeln. Räume vermitteln symbolische Botschaften, sie können elementare Gefühle in uns auslösen und sie weisen uns auf die Bedeutung und Funktion des Raumes sowie auf die Menschen hin, die diesen Raum nützen (vgl. Opp 2010: 9). Die Ausstattung von Räumen, ihre Größe, Form, Belichtung, Höhe, materielle Beschaffenheit sowie alle Inhalte haben symbolische Bedeutung. Er wirkt auf uns und wir lesen Bedeutungen, die wir erlernt haben, aus dem Raum heraus. Wir dekodieren kulturelle und soziale Symbole. Und diese lösen Emotionen aus:

„Wir fühlen uns willkommen, werden neugierig auf weitere Räume, haben das Empfinden uns orientieren zu können oder verlieren die Orientierung. Räume können in uns Angst erzeugen, Gefahr signalisieren oder ein Gefühl des Erhabenen oder Feierlichen auslösen. Räume können Distanz schaffen und Wohlbefinden auslösen“ (Opp 2010: 9).

Die Soziologin Martina Löw definiert den Raum relational, nicht aber an Orte gebunden, sondern als Form des Gesellschaftlichen: „*Räumliche Strukturen sind, wie zeitliche Strukturen auch, Formen gesellschaftlicher Strukturen*“ (2001: 167). Löw definiert Raum als eine relationale Anordnung von Lebewesen und sozialen Gütern, welche über eine Syntheseleistung in Form von Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Erinnerungsprozessen zu Ensembles zusammengefasst werden können (vgl. Löw 2001). Raum ist immer auch „gelebter Raum“, in dem wir uns bewegen und Objekte bewegen, Raum, den wir uns aneignen. „*Räume sind Bereiche, die Möglichkeiten von Handlungen (schaffen) und Ereignisse für die Personen in diesen Räumen abbilden und gleichzeitig auch immer begrenzen*“ (Opp 2012: 18). Dies gilt auch für den Schulraum. Wittwer und Dietrich verstehen die Beziehung zwischen Raum und seiner Nutzung durch die Akteur*innen als konstituierend:

„'Raum' zeichnet sich durch einen multidimensionalen Bedeutungsgehalt aus, der durch plurale Konzepte von Raum bestimmt wird. Er ist **materieller Raum**, indem er ein Gebäude mit entsprechender Infrastruktur für Bildungswege zur Verfügung stellt. Er ist auch **sozialer Raum** ... Er ist möglicherweise auch **virtueller Raum** ... Er ist **Orientierungsraum**. Als solcher ist er Ausdruck der (gesellschaftlichen) Bedeutung der Weiterbildung sowie der gelebten Bildungsphilosophie. Er ist **pädagogischer Raum**, indem aus dem materiellen Raum besondere didaktisch-methodische Settings entwickelt werden. Er ist **Erfahrungsraum**. Dieser konstituiert sich durch die Prozesse und Ergebnisse spezifischer Handlungszusammenhänge und Situationen“ (Wittwer/Dietrich 2015: 11; Hervorhebungen aus dem Original übernommen).

Dies veranschaulicht sehr gut die multiplen Nutzungsmöglichkeiten von Schulräumen und zeigt auf, welche Ansprüche an den Schulraum gestellt werden:

„Wenn die Schule keinen Raum zum Entspannen, oder auch zum Toben bietet, genauso, wenn die Schule keinen Raum zur Gruppenentwicklung bietet, dann werden sich Emotionen nicht entladen und soziale Fähigkeiten nicht entfalten können. (...) Aber die Räume müssen zuerst einmal errichtet und gestaltet werden. Wenn kein Raum dafür da ist, dann kann der Mensch sich auch nicht entfalten“ (Egeler 1.4.2022).

Der Schulraum kann sich positiv auf Lernende und das Lernen auswirken. Denn Räume haben auch Aufforderungscharakter (vgl. Opp 2012: 18). Der materielle Raum suggeriert, beeinflusst und ermöglicht bestimmtes Verhalten. Die wissenschaftstheoretische Betrachtung des Raumes unterscheidet zwischen dem wahrgenommenen (Ontologie), sozial konstruierten Raum (Konstruktivismus) und dem Raum, welcher eine bestimmte Nutzung vorgibt und die Handlungen der Akteur*innen beeinflusst und beschränkt (Naive Theorie). Konstruktivistisch betrachtet, beginnen Gestaltungsprozesse im weiteren Sinne bei der Wahrnehmung des Raumes, welche diesen durch die Präsenz des Individuums verändert.

Gestaltungsprozesse von Lernräumen beginnen bei bautechnischen Fragen, über die Ausstattung der Räume mit bestimmten Möbeln und Geräten über das Arrangement, deren Aneinanderreihung in unterschiedlichen sozialen Settings und reichen bis hin zur ästhetischen Gestaltung der Lernräume.

In der vorliegenden Arbeit bezieht sich Schulraumgestaltung auf bewusste, materielle und visuelle Veränderungen, die im oder am Schulraum vorgenommen werden. Bautechnische Fragen werden nicht diskutiert. Der Fokus wird auf den physischen Lernraum und Möglichkeiten der Ausgestaltung gerichtet. Lernraumgestaltung bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Ausstattung bereits existierender (erbauter) Räume. Die Ausstattung beinhaltet sowohl die Möblierung der Räume mit Tischen und Stühlen sowie beweglichen Schränken und weiteren beweglichen Aufbewahrungsmodulen als auch die Ausgestaltung mit Pflanzen, Bildern, Bannern, Wandbemalungen, Mosaiken usw. Da Lernen nicht nur in Unterrichtsphasen, sondern als nicht-steuerbarer Prozess in allen Lebensphasen stattfindet, (vgl. Huber 2020) können Lernprozesse nicht auf einzelne Räume oder zeitliche Einheiten beschränkt betrachtet werden. Lernen findet nicht nur während einer Unterrichtsstunde statt, sondern kontinuierlich. In diesem Zusammenhang wird der Begriff Schulraum hier synonym mit dem Begriff Lernraum verwendet.

4 Die historische Entwicklung des Schulraums

Dem Raum in der Erziehung wird auch in der historischen Betrachtung eine wichtige Rolle beigemessen. Die Pädagogik verweist immer schon auf einen Raum, den sie als ihren Gestaltungsraum beschreibt. Der Raum, auf den hier verwiesen wird, umfasst den pädagogischen Handlungsrahmen, in dem das unmündige Kind zum Bürger erzogen wird. „*Raumgestaltung ist dabei eine Form der Ordnung und Strukturierung von Welt. Pädagogische Raumgestaltung ist immer schon Ausdruck eines pädagogischen Programms*“ (Opp 2010: 13). Die Vorstellung zum Bildungsraum in der Geschichte reichte über die materielle Konstruktion hinaus und Bildungsräume konnten in verschiedenen Bildungssystemen durchaus idealistischen und immateriellen Charakter haben. Die Pietisten im 18. Jahrhundert beispielsweise betrachteten und kultivierten einen inneren Raum in ihren Zöglingen, welcher durch strenge Disziplin etabliert wurde. Dies manifestierte sich aber auch in den materiellen Strukturen in Form hochragender Bauten (vgl. Opp 2010: 13).

Die Vorstellungen von Raum im Zusammenhang mit Bildungs- und Erziehungsinteressen wurden nicht immer im Sinne des Wohlbefindens des Kindes entwickelt und umgesetzt. Dies begründet sich einerseits an den jeweiligen Erziehungsparadigmen und andererseits in den materiellen Möglichkeiten der jeweiligen Epoche. Kontrolle über die Schüler*innen durch einen übersichtlichen und gut einsehbaren Schulraum machte diesen im Sinne von Foucault (vgl. 2019/1975) zu einem Panoptikum (vgl. Langer 2016: 243), das den Erzieher*innen Kontrolle ermöglichte und in dem motivierte Schüler*innen dazu angehalten waren erwartete Leistungen abzuliefern (vgl. Werner 2021). Aber auch Bestrafungsszenarien sind historisch betrachtet eng an räumliche Strukturen gebunden. So waren Sanktionen für Regelverstöße in der Schule z.B. in Form der Eselsbank oder des Karzers räumlich verortet.

Umgekehrt suchten pädagogische Reformbemühungen immer auch nach räumlichen Symbolisierungen. Im Biedermeier wurden Möbel in verkleinerter Form für Kinder hergestellt und das Kinderzimmer erfuhr seine Anfänge. Es entstand eine Trennung zwischen der räumlichen Erwachsenenwelt und der Kinderwelt. Die Zuordnung einer Person, einer Schülerin, eines Schülers, zu einer Schule, zu einer Klasse und der Gebundenheit an diese Räume durch zeitliche Vorgaben zeigen die enge Verzahnung von Schulpflicht und Schulraum(pflicht) bzw. zwischen Unterrichtspflicht und Schulraumpflicht (vgl. Opp 2012: 14, Langer 2016: 243ff).

Während verschiedene Reformbemühungen Räume tendenziell im Sinne des Kindeswohls nutzten, wurden konventionelle Bildungsräume gerne als Kontrollräume errichtet und bespielt. Machtverhältnisse spiegeln sich noch heute in Schulgebäuden und darin befindlichen Lernräumen

wieder. Und auch wenn in der gegenwärtigen Schulraumgestaltung neuere auf didaktischen und pädagogischen Erkenntnissen basierende Raumgestaltungsprinzipien wirksam werden, bestehen noch immer historisch verfestigte, hierarchische Strukturen: Denn gerade den „gewöhnlichen Akteur*innen“ wurde eine reflexive Fähigkeit den Raum betreffend abgesprochen. Sie wurden per se nicht als Gestalterinnen wahrgenommen. Die Räume werden als wissensbasierte, so genannte „diskursive Erfindungen“ (Klafki 2000: 164) rekonstruiert im Sinne einer „Ökonomie des Lernens“ errichtet und ausgestattet (vgl. Langer 2016: 244).

Die österreichischen Architekturtage 2021/22 standen unter dem Motto „Architektur und Bildung: Leben Lernen Raum“. Es ging um die Zukunft und das Potenzial von Lernräumen. Im Zuge der Veranstaltungen wurde versucht die Frage zu beantworten: Wie kann Architektur das Lernen und Lehren im Raum bestmöglich unterstützen? Wie müssen Lernorte in einer zunehmend digital ausgerichteten Welt gestaltet sein? (vgl. URL 2). Im Fokus standen dabei nicht nur die Gestaltungsergebnisse, sondern auch die Prozesse dahinter. Denn Planungs- und Bauprozesse rund um Bildungszentren sind mit besonderen Herausforderungen für die Planer*innen sowie für die Erbauer*innen verbunden (vgl. URL 1). Im Rahmen der Ausstellung wurden Bildungsräume in der Geschichte als abgeschlossene Einheiten dargestellt, die es dem Individuum ermöglichen in Isolation Wissen anzueignen. Verstärkt seit den späten 1960er Jahren jedoch öffnen sich Bildungsbauten: sie ermöglichen interne Kommunikation, Experimente, Teamarbeitsprozesse, kollaboratives, vernetztes Lernen und fördern auch nach außen hin Vernetzung und Kommunikation (vgl. URL 2).

Heute werden Bildungsräume benötigt, die unterschiedliche Formen der Wissensvermittlung, selbstbestimmtes, demokratisches Handeln ermöglichen und die als Bewegungsräume die körperliche und geistige Entwicklung fördern: Räume, die eine Vielfalt an Nutzungsmöglichkeiten zur Auswahl bereithalten (vgl. Binder et al 2018: 10). Christian Kühn, Vorsitzender der Architekturstiftung Österreich, postuliert, dass „*neue Herausforderungen passende Räume brauchen, beginnend in Kindergärten über Schulen bis hin zur universitären Bildung. Bildung findet heute in einem Netzwerk von Lernorten statt, das den öffentlichen Raum maßgeblich erweitern und bereichern kann*“ (URL 3).

In der historischen Betrachtung wird der exklusive Charakter des Lernraums für die Schüler*innen und Schüler sowie für Außenstehende zum Faktum, auf das kein Einfluss genommen werden kann. Das Gefüge von diskursiven Formationen bezüglich des pädagogischen Umgangs mit Raum bzw. Architektur wird als hegemoniales Wissen rekonstruiert, in dem sich gesellschaftliche und insbesondere disziplinäre Machtstrukturen in der Raumgestaltung niedergeschlagen und verfestigt haben. Diese hegemoniale Wissensstruktur erziehungswissenschaftlichen Raumwissens wurde als eine der zentralen sozialen Bedingungen der Blockierung der reflexiven Fähigkeit der „gewöhnlichen

Akteur*innen“ verstanden. Die reflexiven Fähigkeiten der Akteur*innen werden ver- oder behindert. (vgl. Nugel 2014: 173)

Die (zukünftigen) Akteur*innen der Räume, ihre Bedürfnisse und Vorstellungen werden vom Gestaltungsprozess der Räume ausgeschlossen. Diese Errichtung und Ausstattung von Bildungsbauten ohne Einbeziehen der (zukünftigen) Bewohner*innen wird in den vergangenen Jahren immer stärker in Frage gestellt und die Akteur*innen der Räume werden immer stärker in die Raumplanung und -gestaltung einbezogen (vgl. Binder et al 2018). Der Lernraum als Teil öffentlicher Baukultur wird innerhalb der Architektur umfangreich diskutiert. Während es noch in den 1960er Jahren eine klare Vorgehensweise in Planung und Umsetzung von Klassenzimmern gab, bemerkte man in den darauffolgenden Jahrzehnten, dass diese Räume den Anspruch für zeitgemäße Bildung nicht mehr erfüllten (Lederer 2015: 75). Denn die Funktion des Schulraumes ändert sich durch neue Lernformen sowie durch Ganztagschulformen, welche eine Vielfalt von Aktivitäten beinhalten, denen der Raum entsprechen soll.

Bildungsräume verweisen also historisch auf hierarchische Strukturen und haben eine wichtige Funktion für das Lernen und Lehren in der Schule. Sie wurden jeweils entlang der herrschenden Erziehungsparadigmen geplant und umgesetzt und dien(t)en auch als Kontrollräume. Während den Akteur*innen in der Geschichte die Möglichkeit der Mitgestaltung der Räume verwehrt wurde, sollen diese heute in die Planung und Gestaltung einbezogen werden. Auch die Funktionen von Bildungsräumen haben sich in der Geschichte durch die Ausrichtung auf Ganztagschulen verändert. Über welche Ausstattung und Funktionen muss ein schulischer Lernraum heute verfügen, um zu einem guten Lernraum zu werden?

5 Ausstattung und Funktion von Lernräumen heute

In den vergangenen zwei Jahrzehnten ist der Trend zur Umstellung von der Halbtagschule zur Ganztagschule deutlich erkennbar (vgl. z.B. URL 4, URL 5, Kuhlmann 2018 etc.) Im Unterschied zu Halbtagschulen verbringen die Schüler*innen wesentlich mehr Zeit in den Schulräumen und diese erhalten durch die unterschiedlichen Lern-, Spiel- und Erholungsphasen in der Ganztagschule einen Multifunktionscharakter:

„Benötigt werden Bildungsräume, die unterschiedliche Wissensvermittlungen ermöglichen, die selbstbestimmtes und demokratisches Handeln unterstützen, die als Bewegungsräume die körperliche und geistige Entwicklung fördern: Räume, die eine Vielfalt an Möglichkeiten zur Auswahl bereithalten“ (Binder 2018: 10).

Der Einfluss des Raumes auf die Akteur*innen ist heute unbestritten. Er wirkt sich auf deren Wohlbefinden aus und steuert bis zu einem gewissen Grad Verhaltensweisen in der Schule (vgl. Opp 2010). Die Schulräume von heute müssen Geborgenheit und Offenheit gleichermaßen ermöglichen. Bildungs- und Lernprozesse werden in Räumen gedacht, in denen Entfaltung, Kooperation, Aufmerksamkeit und Entspannung, aber auch Bewegung und gesunde Ernährung Platz finden (vgl. Binder 2018: 9). Kritzenberger (2009: 1f) nennt vier Faktoren, die einen Lernraum definieren:

- den Inhalt (Regeln, Begriffe etc.) des Lernangebots und die zugehörige Methodik der Darbietung (Methoden).
- die technische Basis auf der Grundlage der aktuellen Technologien und Medien, die in dem speziellen Lehr-Lern-Szenarium benutzt werden (Technologien).
- die konkrete Gestaltung des Lernangebotes (Anwendungen), das immer in einen soziokulturellen Kontext eingebettet ist, der durch die soziale, räumliche und zeitliche Situation bestimmt ist.
- die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die/der Lernende in den Lernprozess einbringt. Zu den wichtigsten Lernvoraussetzungen gehören Vorwissen, Lernmotivation, Lerngewohnheiten, kognitive Informationsverarbeitung und Medienkompetenz (Grundlagen) (vgl. Kritzenberger 2009: 1f).

Während Spiel- und Erholungsphasen in der Ganztagschule unerlässlich für das Wohlbefinden der Akteur*innen sind, fokussieren Lernphasen auf die Wissensaneignung. Die Wissensvermittlung findet auf Basis didaktischer Konzepte, aber auch abseits vom Unterricht statt. Im Unterschied zum zielgerichteten Lernen findet informelles Lernen in allen Aktionsphasen statt, denn Lernprozesse sind komplexe Zusammenspiele von Mensch, Körper, Imagination, Handlungen und der Umwelt. Lernen wird dabei als von außen nicht beobachtbarer Prozess verstanden (vgl. Huber 2020). Es geht in der Schule der Gegenwart nicht nur um zielgerichtete Lernprozesse, Curricula und Testergebnisse innerhalb abgegrenzter Lerneinheiten in frontal geführten Unterrichtsstunden, sondern auch um die Förderung des informellen, kooperativen Lernens. „*Learning (...) is, the result of the complex interplay between the child's body, diet, family life, security, neighborhood, teachers, school, peers, access to information, and a great deal more*“ (Orr 2010: 14). Eine wichtige Voraussetzung für das

Lernen ist Bewegung. Maria Montessori erkannte bereits vor 100 Jahren, dass der kindliche Geist sich durch Bewegungen entwickelt. Räumlichkeiten in Montessori-Schulen wurden daher unter anderem themenspezifisch gestaltet und förderten, dass Schüler*innen sich im Raum bewegen (vgl. Mau 2010: 80). Leider unterstützen die architektonischen Strukturen vieler Schulen nicht den Bewegungsdrang der Kindern:

„Concrete schoolyards, cramped classrooms, and fixed furniture all communicate exactly the equation that Montessori warned against. But there is hope, as this chapter testifies. Scientists, researchers, designers, and government policy-makers join educators to offer new evidence that Montessori was right about there being, in her words, an almost mathematical relationship between the surroundings, the activity, and the development of the child“ (Mau 2010: 81).

Die Entwicklung von Kindern und die Art und Weise wie diese lernen erfordern spezielle räumliche und architektonische Voraussetzungen in Schulen (vgl. Atkin 2011: 24ff). Die Förderung für eine bestmögliche, geistige Entwicklung von Kindern, steht in direktem Zusammenhang mit dem Raum und seinen Möglichkeiten und Angeboten (vgl. Rosenberger/Lindner/Hammerer 2016). Der Umgang mit Raum steht aber auch in direktem Zusammenhang mit ästhetischen Überlegungen. Um die Gehirnentwicklung bei Kindern anzuregen, sollte Unruhe in den Lernprozess integriert werden, denn diese nervöse Unruhe bei Kindern (fidgeting) fördert die Entwicklung des Gehirns. Es ist von großer Bedeutung, diese Unruhe und Bewegung der Kinder zuzulassen (Mau 2010: 80ff). Bruce Mau plädiert weiter für die „Schule als Erlebnisraum“ und die Verschränkung von Spiel-, Freizeit- und gezielten Lernphasen. Er spricht sich beispielsweise für Stühle, auf denen sich die Lernenden bewegen können und Schulmöbel die Bewegung erlauben aus, denn diese fördern die Konzentration. So genannte „agile Klassenzimmer“, die re-konfigurierbar sind und somit verschiedene Lern- und Lehrtypen unterstützen sind ebenso Bestandteil einer lernförderlichen Umgebung wie Geräte für Fitnessstrainings, welche für die Schüler*innen attraktiv gemacht werden sollen. Dies setzt leicht re-konfigurierbares Mobiliar voraus. Gesundes Spielen zur Entwicklung der Motorik und das Entfernen künstlicher Böden zugunsten natürlicher Untergründe, Pflanzen, natürliche Spielmaterialien und beispielsweise Kletterwände, sind laut Mau ebenso integraler Bestandteil von Lernorten (vgl. ebd. 2010: 83, Kohlert/Cooper 2018).

Die Schule als Erlebnisraum ermöglicht Kindern durch das eigene Einwirken auf den Raum Selbstwirksamkeit zu erfahren und eine Meinung zu bilden, indem sie mitentscheiden können (vgl. Mau 2010: 86-102). Die räumliche Umwelt kann im besten Fall Lernprozesse unterstützen, indem sie z.B. durch die farbliche und akustische Beschaffenheit Wohlbefinden vermittelt und anregend wirkt (vgl. Orr 2010). Umgekehrt kann der Raum durch eine unzureichende Gestaltung und Struktur Lernprozesse auch erschweren, indem beispielsweise bestimmte Sozialformen (Gruppenarbeit), Lernbüro etc. durch die Ausstattung nicht unterstützt werden (vgl. Rißler/Bosse/Blasse 2014, Rittelmayer 2016).

Die Raumgestaltung ist für verschrankt geführte Ganztagschulen ebenso von signifikanter Bedeutung wie in Schulen, welche eine Abgrenzung der Lern- und Freizeitphasen praktizieren. Selbst in Halbtagschulen, in denen der Lernraum ausschließlich für den Unterricht zur Verfügung steht, muss die Ausstattung zeitgemäßen Lehr-/Lernkonzepten entsprechen. Denn auch Lernformen, didaktische Konzepte und Unterricht haben sich weiterentwickelt und das Repertoire an Unterrichtsmethoden wurde erweitert. Neue Lernformen berücksichtigen die Vielschichtigkeit von Lernprozessen beispielsweise in Form unterschiedlicher Sozialformen und Lernphasen sowie die individuelle Disposition der Lernenden, mit dem Ziel guten Unterricht zu gewährleisten (vgl. Gruschka 2007: 10-43). Dies stellt bestimmte Anforderungen an den Raum, wie beispielsweise schnell veränderbare Sitzkonstellationen (vgl. Atkin 2011: 24-33). In Freizeitphasen muss der Raum Möglichkeiten für Spiele und Erholung bieten.

Im Gegensatz zum Überwachungsraum (vgl. Langer 2016: 243) stehen heute in Schulen beispielsweise sichtabgetrennte Gemeinschaftsorte bzw. Möglichkeiten zum sogenannten „Cocooning“ (Egeler 2022: 113-120) bei der Gestaltung von Lernräumen in Theorie und Praxis hoch im Kurs, wie bei den 11. Architekturtagen in Wien zum Thema Schulbau deutlich wurde (vgl. URL 22). Auch wenn diese mitunter in einem Spannungsverhältnis zu Sicherheitskonzepten und der Aufsichtspflicht der Lehrpersonen in der Schule stehen, sollen sie das Wohlbefinden der Schüler*innen steigern und Vertrauen fördern.⁴ Denn Räume beeinflussen das Wohlbefinden und die Beziehungsarbeit zwischen Lernenden und Lehrenden. Vertrauen muss in der Erziehungsarbeit immer wieder neu erarbeitet werden (vgl. Gebauer/Hütter 2014). Gerade Rückzugsorte, Versteckmöglichkeiten, Gemeinschaftsräume können dazu beitragen, aber auch die Verwendung natürlicher Materialien, Farben und Sauberkeit. Schulgebäude und Unterrichtsräume, welche der Bildungsrhetorik widersprechen, weil sie keine Wertschätzung für die Lernenden zum Ausdruck bringen, erschweren Vertrauen oder gar einen Vertrauensvorsprung, welcher von den Lehrenden als Leistungserwartung und Lernzumutung an die Lernenden geknüpft wird. Denn wie sollen Kinder und Jugendliche darauf vertrauen, dass sie die bestmögliche Förderung erhalten, wenn die Lernumgebung Geringschätzung ausdrückt und ein Aufenthalt in den Räumen nicht mit angenehmen Gefühlen verbunden werden kann (vgl. Kahlert/Nitsche/Zierer 2013: 12).

In diesem Zusammenhang lohnt sich ein erneuter Blick in die Emotionsforschung. Die Auswirkung dieser auf Lernprozesse hat Huber (2017, 2020) veranschaulicht. Emotionen wie Freude, Hoffnung und Stolz wirken sich positiv-aktivierend auf die/den Lernende/n aus und beeinflussen somit das Lernen (vgl. Huber 2018: 1-12). Lernprozesse können somit durch eine ansprechende Lernumgebung gefördert werden. Nicht zuletzt steht Lernerfolg aber auch im Zusammenhang mit der Möglichkeit

4 Die Qualität der Rückzugsmöglichkeit im Lernraum erhält besonderen Stellenwert denn seit Ausbruch der Covid-19-Pandemie und der steigenden Zahlen von psychischen Erkrankungen von Kindern und Jugendlichen, wie Depressionen und Angststörungen (vgl. URL 19), und sollte in diesem Zusammenhang einer genaueren Betrachtung unterzogen werden.

Ästhetikvorstellungen verwirklichen zu können. Vorstellungen von Schüler*innen ihre Umgebung betreffend werden wenig thematisiert. Ästhetikvorstellungen von Kindern und Jugendlichen finden wenig Beachtung im Schulalltag. Sie werden den Fächern Bildnerischer Erziehung und Werkerziehung bzw. Musikerziehung zugeordnet, jedoch werden sie kaum in den Schulalltag integriert (vgl. Engel 2011). Bezogen auf den Lernraum, beeinflussen Ästhetikvorstellungen das Wohlbefinden oder Unbehagen und somit den Lernerfolg des Individuums. Die Möglichkeit eigene Ästhetikvorstellungen in die Umgebung einfließen zu lassen, wirkt sich fördernd auf das Selbstwirksamkeitsempfinden, das Selbstvertrauen und somit positiv auf Lernprozesse aus (vgl. Deci/Ryan 2010).

Schulräume erfüllen heute verschiedene Funktionen, sie sind nicht mehr reine Lernräume, sondern dienen, wie wir gesehen haben gerade in Hinsicht auf die Entwicklung hin zur Ganztagschule als Begegnungs-, Spiel- und Erholungsräume. Die Lernumgebung beeinflusst das Lernen. Welche Forschungen beschäftigen sich nun mit dem Lernraum und seiner Wirkung? Welche Rolle spielt der Raum in der Unterrichts- und Lernforschung und welchen Stellenwert nimmt er in der Schulforschung ein?

6 Evaluation und Schulraumwirkungsforschung

Ulrike Stadler-Altmann stellt fest, dass der Zusammenhang zwischen der gebauten Umgebung und dem Lehren und Lernen bisher kaum empirisch untersucht wurde (2016: 7). Körperlichkeit und Raum haben laut der Autorin großen Einfluss auf Lernprozesse (vgl. ebd. 2019), aber nur wenige Studien zum Einfluss des Raumes auf das Lernen sind in der Architektur, der Architekturpsychologie oder in der Kultur- und Sozialanthropologie verwurzelt. Forschungen zum Thema aus den Bildungs- bzw. Erziehungswissenschaften sind rar. Bei Hattie (2014) wird der Lernraum gar nicht erst als Einflussfaktor auf das Lernen identifiziert. Der Sammelband „Gestalten des Schulraums“ von Kahlert, Nitsche und Zierer (2013) stellt eine Ausnahme im Bereich allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik dar. Sandra Horne Martin (2000, 2002) trägt neben Kahlert, Nitsche und Zierer zum Verständnis der Bedeutung des Lernraums in Hinsicht auf Lehrer*innenhandeln bei. Sie erfasst die Zusammenhänge der gebauten Umgebung und der Wirkkraft der Lehrperson. Die räumlichen Voraussetzungen beeinflussen das professionelle Agieren einer Lehrperson. Die Umgebung kann die didaktische und pädagogische Überzeugung einer Lehrkraft durch die Art und Weise der Nutzung der Räume widerspiegeln (vgl. Stadler-Altmann 2016: 8).

Evaluation und Wirkungsforschung vonseiten der Architektur oder Architekturpsychologie haben großen Stellenwert, um Verständnis für die direkte Verschränkung von gebauter Umwelt und Erziehungszielen zu generieren. Die Studie von Walden/Borrelbach (2002) bzw. Walden (2008: 185ff) beispielsweise erfragt die subjektive Empfindung der Akteur*innen in Hinsicht auf Übereinstimmungen der Einstufung der aktuellen Schulraum-Gestaltung mit dem gewünschten Idealzustand. Schulbauten, welche von den Bewohner*innen nahe am Idealzustand wahrgenommen werden, bezeichnet Walden als „Schulen der Zukunft“, „in denen sich Lehrkräfte wie Schülerinnen und Schüler wohlfühlen können“ (2015: 19). Die Arbeitsgruppe „Raumwissenschaftliche Schul- und Bildungsforschung“ an der Universität Duisburg-Essen untersuchte unter dem Titel „Schulische Standorte. Studie zum Schulraum im urbanen Wandel des Quartiers“ das Wohlbefinden der Bewohner*innen von Schulen aus der Perspektive der soziologisch und geographisch geprägten Quartierforschung (Böhme/Flasche 2015).

Die phänomenologisch-anthropologische Perspektive (z.B. Westphal/Jörissen 2013, Westphal 2007) diskutiert den Schulraum als interaktives, soziales Konstrukt. Schulpsychologische oder architektonische Interessen an der Schulraumgestaltung stellen zwar wichtige Grundpfeiler für die architektonische Entwicklung dar, aber sie beschäftigen sich nicht oder kaum mit erziehungswissenschaftlichen oder didaktischen Konsequenzen. Die Ergebnisse solcher Erhebungen in Form von Bedarfsanalysen oder Erhebungen zur pragmatischen Nutzbarkeit des

Schulraum Ergebnisse werden als Maßstäbe des Schulbaus herangezogen und fließen beispielsweise in das so genannte Raum- und Funktionsprogramm für Schulbauten ein (vgl. Stadler-Altmann 2016: 9, URL 21, Resinger 17.2.2022, Straka 10.6.2022).

„Planning may be defined as a course of action wherein a set of organized activities permits decision makers to select choices from a set of feasible alternative solutions. School facility planning models may be described as rational (involving specialists, requiring a large amount of data, and implemented through clear lines of authority), integrated (involving many stakeholders and frequent exchange of information, implemented through decentralized authority), or consensus models (involving aspects of the other two models). Effective school facility planning requires the input of a wide variety of professionals and future building occupants, as well as leadership by individuals with effective group dynamic skills. The objective of the school planning process should be to advance the design of safe, comfortable, and developmentally appropriate learning environments for students of all ages in a multicultural society. Throughout time and across the globe, critics have argued that school facilities are inadequate and inappropriate, but the architecture does eventually respond to educational reforms“ (Stadler-Altmann 2016: 9 nach Tanner/Lackney 2006: 93)

Vonseiten der Bildungs- und Erziehungswissenschaften gibt es wenige Forschungsbeispiele, die sich mit der Wirkung des Schulraums auf das Lernen beschäftigen. Die Entwicklungen im Bereich des Unterrichts und der Gesellschaft legen eine Veränderungen der baulichen und räumlichen Gestaltung in Schulen nahe. Weiter sollen gegenwärtige und zukünftige Akteur*innen in die Planung einbezogen werden. Vorhandene Ausstattungskonzepte für Schulen scheinen überholt und werden den Ansprüchen der heutigen Schule nicht gerecht.

