

Heidi Niederkofler

Elke Rajal

Geschichte verRÄUMEn

Raumbezogene Forschungsmethoden

Materialien für die Arbeit mit Schüler_innen

Impressum

Geschichte verRÄUMEn. Raumbezogene Forschungsmethoden. Materialien für die Arbeit mit Schüler_innen

Autor_innen: Heidi Niederkofler, Elke Rajal
Layout: Remigio Gazzari

Herausgeber: Kreisky-Archiv, Rechte Wienzeile 97, 1050 Wien; www.kreisky.org
©Kreisky-Archiv

Bilder: Falls nicht anders angegeben, stammt das Bildmaterial aus der Projektarbeit mit der Klasse 5C bzw. 6C des GRG Maroltingergasse, ©Kreisky-Archiv

Erstellt im Rahmen des Sparkling Science-Projektes „Melting Pot!?! Sozialräumliche Umstrukturierungsprozesse in Ottakring“, gefördert vom Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft.

Wien, September 2016.

EINLEITUNG	4
I RAUM – THEORIEN UND KONZEPTE	6
I-1 KATEGORIE RAUM IN DER GESCHICHTSWISSENSCHAFT UND –DIDAKTIK	6
I-2 KONZEPTIONALISIERUNG VON SOZIALEM RAUM	8
I-3 DAS KATEGORIENSYSTEM - RAUM UND SEINE BESTANDTEILE	10
II BILDUNGSRÄUME ALS SOZIALE RÄUME	11
III RAUMWISSENSCHAFTLICHES FORSCHEN MIT SCHÜLER_INNEN	12
III-1 EINFÜHRENDES ZUR METHODOLOGIE	12
III-2 SENSIBILISIERUNG FÜR DAS THEMA „RAUM“ & ERARBEITUNG DES RAUMBEGRIFFS	14
III-3 ERKUNDUNG DES RAUMS DURCH BEOBACHTUNG, TEXTLEKTÜRE UND RAUMANALYSEN	18
IV MATERIAL	22
V LITERATUR	43

Abkürzungen:

Ü = Übung
L = Lektüre
I = Input

Einleitung

Geschichte findet in Raum und Zeit statt – soweit eine selbstverständliche, fast schon banale Aussage. Allerdings ist in der historischen Darstellung und Vermittlung eine weitaus stärkere Beachtung der Kategorie Zeit vorzufinden: Die Dimension Raum wird oft vernachlässigt bzw. wird Raum vielfach als rein materielle Gegebenheit im Sinn eines zu füllenden „Containers“ begriffen. Damit bleiben die sozialen und kulturellen und damit auch historischen Entstehungsprozesse des Raumes, in dem Geschichte stattfindet, unbeachtet. Raum wird auf diese Weise zu einer ahistorischen Kategorie und wird nicht als soziales und damit auch veränderbares Konstrukt verstanden. Vor diesem Hintergrund haben wir uns im Forschungsprojekt „Melting Pot!? Sozialräumliche Umstrukturierungsprozesse in Ottakring“ mit Raumkonzepten und geschichtsdidaktischen Ansätzen beschäftigt und haben dabei Vermittlungsmöglichkeiten entwickelt.

In diesem Forschungsprojekt, das zwischen November 2014 und September 2016 vom Kreisky-Archiv in Kooperation mit der Klasse 5C bzw. 6C des GRG Maroltingergasse durchgeführt und vom Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft im Rahmen des Forschungsprogramms Sparkling Science gefördert wurde, beschäftigten wir uns aus einer raumwissenschaftlichen Perspektive mit den historischen Umgestaltungsprozessen im Wiener Vorstadtbezirk Ottakring in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Erkenntnis- und forschungsleitend war dabei die Auseinandersetzung mit theoretischen Konzeptionen der Kategorie Raum. Das Projekt beschäftigte sich insbesondere mit zwei Einrichtungen in Ottakring: dem in den Raum eingreifenden, 1901 gegründeten Sozialverein „Wiener Settlement“ und einer 1911 erbauten Notstandssiedlung für arme, kinderreiche und von Wohnungslosigkeit bedrohte Familien.¹ Der Beschäftigung mit diesen beiden Einrichtungen ging eine allgemeine Beschäftigung mit dem Thema „Raum“ voran, beispielhaft verdeutlicht anhand des Themas „Bildungsräume“.

Ein Ergebnis dieser Arbeit sind die vorliegenden Materialien, die erstens einen Überblick über den Forschungsstand zu Raum in der Geschichtswissenschaft und -didaktik bieten, zweitens eine Konzeptionalisierung von sozialem Raum sowie ein Kategoriensystem als Tool präsentieren, mit dem Raum in seinen verschiedenen Dimensionen gefasst und analysiert werden kann. Neben der theoretischen Kontextualisierung versammelt die Handreichung drittens Methoden bzw. Übungen für die Arbeit mit Schüler_innen, die die soziale Konstruktion von Raum thematisieren. Das Ziel der Übungen ist eine Auseinandersetzung mit der Kategorie Raum und mit der Relationalität von Raum. Mittels verschiedener Methoden werden Schüler_innen sensibilisiert und beschäftigen sich mit folgenden Fragen: Was bedeutet Raum eigentlich? Wie wird Raum wahrgenommen? Wie wird er konstruiert? Was bedeutet es, dass Raum von gesellschaftlichen Machtverhältnissen durchzogen ist? Was heißt das im historischen Kontext?

¹ Die Forschungen mündeten in der Ausstellung „HILFE! Armut in der Vorstadt. Ottakringer Notstandssiedlung & Wiener Settlement“ im Bezirksmuseum Ottakring (Juni bis November 2016).

Einen Schwerpunkt der Materialien bildet die Beschäftigung mit Bildungsräumen, da diese an jedem beliebigen Schulstandort durchführbar ist und bei der Erfahrungs- bzw. Lebenswelt der Schüler_innen ansetzt. Zudem kann damit die historische Gewordenheit des den Schüler_innen so vertrauten Raumes verdeutlicht werden. Die Schüler_innen lernen dabei, ihnen bekannte (und unbekannte) Räume, Strukturen und Institutionen historisch zu kontextualisieren, und erkennen damit – so das Ziel – auch Veränderungspotentiale bzw. Gestaltungsmöglichkeiten.

Die beschriebenen Aktivitäten können in Form von Projekttagen oder über einen längeren Zeitraum verteilt durchgeführt werden. Inhaltlich bauen sie aufeinander auf, einzelne Teile können jedoch auch ausgelassen werden. Als Zielgruppe schlagen wir die 9.–12. Schulstufe vor, manche Übungen lassen sich jedoch mit Sicherheit auch mit jüngeren Schüler_innen durchführen.

I Raum – Theorien und Konzepte

I-1 Kategorie Raum in der Geschichtswissenschaft und -didaktik

Im Rahmen des Sparkling Science-Projekts „Melting Pot!? Perspektiven auf sozialräumliche Umstrukturierungsprozesse in Ottakring“ haben wir uns ausführlich mit Raum und seiner Konzeption beschäftigt. Wir haben damit auf Befunde aus der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik reagiert, die feststellen, dass der Kategorie Raum nur eine marginale Position im historischen Lernen zukommt. Vielfach wird Raum als Containerraum, d. h. als ein präexistenter Behälterraum im physischen Sinn gedacht, in dem dann Geschichte sozusagen passiert. Bei einer derartigen Betrachtung von Raum werden die sozialen und kulturellen Entstehungsprozesse nicht beleuchtet, d. h. auf diese Weise werden die Konstruktion von Raum und seine Bedingtheit nicht erfasst. Das bedeutet, dass Raum nicht als historische Kategorie, sondern als überzeitliche behandelt wird.

Der Historiker Reinhard Koselleck hat bereits Mitte der 1980er Jahre konstatiert, dass Raum in der Geschichtswissenschaft nach wie vor eine Nebenrolle spiele, während der Zeit die erkenntnistheoretische Vorrangstellung in der Disziplin zukomme. Als Grund dafür nennt er das Interesse der Historiker_innen für „Neuigkeiten, für Wandel und für Veränderung“ und, als speziellen Grund, die Einmaligkeitserfahrung, die sich in der westlichen Welt vor dem Horizont des technisch-industriellen Fortschritts und des vehementen Wandels seit 1770 durchgesetzt hat.² Koselleck deutet darüber hinaus an, dass die geringe Beschäftigung mit Raum auch darauf zurückzuführen sei, dass die Kategorie Raum durch die nationalsozialistische Geopolitik weit über den deutschsprachigen Bereich hinaus desavouiert gewesen sei und deutlich negativ besetzt war.³

Eine stärkere Beachtung von Raum als Analysekategorie versprach der sogenannte „spatial turn“ in den Kultur- und Sozialwissenschaften Ende der 1980er Jahre, der eine offensivere Einbeziehung von Raum in kulturwissenschaftlichen Untersuchungen forderte.⁴ Statt dem gewünschten Paradigmenwechsel konstatierte der Historiker Marcus Sandl allerdings mehr als 20 Jahre später, dass Raum in kulturwissenschaftlichen Forschungen weiterhin vielfach als rein materielle Gegebenheit im Sinn des Containerraums gedacht werde. Bei einer Betrachtung von Raum als materiellem Phänomen würden die sozialen und kulturellen Entstehungsprozesse nicht beleuchtet, die Konstruktion und Relationalität von Raum würde auf diese Weise nicht erfasst, so Sandl.⁵

² Reinhard Koselleck (2000) [1986], Raum und Geschichte, in: Ders., Zeitschichten. Studien zur Historik, Frankfurt am Main, 78–96, 81f.

³ Siehe dazu auch Martina Löw (2001), Raumsoziologie, Frankfurt am Main, 11.

⁴ Vadim Oswald (2010), Das Wo zum Was und Wann. Der „Spatial Turn“ und seine Bedeutung für die Geschichtsdidaktik, in: GWU 4, 220–233.

⁵ Marcus Sandl (2009), Geschichtswissenschaft, in: Stephan Günzel (Hg.), Raumwissenschaften, Frankfurt am Main, 159–174.

Auch in der Geschichtsdidaktik fristet die Kategorie Raum nach wie vor eher ein marginales Dasein. Die Historiker und Fachdidaktiker Dietmar Schiersner und Vadim Oswald halten fest, dass sich die Beschäftigung mit der Kategorie Raum im Geschichtsunterricht⁶ vor allem auf den Umgang mit Karten konzentriere.⁷ Diskutiert werde darüber hinaus immer wieder die Rolle einzelner Raumaspekte im historischen Lernen, konkret des dimensional gegliederten Raumes Regional-, National-, Kontinental- und Weltgeschichte. Für Fachdidaktiker_innen wie Waltraud Schreiber, die einen konsequent raumorientierten Unterricht unter Einbeziehung von Raumkonzepten fordern, reicht es allerdings nicht, den Unterricht mit Beispielen aus dem Nahraum zu ergänzen.⁸

Zwar stellen der schon erwähnte Dietmar Schiersner wie auch die Fachdidaktikerin Waltraud Scheiber fest, dass im Schulunterricht bereits eine erhebliche Befassung mit Regionalgeschichte stattfindet.⁹ Dies sei darauf zurück zu führen, dass die mit dem Nahraum verknüpfte emotionale Komponente attraktiv zu sein scheint und große motivationale Vorzüge mit sich bringe, was für den Unterricht gut genutzt werden könne.¹⁰ Die Beschäftigung mit dem Raum „Region“ werde allerdings in vielen Fällen nicht kontextualisiert: Ob Region im Hinblick auf politische, verfassungsgeschichtliche, religiöse, wirtschaftliche, soziale, sprachliche usw. Räume gemeint ist, bleibe meist unklar. Die Konstruktion und Relationalität des Konzepts wird auf diese Weise nicht deutlich gemacht, so Schiersner.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Beschäftigung mit der Kategorie Raum in Forschung und Unterricht weiterhin zu großen Teilen ein Desideratum ist. Teilweise ist eine Differenzierung von Raum nach Sektoren (Wirtschaftsraum, Religionsraum,...) oder Dimensionen (Region, Nation, Kontinent, Welt) vorzufinden. Jedoch ist festzustellen, dass Raum oft als Containerraum gedacht wird, sprich die Konstruktion des Raumes, seine Gewordenheit und Veränderbarkeit wenig Beachtung finden. Auffällig ist, dass Raum selbst in den verschiedenen wissenschaftlichen Beiträgen nicht definiert bzw. in die den Raum konstituierenden Bestandteile zerlegt wird: Insbesondere die Auseinandersetzung mit verschiedenen Raumkonzepten scheint nach wie vor eine Leerstelle zu sein. Vor diesem Hintergrund haben wir uns mit Raumtheorien beschäftigt, um auf dieser Basis raumkonstituierende Kategorien für die schulische Vermittlung zu definieren.

⁶ Vgl. etwa Hans Friedrich Gorki (1987), Die Kategorie Raum in der Geschichtsdidaktik aus der Sicht eines Kulturgeographen, in: Hans Georg Kirchhoff (Hg.), Raum als geschichtsdidaktische Kategorie, Bochum, 1–50, als einen frühen Beitrag zum Thema.

⁷ Dietmar Schiersner (2011), Einführung in den Themenschwerpunkt „Geschichtsdidaktik und Raumkonzeptionen“, in: GWU 1–2, 5–9, 5; Oswald (2010). Oswald diskutiert in dem genannten Artikel die Bedeutung des *Raubewusstseins für das historische Lernen* (Raumwahrnehmung ist individuelles Konstrukt, mehrdimensional und identitätskonstitutiv); die *Raumbezugsebenen im Unterricht* selber (Raumwelten der am Unterricht beteiligten Personen, der Unterrichtsort, die vom Lehrplan als relevant behandelten Räume); die *Typologie der Raumbezüge im historischen Lernen* (sektoral gegliederte Raum, Religionsraum, Wirtschaftsraum, Siedlungsraum ...; dimensional gegliederte Raum, Platz, Regional-, National-, Kontinental- und Weltgeschichte; verflochtene Raum, etwa Verflechtung von Zentrum und Peripherie; der historische Handlungs- und Geschehensraum; der Naturraum; der Mentalraum). Was in seinem 2010 in der GWU publizierten Artikel nicht vorkommt, ist eine Differenzierung der Kategorie Raum.

⁸ Waltraud Schreiber (2009), Der „spatial turn“: Chance und Herausforderung für den Geschichtsunterricht, Eichstätt, <http://edoc.ku-eichstaett.de/2072/> (Zugriff am 29. September 2015).

⁹ Schreiber (2009).

