

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

Dinge und Objekte, die Menschen umgeben, werden zu verschiedenen praktischen wie symbolischen Zwecken genutzt und sind in Funktion und Gestalt sozial konstituiert – so etwa auch Schultische, dazugehörige Sessel und Arbeitsutensilien, die in ihrem Objekthandeln wesentlich an der sozialen Unterrichtswirklichkeit beteiligt sind. Entsprechend wird in diesem Beitrag auf einer mikrosoziologischen Ebene vorgestellt und diskutiert, welche Rolle diese Dinge – hier exemplarisch diskutiert an einem Schultisch – in ihrer materiellen Konstitution und Konzipierung als Mitgestalter eines (konflikthaften) Interaktionsgeschehens zwischen Schülerinnen haben. In Anlehnung an die von Dinkler und Herrle (2009) entwickelte Segmentierungsanalyse sollen Prozesse und Muster im Unterricht, die rund um das Geschehen an einem Schultisch stattfinden, rekonstruiert werden. Bei der eingesetzten Auswertungsmethode handelt es sich um ein Verfahren, durch das der Ablauf der Interaktion zwischen den Handelnden in verschiedene Sequenzen, etwa Veränderungen in den Bezügen zwischen Raum und Körper, in Mustern des SprecherInnenwechsels oder im Wechsel der Themen gegliedert wird (vgl. ebd., 52–113). Basis der Analyse ist ein Videoausschnitt aus einer Unterrichtsstunde in einer Mehrstuftunklasse (Grundschule), die im Zuge eines Forschungsprojektes¹ zum Einsatz neu konstruierter Schultische aufgenommen wurde.

1 Die Vorgeschichte

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

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

sitzen mit der Klassenlehrerin und der Teamlehrerin in einem Kreis auf einem runden Teppich in der Klassenmitte. Eine der Lehrerinnen teilt den Kindern Lesezeichen aus laminiertem Papier aus, die sie behalten dürfen und in den folgenden Wochen beim Arbeiten brauchen werden; die andere Lehrerin ernaht die Kinder, auf ihre neuen Lesezeichen gut aufzupassen und nennt den Platz, an dem jedes Kind dieses aufbewahren soll. Nach ca. 8 Minuten fängt die Arbeitsphase an und die Kinder suchen eine Beschäftigung für sich. Richard² wirkt orientierungslos. Mehrere Male wird ihm von der Klassenlehrerin Hilfe bei seiner Suche nach einer Arbeit angeboten. Max soll im Mathematik-Buch rechnen, kommt aber alleine sichtlich nicht weiter und blickt suchend in der Klasse herum. Schließlich fragt er Richard, der gerade in seiner Nähe ist, ob ihm dieser helfen kann. Richard holt, nachdem er eine Lehrerin um Erlaubnis gefragt hat, seinen Sessel und setzt sich zu Max. Daraufhin fragt der am selben Tisch sitzende Bernd, der gerade mit dem Schreiben in sein Wörterheft beschäftigt ist, ebenfalls die Lehrerin, ob er mit einem Freund zusammenarbeiten kann. Anscheinend wird ihm dies nicht erlaubt. (Dies ist auf dem Videomaterial nicht festgehalten.) In den nächsten Minuten sind Bernd und Max nicht konzentriert bei ihrer Arbeit und die Stimmung an dem Tisch wirkt ‚gestört‘. Richard, der nun als ‚Gast‘ ebenfalls an diesem Tisch sitzt, hilft trotz der spannungsgeladenen Atmosphäre dennoch Max bei seinen Rechenübungen. Sie schweifen jedoch immer wieder von der Arbeit ab. Auch Bernd wirkt eher abgelenkt. Die Klassenlehrerin kommt mehrmals und wendet sich vor allem Max zu. Wenn sie beim Tisch ist, arbeiten die Buben. (Richard wird von der Lehrerin allerdings aufgefordert, Max nichts vorzusagen. Er sieht Max daher in Anwesenheit der Lehrerin nur beim Rechnen zu.)

2 Was weiter geschah: Der Streit um die Grenze

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

² Alle Namen wurden anonymisiert.

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

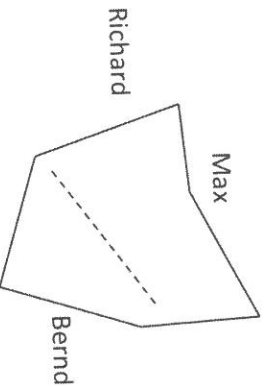


Abb. 1: Sitzpositionen und Grenzziehung

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



Abb. 2: Bernsds Klage (Videostill)

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

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

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

[illegible]

Abb. 3: Videoausschnitt (Länge 00.02.31) – Gesamtverlauf

3 Rekonstruktive Darstellung der beobachteten Geschehensdynamik

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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



Abb. 5: Max provoziert Bernd (Videos still)

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



Abb. 6: Die zweite Intervention der Lehrerin (Videos still)

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

4 Zusammenfassung

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

Literatur

- Dinkelaker, Jörg & Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hofstätter, Peter R. (1971): Gruppendynamik. Hamburg: Rowohlt
- Schmidt, Robert (2012): Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Michael Zimmer

Ein ganzer Ort macht Schule Zwischennutzung in Feldkirchen an der Donau

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

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

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

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

Katharina Rosenberger, Doris Lindner, Franz Hammerer

SchulRäume

Einblicke in die Wirkkraft neuer Lernwelten

Schulheft 163/2016

StudienVerlag

IMPRESSUM

schulheft, 41. Jahrgang 2016

© 2016 by StudienVerlag Innsbruck
ISBN 978-3-7065-5548-7

Loyout: Sachatschenko & Spreitzer OG, Wien

Umschlaggestaltung: Josef Seiter

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

Grete Anzengruber, Florian Bergmaier, Eveline Christof, Ingolf Erieh, Barbara Falkinger, Peter Mallma, Editha Kellner, Elke Renner, Erich Ribolits, Michael Ritberger, Josef Seiter, Michael Serfl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger
Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien, Tel.:
+43/0664 14 13 148, E-Mail: seiteranzengruber@utanet.at,
Internet: www.schulheft.at

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

Verlag: Studienverlag, Erlersstraße 10, A-6020 Innsbruck, Tel.:
0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15, E-Mail: order@studienverlag.at,
Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint vierteljährlich.

Jahresabonnement: € 36,00/42,85 sfr

Einzelheft: € 16,00/19,05 sfr

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

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

Aboervice:

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

E-Mail: aboservice@studienverlag.at

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

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

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

Offenlegung: laut § 25 Mediengesetz:

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

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

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

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

INHALT

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