6.1 Der Lernraum in der Lehr-Lernforschung

Eine Suche in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft bzw. Bildungswissenschaft zum Schulraum und den Zusammenhängen zwischen Schulgebäude, Lernräumen und Lernprozessen, zeigt, dass kaum Untersuchungen angestellt wurden und damit nur wenige Studienergebnisse vorliegen. Weder in den aktuellen Forschungsbänden (z.B. Kahlert et al. 2013) noch in den einschlägigen Forschungsprojekten und -schwerpunkten (vgl. Böhme 2009 & 2013) wird die Wirkung des Raumes auf das Lernen gezielt untersucht. Vielmehr werden Gestaltungshinweise für eine förderliche Lernumgebung gegeben. Der Zusammenhang zwischen Räumen und pädagogischen Grundhaltungen, der didaktischen Orientierungen der Lehrkraft und Lernprozessen der Schüler*innen wird auch in der internationalen Forschung wenig untersucht: Weder die einschlägigen Sammelwerke (z.B. Tanner/Lackney 2006, Hattie 2014) noch die entsprechenden Forschungsreviews (z.B. Higgins et al. 2005) beschäftigen sich damit. Eine Ausnahme stellt „Bildungslandschaften in Bewegung“ der TU Wien dar (vlg. Egeler 2016, bzw. Binder et al 2018).

Kahlert, Nitsche und Zierer konstatieren, dass seit vielen Jahren ein großer Aufwand betrieben wird, um die didaktischen und methodischen Komponenten nachhaltig wirksamen Lernens und guten Unterrichts zu erforschen und die jeweiligen Erkenntnisse für die Lehreraus- und -fortbildung sowie

für die Beurteilung von Lehrkräften und für die Evaluation von Schulen zu nutzen. Hingegen finden die lernförderlichen und lernbehindernden Einflüsse von Schul- und Klassenräumen noch viel zu wenig Beachtung in dieser Debatte. Eine von den Autoren durchgeführte Durchsicht von sechs in Deutschland erscheinenden führenden erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften der Jahrgänge 2002 bis 2012 ergab lediglich vier Beiträge, die sich schwerpunktmäßig mit dem Schulbau bzw. mit baulichen Fragen der Klassenraumgestaltung beschäftigten. Hinzu kamen drei Rezensionen entsprechender Bücher. Dieser erziehungswissenschaftliche Widerstand gegenüber Fragen der Architektur (vgl. Hasse 2009, S. 375) muss kritisch hinterfragt werden, so die Forderung (vgl. Kahlert, Nitsche, Zierer 2013: 8f). Pädagogische Praxis und unterrichtendes Handeln der Lehrkraft sind in Hinsicht auf den Raum in der vorhandenen Literatur nur insofern von Interesse, da sie sich in dem zu planenden bzw. realisierten Gebäude abspielen. Sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler werden dabei lediglich als passive Statist*innen in den Planungsprozess beim Schul- und Klassenzimmerbau einbezogen (vgl. Stadler-Altmann 2016: 10ff).

Dennoch zeigen einzelne Untersuchungen (z.B. Barrett et al. 2015), dass es Zusammenhänge zwischen Lernen und Lehren und der gebauten Umgebung gibt. Die Autor*innen identifizieren die folgenden Einflussfaktoren des Raumes auf den Lernerfolg bei Schüler*innen: Natürlichkeit der Materialien und Objekte, Individualisierung der Gestaltung aber auch z.B. Versteckmöglichkeiten, Stimulationspotential des Raumes durch Farben und der Komplexität (vgl. Barrett et al 2015). Diese Studie ist jedoch auch wiederum im Bereich der Architektur angesiedelt.

6.2 Der Lernraum in der Unterrichtsforschung

Während der Wirkung des Lernraums in der Lehr-Lernforschung praktisch keine Aufmerksamkeit geschenkt wird, nimmt die Lernumgebung in der Unterrichtsforschung als Merkmal bzw. Voraussetzung für die Lernwirksamkeit eine wichtige Rolle ein. Beispielsweise Helmke/Schrader 2009, Helmke 2009, Lüders/Rauin 2008, Lipowsky 2007 oder Meyer 2004 identifizieren als Qualitätsmerkmale guten Unterrichts neben „klarer Strukturierung des Unterrichts“, „effektiver Klassenführung“, „sinnvoller, variantenreicher Übung“, „individueller Förderung“ und „sinnstiftender Kommunikation“, „lernförderliches Klima im Klassenraum“ und „vorbereitete Umgebung“ als zentrale Faktoren, welche die Lernwirksamkeit positiv beeinflussen. Lernförderliches Klima im Klassenraum beinhaltet eine intakte Lernumgebung in der Wertschätzung zum Ausdruck kommt. Eine vorbereitete Lernumgebung inkludiert Ordnung durch sinnvolle und geschickte Raumnutzung, Bewegungsmöglichkeiten und Spielraum für ästhetische Gestaltung (vgl. Kahlert/Nitsche/Zierer 2016: 13).

Manfred Schewe (2018) verfolgt einen performativen Lehr-/Lernansatz. Er orientiert sich an Beispielen performativer Praxis in Lehr- und Lernsettings und fordert die „Leere der Lernräume“ als erwünschte Voraussetzung, um performative Akte stattfinden lassen zu können. Er bemängelt, dass Unterrichtsräume an ihren Institutionen oft keine Bewegungsfreiheit lassen und sich daher für performatives Lehren und Lernen nicht besonders eignen. Man solle daher darauf hinwirken, dass in der jeweiligen Institution zweckdienliche Lernumgebungen geschaffen werden und der Traum vom leeren Raum Wirklichkeit werde (vgl. Schewe 2018: 64).

Jeanette Böhme bezieht sich auf die wenigen in der Literatur vorhandenen Beispiele für Schulraumforschung in der aktuellen deutschsprachigen Bildungsforschung zum Raum und identifiziert vier Forschungsfelder, die bisher genauer untersucht wurden:

- Forschungen zur Wahrnehmung von Schulräumen (vgl. etwa Rittelmeyer 1994; Forster 2000)
- Forschungen zur Bedeutung des Raums für Bildungs- und Lernprozesse, Identitätsentwicklung sowie Biografisierung (vgl. etwa Becker/Bilstein/ Liebau 1997, Schubert/Callejo-Perez/Slater/Fain 2003, Westphal 2007)
- Forschungen zu Praktiken und Konstruktionsprozessen zur Hervorbringung von Räumen (vgl. etwa Liebau/Miller-Kipp/Wulf 1999, Breidenstein 2004, Hummrich 2011)
- Forschung zur architektonischen Ordnung von pädagogischen Räumen (vgl. Jelich/Kemnitz 2003, Böhme 2009).“ (Böhme 2013: 136).

In Hinsicht auf die Konstruktion des Raumes durch die Akteur*innen ist die Studie von Breidenstein 2004 hervorzuheben. Sie geht vom Raum als Konstrukt aus, welcher sich durch die sozialen Interaktionen konstituiert. Durch diese Perspektive holt Breidenstein die Akteur*innen des Raumes aus ihrer Passivität und betrachtet sie als aktive Gestalter*innen. Räumliche Verhältnisse werden nicht (nur) als Bedingung, sondern auch als Produkt des Handelns verstanden. Dabei unterscheidet er zwischen visuellen, akustischen und haptischen Räumen und untersucht diese auf ihre spezifische Strukturiertheit hin. Der visuelle Raum konstituiert sich durch die grundlegende Differenzierung in der Platzierung der Beteiligten und in deren sich überschneidenden Gesichtsfeldern. Der akustische Raum wird durch die Regulierung der Lautstärke der Äußerungen der Akteur*innen strukturiert. Der haptische Raum umfasst Möglichkeiten der Erweiterung durch die Mobilisierung von Objekten und Körpern. Der Autor macht deutlich, dass innerhalb eines Raumes Aktionen auf unterschiedlichen Ebenen gleichzeitig stattfinden (vgl. Breidenstein 2004: 92-103). Dies sollte in der Erforschung räumlicher Bedingungen für das Lernen reflektiert werden, um zu einer differenzierten Analyse zu gelangen (vgl. ebd. 103-105). Nicht zuletzt hat der Lernraum große Bedeutung als Erfahrungsraum, wenn die/der Schüler*in die Möglichkeit hat sich phasenweise frei zu bewegen. Durch beobachtendes Herumschweifen und Kommunikation mit

anderen im Unterricht werden wichtige Erfahrungen gesammelt und möglicherweise Erkenntnisse gewonnen (vlg. Heyl 2012: 261-278)⁵.

Forschungen, welche in der Lehr-/Lernforschung zur Verfügung stehen stellen fest, dass räumliche Gegebenheiten Einfluss auf Lernprozesse haben, indem sie in Hinsicht auf ihre Gestaltung eine Wirkung auf die Lernenden haben (Helmke/Schrader 2009, Helmke 2009, Meyer 2004, etc.). Sie beeinflussen aber auch das Lehrenden-Handeln, durch die didaktischen Möglichkeiten des Raumes, in dem die Lehrperson agiert. In der Beforschung der Raumwirkung auf das Lernen und die Lernenden sowie Lehrenden sollten verschiedene Parameter des Raumes, wie Visus, Akustik und Haptik differenziert als eigenständige Räume (im Raum) betrachtet werden, um der Komplexität der Raumwirkung gerecht zu werden (Breidenstein 2004).

6.3 Lernräume in Architektur, Soziologie und Architekturpsychologie

Während der Wirkung des Lernraums in den Erziehungswissenschaften wenig Beachtung geschenkt wird, stehen in der Architektur, Soziologie und Architekturpsychologie zahlreiche Beiträge und Forschungen zur Verfügung, welche die Frage beantworten: Wie sollen Räume in der Schule geplant, gebaut und gestaltet werden, sodass sie für das Lernen, die Bildung und das Aufwachsen junger Menschen förderlich sind? Zahlreiche Architekt*innen entwickelten in den vergangenen Jahren innovative räumliche Konzepte für Kinder (vgl. z.B. Schittich 2016) und im Speziellen für Schulen (vgl. Krämer 2003, Kreidt 1974, Meuser 2014, Schröteler et al 2012, etc.).

Die Wirkung der Schularchitektur auf Schülerinnen und Schüler hat hier zentralen Stellenwert und wird zunehmend in den Blick genommen. Die Arbeitsgruppe „Bildungslandschaften in Bewegung“ greift aktuelle Entwicklungen in den Erziehungswissenschaften auf und fordert Bildungsräume, die eine Vielfalt an Möglichkeiten zur Auswahl bereithalten, indem die unterschiedlichen Wissensvermittlungen ermöglichen, selbstbestimmtes und demokratisches Handeln unterstützen und als Bewegungsräume die körperliche und geistige Entwicklung fördern (vgl. Binder et al 2018: 10). In einigen architekturpsychologischen oder soziologischen Studien konnte gezeigt werden, dass eine gestalterisch ansprechende Schulhausgestaltung mit besseren Schulleistungen, weniger Schulkriminalismus, besserer sozialer Atmosphäre und besserer Gesundheit korreliert. Ganz im Sinne einer zeitgemäßen Pädagogik geben Schönig/Schmidlein-Mauderer (2013) wichtige Impulse für die Raumentwicklung in Hinsicht auf das offene Lernen im „flexiblen Klassenzimmer“ für die Gestaltung von Lernräumen in der Gegenwart. Denn flexible Klassenzimmer ermöglichen

5 Heyl thematisiert den Lernraum als Erfahrungsraum in den Fächern Bildnerischer Erziehung und Werken.

die dauerhafte, proaktive Gestaltung des Raumes durch die Schülerinnen und Schüler (vgl. Schönig/Schidtlein-Mauderer 2013: 123-146).

Eine empirische Studie von Rittelmayer (2016) zeigt auf, dass Schulgebäude rhetorische und/oder soziale Botschaften durch symbolische Gesten und Posen vermitteln. Diese können lebhaft, traurig, brutal, geschwätzige, lebendig, spielerisch, hoffnungsvoll, gewalttätig, zerbrechlich, aufdringlich, unbekümmert etc. sein. Diese soziale Rhetorik der Schulgebäude wurde durch Schüler*innenfragebogen und eine präzise phänomenologische Analyse der Gebäude beschrieben und erfragt. In verschiedener Hinsicht werden die Schulen, so die Ergebnisse z.B. durch ihre Fassade bzw. Gebäudefront, für ihre Benutzerinnen und Benutzer zu „Interaktionspartner*innen“ und als repressive oder tolerante, düstere oder heitere Figuren wahrgenommen. Was aber ist in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler ein gutes, freundliches und liebenswertes Schulgebäude? Oder präziser gefragt: Welche Kriterien muss ein Schulgebäude aufweisen, damit Schülerinnen und Schüler es als (positiv) menschlich wahrnehmen? In einem sechs Jahre andauernden Forschungsprojekt an der Universität Göttingen konnten drei konsistente Kriterien hinsichtlich der Bauform und der Farbgebung von Schulgebäuden gefunden werden, die von Schülerinnen und Schülern der 11. und 12. Schulstufe positiv wahrgenommen werden:

- große Vielfalt und stimulierendes Potential der Bauform und der Farbgebung;
- befreende und zwanglose Gestaltung des Gebäudes;
- Wärme und Geschmeidigkeit der Farben und der Formen (Rittelmayer 2016: 17).

Rotraut Walden führte 2008 eine breit angelegte Studie bei Schüler*innen und Lehrpersonen einer neu errichteten Schule in Köln durch und erfragte, wie ihr Wohlbefinden durch die eigene Gestaltung der Schulräume in der neu errichteten Schule beeinflusst würde. Die Lehrpersonen schätzten ein, dass Wohlbefinden, Lern- und Arbeitsleistung steigen würden. Die Schüler*innen antizipierten erhöhtes Wohlbefinden und damit eine Verbesserung der eigenen Lernleistung (vgl. Walden 2008: 420ff). In der Überlegung, wie nun ein optimaler Lern- bzw. Schulraum aussehen kann, kann es zielführend sein zuerst darüber nachzudenken, wie ein solcher Raum jedenfalls nicht konstruiert und ausgestattet sein sollte. Walden fasst auf Basis ihrer Studie zusammen, was es bei der Planung und Umsetzung von Schulbauten und -räumen zu vermeiden gilt:

- zu große Gebäude, die zu Anonymität führen
- zu kleine Gebäude, die wenig Vorkehrungen für Arbeitsgemeinschaften und Aktivitäten treffen, weil es in ihnen an Fachräumen mangelt
- eine zu geringe Verbindung zwischen Eingang und den Klassenräumen
- zu kleine Klassenräume
- zu wenige und schlechte Gemeinschaftseinrichtungen für die Lehrer*innen und die Schüler*innen (technische Ausstattung, ergonomische Möbel, Lärm)
- zu wenige und zu kleine Räume für die Verwaltung
- eine unzureichende Lärmisolierung

- keine behindertengerechten Einrichtungen (fehlende Aufzüge, Rampen, Handläufe, Türöffner)
- schlechte Instandhaltung und Wartung, die zu einem Anstieg des Vandalismus führen und
- fehlende Sauberkeit aufgrund von schwierig zu pflegenden Materialien und unzureichende Möglichkeiten zu Müllsammlung (vgl. Walden 2008: 116f)

Die optimale Schule besteht also abgeleitet aus Waldens Mängelliste, aus einem Gebäude, das weder zu groß, noch zu klein ist. Die Klassenzimmer, welche ausreichend Platz für unterschiedliche Sozial- und Lernformen bieten, sind direkt mit dem Eingang verbunden. Sowohl die Schüler*innen als auch die Lehrpersonen und das Verwaltungspersonal verfügen über Gemeinschaftsräume mit ergonomischen Möbeln, adäquater technischer Ausstattung und lärmämpfenden Elementen wie beispielsweise unbehandelte Vollholzoberflächen (vgl. Maier 2014). Das Gebäude ist barrierefrei betretbar, verfügt über Aufzüge, Handläufe und elektrische Türöffner. Schlussendlich wird die optimale Schule gewissenhaft gewartet, gepflegt und auf die Instandhaltung wird sorgfältig geachtet. Für die Mülltrennung sorgen alle Personen der Schule und es stehen verschiedene Abfalltonnen bereit, um die richtige Mülltrennung gewährleisten zu können. Walden plädiert wie die Innenarchitektin Christine Egeler (vgl. 31.3.2022) dafür dass die Schüler*innen selbst Verantwortungsbewusstsein für ihre Räume entwickeln, wenn sie diese mitgestalten können. Sie entwirft auf Basis ihrer Studie (2008) Kriterien der „Schule der Zukunft“:

- das Recht der Nutzer*innen, an Entscheidungen teilzunehmen;
- die Verwendung von umweltfreundlichen Baumaterialien;
- die Möglichkeit, Umweltstressoren selbst zu regulieren (Beleuchtung, Verdunkelung, Blendung, Lüftung, Heizung, Lärm, etc.) und zzgl. sensorische Technologie zu benutzen;
- die Wichtigkeit einer klaren Orientierung, beginnend mit dem Eingang;
- die Wichtigkeit von natürlicher Beleuchtung;
- die Flexibilität und Multifunktionalität von Räumen;
- die Anordnung von Klassenräumen und Fluren, welche Gelegenheit zur Privatheit bieten;
- die Wichtigkeit, Lehrer*innen die Möglichkeit der Privatheit bereitzustellen;
- der Nutzen und die Wichtigkeit von akustischer Gestaltung und Lärmvorsorge;
- die Wichtigkeit unsicherer Spielgeräte auf dem Schulhof;
- die Wichtigkeit, Erfahrungen mit allen Sinnen machen zu können (vgl. Walden 2008: 117).

Waldens Untersuchung zeigt, dass einerseits Maßstäbe für den Schulbau wichtige Voraussetzungen für das Wohlbefinden der zukünftigen Bewohner*innen⁶ der Schule sind, andererseits die partizipative Gestaltung des Schulraumes signifikanten Nutzen für die „Schule der Zukunft“ hat. In der "Schule der Zukunft" gestalten Schüler*innen und Lehrpersonen gemeinsam ihre Räume und lernen verschränkt informell und formell. Walden fordert verstärkt Partizipation in der Lernraumgestaltung, um den Schüler*innen Verantwortung zu übertragen, demokratisches Handeln zu erleben, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen und die Räume optimal an die Bedürfnisse der Schüler*innen und Lehrpersonen anzupassen.

6 Walden spricht bei den Akteur*innen im Schulgebäude von "Bewohner*innen".

Die Gestaltung von Lernräumen beeinflusst also auf vielschichtige Weise die Bewohner*innen und damit das Lernen selbst. Wichtige Parameter für die Lernraumgestaltung sind unter anderem die Größe der Räume, die verbauten Materialien, die Farben, Lärmisolierung, die Infrastruktur und Möbel, welche eine rasche Umgestaltung des Raumes durch die Akteur*innen ermöglichen. Der erziehungswissenschaftlichen Expertise wird hier jedoch wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Wie aber soll ein Lernraum nun in der Gegenwart gestaltet werden? Welche Ausstattungsmaßstäbe kommen zur Anwendung? Wer entscheidet über die Gestaltung des Raumes? Wer ist in Gestaltungsprozesse einbezogen und in welcher Weise?

7 Partizipation in der Schulraumgestaltung

Bestmögliche Schulraumgestaltung im Sinne der Lernenden erfordert die Partizipation durch die Akteur*innen, so Schönig und Schmidlein-Mauderer (2013) in Ihrem Sammelband „Gestalten des Schulraums“. Sie geben, wie auch Rotraut Walden (2008) bzw. Röddel/Walden (2012), weniger Ausstattungshinweise, sondern fokussieren auf den Prozess der Gestaltung an sich sowie auf Faktoren, welche das Wohlbefinden beeinflussen. Eine Schule, so die Autor*innen, muss unter Einbeziehung der Akteur*innen in der Praxis und der Zusammenarbeit der Expert*innen aus Pädagogik, Psychologie, Arbeitswissenschaft, Architektur und Praxis geplant, gebaut und gestaltet werden (vgl. Schönig/Schmidlein-Mauderer 2013: 123-146). Dies gilt für Bestandschulen wie auch Neubauten. Wichtig ist jedoch, dass bereits im Planungsprozess die Kooperation der unterschiedlichsten Akteur*innen in der Schule angestrebt und deren Wahrnehmung und Handlungsspielraum berücksichtigt wird (vgl. Stadler-Altmann 2016: 9). Was sich einfach anhört, ist ein komplexer Prozess, bei dem es Vieles zu bedenken gilt und in den verschiedene Behörden und Stellen eingebunden sind. Besonders herausfordernd ist die Einbeziehung (zukünftiger) Akteur*innen beim Neubau von Schulen, da diese hier schwer greifbar sind. Daher wird in der Praxis bei einem Neubauprojekt einer Schule die Ausschreibung für die zukünftige Direktorin bzw. den zukünftigen Direktor so früh als möglich gemacht, damit diese*r über Farbgebung in den Innenräumen, Möbel und Grundausstattung mitentscheiden können (vgl. Resinger 17.2.2022). Problematisch hierbei ist, dass diese meist über wenig Erfahrung in Bezug auf die Innenausstattung verfügen und unter Umständen kaum oder gar nicht beraten werden, bevor sie Entscheidungen treffen.

Den für den Schulbau und der Ausstattung zuständigen Behörden liegt ein Raum- und Funktionsprogramm für Schulen vor, das bestimmte Entscheidungen vorwegnimmt (URL 21). Das Raum- und Funktionsprogramm wurde, initiiert von der Abteilung Präs.6 der Bildungsdirektion, von einer interdisziplinär zusammengesetzten Gruppe, bestehend aus Pädagog*innen, Architekt*innen, Beamt*innen der MA37 sowie der MA56 erstellt. Es dient den Architekt*innen zur Orientierung bei Schulbauprojekten, wenn es um die Ausstattung der Lern- bzw. Klassenräume geht. Schulklassen werden heute, aufgrund der verschiedenen Nutzungsarten⁷ „Multifunktionsräume“ genannt (vgl. Resinger 17.2.2022). Wenn Sonderausstattungen beispielsweise für Inklusionsklassen gebraucht werden, konsultiert die Präs. 6 direkt Schulleiter*innen, welche Erfahrung im Bereich haben. Bei einem Neubau, aber auch einer Sanierung müssen die Erhaltungskosten für die Schule einkalkuliert werden. Denn für die Umbauarbeiten gibt es zwar ein eigenes Budget, jedoch muss die Schule im Anschluss vom Bezirk bewirtschaftet und erhalten werden. Das Raum- und Funktionsprogramm für Wiener Pflichtschulen beispielsweise dient zur Orientierung für die Architekt*innen und die zukünftige

⁷ Sie dienen unter anderem als Lehr/Lernräume, Fachräume, Aufenthalts-, Spiel- und Erholungsräume

Schulleitung, beschränkt jedoch die Auswahl der Innenausstattung, da beispielsweise nur eine Firma für Schulmöbel zur Verfügung steht.⁸ Diese verfügt zwar über eine große und zeitgemäße Auswahl an Schulmöbeln für unterschiedliche Lehr-/Lern- und Ganztagsbetreuungsformen, jedoch können nicht alle Vorstellungen, gerade wenn es um partizipative Schulraumgestaltung geht, mithilfe dieser umgesetzt werden. Für Spezialanfertigungen steht eine Tischlerei zur Verfügung, welche im Ausstattungs-katalog gewählt werden kann (Egeler 31.3.2022). Auf Kosten und Transportwege wird keine Rücksicht genommen.

7.1 Begriff der Partizipation

Bevor hier partizipative Gestaltungsprojekte diskutiert werden können, muss der Begriff der Partizipation definiert werden. Dieser wird verstärkt in den 1950er und 1960er Jahren zum Schlagwort in der Kunst. Partizipative Kunst erlebt in den 1970er Jahren ihren Höhepunkt. Es geht unter anderem um partizipative, gesellschaftliche Gestaltungsprozesse im öffentlichen Raum. Der Begriff wird in dieser Phase inflationär verwendet und auf verschiedene Partizipationsformen und Ebenen angewendet, die nicht genauer beschrieben wurden (vgl. Bishop 2006). Jedoch wird die Ebene und das Ausmaß der Partizipation und die Möglichkeiten der Teilhabenden kaum kritisch beleuchtet. Unabhängig vom Ausmaß der Beteiligung wurde erkannt, dass Partizipation in der Kunst den Fokus vom Objekt hin zu ethischen Fragen führt. Diese Diskussion mündete schließlich in den 1990er Jahren in einem „ethical turn“ in der Kunstrezeption und -theorie (vgl. Bishop 2006: 178).

Partizipation hat seit jeher einen zentralen Stellenwert in der Architektur. Architekt*innen planen für Menschen und die Vorstellungen und Wünsche der Nutzer*innen fließen in die Planungen ein. Dies stellt für Architekt*innen eine Herausforderung dar:

„Es müssen strategische Prozesse konzipiert werden, um Kommunikationshindernisse zu überwinden und nutzerspezifische, niedrigschwellige Interaktionsebenen einzurichten, die unter Umständen auch durch ‚Übersetzer‘ entwickelt werden können“ (Hoffmann 2014: 9).

Im Sinne eines nutzer*innengerechten Bauens müssen Akteur*innen bzw. Bewohner*innen auch bei Schulbauprojekten in den Planungs- und Bauprozess einbezogen werden (vgl. Hoffmann 2014). Natürlich hat Partizipation auch hier ihre Grenzen. Da die Nutzer*innen nicht über die Expertise verfügen, sind sie auf die Beratung durch Architekt*innen angewiesen. Ihre Entscheidungsmöglichkeiten und Wege der Realisierung sind auf die Möglichkeiten, welche die/der Architekt*in anbietet, beschränkt. Bei Groß(bau)projekten, wie Schulbauten und -ausstattungen, ist es bislang

⁸ Der Name der Firma soll an dieser Stelle nicht genannt werden, um Copyrightverletzungen vorzubeugen.

nicht üblich, die Nutzer*innen in die (Um)Gestaltung miteinzubeziehen. Nur selten werden sie in Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse involviert.

Wenn wir den Fokus wieder auf Schulraumgestaltung richten, ist mit Partizipation also die Einbeziehung von Schüler*innen und im weiteren Sinne von Lehrpersonen in Schulraumgestaltungsprozesse gemeint. Es handelt sich dabei, im Gegensatz zum Privatauftrag nicht um Einzelpersonen, welche beraten werden und gemeinsam mit der Architektin oder dem Architekten Entscheidungen treffen, sondern um eine große Gruppe junger Menschen, die durchaus unterschiedliche Sichtweisen, Ideen und Vorstellungen mitbringen. Durch die unterschiedlichen Vorstellungen die Gestaltung betreffend, müssen in diesen Prozessen oft Kompromisse gefunden werden. Die Projektleitung ist dazu angehalten die unterschiedlichen Vorstellungen zu leiten und in einem demokratischen Prozess auf einen realisierbaren Nenner zu bringen. Fokusgruppen beispielsweise ermöglichen gezielt einzelne Planungsschritte durchzuführen und räumlich eingegrenzt Entscheidungen zu treffen, z.B. die Gestaltung eines Lernraums.

In Argentinien, wo soziale Ungleichheit und ein markantes Stadt-Land-Gefälle in Bezug auf Bildungsbauten und die Möglichkeit für deren Ausstattung zu erkennen ist, wird die ökonomische, infrastrukturelle Benachteiligung durch Partizipation bei der Schulgestaltung und -erhaltung vonseiten der Schüler*innen wettgemacht (vgl. Clement/Oelsner 2016). Die Gestaltung der Schulen durch die Schüler*innen und Lehrpersonen resultiert aus der ökonomischen Notwendigkeit dazu, da die Gemeinden und der Staat den finanziellen Aufwand zur Erhaltung in vielen Fällen nicht tragen können. Die Gestaltungspraxis durch Schüler*innen und Lehrpersonen, vor allem im ruralen Argentinien beinhaltet auch Renovierungs- und Malerarbeiten und ist mittlerweile fester Bestandteil des Unterrichts (vgl. Langer 2016). Natürlich muss in Zusammenhang mit der ökonomischen Notwendigkeit der Schulraumgestaltung durch Schüler*innen und Lehrpersonen diskutiert werden, inwieweit die Partizipation freiwillig stattfindet.

In Österreich gibt es ebenso einige Beispielprojekte der partizipativen Schulraumgestaltung, die im Unterschied zum vorhergehenden Beispiel nicht aus einer ökonomischen Notwendigkeit resultiert, sondern andere Begründungen findet. Ruth Matheus-Berr hat 1992 Pionierarbeit der partizipativen Lernraumgestaltung in einer Schule in Wien geleistet. Sie hat in einem mehrere Monate umfassenden Projekt gemeinsam mit den Schüler_innen der 8. Schulstufe des BRG 12, Rosasgasse, deren Klassenraum in einem partizipativen Prozess neu ausgestattet und gestaltet. Dabei konnte sie durch das Sponsoring einer Büroausstattungsfirma der betreffenden Klasse neue, selbst gewählte Möbel zur Verfügung stellen. Das Umgestaltungsprojekt erfuhr auch mediale Aufmerksamkeit. In Verschiedenen Tageszeitungen, sowie in der Nachrichtensendung Zeit im Bild (ZIB, ORF) wurde davon berichtet.

Ein weiteres Beispiel für partizipative Schulraumgestaltung in Wien ist die Erhebung der Raumnutzung in der ILB der „Integrativen Lernwerkstatt Brigittenau“ durch den Architekten Franz Ryznar, die dem Umbau bzw. der räumlichen Erweiterung der Schule vorausging. Gemeinsam mit zwei Lernbegleiterinnen der Stammgruppe F, der 6-10 jährigen, untersuchte Ryznar mittels Beobachtungen, Interviews und Workshops mit den Schüler*innen, wie sie und ihre Lernbegleiter*innen den vorhandenen Schulraum für ihre Tätigkeiten nutzen. Interessant bei diesem Projekt war, dass die Schüler*innen während der Erhebungsphase zeitweise die Rolle von Beobachteten zu Beobachter*innen wechselten und immer wieder wichtige Impulse für die Erhebung gaben. Ryznar führte Sensibilisierungsübungen und Planungsworkshops mit den Kindern durch. Die Schüler*innen wurden zu Forschungsassistent*innen. Sie reflektierten ihre Raumnutzung und eigneten sich spezifisches Wissen zu Architektur und sozialer Nutzung an und wurden in dem Prozess selbst zu Expert*innen des Raumes (vgl. Ryznar 2016: 101-112, bzw. Resinger 17.2.2022)

Auffallend ist, dass diese Umgestaltungsprozesse als Leuchttürme stehen bleiben. Die Methoden und die Herangehensweise konnten bisher nicht in einen Modus Operandi der aktuellen Schulraumgestaltung transformiert werden. Dies hat verschiedene Gründe. Einerseits gibt es nur wenige Architekt*innen, welche sich der Herausforderung stellen mit Kindern und Jugendlichen sowie Lehrpersonen gemeinsam Planungs- und Umsetzungsprozesse in die Wege zu leiten. Andererseits bedeutet die Zusammenarbeit mit den beteiligten Personen und Institutionen Überzeugungskraft, Durchhaltevermögen, einen gewissen Idealismus und viel persönliches Engagement. Eine angemessene finanzielle Entschädigung für die Architekt*innen bleibt aus, da die Vorbereitungs- und Arbeitsschritte für die Partizipation der Nutzer*innen in standardisierten Verfahren nicht eingeplant und zeitaufwendigere, inklusive Planungsmethoden nicht vorgesehen sind. Zusätzlich muss sowohl auf der Ebene des Lehrer*innenkollegiums, der Schulleitung, der Schulqualitätsmanager*innen, der verschiedenen Behörden und der Fördergeber Zustimmung für ein Projekt bestehen. Nicht zuletzt fehlt es an einer adäquaten Gesamtfinanzierung derlei Projekte, welche partizipative Prozesse einkalkuliert. Es müssen also zusätzliche Förderungen beantragt werden, da die zuständigen Stellen derzeit über kein Budget hierfür verfügen.