¹⁰ Dietmar Schiersner (2011a), Alter Zopf oder neue Chance? Regionalgeschichte in Historiographie und Geschichtsunterricht, in: GWU 1–2, 50–60, 52.

I-2 Konzeptionalisierung von sozialem Raum

Um Raum konzeptionell zu fassen, orientieren wir uns am Modell des sozialen Raums in der Tradition von Georg Simmel: Raum wird dabei nicht als unabhängig von sozialen Kontexten und Interaktionen präexistent im physischen Sinn gefasst. Vielmehr wird Raum als soziales Konstrukt gedacht, das nicht getrennt von menschlichem Denken und Handeln zu verstehen ist. Als einer der ersten hat der Soziologe Georg Simmel mit der Vorstellung von Raum gebrochen, der der sozialen Konstruktion vorgängig ist: Simmel betont vielmehr, dass die soziale Organisation eine bestimmte Raumkonzeption und -wahrnehmung schafft und bedingt – und löst sich damit von einem absoluten Raumverständnis, das den Raum jenseits menschlichen Handelns und Denkens situiert.¹¹

Auf der Basis von Simmels Konzeption entwickelt die Soziologin Martina Löw eine Raumsoziologie, die sowohl die Bedingungen der Konstitution von Raum in den Blick nimmt wie auch die verschiedenen den Raum konstituierenden Dimensionen. Im Folgenden wird Löws Konzept skizziert um anschließend darzustellen, wie wir ausgehend davon ein Kategoriensystem entwickelt haben, das für das historische Lernen praktikabel ist.

Die Soziologin Löw versteht Räume – wie Simmel – immer als soziale, da Räume nur durch Menschen und die von ihnen geleistete geistige Verbindung, Verknüpfung zwischen verschiedenen Dingen, oder in Löws Worten: Gütern und Lebewesen, geschaffen würden.¹² Löw definiert Raum demnach als eine „relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten“.¹³ Ihr Raumverständnis ist ein prozessuales: Vor einem handlungstheoretischen Hintergrund nimmt sie die Bedingungen der Konstitution des Raumes in den Blick ebenso wie das Bezugssystem und damit die Perspektive der Akteur_innen.

Um Löws Konzept besser nachvollziehen zu können, wird auf die Definition ausführlicher eingegangen. Mit „sozialen Gütern“ meint Löw in erster Linie materielle wie auch symbolische Güter (also etwa einen Stuhl, einen Thron, ein Pult, ein Lied). Menschen fasst sie auch als Elemente, die an Orten platzierbar sind bzw. sich selbst platzieren. Menschen/Lebewesen wie auch Güter werden an Orten platziert – wie hier sichtbar wird, unterscheidet Löw klar zwischen Räumen und Orten. Orte sind ganz konkret benennbare Stellen, Orte sind für die Konstitution von Raum notwendig, sie sind jedoch nicht ein platzierbares Element.¹⁴ Mit dem Begriff der „relationalen Anordnung“ bezeichnet Löw zwei verschiedene Momente: Einmal, dass Raum durch die platzierten Elemente und ihre relationale Beziehung entsteht. Zum anderen spielt die „relationale (An)Ordnung“ auf den Ordnungsaspekt der strukturellen

¹¹ Georg Simmel (2006) [1903], Über räumliche Projektionen sozialer Formen, in: Jörg Dunne / Stephan Günzel (Hg.), Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt am Main, 304–315 ; Georg Simmel (1992) [1908], Der Raum und die räumliche Ordnung der Gesellschaft, in: Soziologie. Untersuchungen für der Formen der Vergesellschaftung, Bd. 11, Frankfurt am Main, 687–790.

¹² Löw (2001), 228.

¹³ Löw (2001), 224.

¹⁴ Löw nennt als Beispiel den Parkplatz für das Auto. Das Auto wird jeden Tag an der gleichen Stelle vor dem Haus geparkt, an diesem Ort steht das Auto. Die tägliche Wiederholung des Parkens an dieser bestimmten Stelle bringt mit sich, dass den Personen im Umfeld bekannt ist, dass dieser bestimmte Ort auf diese Art und Weise besetzt ist. Die Platzierung des Autos an diesem Ort bringt einen Raum hervor, gleichzeitig macht der Ort die Platzierung erst möglich. Löw (2001), 200.

Dimension an, mit „Anordnen“ wird die Handlungsdimension der Herstellung von Raum benannt.¹⁵ Die (An)Ordnung ist in der Regel sozial vorstrukturiert: „Raum konstituiert sich in der Wechselwirkung zwischen Handeln und Strukturen.“¹⁶

Löw unterscheidet bei der Anordnung selber zwischen zwei grundsätzlich verschiedenen Prozessen der Raumkonstitution: Einmal dem *Spacing*, also dem schon genannten Platzieren von sozialen Gütern und Menschen. Das Spacing schafft somit Verhältnisse, die als Raum bezeichnet werden können. Zum Anderen nennt sie die *Syntheseleistung*, also die Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Erinnerungsleistung von Menschen, mit der eben die sozialen Güter und Menschen zu Räumen zusammengefasst werden. Die *Syntheseleistung* erlaubt, dass Ensembles von sozialen Gütern und Menschen als ein Element wahrgenommen, vorgestellt und erinnert werden können.¹⁷ Die konkrete Gestaltung des Spacing und der Syntheseleistung sind abhängig von den gesellschaftlich vermittelten Raumvorstellungen, den institutionalisierten Raumkonstruktionen und dem individuellen sozialen Hintergrund, inklusive Wissen und Wahrnehmung.

Löw macht deutlich, dass alle Räume eine materielle und eine symbolische Komponente haben. Die platzierten Dinge und Lebewesen haben primär eine materielle Güte, obwohl sie natürlich auch jeweils symbolische Komponenten haben. Die Relationenbildung selbst, also die Verknüpfung der verschiedenen Elemente zu einem Raum, ist dann primär ein symbolischer Prozess. „Der Raum als Ganzes hat demzufolge keine Materialität im Sinne eines physischen Substrats, sondern nur die einzelnen sozialen Güter und Lebewesen weisen Materialität auf.“¹⁸ Um ein Beispiel zu nennen: Die Verknüpfung der materiellen Güter Stühle, Tische, Tafel, Pult, Pinnwände und Menschen, die zum Teil aufgereiht an den jeweiligen Tischen sitzen, zuhören und Notizen machen, und einigen Personen, die sprechen, diese Verknüpfung zu einem Ensemble ist die Syntheseleistung und diese ist ein symbolischer Prozess.

In vielen Fällen ist, wie schon erwähnt, die Anordnung von Gütern und Lebewesen sozial vorstrukturiert. In vielen Fällen ist auch die Synthese von Gütern und Menschen zu Räumen sozial vorstrukturiert (Beispiel Klassenzimmer, Bahnhöfe, Empfänge von Staatsoberhäuptern, Supermärkte). Löw prägt hier den Begriff der *räumlichen Struktur*: Davon kann gesprochen werden, wenn das Spacing oder die Synthese vordefinierten Regeln folgt und/oder durch Ressourcen abgesichert ist. Räumliche Strukturen ermöglichen Handeln und schränken die Handlungsmöglichkeiten gleichzeitig ein. Räumliche Struktur bedingt und definiert also ein gewisses Handeln, welches eben die räumliche Struktur wieder reproduziert.¹⁹

Löws Differenzierung der raumkonstituierenden Dimensionen scheint uns sinnvoll, um Raum in seiner Komplexität analytisch fassen zu können. Für die Vermittlung des sozialen Raums und seiner Konstitutionsprozesse an Kinder und Jugendliche wie auch in Hinblick auf eine forschende Herangehensweise im schulischen Zusammenhang ist es unserer Ansicht nach jedoch notwendig, die Komplexität der theoretischen Konzepte zu reduzieren.

¹⁵ Löw (2001), 224.

¹⁶ Löw (2001), 191.

¹⁷ Löw (2001), 158f.

¹⁸ Löw (2001), 228.

¹⁹ Löw (2001), 166–172, 226.

I-3 Das Kategoriensystem - Raum und seine Bestandteile

Im Rahmen des Forschungsprojekts wurde, basierend auf der Konzeption von Löw, folgendes Kategoriensystem entwickelt, mit dem die Qualitäten unterschiedlicher Räume analysiert werden können:

- *Materielle und nicht-materielle/symbolische Elemente*: Unter materiellen Gütern sind Dinge wie Stuhl, Baum, Regal, Tisch usw. zu verstehen. Mit nicht-materiellen/symbolischen Elementen sind etwa Farbe, Geruch, Lied, Sprache oder Werte gemeint.
- *Menschen/Lebewesen und ihre Mittel/Möglichkeiten/Ressourcen*: Diese Kategorie benennt die Menschen/Lebewesen und ihren sozialen, ökonomischen, kulturellen Hintergrund (Einkommen, Bildung, Herkunft,...).
- *Platzierung der Elemente und Menschen*: Wie sind die verschiedenen Elemente und Menschen an einem Ort platziert, in welchem Verhältnis stehen sie zueinander? Folgt die Platzierung gewissen (impliziten oder expliziten) Regeln, Normen, Werten?
- *Verknüpfung der Elemente und Menschen zu Räumen*: Die verschiedenen Elemente und Menschen werden von uns Menschen zu Räumen verknüpft und zusammengefasst. Wir greifen dabei auf individuelle und kollektive Erinnerungen an Räume, auf Vorstellungen und Wahrnehmungen von Räumen zurück, dabei spielen auch Regeln, Normen und Werte eine wichtige Rolle.

Diese Kategorien bilden die Ausgangspunkte für den gemeinsamen Forschungsprozess mit den Schüler_innen.

II Bildungsräume als soziale Räume

„The plan of school buildings depends on the method of tuition“, so Edward Robert Robson, ein Architekt des London School Board, der auf der Suche nach verschiedenen Schultypen und den besten Schulen verschiedene europäische Länder und die USA bereiste und seine Erkenntnisse 1874 im Buch „School Architecture“ veröffentlichte. Robson weist also darauf hin, dass es einen Zusammenhang zwischen der baulichen Materialisierung und den gesellschaftlichen Vorstellungen von Unterricht, von Bildung, von Menschen gibt. In Schulräumen materialisieren sich sozusagen diese Konzepte, was wiederum zu ihrer Reproduktion beiträgt. Diese gewissermaßen materielle Einlagerung von gesellschaftlichen Normen und Werten in Institutionen strukturiert einerseits das Handeln und die Handlungsmöglichkeiten der dort vorhandenen Personen, andererseits muss die räumliche Struktur auch wiederholt im Handeln verwirklicht werden.

Die klassische Schularchitektur, die sich im Übrigen auch im Bildungsraum Universität wiederfindet, stammt aus dem 19. Jahrhundert. Gerade die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts war von einer Bildungsexpansion gekennzeichnet. Als umfassendes Reformwerk ist das Reichsvolksschulgesetz von 1869 zu nennen, das den endgültigen Entzug der Bildungsaufsicht durch die Kirche vorsah und Schule als öffentliche Anstalt unter staatlicher Aufsicht definierte; weiters sah das Gesetz die Durchsetzung der Schulpflicht und die Erhöhung auf acht Jahre vor (mit Ausnahme der Kronländer Galizien, Bukowina, Istrien, Görz und Dalmatien), und schließlich wurde damit die Lehrer_innenbildung vereinheitlicht und normiert. In diesem Zusammenhang ist von einer Modernisierung und Disziplinierung des Bildungswesens die Rede, die sich auch in der Bildungsarchitektur niederschlugen. Die räumlichen Arrangements wurden den neuen Anforderungen angepasst bzw. reagierten darauf: Charakteristisch dafür ist der sogenannte preußische Schulbau. Der damals moderne Bildungsraum ist gekennzeichnet durch seine Größe, die Helligkeit und Ordnung; die Separierung und Isolierung der Jahrgänge und damit auch der Lehrpersonen; den Gleichschritt des Lernens der Schüler_innen einer Klasse; die Zentralisierung der Kontrolle; das aufwändig gestaltete Äußere und den Eingangsbereich sowie die innere Nüchternheit. Dies manifestiert sich in den je Stockwerk von einem Gang abgehenden, für Jahrgangsklassen vorgesehenen Klassenzimmern, die mit einem Pult für die Lehrperson eingerichtet waren sowie vor diesem gereichte Tische und Stühle für die Schüler_innen. Die Bildungsräume im 19. Jahrhundert sind durch Vereinfachung und Vereinheitlichung gekennzeichnet: Unterrichtliche Flexibilität sowie Berücksichtigung der Individualität traten zurück zugunsten des Anspruches, das Bildungsniveau des gesamten Volkes zu heben und zu vereinheitlichen.²⁰

²⁰ Vgl. ausführlicher dazu Michael Göhlich (2009), Schulraum und Schulentwicklung: Ein historischer Abriss, in: Jeanette Böhme (Hg.), Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums, Wiesbaden, 89–102; Heidemarie Kemnitz (2000), Elementarschulen in Deutschland und ihre Gebäude – Das Beispiel Berlin, in: Franz Bosbach u. a. (Hg.), Prinz Albert und die Entwicklung der Bildung in England und Deutschland im 19. Jahrhundert, München, 53–62.

