

LERNRÄUME UND IHRE VERNETZUNG IM ZUSAMMENHANG ZWISCHEN SCHULE UND STADT

VERENA THEIL

Lernräume und ihre Vernetzung

Im Zusammenhang zwischen Schule und Stadt

ausgeführt zum Zwecke der Erlangung des akademischen Grades
einer Diplom-Ingenieurin unter der Leitung von

Ao.Univ.Prof. Dipl.-Ing. Dr.techn. Christian Kühn

E253 - Institut für Architektur und Entwerfen
Forschungsbereich Gebäudelehre und Entwerfen

eingereicht an der

Technischen Universität Wien
Fakultät für Architektur und Raumplanung

von

Verena Theil, BSc
Matrikelnummer 0728387

Wien, am 29.05.2019

Abstract

Learning Spaces and their interconnection

Relation between School and City Spaces

Due to the altered use and perception of spaces within the scope of education new learning spaces arise which extend beyond the school. New educational goals demand structural change,

bringing forth the importance of connecting educational establishments within each other offers one possible approach to a solution of this task. This network embraces the significance of open space. The surroundings of the school, the public space is acknowledged as an important part of the educational space, creating synergy between city and school gives the opportunity to interconnect modalities of education. The presented thesis evolves from the hypothesis that urban space must be regained as public realm and a place of learning.

How can public city space become part of educational space? How do learning spaces emerge and intertwine with the city?

This study uses the Viennese Project *Bildungsgrätzl Schönbrunn* as an example that shows how the various institutions communicate with each other and so become protagonists that organize and shape city space. The focus of these actors, however, remains on the formal space of schools and institutions, while the informal partners of this educational landscape become gradually visible.

From the city spaces and places of the community to the learning spaces of schools: the purpose of this study is to outline how school and city find together in an urban educational landscape.

Kurzfassung

Lernräume und ihre Vernetzung

Im Zusammenhang zwischen Schule und Stadt

Die veränderte Nutzung und Wahrnehmung von Räumen lässt im Bereich der Bildung neue Lernräume entstehen, die über die Schule hinausreichen. Die neuen Bildungsziele wie Lernerfahrungen, Wissen und Kompetenzen verlangen nach einem strukturellen Wandel der Bildungseinrichtungen: Ein Lösungsansatz liegt in der Verbindung der verschiedenen Institutionen. In diesem Netzwerk wird der Freiraum zwischen den Institutionen bedeutsam. Das Umfeld der Schule, der öffentliche Raum, wird als wichtiger Bildungsraum anerkannt: In den Beziehungen von Schule und Stadt liegt die Möglichkeit, die verschiedenen Bildungsmodalitäten miteinander zu verbinden. Die vorliegende Arbeit geht von der These aus, dass der Stadtraum über die Verbindung zwischen den Bildungsinstitutionen als Lernort und Bildungsraum (zurück)erobert wird.

Wie lässt sich der öffentliche Stadtraum als Bildungsraum nutzen und verändern? Wie entstehen und verknüpfen sich die Lernräume in und mit der Stadt? Am Beispiel des Wiener *Bildungsgrätzl Schönbrunn* wird aufgezeigt wie die verschiedenen Institutionen sich vernetzen, den Raum Aneignen und als Akteure in der Gestaltung von Stadträumen aktiv werden. Der Fokus der Akteure bleibt dabei auf den formalen Räumen der Kindergärten, Schulen und der Kultureinrichtungen, während die nicht formalen Partner dieser Bildungslandschaft erst allmählich eingebunden werden. Von den Plätzen und Straßen bis ins Schulgebäude hinein: Wie die Lernräume zwischen Schule und Stadt zusammenhängen, wird in dieser Arbeit nachgezeichnet.