Die interdisziplinäre Forschungsgruppe „Arbeitskreis Bildung“ der TU Wien, rund um den Architekten Christian Kühn, hat sich zum Ziel gesetzt „durch Partizipation das (Mit-)Gestalten der eigenen Lernprozesse und der eigenen räumlichen Umgebungen zu ermöglichen und zu fördern“ (vgl. Binder et al 2018: 11). Auch Rotraut Walden kommt zu dem Schluss, dass Bewohner*innen⁹ von Schulen am zufriedensten mit der Gestaltung ihrer Schule sind, wenn sie am Gestaltungsprozess mitwirken können. Partizipative Gestaltungsprozesse sind immer auch Lern- und Selbstermächtigungsprozesse. Gelungene Gestaltungspraxis beinhaltet Reflexions- und

⁹ Walden spricht bei den Akteur*innen der Schule von Bewohner*innen.

Lernprozesse sowie demokratisches, selbstbestimmtes Handeln. Dabei gilt es aber bestehende Herrschaftsstrukturen, welche historisch im Schulsystem verankert sind, kritisch zu hinterfragen:

„Bildung als räumliche Praxis bzw. die Konstitution und Produktion von Räumen als pädagogische Praxis ist nur dann möglich, wenn und insoweit es gelingt, die Adressaten und Adressatinnen der raumwissenschaftlichen Diskurse und Dispositive in partizipative, dialogische, diskursive und emanzipatorische Strukturen einzubetten, mit denen die subjektiven Freiheitsgrade, Entfaltungsmöglichkeiten und reflexiven Selbstverständnisse und Selbstverhältnisse prinzipiell erhöht und erweitert werden könnten. **Dazu müssen die Erziehungswissenschaften (und natürlich auch alle anderen Raumwissenschaften) aber unabdingbar ihren Charakter als hegemoniale Wissensmilieus kritisch reflektieren und ihr Selbstverständnis und Selbstverhältnis zum Raum einer genealogischen Selbst-Kritik unterziehen**“ (Nugel 2009:173 Hervorhebung durch die Autorin).

Kinder und Jugendliche sind freier und (noch) nicht an bestehende Herrschaftsstrukturen gebunden. Sie gestalten nach ihren ästhetischen und praktischen Vorstellungen. Es ist wichtig zu bedenken, dass Kinder und Jugendliche kontinuierlich gestalten. Sie verändern Arrangements von Möbeln, rücken ihren Arbeitsplatz ihren Vorstellungen gemäß zurecht, platzieren verschiedene Gegenstände und verändern diese unter Umständen am nächsten Tag wieder. Die Gestaltung eines Lernraums ist also nicht eine zeitlich begrenzte, abgeschlossene Handlung, sondern ein kontinuierlicher Prozess, der sich auch nach der primären Einrichtung eines Raumes fortsetzt. In der Schule wird das durch wechselnde Sitzarrangements, Lernsettings und Nutzungsweisen des Raumes deutlich. Hinzu kommt die sich wandelnde, ästhetische Gestaltung des Raumes.

Wie gelingt es nun aber konkret, dass die Akteur*innen der Räume in die Gestaltung derselben einbezogen werden und somit aus ihrer Passivität der „Rolle der Opfer der Umstände“, wie Christine Egeler (31.3.2022) es ausdrückt, geholt werden? Die folgenden Gestaltungsbeispiele an zwei Wiener Mittelschulen sollen die Komplexität partizipativer Gestaltungsprozesse darstellen und reflektierbar machen. Die Bedeutung des Gestaltungsprozesses sowie der Einfluss auf die Schüler*innen und auf das Lernen werden im Anschluss diskutiert und reflektiert. Während im ersten Beispiel eine Innenarchitektin als externe Projektleitung im Zuge einer pädagogischen und didaktischen Neuausrichtung der Schule von einem Lehrer*innenteam an die Schule geholt wurde, zeigt das zweite Beispiel eine vom Lehrer*innenteam initiierte Umgestaltung in Form von Projekttagen, welche ohne Raumplaner*in durchgeführt wurde (siehe dazu auch Oead Broschüre Raum Gestalten URL 25). Partizipation bezieht sich in den folgenden Beispielen auf die Teilnahme an Entscheidungsfindungsprozessen in der Planung Möbel, Farben, Muster und die ästhetische und akustische Gestaltung betreffend.

7.2 Fallbeispiel 1: Partizipative Lernraumgestaltung in der MS Leipziger Platz

Zwischen 2015 und 2022 hat Christine Simone Egeler gemeinsam mit Studierenden der TU Wien, der Universität Wien und weiteren Interessierten mit Schüler*innen und Lehrer*innen der Wiener Mittelschule Leipziger Platz, die Klassen- und Gruppenräume in einem partizipativen Prozess umgestaltet (vgl. Egeler 2016). Anstoß dafür war die pädagogische Neuausrichtung der Schule im Jahr 2015.

7.2.1 Projektstart

Auf Initiative eines engagierten Lehrer*innenteams um Nicole Jungmann und Clarissa Böhm wurde der Schule ein neues pädagogisches Konzept unter dem Namen „Wir machen Schule“ vorgelegt, welches ein so genanntes Bezugslehrer*innensystem vorsah, und das für die Schüler*innen frei einteilbare Lernphasen beinhaltete. Diese offenen Lernphasen wurden als Unterrichtsfach „Offenes Lernen“ auch im Stundenplan verankert. Das Konzept zielte auf die Stärkung der Selbstermächtigung und Möglichkeiten der Schüler*innen Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen ab. Die Schüler*innen wurden intensiv auf das selbstständige Arbeiten und Lernen mithilfe von (Lern)Wochenplänen in den Schularbeitsfächern Deutsch, Englisch und Mathematik vorbereitet. Im Unterrichtsfach „Offenes Lernen“ wurde projektorientiert gearbeitet und die Schüler*innen konnten individuell, bis zu einem gewissen Grad autonom, Inhalte und Fächer wählen, mit denen sie sich gerade beschäftigen wollten. Während das Fach im ersten Projektjahr auf die Erarbeitung der Wochenpläne aus den Unterrichtsfächern Deutsch, Englisch und Mathematik fokussierte und in der Praxis in Lerntandems, Kleingruppen und individuell an Wochenplänen gearbeitet wurde, konzipierte das Lehrer*innenteam „Offenes Lernen“ im zweiten Jahr neu. Das Unterrichtsfach wurde auf Projektarbeiten in den Sachunterrichtsfächern ausgerichtet. Nun fanden Gruppenarbeiten, Experimente und handwerkliche Arbeiten als Teil von Projekten statt. Parallel dazu wurden Recherchetätigkeiten von den Schüler*innen durchgeführt.

Diese neue Vielfalt an Lehr-/Lernformen verlangte nach einer neuen Raumausstattung, welche verschiedene Sozialformen und Arbeitssettings ermöglichte und förderte. So wandte sich Jungmann und das Team von „Wir machen Schule“ 2015 an Christine Egeler. In einem ersten Gespräch tauschten sich die Lehrer*innen mit der Architektin aus, und es wurde gemeinsam überlegt, welche Veränderungen in der betreffenden Schule überhaupt möglich seien (vgl. Jungmann 9.6.2022). Egeler hatte bereits Erfahrung mit der partizipativen Gestaltung von Räumen da sie bereits vor über 20 Jahren ein Jugendzentrum in Wien gemeinsam mit den dort arbeitenden Sozialarbeiter*innen, neu einrichtete.

7.2.2 Projekteinstieg in der Schule, Partizipations- und Finanzierungsfragen

Für Egeler kam die Anfrage von Jungmann zum richtigen Zeitpunkt. Sie beschäftigte sich seit 2012 intensiv mit der Thematik und begann, aus eigenem Tatendrang und einem idealistischen Denken heraus, umgehend, vorerst ohne zugesicherte Finanzierung, gemeinsam mit dem Lehrer*innenteam und der Schulleitung mit der Planung des Projekts. Nachdem Egeler die räumliche Situation in der Schule in Augenschein genommen hatte, identifizierte sie in besagter Schule zuerst zwei Standardprobleme von Bestandschulen: Platzmangel und fehlende Schallisolierung. In diesem Zusammenhang ist auch zu bedenken, dass das klassische Schulsystem gemäß des Stundenplans unflexibel und die 50-Minuten-Taktung der Fächer nicht kindgerecht ist. Das Gestaltungsprojekt musste diese Umstände berücksichtigen, sollte den vorhandenen Platz bestmöglich nutzbar machen und neue Lernformen ermöglichen (vgl. Egeler 31.3.2022). In Kooperation mit der AUVA führte Egeler im Juni 2018 eine Akustikmessung in der Mittelschule am Leipziger Platz durch. „*Besonders in den Gängen und den beiden Stiegenhäusern gibt es keinerlei lärmabsorbierende Elemente, dadurch ist hier die Lärmbelastung besonders in den Pausen weit über den zulässigen Werten*“ (Egeler 31.3.2022)¹⁰. Dies hängt mit den verfliesten und betonierten Gängen zusammen (vgl. Egeler 31.3.2022). Zentraler Bestandteil des Projekts war die Einbeziehung der Schüler*innen in die Planung und auch in die praktische Umgestaltung der Klassen- und Gruppenräume.

„Ziel war Partizipation die Gestaltung betreffend. Die Kinder und Jugendlichen sollten selbst handwerklich tätig werden und sie sollten auf diesem Weg Selbstwirksamkeitserfahrungen machen - durch die aktive Teilnahme an der Gestaltung ihrer Räume. Die Schüler*innen sollten die Erfahrung machen dass SIE das können. (...) Es ging um Selbstermächtigung im Gegensatz zur Rolle als 'Opfer der Umstände' oder passive Beobachter*innen. Aus dieser Rolle sollten sie ausbrechen können“ (Egeler 31.3.2022).

Zu Beginn des Umgestaltungsprozesses wurden Workshops durchgeführt, in denen die Schüler*innen Möglichkeiten der Gestaltung von Lernräumen kennenlernen, sich eigene kleine Behausungen bauen konnten und in welchen sie den Kopf für neue Gestaltungsmöglichkeiten der Räume frei bekommen sollten. Hierfür wurden die Schüler*innen beispielsweise eingeladen die vorhandenen Möbel einmal anders zu verwenden (vgl. Egeler 13.3.2022). In dieser performativen Vorbereitungsphase auf die Umgestaltung der Innenräume war es wichtig, dass die Schüler*innen offen für den Prozess waren und ihrer Vorstellungskraft freien Lauf lassen konnten:

„Es ging in einem ersten Schritt darum, dass die Schüler*innen den Raum einmal anders wahrnehmen. Also haben wir ihn anders benutzt. Wir sind auf die Tische und Sessel gestiegen, haben uns anders verhalten und spielerisch den Raum anders erkundet, als üblich. Die Schüler*innen sollten zuerst einmal den Kopf frei bekommen. Tun, was sie sonst vielleicht nicht tun. Aussteigen aus Denkmustern, die vorherrschen. Über den Tellerrand blicken, und anders sehen. Das haben wir auch versucht mithilfe einer Fantasierreise zu erreichen. Die Schüler*innen sollten sich vorstellen, wie der Raum aussehen kann, in dem sie gerade sein möchten“ (Egeler 13.3.2022).

10 Die Raumakustik in Schulen entspricht häufig nicht den Vorgaben für Lärmminderung gemäß der ÖNORM B 8115-3.

Beispiele für innovative Lern- und Denkräume finden sich zuhauf in den skandinavischen Ländern. Mithilfe von Bildern von dänischen Schulen ermöglichte Christine Egeler den Schüler*innen am Leipziger Platz eine völlig andere Vorstellung von Schulräumen zu erhalten. Da die meisten Schüler*innen nur die von Ihnen selbst besuchten Schulen kannten, war es für sie teilweise erstaunlich, wie anders Lernräume aussehen können:

„Die Schüler*innen konnten zuerst nicht glauben, dass es sich bei den gezeigten Räumen um Schulräume handelt. Sie empfanden die Räume als Wohnzimmer oder Aufenthaltsräume. In Österreich finden wir nur wenige Beispiele für innovative Schulraumgestaltung, welche derart ausgereift durchdacht sind, wie die Multifunktionsräume in skandinavischen Schulen“ (Egeler 31.3.2022).



Abb. 16 u. 17 Schüler*innen, Lehrpersonen und Reinigungspersonal bemalen Banner.
Foto ©Christine Simone Egeler 2016

Teils gleichzeitig mit den Workshops wurden relativ rasch nach Projektstart bereits kleinere Veränderungen am Erscheinungsbild der Klassenräume vorgenommen, die nicht sehr kostspielig waren. In diesem ersten praktischen Schritt wurden eineinhalb Meter hohe Banner aus Segelleinen in der Länge der Klassenräume mit Motivationssprüchen für jede der vier Klassen des Jahrgangs, wie auch für den Gangbereich des 3. Stockes angefertigt und aufgehängt. Die Banner fanden großen Zuspruch auf Seiten der Schüler*innen. Schon bei der Auswahl der Sprüche war die Beteiligung außergewöhnlich hoch. Die Schüler*innen konnten selbst Sprüche vorschlagen und zusätzlich kamen einige Vorschläge von Egeler. Die Auswahl wurde schließlich mittels Abstimmung in zwei Durchgängen getroffen. Bei der praktischen Herstellung der Banner wollten sich ebenso

viele Schüler*innen beteiligen. Da nicht alle Schüler*innen durchgehend am Herstellungsprozess der Banner teilnehmen konnten, wurden Schüler*innen bevorzugt, welche aufgrund ihrer Schulleistungen Unterrichtsstunden versäumen konnten, ohne einen Nachteil dadurch zu haben.¹¹ Bei den Lehrer*innen des ersten Jahrgangsteams, welches ausgestattet wurde, blieben diese ersten Veränderungen sehr gut in Erinnerung:

„Das war die Pinnwand, die sie da verschönert haben im hinteren Bereich (der Klassenzimmer). Da ist der Rand von der Pinnwand gestrichen worden und die Pinnwand neu drauf gesetzt worden und dann wurde rund um diesen Kasten ein Mosaik aus bunten Fliesenplättchen gemeinsam mit den Kindern angebracht. Und dann wurden eben diese Banner mit den Motivationssprüchen hergestellt, die in jeder Klasse und am Gang hängen. Die Klassen konnten sich den Spruch auch selbst aussuchen und dann wurden sie gemeinsam bemalt“ (vgl. Jungmann 9.6.2022).

In einem nächsten Schritt unternahm Egeler mit den Schüler*innen eine Exkursion in das Vienna Impact Hub, einem Gemeinschaftsarbeitsraum im 7. Bezirk in Wien, der innovativ gestaltet wurde, um kreative Denkprozesse zu fördern. Im Impact Hub gibt es einen Chilloutbereich, verschiedene Einzel- und Gruppenarbeitsplätze und einen stillen Arbeitsraum. Die Schüler*innen waren besonders begeistert von einer Schaukel, die mitten im Impact Hub von der Decke hängt. „*Es war für sie etwas völlig Neues, dass ein Arbeitsraum, wie das Klassenzimmer ein angenehmer Raum sein kann*“ (Egeler 31.3.2022).

Die Durchführung der ersten Workshops sowie die Exkursion in das Vienna Impact Hub fanden noch ohne gesicherte Finanzierung statt. Es stand lediglich eine kleine Fördersumme einer Arbeiterkammer-Förderung für Schulentwicklungsprojekte zur Verfügung, die nicht annähernd die Kosten der Möblierung für auch nur eine Jahrgangsstufe gedeckt hätte. Zudem sollte die Förderung der Arbeiterkammer (AK) primär für die Anschaffung von Smartboards dienen. Egeler übernahm die Projektleitung für die Umgestaltung und begann nach Möglichkeiten finanzieller Förderung zu suchen. Beim Projekteinstieg stand aus finanziellen Gründen noch nicht fest, ob die Planungen mit den Schüler*innen wirklich umsetzbar sein würden:

„In den ersten Workshops mit den Schüler*innen der 5. Schulstufe konnten diese nicht glauben, dass sie wirklich eine neue Ausstattung für Ihre Klassen bekommen würden. Sie meinten, sie würden das alles nie bekommen, weil sie 'es nicht wert seien'. Ich habe ihnen gesagt, ich weiß nicht, ob wir es wirklich umsetzen können, weil zu dem Zeitpunkt die Förderungen noch nicht bewilligt waren und Finanzierung des Projektes noch nicht geklärt war. Aber wir werden es versuchen.“ (Egeler 31.3.2022).

Nach diesen ersten Workshops kamen die Lehrer*innen von „Wir machen Schule“ wieder auf Egeler zu, um weiter zu überlegen, wie das Projekt nun umgesetzt und finanziert werden könnte. Gemeinsam mit Nicole Jungmann und der Schulleitung, wurde das Projekt der MA56 und der Bezirksvorstehung präsentiert und um die Finanzierung der Ausstattung für alle 4 Jahrgänge angefragt. Durch eine Kollegin aus dem Nachhaltigkeitsbereich, die bei der IÖB beschäftigt war, wurde Christine Egeler auf die IÖB (Innovative Öffentliche Beschaffung) aufmerksam, die jedes

11 Die Möglichkeit zur Partizipation, abhängig von der Schulleistung wird weiter unten diskutiert.

Jahr einen Wettbewerb ausschreibt. Egeler verfasste also einen Förderantrag, der schließlich über die Schulleitung eingereicht wurde. Die Bezirksvorstehung forderte zunächst die erste Phase, also die Ausstattung des 1. Jahrgangs. Erst als das Projekt den 2. Platz im Wettbewerb gewonnen hatte und somit eine Fördersumme erhalten würde, die zwar nur bedingt, aber doch , die Prozesskosten abdecken konnte, kam es zu einem weiteren Treffen aller Beteiligten vor Ort (Bezirksvorstehung des 20. Bezirks, MA56, MA37, Schulleitung und Jungmann). Daraufhin wurde die Übernahme der Kosten für die Ausstattung durch die Bezirksvorstehung genehmigt. Zusätzlich konnte auf einen Teil des Budgets aus der Förderung der AK zurückgegriffen werden, dass für „Wir machen Schule“ zur Verfügung stand.

7.2.3 Behörden, Wahl der Möbel und Frage der Materialien

Involviert in dieses Projekt waren die Schüler*innen, Lehrpersonen, die Schulleitung, die Bezirksvorstehung und die IÖB (Innovative Öffentliche Beschaffungsagentur). Weiter spielten die MA56 (Schulen), MA37 (Baupolizei) die MA10 (Kindergärten) und MA13 (Bildung und Jugend) (vgl. Resinger 17.2.2022 bzw. URL 20) eine zentrale Rolle. Da der Prozess einer Schulneugestaltung mit vielen bürokratischen Hürden verbunden ist, gibt es genaue Vorgaben, beispielsweise für Möbel, die verwendet werden können, aber auch wo diese positioniert werden dürfen. Die Möbel können nur von einer Firma bezogen werden. Es gibt keine andere Wahlmöglichkeit die Sitzmöbel und Tische betreffend. Diese Firma stellt zwar verschiedene Ausstattungsvarianten und Modelle zur Verfügung, jedoch ist die Auswahl eingeschränkt, gerade wenn es um individuelle Lösungsansätze geht. Es gibt eine weitere Firma, bei der Kästen und Lagerungsmöbel bestellt werden können, diese sind dann aber nicht automatisch gegen Schäden versichert. Üblicherweise bestellt die Direktorin oder der Direktor einer Schule die Möbel, wenn eine Umgestaltung notwendig ist (vgl. Egeler 13.3.2022). Diese verfügen jedoch nicht immer über die Expertise, die Gestaltung betreffend und adäquate Beratung hierfür ist nicht vorgesehen.

„Die Möbel werden aus dem Ausstattungskatalog des Schulausstatters, der MA56 ausgesucht. Dieser Ausstattungskatalog wiederum wird von einem Team von Lehrpersonen, zuständigen Personen der Bildungsdirektion und einigen Architekt*innen zusammengestellt. Natürlich ist das auch immer eine Kostenfrage. (...) Es sind auch verschiedene Lehrpersonen in diese Entscheidungen eingebunden. (...) Schüler*innen sind nicht in den Prozess involviert“ (S. Resinger 17.2.2022).

Naturmaterialien werden sehr selten in Schulen eingesetzt. Es gibt im Ausstattungskatalog der Bildungsdirektion für Pflichtschulen jedoch die Möglichkeit für Spezialanfertigungen auf einen Tischler zurückzugreifen. Auch hier steht aber wieder nur eine Tischlerei zur Verfügung, die beauftragt werden kann. Diese Werkstatt fertigte für die Klassen am Leipziger Platz unbehandelte 3-Schicht-Platten aus Fichtenholz die in der Höhe von 200 cm und je nach Raummaßen in mehreren

Metern Länge an den an den Wänden in den Klassenräumen fixiert wurden. Sie dienten als Pinwände und sollten die Raumatmosphäre positiv beeinflussen. Die unbehandelten Vollholzplatten beeinflussten das Raumklima spürbar auch für die Schüler*innen. Diese erklärten, dass Sie den Geruch „gut“ finden (vgl. Egeler 13.3.2022). Manchen fiel auf, dass sich die Raumakustik positiv veränderte: „*Es ist jetzt schon leiser in der Klasse*“ (L., 13 J., Mai 2018). Egeler verfolgte bei der Auswahl der Materialien das Ziel eine angenehmere, bedürfnisgerechte Atmosphäre zu schaffen. Holz wirkt sich positiv auf die Gesundheit aus und unbehandelte Holzflächen in Räumen senken nachweislich den Puls (vgl. URL 4). Denn: „*Menschen sind auch Natur und brauchen natürliche Materialien in ihrer Umgebung*“ (Egeler 31.3.2022, 2016).

Nach der Öffnungsphase konnten die betreffenden Klassen in weiteren Workshops konkret Schulmöbel aussuchen. Sie konnten die Formen und Farben der Möbel aussuchen und weitere Details bei der Gestaltung des Klassenraums selbst bestimmen. Hierfür stellte Egeler Materialproben, Farbpalletten und weitere Gestaltungsbeispiele zur Verfügung. Der Ausstattungskatalog diente auch hier als Orientierungshilfe für die Realisierbarkeit der Vorstellungen. Jedoch beschränkte die Innenarchitektin die Auswahlmöglichkeiten nicht nur darauf, sondern legte in erster Linie Wert darauf die Vorstellungen der Schüler*innen zu verstehen und Wege für deren Umsetzung zu finden. Aus diesem Grund waren an manchen Stellen Spezialanfertigungen notwendig.

7.2.4 Entscheidungsfindungsprozesse: Raum für unterschiedliche Bedürfnisse

Bedürfnisse von Schüler*innen sind nicht immer gleich, wie wir bereits gesehen haben. Dies stellt in einem partizipativen Gestaltungsprozess eine große Herausforderung für die Projektleitung dar. Es geht darum die unterschiedlichen Vorstellungen der einzelnen Schüler*innen zusammenzubringen und Lösungen zu finden, mit welchen die Beteiligten einverstanden sind. Es gilt also Prozesse einzuleiten, welche den Schüler*innen zwar die Bandbreite an Möglichkeiten, die zur Auswahl stehen zu eröffnen, wenn es beispielsweise um die Farbe von Möbeln geht. In einem weiteren Schritt müssen Tendenzen und Vorlieben erkannt und in eine Richtung geleitet werden, die im besten Fall auf einen Konsens hinausführt. Dies wird möglich, indem beispielsweise durch Überlegungen der Vor- und Nachteile Ausschlussverfahren angeregt werden. Wichtig dabei ist, dass Diskussionen darüber gut vorbereitet sind und den Schüler*innen beispielsweise durch die Sammlung von Begriffen für die Beschreibung ihrer Vorstellungen, deren Formulierung erleichtert wird. Dies ermöglicht gleichzeitig, dass binäre Bewertungen wie schön/hässlich oder gut/schlecht unterbleiben, wenn die divergierenden Vorstellungen besprochen werden.

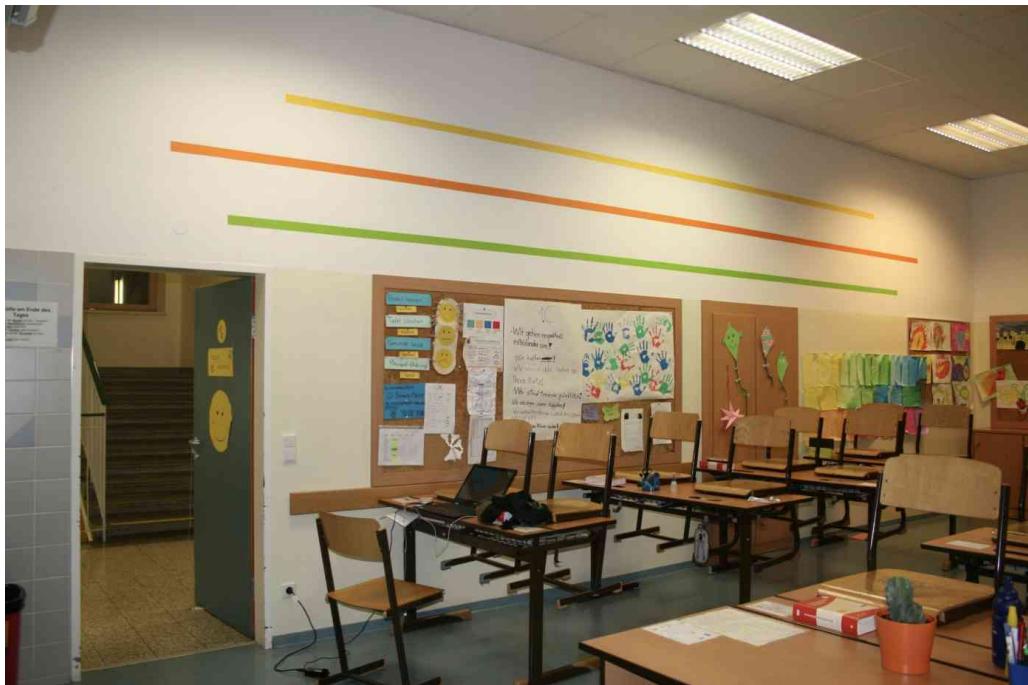


Abb. 16 Klassenraum vor der Umgestaltung Foto ©Christine Simone Egeler 2016

Egeler gelang es die Ideen und Vorstellungen der Schüler*innen jeweils aufzunehmen, in Einrichtungsbeispiele zu übersetzen und wiederum an die Schüler*innen heranzutragen. Vorstellungen und Wünsche der Schüler*innen sollten zudem über verschiedene Medien bzw. Wege kommunizierbar gemacht werden. Gerade für Schüler*innen, welche sich nicht gerne verbal zu Wort melden, macht es Sinn sich anders ausdrücken zu können. Impulskarten oder die Clustermethode, wobei Stichwortkärtchen mithilfe eines Flipcharts oder einer Pinnwand zu einer vernetzten „Wünschesammlung“ zusammengefasst werden, können Möglichkeiten darstellen schüchternen Schüler*innen eine Stimme zu geben.

Menschen haben aber nicht nur individuell divergierende Vorstellungen zur Gestaltung des Raumes, sie nehmen diesen auch auf unterschiedliche Weise wahr und nutzen ihn nicht immer auf genau die gleiche Weise (vgl. z.B. Kahlert/Nietsche/Zierer 2013, Breidenstein 2004). Dies kann zweckgebunden sein, hat individuelle Gründe und hängt laut Egeler auch mit dem Geschlecht¹² zusammen:

„Es gibt auch einen Genderaspekt, der beachtet werden sollte, bei der Gestaltung von Lernräumen: Mädchen zwischen 11 und 14 suchen eher Ruhe, wollen sich tendenziell mit Freund*innen unterhalten, suchen stillere, geschütztere Orte. Jungs in dem Alter werden dann manchmal rüpelhaft, suchen Möglichkeiten zum Toben. Die Mädchenorte werden meist durch die Unruhe die durch die Jungs entsteht, zurückgedrängt. Ihre Bedürfnisse werden nicht immer ernst genommen. Und auch die Jungs können in der Schule nicht toben. Sie haben keine oder nur eingeschränkt Möglichkeiten 'wild' zu sein. Dabei steckt da eine unglaubliche Energie drinnen“ (Egeler 31.3.2022).

12 Auf dem Schulschiff Bertha von Suttner gibt es aus Gründen der Gendersensibilität beispielsweise Buben- und Mädchenzonen.

Im Anschluss an die Phase der Sammlung der Wünsche und dem Finden von Entscheidungen, wurden die Schulmöbel bestellt und etwa ein Jahr nach Projektstart an die Klassen geliefert, die am Gestaltungsprozess teilnahmen. Diese waren zu diesem Zeitpunkt bereits in die 6. Schulstufe aufgestiegen. Als die Schulmöbel im Herbst 2016 geliefert wurden, hatten die Schüler*innen die Möglichkeit diese gemeinsam mit Lehrpersonen und Monteuren in die Klassenräume zu transportieren, die Tische gemeinsam aufzubauen und die Stühle zusammenzuschrauben. In den Klassenzimmern herrschte aufgeregtes Durcheinander und Handwerkstimmung. Nach etwa drei Stunden waren alle Möbel aufgebaut, die Hefte und Bücher wurden in den neuen Laden im Rollkasten verstaut und die Schüler*innen saßen stolz an ihren neuen Arbeitsplätzen und unterhielten sich freudig mit ihren Klassenkamerad*innen über das neue Mobiliar: „*Wir haben das wirklich gekriegt!*“ „*Hier kannst du den Tisch höher machen*“ (M. 12 J.). *Ich dachte, das war ein Witz!*“ (O. 11 J.). „*Endgeil*“ (A. 12 J.).



Abb. 13 Neu ausgestatteter Klassenraum Foto ©Christine Simone Egeler 2020

Die Arbeit des gemeinsamen Zusammenbauens bereitete den Kindern große Freude und manchen Schüler*innen wurde klar, dass ihre Mithilfe Früchte trug, ihre Entscheidungen berücksichtigt und sie ernst genommen wurden. Spätestens an diesem Punkt wurde klar erkennbar, dass die Teilnahme an der Raumgestaltung fächerübergreifende Wissensaneigung und Erfahrungssammlung bedeutet: Die Schüler*innen erweiterten ihren Wortschatz, konnten sich mit Raumplänen auseinandersetzen, lernten verschiedene Arbeitsplatzmodelle kennen, erweiterten ihre handwerklichen, kommunikativen und sozialen Fähigkeiten und erhielten Einblicke ins Projekt-

management. Dies war auch ein wichtiger Moment für die Lehrpersonen, welche noch eine wichtige Lernerfahrung bei den Schüler*innen feststellen konnten:

„Sie bemerkten natürlich, dass nur sie in den 6. Klassen neue Möbel bekamen. Und da war schon ein bisschen Stolz auch bei den Kindern da. Und das haben wir auch die ganze Zeit versucht zu vermitteln: wir haben da was für euch auf die Beine gestellt und indem ihr mitgearbeitet habt und bei diesen Workshops mitgemacht habt, deshalb läuft das jetzt und deshalb haben wir das bekommen. Aber ihr müsst halt auch darauf aufpassen“ (vgl. Jungmann 9.6.2022).