III Raumwissenschaftliches Forschen mit Schüler_innen

III-1 Einführendes zur Methodologie

Um mit den Schüler_innen gemeinsam zu erarbeiten, was „Raum“ ist und welche Qualitäten verschiedene Räume kennzeichnen, bieten sich verschiedene aus der sozial- und geisteswissenschaftlichen Forschung stammende Methoden an. So finden sich in den in Kapitel III-2 und III-3 beschriebenen Übungen schüler_innengerechte Abwandlungen folgender „klassischer“ Forschungsmethoden: Interview, Beobachtung, Textanalyse und Kartenanalyse.²¹ Aus der sozialräumlich orientierten Sozialen Arbeit stammen hingegen etwa die folgenden Methoden: Subjektive Kartographie und Nadelmethode.²²

Alle erwähnten Forschungsmethoden sind qualitativ und folgen dem interpretativen Paradigma.²³ Forschung wird in diesem als subjektiv und nie völlig wertneutral verstanden, es wird jedoch ein bewusster und (selbst-)reflexiver Umgang mit den subjektiven Perspektiven der Forscher_innen gefordert. Wichtige Richtlinien für die Forschung sind in diesem Sinne folgende: Es wird zwar davon ausgegangen, dass Forschungsergebnisse subjektiv gefärbt sind, es muss jedoch genau dokumentiert werden, wie der_die Forscher_in zu seinen_ihren Ergebnissen gekommen ist (Explikation). Forscher_innen sollen offen für Unvorhergesehenes sein und ihre Methoden den Anforderungen des Feldes anpassen (Offenheit, Prozesscharakter von Forschung, Flexibilität). Forschungsergebnisse werden zudem reflexiv auf die Gesamtgesellschaft bezogen (Reflexivität des Gegenstands), und auch der eigene Einfluss auf das Forschungsfeld wie auch auf die Forschungsergebnisse wird erhoben und analysiert (Reflexivität der Analyse). Als wichtig wird auch die Kommunikation zwischen Forscher_innen und Beforschten gesehen (Forschung als Kommunikation). Gemeint ist hierbei etwa die kommunikative Validierung, also eine Rückkoppelung vorläufiger Forschungsergebnisse an die Beforschten. Dies geht jedoch von einer Differenz zwischen Beforschten und Forschenden aus. Wenn im Sinne der partizipativen Aktionsforschung die Unterscheidung zwischen Forscher_innen und Beforschten aufgeweicht wird und etwa Schüler_innen sich und ihr Agieren im Raum Schule erforschen, ist dieser Punkt nur eingeschränkt zu berücksichtigen, aber doch zu reflektieren.²⁴

Die Jugendlichen lernen in den verschiedenen Übungen also nicht nur etwas über „Raum“, sondern eignen sich auch eine forschende Haltung sowie konkrete Methodenkenntnisse an. Sie lernen zwischen Alltagswissen und Forschung zu unterscheiden, lernen Datenerhebung, Datensicherung bzw. -aufbereitung und Datenanalyse als voneinander getrennte, jedoch in einem zirkulären Verhältnis stehende Arbeitsschritte kennen und werden damit vertraut gemacht, Kategoriensysteme anzuwenden. Darüber hinaus lernen sie das reflexive Potential sozial- und geisteswissenschaftlicher Forschung kennen. Sie lernen die Räume, in denen sie

²¹ Vgl. ausführlicher dazu Andreas Diekmann (2011), Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Reinbek bei Hamburg.

²² Vgl. ausführlicher dazu Ulrich Deinet (Hg.) (2009), Methodenbuch Sozialraum, Wiesbaden.

²³ Vgl. Siegfried Lamnek (2010), Qualitative Sozialforschung, Weinheim.

²⁴ Vgl. Hella von Unger (2014), Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis, Wiesbaden.

sich bewegen, kritisch zu hinterfragen, und erkennen ihre gesellschaftliche Konstruiertheit, ihre historische Gewordenheit (Historizität) und damit auch ihre Veränderbarkeit.

Indem der soziale Nahraum der Schüler_innen (Schule, Umgebung der Schule) zum Gegenstand der Forschung gemacht wird, werden die Schüler_innen als Expert_innen ihrer Lebenswelt ernstgenommen und nicht primär als Datenlieferant_innen betrachtet. Sie bekommen die Gelegenheit, ihnen sehr vertraute Räume aus einer kritischen Distanz heraus zu betrachten, zu verstehen und ihre Erkenntnisse zu vermitteln. Lehrende fungieren als Begleiter_innen, die Übungen vorschlagen und Methoden zur Verfügung stellen. Die ermächtigende Komponente dieser Art des Forschens kann verstärkt werden, indem die Schüler_innen im Anschluss an die beschriebenen Übungen die Möglichkeit bekommen, ein eigenes Projekt durchzuführen, bei dem sie für die Auswahl der Forschungsfrage und der Methoden selbstverantwortlich sind.²⁵ Ein Anreiz für Schüler_innen und ein Signal an sie, dass sie ernstgenommen werden, kann auch das Versprechen der Umsetzung von an Problemanalysen gekoppelten Lösungs- bzw. (Um-)Gestaltungsvorschlägen, etwa das Raums Schule, sein.

²⁵ Vgl. ausführlicher dazu Veronika Wöhrer et al. (2016), Sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Handbuch für begleitende Erwachsene. Online: https://www.sparklingscience.at/_Resources/Persistent/922b71dc5faad32768369238a6552ca5e5dbc5ff/301200431-Handbuch-Sozialwissenschaftlich-Forschen.pdf (letzter Zugriff: 17. August 2016).

III-2 Sensibilisierung für das Thema „Raum“ & Erarbeitung des Raumbegriffs**Ü1 – Positionierung im Klassenzimmer (10–15 Minuten)**

Mit dieser Übung können die Schüler_innen für das Thema „Raum“ sensibilisiert werden. Die Schüler_innen werden aufgefordert, sich an unterschiedlichen Orten im Klassenzimmer zu positionieren (hinten, vorne, auf dem Tisch, unter dem Tisch,...). Dann werden die Schüler_innen (exemplarisch) dazu befragt, wie sie den Raum aus der jeweiligen Position heraus wahrnehmen. Je nach der gewählten Position verändert sich die Wahrnehmung des Klassenzimmers und des Geschehens: Sitzend am Stuhl, stehend am Stuhl, stehend am Pult, in der Mitte des Raumes, bei der Tür, am Rand etc. Anhand dieser Übung kann auch die Verbindung von Räumen und Funktionen besprochen werden: Die Perspektive der Lehrkraft (hinter dem Lehrenden-Pult) etwa ist eine andere als aus der ersten Reihe und aus der ersten Reihe wiederum anders als aus der letzten Reihe.

Anhand dieser Übung kann die Konstruktion und Relationalität von „Raum“ besprochen werden. Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass der Raum, der empfunden und hergestellt wird, nicht identisch mit dem geografischen Raum sein muss.

Ü2 – Lieblingsorte (30–40 Minuten)

Im ersten Teil der Übung führt jede_r Schüler_in anhand eines vorgegebenen Leitfadens (M1) ein Interview mit einem_r anderen Schüler_in zum Thema „Lieblingsort in der Schule“. Dabei wird abgefragt, was der jeweilige Lieblingsort ist, wo sich dieser befindet und welche Qualitäten er hat.

Im zweiten Teil markieren die Schüler_innen ihren eigenen Lieblingsort mit einem Klebepunkt auf einem kopierten Plan der Schule.

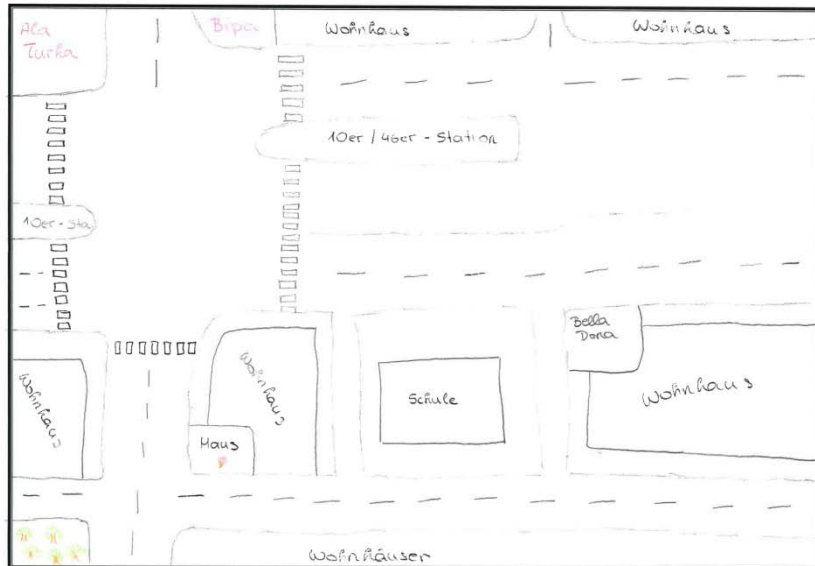
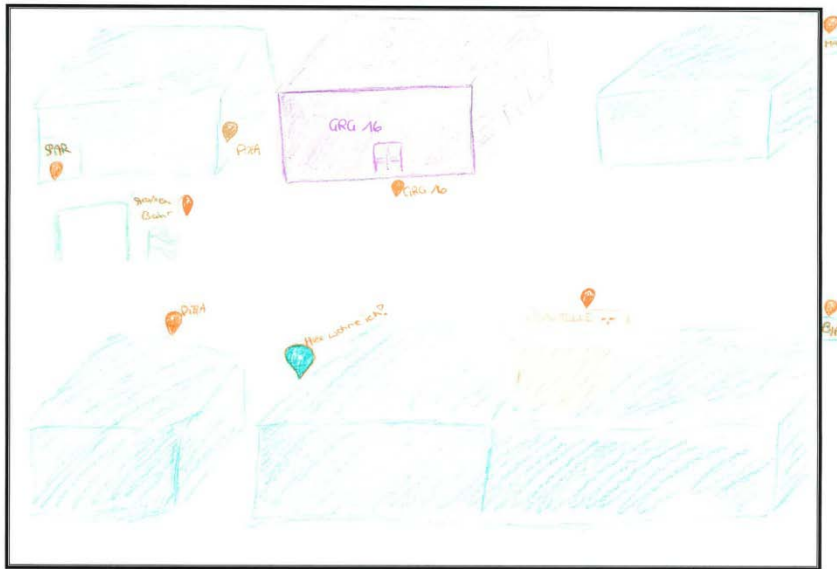
Dieselbe Vorgehensweise kann auch für einen „wenig beliebten Ort in der Schule“ gewählt werden. Im Anschluss kann mit den Schüler_innen über die Verteilung der Punkte am Plan gesprochen werden. Leitend sind dabei Fragen wie: Warum sind bestimmte Orte besonders beliebt? Warum andere nicht? Was macht diese Orte jeweils aus? Welche Qualitäten besitzen sie? Was kennzeichnet sie?

**Ü3 – Subjektives Kartographieren (30 Minuten)**

Subjektives Kartographieren (Daum 2011) ist eine Methode nach Kevin A. Lynch (theoretischer Background siehe M2). Die Schüler_innen sollen in dieser Übung eine Planskizze von einem definierten Gebiet, beispielsweise der näheren Umgebung der Schule, zeichnen. Diese Skizze soll die für sie interessantesten und wichtigsten Merkmale enthalten und es fremden Personen ermöglichen, sich ohne Schwierigkeiten zu orientieren. Welche Perspektive, welchen Farben und Stilmittel dabei benützt werden, ist den Schüler_innen überlassen.

Im Anschluss an die Übung kann eine kleine Ausstellung inszeniert werden. Die Planskizzen werden im Klassenzimmer aufgehängt und gemeinsam besichtigt. Dabei wird besprochen, welche Darstellungsmittel (Symbole, Szenen, Farben,...) verwendet wurden und inwiefern diese Pläne eine jeweils subjektive Wahrnehmung des Raums darstellen.

Subjektive Kartographien zur Umgebung des GRG Maroltingergasse



Ü4 – Kartenanalyse (30 Minuten)

Die Schüler_innen werden für diese Übung in 5 Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe bekommt eine Karte zur Analyse vorgelegt (M3). Gemeinsam sollen die Schüler_innen die folgenden Fragen beantworten:

Weltkarte Desceliers 1550

Was fällt euch an dieser Karte auf? Mit welchen Darstellungsmitteln arbeitet die Karte? Was fällt euch im Unterschied zu euch bekannten Karten auf? Beschreibt dies so genau wie möglich.

Deutscher Schulatlas 1942

Was fällt euch an dieser Karte auf? Mit welchen Darstellungsmitteln arbeitet die Karte? Wie wirkt das auf euch? Beschreibt dies so genau wie möglich.

Peters-Projektion 1974

Was fällt euch an dieser Karte auf? Mit welchen Darstellungsmitteln arbeitet die Karte? Wie wirkt das auf euch? Was fällt euch im Unterschied zu euch bekannten Karten auf? Beschreibt dies so genau wie möglich.

McArthur's World Map 1979

Was fällt euch an dieser Karte auf? Mit welchen Darstellungsmitteln arbeitet die Karte? Wie wirkt das auf euch? Beschreibt dies so genau wie möglich.

Umriss Afrikas

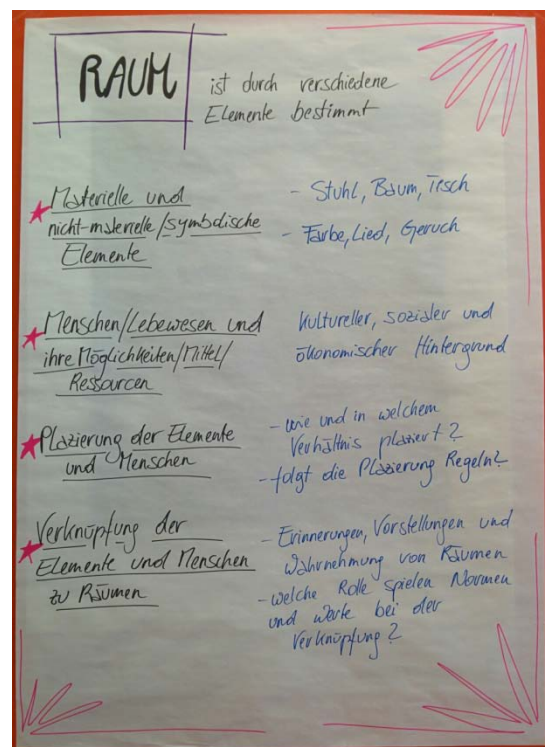
Schätzt, wie groß etwa andere Gebiete im Vergleich mit Afrika sind: USA, Europa, China, Indien. Haltet dies zeichnerisch am Blatt fest.

Im Anschluss an die Kartenanalyse stellt jede Gruppe ihre Karte und ihre Diskussionsergebnisse vor. Die Lehrperson nimmt daraufhin eine Kontextualisierung der Analysen vor (vgl. M2).

I1 – Raumbegriff und Raumkategorien (50 Minuten)

Nach den ersten Übungen kann mit den Schüler_innen besprochen werden, wie sie nun „Raum“ definieren würden. In Kleingruppen entwerfen die Schüler_innen jeweils eine Definition. Diese Definitionen werden im Plenum besprochen. Danach stellt die Lehrkraft die Definitionen von Simmel und Löw (vgl. M4) vor, erklärt diese noch einmal mit einfacheren Worten und vergleicht sie mit den Definitionen der Schüler_innen.

Im Anschluss präsentiert die Lehrperson die (vereinfachte) Darstellung der den Raum konstituierenden Kategorien nach Martina Löw. Im Plenum wird daraufhin gemeinsam nach Beispielen für die jeweiligen Kategorien gesucht.



Zudem können verschiedene Räume anhand der vorgestellten Kategorien beispielhaft analysiert werden, z. B. ein Krankenhaus, ein Bahnhof, ein Museum oder ein bestimmtes „Grätzl“.

Ü5 – Nadelmethode (30 Minuten)

Die Übung „Nadelmethode“ (Deinet 2009; Krisch 2005) dient als Ausgangspunkt, um über den Nahraum der Schule zu sprechen und dabei die Raumkategorien nach Martina Löw anzuwenden.

Vorbereitend wird eine Karte des umgebenden Stadtteils (A3) ausgedruckt und auf eine Hartschaum- oder Kartonplatte geklebt. Zudem werden Stecknadeln in zwei verschiedenen Farben (z.B. schwarz und grün) jeweils in der Anzahl der Schüler_innen benötigt.

Jede_r Schüler_in befestigt nun eine Stecknadel (z.B. schwarz) an einem Ort, den er_sie besonders gerne mag, und eine Stecknadel (z.B. grün) an einem Ort, der ihm_ihr unangenehm ist bzw. den er_sie nicht gerne mag. Anschließend wird die Karte bzw. die Verteilung der Stecknadeln gemeinsam mit den Schüler_innen betrachtet.

Nun kann besprochen werden, welche Qualitäten unterschiedliche Orte haben und warum sie den Schüler_innen besonders angenehm oder unangenehm sind. Dabei ist es die Aufgabe der Lehrperson, immer wieder auf die Raumkategorien nach Löw Bezug zu nehmen bzw. die Schüler_innen aufzufordern, jeden Ort anhand der vier Kategorien zu beschreiben.

III-3 Erkundung des Raums durch Beobachtung, Textlektüre und Raumanalysen

12 – Beobachtung als wissenschaftliche Methode (10–50 Minuten)

In einem Input durch die Lehrkraft wird in die sozialwissenschaftliche Methode der Beobachtung eingeführt (M5). Es wird erklärt, was für die Methode kennzeichnend ist (Absicht, Selektion, Auswertung), was wissenschaftliche Beobachtung von alltäglicher Beobachtung unterscheidet, welche Arten von Beobachtung es gibt, was alles beobachtet werden kann, wie bei einer Beobachtung vorgegangen wird usw.

Dabei kann an die Lebenswelt der Schüler_innen angeknüpft werden, indem ihre alltägliche Erfahrung des Beobachtens (z. B. am Gang in der Schule) besprochen und mit einer wissenschaftlichen Vorgehensweise verglichen wird.

Eine Vertiefungsmöglichkeit stellt die Diskussion über die Beobachtung des „Fremden“ und des „Eigenen“ dar. Was bedeutet es, in der eigenen Schule, also in einem bekannten Raum Beobachtungen durchzuführen? Was bedeutet es hingegen, in unbekanntem, noch „fremden“ Räumen zu beobachten? Was bieten diese Arten von Beobachtung jeweils für Vorteile, was könnten aber auch Schwierigkeiten oder Problematiken sein?

Eine weitere, (wissenschafts-)geschichtliche Vertiefung der Übung ist möglich, indem auf die Geschichte der Ethnographie bzw. der ethnographischen Feldforschung eingegangen wird. Hier kann auch eine Verknüpfung mit dem Themen Kolonialismus oder Rassismus hergestellt werden.

Ü6 – Feldspaziergänge durch die Schule (20 Minuten)

Mit dieser Übung können Beobachtungen im Schulraum vorbereitet werden. Kleingruppen durchwandern das Schulgebäude und überlegen, welche Orte sich für Beobachtungen eignen könnten. Im Falle mehrerer Betreuungspersonen können die Feldspaziergänge auch in Form von Führungen durch das Schulgebäude durchgeführt werden. Die Schüler_innen schlüpfen dabei in die Rolle von Expert_innen für ihre Perspektive auf den Schulraum. Anschließend wird im Plenum darüber diskutiert, was geeignete Orte für Beobachtungen sein könnten.

Ü7 – Beobachtung im Schulraum (50 Minuten)

Nach einer Einführung in die Methode der Beobachtung und ersten Feldspaziergängen werden mit den Schüler_innen mögliche Fragestellungen und Orte für Beobachtungen im Schulraum diskutiert. Die Metafrage lautet: „Wie verhalten sich die Schüler_innen an einem bestimmten Ort?“. Untergeordnete Fragen könnten etwa sein:

- Sind die Schüler_innen einzeln unterwegs oder in Gruppen? Wie groß sind die Gruppen?
- In welchen sozialen Gruppen (Alter, Geschlecht,...) bewegen sich die Schüler_innen?
- Wie wird der jeweilige Ort genutzt? Welche Teile davon?
- Wird der ausgewählte Ort von allen Benutzer_innen auf die gleiche Art und Weise genutzt?



- Wie interagieren und kommunizieren die Personen miteinander? (z. B. Wie begrüßen sie sich gegenseitig?)
- Wie schnell oder langsam bewegen sie sich?
- Wie wirken die Personen? Wie könnten sie beschrieben werden?
- Wie laut wird gesprochen?
- Worüber wird gesprochen?
- Welche Regeln bestimmen den ausgewählten Ort, wie werden sie sichtbar und werden sie von allen befolgt?
- Greifen Aufsichtspersonen in den ausgewählten Ort ein und wenn ja, wie?
- Usw.

Die Schüler_innen ordnen sich Kleingruppen zu und bestimmen mindestens eine für sie interessante Fragestellung und einen Ort, an dem dieser/dieser am besten nachgegangen werden kann. Dabei muss darauf geachtet werden, dass sich nicht zu viele Kleingruppen an denselben Orten positionieren. Im Plenum werden noch einmal das Verhalten im Feld, die Notwendigkeit des möglichst genauen Protokollierens usw. besprochen. Innerhalb der Kleingruppen wird geklärt, wer sich auf welche Aspekte konzentriert.

Nun starten die Schüler_innen ins Feld. Ihre Beobachtungen führen sie in einem Zeitraum von etwa 10 bis 15 Minuten durch. Im Anschluss haben sie Zeit, um ihre Protokolle zu vervollständigen und die Ergebnisse in den Kleingruppen zu besprechen. Danach bereitet jede Gruppe ein Plakat mit den zentralen Beobachtungen vor. Aus den Beobachtungen heraus gilt es, dem ausgewählten Ort einen beschreibenden Titel zu geben.

Jede Kleingruppe präsentiert ihre Beobachtungen. Danach wird im Plenum darüber diskutiert, wie diese Beobachtungen interpretiert werden können. Die Interpretationen werden dabei von der Lehrkraft auf der Tafel oder auf einem Poster festgehalten.

Am Ende wird die Methode der Beobachtung beispielsweise anhand der folgenden Fragen reflektiert:

- Welche Möglichkeiten/Chancen eröffnet die Methode?
- Welche Risiken/Problematiken birgt sie?
- Was braucht es, damit die Methode gelingt (Gütekriterien)?

L1 – Textlektüre „Schulraum und Schulentwicklung: Ein historischer Abriss“ (50 Minuten)

Die ausgewählten Textausschnitte aus dem Artikel von Michael Göhlich (M6) gehen auf die Entwicklung des Schulraums in Verbindung mit den vorherrschenden pädagogischen Vorstellungen während verschiedener historischer Epochen (Mittelalter/Frühe Neuzeit, Moderne) und Zugänge (Reformpädagogik) ein. Es handelt sich dabei um einen wissenschaftlichen und damit für die Schüler_innen sehr herausfordernden Text. Damit er dennoch gut erschlossen werden kann, wird gemeinsam mit dem Text ein Glossar (M7) mit schwierigen Begriffen ausgehändigt.

Die Schüler_innen werden in drei Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe liest einen Textausschnitt im Umgang von etwa zwei Seiten. Im Anschluss an die Lektüre wird in den Kleingruppen das Gelesene besprochen und ein gemeinsames Textverständnis erarbeitet. Danach präsentieren die Kleingruppen jeweils den Inhalt ihres Textabschnitts.

Im Plenum wird darüber diskutiert, in welchem Zusammenhang Schularchitektur bzw. Schulraumgestaltung und Vorstellungen von Bildung und Pädagogik stehen. Dabei wird auf die Vielschichtigkeit des sozialen Raums eingegangen. Ziel ist es, die historische Gewordenheit des (Schul-)Raums zu verstehen.

I3 – Die eigene Schule (30–50 Minuten)

Im Anschluss an die Lektüre und Diskussion des Textes von Göhlich kann auch über die eigene Schule recherchiert und gesprochen werden (vgl. Bsp. M8): Welcher Architektur entspricht das eigene Schulgebäude? Wann wurde es gebaut? Von wem wurde es geplant? Wer sollte die Zielgruppe sein? Welche Vorstellung von Bildung stand dahinter? Welche Adaptierungen des Schulgebäudes fanden statt? Wie wird heute mit den räumlichen Gegebenheiten umgegangen?

Eine Möglichkeit zur Vertiefung kann auch eine Diskussion (oder ein eigenes Projekt) zur Gestaltung der eigenen Schule sein: Welche Wünsche haben die Schüler_innen in Bezug auf die Gestaltung eines Bildungsraumes? Wie stellen sie sich einen ihren Bedürfnissen entsprechenden Raum vor? Welche Architektur müsste dieser haben? Wie müsste er sozial gestaltet sein, das heißt, wie würde Lernen stattfinden, wie Vermittlung? Usw.

I4 – Universität Wien (15 Minuten)

Zuerst wird das Wissen der Schüler_innen rund um die Universität Wien (Geschichte, Angebot, Zielgruppen, Gebäude,...) abgefragt. Außerdem werden die verschiedenen Bezüge oder Nicht-Bezüge zur Universität erhoben: Wer war schon einmal in einem Gebäude der Universität Wien? Wer hat Bekannte, Geschwister,..., die dort studieren oder studiert haben? Usw. Darauf folgt ein kurzer Input der Lehrperson zur Geschichte der Universität Wien, insbesondere zum Hauptgebäude derselben (siehe: <https://www.univie.ac.at/ueber-uns/auf-einen-blick/geschichte-der-universitaet-wien/>). Alternativ kann in Vorbereitung auf die Auseinandersetzung mit dem Bildungsraum Universität auch eine andere Hochschule mit historischem Gebäude behandelt werden.

Ü8 – Beobachtung im Universitätsraum (50 Minuten)

Vorbereitend findet eine gemeinsame Begehung des Universitätsgebäudes statt. Es werden dabei ausgewählte Orte, die sich zur Beobachtung besonders gut eignen, besichtigt (z.B. Audimax-Gang, Foyer der Universitätsbibliothek, Aula, Lesesaal). Danach bilden die Schüler_innen Gruppen, die an jeweils einem dieser Orte eine systematische Beobachtung durchführen. Methodisch wird dabei an die Beobachtung im Schulraum angeknüpft: Es werden die Rollen besprochen, die die Beobachter_innen einnehmen, die verschiedenen Dimensionen, auf die geachtet werden kann, die Notwendigkeit von detaillierten Notizen usw. Jede Gruppe entscheidet sich für eine Fragestellung, die sie mit ihrer Beobachtung beantworten möchte.

Nach der Vorbesprechung gehen die Gruppen zu ihren Beobachtungsorten. Circa 10 Minuten lang führen sie dort ihre Beobachtungen durch.

Anschließend vervollständigen die Schüler_innen ihre Beobachtungsprotokolle und diskutieren in der Gruppe ihre Ergebnisse. Jede Kleingruppe erstellt daraufhin ein Plakat mit den wichtigsten Erkenntnissen und präsentiert dieses den anderen Gruppen. Auch hier gilt es wieder, dem Ort samt dem dort Erfahrenen einen beschreibenden Titel zu geben. Im Anschluss werden im Plenum die unterschiedlichen Qualitäten der verschiedenen Beobachtungsorte besprochen.

Ü9 – Raumanalysen (40–50 Minuten)

Es werden vier Orte ausgewählt, die eine besonders interessante Raumgestaltung haben: Im Hauptgebäude der Universität Wien sind dies beispielsweise die Aula und ihre Aufgänge, ein moderner Seminarraum (z. B. Seminarraum 3 am Institut für Geschichte), ein alter ebener Hörsaal (z. B. HS 46) und ein alter Hörsaal mit ansteigenden Sitzreihen (z.B. HS 50). Diese

Orte können, im Fall von vier Betreuungspersonen, in Form eines Stationenbetriebs abgegangen werden, andernfalls kann auch ein Rundgang mit der gesamten Gruppe gemacht werden. (Die Zugänglichkeit der Räume sollte vorab unbedingt mit dem Portier geklärt werden.)

In jedem der Räume werden die Schüler_innen dazu aufgefordert, die Architektur und ihre Wirkung wahrzunehmen. Leitfragen können sein:

- Wie fühlt ihr euch in diesem Raum? Wie wirkt dieser Raum auf euch?
- Was fällt euch an diesem Raum auf? Welche Besonderheiten hat er?
- Welche Funktion erfüllt dieser Raum? In welcher Weise unterstützt oder behindert die Architektur die Funktionen des Raums?
- Stellt der Raum mit seiner spezifischen Architektur Differenzierungen/Hierarchien her? Wenn ja, in welcher Form?

Dabei können die Schüler_innen, ähnlich der Übung Ü1, verschiedene Positionen einnehmen (z.B. vorne am Vortragspult, in den oberen Bankreihen, neben den Bänken auf der Treppe,...) und ausprobieren, wie sich diese Positionierungen jeweils anfühlen.

Diese Begehung bzw. Diskussion sollte im Nachhinein festgehalten werden, indem kurze schriftliche Raumanalysen zu jedem der Orte verfasst werden.

Ü10 – Vergleich Schul- und Universitätsraum (20 Minuten)

Die Schüler_innen gestalten in Kleingruppen ein jeweils vierteiliges Poster entlang der Fragen:

- Was kennzeichnet den Schulraum?
- Was kennzeichnet den Universitätsraum?
- Welche Qualitäten teilen beide Räume?
- Welche Qualitäten teilen sie nicht?

Die Poster werden anschließend aufgehängt und im Plenum besprochen. Dafür können auch Rückbezüge auf den Text von Göhlich (siehe L1) gemacht werden.

Darüber hinaus können die verschiedenen Vorstellungen von Bildung und Lernen an der Universität und an der Schule diskutiert werden: Wie viel Selbstständigkeit und Selbstorganisation erfordern Universität/Schule? Wie viel Freiheiten erlauben Universität/Schule? Wie viel Wahlmöglichkeiten und wie viele Gestaltungsmöglichkeiten sind an Universität/Schule gegeben bzw. sollten gegeben sein? Wie schlägt sich all das in der Architektur, in der Gestaltung und in der Wirkung der Räume nieder? Usw.