7.2.5 Projektverlauf in den darauffolgenden Jahren

In den folgenden Jahren wurde auf diesem Weg jeweils die folgende Schulstufe in das Projekt einbezogen. Egeler gestaltete gemeinsam mit den Schüler*innen innerhalb von insgesamt Jahren¹³ so die gesamten Lernräume der Schule neu. Im Zuge des Projekts wurden so Klassenräume und Gruppenräume der 4 Jahrgänge, sowie die Speiseräume der Schule also insgesamt 17 Räume neu ausgestattet und gestaltet. Ein Teil des Projekts war Schallschutz in Gängen und Stiegenhaus. Da es keine lärmabsorbierenden Elemente und nur eine geringe Ausstattung in diesen Bereichen gibt, kommt es gerade in den Pausen zu dem hohen Lärmpegel. Egeler wollte an den Gängen ausklappbare Tische und unbehandelte Holzflächen anbringen und stand diesbezüglich wiederholt mit dem Feuerschutzbeauftragten der Schule in Verbindung. „*Es war aus feuerschutzrechtlichen Gründen nicht möglich diese Elemente aus Vollholz in Form von ausklappbaren Tischen und Holzpinnwänden zu montieren oder andere Veränderungen am Gang vorzunehmen*“ (Egeler 13.3.2022).

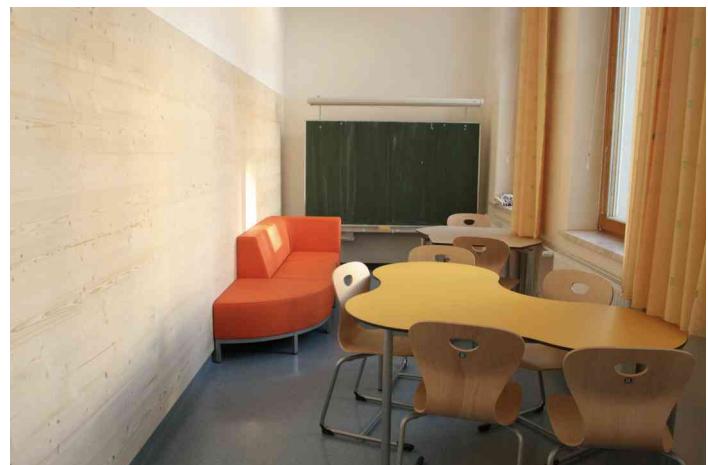


Abb. 14 li. Gruppenraum 2016 Abb. 15 re. umgestalteter Raum 2020 Foto ©Christine Simone Egeler 2021

13 Die Covid19-Pandemie hat den Projektabschluss um drei Jahre verzögert.

Ein großer Vorteil für die folgenden Jahrgangsstufen war, dass sie aus den Erfahrungen der vorigen Jahrgangsstufe die Möbel betreffend lernen konnten. So wurden beispielsweise im darauffolgenden Jahrgang Rollkästen mit tieferen Laden (ca. 30 cm) für die Schulsachen der Kinder bestellt, anstatt mit seichten, zirka 15 cm hohen Laden, wie im ersten Durchgang, weil die Hefte der Schüler*innen ständig hinter den Laden runter rutschten, wenn diese „zu voll gestopft“ wurden. Auch die Dreieckstische würde Jungmann heute nicht noch einmal aussuchen. Sie haben den Vorteil, dass sie leicht zu verschieben sind und so schnell neue Sitz- und Sozialformen geschaffen werden können. Der Nachteil ist jedoch, dass sie beim Spielen in der Pause oder durch einfaches Anstoßen bereits verrutschen, sodass sie ständig wieder in die Ausgangsposition zurückgeschoben werden müssen. Dies sei aber kein großes Problem (vgl. Jungmann 9.6.2022). „*Wenn ich merke, es ist ein Tisch verschoben, dann schiebe ich ihn wieder zurück. Das geht ja genauso leicht, wie er verschoben wurde*“ (Jungmann 9.6.2022).

Durch die stufenweise Ausstattung der Jahrgangsteams im Abstand von ein bis zwei Jahren profitieren die jeweils darauffolgenden Teams von der vorhandenen Erfahrung und entschieden sich für andere Tische. Dass es sich um kein großes Problem die Tische betreffend handelt, zeigt deren Einsatz. Die Dreieckstische sind nach wie vor in drei der vier Klassen, die in der ersten Runde des Umgestaltungsprojekts teilnahmen, im Einsatz. Die Schüler*innen, welche als erster Jahrgang mit den selbstgewählten Möbeln ausgestattet wurden, haben die Mittelschule am Leipziger Platz im Juni 2019 verlassen. Die darauffolgenden Klassen haben die Möbel und Ausstattung der ersten „Umgestaltungsrunde“ übernommen, so auch die Tische. Die Erfahrungswerte hätten ohne das Projekt nicht gesammelt werden können, denn „*wenn ich nichts ausprobiere, kann ich auf nichts draufkommen*“ (Jungmann 9.6.2022).

Als letzter Teil des Ausstattungs- und Umgestaltungsprojekts wurde von Karin Harather im Herbst 2021 ein Gruppenraum der Schule zu einem Bewegungsraum mit Kletterelementen, Matten, Reifen, Bällen und anderen „Tobe-Utensilien“ ausgestattet.

Dieses Anschlussprojekt fand in der Planungsphase ohne die Partizipation der Schüler*innen statt. Zur Eröffnung des Raumes wurde eine Zirkuspädagogin eingeladen, welche mit den Schüler*innen verschiedene Nutzungsmöglichkeiten des Raumes und der Geräte spielerisch erkundete (vgl. Harather 2021: 36f, URL 8, URL 24).



Abb. 1 Foto ©Christine Simone Egeler 2021

Im Juli 2022 wurden schließlich die letzten Möbelbestellungen wie Kästen und Wandverkleidungen für das zuletzt ausgestattete Jahrgangsteam in die Schule geliefert. Egeler begleitete die Montage der Möbel. Beim Lokalaugenschein wurde sichtbar, dass eine Klasse wieder mit den alten Möbel bestückt und die neuen beweglichen Möbel in den Keller der Schule gebracht wurden. Die Gründe dafür wurden nicht erhoben.

7.2.6 Reflexion des Umgestaltungsprozesses

Zentral für Jungmann ist, dass die Schüler*innen, welche an der Umgestaltung beteiligt waren die Erfahrung machen konnten, dass es Sinn macht, sich für etwas einzusetzen und mitzuarbeiten. Jungmann spricht die Selbstwirksamkeitserfahrungen an, welche die Schüler*innen durch die Möglichkeit zur Mitgestaltung machen konnten. Sie findet diesen Prozess ausschlaggebend, um den Kindern zu zeigen: „*schaut, wenn man sich für etwas einsetzt, dann kann man auch was erreichen*“ (vgl. Jungmann 9.6.2022).

Auffallend war, dass in jedem Folgejahr die Beteiligung am Projekt vonseiten der Lehrpersonen abnahm. Bereits im zweiten Projektjahr wurde die Zusammenarbeit mit Christine Egeler von einigen Lehrpersonen als Zusatzaufwand empfunden. Die Workshops wurden auch in der nächsten Schulstufe mit den Schüler*innen weiter durchgeführt, jedoch empfanden einige Lehrpersonen diese als Zeitverschwendungen und spiegelten das auch in Ihrer Haltung dem Projekt gegenüber. Sie fühlten sich nun in der Rolle „etwas zu bekommen“, anstatt etwas „zu verändern oder zu gestalten“ (Jungmann 9.6.2022). Hier erkannte Jungmann, dass die Kommunikation innerhalb der Schule nicht optimal verlaufen ist. Es ist leider nicht gelungen die gesamte Lehrer*innenschaft für das Projekt zu begeistern (vgl. Jungmann 9.6.2022). Die Schüler*innen spüren wiederum die Haltung ihrer Lehrer*innen dem Projekt gegenüber. Denn sie sind ja die Vorbilder für die Kinder (vgl. Egeler 31.3.2022). Im Nachhinein betrachtet, wäre eine Projektbegleitung durch eine außenstehende Person hilfreich gewesen, um die Partizipation auf Seiten des Kollegiums zu verbessern und Kommunikationsprozesse zu erleichtern. Phasen der Reflexion während des Prozesses hätten vermutlich ermöglicht Entscheidungen nachhaltiger zu treffen und Lehrpersonen, welche sich nicht als Teil des Projekts fühlten, ins Boot zu holen. Die Schulleitung hätte einen solchen Prozess durch proaktive Beteiligung optimal unterstützt (vgl. Jungmann 9.6.2022). Im Falle des vorgestellten Projekts ermöglichte und begrüßte sie zwar die Durchführung der Umgestaltung und segnete die einzelnen Schritte ab, jedoch beteiligte sie sich nicht an der Förderantragstellung und schaffte es nicht das gesamte Kollegium von dem Projekt zu überzeugen. Auch dies förderte die nachlassende Beteiligung vonseiten des Kollegiums von Jahr zu Jahr. Die fehlende Überzeugung führte vermutlich auch dazu, dass wie bereits erwähnt eine

Klasse auf Initiative des Klassenvorstands die neuen Möbel in den Keller der Schule brachte und den Klassenraum wieder mit den alten, schweren Bänke ausstattete. Jungmann formuliert das Entwicklungspotential des Projekts folgendermaßen:

Erstens muss die Direktion voll und ganz dahinter stehen und auch bereit sein, sich dafür einzusetzen und nicht nur das zu nehmen, was halt geht. Weißt du was ich meine? Also nicht nur das zu nehmen, wofür der andere sich einsetzt möglicherweise, sondern wirklich selbst dahinter sein. Und dann wäre es schön, wenn es wirklich ein gemeinsamer Prozess ist. Wenn es wirklich die ganze Schule betrifft und nicht nur ein Jahrgangsteam. Dann muss auch wirklich die ganze Schule entscheiden: Was wollen wir? Wir sehen uns verschiedene Sachen an und wir entscheiden gemeinsam. Und wir machen das. Und dann braucht's wirklich irgendeine Prozessbegleitung. Eine Person, von außen, die diesen Prozess begleitet und managed. Das kann nicht an den Lehrern hängenbleiben (Jungmann 9.6.2022).

Die Architektin und Projektleiterin Egeler führt die mangelnde Beteiligung auf Seiten der Lehrer*innenschaft auf personelle Ressourcen zurück: das Projekt musste von wenigen Personen, welche nicht Entscheidungsträger*innen waren, betreut werden. Sie selbst musste einzelne Schritte im Prozess ohne Unterstützung der Schulleitung setzen, beispielsweise die Antragstellung für die Förderung übernehmen, welche schließlich von der Schulleitung eingereicht wurde. Die fehlenden Informationen aufseiten der Lehrpersonen vor allem in den folgenden Jahrgangsteams führt sie auf personelle Grenzen zurück. Egeler betrachtet auch ihr Einlenken bei Verhandlungen mit dem Feuerschutzbeauftragten im Nachhinein kritisch. „*Ich hätte hartnäckig bleiben sollen, dann wäre vielleicht mehr gegangen*“ (Egeler 13.3.2022).

Ein weiteres Defizit, das ebenso im Personalmangel und der fehlenden Finanzierung wurzelt, ist die fehlende Evaluierung. Es wurde weder der Umgestaltungsprozess an sich noch die Wirkung der neu gestalteten Lernräume erhoben. Es gibt daher keine systematisch erhobenen Daten dazu. Da sich auch die Schulbehörden nicht für die Evaluierung zuständig sehen, unterbleibt diese meist und wichtige Erkenntnisse gehen verloren. Auch der Umgestaltungsprozess an sich findet wenig Beachtung von Seiten der Behörden. Dies führt dazu, dass partizipative Gestaltungsprojekte durch Expert*innen sich nur langsam weiterentwickeln. Egeler schlägt im Zusammenhang mit der Sicherung des Wissens und der Erfahrung die Einsetzung einer Grätzlarchitektin bzw. eines Grätzlarchitekten vor, welche*r für Fragen bei der Umgestaltung von Schulen und anderen Bildungseinrichtungen sowie öffentlichen Umgestaltungsprojekten beratend und leitend fungieren würde. So könnten Erfahrungen weitergegeben, Erkenntnisse gewonnen und gemeinsam umgesetzt werden. So könnten öffentliche Umgestaltungsprojekte weiterentwickelt werden. Dies betrifft nicht nur Schulumgestaltungen, sondern adressiert öffentliche Umgestaltungsprojekte an sich.

Egeler wurde von verschiedenen Seiten unter anderem von Vertreter*innen der MA56 oder der Bildungsdirektion vorgeworfen, dass dieses Projekt teurer wäre, als andere Projekte in dem Umfang. Die Architektin stellt dies jedoch in Abrede, denn die Nachhaltigkeit und die positiven Effekte, welche

durch die unterrichtsfreundliche Gestaltung erzielt werden, wurden ja nicht evaluiert. Dazu gehört beispielsweise die Lehrer*innengesundheit, Krankenstände und der Zusammenhang mit dem Lärmpegel oder der Möglichkeit neue Lernformen anzuwenden. (vgl. Egeler 13.3.2022)

Die enge Verschränkung von Lernkonzepten und pädagogischen Haltungen einerseits und der Möblierung und Gestaltung eines Lernraumes andererseits wird in diesem Projekt besonders deutlich. Die Reaktivierung der alten Ausstattung in einer Klasse kann in diesem Zusammenhang nur als Zurückweisung zeitgemäßer Lehr-/Lernformen verstanden werden. Die Initiative zur Umgestaltung kam von einer Gruppe von Lehrpersonen, welche neue Lehr-/Lernformen an der Schule etablieren wollten, um Kindern bessere Chancen zu ermöglichen. De facto hat Egeler in fünf Jahren in einem partizipativen Prozess alle Klassenräume der Bestandschule aus der Gründerzeit neu ausgestattet und den Schüler*innen der Schule ermöglicht diesen Prozess gemeinsam zu durchlaufen. Ohne Idealismus und Tatendrang wären die Klassenzimmer der Mittelschule noch immer mit den klassischen „Doppelbänken“ mit Bankfach ausgestattet. Die Schüler*innen hätten auch keinen Freizeitraum zur Verfügung. Und viele Schüler*innen, die an dem Projekt mitgewirkt haben, hätten nie die Erfahrung gemacht, dass ihre Ästhetikvorstellungen und Ihre Entscheidungen ernst genommen und umgesetzt werden. Schlussendlich hätte es kein gemeinsames Dekorieren, Umgestalten und gemeinsames Einräumen und Aufbauen der Möbel in den Klassenzimmern und somit keine handwerkliche Erfahrung gegeben. Zusätzlich dient das vorgestellte Ausstattungsprojekt als Beispiel und zeigt Möglichkeiten der Partizipation in der Schulraumgestaltung für andere Schulen auf.

7.3 Fallbeispiel 2: Partizipative Raumgestaltung an der OPENSchool

Dietmayrgasse

Die Mittelschule Dietmayrgasse wurde als Neubauschule 2017 zur Erweiterung des Bildungscampus der beiden Volksschulen Dietmayrgasse und Spielmanngasse fertiggestellt. In dem Jahr bezogen bereits die ersten beiden regulär geführten Klassenzüge sowie die OPENSchool das architektonisch den neuesten Standards entsprechende Schulgebäude.

Die OPENSchool Dietmayrgasse ist ein Schulentwicklungsprojekt, das von Markus Haider und Roland Reichard-Mückstein ins Leben gerufen wurde und sich an reformpädagogischen Best-Practice-Beispielen, allen voran „Schulen im Aufbruch“ von Margret Rasfeld (vgl. 2015, 2012) orientiert. Das Konzept der OPENSchool unterscheidet sich stark vom konventionellen Unterricht in Österreich: Die Schule beginnt um 9 Uhr mit einem ca. 15-minütigen „Briefing“. Anschließend begeben sich die Schüler*innen ins „Lernbüro“. Jugendliche der 7. und 8. Schulstufe lernen hier schulstufenübergreifend, in ihrem individuellen Tempo an selbst gewählten Kompetenzen aus dem Lehrplan in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik, welche von den Lehrpersonen altersgemäß aufbereitet und auf einer Lernplattform zur Verfügung gestellt werden. Jede*r Schüler*in verfügt über einen Account für die Lernplattform und sucht sich aus einem Pool an Kompetenzen jeweils aus, was gerade interessant erscheint oder was aus individueller Sicht notwendig ist zu absolvieren. Die Einschätzung über die Notwendigkeit einer Kompetenz zu erarbeiten obliegt der/dem Schüler*in. Es gibt jedoch in jedem Fach vier Grundkompetenzen, welche erarbeitet werden müssen, da sie in den Schularbeiten abgefragt werden. Im Lernbüro stehen den Schüler*innen verschiedene Lernräume zur Verfügung, welche im Schuljahr 2021/22 an der Sozialform und dem Lernsetting orientiert waren. So entstanden das „Silent Office“, „Silent Office 2“ in denen stumm, individuell gelernt werden konnte, der „Whisperroom“, in welchem Teamarbeit und leises Sprechen möglich war und der „Co-Working-Space“ in dem in Gruppen gearbeitet und gelernt werden konnte.¹⁴

Die Lehrpersonen agieren als Coaches bzw. Lernassistent*innen und beraten jeweils 12-13 Schüler*innen ihrer „Briefinggruppe“ in Bezug auf die Ziele der/des Schülers/in und nächste Schritte zur deren Erreichung. An den Schularbeitsfächern wird täglich in der „Lernbürophase“ in der Zeit von 9:15-10:40 Uhr gearbeitet. Anschließend folgt 50 Minuten Sport. Die Kompetenzen der Sachunterrichtsfächer werden in Workshops, die täglich von 12 bis 13:40 Uhr angeboten werden, vermittelt. Wenn ein Thema ansprechend ist, kann die/der Schüler*in dieses im Open Lab am

¹⁴ Im Schuljahr 2022/23 sollen die Lernräume für das Lernbüro in Themenräume nach den Schularbeitsfächern Mathematik, Englisch und Deutsch aufgeteilt werden, um fachspezifische Betreuung zu erleichtern.

Nachmittag von 14:30 bis 16:30 Uhr weiter bearbeiten und eine entsprechende Präsentationsform der Ergebnisse finden.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
08:30 - 09:00	Ankommenszeit	Ankommenszeit	Ankommenszeit	Ankommenszeit	Ankommenszeit
9:00 - 9:50	Lernbüro (D, M, E) / Essensplanung	Lernbüro (D, M, E) / Kochen	Lernbüro (D, M, E)	Lernbüro (D, M, E) / 10:10-11:50 EH-Workshops	Lernbüro (D, M, E) + Einzelgespräche bis 12:30
9:50 - 10:40					
Pause 20min		10:40-11:30 Sport			
11:00 - 11:50	Sport	11:30-12:00 Essen / Pause	Sport	Sport / EH-WS	Lernbüro (D, M, E) + Einzelgespräche bis 12:30
Pause 10min					
12:00 - 13:40	Workshops	Workshops / Lernbüro	Workshop	Workshop	
13:40 - 14:30	<i>Mittagspause</i>	<i>Mittagspause</i>		<i>Mittagspause</i>	
14:30-16:30	OpenLab	OpenLab		OpenLab	

Abb. 2 Die Tagesstruktur der OPENschool aus dem Schuljahr 2021/22

Im Lernbüro und dem Open Lab können die Schüler*innen wählen, in welchem Raum und in welcher Sozialform sie arbeiten möchten. Zur Auswahl stehen der Co-Working-Space, das Silent Office, das Silent Office 2 bzw. der Whisperroom und im Schuljahr 21/22 zusätzlich auch der Medienraum. Im Open Lab hängt die Wahl des Raums mit dem Angebot vonseiten der Coaches zusammen. Oft wird zusätzlich zum Raumangebot im Stockwerk der OPENschool, das Arbeiten an Projekten im Werkraum in einem anderen Stockwerk ermöglicht. Die sozialen Settings, Gruppenkonstellationen und Lerninhalte unterscheiden sich dabei von Schüler*in zu Schüler*in bzw. zwischen den Gruppen.

Die Abwechslung der Lernformen ist eine Herausforderung für die Einrichtung der Lernräume. Die Möbel müssen sowohl für Einzelarbeit wie auch Team- und Gruppenarbeitssettings funktional und natürlich ergonomisch angepasst sein. Die Räume dienen nicht als Klassenräume, sondern als multifunktionale Lernräume mit jeweils unterschiedlichem Fokus. Während die Anordnung der Tische im Lernbüro je nach Gruppengröße oder Arbeitssetting angeordnet sind, werden sie in der Workshopzeit meist frontal ausgerichtet, da häufig Impulsvorträge von den Coaches gehalten werden oder visuelle Präsentationen am Smartboard die Vorträge unterstützen.

Am Beginn des Schuljahres 2021/22 stellte ich als Teil des zehnköpfigen Lehrendenteams der OPENschool meinen Kolleg*innen das Konzept für eine mögliche partizipative Neugestaltung der Räumlichkeiten vor. Das Umgestaltungskonzept, das mit Schulforschung einhergeht beinhaltet theoretische Einführungsworkshops für die Lernraumgestaltung, performative Phasen, die praktische Umgestaltung und eine Erhebung der Schüler*innensicht auf (Schul)Raumgestaltung mittels eines

Fragebogens. Am Umgestaltungsprozess nahmen alle 70 Schüler*innen der OPENschool teil. Der hohe Grad der Involvierung aufseiten der Schüler*innen setzte die Beteiligung aller zehn Lehrpersonen im Team voraus, da die Schüler*innen adäquat in die einzelnen Phasen begleitet werden müssen. Das Projekt sieht eine Einführungsphase vor, gefolgt von der Teilung in Fokusgruppen zur praktischen Umsetzung und einem Pool an individuellen Aufgaben, um asynchrone Abschlüsse der Fokusgruppen vorzubeugen. Da viele Projektschritte gleichzeitig stattfinden, war die Zustimmung zum Projekt vom gesamten Team notwendig, um eine Realisierung zu ermöglichen. Das Team reagierte erfreut auf die Projektidee und die konkrete Ausformulierung der einzelnen Projektphasen. Die weitere Ausarbeitung dafür im Team erfolgte während der Planungswoche in der letzten Ferienwoche sowie in der ersten Schulwoche.



Abb. 3 Foto ©Roland Reichart-Mückstein 13.9.2021

7.3.1 Projekteinstieg: Raumplanungsphase

Als Einführung boten drei verschiedene Coaches den audiovisuell untermalten Workshop „Raumgestaltung“ an, der vorher von mir selbst als Projektleiterin zusammengestellt wurde. In diesem Workshop sahen die jeweils ca. 23 teilnehmenden Schüler*innen Bilder von verschiedenen Lernräumen, in Schulen oder Kinderbetreuungseinrichtungen. Im Anschluss wurde gemeinsam darüber reflektiert. In der geleiteten Reflexion wurden Materialien und Möbel diskutiert, über

Lichtverhältnisse gesprochen und Objekte diskutiert, die unterstützend für das Lernen sein können, weniger hilfreich sind, oder das Lernen stören. Angeregt wurden diese Themen einerseits durch einen Fragebogen, welchen die Schüler*innen am Beginn des Workshops ausfüllten und andererseits die visuelle Präsentation, die konkrete Fragen in Hinsicht auf Materialien, Farben, Licht, Einrichtung und die ästhetischen Gestaltung stellten. Der Fragebogen diente dabei einerseits als Impulsgeber, andererseits wurde es durch die Auswertung möglich abzuschätzen, welchen Stellenwert die Schulräumlichkeiten bei den Schüler*innen zu diesem Stand des Projekts einnahmen.

Ziel des Workshops war, die Vorstellungskraft der Schüler*innen anzuregen und Impulse für die Gestaltung zu geben. Nach den Workshops teilten sich die Schüler*innen in Fokusgruppen ein. Es wurden fünf Gestaltungsteams, zu je etwa zehn Schüler*innen und je einem Coach für die fünf Funktionsräume gebildet. Die sechste Gruppe, bestehend aus zwölf Schüler*innen plante ihre Traumlernräume digital im PC-Raum, eine weitere Gruppe gestaltete den Gemüse- und Kräutergarten der Schule und fertigte einen Küchengarten für die Aula an. Die Raumplanerinnen der fünf Funktionsräume konnten in einem weiteren Workshop lernen, wie sie einen Raumplan im richtigen Maßstab zeichnen konnten und erhielten Schneidevorlagen für die verschiedenen Tischvarianten, Stühle und Pflanzen im passenden Maßstab. Die Schüler*innen hätten diese durchaus selbst herstellen können, die Schneidevorlage wurde jedoch als notwendige Zeitersparnis erstellt.

Nach dem Raumplanungsworkshop wurden Zweierteams gebildet, wobei eine Person die Möbel und Objekte in einem der Räume im Stockwerk der OPENschool beschreiben sollte, die andere Person sollte erraten, um welchen Raum es sich handelt. Anschließend erhielten die Schüler*innen die Aufgabe mit den Möbeln, die vom vorigen Jahr noch in den Räumen vorhanden waren zu „performen“. Die Aufgabenstellung für die Performance lautete: Interagiere mit den Möbeln und Objekten im Raum; verwende sie einmal anders; finde für dich interessante Posen mit den Möbeln; fotografiert euch gegenseitig in diesen Posen und ladet die Fotos auf MS-Teams im dafür vorgesehenen MS-Teams-Ordner „Performance“ hoch¹⁵.



Abb. 4 Foto ©Noah Metzler 13.9.2021

¹⁵ Aus datenschutzrechtlichen Gründen können keine Fotos gezeigt werden, auf denen Schüler*innen erkennbar sind.

Diese Performance-Übung diente der Erweiterung der Vorstellungskraft in Bezug auf die Nutzung der Räume und Möbel: die Schüler*innen sollten erfahren, dass der Schulraum vielschichtig nutzbar ist. Anschließend wurden die Räume geleert. Alle Möbel wurden in der Aula und auf den Gängen verteilt. Es folgte das Planzeichnen in den leeren Räumen.



Abb. 5 Foto ©Roland Reichart-Mückstein 13.9.2021

Die digitale Planungsgruppe erhielt parallel dazu eine kurze Einführung in das kostenlose 3D-Raumplanungsprogramm „Sweethome 3D“ und begann mit den Entwürfen ihrer Traumlernräume. Im Unterschied zu den analogen Planungen waren die digitalen Modelle komplexer und die Gruppe hatte länger Zeit für die Planung. Bei der digitalen Planung wurde der Fokus auf die Arbeit mit dem Planungstool gelegt und die Schüler*innen wussten, dass sie ihre Planung nicht in der Realität umsetzen würden. So wurde es möglich, dass sie ihren optimalen Lernraum „größer denken konnten“, weil sie sich nicht an der vorhandenen Infrastruktur orientieren mussten, sondern Ausstattung und Farben selbst wählen konnten.

Die analogen Raumplanungsgruppen konnten mit Ausnahme einiger organisatorischer Beschränkungen selbst festlegen, wo sie welche Funktionsräume einrichten wollten. Im Stockwerk, das von der OPENschool genutzt wird sind sechs Arbeitsräume vorhanden. Ein siebenter Raum dient als Teamraum für die Coaches. Der Vorschlag vonseiten der Coaches lautete die Funktionen der Lernräume des vergangenen Jahres möglichst zu übernehmen. Diese waren: der Medienraum, das Silent Office und der Co-Workingspace. Da die Anzahl der Schüler*innen im Schuljahr 21/22 mit 70 Personen, um 30 höher war als im Jahr davor, musste es zumindest einen weiteren

Lernraum geben. Die Schüler*innen entschieden sich für das so genannte Silent Office 2. Zusätzlich wurde ein BE-Raum¹⁶ eingerichtet.



Abb. 6 Analoge Raumplanung. Foto ©Roland Reichart-Mückstein 14.9.2021

7.3.2 Möblierungs- und Gestaltungsphase

Die Raumplanungsphase beanspruchte einen vollen Schultag, wobei vier der Raumgestaltungsgruppen in den letzten beiden Stunden bereits mit dem Einräumen der ausgesuchten Möbel beginnen konnten. Die Aula und Gangbereiche konnten aus feuerschutzrechtlichen Gründen lediglich mit zwei Doppelarbeitsplätzen, einem bereits vorhandenen Tischtennistisch, fünf Freizeit-Sitzelementen in Trapezform ausgestattet und mit Arbeiten von Schüler*innen aus dem Fach Bildnerischer Erziehung der vorhergehenden Jahre dekoriert werden. Zusätzlich wurden fünf Rollwagen mit Materialien für die Fächer Geografie, Geschichte, Musik, Physik, Chemie und Biologie bestückt und im Aulabereich platziert.

Nach dem Zuordnen der verschiedenen Lernräume mussten diese gekennzeichnet und mit den passenden Möbeln ausgestattet werden. Da die Wahl der Möbel vonseiten der Direktion im Eröffnungsjahr 2017 auf ein breites Arrangement verschiedener Sitz- und Arbeitslösungen fiel, verfügt die Schule über eine reiche Auswahl an verschiedenen neuen Tisch- und Sesselvarianten

16 Fachraum für Bildnerische Erziehung

für die Schüler*innen. Diese konnten im Rahmen der Raumgestaltung wählen, ob sie trapezförmige Tische für ein bis zwei Personen, fünfeckige Tische für je eine Person, oder Doppeltische in zwei verschiedenen Varianten in einem Raum haben wollten. Dabei ist eine Doppeltischvariante größer, wiegt ca. 22 kg und verfügt über kein Bankfach. Die andere entspricht der klassischen „Schulbank“ mit Bankfach und Stiftablage und wiegt mehr als 30 kg, wählen. Die klassischen, schweren Tische wurden im Konsens von den Schüler*innen abgelehnt und noch im Stockwerk vorhandene Tische wurden in andere Stockwerke bzw. den Schulkeller transportiert.¹⁷ Die vorhandenen Stühle unterscheiden sich in der Größe, Farbe und Form. Etwa ein Viertel der Stühle sind Drehstühle, die anderen stehen auf zwei nach vorne geschwungenen Beinen. Vier der fünf Gestaltungsgruppen entschieden sich für Arrangements mit unterschiedlichen Tischen und Sessel in den jeweiligen Räumen.

Die zehnköpfige Gestaltungsgruppe des BE-Raumes wollte ausschließlich große Doppeltische im Raum mit der Begründung, dass viel Platz zum Zeichnen und Malen vorhanden sein muss, da die Zeichenblätter „ja auch schon Dings, A3-Größe haben und wir noch Farben und andere Sachen brauchen“ (N. 14.9.2022).



Abb. 7 Beschriftungen im BE-Raum. Foto ©Roland Reichart-Mückstein 15.9.2021

17 Bemerkenswert ist, dass diese klassischen „Schulbänke“ mit Bankfach auch in der neuen Ausführung sehr schwer ausfallen. Der Einzeltisch dieser Variante wiegt fast 25 kg. Die Zwei-Sitzer wiegen knapp 50 kg und können von den Schüler*innen der unteren Schulstufen praktisch nicht bewegt werden. Sie dienen in Klassenzimmern, in denen die Sozialform praktisch nicht verändert wird und die Tische in der stets gleichen Anordnung verbleiben. Hier ist zu hinterfragen, inwieweit diese Tische als Grundausstattung für Lernräume in der Gegenwart hilfreich sind.

Die ausgewählten Rollkästen, Tische, Sessel und Pflanzen wurden am dritten Gestaltungstag schließlich von allen Gruppen nach Plan in den Räumen verteilt. Gruppen, die schneller fertig wurden, begannen zeitgleich mit der Anfertigung der Gestaltung des Ganges. Sie fanden (anonyme) Bilder von Schüler*innen der Vorjahre, klebten diese auf Packpapierbögen und hängten sie auf die am Gang angebrachten Hängeleisten auf. Zusätzlich fertigten einige Schüler*innen Türschilder, die Beschilderung der Kästen und Laden an und malten ein OPENschool Plakat. In dieser Phase war es für die Coaches sehr herausfordernd einen Überblick über die unterschiedlichen Aktivitäten zu behalten.