Material

M1: Interviewleitfaden „Lieblingsort in der Schule“

M2: Arbeit mit Karten

M3: Karten

M4: Raum-Definitionen von Simmel und Löw

M5: Handout „Was ist Beobachtung?“

M6: Textausschnitte aus „Schulraum und Schulentwicklung: Ein historischer Abriss“

M7: Glossar zu „Schulraum und Schulentwicklung: Ein historischer Abriss“

M8: Beispiel „GRG Maroltingergasse, Wien/Ottaking“

M1: Interviewleitfaden „Lieblingsort in der Schule“**Interviewleitfaden**

Was ist dein Lieblingsort in der Schule?

Wo befindet sich dein Lieblingsort in der Schule?

Warum ist dieser Ort dein Lieblingsort?

Wann/ Wie oft bist du dort?

Seit wann ist dieser Ort dein Lieblingsort?

Hattest du früher einen anderen Ort lieber?

M2: Arbeit mit Karten

Karten haben ihre Aura des „Objektiven“ aufgrund kritischer kartographischer Praxen etwas eingebüßt: Dennoch gelten sie nach wie vor als objektive Darstellungen der Realität.

Folgende *Ziele* können in der Beschäftigung mit Karten gemeinsam mit Schüler_innen verfolgt werden:

- Auseinandersetzung mit der Konstruiertheit von Karten
- Bewusstmachung, dass Karten keine „objektiven“ Darstellungen von Realität sind
- Vermittlung, dass Karten jeweils mit Hervorhebungen und Auslassungen arbeiten

Definition von Karten nach Ute Schneider²⁶:

Karten sind eine versinnbildlichte Repräsentation geographischer Realität, die auf der Kreativität und den Entscheidungen von Kartograph_innen beruhen und bestimmte Aspekte und Charakteristika darstellen, um räumliche Beziehungen abzubilden.

Wichtige *Einflussfaktoren* für die Gestaltung von Karten:

- Historizität von Karten: Karten sind immer historisch zu lesen, sie zeigen eine zeitgebundene Wahrnehmung von Raum.
- Produzent_innen und Konsument_innen: Karten werden von bestimmten Personen in Auftrag gegeben, werden von konkreten Personen produziert und sind auf ein bestimmtes Publikum ausgerichtet. Die Karten bilden das mehr oder weniger deutlich ab.
- Konstruktion des Raumes: Bei Karten besteht erstens das Problem, wie der Raum auf eine Fläche gebannt werden kann, und zweitens, welcher Ausschnitt des Raumes gewählt wird. Es geht also bei Karten immer um die Frage, wie mit der Flächendarstellung umgegangen wird und welcher Raum damit konstruiert wird. Ein weiteres Mittel zur Herstellung eines Raumes ist die Benennung.

Kartentypologie:

- Mappae mundi: Sie bilden die Welt ab, weniger (ausschließlich) die Geographie als vielmehr historische Ereignisse und (biblische) Geschichten. Nicht die geographische Lage eines Ortes entscheidet über seine Position, sondern seine Bedeutung im Zusammenhang von Universal- und Heilsgeschichte.
- Topographische Karten: Sie bilden die geographische Dimension ab, Zeit und Geschichte kommt in den Karten nicht vor. Voraussetzung dafür war eine neue Perspektive auf die Welt und ihre Geschichte, die sich im 15. Jahrhundert langsam durchsetzte. Nicht mehr Ereignisse und Erzählungen aus der Bibel und Mythologien bestimmten die Koordinaten der Welt, sondern ein abstraktes geometrisches System aus Winden und Himmelsrichtungen.

Ausrichtung der Karten:

- Die Ostung der Karten war im Mittelalter üblich, Jerusalem lag meist im Zentrum.

²⁶ Ute Schneider, Die Macht der Karten. Eine Geschichte der Kartographie vom Mittelalter bis heute, Darmstadt 2012, 7.

- Die Südung der Karten ist oft im Übergang 15. und 16. Jahrhundert zu finden, diese Ausrichtung war jene der Kreuzzüge ins Gelobte Land und der Pilgerfahrten nach Rom.
- Die Nordung der Karten ist seit dem 15. Jahrhundert zu finden und hat sich im 17. Jahrhundert etabliert.

Beispiele für Karten:

<http://www.iflscience.com/environment/africas-size-perspective>

http://www.landkartenschropp.de/Peters-Karte-Orthogonale-Weltkarte-1-630609475_1

<http://www.flourish.org/upsidedownmap/>

<http://www.gisnet.com/notebook/unusual.php>

Topographische Dokumentation der Stadt Wien

<http://adresscomptoir.twoday.net/stories/1022400832>

Subjektive Karten:

Eine subjektorientierte und praxeologisch orientierte Didaktik schreibt subjektiven Karten ein subjektzentriertes Kreativitäts- und Deutungspotential zu. Subjektive Karten sind ein Medium der Selbstvergewisserung und der Raumanerkennung.²⁷

Subjektive Karten stellen ein Bild der Umgebung als subjektive Wirklichkeit dar. Kevin Lynch beschreibt dies folgendermaßen: „Das Bild der Umwelt ist das Ergebnis eines Prozesses, der zwischen dem Beobachter und seiner Umwelt stattfindet. Die Umgebung bietet Unterscheidungen und Beziehungen, und der Beobachter wählt und fügt mit großer Anpassungsfähigkeit zusammen und gibt dem, was er sieht, eine Bedeutung. Das so entwickelte Bild begrenzt und betont nun das Gesehene und wird selbst in einem ständigen, wechselweise wirkenden Prozess hinsichtlich der Vorstellungs-Aufnahmefähigkeit auf die Probe gestellt. So kann das Bild einer gegebenen Wirklichkeit für verschiedene Wahrnehmung je ein ganz verschiedenes sein.“²⁸

²⁷ Egbert Daum (2010), Heimatmachen durch subjektives Kartographieren. Kinder entwerfen Bilder ihrer Welt und setzen sich damit auseinander, in: Sachunterricht 2, 17–21, 19. Online: http://methodenpool.uni-koeln.de/download/daum_karto.pdf (letzter Zugriff: 9. Februar 2015).

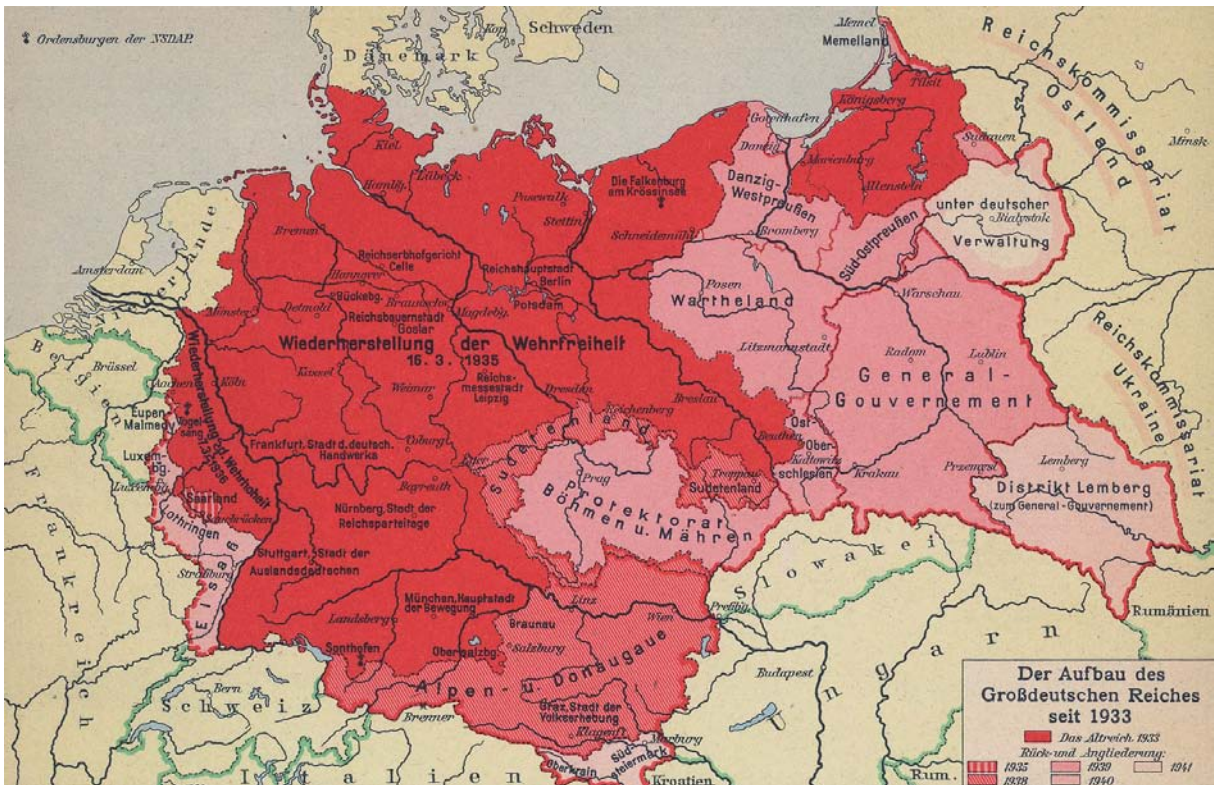
²⁸ Kevin Lynch (1968) [1960], Das Bild der Stadt, Berlin 1968, 16.

M3: Karten

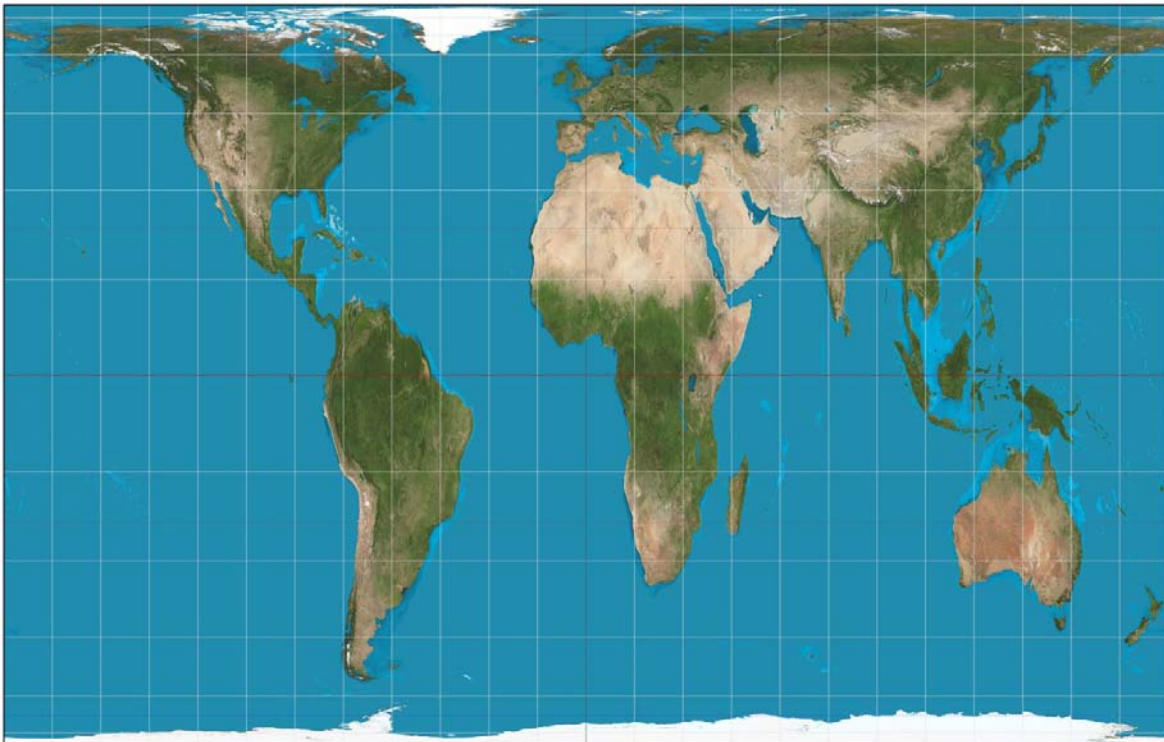


Weltkarte von Pierre Desceliers, 1550

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Map_of_the_world_-_Pierre_Desceliers,_1550_-_BL_Add_MS_24065.jpg Creative Commons CC0 1.0 (letzter Zugriff: 28. Juli 2016)

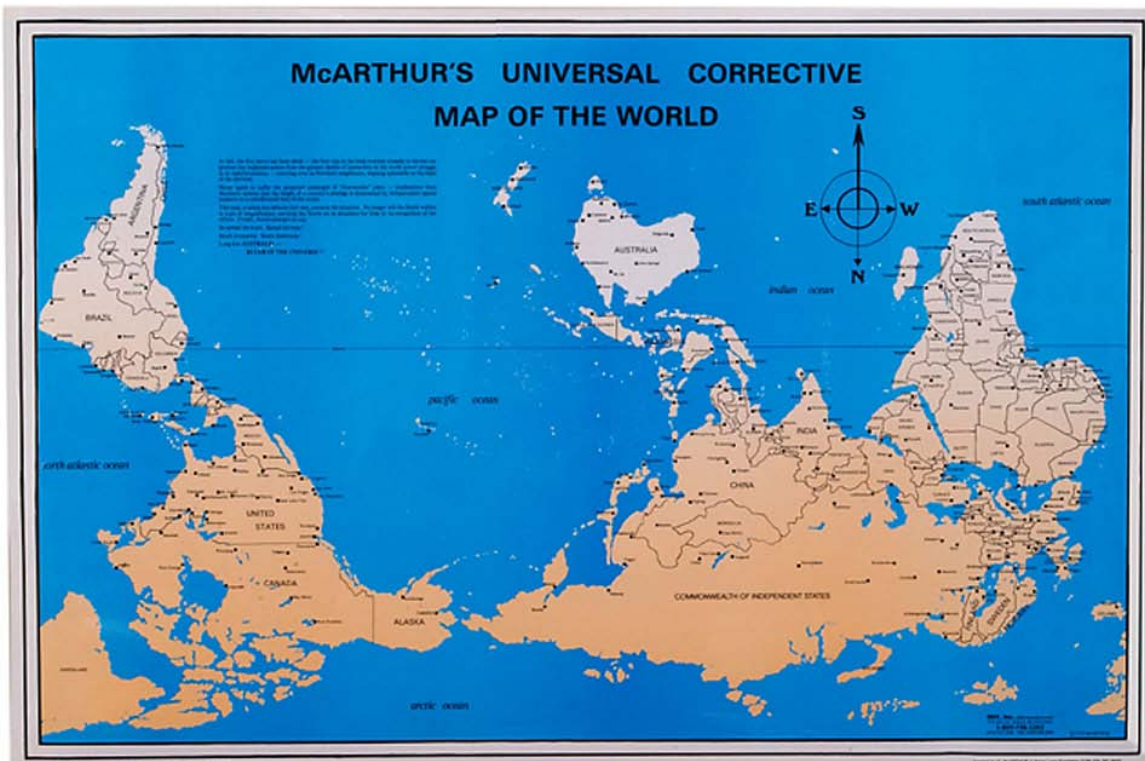


Deutscher Schulatlas, 1942



Peters-Projektion, 1974

https://en.wikipedia.org/wiki/Gall%E2%80%93Peters_projection#/media/File:Gall%E2%80%93Peters_projection_SW.jpg Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Daniel R. Strebe
15. August 2011 (letzter Zugriff: 28. Juli 2016)



McArthur's Universal Corrective Map of the World, 1979, Stuart McArthur, Papierdruck, 85 x 55 cm | Melbourne University, Australien, 1979 | Mornington, McArthur, 1979



Umriss Afrika

M4: Raum-Definitionen von Simmel und Löw**Simmel:**

„[...] daß der Raum überhaupt nur eine Tätigkeit der Seele ist, nur die menschliche Art, an sich unverbundene Sinnesaffektionen zu einheitlichen Anschauungen zu verbinden [...].“²⁹

Löw:

„Raum ist eine relationale (An)Ordnung von sozialen Gütern und Menschen (Lebewesen) an Orten. (...) Raum wird konstituiert durch zwei analytisch zu trennende Prozesse, die Syntheseleistung und das Spacing.“³⁰

Prozesse der Raumkonstitution:

- Spacing: Platzieren von sozialen Gütern und Menschen
- Syntheseleistung: Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Erinnerungsleistung von Menschen, mit der soziale Güter und Menschen zu Räumen zusammengefasst werden
- Räumliche Struktur: Soziale Vorstrukturierung oder auch Institutionalisierung von räumlichen (An)Ordnungen von Menschen und Gütern sowie deren Verknüpfung zu einem Ensemble.