Die Beschriftung der Lernräume wurde von einer Schülerinnengruppe übernommen, welche sich in erster Linie mit der ästhetischen Gestaltung und „Beschriftungen“ beschäftigen wollten. Auf Din-A4-Blättern wurden in fetten Buchstaben die Namen der Räume geschrieben und an den jeweiligen Türen aufgehängt. Die Möglichkeit der Beschriftung mittel Kärtchen neben den Türen wollten einige Schüler*innen nicht wahrnehmen, denn „*die sind so klein, die sieht man gar nicht*“ (Ü. 13 Jahre).

7.3.3 Gartengestaltung und Kräuterbeete für die Aula

Zeitgleich zur Raumgestaltung im Schulgebäude beschäftigte sich eine Gruppe mit der Bestellung der Schulbeete und gestaltete den Gemüse- und Kräutergarten. Die Arbeiten umfassten das Entfernen von Gräsern und Beikräutern¹⁸, welche die Beete besiedelt hatten, das Umstechen der Erde und Ebnen der beiden, je etwa 8 m² großen Flächen. Bestimmte Pflanzen, die im Garten ausgesetzt werden sollten, wurden zuerst in kleinen Anzuchttöpfen und Eierbehältern vorgezogen, bevor sie eingesetzt wurden. Zusätzlich wurden Kräutertöpfe für die Aula bepflanzt.



li. Abb. 8 Beikrautjäten. re. Abb. 9 Kräutertöpfe für die Aula. Fotos ©Christa Reitermayr 13.9.2021

18 Pflanzen, welche nicht gezielt angebaut wurden und auch als „Unkraut“ bezeichnet werden.

Eine Gruppe von drei Schülern begannen während der Arbeiten an den Beeten eine Mulde und Rinne auszuheben. Sie hatten große Freude daran in der Erde zu graben und schafften schließlich mit einer großen Gießkanne Wasser zum Beet. Diese spielerische Gestaltung des Beets veranschaulicht die Motivation und Freiheit die Gestaltung betreffend. Die drei Schüler nahmen das Beet nicht (mehr) in seiner Funktion zum Bepflanzen wahr, sondern nutzen es als Modell für ihre eigenen Vorstellungen.

Auf Nachfrage des Coaches der Gartengestaltungsgruppe: „*Was habt ihr denn da tolles gemacht?*“ (C., 15.9.2022) antworteten sie:

M.: „Wir haben eine ... so wie Donau gemacht, gegraben“ (13 J.).

F.: „Wir haben einen Fluss gegraben, wie den Amazonas“ (12 J.).

Coach: „Und wer hat das Wasser eingegossen?“ (C., 15.9.2022).

F.: „Das haben wir alle drei gemacht“ (12 J.). (Reitermayr 15.9.2021)



Abb. 10 Einen Fluss graben. Foto ©Christa Reitermayr 14.9.2021

Auch diese Gruppe wurde bereits am Ende des zweiten Projekttages mit den geplanten Arbeiten fertig und beteiligte sich am dritten Tag an der ästhetischen Gestaltung und Beschriftung der Räume und Kästen.

7.3.4 Gemeinsame Betrachtung der Ergebnisse

Am Ende des dritten Gestaltungstages wurden die Ergebnisse des Projekts erstmals von allen Beteiligten in Augenschein genommen. Die Schüler*innen waren großteils sehr zufrieden mit ihrer Arbeit. In Gruppen oder Paaren gingen sie durch das Stockwerk, blickten durch die offenen Türen und sahen sich in den Räumen um. Die Kommentare waren durchaus positiv: „*Ich habe mir nie gedacht, dass ich meine eigene Schule einrichten kann*“ (A. 14.9.2021). „*Sehen Sie, was wir hier gemacht haben*“ (auf den Co-Working-Space zeigend) (Ü. 14.9.2021). „*Ich finde es super, dass wir das selbst machen dürfen*“ (A. 14.9.2021). „*Es ist schon cool, aber wir haben nur eine Pflanze*“ (N. 14.9.2021).



li. Abb. 11 Analoger Raumplan. re. Abb. 12 Medienraum. Foto ©Roland Reichart-Mückstein 15.9.2021

Es zeigte sich aber auch, dass manche Schüler*innen das Gestaltungsprojekt am Ende des dritten Tages als anstrengend zu empfinden begannen. Hierzu gab es einige Anmerkungen: „*Ja, es ist super, aber wann fangen wir mit Lernbüro an?*“ (A. 14.9.2021) „*Geht das jetzt noch weiter, oder sind wir fertig?*“ (F. 14.9.2021) „*Machen wir diese Woche nichts Anderes mehr?*“ (V. 14.9.2021)

Aufgrund dieser Reaktionen passten wir das Programm der Gestaltungswoche am Mittwoch, dem dritten Projekttag an. Anstatt noch einen weiteren praktischen Gestaltungstag anzubieten, wurde im Lehrer*innenteam beschlossen, dass am Donnerstag schließlich die Einführungsworkshops für BE und Werken stattfinden sollten und nur noch kleinere Verschönerungsarbeiten von besonders gestaltungsbegeisterten Schüler*innen vorgenommen werden sollten. Die übrigen Schüler*innen erhielten Zeit ihre eigenen Schulsachen zu beschriften, Spinde auszuwählen und ihre persönlichen Sachen zu verstauen. Die Einführungsworkshops wurden in einem Rad, je dreimal parallel zur Einführung der Werkräume durchgeführt. Die Schüler*innen wurden in vier Gruppen eingeteilt, sodass jede Gruppe jeden Teil des Programms verfolgen konnte. Weiters wurden am vierten Tag die Regeln in der OPENschool besprochen, Informationen ausgetauscht und eine Sportstunde eingebaut. Am Freitag, dem fünften Projekttag wurden alle begonnenen Arbeiten abgeschlossen, weiters wurde Organisatorisches besprochen und ein Austausch zwischen den einzelnen Briefing-Gruppen ermöglicht.

Nach einer „Einlebephase“ die bis etwa Anfang November dauerte, sprachen die Coaches in den Briefing-Gruppen noch einmal die Raumgestaltung an und erfragten, wie zufrieden die

Schüler*innen mit der Raumsituation waren und was sie gerne verändern würden. Der Wunsch der Coaches in Absprache mit den Schüler*innen war, das „Silent Office 2“ in einen sogenannten „Whisperroom“ umzufunktionieren. Ausschlaggebend für die Entscheidung war, dass es immer wieder Schüler*innen gab, welche in Zweierteams oder Kleingruppen arbeiten wollten, jedoch den Co-Working-Space als zu laut empfanden. Gruppenarbeiten im Silent Office wurden nicht geduldet, da in diesem Raum Lernende mit Stillebedürfnis arbeiteten. Die Umfunktionierung und die Umbenennung war innerhalb eines Tages vollzogen und die Rückmeldungen der Schüler*innen in informellen Gesprächen waren durchwegs positiv. Die Raumkonstellation wurde schließlich bis zum Ende des Schuljahres so belassen. Der „Whisperroom“ wurde gerne als Arbeitsraum in der Lernbürozeit gewählt.

Teil der Raumausstattung waren Zimmerpflanzen, da einige Schüler*innen und Lehrpersonen bereits in den Jahren zuvor Pflanzen im Klassenräumen gemeinsam mit den Schüler*innen pflegten. So forderten einige Schüler*innen bereits an den ersten Schultagen Pflanzen in den neuen Räumen. Da auch das Lehrer*innenteam dies begrüßte, sammelten die Coaches vor Beginn der Raumgestaltungstage Pflanzen die bereits in der Schule waren oder brachten neue Zimmerpflanzen mit in die Schule, um sie später in den Lernräumen zu verteilen. Die Pflanzensammlung stand in der ersten Schulwoche in der Aula auf drei Tischen verteilt. Immer wieder sprachen Schüler*innen darüber, dass sie es schön finden, wenn Pflanzen da sind. Ein Schüler erwähnte, dass sie noch nie Pflanzen in ihren Klassenräumen gehabt hätten (E. 13 J. 13.9.2021). Eine Schülerin berichtete über die Pflanzensammlung ihrer Großmutter, „*ihre ganze Wohnung ist voll mit Pflanzen*“ (A. 13.9.2021). Eine andere Schülerin erzählte, dass auch in ihrer vorigen Klasse viele Pflanzen waren und sie das sehr schön fand. Sogar einen Weihnachtsbaum hätte es da gegeben (V. 13 J. 13.9.2021).

Schon bei der Anfertigung der Raumpläne planten die Schüler*innen der fünf Raumplanungsgruppen großzügig Zimmerpflanzen ein. Nach der Planungsphase war schnell klar, dass in der Realität nicht genügend Grünpflanzen vorhanden waren, um den Planungen gerecht zu werden. So musste die Pflanzenanzahl pro Raum auf zwei bis drei Pflanzen, je nach Größe, limitiert werden, um gewährleisten zu können, dass jeder Lernraum welche erhielt. Zusätzlich forderten die Coaches die Schüler*innen auf, selbst Pflanzen mitzubringen. Dieser Aufforderung kamen jedoch während der folgenden Wochen nur zwei Schüler*innen nach, obwohl in Gesprächen mit einzelnen Schüler*innen immer wieder betont wurde, dass die Pflanzen in den Lernräumen sehr wichtig seien. Der hohe Stellenwert von Grünpflanzen in den Lernräumen wurde auch beim Reflexionsgespräch (siehe unten) betont.

7.3.5 Ergebnisse der Fragebogenbefragung

Von 70 verteilten Fragebögen (siehe Anhang) wurden 65 retourniert. Diese hohe Rücklaufquote resultiert aus dem Setting der Befragung, die innerhalb eines Vorbereitungsworkshops auf die Raumgestaltung durchgeführt wurde¹⁹. Der Fragebogen am Beginn des Projekts diente der Einschätzung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Schüler*innen, sowie einem Abwägen der Motivation sich an der Umgestaltung zu beteiligen. Hierzu wurden Single-Choice-, Multiple-Choice- und offene Fragen zur Selbsteinschätzung und zur Raumwahrnehmung gestellt. Etwa 50 % der Teilnehmer*innen beantworteten alle Fragen. 30 % der Teilnehmer*innen beantworteten nur die Single- oder Multiple-Choice Fragen und ließen die offenen Fragen aus. Die restlichen Teilnehmer*innen beantworteten einzelne offene, Single- oder Multiple-Choice Fragen.

Etwa zwei Drittel der 13-15-jährigen Schüler*innen fühlten sich bereits vor Beginn der Umgestaltung dazu in der Lage die Räume in denen sie sich aufzuhalten selbst zu gestalten, obwohl 19 von 53 Befragten noch nie ihr Zimmer umgestaltet hatten. Grundsätzlich gefielen der großen Mehrheit das Schulhaus (47 Befragte) und die Räume in der Schule (43 Befragte).

Bemerkenswert war, dass die große Mehrheit entweder bei der offenen Frage „Das würde ich sofort verändern:“ oder „An meinem letzten Klassenzimmer hat mit besonders gefallen:“ „Pflanzen“, „Blumen“, oder „Zimmerpflanzen“ bzw. „mehr davon“ angaben. Der gelb-grüne Boden, mit dem die Schule ausgestattet ist, spaltet jedoch die ästhetischen Gemüter: Während etwa zwei Drittel bei der offenen Frage „Das gefällt mir nicht am Schulgebäude“ antworteten: „der Boden“, führten sieben der Befragten diesen bei der Frage: „Das gefällt mir besonders gut am Schulgebäude“ an.

Die Mehrheit der Schüler*innen (37) fühlte sich wohl im Klassenraum des vergangenen Schuljahres. Dazu muss hier gesagt werden, dass die Schüler*innen der 7. Schulstufe im vergangenen Schuljahr jeweils in Klassenverbände eingegliedert waren und über fixe Klassenräume verfügten, während die Schüler*innen der 8. Schulstufe bereits im vergangenen Schuljahr in der OPENschool keinen Klassenraum im eigentlichen Sinne zur Verfügung hatten. Jedoch verfügen die Schüler*innen der OPENschool über kontinuierlich gleichbleibende Briefing-Gruppenräume, welche sie u.a. auch als „ihr Klassenzimmer“ bezeichnen, wie im offenen Teil der Unterfrage ersichtlich wird. Einzelne Schüler*innen antworteten unter der Frage „Der Raum in der Schule in dem ich mich am wohlsten fühle“ mit „mein Briefing-Raum“.

Hier wurde signifikant oft auf Licht- bzw. Sonnenmanagement Bezug genommen. Einerseits nannten 18 Schüler*innen (die großen) Fenster, Licht und Beleuchtung als Vorteile des letzten Klassenraums, andererseits führten 6 Schüler*innen Sonnenlicht bei den Nachteilen des letzten Klassenraums an.

19 Der Fragebogen befindet sich im Anhang.

Einige Befragte gaben an, dass die Schulmöbel (6 Schüler*innen), die Zimmerpflanzen (6 Schüler*innen), die Smartboards (4 Schüler*innen) und der Ausblick (3 Schüler*innen) gefallen. Sie führten dies unter der offenen Frage: „Mir hat an meinem alten Klassenzimmer gefallen:“, bzw. „Warum fühle ich ich in meinem Lieblingsraum in der Schule wohl:“ an.

7.3.6 Reflexion des Raumgestaltungsprojekts

Wegen des Lockdowns im November und Dezember 2021 wurde der für diese Zeit geplante zweite Teil der Befragung und die dazugehörige Reflexion des Umgestaltungsprozesses auf März verschoben. Durch ungewöhnlich viele covidbedingte und länger andauernde Krankenstände im Kollegium war die Durchführung im März und April wiederum nicht möglich. Im Mai wurde schließlich in der Open-Lab-Phase ein Reflexionsgespräch mit einer Fokusgruppe über den Umgestaltungsprozess geführt, an dem 12 Schüler*innen teilnahmen. Das Gespräch wurde auf Wunsch der Schüler*innen nicht aufgezeichnet, stattdessen wurden Schlagworte auf Karteikarten gesammelt und die wichtigsten Aussagen schriftlich festgehalten. In diesem Gespräch ging es zuerst um die Reflexion des Umgestaltungsprozesses.

Wie hat euch das Raumgestaltungsprojekt gefallen? Was ist gut gelaufen, was würdet ihr heute anders machen?

„Mir hat das sehr gut gefallen, ich liebe es Möbel umzustellen. Ich mache das in meinem Zimmer auch immer. Ich finde, wir sollten das jedes Jahr machen. Aber es sollten nicht alle mitmachen. Die, die nicht wollen, sollen nicht mitmachen“ (A. 13 J.). „Ja, war gut. Ich war 3D (digitales Raumplanen)“ (E. 14 J.). „Mir hat es nicht gefallen, ich hätte 3D gehen sollen“ (M. 13 J.). Eine andere Schülerin antwortete: „Ist eh normal, dass wir so ... gestalten. Ich fand das gut. Jeder konnte etwas Anderes machen. Das Planzeichnen war nicht so gut“ (K. 13 J.). „Es war auch lustig die Schilder zu machen“ (V. 13 J.). „Es war eh gut, aber wir könnten viel mehr machen“ (AM. 13 J.). Auf die Frage was sie noch machen würde, antwortete sie: „Wir könnten die Wände anmalen“ (AM. 13 J.). Auf die Nachfrage, wie die Schülerin die Wände anmalen würde, sagte sie: „Keine Ahnung“ (AM. 13 J.).

Wie ist denn das jetzt für euch mit den Räumen? Würdet ihr jetzt was verändern? Wenn ja, was?

„Keine Ahnung“ (A. 13 J.) „Hm, mir fällt nichts ein, außer mehr Pflanzen“ (A. 13 J.). „Ja überall Pflanzen“ (K. 13 J.). „Wieso haben wir nicht mehr Pflanzen? Wir könnten einen Raum komplett voll machen mit Pflanzen“ (A. 13 J.). „Eine andere Sitzecke. Ein Sofa“ (AM. 13 J.). Auf die Frage, warum die vorhandene Sitzecke nicht gut ist, antwortete sie: „Das ist immer besetzt. Da sind

immer die gleichen Leute“ (AM. 13 J.). „Einen Chillout-Raum... oder einfach eine andere Ecke“ (A. 13 J.). „Wir könnten ein Bild auf eine Wand malen“ (AM. 13 J.). „Was, ist eh cool“ (A. 14 J.).

Würdet ihr die Räume, wie sie jetzt sind nochmal verändern?

... „nein, wieso?“ (E. 14 J.). „Das zahlt sich ja nicht mehr aus in diesem Jahr“ (A. 13 J.). „Nein“ (E. 15 J.).

Wenn ihr an das kommende Schuljahr denkt, was hättet ihr gerne die Räume betreffend?

„Mehr Pflanzen, eine Chillout-Ecke für alle“ (A. 13 J.). „Die Wand bemalen“ (AM. 13 J.). „Wir sollten die Handys immer benutzen können“ (K. 13 J.). „... Nichts“ (E. 14 J.). „Ich hätte auch gerne mehr Pflanzen“ (V. 13 J.). „Wir können alles voller Pflanzen machen (lacht)“ (A. 14 J.). „Ach is doch egal“ (E. 15 J.).

Die Schüler*innen begrüßten die Möglichkeit ihre Räume mitgestalten zu können. Es ist aber auch zu erkennen, dass sich nicht alle Schüler*innen aktiv daran beteiligen wollen. Der Wunsch die Wände zu bemalen, wurde erst in der zweiten Befragung erstmals geäußert. Da die Schule neu erbaut wurde, können Veränderungen an den Wänden erst nach dem Verstreichen einer vierjährigen Frist vorgenommen werden, da das Gebäude nach vier Jahren noch einmal einer Begutachtung durch die Baubehörde unterzogen wird, bei der Mängel festgestellt werden können. Diese findet im kommenden Schuljahr in der besagten Mittelschule 2022/23 statt. Davor ist eine Manipulation am Erscheinungsbild der Wände nicht zulässig. Für das Schuljahr 22/23 ist also ein Wandbemalungsworkshop vorgeplant. Eine Skizze mit einem möglichen Motiv wurde im Anschluss an die zweite Befragung gemeinsam mit den Schüler*innen angefertigt.

Herauszustreichen ist die Präferenz für viele Pflanzen in den Lernräumen, sowie die Möglichkeit auf freiwilliger Basis Fokusgruppen zur Raumgestaltung zu bilden. Zimmerpflanzen werden von den Schüler*innen als positiv für das Raumklima empfunden und können sich dadurch positiv auf das Lernen auswirken.

7.3.7 Reflexion im Kollegium

Im Lehrer*innenteam wurden die Gestaltungstage im Rahmen einer Teamsitzung im November 2021 reflektiert. An der 60-minütigen Reflexion nahmen acht der zehn Coaches teil. Das Neugestaltungsprojekt wurde als positiv, aber teils auch als sehr fordernd von den Kolleg*innen im Team empfunden. Die Schüler*innen taten sich aus Sicht der Coaches teilweise schwer mit dem Anfertigen des Grundrissplans. Aus Sicht des Kollegiums waren die meisten Schüler*innen freudig bei der

Sache und es machte Ihnen offensichtlich Spaß, dass sie umgestalten konnten. Manche Schüler*innen waren stolz, dass sie selbst Entscheidungen getroffen hatten.

Ein Kritikpunkt war die Kurzfristigkeit der Planung und Kommunikation der einzelnen Projektphasen im Team. Der Zeitplan für Workshops, Gestaltungsphasen und Pausen hätte besser kommuniziert werden müssen und die gesamte Projektplanung im Team wurde als zu kurzfristig empfunden.²⁰ Einige Kolleg*innen waren dadurch nicht mit dem Gesamtablauf vertraut und konnten den Schüler*innen bei bestimmten Problemsituationen keine gezielten Hilfestellungen geben. Es erwies sich zum Nachteil, dass nicht alle Coaches in jeden Projektschritt eingebunden waren und somit keinen Überblick über den Gesamtablauf und die Intentionen hatten, welche hinter den einzelnen Aufgaben und Aktionen standen. Besonders in der Phase, in welcher die Schüler*innen Performances mit den vorhandenen Möbeln durchführten, war einigen Coaches nicht klar, welche Absicht hinter der Aufforderung mit den Möbeln und dem Raum zu interagieren, stand und was genau von den Schüler*innen gefordert war. Dies führte möglicherweise zu Irritationen, die sich wiederum auf die Schüler*innen auswirkten. Manche Coaches konnten hier also nicht unterstützend oder beratend zur Seite stehen.

Die von der Projektleiterin vorbereiteten Workshops und Materialien sollten in Zukunft bei einem erneuten Umgestaltungsprojekt vorher gemeinsam mit allen Coaches gesichtet und die einzelnen Vorbereitungsschritte mit ihnen besprochen werden, sodass alle Lehrpersonen besser darüber informiert sind, mit welchen Kenntnissen und Haltungen die Schüler*innen in die jeweilige Umgestaltungsphase gehen. Vor allem das Aus- und Einräumen der Klassen und die Phase am Ende des zweiten Tages würde so weniger chaotisch.

Einige Schüler*innen waren schon am Ende des zweiten Tages nicht mehr motiviert sich an der Umgestaltung zu beteiligen. In diesem Zusammenhang muss der Begriff der Partizipation noch einmal definiert werden. Im Falle des Umgestaltungsprojekts an der OPENschool wurden die Schüler*innen ohne ihr Einverständnis in den Prozess einbezogen. Die Schüler*innen hatten lediglich die Wahl, ob sie sich an der Raumgestaltung im Stockwerk oder der Gartengestaltung beteiligen oder am digitalen Raumplanungsworkshop teilnehmen. Freiwilligkeit die Teilnahme an sich betreffend ist also nicht gegeben. Dies widerspiegelt ein in der Schule häufig anzutreffendes Problem: Der Zusammenschluss im Klassen- oder Schulverband zwingt immer wieder einzelne Schüler*innen sich an Aktionen und Projekten zu beteiligen, welche für einzelne Kinder und Jugendliche nicht ansprechend sind. Es ist nicht immer möglich in derart großen Gruppen gemeinsame Tätigkeiten zu finden, welche alle begeistern. In der OPENschool wird versucht

20 Die Vorlaufzeit von der Projektplanung bis zur Durchführung betrug etwa zwei Monate. Die Vorstellung des Projekts für die Kolleg*innen fand jedoch in drei Planungstagen vor Schulbeginn statt, da es sich als sinnvoll erwies die Gestaltungstage gleich zu Schulbeginn, in der 2. Schulwoche durchzuführen.

diesem Problem vorzubeugen, indem die Schüler*innen (zumindest) die Wahlmöglichkeit haben, mit welchen Themen, Aufgaben oder Inhalten sie sich auseinandersetzen wollen. Ein Vorschlag in diesem Zusammenhang war, eine mögliche nächste Umgestaltungsaktion nicht mit allen Schüler*innen sondern mit einer Fokusgruppe von Schüler*innen durchzuführen, die sich freiwillig dafür meldet. Dies würde vorbeugen, dass einige Schüler*innen demotiviert sind sich zu beteiligen.

Insgesamt wurde das Projekt als vielschichtiger Lernprozess für alle Beteiligten und wichtige Lernerfahrung aufgenommen. Für besonders gewinnbringend wurde der fächerübergreifende Charakter des Gestaltungsprojekts mit angesehen. Die Raumgestaltungstage der OPENschool wurden aufgrund der Lernerfahrungen und Kompetenzen laut Lehrplan welche die Schüler*innen machen konnten in den Fächern Bildnerische Erziehung, Werken, Mathematik, Geometrisch Zeichnen, Geografie, Deutsch, und besonders im Sozialen Lernen angesiedelt. Mit einer längerfristigen Planung wäre es möglich, dass die Fachlehrpersonen aus den einzelnen Bereichen zusätzlich separat Inhalte vorbereiten, welche einer solchen Raumgestaltungsaktion zugutekämen.

Das Projekt wurde von den meisten beteiligten Schüler*innen durchwegs positiv aufgenommen. Für den Einstieg in das Schuljahr war das Projekt für viele Schüler*innen eine gute Gelegenheit ihre neuen Kolleg*innen kennenzulernen. In verbalen Rückmeldungen wünschten viele der 35 Schüler*innen der 7. Schulstufe die Möglichkeit der Mitgestaltung auch im kommenden Schuljahr. Bei einem Folgeprojekt kann aus den gesammelten Erfahrungen gelernt werden.

8 Conclusio

In der Literatur wie auch in den empirischen Beispielen, wird der enge Zusammenhang zwischen neuen Lehr-/Lernformen und der Notwendigkeit einer zeitgemäßen Raumgestaltung deutlich. Es geht klar hervor, dass didaktische Konzepte und vor allem offene Lernformen eine flexible und umfangreiche Ausstattung der Lernräume benötigen. Sperrige Doppelbänke und unbewegliche Stühle verhindern die rasche Umgestaltung der Sozialformen in denen gelernt wird. Die Ausrichtung der Arbeitsplätze verbleibt in traditionellen Schulklassenarrangements meist starr in Richtung Tafel/Smartboard und fördert damit den kontinuierlichen Frontalunterricht. Projekt- und Gruppenarbeiten werden dadurch klar benachteiligt. Die Ausstattung mit beweglichen Möbeln, die auch von den Schüler*innen leicht verschoben und neu platziert werden können unterstützen flexibles Arbeiten in verschiedenen Konstellationen und ermöglichen eine Abwechslung von Lern-, Spiel- und Erholungsphasen. Die Zurückweisung einer zeitgemäßen Schulraumausstattung, bedeutet damit auch die Zurückweisung zeitgemäßer Unterrichtsformen (Opp 2012). Dieser Widerstand gegenüber neuen, kooperativen Lehr-/Lernmodellen resultiert aus der Unkenntnis dieser und dem Unwillen die eigenen Methoden weiterzuentwickeln.

Die empirischen Beispiele verdeutlichen, dass partizipative Gestaltungsprojekte in Schulen viele Vorteile für die Akteur*innen in der Schule haben. Partizipationsmöglichkeiten in der Lernraumgestaltung und ihre Auswirkungen auf das Lernen selbst werden von verschiedenen Autor*innen im positiven Zusammenhang beschrieben. Lernen wird als nicht beobacht- oder steuerbarer Prozess (Huber 2020) und als Resultat des Zusammenspiels zwischen körperlichen Voraussetzungen des Kindes im Laufe seiner Entwicklung, Erfahrungen in der Familie, Nachbarschaft, Lehrer*innen und Gleichaltrigen sowie den gegebenen Möglichkeiten auf Wissen zuzugreifen, verstanden (Orr 2010: 14). Lernen findet auch beim suchenden Herumschweifen und Betrachten anderer Arbeitsweisen statt (vgl. Heyl 2012). Die Erkenntnisse aus der Lern- und Lernraumforschung zeigen, dass Partizipation in der Gestaltung das Empfinden des Raumes positiv beeinflussen und das Wohlbefinden und somit den Lernerfolg der „Bewohner*innen der Schule“ tendenziell steigern (vgl. Walden 2008). Die Emotionsforschung wiederum ermöglicht positives Empfinden, das durch den Raum gefördert wird und einen positiven Effekt auf Lernprozesse hat. Denn neben dem Lerngegenstand und der Lehrperson ist die Lernumgebung als wichtigster Einflussfaktor auf das Lernen zu betrachten (vgl. Rißler/Bosse/Blasse 2014, Rittelmayer 2016).

Partizipative Lernraumgestaltung wird selbst zum Bildungs- bzw. Lernprozess, wenn es gelingt, dass sich die Akteur*innen dabei in einem demokratischen Prozess erleben, indem ihre Ideen und ihr Mitgestalten Wertschätzung erfahren. Voraussetzung dafür ist die Reflexion der hegemonialen Strukturen in der Schule sowie eine gute Vorbereitung der beteiligten Personen. Ästhetische

Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen müssen in diesen Prozessen ernst genommen und von der Projektleitung so übersetzt werden, dass sie umgesetzt werden können. Um beispielsweise zurückhaltende Schüler*innen zu aktivieren, sollten unterschiedliche Kommunikationswege wie Diskussion und die schriftliche Ideensammlung, die Verteilung unterschiedlicher Aufgaben nach Interessen, etc. angeboten werden. Festzustellen ist, dass unter diesen Voraussetzungen die Beteiligung an sich Lernprozesse beinhalten, die unersetztbar für die Partizipant*innen sind. Die Erfahrungen und das Wissen, welche im Zuge von Umgestaltungsprojekten in der Schule gesammelt werden zeigen, dass derlei Prozesse Inhalte des Lehrplans in verschiedenen Fächern thematisieren und die praktische Anwendung dieser ermöglichen. Das Planen eines Raumes setzt das Wissen um Maßstab und Flächenberechnung voraus. Die Planer*innen müssen die dreidimensionale Raumwahrnehmung auf den zweidimensionalen Plan übertragen und schließlich die eigenen Vorstellungen darauf unterbringen. Das Zusammenbauen von Möbelstücken unterstützt die Entwicklung der motorischen Fähigkeiten und liefert wichtige Erfahrungen im Umgang mit diesen. Partizipative Gestaltungsprozesse in der Schule sind somit immer auch fachübergreifende Erfahrungs- und Wissensaneignungsprozesse!

Selbstwirksamkeitserfahrungen und Selbstbestimmung, welche im Zuge dieser Projekte gemacht werden, beeinflussen die Wahrnehmung des Raumes und wirken sich positiv auf die Emotionen der Lernenden aus (vgl. Deci/Ryan 2012: 58-107). Damit ist ein weiterer positiver Effekt auf das Lernen zu erwarten. Den Schüler*innen den Raum zum Mitgestalten zu geben bedeutet nicht nur eine Verbesserung ihrer Lernvoraussetzungen betreffend herbeizuführen und ihr Selbstvertrauen zu stärken, sondern auch, dass Sie erleben, dass ihre Vorstellungen und Ideen geschätzt werden und sie selbst etwas an ihrer Umgebung verändern können. Durch gut angeleitete Entscheidungsfindungsprozesse werden zudem das Demokratiebewusstsein und die sozialen Fähigkeiten entwickelt. Die Schülerin/ der Schüler erlebt sich als wichtiger Teil einer Gruppe (vgl. Binder 2010).

Der Einsatz von natürlichen Materialien wie unbehandelten Holzoberflächen fördert die Gesundheit und hat positive Auswirkungen auf das Wohlbefinden. Natürliche Materialien dienen nicht nur der visuellen und haptischen Raumerfahrung sondern wirken schallabsorbierend bzw. schalldämpfend. Gerade in Bestandschulen könnte der Lärmpegel damit maßgeblich gesenkt werden. Jedoch werden unbehandelte Holzflächen feuerschutztechnisch kritisch betrachtet und es finden sich derzeit keine unbehandelten Vollholzelemente oder -möbel im Ausstattungskatalog für Schulen. Wenn natürliche Materialien eingesetzt werden sollen, muss auf Einzelanfertigungen durch die im Ausstattungskatalog angeführte Firma zurückgegriffen werden. Diese Sonderanfertigungen sind in der Folge kostenintensiver als Produkte der Schulausstattungsfirma im Katalog. Die Kostenfrage für Ausstattungen könnte durch systematische Evaluierung der Wirkung des Schulraumes auf die Akteur*innen abgewogen werden. Hier steht zur Debatte, inwieweit das Wohlbefinden der

Schüler*innen und Lehrer*innen und damit der Lernerfolg gesteigert und Krankenstände reduziert werden können. Hierfür sollten Parameter der Raumwahrnehmung, Wohlbefinden und Gesundheit abgefragt werden.

Durch die fehlende Evaluation der beschriebenen Gestaltungsbeispiele können die Effekte auf das Lernen in den betreffenden Schulen hier nicht ausreichend diskutiert werden. Die Erhebung und Auswertung der Daten scheitert einerseits an fehlenden personellen bzw. zeitlichen Ressourcen der Involvierten in den Gestaltungsprojekten durch fehlende Finanzierung und andererseits am fehlenden Interesse vonseiten der an der Schule beteiligten Institutionen, insbesondere der Schulbehörde selbst. Es handelt sich um ein Problem die Zuständigkeit betreffend. Derzeit gibt es keine Stelle in Verbindung mit der Schule, die sich in der Verantwortung sieht, den Einfluss des Lernraumes auf die Lernenden systematisch über einen längeren Zeitraum zu untersuchen.

Die Mitgestaltung der Lernumgebung wirkt sich nicht zuletzt auf den späteren Umgang mit dem Raum aus: da sich die Schüler*innen durch die Mitgestaltung mit der Umgebung vertraut gemacht haben, fühlen sie sich verantwortlich dafür und haben eine stärkere Beziehung zur Lernumgebung. Dadurch kommt es seltener zu Vandalismus oder destruktivem Umgang damit (vgl. Walden 2009). Und nicht zuletzt ermöglicht die partizipative Lernraumgestaltung die optimale Nutzung des vorhandenen Raumes, wenn sie gut vorbereitet ist.

Die vorgestellten Gestaltungsprojekte zeigen, wie partizipative Umgestaltung funktionieren kann, worauf es bei der Projektplanung zu achten gilt und sie dienen als Beispiele für weitere Gestaltungsprojekte. Sie bleiben jedoch als Leuchtturmpunkte stehen, so lange sie nicht in die vorgegebenen Raumprogramme für Schulen aufgenommen und die methodische Vorgehensweise der Pionier*innen dieser Projekte in standardisierte Verfahren für die Behörden übersetzt werden können. Eine Aufnahme dieser Best-Practice-Beispiele in die systematischen Rahmenbedingungen für den Schulbau, -umbau und die Renovierung bzw. alleine die Weitervermittlung der Projektleitung über die Schulbehörden würde ermöglichen, dass die Erfahrungen aus den bereits durchgeführten Gestaltungsprojekten in zukünftige Projekte einfließen und partizipative Gestaltungsprozesse dadurch weiterentwickelt werden können.

Denn die Zusammenarbeit von Expert*innen verschiedener Disziplinen wie der Architektur, den Erziehungswissenschaften, der Soziologie bzw. der Sozialanthropologie und der einzelnen Stellen der Verwaltung wie der Bildungsdirektion, der MA56, MA37 und der Bezirksvorstehung birgt einen Think-Tank an Expert*innenwissen und wichtigem Know-how, auf das unbedingt zurückgegriffen werden sollte. Um die Erfahrungen zu sichern, ist die Dokumentation und Weitergabe dieser unerlässlich. Beispielsweise durch die Etablierung sogenannter Grätzlarchitekt*innen, oder einer

institutionalisierten Koordination können partizipative Umgestaltungsprozesse standardisiert und aus den Erfahrungen der abgeschossenen Projekte gelernt werden...

... denn zeitgemäße Schulen und neue Lernmodelle brauchen angemessene Räume.

9 Quellenangabe

9.1 Literaturverzeichnis

- Alkemeyer, T. 2011: Die Körperlichkeit des Lernens, der Bildung und der Subjektivierung. In: Erler, I./Laimbauer, V./Sertl, M. (Hg.) Schulheft 142. Studienverlag. Innsbruck S. 55-68.
- Altrichter, H. 2003: Forschende Lehrerbildung. Begründungen und Konsequenzen des Aktionsforschungsansatzes für die Erstausbildung von LehrerInnen. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hg.) Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Klinkhardt. Bad Heilbrunn. S. 55-70.
- Altrichter, H./Posch, P. 1998: Lehrer erforschen ihren Unterricht: eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 3. Aufl.. Klinkhardt. Bad Heilbrunn.
- Altrichter, H./Posch, P. 2007: Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4. Aufl. Klinkhardt. Bad Heilbrunn.
- Atkin, J. 2011: Transforming spaces for learning. In: Designing for education. Compendium of exemplary educational facilities 2011. OECD. Paris. S. 24–33.
- Atteslander, P. 2010: Beobachtung. In: Methoden der empirischen Sozialforschung. Erich Schmidt Verlag. Berlin S. 73-107.
- Arndt, P. 2012: Design of Learning Spaces: Emotional and Cognitive Effects of Learning Environments in Relation to Child Development. Mind, Brain, and Education. Journal Compilation. Vol. 6. Nr 1. Blackwell Publishing. S. 41-48.
- Barrett, P./Davies, F./Zhang, Y./Barrett, L. 2015: The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. In: Building and Environment. 89/2015. Elsevier. S. 118-133.
- Binder, C. 2018: Bildungsräume mit gesellschaftlicher Relevanz. In: TU Wien Fakultät für Architektur und Raumplanung (Hg.) 2018: Bildungslandschaften in Bewegung. Positionen und Praktiken. S. 40-42
- Böhme, J. 2009: Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Bogner, A. 2005: Das Experteninterview : Theorie, Methode, Anwendung. (2. Aufl.). Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Bogner, A./Littig, B./Menz, W. 2002: Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Breidenstein, G. 2004: KlassenRäume- eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. Heft 5. 2004. 1. Budrich. Opladen. Leverkusen. S. 87-107.
- Chiles, Prue (Hg.) 2015: Schulen bauen. Leitlinien für Planung und Entwurf. Basel. Birkhäuser.
- Clement, Ute/Oelsner, Verónica 2016: Was Macht Schule? Schule als gestalteter Raum: Fallbeispiele aus Argentinien. Springer Fachmedien. Wiesbaden.
- De Boer, H./Reh, S. (Hg.) 2012: Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen. Springer VS. Wiesbaden.

- Deci, E. L./Ryan, R. M. 2012: Motivation, personality, and development within embedded social contexts. An overview of self-determination theory. In: Ryan; R. M. (Hg.). Oxford Handbook of Human Motivation. Oxford University Press. Oxford. S. 85-107.
- Dewey, J. 2014: Kunst als Erfahrung. 7. Auflage. Suhrkamp. Frankfurt am Main.
- Dudek, M. (Hg.) 2005: Children's Spaces. Elsevier. Oxford.
- Engel, B. 2003: Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht. 2. überarbeitete Online-Auflage. Waxmann . Münster, New York, München, Berlin.
- Egeler, C. 2016: Partizipativ-ganzheitliche Lernraumgestaltung am Beispiel der WMS Leipziger Platz. In: Rosenberger et al 2016: Schulräume. Einblick in die Wirkkraft neuer Lernwelten. Schulheft 163. Studienverlag. Innsbruck. S. 113-120.
- Fisher-Yoshida, B./Geller, C./Schapiro, S. (Hg.) 2009: Innovations in Transformative Learning: Space, Culture, and the Arts. Edition 1. Lang Verlag. New York/Lausanne.
- Foucault, M. 2019 (1977): Überwachen und Strafen. Übersetzt von Walter Seitter. Surkamp. Berlin.
- Friedrichs, J./Lüdtke, H. 1977: Teilnehmende Beobachtung: Einführung in die sozialwissenschaftliche Feldforschung. (3. Aufl.). Beltz. Weinheim/Basel.
- Friebertshäuser, B./Boller, H. 2013: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl. Beltz Juventa. Weinheim/Basel.
- Gebauer, K./Hüther, G. 2014: Kinder brauchen Vertrauen. Entwicklung fördern durch starke Beziehungen. Patmos. Ostfildern.
- Gruschka, A. 2007: „Was ist guter Unterricht?“. Über neue Allgemein-Modellierungen aus dem Geiste der empirischen Unterrichtsforschung. In: Pädagogische Korrespondenz 36/2007. S. 10-43.
- Harather, K./Egeler, C. S. 2021: Die bewegte Musterklasse. In: Schulbau Magazin. Ausgabe 3/21. Herbst 2021. S.36-38.
- Hasse, C. 2015: An anthropology of learning . On nested frictions in cultural ecologies. Springer Fachmedien. Wiesbaden.
- Hattie, J. 2014: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning" besorgt von Beywl, W./Zierer, K. 2. Korrigierte Auflage. Schneider Verlag. Baltmannsweiler.
- Helmke, A. 2017 (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Klett/Kallmeyer. Seelze.
- Helmke, A./Schrader, F.-W. 2009: Qualitätsmerkmale „guten Unterrichts“. In: Hellekamps, S./Plöger, W./Wittenbruch, W. (Hg.): Handbuch für Erziehungswissenschaft, Band II/1: Schule. Schöningh. Paderborn. S. 701-712.
- Heyl, T. 2012: Beobachtungen im künstlerisch-, kreativen Prozess. In: de Boer/Reh (Hg.) 2012: Beobachtung in der Schule. Springer. Heidelberg. S. 261-278.
- Hülst, D. 2010: Grounded Theory. In: Friebertshäuser, B./Langer, A. (Hg.) Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. (3. Aufl.). Juventa. Weinheim.
- Huber, M. 2020: Emotionen im Bildungsverlauf. Entstehung, Wirkung und Interpretation. Springer. Wiesbaden.

Huber, M. 2017a: Emotion and decision making in transition research: a mixed methods approach. In: H. Fasching/C. Geppert/E. Makarova (Hg): Inklusive Übergänge. Klinkhardt. Bad Heilbrunn. S. 247-261.

Huber, M. 2017b: Lernen und Emotion. Okt. 2017. In: Jugendhilfe. 55. Heft 5. S. 450-457.

Huber, M. 2013: Die Bedeutung von Emotion für Entscheidung und Bewusstsein. Königshausen und Neumann. Würzburg.

Hume, L./Mulcock, J. (Hg.) 2004: Anthropologists in the field: cases in participant observation. Columbia University Press. S: xi-xxviii

Kahlert, J./Nitsche, K./Zierer, K. 2013: Räume zum Lernen und Lehren Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung. Klinkhardt. Bad Heilbrunn.

Kohlert, C./Cooper, S. 2018: Space for Creative Thinking. Design Principles for Work and Learning Environments. 2nd Edition. Callwey.

Kreidt, H./Pohl, W./Hegger, M. 1974: Schulbau. 1. Band. Sekundarstufe I und II. Callwey. München.

Kritzenberger, H./Herczeg, M. 2009. Multimediale und interaktive Lernräume. Wissenschaftsverlag. Odenburg/München.

Kühn, C./Spiel, C. 2009: Was lernt die Schule? In: Die Presse III. Rubrik: Zeichen der Zeit. 27.7.2009

Krämer, K. H. (Hg.) 2003: Ganztagschulen. AW 193. Architektur + Wettbewerbe. Krämer Verlag. Stuttgart.

Langer, E. 2016: Schule, Räume und Widerstand im Kontext urbaner Armut in Argentinien. In: Clement, U./Oelsner, V. 2016: Was Macht Schule. Schule als gestalteter Raum. Springer Fachmedien. Wiesbaden. S. 243-257.

Lederer, A. 2015: Über die Architektur von Lernräumen - der Lernraum als Teil öffentlicher Baukultur. In: Wittwer, Wolfgang/Dietrich, Andreas 2014: Zur Komplexität des Raumbegriffs. Springer Fachmedien. Wiesbaden. S. 75-80.

Lingard, L./Albert, M./Levinson, W. 2008: Qualitative Research: Grounded Theory, Mixed Methods, and Action Research. In: BMJ: British Medical Journal, 337 (7667). S. 459–461.

Lipowsky, F. 2007: Was wissen wir über guten Unterricht? In: Friedrich Jahresheft 2007. Klett/Kahlmeyer. Seelze. S. 26-30.

Lüders, S. M./Rauin, U. 2008: Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.) Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage. Springer Fachmedien. Wiesbaden. S. 717-745.

Maier, S. 2014: Studie Holzbau. Holz senkt den Puls und schützt vor Erkrankungen. Holzbau. 4.7.2014. URL 23: <https://www.baustoff-holz.de/2014/06/04/holz-senkt-den-puls-und-schuetzt-vor-erkrankungen/>

Mateus, Ruth 1992: Statement. In: Design: Vermittlung im schulischen Kontext. Symposium Design - Vermittlung im schulischen Kontext. Hochschule für Angewandte Kunst Wien. Wien. ÖKS 1992.

Mau, B./Orr, D. W. 2010: The Third Teacher. 79 Ways You Can Use Design to Transform Teaching & Learning. A Collaborative Project: OWP/P Architects + VS Furniture + Bruce Mau Design. Abrams. Chicago.

- Meuser, N. (Hg.) 2014: Schulbauten. Handbuch und Planungshilfe. DOM publishers. Berlin.
- Meuser, M./Nagel, U. 2010: Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./Boller, H. 2010: Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Springer Fachmedien. Weinheim. S. 457-370.
- Meuser, M./Nagel, U. 1991: ExpertInneninterview. In: Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Verlag für Sozialwissenschaften. S. 376–379.
- Meyer, H. 2019: Praxisbuch: Was ist guter Unterricht? (14. Auflage) Cornelsen. Berlin.
- Mey, G. 2011: Grounded Theory Reader. (2. Aufl.). Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Nugel, Martin 2014: Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik. Eine kritische Analyse. Springer Fachmedien. Wiesbaden.
- Oelkers, J. 2009: John Dewey und die Pädagogik. Beltz. Weinheim/Basel.
- Plöger, W. 1999: Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. Fink. München.
- Rasfeld, M. 2015: Schule neu denken. In: Meinel, C./Weinberg, C./Krohn, C. (Hg.): Design thinking live. Wie man Ideen entwickelt und Probleme löst. Murmann. Hamburg. S. 48-54.
- Reason, P. (Hg.) 2008: The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice. 2. Auflage. Sage. Thousand Oaks.
- Rittelmayer, C. 2016: Probleme und Perspektiven der Schulbau-Gestaltung. In: Stadler-Altmann, U. 2016: Lernumgebungen: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer. Budrich. Leverkusen/Opladen. S. 17-30.
- Rißler, G./Bosse, A./Blasse, N. 2014: Schools as space: spatial alterations, teaching, social motives and practices. In: Studia paedagogica. Masaryk University. Brno. Vol. 19.4. S. 145-160.
- Rödder, K./Walden, R. 2013: Die Interaktion zwischen Mensch und Schulraum aus psychologischer Perspektive. In: Kahlert/Nitsche/Zierer 2013: Räume zum Lernen und Lehren. Klinkhardt. München. S. 23-35
- Rosenberger, K./Lindner, D./Hammerer, F. 2016: SchulRäume. Einblicke in die Wirkkraft neuer Lernwelten. Schulheft 163/2016. Studienverlag. Wien.
- Rummel, K. 2014: Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Waxmann. Münster.
- Ryznar, F. 2016: WiWoLeWi – Ein Forschungsprojekt mit Kindern zur Raumnutzung im offenen Unterricht. In: Rosenberger et al 2016: Schulräume. Einblick in die Wirkkraft neuer Lernwelten. Schulheft 163. Studienverlag. Wien. S. 101-112.
- Schewe, M. 2018: Der Traum vom leeren Raum: Perspektiven einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur. In: Scenario. Vol. 2018. Issue 2. Planvortrag am 6. Scenario Forum Symposium.
- Schittich, C. (Hg.) 2016: Bauen für Kinder. Institut für internationale Architektur. Edition Best of DETAIL. München.
- Schmidt, M./Schuster, R. (Hg.) 2014: Schulgesellschaft. Vom Dazwischen zum Lernraum. 30 Schulen im Vergleich. Jovis. Berlin.
- Schön, S./Ebner, M./Grandl, M. 2019: Lern- und Bildungsräume. Makerspaces als Kreativ und Lernräume. In: Magazin Erwachsenenbildung (MEb). Lern- und Bildungsräume. Ausgabe 35-36. Wien.

Schönig, W./Schmidlein-Mauderer, C. (Hg.) 2013: Gestalten des Schulraums. Neue Kulturen des Lernens und Lebens. hep. Bern.

Schrittesser, I./Fraundorfer, A./Krainz-Dürr, M. (Hg.) 2012: Innovative Learning Environments - Fallstudien zu pädagogischen Innovationsprozessen. facultas wuv. Wien.

Schrittesser, I. 2014: The role of case study in teacher education: An attempt to bridge the gap between action and reflection. *Global Education Review*, 1 (4), S. 14-31.

Schrittesser, I./Köhler, J./Holzmayer, Michael 2022: Lernen verstehen - Unterricht gestalten : Lernen und Lehren in pädagogischer Perspektive. Klinkhardt. Bad Heilbrunn.

Schröteler-von Brandt, H./Coelen, T./Zeising, A./Ziesche, A 2012: Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten. transcript. Bielefeld.

Stadler-Altmann, U. 2016: Lernumgebungen : erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer. Budrich. Leverkusen/Opladen.

Stadler-Altmann, U./Lang, A. 2019: Conference: Wie viel Körper braucht die kulturelle Bildung? 10. Tagung des Netzwerks Forschung kulturelle Bildung. 21.-23.11.2019. Fachbereich Soziale Arbeit, Medien, Kultur. Hochschule Merseburg.

Stewart, A. 1998: The ethnographer's method. Sage. Thousand Oaks.

Strauss, A. L. 1997: Grounded theory in practice. Sage. Thousand Oaks.

Walden, R. 2008: Architekturpsychologie: Schule, Hochschule und Bürogebäude der Zukunft. Pabst Publishers. Koblenz.

Werner, G. 2021: Bildung des Subjekts in der Unterwerfung: Foucaults Studie Überwachen und Strafen. In: Judith Butler und die Theologie der Freiheit. Vol. 22. transcript. Bielefeld. S. 33–40.

Wittwer, W./Dietrich, A. 2014: Zur Komplexität des Raumbegriffs. In: Wittwer, W./Dietrich, A./Walber, M. 2014: Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung. Springer Fachmedien. Wiesbaden. S. 11-28

Ziebell, B. 2002: Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten. Langenscheidt. Berlin, Wien.

Ziebell, B./Schmidjell, A. 2012: Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung. (Neuaufl.). Langenscheidt. Berlin, Wien.

Ziefuß, H. 1978: Methoden der Unterrichtsbeobachtung (1. Aufl.). Westermann. Koblenz.

Zenner, M. 1990: Fachdidaktik Zwischen Fachdisziplin und Erziehungswissenschaft. In: Regensburger Beiträge Zur Fachdidaktik. 2. Print. Brockmeyer. Bochum.

Logar, S. 2009: Zur Notwendigkeit der Praxisforschung in der LehrerInnenbildung. In: Schrittesser, I. 2009: Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung. Lang. Wien. 61-78

9.2 Internetquellen

URL 1: Architekturtage 2021-2022: <https://architekturtage.at/2021/about/programm-2021-2022> (12.5.2022)

URL 2: Architekturtage 2021-2022: https://architekturtage.at/2021/presse/pressedossier_at-2021_2022.pdf@@download/file/Pressedossier_AT%202021_2022.pdf (11.7.2022)

URL 3: Architekturtage 2021-2022: [https://architekturtage.at/2021/presse/pm_architekturtage_finale-2022.pdf/ \(11.7.2022\)@@download/file/PM_Architekturtage_Finale-2022.pdf](https://architekturtage.at/2021/presse/pm_architekturtage_finale-2022.pdf/ (11.7.2022)@@download/file/PM_Architekturtage_Finale-2022.pdf) (11.7.2022)

URL 4: Zahlen Ganztagsbetreuung: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/gts.html> (11.7.2022)

URL 5: Zahlen Ganztagschulen: <https://www.ganztagschulen.org/SharedDocs/Kurzmeldungen/de/mo/oesterreich-bildungshub-wien.html> (11.7.2022)

URL 6: <https://www.mayrschulmoebel.at/produkte/ganztagschule/move-table/p/move-table-rechteck-quadrat-2020> (11.7.2022)

URL 7: <https://www.mayrschulmoebel.at/produkte/klassenraum/schuelertische-genio/p/genio-ev> (11.7.2022)

URL 8: https://www.schulbau-messe.de/de/news/2022/04/SB_2022_03_00_10-Bildungsraeume.php (11.7.2022)

URL 9: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/gts/ba_standorte.html (11.7.2022)

URL 10: <https://www.derstandard.at/story/1350261169245/ganztagschule-wir-bringen-alle-auf-ein-level>

URL 11: http://www.armutskonferenz.at/media/praesentation_norbert_lachmayr.pdf

URL 12: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/gts/ausbauplaene_gts.html

URL 13: <https://www.auva.at/cdscontent/load?contentid=10008.747278&version=1641980316>

URL 14: <https://piller-schulmoebel.at/>

URL 15: <https://www.betzold.at/cat/3534696/>

URL 16: <https://www.mayrschulmoebel.at/>

URL 17: https://schulmoebel.shop/flex_lernen.php

URL 18: <https://resch-schulmoebel.at/schulmoebel/content/115-gts-nachmittagsbetreuung>

URL 19: Psychische Erkrankungen von Kindern und Jugendlichen: <https://bjv.at/1-million-junge-menschen-in-oesterreich-haben-psychische-probleme/>

URL 20: MA56 Schulbau <https://www.wien.gv.at/bildung/schulen/schulbau/>

URL 21: Raumfunktionsplan (RFP) für Ganztagesmittelschulen (Neubeuten): <https://www.wien.gv.at/bildung/schulen/schulbau/pdf/beispiel-raum-und-funktionsprogramm-12-klassen-gtvs.pdf>

URL 22: Erlacher, G. 2021: Wie Schulgebäude beim Lernen helfen. <https://wien.orf.at/stories/3107787/> (17.6.2021)

URL 23: <https://www.baustoff-holz.de/2014/06/04/holz-senkt-den-puls-und-schuetzt-vor-erkrankungen/>

URL 24: Harather, /Egeler, C. S. 2021: Die Bewegte Musterklasse. In: Schulbau Magazin. Ausgabe 3/21. S. 36-40: https://publik.tuwien.ac.at/files/publik_302200.pdf (10.7.2022)

URL 25: Oead Broschüre Raum Gestalten:

https://oead.at/fileadmin/Dokumente/oead.at/KIM/Kulturvermittlung_mit_Schulen/Raum_Gestalten/Broschuere_RG_2019-2020-2021.pdf (27.9.2022)

9.3 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Foto ©Christine Simone Egeler 2021

Abb. 2 Die Tagesstruktur der OPENschool aus dem Schuljahr 2021/22

Abb. 3 Foto ©Roland Reichart-Mückstein 13.9.2021

Abb. 4 Foto ©Noah Metzler 13.9.2021

Abb. 5 Foto ©Roland Reichart-Mückstein 13.9.2021

Abb. 6 Analoge Raumplanung. Foto ©Roland Reichart-Mückstein 14.9.2021

Abb. 7 Beschriftungen im BE-Raum. Foto ©Roland Reichart-Mückstein 15.9.2021

Abb. 8 Beikrautjäten. Foto ©Christa Reitermayr 13.9.2021

Abb. 9 Kräutertöpfe für die Aula. Foto ©Christa Reitermayr 13.9.2021

Abb. 10 Einen Fluss graben. Foto ©Christa Reitermayr 14.9.2021

Abb. 11 Analoger Raumplan. Foto ©Roland Reichart-Mückstein 15.9.2021

Abb. 12 Medienraum. Foto ©Roland Reichart-Mückstein 15.9.2021

Abb. 13 Neu ausgestatteter Klassenraum Foto ©Christine Simone Egeler 2020

Abb. 14 Gruppenraum 2016 Foto ©Christine Simone Egeler 2016

Abb. 15 Umgestalteter Raum 2020 Foto ©Christine Simone Egeler 2020

Abb. 16 Klassenraum vor der Umgestaltung Foto ©Christine Simone Egeler 2016

10 Abkürzungsverzeichnis

Aufl.	Auflage
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
Dipl.-Ing.	Diplomingenieur
etc.	et cetera
IÖB	Innovative öffentliche Beschaffung
kg	Kilogramm
u.a.	unter anderem
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
zzgl.	zuzüglich

11 Anhang

11.1 Fragebogen für die Schüler*innen der OPENschool

Mein Lebensraum - Mein Lernraum

► Mein Zimmer gefällt mir

Ja Nein

An meinem Zimmer gefällt mir besonders:

An meinem Zimmer gefällt mir nicht:

► Ich habe schon einmal mein Zimmer neu gestaltet, weil mir etwas nicht gefallen hat

ja nein

► Die Räume Zuhause gefallen mir

Ja Nein

An den Räumen Zuhause finde ich besonders schön



► Das Schulhaus finde ich schön

Ja Nein

Am Schulhaus finde ich besonders schön:

Am Schulhaus gefällt mir nicht:

► Das würde ich raumtechnisch in der Schule gerne sofort verändern:

► Mein letztes Klassenzimmer hat mir gefallen

Ja Nein

Denk an: Deko, Möbel, Wände, Licht, Fenster, Materialien, Sonnenlicht, Rollo, Lüftung, Ausblick ...

► Mir hat besonders gefallen:

Mir hat nicht gefallen:

► Der Raum in der Schule in dem ich mich am wohlsten fühle: _____

► Warum fühle ich mich in diesem Raum wohl?

► Der Raum, in dem ich am besten lernen kann: _____

Wenn ich in diesen Raum gehe sehe ich als erstes:

► Der Platz an dem ich am besten lernen kann sieht so aus:

► Ich kann am besten Lernen bei:

wenig Licht Tageslicht wenn es sehr hell ist

► Ein Raum in dem ich gut lernen kann ist:

<input type="checkbox"/> groß	<input type="checkbox"/> mittelgroß	<input type="checkbox"/> klein
<input type="checkbox"/> laut	<input checked="" type="checkbox"/> Hintergrundgeräusche	<input type="checkbox"/> sehr leise
<input type="checkbox"/> hell	<input type="checkbox"/> bunt	<input type="checkbox"/> dunkel
<input type="checkbox"/> chaotisch	<input type="checkbox"/> bisschen ordentlich	<input type="checkbox"/> ordentlich

► Ein Raum in dem ich gut lernen kann hat:

<input type="checkbox"/> Zimmerpflanzen	Teppich	<input type="checkbox"/> Vorhänge
<input type="checkbox"/> Polstermöbel	<input checked="" type="checkbox"/> Holzbestandteile	<input type="checkbox"/> Fenster
<input type="checkbox"/> offene Regale	<input type="checkbox"/> Kästen mit Türen	<input type="checkbox"/> viele Läden

11.2 Transkript Interview Nicole Jungmann 9.6.2022

00:00:16.641

Lernräume gestalten

00:00:21.721

Nicole hat vor einigen Jahren die Raumgestaltung, die dann von Christine Egeler durchgeführt wurde initiiert. Und jetzt würde ich gerne wissen, wie ist der Prozess von der Idee weg abgelaufen? Und vor allem, was war die Motivation die Lernräume neu zu gestalten an der WMS Leipziger Platz?

00:00:34.762

Also ursprünglich losgegangen ist das alles mit dem Projekt „Wir machen Schule“, das wir damit wirklich versucht haben an eine Schule zu gehen und wirklich von innen heraus etwas in dieser bestehenden Schule etwas zu verändern. Und da dahinter, da ging es noch gar nicht um die Räumlichkeiten, sondern eher um die Art und Weise wie wir unterrichten und wie mit dem Kind zusammengearbeitet wird.

00:01:13.490

Als das dann mal einigermaßen auf Schiene gebracht war, ist die Idee aufgekommen, eben weil wir ja dieses OL (Offenes Lernen) einführen wollten bzw. dann eingeführt haben an der Schule, also offenes Lernen, eher projektorientierten Unterricht mit Arbeitsplänen, wo wir die Klassen ja auch, zumindest am Beginn des Projekts noch aufgeteilt haben. Also aus 2 Klassen 3 Gruppen gemacht haben und oft die Klassen gewechselt haben. Und da ist dann die Idee aufgekommen, dass natürlich auch die Umgestaltung von den Klassenräumen ja auch dazu passen würde. Denn gerade mit diesem projektorientierten Unterricht und wir haben das Bezugslerner*innensystem versucht einzuführen, also dass drei Lehrer sich für eine Klasse zuständig fühlen und mit den Kindern intensiver arbeiten und auch in den Lerncoaching-Stunden austauschen...

00:02:11.628

... und irgendwie ist dann der Kontakt zu Christine Egeler entstanden. Ich kann es nicht mehr genau sagen, wie es dazu gekommen ist, aber wir haben dann, also „Wir“ ist das Projektteam, die Christine Egeler einmal getroffen zu einem Gespräch. Und da hat sie einmal erzählt, was sie gerne machen würde und dann haben wir halt von unserem „Wir machen Schule“-Projekt erzählt. Und dann haben wir gedacht hmm, das könnte doch zusammenpassen. Und so ist dann die Zusammenarbeit mit Christine herausgekommen. Und dann ist es zuerst einmal darum gegangen: Was genau können wir verändern? Was wollen wir verändern?

00:02:45.203

Habt ihr schon den Kontakt gehabt, wo noch gar nicht klar war, dass sie die Raumgestaltung übernimmt?

00:02:53.589

Ja, das erste Gespräch, da kann ich mich noch erinnern, da war ich dabei, das war ober der Hauptbücherei, in diesem Lokal und da wars wirklich so ein Kennenlernen und ein „Was könnte denn sein?“ Aber noch nichts konkretes. Und dann ist die Zusammenarbeit sozusagen intensiver geworden. Ich weiß leider wirklich nicht mehr genau, wie dieser Kontakt zustande gekommen ist.

Kann ich nicht mehr sagen. Und dann, ist es darum gegangen: Was könnte man alles machen? Und dann gings mal damit los mit: Was wären so kleinere Sachen, die man in Workshops machen könnte? Also der Hintergedanke wäre dieses Kinder gestalten ihre Klasse selbst mit und lernen sie dadurch auch besser wertzuschätzen und besser darauf aufzupassen. Und das waren dann eher, so kleine Sachen, wie die Pinnwand, die sie da verschönert haben im hinteren Bereich (der Klassenzimmer). Da ist der Rand von der Pinnwand gestrichen worden, die Pinnwand neu draufgesetzt. Dann rundum diesen Kasten mit dem Mosaikding, dass ahm, dass sie mit den Kindern gemeinsam gemacht hat. Und dann eben diese Banner. Diese Banner mit den Motivationssprüchen. Dass sie sich den Spruch auch selbst aussuchen konnten, die Klassen und dann gemeinsam diese Banner gemalt haben. Ahm, also das wären alles kleinere Dinge gewesen, wo es wirklich um die Partizipation der Kinder vor allem gegangen ist.

00:03:03.590

Und dann als nächster Schritt, oder parallel dazu gelaufen ist, dass wir natürlich auch mehr umgestalten wollten und das wären eben neue Möbel gewesen. Also neue Möbel auf der einen Seite Plus die Wände, dass die mit diesem Holz eben verkleidet wurden, plus die Tafellemente zur Seite hin, weil ja dann auch schon klar war, dass wir Smartboards bekommen. Und dann bietet sich auch an an der Seite nochmal eine normale Tafel zu haben. Und diese Holzverkleidungen auf der Seite haben den Hintergedanken gehabt, dass man viel mehr aufhängen kann an den Wänden, aber auch dass dieses eben naturbelassene Holz auch zum Teil, glaub ich auch schallabsorbierend sein soll und einfach diese Raumwahrnehmung, oder dieses Raumgefühl verbessern soll, deshalb Naturstoffe.