²⁹ Georg Simmel (1995) [1908], Der Raum und die räumliche Ordnung der Gesellschaft, in: Ders., Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Gesamtausgabe Band II, Frankfurt am Main, 687–790, hier: 688f.

³⁰ Löw (2001), 224.

M5: Handout „Was ist Beobachtung?“³¹**Was ist Beobachtung?**

Versuch, Dinge, die im Alltag ganz selbstverständlich sind, unter einem neuen Blickwinkel zu sehen

Kennzeichnend für wissenschaftliche Beobachtung sind:

- Absicht: Wissenschaftliche Beobachtung setzt einen Zweck bzw. ein Ziel voraus.
- Selektion: Bestimmte Aspekte werden genauer betrachtet, andere hingegen vernachlässigt. Diese Aspekte werden vorab definiert.
- Auswertung: Beobachtungen werden detailliert schriftlich festgehalten und systematisch ausgewertet.

Wissenschaftliche Beobachtung vs. alltägliche Beobachtung:

Wissenschaftliche Beobachtung:

- Absicht der Auswertung der erhobenen „Daten“ (→ Was sind Daten?)
- Versuch, möglichst unvoreingenommen an die Beobachtung heranzugehen
- Situation soll wiederholbar sein (Replizierbarkeit)

Alltägliche Beobachtung:

- entsteht aus einem Zufall heraus
- keine genau festgelegte Vorgehensweise
- wird nicht umfassend analysiert/ ausgewertet

Welche Arten von (wissenschaftlicher) Beobachtung gibt es?

- Labor- versus Feldbeobachtung
- Verdeckte versus offene Beobachtung
- Teilnehmende versus nicht-teilnehmende Beobachtung

Teilnehmende Beobachtung:

- Forscher_in nimmt am Geschehen teil
- kann offen oder verdeckt passieren

Wo kommt die Methode der teilnehmenden Beobachtung/Feldforschung her?

- Der polnische Forscher Bronislaw Malinowski gilt als der Begründer der Feldforschung bzw. der teilnehmenden Beobachtung. Bei Ausbruch des Ersten Weltkriegs war er gerade auf den Trobriand-Inseln in der Südsee und wurde dort interniert. So verbrachte er dreieinhalb Jahre mit den dortigen Einwohner_innen und versuchte deren Leben, Rituale usw. ganz genau zu beschreiben – mit dem Anspruch, Phänomene aus sich selbst heraus zu erklären und nicht durch die eurozentrische Brille.

³¹ Weitere Anregungen zum Einsatz von Beobachtungen mit Schüler_innen, siehe: Karin Schneider, (o.J.), Teilnehmende Beobachtung in der Schule. Online: http://tricksofthetradeproject.info/science/wp-content/uploads/2010/11/Teilnehmende_Beobachtung_in_der_Schule.pdf (letzter Zugriff: 14. Jänner 2016).

- Seither hat sich die teilnehmende Beobachtung als eine wesentliche Methode in den Sozialwissenschaften, insbesondere der Kultur- und Sozialanthropologie, etabliert und weiterentwickelt.

Kann alles, „was ist“, beobachtet werden?

- Welche Situationen eignen sich für Beobachtungen?
- Was kann nicht beobachtet werden?
- ➔ Vorwissen aktivieren

Was ist ein Feldspaziergang?

- Gemeinsames Durchwandern der Schule
- Darüber sprechen, was an einzelnen Orten los ist (beliebte Treffpunkte, dunkle Gänge,...)
- ➔ Welche Orte könnten sich für Beobachtungen eignen?

Gütekriterien:

- Wiederholbarkeit: Die Beobachtung sollte unter denselben Bedingungen erneut durchführbar sein.
- Verallgemeinerbarkeit: Die Befunde sollten auf größere Personengruppen übertragbar sein.
- ➔ Kann das überhaupt gewährleistet werden? Ist das unser Anspruch?
- ➔ Unser Ziel ist die möglichst dichte Beschreibung und Interpretation (➔ qualitative Vorgehensweise).

Qualitativ versus quantitativ:

- Unterscheidung zwischen Methoden, die mit großen Mengen arbeiten (quantifizieren) und jenen, die mit genauen Beschreibungen einer kleineren Fallzahl arbeiten (qualitativ)
- Beobachten kann beides sein (Wie oft fährt sich jemand durchs Haar?, versus: Wie genau erfolgt diese Handlung?)

Wie gehe ich bei der Beobachtung vor?

- Ich konzentriere mich auf bestimmte Aspekte (➔ Fragestellung).
- Ich lasse mich auf das Beobachten ein und konzentriere mich.
- Ich versuche, meine Vorurteile, Vermutungen usw. in den Hintergrund zu stellen.
- Ich mische mich möglichst wenig ins Geschehen ein.
- Ich manipulierte die Situation nicht bzw. provoziere keine Reaktionen.
- Ich beobachte und beschreibe, was ich wahrgenommen habe und bewerte nicht.
- Ich mache mir Notizen.
- Ich verfasse nach der Beobachtung ein detailliertes Protokoll, in dem ich die Namen der vorkommenden Personen verändere (➔ Anonymisierung).

Was ist eine Fragestellung?

- Eine Fragestellung ist ein Problem bzw. ein Rätsel, dem ich mich widme. Diese Problemstellung wird als Frage formuliert und leitet durch den Forschungsprozess. Man widmet sich also genau jenen Aspekten, die zur Beantwortung der Frage dienen.

Was ist ein Beobachtungsleitfaden?

- Erst wird überlegt, worauf im Rahmen der Fragestellung alles geachtet werden kann.
- Die Fragestellung wird dann in verschiedene Aspekte (Kategorien) bzw. Unterfragen aufgeteilt.
- ➔ Der Beobachtungsleitfaden ist nichts anderes als ein Dokument, auf dem diese Aspekte (Kategorien) bzw. Unterfragestellungen aufgelistet sind und das bei den Beobachtungen mitgeführt wird. Die Notizen während der Beobachtung können dann entweder gleich den einzelnen Kategorien zugeteilt werden oder im Nachhinein bei der Auswertung.

Was kommt in ein Beobachtungsprotokoll?

- Die Basis für das Beobachtungsprotokoll sind die vor Ort, während der Beobachtung angefertigten Mitschriften.
- Das Beobachtungsprotokoll enthält eine genaue Beschreibung der Situation bzw. Rahmenbedingungen (➔ Wann? Wo? Wie lang? Wen? Was? Usw.).
- Es werden darin die Beobachtungen zu den einzelnen Aspekten (Kategorien) bzw. Unterfragestellungen festgehalten.
- „Wahrnehmung“ und „Interpretation“ werden voneinander getrennt. In einem ersten Schritt werden die Wahrnehmungen, noch ohne Interpretationen, verschriftlicht, erst dann werden die Interpretationen festgehalten.

Chancen/Möglichkeiten versus Risiken/Problematiken:

- Dichte Informationen über soziales Leben/Alltag (+)
- Oft unerwartete/spannende Ergebnisse (+)
- Ergebnisse können durch Anwesenheit der Forscher_innen verzerrt sein (-)
- Nur kleine Gruppen können untersucht werden (-)
- Ergebnisse zum Teil subjektiv und daher nicht verallgemeinerbar (-)
- ➔ Indem mehrere Personen dasselbe beobachten, können subjektive Sichtweisen korrigiert werden!
- ➔ Für Dinge, die nicht beobachtet werden können, werden in der Praxis vertiefende Interviews geführt oder andere Methoden hinzugezogen.

Welche wissenschaftlichen Methoden gibt es außer der Beobachtung noch?

- Interview
- Fragebogen
- Experiment
- Test
- Textanalyse
- Bildanalyse
- Usw.

M6: Textausschnitte aus „Schulraum und Schulentwicklung: Ein historischer Abriss“

Quelle: Göhlich, Michael (2009), Schulraum und Schulentwicklung: Ein historischer Abriss, in: Jeanette Böhme (Hg.), Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums, Wiesbaden, 89–102.

Mittelalter und frühe Neuzeit

Im Mittelalter und in der frühen Neuzeit gilt das ganze Schulhaus als Wohnung des Lehrers. Anders gesagt: Unter den Bezeichnungen „Schulhaus“ oder „Schule“ wird das Haus des Schulmeisters verstanden, in dem eben auch der Unterricht stattfindet. Beruf und privates Leben werden noch nicht getrennt, fallen in Haus und Person des Schulmeisters noch zusammen. Selbst in den ab dem 16. Jahrhundert entstehenden großen Lateinschulen wohnen der Rektor und seine Schulgesellen im Schulhaus; und wo dies mit zunehmender Größe der Schule und entsprechender Anzahl der Lehrkräfte nicht mehr möglich ist, werden Häuser oder Wohnungen für die Lehrkräfte in unmittelbarer Nachbarschaft der Schule erstellt, wobei der Bau im Einzelfall für den Rektor bzw. Schulmeister das Privileg vorsieht, unmittelbar aus seiner Wohnung (im Nachbarhaus) in seinen Lehrraum (im Schulhaus) zu gelangen. In kleineren und einfacheren Schulen ist selbst ein separater Unterrichtsraum im Haus des Schulmeisters keineswegs selbstverständlich. Das „Schule halten“ erfolgt dort in der Wohnstube des Schulmeisters und ist dementsprechend eng in dessen allgemeines Hauswesen – von der Kleinkindversorgung bis zur Altenpflege, von Haushalts- bis zu nichtschulischer Erwerbstätigkeit – eingebunden. Allerdings liegen bereits aus dem 17. Jahrhundert Zeugnisse vor, dass diese Gegenwart des ganzen Hauswesens in der einzigen Stube im Blick auf die Schule als störend empfunden wird; zur Schulentwicklung des Landschulwesens im 18. Jahrhundert gehört konsequenterweise, bei Neubauten eine zweite, kleinere Stube vorzusehen, in die die übrigen Hausmitglieder während des Unterrichts ausweichen können (vgl. Lange 1967, S. 25).

Die Regel, dass das Schulhaus eben das Haus des Schulmeisters ist, gilt für Schulen damals generell. Dennoch sind schon im späten Mittelalter zwei Schulraumtypen zu unterscheiden – die kirchliche (Kloster-, Stifts- bzw. Dom-)Schule und die weltliche (handwerklich-zünftige) Rechenmeisterschule. Bei aller Dezentralität des Großraums Domschule, in dessen Winkel Unterlehrer Abteilungen von Schülern unterrichten, ist in Katedra und Rute des Schulmeisters auf den Darstellungen jener Zeit doch dessen Lehr- und Sanktionsprimat eindeutig auszumachen. Das hausherrliche Recht gilt zwar grundsätzlich auch für die Rechenmeisterschulen, aber die räumliche Dezentralität wird dort weniger konterkariert als in der Domschule. Während die Domschüler auf langen Bänken in fester Ordnung sitzen oder in Reihen vor dem auf dem Lehrstuhl sitzenden Schulmeister stehen, sitzen die Schüler in der spätmittelalterlichen und frühneuzeitlichen Rechenmeisterschule um einen Tisch, auf dem ihnen mittels Rechenbrett und Rechenpfennigen eigenständige und selbstkontrollierbare Lösungsversuche ermöglicht werden. Die im Vergleich zum kirchlichen Schulraum geringe Hervorgehobenheit des Meisters in der innenräumlichen Gestaltung stärkt den Selbstwert des Kaufmannssohns ebenso wie der Vertrag über seine Ausbildung, in dem sich der Rechenmeister dazu verpflichtet, ihm alles beizubringen, was er selbst beherrscht. Abgesehen von den kleinen privaten Rechenmeisterschulen sind Schulen der damaligen Zeit in der Regel kaum mit Tischen ausgestattet. In den großen (Dom-, Stifts- bzw. Latein-)Schulen gibt es viel mehr Sitz- als Tischplätze. Dies ist darin begründet, dass in den Schulen hauptsächlich gehört, gelesen und rezitiert, dagegen weniger geschrieben und noch weniger gerechnet wird. Die unterschiedlichen Raumgestalten verkörpern unterschiedliche Bilder vom Menschen: Domschüler werden auf

orthodoxe Lehrmeinungen und kircheninterne Hierarchie vorbereitet, Rechenschüler dagegen auf betriebliche Selbstständigkeit, Vertraglichkeit und Gleichrangigkeit innerhalb der Zunft. Gegen Ende der frühen Neuzeit wird – wenngleich nur sehr vereinzelt – der Schulraum zur Welt und zum bis dahin nicht bildungsrelevanten Leben hin geöffnet. In den Fecht-, Reit- und Ballspielräumen der Ritterakademien zeigt sich ein neuer Bezug zum Körper und der Wunsch, diesen schulisch auszubilden. Die körperlichen Übungen haben allerdings nicht mehr den Ernstcharakter ritterlicher Übungen. So ermöglicht beispielsweise das in den Ritterakademien eingeführte Voltigieren an einem in einem Saal stehenden Pferd auf Holzbeinen zwar eine womöglich lustvolle und Abenteuer verheißende Erfahrung, bleibt aber Simulation. Das Naturalienkabinett und die Drechselbänke in Franckes Halleschen Schulen Anfang des 18. Jahrhunderts sind ebenfalls als Versuch zu werten, der realen Welt schulräumlich-materiell näher zu kommen. Noch stärker ausgeprägt ist dieses Bemühen in den Philanthropinen des späten 18. Jahrhunderts und in Wolkes 1805 publizierten Modell des Denklehrzimmers (vgl. Göhlich 1993, S. 204 ff.), das einerseits die Familiarität des Unterrichtsraums stärker betont denn je, indem dieser im Haus jeder bürgerlichen Familie verortet wird, und andererseits den Lehr- bzw. Lernraum auf vielfältige Weise (durch geometrische Rasterung der Wände, durch zur Beobachtung von Pflanzenwachstum und Vögeln angebrachte Fenstersimse, durch für Lernende verschiedenen Alters teils auf dem Boden, teils auf den Tischen unterschiedlicher Höhe zur Verfügung stehenden Materialien) mit der sonstigen Welt und dem Leben zu verbinden sucht.