00:03:03.132 - n

Und das ist eben parallel gelaufen, da ging es eben um die größeren Sachen, das war diese Banner auch aufhängen zu können, da braucht man wieder einen Haufen Genehmigungen und was weiß ich was alles. Dann diese Wandverkleidungen und eben die Möbel, die Tische und die Sessel. Und das war dann schon ein längerer Prozess, weil das geht es natürlich erstes Mal darum, wo bekommt man das Geld dafür her und zweitens, wird das auch alles genehmigt. Und sagen alle Stellen „ja“ dazu. Und das hat dann schon gedauert, bis irgendwann in die 2. Klasse hinein (da warst eh du dann schon da). Ich glaube irgendwann im Herbst in der 2. Klasse, oder so.

00:02:58.615 - i

Wobei die Finanzierung ist da schon gestanden, also da war dann schon klar, woher das Geld kommt.

00:02:58.113

Ja. Aber ich meine dass die Möbel gekommen sind. Das war ein schöner Prozess, die Möbel gemeinsam mit den Kindern zusammenzubauen und die Klassen einzurichten. Und die Kinder haben gemerkt, dass das nur sie bekommen haben und die anderen Klassen nicht. Und da war schon ein bisschen stolz auch bei den Kindern da. Und das haben wir auch die ganze Zeit versucht zu vermitteln. So wir haben da was für euch auf die Beine gestellt und indem ihr mitgearbeitet habt und bei diesen Workshops mitgemacht habt und so, ahm, deshalb läuft das jetzt und deshalb haben wir das bekommen. Aber ihr müsst halt auch darauf aufpassen.

00:02:58.275 - i

Aber das hat doch auch ganz gut funktioniert. Ich kann mich aber auch erinnern an ein paar so kritische Stimmen, die sofort Defizite identifiziert haben: Es gibt kein Bankfach zB, zu wenig

Stauraum und die sind zu beweglich. Und dann gabs diese Versuche die festzumachen am Boden und an das erinnere ich mich auch noch gut. So schön der Prozess des Einräumens war ist aus meiner Sicht ein bisschen desillusionierung passiert, vonseiten der kritischen Köpfe. Wie hast du das erlebt?

00:02:58.293 - n

Die Nachteile waren auf alle Fälle eben dieses, also ich finde nicht so sehr das fehlende Bankfach, es kommt schon vonseiten der Kinder teilweise, aber eher weil sie hatten ja dann diese Laden, aber dass die zu seicht waren, das es hinten runtergerutscht ist, das war ein Problem. Wenn sie mehr hineingestopft haben, dann ist es hinten runtergerutscht. Das war ein Nachteil.

00:08:18.658 - n

Aber eben im nächsten Jahrgangsteam die haben ja dann schon so, tiefere Laden genommen. Und ja, es stimmt, die Tische lassen sich leicht verschieben, wenn man anstößt. Aber ich finde, also meine persönliche Meinung ist, halt, dass es kein Problem ist, dann rutsch ich sie halt auch wieder zurück, relativ schnell. Aber ja, es war schon, wie du sagst von Lehrer zu Lehrer unterschiedlich, wie das aufgenommen wurde. Bzw. auch diese Dreieckstische. Das ist halt jetzt im Nachhinein betrachtet, weiß ich nicht ob ich die noch einmal nehmen würde, die Dreieckstische, aber ich finde zumindest diesen Prozess, den Kinder zu zeigen, schaut, wenn man sich für etwas einsetzt, dann kann man auch was erreichen und etwas umgestalten. Das war es schon wert für mich, auch wenn die Tische vielleicht nicht die optimalste Lösung sind. Aber wenn ich nie etwas neue ausprobiere, dann komm ich auch nicht drauf, ob irgendwas besser ist oder nicht so gut ist.

00:09:02.664 - i

Wie war das mit der Finanzierung. Welche Stellen habt ihr da abgeklappert, um zu Geld zu kommen und die Möbel überhaupt bestellen zu können und die geplanten Schritte umsetzen zu können, die mit den Kindern geplant wurden? Wo wart ihr da überall und wie war das?

00:09:02.844 - n

Die Hauptverantwortung lag da bei Christine Egeler, würde ich sagen. Und es war, es war ein bisschen komisch, weil es eigentlich eher bei der Schule liegen sollte, aber es war halt schon so ein bisschen der Christine Egeler ihr Projekt und deshalb hat sie sich da besonders eingesetzt. Das war unser großer Benefit, dass sie sich da so eingesetzt hat, weil sie das auch unbedingt wollte, weil das eigentlich Aufgabe der Schule war, das Geld aufzutreiben. Und sie hat es gemacht, also jetzt im Nachhinein betrachtet. Und was wir als Schule schon auf die Beine gestellt haben war eine Finanzierung über die Arbeiterkammer, als Partnerschule bei der Arbeiterkammer. Darüber sind beispielsweise die Smartboards gelaufen. Und das war eigentlich schon eine ziemlich massive Unterstützung. Und die hätte die Schule ziemlich sicher nicht bekommen, wenn es nicht dieses Projekt „Wir machen Schule“ gegeben hätte.

00:11:00.854 - n

Auf der anderen Seite gab es dann so einen Wettbewerb, oder so, wo Christine eingereicht hat, aber da muss man halt mit einer Lehrkraft gemeinsam einreichen und das habe ich dann übernommen. Und im Zuge von diesem Wettbewerb haben wir dann eben, glaub ich als Preisgeld auch was gewonnen, das da hineingeflossen ist, also in diese ganzen Workshops usw. Und dann aber der Großteil ist über den Bezirk auf alle Fälle gelaufen. Also über den Bezirksvorsteher, den Derfler. Die haben sich da für den ersten Jahrgang massiv beteiligt. Dann habe da aber keinen wirklichen Einblick, weil ich war da nicht mehr so involviert war. Das waren dann die Christine

Egeler und die Direktorin, die das abgewickelt haben. Da habe ich mich nicht mehr so eingebracht. Also ich habe meine Aufgabe eher darin gesehen, in dieses Bindeglied zum Jahrgangsteam zu sein und alles was in der Schule vor Ort passiert. Aber soweit ich weiß ist bei unserer Umgestaltung, also bei unserem Jahrgang schon massiv der Bezirk beteiligt gewesen. Aber die wollten dann halt auch nicht mehr weitermachen und die nächsten Jahrgänge so fördern. Aber wie genau das in den nächsten Jahrgängen war, also im nächsten Jahrgang, weil so lange ist es dann eh nicht mehr weiter gegangen, da weiß ich nicht, wie es genau gelaufen ist.

00:12:38.577 - i

Ahm zu dem Prozess jetzt wie sich Kinder, ihren Schulraum bzw. ihren Lernraum vorstellen bis hin zur Planung. Warst du da involviert in diese Workshops, die Christine Egeler durchgeführt hat?

00:12:52.134

Also in der Vorbereitung nicht. Also was die Inhalte betrifft nicht, das ist schon mehr von der Christine ausgegangen. Ich war dann anwesend bei den Workshops, zum Teil. Aber nein, weil es ist ja, in den Workshops ging es zB darum, dass sie sich so quasi eigene Hütten bauen konnten aus unterschiedlichen Materialien, also mit so, quasi Zelte usw. Und sie hat ihnen von verschiedenen Schulen Beispiele gezeigt von Möbeln und darüber gesprochen. Aber ich kann es nicht mehr ganz genau sagen. Das ist schon so lange her. Ja aber ich war nicht bei der Planung der Workshops

00:12:52.314

Waren da nur einzelne Kinder miteinbezogen, oder ganze Klassen?

00:14:47.730

Doch, doch am Anfang waren das Workshops mit ganzen Klassen. Also auch wos um die direkte Umgestaltung gegangen ist, war immer die ganze Klasse beteiligt, die Kinder haben vielleicht an unterschiedlichen Dingen gearbeitet, aber es war die ganze Klasse beteiligt. Dieses rausholen von einzelnen Kindern, das ist dann erst später gekommen. Da gings dann mal darum, dass der Speisesaal ja auch umgestaltet wurde, mit diesen Zeichnungen (Grafiken), da waren dann nur noch einzelne Schüler. Wir haben ja auch noch einen Banner gemacht, der im Gang hingekommen ist. Und da waren dann auch einzelne Schüler und wir Lehrer und Lehrerinnen beteiligt.

00:15:37.056

Ich kann mich noch erinnern, wir haben da schon die interessierten Kinder gehen lassen, aber das war auch vom Leistungsstand abhängig. Wo man sicher auch nachdenken muss, ob bei einem Folgeprozess die Auswahl so getroffen werden sollte. Ob es gut ist, man verwehrt irgendwem die Teilnahme, weil wir gerade irgendein Problem haben in einem Fach. Das wäre etwas, das ich noch einmal überdenken würde. Ob man einen solchen Prozess nicht separat hinstellt und nicht sagt, man ermöglicht es einzelnen Kindern.

00:16:00.703

Aber da hätte es auch mal gebraucht mal zwischendurch zu reflektieren und zu überlegen, na wie wollen wir das jetzt am gescheitesten angehen. Und es war alles so ein 1. Learning by doing und 2. mitten im Prozess schon irgendwie schnell irgendwelche Entscheidungen treffen. Also es war ja vieles, was einem so ein bisschen Last-Minute auch manchmal vorgekommen. Und dann wäre das halt irgendwelche schnellen Entscheidungen. Und nicht ein Denken wir noch einmal gemeinsam im Team darüber nach. Also das hätte sicher mehr gebraucht. Aber das hätte es auch in vielen

anderen Bereichen auch gebraucht. Also nicht nur bei dieser Raumumgestaltung, sondern generell in diesem ganzen Projekt hätte das schon einige Male gebraucht.

00:16:41.582

Ja, das stimmt. Wir haben einfach sehr wenig Zeit und Raum dafür gehabt.

00:16:45.984

Und auch nicht die professionelle Unterstützung. Weil die Christine Egeler war schon eine professionelle Unterstützung vom Know-how, das sie mitgebracht hat. Auch vom Einsatz, den sie mitgebracht hat, aber eine Prozessbegleitung war sie auch nicht, weil sie da viel zu sehr mit drinnen gesteckt ist. Wir hätten jemanden gebraucht, der das von außen überblickt, das ganze Projekt.

00:16:56.004 - i

Ja, wobei ich glaube, sie hat das schon gehabt, sie hat ja ihr Doktorat dort geschrieben und hat schon noch eine andere Möglichkeit gehabt zu reflektieren. Und sie konnte auch Studierende heranziehen, für das Projekt. Also ich glaube schon, die haben da auch darüber gesprochen, weil Sie haben an der TU unterschiedliche Projekte zum Thema „Bildungslandschaften“ laufen gehabt.

00:16:56.166 - n

Aber dieses Gemeinsame, es ist wieder das: hier ist die Uni und da ist die Schule und das zusammen zu bringen, da wäre sicher mehr möglich gewesen (durch eine außenstehende Projektbegleitung).

00:16:56.183

Wo siehst du die größten Entwicklungsschritte zwischen 1. Durchgang und den darauf folgenden und dem letzten Jahrgangsteam das ausgestattet worden ist?

00:16:56.184

Was sich verbessert hat?

00:16:56.184

Die tiefen Laden zB, oder die Entscheidung für andere Tische

00:16:56.184

Bei diesen praktischen Ausstattungssachen, ja da hat es sich weiter entwickelt, aber ansonsten ist es von Jahrgang zu Jahrgang einfach nur weniger geworden. Also diese zusätzlichen Sachen, die wir alle noch gemacht haben, die Workshops usw., ich glaube zum Teil hat das schon noch mit den anderen auch stattgefunden, aber zum Teil nicht mehr, oder nicht mehr in der Intensität, so dass ich... Ich glaube nicht, dass die nächsten Jahrgänge so dieses Gefühl gehabt haben von „Wir gemeinsam gestalten da jetzt was um“, sondern eher ein „Wir kriegen da etwas“. Also dass es eher dann in diese Richtung gegangen ist. Und dass es immer mehr im Sande verlaufen ist.

00:16:56.184

Also weniger wir machen etwas, als wir erhalten etwas?

00:20:01.046

Ja, das ist zumindest mein Eindruck. Ich habe mich dann auch bewusst ausgeklinkt bei den folgenden Jahrgängen, weil ich mir gedacht habe, das ist nicht meine Aufgabe, den anderen Jahrgangsteams das mitzumanagen. Und da hat dann auch die Zusammenarbeit zwischen den Teams und Christine Egeler funktioniert.

00:20:30.545

Wir haben doch in den ersten beiden Jahren immer diesen Theaterschwerpunkt gehabt, wo wir in den ersten drei Schulwochen fast die ganze Zeit in die Entwicklung der Stücke gesteckt haben. Ich denke mir jetzt in Retrospektive gesehen, wäre es schön, auch so mal 2-3 Wochen zu haben, wo es nur um die Raumgestaltung geht. Weil..

00:20:45.029

Weil mehr Zeit da ist für das Ganze.

00:20:57.875

Und die Aufmerksamkeit. Dadurch, dass die Kommunikation über das Projekt so eingeschränkt war, wirkte das Projekt viel kleiner, als es eigentlich war. Da ist ja sehr viel passiert. Da ist eine ganze Schule ausgestattet worden. Aber als ich selbst dort Lehrerin war, war mein Eindruck, ja, da passiert jetzt irgendwas und wir müssen irgendwann, wenn Christine kommt Kinder schicken, die irgendwas machen, das mit den Räumen zusammenhängt. Hast du nicht auch diesen Eindruck?

00:21:20.046

Das ist ziemlich in die Hose gegangen die Kommunikation. Ja, da hätte es halt insgesamt viel mehr gebraucht, aber das war, dadurch, dass es eben nicht nur um diese Raumgestaltung gegangen ist, sondern dieses ganze Projekt „Wir machen Schule“ an sich, über lange Zeit auf sehr wackeligen Beinen gestanden ist, oder sehr viel Kritik hervorgerufen hat, war das irgendwie, ist mir das irgendwie vorgekommen, wie so ein riesen Packen, der auf meinen Schultern lastet. Und dann war es teilweise nur ein „Ja ziehen wir das jetzt durch“ und schauen, dass wir das jetzt irgendwie hinbekommen, aber was parallel alles noch laufen hätte müssen. Nämlich alle ins Boot holen und alle informieren, und alle ... sich jetzt wirklich überlegen, wie kommuniziere ich das jetzt alles? Dafür war keine Zeit. Oder auch während man drinnen gesteckt ist, haben wir nicht so daran gedacht. Also jetzt im Nachhinein betrachtet, ja, so das, das das hätte es gebraucht, aber ...

00:22:32.964

Mir ist das Ausmaß des Ganzen erst bewusst geworden, als ich komplett ausserhalb, im Nachhinein bewusst. Ich habe das Interesse für das Thema für die Masterarbeit nicht aus der Erfahrung heraus entwickelt. Natürlich wird das unterbewusst irgendwie gearbeitet haben, natürlich habe ich als das Thema Lernraum für mich interessant geworden ist, mich als erstes an das Projekt erinnert. Aber trotzdem eigentlich unabhängig von dem jetzt so unabhängig für das Thema entschieden und bin dann erst zurückgekommen auf diesen Prozess und hab überlegt, was da alles passiert ist. Ja, und es ist ur schade, das da, auch medientechnisch nicht mehr passiert ist. In der Lernwerkstatt haben sie den Umbauprozess medial begleitet, also der Standard hat darüber geschrieben und die Wiener Zeitung und der Kurier, waren glaube ich auch noch Berichterstatter, die an verschiedenen Stufen des Gestaltungsprozesses sich das angeschaut haben und dann zum Schluss noch einmal dort waren. Und das hat schon eine ganz andere Wirkung, auch für innerhalb, die Leute die in dem Projekt mitwirken.

00:22:38.623

Dass es etwas besonderes ist und nicht eine Last, die einem noch aufgelastet wird. Und ich glaube zB wirklich, es ist teilweise bei machen Kollegen wirklich nur so rübergekommen. „Es kommt schon wieder die Christine Egerle. Jetzt muss man schon wieder irgendwas machen.“ Was ur schade ist.

00:23:53.074

Pause

00:24:30.516

Begonnen hat das alles 2015, oder?

00:24:32.890

Warte 2012 hab ich begonnen und nach drei Jahren habe ich an den Leipziger Platz gewechselt. Ja, 2015.

00:24:45.312

Sind irgendwelche, also diese Möbellieferung, die jetzt noch ausständig sein sollte, oder schon im Anrauschen ist. Weißt du etwas drüber?

00:24:52.995

Keine Ahnung.

00:25:03.129

Ich schreibe da jetzt mal 2022 als Projektende hin, weil die Christine Egeler hat mir vor 2-3 Monaten erzählt, dass noch eine Lieferung mit Möbel erwartet wird.

00:25:13.329

Na gut, schnell geht nichts in der Schule.

00:25:20.321

Könntest du mir jetzt noch einmal erzählen, wie die Gestaltung von dem Gruppenraum war. Also in erster Linie, was war die Überlegung für diesen Gruppenraum, der neu gestaltet worden ist?

00:25:32.630

Das zum Schluss jetzt. Also nicht mit der Christine Egeler, sondern das andere Projekt.

00:25:38.956

Das andere Projekt? War das nicht auch Teil davon?

00:25:40.324

Nein, das ist der Kontakt ist schon irgendwie über die Christine Egeler gelaufen, das das hergestellt wurde, aber die heißt Karin Harather und ist von der TU. Und die kennt auf alle Fälle die Christine Egeler. Und so ist sie irgendwie zu uns ahm gekommen. Und über mich ist der Kontakt gelaufen. Und dann gabs ein Gespräch, das war ja dann schon mit dem neuen Direktor, wo die Frau Harather mal so erklärt hat was sie sich so vorstellen würden, als Projekt, als TU. Was sie da auch an Finanzierung mitbringen würden und dann haben wir den Raum ausgesucht und ausgewählt und so ist das Projekt entstanden.

00:25:50.320

Ist das von der TU finanziert worden?

00:26:40.041

Irgendwie über dieses ... da gabs ja auch eine Lehrveranstaltung glaube ich.

00:26:45.483

Ja die Bildungslandschaften...

00:26:55.683 - n

Ja, ja. Zum Teil ist glaub ich auch irgendwas von der Schule, also von der Schule auch Geld dazu geflossen. Was da genau, das war nicht mein Thema. Das waren der Direktor und Frau Harather. Ja, es ist zuerst einmal umgestaltet worden, es ist eben diese Wand hinten mit dem Holz verkleidet worden, wo dann diese Halterungen drauf sind, wo man halt diese Hulahup-Reifen draufhängen kann. Hast du es gesehen? Ich kann dir gerne ein paar Fotos schicken.

00:27:28.958 - i

Ja, gerne. Oder kann ich einfach mal vorbeikommen?

00:27:29.138 - n

Ja. Also die Rückwand von diesem da ist so eine Holzwand davor hingekommen, wo so Halterungen sind, die so ein bisschen wie Klettergriffe ausschauen, theoretisch könnte man auch darauf klettern, aber das ist halt wieder das Thema. Da brauchst du direkte Betreuung, wenn da jemand klettert. Also es ist nicht vorwiegend zum Klettern gedacht, aber es hängen so Hulahupreifen darauf, die man auch individuell anordnen kann. Dann gabs da so eine Einbuchtung, wo Regalfächer drinnen waren und das ist ausgekleidet, und so runde Aussparungen, wo so Gymnastikbälle drinnenstecken, und zwar ein Mittlerer und ein Großer. Und dann ist noch eins für einen Kleinen, weicheren Ball. Und wenn die da drinnen stecken, dann kann man das wie so ein Box-Ding, also zum Dagegenboxen verwenden oder man kann sie rausnehmen und damit spielen. Und dann gibt es Matten zum vorne hinlegen, die man so zusammenfalten kann, das man entweder drauf sitzt, das sie höher sind, oder sie auseinanderfaltet und ja. Das ist es glaube ich.

00:28:36.126 - i

Haben das die Kiner mitgeplant, oder ist das von der Frau Harather gekommen?

00:28:38.696 - n

Ja, das war schon der Plan klar, dass das so gemacht wird. Und als das dann da war, gab es in Workshops mit meinem Jahrgangsteam mit den Kindern, wo eben diese Zirkuspädagogin, glaube ich so nennt man das gekommen ist und dann mit den Kindern unterschiedliche Spielmöglichkeiten durchgespielt hat: was könnte man in dem Raum alles machen? Weil es sollte halt nicht darauf hinauslaufen, dass sie dann erst wieder nur den Ball nehmen und irgendwie Fußballspielen, weil das machen sie eh überall. Sondern was kann man sonst noch machen? Also mit den Hulahupreifen verschiedene Spiele. Dann eben mit solchen Tüchern, hatte die mit zum jonglieren lernen. Unterschiedliche Sachen.

00:29:24.395

Und da waren die gerade in der Ersten (Klasse). Und das hat natürlich perfekt gepasst... Ja. Das Problem ist nur, dass das weiterhin ein Raum ist, der auch zum Lernen genutzt werden muss,

da heißt es stehen weiterhin Tische und Sessel drinnen, die halt dann immer zur Seite geschoben werden. Da ist halt dann wieder das Gute, dass es diese neuen Tische und Sessel sind, die man leicht zur Seite schieben kann. Ahm, ja. Und was halt auch nicht optimal ist, ist die Decke, die nicht darauf vorbereitet ist, dass da Bälle dagegen fliegen können. Also es gäbe noch Verbesserungspotential, aber es ist zumindest schon eine echt tolle Sache, für alle. Vor allem für jüngere Schüler für Mittagsaufsicht, wenn man nicht rausgehen möchte mit den Kindern, eine super Sache ist. Also diese 20 min Mittagsaufsicht, da im Bewegungsraum zu verbringen.

00:30:19.735

Ja, das klingt toll. Ist da irgendein Unterschied zu, also merkst du es ist ja ein anderer Funktionsraum als ein Klassenzimmer, aber merkst du einen Unterschied in der Reaktion, wie die Kinder mit den Möbeln umgehen? Weil du ja vorhe gemeint hast, das sie besser darauf aufpassen, wenn sie es selbst gestalten, war eine Grundidee von dem ganzen Gestaltungskonzept? Merkst du davon irgendwas?

00:30:47.718

Könnte ich jetzt nicht so sagen. Das größte Problem im Bewegungsraum ist die Decke. Also alle anderen Dinge sind funktionstüchtig. Alles andere kann man verwenden. Es ist kein Hulahup-Reifen beschädigt und es sind jetzt auch schon bald drei Jahre, das es da ist. Es ist alles noch funktionstüchtig. Nur das Problem ist, dass die Decke halt wirklich schon katastrophal zwischendurch ausgeschaut hat. jetzt eh mittlerweile wieder besser und dass halt die Schulwartin, halt auch die Bälle wegnimmt.

00:31:19.838

Weil die Bälle schmutzig sind?

00:31:30.038 - i

Weil sie die Decke zerstören. Mit den Kindern versuchen wir, eh von Anfang an ganz ... „Ihr dürfts nicht herumballern, mit den Bällen. Ihr dürft nicht zu hoch schießen. Ihr dürfts nicht Fußballspielen da drinnen, sondern eben andere Dinge miteinander spielen.“

00:31:39.386 - i

Sind da diese Faser-Einlegeplatten?

00:31:49.586 - n

Ja, genau. Und sobald da was ankommt... und das meinen sie ja nicht, sicher, manchmal passiert auch bösartig etwas, aber das meiste sie nicht bösartig, sondern passiert halt. Sind halt Kinder. Und deshalb ist es so, dass zur Zeit die Bälle weg sind. Was jetzt gerade nicht so auffällt, weil eben im Stockwerk vor allem Drittklässler sind, die eh nicht mehr so gerne Ballspielen. Und was wir noch dazu reingestellt haben, ist ein Tischfußballtisch, den hat ein Lehrer organisiert. Der ist zur Zeit eh interessanter, als die Bälle. Aber wenn dann wieder Erstklässler sind in der näheren Umgebung, dann wirds wieder anders aussehen.

00:32:18.494

Ja und das ist vielleicht auch noch ein Punkt, eben das der Raum als Bewegungsraum vor allem genutzt wird von den Kindern aus dem dritten Stock. Also bei den Kinder aus den anderen Stockwerken ist das nicht wirklich angekommen. Das die da raufgehen würden, in der Mittagsaufsicht, das passiert quasi nicht.

00:32:37.730

Ja, aber würde das nicht auch platztechnisch ein Problem sein, wenn alle in der Mittagsaufsicht rauftaufen?

00:32:42.041

Das ist der Vorteil für uns, dass wir dann eher gehen können. Wir haben das versucht, auch mit einem Plan zu machen, wo wir eingeteilt haben, wann ist wer drinnen. Und es kam nie von den anderen Klassen der Wunsch, auf diesen Plan draufzukommen.

00:32:59.869

Und auch kein Wunsch, dass sie selbst einen Raum gestalten im Stockwerk?

00:33:02.209

Den haben sie nicht wirklich zur Verfügung. Also einen Raum, der wirklich so groß wie eine Klasse ist, gibts nirgends mehr. Alles voll.

00:33:23.864

Ist das der Raum im dritten Stock, rechts im Eck?

00:33:34.064

Der Raum neben dem Lehrerzimmer.

00:33:35.264

Gibts das Lehrerzimmer eigentlich noch?

00:33:36.464

Ja, das ist eh ein kleines Wunder. Es ist sonst alles voll.

00:33:37.664 - i

Ok, ah ich hab dich schon gefragt, ob du einen Unterschied wahrnimmst, zwischen wie der Bewegungsraum genutzt wird, der nicht mitgestaltet wurde und die Klassenzimmer. Habt ihr mal versucht herauszufinden, wie die Schüler*innen also zufrieden sind mit den Klassenräumen? Wie sie sie wahrnehmen?

00:33:47.104 - n

Ich weiß nicht, ob es irgend eine Evaluierung gegeben hat. Von der Christine möglicherweise, das die mal Fragebögen ausgeteilt hat, aber ich könnte es jetzt nicht sicher sagen, aber sonst, nein. Nur halt mündliches Feedback, was zufällig in Gesprächen entstanden ist. Und da gab's gewisse Dinge, die sie gestört haben. Das ist dann ... Also sobald die das von Lehrern hören, „Ach diese blöden Dreieckstische“ - dann... Bei dem einen Kollegen in der Klasse die Kinder vielleicht unzufrieden waren, weil der Kollege vielleicht auch unzufriedener war, das wundert mich nicht. Das geht schon auch immer darum, wie lebe ich es ihnen vor. Und das Ding ist natürlich auch, die sind ja jetzt weg, also die Kinder die mitgestaltet haben, die sind weg. Und die die jetzt drinnen sind, sind in diese Klassen reingekommen und die waren schon so. Und die kennen sie nicht anders. Und da ist schon hie und da mal der Kommentar gekommen: Warum haben wir diese Tische und die anderen Klassen haben andere Tische? Aber im Endeffekt hinterfragen sie es nicht. Es ist halt, wie es ist.

00:34:56.680

Also es gab dann nicht eine systematische Befragung von den Schüler*innen?

00:35:01.720 - n

Also nicht von Schulseite, auf alle Fälle. Ich bilde mir ein, dass die Christine Egeler irgendwann mal Fragebögen ausgeteilt hat, aber ich bin mir nicht sicher.

00:35:32.520

Pause

00:35:34.896 - i

Ich frage hier so explizit nach, weil ich in der Literatur gelesen habe, dass es sehr wenig Evaluation in diese Richtung gibt, die erfassen kann, was macht jetzt der Lernraum mit den Schüler*innen, wenn man schon diesen Kontrast hätte. Weil die die es umgestalten können, die wissen ja, wie war es vorher, wie ist es jetzt? Wie war der Prozess? Das wäre eigentlich aufgelegt.

00:36:01.111

Ja, aber es ist halt wieder ein zusätzlicher Aufwand, den man rechtfertigen muss vor den Lehrpersonen. Für die ist es halt: Jetzt muss ich das auch noch machen.

00:36:23.179

Wenn du dir vorstellst, wie so ein optimaler Gestaltungsprozess in der Schule abläuft, oder wie die optimale Ausgestaltung einer Schule sein sollte, sodass das auch an andere Schulen getragen werden kann, was würdest du dir wünschen in dem Zusammenhang. Also wenn du an die Schule denkst, oder auch an andere Schulen denkst, was könnte und sollte da sein?

00:36:49.682

Also 1. muss die Direktion voll und ganz dahinter stehen und auch bereit sein, sich dafür einzusetzen und nicht nur das zu nehmen, was halt geht. Weißt du was ich meine? Also nicht nur das zu nehmen, wofür der andere sich einsetzt möglicherweise, sondern wirklich selbst dahinter sein. Und dann wäre es schön, wenn es wirklich ein gemeinsamer Prozess ist. Wenn es wirklich die ganze Schule betrifft und nicht nur ein Jahrgangsteam. Dann muss auch wirklich die ganze Schule entscheiden. Was wollen wir? Was ... Wir sehen uns verschiedene Sachen an und wir entscheiden gemeinsam. Und wir machen das. Und dann braucht's wirklich irgendeine Prozessbegleitung. Eine Person, von Außen, die diesen Prozess begleitet und managed. Das kann nicht an den Lehrern hängenbleiben.

00:36:59.680

Aber geht sich das überhaupt noch aus neben dem Alltagsgeschäft in der Schule?

00:37:46.161

Nur wenn man es wirklich möchte. Wenn man möchte, ist denk ich, alles machbar in der Schule. Wenn das ganze Team dahinter steht. Bei uns im Team hat es im Großen und Ganzen noch gut geklappt, auch wenn es da kritische Stimmen gegeben hat. Und vielleicht mal die Leute gemurrt haben und sich gedacht haben „schon wieder“ und was weiß ich was. Aber im Großen und Ganzen hat es funktioniert bei uns. Aber dann ist es halt immer mehr abgeflacht. Da müssen halt schon alle wollen. Und es soll nicht rüberkommen wie ein: „von Außen ist uns das auferlegt worden“

und jetzt müssen wir das machen.“ Oder von Oben, also im Sinne von „der Direktor hat sich das eingebildet“ oder irgend eine blöde Kollegin aus einem anderen Jahrgangsteam hat sich das jetzt eingebildet und jetzt müssen wir das auch machen. Ich glaube aber, dass es manchmal so rübergekommen ist.

00:38:47.101

Wie lange hat der Umgestaltungsprozess vom ersten Kontakt zur Frau Harather, bis zur Eröffnung mit der Zirkuspädagogin gedauert?

00:39:02.007

Das müsste längstens ein halbes Jahr gewesen sein, weil das war ja noch vor Corona, das schon aufgemacht wurde, also dass wir noch diese Workshops hatten. Und da hätte ja auch noch mehr sein sollen. Da hätte ja auch dann noch, also der Plan wär gewesen, dass Studierende vorbeikommen und auch die Kinder ein bisschen beobachten, oder Gespräche mit den Kindern führen. Das ist alles ins Wasser gefallen, wegen Corona. Und das heißt, es muss alles im Sinne von Herbst-Winter stattgefunden haben. Aber ich könnte dann auch nochmal in meinem E-Mails nachschauen. Schauen, wann da der erste Kontakt war.

11.3 Transkript Interview Christine Simone Egeler 13.3.2022

Das Interview mit Christine Simone Egeler wurde hier in eine Reinschrift gebracht:

Ich habe vor einigen Jahren mit Pflichtschulabsolvent*innen gearbeitet, die sich nach dem Schulabschluss neu orientiert haben und einen Beruf finden wollten. Diese Jugendlichen wussten nicht wer sie sind und was sie wollen. Das war ein Resultat der Schule. Hier habe ich zum ersten Mal gemerkt, dass ich in der Schule etwas verändern will.

Ziel des Gestaltungsprojekts am Leipziger Platz war, dass Kinder und Jugendliche selbst handwerklich tätig werden, dass sie auf diesem Weg Selbstwirksamkeitserfahrungen machen. Ziel war Partizipation - die aktive Teilnahme an der Gestaltung ihrer Räume. SuS sollten Erfahrung machen selbstwirksam zu sein. Es ging um Selbstermächtigung im Gegensatz zur Rolle als Opfer der Umstände oder passive Beobachter*innen.

Zentral war Partizipation die Gestaltung betreffend. Die Kinder und Jugendlichen sollten selbst handwerklich tätig werden und sie sollten auf diesem Weg Selbstwirksamkeitserfahrungen machen - durch die aktive Teilnahme an der Gestaltung ihrer Räume. Die Schüler*innen sollten die Erfahrung machen dass SIE das können. Es ging um Selbstermächtigung im Gegensatz zur Rolle als 'Opfer der Umstände' oder passive Beobachter*innen. Aus dieser Rolle sollten sie ausbrechen können.

Es ging in einem ersten Schritt darum, dass die SuS den Raum einmal anders wahrnehmen. Also haben wir ihn anders benutzt. Wir sind auf die Tische und Sessel gestiegen, haben uns anders verhalten und spielerisch den Raum anders erkundet, als üblich. Die SuS sollten zuerst einmal den Kopf frei bekommen. Tun, was sie sonst vielleicht nicht tun. Aussteigen aus Denkmustern die vorherrschen. Über den Tellerrand blicken, und anders sehen. Das haben wir auch versucht mithilfe einer Fantasierreise zu erreichen. Die Schüler*innen sollten sich vorstellen, wie der Raum aussehen kann, in dem sie gerade sein möchten.

Die SuS konnten zuerst nicht glauben, dass es sich bei den gezeigten Räumen um Schulräume handelt. Sie empfanden die Räume als Wohnzimmer, oder Aufenthaltsstätten für Jugendliche. In Österreich finden wir nur wenige Beispiele für innovative Schulraumgestaltung, welche derart ausgereift, durchdacht sind, wie die Multifunktionsräume in skandinavischen Schulen. Ein Beispiel für einen Innovativen Lern- bzw. Denkraum ist das das Vienna Impact Hub. Ich habe ihnen auch Bilder von Schulen in Dänemark und Skandinavien gezeigt. Sie konnten nicht glauben, dass das Schulen sind.

In den ersten Workshops mit den Schüler*innen der 5. Schulstufe konnten diese nicht glauben, dass sie wirklich eine neue Ausstattung für Ihre Klassen bekommen würden. Sie meinten, sie würden das alles (Möbel, Elemente, Malerei, Banner etc.) nie bekommen, weil sie 'es nicht wert seien'. Ich habe ihnen gesagt, ich weiß nicht, ob wir es wirklich umsetzen können, weil zu dem Zeitpunkt die Förderungen noch nicht bewilligt wurden. Aber wir werden es versuchen. Es ist wichtig den Kindern die Wahrheit zu sagen und sie nicht anzulügen um irgendeine Reaktion zu erhalten. Sie müssen wissen, worum es geht. Das war in der 5.

Es gibt auch einen Genderaspekt der beachtet werden sollte bei der Gestaltung von Lernräumen: Mädchen zwischen 11 und 14 suchen eher Ruhe, wollen sich tendenziell mit Freud*innen

unterhalten, suchen stillere, geschütztere Orte. Jungs in dem Alter werden dann manchmal rüpelhaft, suchen Möglichkeiten zum Toben. Die Mädchenorte werden meist durch die Unruhe die durch die Jungs entsteht, zurückgedrängt. Ihre Bedürfnisse werden nicht immer ernst genommen. Und auch die Jungst können in der Schule nicht toben. Sie haben keinen oder nur eingeschränkt Möglichkeiten 'wild' zu ein. Dabei steckt da eine unglaubliche Energie drinnen.

Es war aus feuerschutzrechtlichen Gründen nicht möglich diese Elemente aus Vollholz in Form von ausklappbaren Tischen und Holzpinnewänden zu montieren oder andere Veränderungen am Gang vorzunehmen. Ich hätte hartnäckig bleiben sollen, dann wäre vielleicht mehr gegangen.

Nach den ersten Workshops am Leipziger Platz mit den Schüler*innen der 5. Schulstufe konnten diese nicht glauben, dass sie wirklich eine neue Ausstattung für Ihre Klassen bekommen. Sie meinten, sie würden das alles (Möbel, Elemente, Malerei, Banner etc.) nie bekommen, weil sie es nicht wert seien. Ich habe ihnen gesagt, ich weiß nicht, ob wir es wirklich umsetzen können, weil zu dem Zeitpunkt die Förderungen noch nicht bewilligt wurden. Aber wir werden es versuchen. Es ist wichtig den Kindern die Wahrheit zu sagen und sie nicht anzulügen um irgendeine Reaktion zu erhalten. Sie müssen wissen, worum es geht. Das war in der 5. (Schulstufe).

Gemeinsam mit Nicole Jungmann und der Schulleitung, wurde das Projekt der MA56 und der Bezirksvorstehung präsentiert und um die Finanzierung der Ausstattung für alle 4 Jahrgänge angefragt. Durch eine Kollegin aus dem Nachhaltigkeitsbereich, die bei der IÖB beschäftigt war, wurde Christine Egeler auf die IÖB (Innovative Öffentliche Beschaffung) aufmerksam, die jedes Jahr einen Wettbewerb ausschreibt.

Verdient habe Egeler ich nicht sehr gut an dem Projekt, das in erster Linie von Idealismus getragen wurde. Der Projektstart erfolgte im September, die Förderungen wurden im Dezember beantragt.

Weitere Player im Umgestaltungsprozess waren die MA 56, die Bildungsdirektion, die Bezirksvorstehung und die TU Wien.

Naturmaterialien werden sehr selten in Schulen eingesetzt. Es im Ausstattungskatalog der Bildungsdirektion für Pflichtschulen die Möglichkeit auf einen Tischler zurückzugreifen für Spezialanfertigungen. Dieser hat für die Klassen am Leipziger Platz unbehandelte 3-Schicht-Platten Fichtenholz die in der Höhe von 200 cm und je nach Raummaßen in mehreren Metern Länge an den an den Wänden in den Klassenräumen fixiert wurden. Sie dienten als Pinwände und sollten die Raumatmosphäre positiv beeinflussen. Denn Menschen sind auch Natur und brauchen natürliche Materialien in ihrer Umgebung.

In der Vorbereitung auf die Umgestaltung der Innenräume der WMS Leipziger Platz war es wichtig, dass die SuS offen für den Prozess waren und ihrer Vorstellungskraft freien Lauf lassen konnten: „Es ging in einem ersten Schritt darum, dass die SuS den Raum einmal anders wahrnehmen. Also haben wir ihn anders benutzt. Wir sind auf die Tische und Sessel gestiegen, haben uns anders verhalten und spielerisch den Raum anders erkundet, als üblich.“

Die Schüler*innen sollten zuerst einmal den Kopf frei bekommen. Sie sollten sich vorstellen, wie der Raum aussieht, in dem sie gerade sein möchten. Ich habe ihnen auch Bilder von Schulen in Dänemark und Skandinavien gezeigt. Sie konnten nicht glauben, dass das Schulen sind.

Wir haben dann in einem nächsten Schritt eine Exkursion in den Impact Hub unternommen, (das ist ein Gemeinschaftsarbeitsraum, der innovativ gestaltet wurde um kreative Prozesse zu fördern.) Im Impact Hub gibt es einen Chilloutbereich, einen stillen Arbeitsraum und die SuS waren besonders begeistert von der Schaukel, die von der Decke hängt. Es war für sie etwas völlig neues, dass Arbeitsräume, so wie die Klasse ein angenehmer Raum sein kann.

Exkurs Innenausstattung: Üblicherweise ist es so, dass die Direktorin, der Direktor einer Schule im Aussstattungskatalog die Einrichtung für die eigene Schule aussucht, wenn es Erneuerungen geben soll. Die neue Leitung der Schule, sofern schon vorhanden entscheidet dann über farbliche Innengestaltung und Möbel. Dass Schulleiter*innen nicht für die Innenraumgestaltung ausgebildet sind und meist über keinerlei Erfahrung in diesem Bereich verfügen und nach eigenen Ästhetischen Vorstellungen und Geschmack entscheiden, scheint bisher niemanden zu stören. Oft entscheiden Architekt*innen bzw. Bauleitung über die Innenausstattung. Diese wiederum verfügen über keinerlei pädagogischen Hintergrund, der die Wahl der Möbel für die s.g. Multifunktionsräume (Klassen) beeinflussen könnte.

Die ersten Kosten sind vielleicht etwas höher, als bei einer Standardumgestaltung. Jedoch überwiegen die Vorteile gegenüber dieser Normausstattung und die Umgestaltung ist somit nachhaltiger. Es kommt zu weniger Vandalismus und Gewaltvorkommen (vgl. auch Opp/Brosch 2010: 9). Dies müsste freilich evaluiert werden, um die Ergebnisse schwarz auf weiß zu haben.

Exkurs Evaluation: Es gibt derzeit kaum Forschung bzw. Erhebungen in Hinsicht auf Wohlbefinden, Einfluss der Räume und Ausstattung auf die Akteur*innen, welche diese Räume „bespielen“. Neugestaltungen an Schulen bleiben so unreflektierbar für weitere Entwicklungen im planerischen Bereich.

Am Leipziger Platz wurde ein Gruppenraum umgestaltet, der eine Kletter/Boulderwand ausgestattet ist, auf die geklettert werden kann, oder auf die sich die SuS hängen können. Der Raum ist weiter mit Matten ausgestattet. Es gibt Bälle und Reifen. Zur Eröffnung des Raumes wurde eine Akrobatin eingeladen, wie verschiedene Nutzungsmöglichkeiten mit den Schüler*innen ausprobierte und Anregungen geben sollte. Zum Beispiel haben die SuS eine Menschenpyramide aufgebaut.

Es wird in der Raumgestaltung in Schulen keine Rücksicht auf die Bedürfnisse der Kinder genommen.

Um Gemeinschaft überhaupt erst empfinden und wahrnehmen zu können reichen keine Einzeltische. Für die Erfahrung von Gemeinschaft sind Tischgruppen, -kreise oder -cluster notwendig. Durch den Raum kann Verantwortung ermöglicht werden. Körperstellungen gestalten den Raum. Und der Raum spricht alle Sinne an.

Wenn Schüler*innen die Möglichkeit erhalten ihre Lernräume mitzugestalten, dann beeinflusst das auch ihr späteres Verhalten.

Partizipation in Hinsicht auf die Schüler*innen bedeutet für mich Selbstermächtigung, Selbstwirksamkeitserfahrungen sammeln, Handwerklich tätig werden, aus der Passivität und der Rolle des Opfers der Umstände auszubrechen, Verantwortung zu übernehmen und einen neuen Blick auf die Räume zu gewinnen.

11.4 Transkript Interview Dipl.Päd. Josef Resinger, MSc. und VObI. Dipl.Päd. Corinna Straka 17.2.2022

Das Interview wurde digital via Videocall durchgeführt. Leider gab es am Beginn technische Schwierigkeiten, das Mikrofon der Interviewpartner*in funktionierte nicht. Nach mehreren Anläufen hat es schließlich funktioniert.

[00:00:00] I: Guten Tag! Hören Sie mich?

[00:01:59] I: Guten Tag, Herr Resinger und Frau Straka.

[00:02:00] I: Frau Straka, ich hör Sie leider nicht, vielleicht ist das Mikrofon ausgeschaltet

[00:02:16] I: Unter Umständen ist ein anderes Programm offen, das die Kamera oder Audiofunktion braucht. Das kann funktionieren, manchmal auch nicht.

[00:02:42] I: Es tut sich hier leider noch nix.

[00:02:48] I: Es ist unten in der Menüleiste. Das haben sie wahrscheinlich schon gesehen, das ganz linke Symbol ist das Mikrofon Symbol. [00:03:00]

[00:03:08] I: Ich versuche mal alle stumm zu schalten und dann wieder laut.

[00:03:14] I: Unter Umständen vielleicht, wenn Sie sie es jetzt noch einmal versuchen. Ich habe alle stumm geschaltet, alle Teilnehmer.

[00:03:38] I: Wissen Sie was, ich ich öffne Neues Meeting und schicke Ihnen noch einmal ein Link, wenn Sie mich hören ja.

[00:05:29] I: Hallo.

[00:05:57] I: Jetzt höre ich etwas.

[00:06:00] I: Test. [00:09:00]

[00:09:44] I: Hallo naja sehr gut, wenn es geschafft wo hallo entschuldigen Sie Komplikationen hallo, hören Sie nicht, hallo werden [00:10:00] Sie nicht hallo!

[00:10:11] I: Ich steig aus und wieder ein.

[00:10:52] I: Hallo, hören Sie mich jetzt?

[00:11:00] S: Ja, wir hören ja, ich hör sie.

I: Sehen Sie mich auch, weil ich kann mich nicht sehen. Ich sehe mich nicht, aber das muss ich ja auch nicht.

S: Ja, ich sehe sie wir sitzen so schräg vor der Kamera.

I: Okay, irgendwie dürfte da irgendwas nicht passen heute, sonst funktioniert das eigentlich gut. Ja vielen Dank, dass Sie das Sie mir das Interview geben für die Masterarbeit. Darf ich jetzt fragen Sind Sie die Frau Straka?

[00:11:30] S: Ja, bin ich

I: Und Herr Resinger?

R: Ich bin im Hintergrund.

I: Okey. Vielen Dank, dass Sie mir das Interview geben. Vielleicht darf ich mich kurz mal vorstellen, dass Sie überhaupt wissen, mit wem sie da zu tun haben. Mein Name ist Marlies Möderndorfer, das wissen sie schon. Ich bin schon seit sechs Jahren mit einer vollen Lehrverpflichtung in der Mittelschule und hab das das Lehramtsstudium nebenbei nachgemacht. [00:12:00]

[00:12:04] I: Ich bin das Quereinsteigerin reingekommen und habe im ersten Fach Kultur- und Sozialanthropologie studiert, was mich auch ein bisschen dazu verleitet hat, da jetzt Interviews zu machen für die Masterarbeit, weil es auch sehr gut zum Thema passt, und zwar geht es eben, wie Sie auch wissen, um Schulraumgestaltung in meiner Arbeit. Ich möchte gern herausfinden, welche Akteurinnen und Akteure beteiligt sind an der Planung und Umsetzung von Schulräumen und Lernräumen, die dann als Lernräume fungieren. Da habe ich natürlich auch

[00:12:25] S: Darf ich Sie nur kurz fragen: Wie unterscheiden Sie Schulräume und Lernräume?

Das ist eher eine Perspektivenfrage. Natürliche habe ich auch eine Literaturrecherche gemacht und bin mit dem Interessen für Lernräume hineingegangen in meine Forschung und habe es dann [00:13:00] allgemeinen reingegangen ihnen meine Forschung und hab dann eingegrenzt auf Schule, Raumgestaltung und eben wie Schulräume als leeren Räume fungieren.

[00:13:11] und welche, welche Einflüsse da dafür verantwortlich sind, das Lernen besser oder schlechter funktioniert und so habe ich das mehrere weniger eingegrenzt auf Schulräume und wie Schulräume als Lernräume fungieren. Und welche Einflüsse dafür verantwortlich sind dass Lernen besser, oder weniger gut funktioniert. Und es gibt einige Literatur auch dafür die, die sich mit verschiedenen Haltungen und Perspektiven eben dafür ausspricht, dass da der Raum an sich sehr wichtige oder eben weniger wichtige Funktion hat. [00:13:37] Für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler, jetzt im Fall der Schule. Und so habe ich dann die die Idee gehabt, dass ich mich an sie wende als Expertinnen bzw. als Experten und Expertin, weil nicht einfach interessiert, wie die Planung einer Schule funktioniert oder überhaupt der ganze Prozess von der [00:14:00] Idee, von der ersten Planung eine Schule zu entwickeln, bis hin zur Fertigstellung und der Innenraumgestaltung. [00:14:07] Und das würde ich gerne von Ihnen wissen, dass ich mir das vorstellen kann. Wie so ein Prozess von Statten geht

[00:14:30] R: Also ich übernehme kurz. Wir haben die Kamera ausgeschaltet, weil die Verbindung nicht gut ist. Der Prozess eines Schulneubaus ist ziemlich lange. Also das heißt, es passiert auf einer... auf den Analysen wo verschiedenste Datenquellen der Stadt Wien einfließen also

beispielsweise die Daten der MA23, die und auch eigene Analysen zB. Wohnbau. [00:14:47] Da gibts einiges in den Anderen Magistratsdienststellen zwischen dem Schulerhalter, das ist die MA56, in dem Fall und der Bildungsdirektion, das wir in dem Fall die Präs. 6 und den jeweiligen Magistratsabteilungen. Dann wird einmal festgestellt, gut man hat in den nächsten Jahren in dieser und dieser Region einen Bedarf an so und so vielen Klassen, schulartmäßig. [00:15:00] Wir sind für die Pflichtschulen zuständig, der Bund ist für die, die beispielsweise die AHSn, die machen wir nicht. Also wir bauen Landesschulen. Wenn man das festgestellt hat, geht es um die Finanzierung. Da ist dann eine weitere und dann geht es in die konkreteren Planungen, also wie viele Klassen man da benötigt. Und ob das quasi ein Campusstandort wird, oder nicht. [00:15:27] Wenn wir jetzt von einem Campusstandort ausgeht und was weiß ich .. 17 Volksschulklassen, 12 Mittelschulklassen und beispielsweise einen Kindergarten hineinplant, wo dann die nächste Magistratsabteilung dazukommt, [00:15:40] nämlich die MA10 kann hier ein, wird eine Ausschreibung gemacht und dann gibt es halt im klassischen Sinn der Ausschreibung, da reichen halt die Architekten ein oder die Generalunternehmer und dann wird eben ein Gewinner gekürt. [00:16:21] Dem zugrunde liegt schon, ein Raum- und Funktionsprogramm gewisse Angaben, was so Besonderheiten, was da dieser Campus können soll. Und je nachdem wie gut ein Bewerber das erfüllt, oder nicht erfüllt, kommt er dann weiter und gibt es dann einen Sieger, also ein Büro [00:16:55] je nachdem, wie gut jemand das Thema erfüllt oder nicht.

[00:17:00] R: Und wenn der Sieger feststeht geht es in die Details, wenn der Sieger feststeht, das heißt [00:17:15] zu dem Zeitpunkt können wir dann noch Änderungen vornehmen weil die haben ja sozusagen ein Projekt eingereicht und dann wird aber noch einmal drüber geschaut. Das Projekt war gut, oder sehr gut, aber es sind die und die Bereiche vielleicht noch nicht so erfüllt und dann wird nachgeschärft. [00:17:45] Bis das halt dann in so einer Art Vertrag festgehalten wird, der jeweilige Architekt oder Unternehmer, General Unternehmen oder wenn es ein BBB Projekt wird, das heißt es wird also von einem Finanzier gebaut und die Stadt Wien mietet es dann, auch solche Modelle haben wir, dann muss der wissen, er kann sich auf das verlassen, das so gebaut wird und nicht dass es dann nach drei Jahren heißt, wir wollen die Räume jetzt aber rund haben anstatt eckig (also ich übertreibe jetzt).

[00:18:26] R: Wenn wir dann da mal so weit sind dann wird das in einem Vertrag gebracht und dann können die mal anfangen zu planen beginnen und zu bauen. Das Ganze, also von der Planung weg, bis so eine Schule eröffnet wird, brauchen wir fünf Jahre. Bei diesen Campusprogramm hat sich das jetzt so eingependelt. Fünf Jahre von der Planung bis zum Aufsperren der Schule.

[00:19:00] R: Und in diesem Zeitraum noch, wo es um diese Rohabstimmungen geht, sind die diversen Magistratsabteilungen, die Bildungsdirektion, die MA56 eingebunden, aber noch nicht die künftigen Nutzerinnen. Weil es zu diesem Zeitpunkt noch keine Direktorin, oder Lehrer*innen gibt. Das heißt wir sind bemüht dann in der letzten Phase, wenn dann schon gebaut wird, dass wir da schon diese Posten ausschreiben, damit man dann schon wenigstens eine Direktorin hat, die dann beim der Letzt-Innengestaltung, oder beim Farbkonzept noch mitreden kann.

[00:19:06] I: Ja, das ist ein sehr komplexer Prozess.

[00:19:16] R: Ja, ziemlich komplex. Und wenn dann noch Spezialbedarf ist, wenn beispielsweise sonderpädagogischer Förderbedarf sein sollen, dann bedienen wir uns natürlich der Expertinnen und Experten in den Sonderschulen oder Spezialsonderschulen und fragen, ob das gescheit ist, oder nicht. Also nur als Beispiel, es gibt Lehrküchen, da gibt es Höhenverstellbare Kochplatten, oder Waschtische, weil da ja auch Kinder mit Rollstuhl sind usw.

[00:20:00] I: Ist das dann der IB14?

[00:20:44] R: Es gibt keine IBs mehr. Das war früher 17 und 18. Aber das gibt es eigentlich nicht mehr.

[00:21:00] R: In der Struktur der Bildungsdirektion gibt der Funktion nur mehr den pädagogischen Dienst. Pädagogisches Personal. und wir von der Präs 6 sind eine Schulbehörde, zwar Teil der Bildungsdirektion, aber nicht pädagogisch. Obwohl früher sehr viele von uns pädagogischen Bereich gearbeitet haben. Das ist ja nur eine Umstrukturierung. Aber wir nehmen dann Kontakt auf mit dem pädagogischen Dienst oder direkt zB mit der SonderSchule Kanitzgasse (1-2, 1230 Wien)²¹ [00:22:00] und reden direkt mit der Direktorin und fragen: Du passt das, so wie wir das planen, oder was die MA56 plant oder sollte das im Sonderpädagogischen Bereich anders sein.

[00:21:50] R: Für die Grundsachen, also für die Volksschulklassen und für die Mittelschulklassen gibt es ein Raum- und Funktionsprogramm, das Abteilungen der Stadt Wien eingebunden, die MA13, die MA10, damals noch Stadtschulrat, jetzt Bildungsdirektion, MA56 [00:22:19]. Und da ist man mal den Schritt gegangen, dass man wegkommt von den Gangschulen und eher in so Clustern die Bildungsräumen, wie Multifunktionsflächen, die wie der Name schon sagt, man multifunktional nutzen kann. [00:22:48] Da sind eigene Raumprogramm erstellt worden.

[00:23:00] I: Ist das Raum und Funktionsprogramm irgendwo einzusehen? Kann ich mir das so vorstellen, dass da eine bestimmte Ausstattung empfohlen wird?

[00:23:25] R: Nein, in einem Raum- und Funktionsprogramm werden die Räume, also Bildungs- und Funktionsräume usw. beschrieben. Das was sie meinen ist das Raumbuch der Stadt Wien. Das ist öffentlich einsehbar, das müssten sie eigentlich finden. Also das ist das Raumbuch der MA34. Weil die MA34, wenn es ein um Bautätigkeiten geht auch oft eingebunden sind. Nicht bei jedem, weil da gibt es Projekte die werden von der Wien-Holding betrieben, oder überhaupt von einem Privaten, wie bei diesen PPP-Projekten. Ja?

[00:24:20] I: Also ich versuche das wichtigste noch herauszufiltern, weil ich sehe, wir haben noch fünf Minuten. Was ist ihre Rolle dabei? Koordinieren Sie solche Neugestaltungsprojekte, machen Sie die Ausschreibung?

[00:25:00] R: Eigentlich begleiten wir den ganzen Prozess. Wir sind sehr stark eingebunden in die Bedarfsanalyse, also wenn es darum geht wo wir Schulen überhaupt brauchen. Wir waren...
[00:25:14] Also die anderen Funktionsprogramme werden immer wieder leicht überarbeitet, aber prinzipiell hat man mal ein Gerüst vor ein paar Jahren erstellt. Da waren wir auch sehr stark eingebunden. Federführend will ich nicht sagen, weil das ist immer der Schulerhalter. Weil der Schulerhalter, also die MA56 für die Gemeinde Wien, weil Schulen in ausreichender Zahl vorhanden sind.

[00:25:57] R: Wir begleiten Ausschreibungen, bei Wettbewerben sind wir in der Jury, wir begleiten das Ganze bis hin zu Möblierungsfragen, wenn noch keine Direktorin, kein Direktor da ist. Bis zum Aufsperren eigentlich. Und weiterhin, weil wir im 2. Geschäft Schüler zuweisen zu Schulen, das ist unsere Kernaufgabe, das heißt wir sind immer in Kontakt mit diesen Schulen.

[00:26:00] I: Ok, das heißt, Sie sind da wirklich der Dreh und Angelpunkt, wenn es darum geht, eine Schule zu bestücken.

[00:26:27] R: Ja, das hätte ich auch so gesehen. Also das ist der ganze Bereich bei einem Neubau. Wenn es um Sanierungen geht und die sind ja auch sehr wichtig da gibt es ein

21Ergänzung durch die Autorin

Sanierungspaket. Das ist mittlerweile das Zweite. Das sind da 500 Mio. Euro (I: huch) Ja, was sind das? Versucht alte Schule, wenn man die schon sanieren muss, die räumlich auch aufzupolieren. Also das man nicht wieder, also manchmal geht es nicht anders... Manchmal kommt der Denkmalschutz dazu und und und, dann muss man das eins-zu-eins nachbilden, aber man versucht da auch Räume zu öffnen, das man auch hier nicht mehr nur klassische Gangschulen hat, soweit es halt geht.

R: Und dann gibt es Projekte wo eine Bestandschule gibt und wo noch Zubauten dazu kommen. Das sind dann halt Projekte, wo man versucht dass das alles zusammenpasst, dass man das so anpasst, das es zum Gesamtgefüge Schule passt.

[00:27:00] I: Das heißt, sie müssen Kompromisse machen, zwischen beispielsweise Denkmalschutz, der räumlichen Struktur, der baulichen Struktur an sich und aber der Idee von beispielsweise Cluster-Anordnungen von Klassen und Funktion gibt.

[00:27:28] R: Es gibt halt eine Diskrepanz und die gibt halt Beträge vor, die man halt auch einhalten muss.

[00:27:54] I: Jetzt haben sie gesagt, das Raumbuch, finde ich bei der MA34. Gibt es ein Beispiel oder so was wir eine Zielbeschreibungen oder irgendwas für schriftliches oder visualisiertes ist das irgendwo zugänglich oder einsehbar ist in diesem Zusammenhang? Ich möchte mir vorstellen können, was da die Prämissen sind die der Idee [00:28:00] vorausgehen, wie wie eine Klasse aussehen soll.

[00:28:22] R: Zum Campus gibt es sowas. Die Frage ist nur wo das liegt. Wir schauen mal kurz. (Pause)

[00:28:26] Wenn Sie Raum- und Funktionsprogramm.wien.gv.at Schulen, Schulbau da gibt es ein Beispiel für ein Raum- und Funktionsprogramm mit 12 Klassen GTVS/MS zum Beispiel.

[00:28:48] I: Super

[00:29:00] R: Ich weiß nicht, ob dass das ist, was Sie sich vorstellen, aber das ist ein Beispiel für so ein Raum- und Funktionsprogramm.

[00:29:10] I: Es ist jetzt schon 14:45. Ich will Ihre Zeit nicht unnötig in Anspruch nehmen. Wir haben vereinbart eine halbe Stunde, aber vielleicht darf ich noch eine Frage stellen.

[00:29:25] R: Ja, sicher.

[00:29:30] I: Wenn wenn es darum geht, wie ein Funktionsraum aussehen soll, jetzt mal bei einem Funktionsraum an sich, bei der Planung war es so, dass da verschiedene Nutzer*innen einbezogen waren? Ist unter Umständen auch mit Lehrpersonen und Schülerinnen gesprochen worden, ist der Literatur einbezogen worden, oder wovon sind sie da ausgegangen?

[00:30:00] R: Ja, natürlich wurde damals in etliche Pädagoginnen, da auch der bei gewesen. Wenn sie fünf Pädagog*innen fragen, wie so ein Raum aussehen soll, dann bekommen Sie fünf Antworten. ... Also man muss da Kompromisse machen. Der Bau ist ja so, also es ist dann so, dass nicht jede Schule total anders aussieht. Also vielleicht von der Hülle und von der

Außengestaltung her schon, aber innen, da sollte sich schon ein roter Faden durchziehen, weil man muss das ja dann auch bewirtschaften.

[00:30:30] R: Weil so ein Schulneubau wird zwar prinzipiell mal vom Zentralbudget hingestellt, aber in der Erhaltung ist dann der Bezirk verantwortlich. Und das muss sich dann auch ausgehen. Weil man kann da nicht Sachen hinstellen, die in der Erhaltung dann sündteuer sind.

[00:30:53] R: Ja, es waren viele Pädagoginnen eingebunden von Kindergarten, bis Schule [00:31:00] auch eben Sonderpädagogik, und wir haben sogar versucht, sozusagen im Nachhinein dann einmal zu analysieren und dann mit dem Personen vor Ort zu sprechen: Was ist aus euer Sicht gut gelungen an dem Bau? Was ist weniger gut? Was würdet ihr euch anders wünschen? usw.

[00:31:21] R: Bei Wünschen und Bewertungen bekommt man halt die unterschiedlichsten Ergebnisse, das ist halt so. Man muss halt dann versuchen, so auszuwerten das man damit auch was anfangen kann. Weil was für die eine Lehrerin gut ist, ist für die andere Katastrophe.

[00:31:45] R: Ich nenne hier ein Beispiel: Wenn wir sagen, wir starten die Initiative, wir statthen diese Bildungsräume flächendeckend mit Smartboards aus, ist das für viele super, aber es gibt durchaus auch Lehrer*innen, die sagen, ich will meine alte Kreidetafel zurück. Da wird man vielleicht eine Zusatztafel irgendwo aufhängen, aber nicht wieder standardmäßig Kreidetafel reihängen.

[00:32:00] R: Es gibt da einen Architekten, Ryznar heißt der. Kennen Sie den, der hat die Sanierung in der ILB durchgeführt? Der hat sehr stark bei der Sanierung mit der Schule gearbeitet. Also mit den Kindern, den Eltern und den Lehrer*innen.

[00:32:34] Die haben da wirklich analysiert was wollen wir und wie kann das dann ausschauen. Und dann hat er halt das Programm bei der Sanierung des Hauses entsprechend so angepasst. Und ihnen auch klar gesagt, was geht und was nicht geht geht. Weil man kann sich ja ein Schwimmbad in jedem Stockwerk wünschen ...

[00:33:00] I: Ich kenne ein ähnliches Projekt vom Leipziger Platz. Das ist allerdings über die Arbeiterkammer über ein Projekt gelaufen, wo von der TU dann die Frau Egeler, die auch mit Christian Kühn zusammen arbeitet, die immer auch mit Schülerinnen gemeinsam dann vier Klassenräume geplant und umgestaltet hat.

[00:33:15] R: Das gibt es immer wieder. Das ist teilweise abhängig von den Architekten selbst, also was das für Typen sind, also das habe ich schon so immer im Hinterkopf gehabt. Und natürlich welchen Spielraum haben sie. Wenn die ein sehr engmaschiges Konzept umsetzen müssen, dann haben sie nicht viel Spielraum, dann kann man nicht viel umsetzen. Aber Partizipation ist schon ein Thema in der Stadt. Also die Stadträte früher, die haben schon sehr viel Wert darauf gelegt, dass die Menschen im Bezirk eingebunden werden. Das versucht man auch jetzt verstärkt, wenn es um Bauprojekte geht.