Moderne

Solche in der Aufklärung zu findenden, wenn auch im Schulwesen ihrer Zeit Einzelfälle bleibenden Ansätze, den Schulraum weltoffener zu gestalten, insbesondere Naturphänomene und technische Erfindungen im Schulraum erfahrbar zu machen, werden im 19. Jahrhundert – obwohl sie eigentlich gut zur dann entstehenden Industriegesellschaft zu passen scheinen – zumindest hierzulande eher abgewürgt als bewahrt oder gar weiterentwickelt, was nicht zuletzt mit der von Humboldt mitbegründeten, bis heute im deutschen Schulwesen problematischen Trennung zwischen Bildung und Beruf in Verbindung gebracht werden kann. Charakteristisch für den modernen Schulraum ist der preußische Schulbau des späten 19. Jahrhunderts. Nicht erst aus der späteren reformpädagogischen Sicht, sondern schon aus der (Außen-)Sicht eines (englischen) Zeitgenossen (Robson, s.u.) ähnelt dieser einer Kaserne. Der Typus der Schulkaserne und eng mit ihm verbunden der nüchterne, formalisierte Frontalunterricht setzen sich durch, als es im hoch militarisierten Preußen um die Bildung und Gliederung der Massen geht. Der Schulraum ist nun nicht mehr kirchlich, zünftig oder höfisch, sondern militärisch strukturiert. „The system of public instruction is almost, if not quite, as military in spirit as that which governs the army, and the buildings do not escape the regime“, schreibt Robson (1874, S. 71) über die preußischen Schulbauten. Dass dieser moderne Schulraum den Vorbildern der Fabrik und des Militärs folgt und dementsprechend wirkt, wird also keineswegs erst von reformpädagogischen Autoren des 20. Jahrhunderts bemerkt und reflektiert. Obgleich Robson an dieser im 19. Jahrhundert neuen Schulraumkonzeption einiges (u. A. Größe, Ordnung, Helligkeit) fasziniert und er dies in die Reform des Schulbaus in England einbringt, blickt er doch auch kritisch auf diesen neuen Schulraumtyp, der nicht nur die Kontrolle deutlicher zentralisiert, sondern zudem die Separierung und Isolierung der Jahrgänge und damit verbunden der (zuvor im Großraum zugleich anwesenden) Lehrer und insbesondere die Gleichschrittigkeit (des Lernens) aller Schüler einer Klasse voraussetzt bzw. mit sich bringt.

Robson schaut sich viele preußische Schulen an und beschreibt sie seinen Landsleuten: „There is a series of class-rooms entered from a wide corridor. He (the child) is placed in one of these, fitted with benches and desks precisely similar to, but smaller, than those used by boys twice his age, and there he commences that intellectual drill which is continued till the age of 14. Such a system must give a dull boy a better chance, for the most awkward recruit will make a tolerable soldier if drilled regularly, and ... for a sufficient long time. It can hardly fail to raise the masses of a nation. On the other hand the tendency to destroy individuality of character must be ranked as a loss“ (Robson 1874, S. 72). Der Verlust an unterrichtlicher Flexibilität und an Berücksichtigung der Individualität ist ein wesentliches Implikat des Schulraums der Moderne. Der moderne Schulraum preußischer Provenienz ist ein Raum des zentral gesteuerten unterrichtlichen Gleichschritts.

Der Vorlauf dieses Schulraumtyps reicht einige Jahrhunderte zurück. Schon der Kupferstich, der Luthers Aufruf zur Gründung christlicher (Rats-)Schulen bebildert, zeigt die gewünschte Zentralität des Lehrers und das zugleich gewünschte Hintereinander-Sitzen der Schüler vor diesem an. Mit Comenius nimmt das Bemühen um räumliche Zentralisierung in Koppelung mit einer Vorstellung des Unterrichts, der allein vom Lehrer ausgeht, zu. Auch Pestalozzis Ausrichtung der gesamten Schülerschar auf die Tafel bzw. Tabelle und seine Methode des Zusammensprechens zielen auf den zentral gesteuerten Gleichtakt des Unterrichts. Aber erst in den preußischen Schulbauten des 19. Jahrhunderts mit ihren je Stockwerk von einem Flur abgehenden, für Jahrgangsklassen vorgesehenen Klassenzimmern, die jeweils ein Lehrerpult und vor diesem ggf. aufsteigend aufgereihete Schülersitze und –tisch vorsehen, etabliert sich diese Form als Schulraum der Moderne.

Dass dieser eine preußische Lösung ist, in England hingegen die im ersten Abschnitt (s.o.) skizzierte alte Bauweise und das ihr zugehörige Schulverständnis zum Teil bis ins 20. Jahrhundert hinein beibehalten oder zumindest der Großraum bzw. die räumliche Einheit nur auf flexible Weise, z.B. mittels Vorhänge, getrennt wird, sei ausdrücklich vermerkt. Begründen lässt sich die dortige längere Beibehaltung des Großraums mit der Scheu vor dem mit der modernen Form verbundenen Risiko, dass die Schule ihre Einheit verliert, in Klassen auseinander fällt. Freilich ist dieses Auseinanderfallen selbst eine ältere Tendenz, die schon in den großen Lateinschulen der frühen Neuzeit mit der Entstehung von Fachklassen für Schreiben und Rechnen beginnt und mit der Entscheidung für Jahrgangsklassen an Dynamik gewinnt. Letztlich setzt sich das „German planning“ (vgl. Filmer-Sankey 2003, S. 225) in Form von „a class room for every class and a general room for assembly“ (T. Rober Smith, zit. n. Filmer-Sankey 2003, S. 224) auch in England durch, wobei der große Raum allerdings nicht repräsentativ und von den Klassenräumen deutlich separiert (wie die von Robson als nutzlose Extravaganz angesehene Aula an deutschen Gymnasien; vgl. ebd., S. 223), sondern für gemeinsamen Unterricht nutzbar und so unterrichtspraktisch Einheit stiftend zwischen mehreren Klassenräumen verortet ist.

Während im englischen Schulraum also das traditionelle häusliche Modell zumindest in „assembly room“ bzw. „hall“ fortwirkt, erzeugt der preußische Schulraum Zugehörigkeit nicht im lokal-familiären, sondern im vaterländischen Sinn. Die neuen, großen, hellen, reinlichen Schulbauten des späten 19. Jahrhunderts dienen nicht nur der Hygiene, sondern bringen Reichtum und Nationalstolz der Sieger von 1870/71 in einer auch für die Kinder der „Massen“ erlebbaren Form zum Ausdruck. Ist das hygienisierend sorgsam filternde Verhältnis des wilhelminisch(-preußisch)en Schulraums zur Welt eine abwehrende Reaktion auf die Vermehrung gesellschaftlicher Information und die Beschleunigung des gesellschaftlichen Informationsflusses, so wird die innere Nüchternheit zugleich – zumindest bei Gymnasialbauten jener Zeit – von imposanter Fassade umgeben. Wer den aufwendig gestalteten Eingang durch-

schritten hat, befindet sich gleichsam in heiligen Hallen der Bildung, in denen das Leben nichts zu suchen hat.

Reformpädagogik

Im Hinblick auf Fragen nach dem Verhältnis von Schule und Welt, von Schule und Leben, von Schule und Zuhause kann der reformpädagogische Schulraum durchaus als Rückkehr zu Elementen des vormodernen Schulraums interpretiert werden. Dies betrifft zuvorderst die Wohnlichkeit des Schulraums, dessen Bestimmung als Zuhause. Zwar gibt es kein Zurück zum vormodernen Verständnis der Schule als Haus des Schulmeisters (und auch nicht zum romantischen Bild Schleiermachers, die Schüler sollten, wenn sie nicht von ihrem familiären Zuhause aus die Schule täglich besuchen könnten, in den Familien der Lehrer untergebracht werden), aber im Unterschied zum nüchternen Lehrraum der preußischen Moderne soll der Schulraum doch Lebensgemeinschaftsraum sein, d.h. nun: Raum des Kollektivs aus Lehrern und Schülern. Programmatisch steht hierfür folgende Passage aus dem Schulprogramm der KPD von 1925 (zit. n. Michael/Schlepp 1993, S. 273): „Der Grundtypus der Schulanstalt ist das Schulheim, nicht die Unterrichtsanstalt. Das Schulheim gewährt jedem Schüler unentgeltliche Behausung, Ernährung, Kleidung, Lehrmittel und ärztliche Pflege, auch während der Ferien; Schüler, Lehrer und Angestellte des Schulheimes bilden die Schulgemeinschaft. Die Schulgemeinschaft ordnet ihre inneren Angelegenheiten auf dem Wege der Selbstverwaltung.“ Ein konkretes Beispiel für die Umgestaltung des Schulraums zu einem Lebensgemeinschaftsraum in den 1920er Jahren ist Willy Steigers „S’blaue Nest“ an der Volksschule Dresden-Hellerau. Johannes Bilstein (2003) macht an diesem Beispiel deutlich, dass der Schulraum dort zur von den Kindern selbst hergestellten Heimat werden und damit diese zugleich zu einer anderen Arbeits- bzw. Lernweise zwingen soll, weg vom Drill, hin zu Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung. Insofern ist der reformpädagogische Schulraum kein einfaches Zurück zum vormodernen Raum. Zwar wird die Wohnlichkeit des Schulraums wieder bejaht, aber eben auf eine neue Weise: der Schulraum ist nicht mehr die Wohnung bzw. das Haus des Lehrers, sondern das Heim der Schulgemeinschaft.

Auch im Hinblick auf die Frage des Bezugs zwischen Schulraum und außerschulischer Welt sind in reformpädagogischen Schulräumen Elemente auszumachen, die vormodernen Modellen wie etwa Naturalienkabinett oder Denklehrzimmer ähneln. Beispiele hierfür sind die im Sinne der Arbeitsschulbewegung eingerichteten Räume, die Räume der Berliner und Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen, in denen Werkbänke ebenso Einzug halten wie lebende Tiere und Pflanzen: „Treppenhaus, Flure und Klassenzimmer sind mit Grünpflanzen geschmückt, in einigen Klassen werden eigene Tiere gehalten, die man auf Exkursionen gefangen oder geschenkt bekommen hat“ (Rödler 1987, S. 242). Solch Einbezug der Außenwelt in den Schulraum bzw. Simulation von Abenteuer und außerschulischem Leben findet sich später auch in den Schulräumen der neuen Reformpädagogiken der 1960er Jahre, etwa in der Laborschule Bielefeld (in der zudem auch das Großraum-Modell der Vormoderne reaktiviert wird) oder den freien Alternativschulen (vgl. Göhlich 1997).

Für das reformpädagogische Schulhaus insgesamt gibt es, sieht man von der spezifischen Bauweise der Waldorfschulen ab, vergleichsweise wenige Beispiele, vollzieht sich die Reform doch eher in einzelnen Klassen als in ganzen Schulen und eher in der Umgestaltung des Innenraums als in Neubauten. Umso mehr Aufmerksamkeit verdient Bruno Tauts 1927 entstandener Bauplan zur für 3000 Schüler vom Kindergarten bis zur Oberstufe gedachten Berlin-Neuköllner Dammwegschule, von der allerdings nur der Versuchspavillon – der nach einer Testphase 65-mal gebaut und aneinandergereiht werden sollte – realisiert worden ist (vgl. Kemnitz 2003). Der Plan gründet auf der Feststellung des zur reformpädagogischen Avant-

garde der Weimarer Republik zählenden Berliner Schulleiters Fritz Karsen, dass die neuen Arbeits- und Gemeinschaftsformen in dem bis dahin gängigen Schulbau an Grenzen stoßen. „Das heißt, dass die alten Schulräume ein Arbeiten in kooperativen Formen, wenn nicht verhinderten, so doch nur ungenügend zuließen, die benötigten Arbeitsmittel und Bibliotheken nicht vor Ort waren und die Lichtverhältnisse für den Gruppenunterricht ungeeignet waren, weil nur eine Fensterfront im Raum gab“ (ebd., S. 257). Der Plan entwickelt einerseits den modernen Schulraum weiter, indem er ihn weiter rationalisiert und den betrieblichen Charakter der Schule unterstreicht, andererseits schließt er an die genannten vormodernen Tendenzen der Öffnung der Schule zur Welt an und entwickelt diese weiter. So soll das Schulgelände zur es umschließenden Siedlung hin nicht umzäunt, sondern offen sein. Statt Holztüren sollen Glastüren eingesetzt werden. Für die Außenwand ist überhaupt viel Glas vorgesehen, zudem fällt durch das Flachdach Oberlicht ein. So entstehen „helle Räume, die schon durch ihre Einrichtung die Energie auf nützliche Ziele lenken, Räume, über denen niemand durch Lärm stören kann (die Schule war bis auf die Fachräume einstöckig geplant, M.G.), aus denen man entweder durch die Schiebetüren unmittelbar ins Freie, in die davor liegende Pergola geht oder auf der anderen Seite in den Korridor“ (Karsen, zit. n. Kemnitz 2003, S. 264). Fast schon selbstverständlich erscheint, dass Tauts Plan einen Werkhof vorsieht, in dem Jungen und Mädchen nähen, zeichnen sowie mit Holz und Pappe arbeiten; aber auch Sport- und Schwimmhalle, Küche und Speisesaal machen deutlich, dass hier Schulraum als Lebensraum gedacht ist.

M7: Glossar zu „Schulraum und Schulentwicklung: Ein historischer Abriss“**Glossar zum Text von Michael Göhlich****Mittelalter**

Schulmeister: Lehrer

Lateinschule: Hat Schüler auf ein späteres Studium oder einen geistlichen Beruf vorbereitet, es wurde vor allem Latein unterrichtet. Nach der Reformation wurden Lateinschulen oft als Gymnasium oder Lyzeum bezeichnet.

Rektor: Direktor

Schulgesellen: meint hier Lehrkräfte

Katedra: Pult, Lehrer_innentisch

Sanktionsprimat: meint das Vorrecht zu bestimmen, zu belohnen wie auch zu bestrafen

Orthodox: Festhalten an einer Meinung; Interpretation, die als die „richtige“, „ursprüngliche“ betrachtet wird

Ritterakademie: Schulen für Söhne adeliger Familien

Voltigieren: akrobatische Übungen an einem Pferd, das sich an einer Longe/Seil im Kreis bewegt

Naturalienkabinett: Sammlung von Gegenständen aus der Natur (Steine, Pflanzen, Tiere)

Philanthropinum: Schule im 18. Jahrhundert, die mit neuen Lehrmethoden und Zugängen arbeitet. Bezieht sich philosophisch auf die Lehre des Philanthropismus (Erziehung zur Natürlichkeit, Vernunft und Menschlichkeit), der Unterricht war demnach lebenspraktisch orientiert, beinhaltete moderne Sprache, Naturwissenschaft, Sport und handwerkliche Arbeiten

Denklehrzimmer: aus der Tradition des Philanthropinum: ein Zimmer mit Schubladen und Gucklöchern, die zum Selbstentdecken animieren sollen

Moderne

Humboldt: Wilhelm von Humboldt (1767–1835), Gelehrter und Staatsmann. Er forderte eine Trennung von allgemeiner Menschenbildung und fachlicher Berufsbildung.

Übersetzung des ersten englischen Zitats: Das System der öffentlichen Erziehung ist fast so militärisch aufgebaut wie jenes des Militärs selbst, und die Räume sind da keine Ausnahme.

Übersetzung des zweiten englischen Zitats: Die verschiedenen Klassenzimmer gehen von einem breiten Korridor ab. Das Kind befindet sich in einem dieser Klassenzimmer. Die Klassenzimmer sind mit kleinen Bänken und Tischen möbliert, ähnliche jenen, die doppelt so alte Jungen benutzen. In diesen Zimmern fängt der geistige Drill an, der bis zum 14. Lebensjahr anhalten wird. Dieses System gibt selbst dem trügsten Jungen eine Chance, sogar der seltsamste Rekrut (Schüler) hat die Möglichkeit, ein beachtenswerter Soldat zu werden, wird er nur regelmäßig und ausreichend gedrillt. Auf diese Weise kann es kaum misslingen, die Jugend der Nation zu erziehen. Auf der anderen Seite muss die Zerstörung der charakterlichen Individualität als Verlust erwähnt werden.

Implikat: etwas, das in etwas anderes einbezogen ist

Luther: Martin Luther (1483–1546), Begründer der Reformation

Comenius: Johann Amos Comenius (1592–1760), Pädagoge, einer der Begründer der Didaktik, trat für strukturierten und anschaulichen Unterricht ein, forderte eine allgemeine Schulpflicht

Pestalozzi: Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), Schweizer Pädagoge, gilt als Vertreter der Anschauungspädagogik, einem Vorläufer der Reformpädagogik

Lateinschule: Hat Schüler auf ein späteres Studium oder einen geistlichen Beruf vorbereitet, es wurde vor allem Latein unterrichtet. Nach der Reformation wurden Lateinschulen oft als Gymnasium oder Lyzeum bezeichnet

1870/71: Deutsch-Französischer Krieg, der Norddeutsche Bund unter der Führung Preußens siegt

Fassade: äußerer Teil eines Gebäudes, oft repräsentativ (würdig, dekorativ) gestaltet

Reformpädagogik

Reformpädagogik: verschiedene Ansätze zur Reform von Schule, Unterricht und Erziehung

Schulmeister: Lehrer

Kollektiv: eine Gruppe an Menschen, die sich zusammengehörig fühlen oder so beschrieben werden

KPD: Kommunistische Partei Deutschlands

Selbstverwaltung: alle Menschen der Schule verwalten die Schule gemeinsam und regeln auftretende Fragen und Probleme

Naturalienkabinett: Sammlung von Gegenständen aus der Natur (Steine, Pflanzen, Tiere)

Denklehrzimmer: aus der Tradition des Philanthropinum: Ein Zimmer mit Schubladen und Gucklöchern, die zum Selbstentdecken animieren sollen.

Arbeitsschulbewegung: eine der wichtigsten reformpädagogischen Richtungen, entwickelt in der 1. Hälfte des 20. Jahrhunderts: Nicht nur die geistigen, sondern auch die handwerklichen, manuellen Fähigkeiten der Schüler_innen sollen entwickelt werden.

Avantgarde: die Ersten, die eine bestimmte Entwicklung vorantreiben

Rationalisieren: zweckmäßig gestalten

M8: Beispiel „GRG Maroltingergasse, Wien/Ottaking“**Geschichte der Maroltinger-Schule**

In den Vorstadtbezirken lebten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vorwiegend Arbeiter_innen und unteres Bürgertum. Der Staat sah aus diesem Grund keine Notwendigkeit, dort Gymnasien zu errichten, da diese für Kinder aus höheren Schichten vorgesehen waren. Aus diesem Grund wurden höhere Schulen in Ottaking aufgrund von Privatinitiativen ins Leben gerufen: So gründeten Ottakinger Bürger_innen im Jahr 1899 einen Verein zur Errichtung einer Realschule für Jungen. Bereits im September 1899 konnte der Verein in der Neulerchenfelder Straße 52–54 eine siebenklassige Realschule eröffnen. Der Zustrom war so groß, dass sich das Ministerium für Unterricht 1901 entschloss, die Schule zu übernehmen. 1906 übersiedelte sie in ein eigens errichtetes Gebäude am heutigen Schuhmeierplatz.

Aufgrund der weiterhin hohen Anmeldezahlen beschloss der Verein die Gründung einer zweiten höheren Schule für Jungen, ein humanistisches Gymnasium. Die ministerielle Bewilligung erfolgte rasch, im September 1906 wurde der Unterricht in dem nun leer stehenden Gebäude in der Neulerchenfelder Straße 52–54 aufgenommen.³² Die Gründungsmitglieder dieser Einrichtung sind heute auf einer schwarzen Tafel in der Schule Maroltingergasse festgehalten.

Steigende Schülerzahlen machten eine Erweiterung der Schulräume notwendig: In der Maroltingergasse, die damals noch inmitten von Feldern stand, entstand ein repräsentatives Gründerzeitgebäude, ein klassischer preußischer Schulbau.³³ In den Weihnachtsferien 1913/14 übersiedelte die Schule in das neue Gebäude. Die Schule hatte damals neun Klassen, Übungssäle für Physik- und Musikunterricht, Lehrmittelzimmer, Bibliothek, Turnsaal, eine kleine Dienstwohnung für den Schulwart und eine große Dienstwohnung für den Direktor.³⁴ 1917/18 trat das erste Mädchen ins Gymnasium ein – als Privatistin.³⁵

Wegen der wachsenden Bevölkerung (Bebauung der Gegend, viele kommunale Wohnbauten wie Sandleitenhof, Austerlitzhof, Severhof) wurde das Gebäude nach dem Krieg rasch zu klein. Eine Vergrößerung kam damals nicht in Frage, also wurden Wanderklassen eingeführt und eine Expositur in der Volksschule Roterdstraße eingerichtet.³⁶

Der Raummangel blieb ein Kontinuum während der verschiedenen Staatsformen/Regime: Erste Republik, autoritärer Ständestaat, Nationalsozialismus, Anfangsjahre der Zweiten Republik. Erst 1963 entschloss sich das Ministerium zur Sanierung des Althauses und zu einem

³² Bertrand Michael Buchmann (2006), 100 Jahre Maroltingergasse – die Geschichte einer Schule, in: Ders. (Red.), Festschrift 100 Jahre Gymnasium Maroltingergasse. 1906 – 2006, Wien, 12–52, 13.

³³ Der preußische Schulbau ähnelt prinzipiell einer klassischen Kaserne: Breite Korridore führen in linear angelegte Klassenzimmer, in denen Tische und Bänke nach vorne, zum Pult hin, für einen Frontalunterricht ausgerichtet sind. Vgl. Michael Göhlich (2009), Schulraum und Schulentwicklung: Ein historischer Abriss. In: Jeanette Böhme (Hg.), Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums, Wiesbaden, 89–102.

³⁴ Buchmann (2006), 15.

³⁵ Buchmann (2006), 21. Erst 1919 wurden Mädchen in öffentlichen Knabengymnasien aufgenommen und hatten somit die Möglichkeit zur Reifeprüfung, ohne hohes Schulgeld zu bezahlen. Das erste Gymnasium für Mädchen wurde 1892 vom Verein für erweiterte Frauenbildung gegründet (die heutige Rahlgasse).

³⁶ Buchmann (2006), 23.

Anbau, 1968 war die Sanierung im Wesentlichen abgeschlossen.³⁷ Doch bereits 1976 herrschte wieder akute Raumnot, wieder wurden Wanderklassen installiert.³⁸ Raummangel im Schulgebäude ist bis heute ein großes Thema, daher wird derzeit ein Neubau geplant.

³⁷ Buchmann (2006), 41ff.

³⁸ Buchmann (2006), 44.

V Literatur

Buchmann, Bertrand Michael (2006), 100 Jahre Maroltingergasse – die Geschichte einer Schule, in: Ders. (Red.), Festschrift 100 Jahre Gymnasium Maroltingergasse. 1906 – 2006, Wien, 12–52.

Daum, Egbert (2011), Subjektive Kartographie und Subjektives Kartographieren – Ein Überblick, in: Ders./Jürgen Hasse (Hg.), Subjektive Kartographie. Beispiele und sozialräumliche Praxis, Oldenburg, 11–41.

Daum, Egbert (2010), Heimatmachen durch subjektives Kartographieren. Kinder entwerfen Bilder ihrer Welt und setzen sich damit auseinander, in: Sachunterricht 2, 17–21. Online: http://methodenpool.uni-koeln.de/download/daum_karto.pdf (letzter Zugriff: 9. Februar 2015).

Deinet, Ulrich (Hg.) (2009), Methodenbuch Sozialraum, Wiesbaden.

Diekmann, Andreas (2011), Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Reinbek bei Hamburg.

Göhlich, Michael (2009), Schulraum und Schulentwicklung: Ein historischer Abriss, in: Jeanette Böhme (Hg.), Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums, Wiesbaden, 89–102.

Gorki, Hans Friedrich (1987), Die Kategorie Raum in der Geschichtsdidaktik aus der Sicht eines Kulturgeographen, in: Hans Georg Kirchhoff (Hg.), Raum als geschichtsdidaktische Kategorie, Bochum, 1–50.

Hinterberger, Heimo (1993), Schule – Gestalt einer Institution, in: Beiträge zur historischen Sozialkunde 3, 84–86.

Kemnitz, Heidemarie (2000), Elementarschulen in Deutschland und ihre Gebäude – Das Beispiel Berlin, in: Franz Bosbach u. a. (Hg.), Prinz Albert und die Entwicklung der Bildung in England und Deutschland im 19. Jahrhundert, München, 53–62.

Koselleck, Reinhart (2000) [1986], Raum und Geschichte, in: Ders., Zeitschichten. Studien zur Historik, Frankfurt am Main, 78–96.

Krisch, Richard (2005), Methoden qualitativer Sozialraumanalysen als zentraler Baustein sozialräumlicher Konzeptentwicklung, in: Ulrich Deinet (Hg.), Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte, Wiesbaden, 161–173.

Lamnek, Siegfried (2010), Qualitative Sozialforschung, Weinheim.

Löw, Martina (2001), Raumsoziologie, Frankfurt am Main.

Lynch, Kevin A. (1968) [1960], Das Bild der Stadt, Cambridge.

Oswalt, Vadim (2010), Das Wo zum Was und Wann. Der „Spatial Turn“ und seine Bedeutung für die Geschichtsdidaktik, in: GWU 4, 220–233.

Sandl, Marcus (2009), Geschichtswissenschaft, in: Stephan Günzel (Hg.), Raumwissenschaften, Frankfurt am Main, 159–174.

Schiersner, Dietmar (2011), Einführung in den Themenschwerpunkt „Geschichtsdidaktik und Raumkonzeptionen“, in: GWU 1–2, 5–9.

Schiersner, Dietmar (2011a), Alter Zopf oder neue Chance? Regionalgeschichte in Historiographie und Geschichtsunterricht, in: GWU 1–2, 50–60.

Schneider, Karin (o.J.), Teilnehmende Beobachtung in der Schule. Online: http://tricksofthetradeproject.info/science/wp-content/uploads/2010/11/Teilnehmende_Beobachtung_in_der_Schule.pdf (letzter Zugriff: 14. Jänner 2016).

Schneider, Ute (2012), Die Macht der Karten. Eine Geschichte der Kartographie vom Mittelalter bis heute, Darmstadt.

Schreiber, Waltraud (2009), Der „spatial turn“: Chance und Herausforderung für den Geschichtsunterricht, Eichstätt. Online: <http://edoc.ku-eichstaett.de/2072/> (letzter Zugriff: 28. Jänner 2016).

Simmel, Georg (2006) [1903], Über räumliche Projektionen sozialer Formen, in: Jörg Dunne/Stephan Günzel (Hg.), Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main, 304–315.

Simmel, Georg (1992) [1908], Der Raum und die räumliche Ordnung der Gesellschaft, in: Soziologie. Untersuchungen für der Formen der Vergesellschaftung, Bd. 11, Frankfurt am Main, 687–790.

Von Unger, Hella (2014), Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis, Wiesbaden.

Westphal, Kristin (Hg.) (2007), Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes, Weinheim, München.

Wöhler, Veronika/ Wintersteller, Theresa/ Schneider, Karin/ Harrasser, Doris/ Arztmann, Doris (2016), Sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Handbuch für begleitende Erwachsene. Online: https://www.sparklingscience.at/_Resources/Persistent/922b71dc5faad32768369238a6552ca5e5dbc5ff/301200431-Handbuch-Sozialwissenschaftlich-Forschen.pdf (letzter Zugriff: 17. August 2016).