DIPLOMARBEIT

Lernräume und **ihre Vernetzung**

**Im Zusammenhang
zwischen Schule und Stadt**

VERENA THEIL

Inhaltsverzeichnis

1. <u>Einleitung zur Vernetzung von Schule und Stadt</u>	1
1.1 Forschungsstand	
1.2 Forschungsfrage	
1.3 Methode und Aufbau	
2. <u>Theoretische Grundlagen zu Raum – Aneignung – Lernen</u>	9
2.1 Raum – Entwicklung der Raumbegriffe	11
2.1.1 Die soziale Beschaffenheit des Raumes	
2.1.2 Raum und Form: subjektive Raumdeutungen	
2.1.3 Die Wahrnehmung des Raumes als Netzwerk	
2.2 Aneignung – als Aktivierung von öffentlichem Raum	26
2.2.1 Die Beschaffenheit des öffentlichen Raumes	
2.2.2 Der Aneignungsprozess	
2.2.3 Das tätige Lernen	
2.2.4 Aneignung in Bildungsräumen	
2.3 Lernen – Lernräume und ihr Bezug zur Welt	36
2.3.1 Lernformen: Formales und Informelles Lernen	
2.3.2 Formale und non-formale Lernumgebung	
2.3.3 Das Denklehrzimmer: der Lernraum als Landschaft	
2.3.4 Lernräume in der Lebenswelt.	
2.3.5 Lernen in der Landschaft oder in der Lebenswelt	
3. <u>Schule als Stadt und Stadt als Schule</u>	53
3.1 Von Haus und Stadt – Aldo Van Eyck: Twin Phenomena	55
3.1.1 The Inbetween realm - Zwischen Räume	
3.1.2 Die Zwillingsphänomene	
3.1.3 Das Waisenhaus in Amsterdam	
3.2 Schule als Stadt – Die Entwicklung der offenen Schule	66
3.2.1 Herman Hertzberger - Die Piazza im Schulgebäude	
3.2.2 Neubau: Zwei Hallenschulen in Österreich	
3.2.3 Umbau: Öffnung der Gangschule	
3.3 Stadt als Lernraum –Strategien der Aneignung von Stadträumen	81
3.3.1 Aktivierung von Stadträumen durch mobile Architektur	

3.4	Die Stadt als Schule C. Alexanders Netzwerk des Lernens	92
3.4.1	Das Netzwerk des Lernens	
3.4.2	Verknüpfungen und Verweise im Netzwerk	
3.5	Formen der Bildungsräume Vom Straßenraum zur Lernstraße	100
4.	<u>Strategien für die Bildungslandschaft</u>	109
4.1	Entwicklung der Bildungslandschaft - Schule, Sozialraum, Kommune	111
4.1.1	Neupositionierung der Bildung	
4.1.2	Die sozialräumliche und die lokale Bildungslandschaft	
4.2	Die gebaute Bildungslandschaft	117
4.1.1	Motive der gebauten Bildungslandschaft	
4.2.2	Räumliche Strategien der gebauten Bildungslandschaft	
4.2.3	Die stadtteilbezogene Bildungslandschaft	
5.	<u>Analyse eines Bildungsnetzwerks: Das Bildungsgrätzl</u>	127
5.1	Bildung im Grätzl- Schule und Stadtteil als Campus denken	129
5.1.1	Schulmanagement in Wien: vom Stadtpartikel zum Campus	
5.1.2	Erwartungen an das Bildungsgrätzl	
5.2	Das Bildungsgrätzl Schönbrunn	141
5.2.1	Die AkteurInnen im Grätzl	
5.2.2	Kooperationen und GestalterInnen im Grätzl	
5.2.3	Entwicklungen im Stadtraum	
6.	<u>Conclusio: Aneignen - Vernetzen - Gestalten</u>	165
6.1	Prozesse, Elemente und Strategien im Stadtraum	
6.2	Spielräume für das Bildungsgrätzl	
	Abkürzungen	175
	Quellenverzeichnis	176
	Abbildungsverzeichnis	183
	Anhang : Interview Dunja Gharwal	
	Interview Leitfaden VHS	

1

Einleitung zur Vernetzung von Schule und Stadt

1

Einleitung

zur Vernetzung von Schule und Stadt

In der heutigen globalisierten Wissensgesellschaft haben sich die Bildungsziele verändert. Wichtig werden damit Lernerfahrung, Wissen, Kompetenzen und ihre Performance. Diese Tatsache erfordert eine neue Positionierung der Schule. Eine disziplinübergreifende Sicht auf die Bedeutung der Schule und der diversen Lernräume wird damit unumgänglich. Die Neupositionierung manifestiert sich vor allem an der Architektur gegenwärtiger Bildungsbauten. Darin wird auch die Erkenntnis sichtbar, dass Lernprozesse von ihrem gebauten Kontext beeinflusst werden.¹ Die Beziehungen von Architektur und Städtebau zu den diversen Lernräumen stehen hierbei im Vordergrund.

Die Schule wird in dieser Arbeit als wegweisender Bildungsort für die Demokratie verstanden. Als Ausgangspunkt der Analyse steht die Suche nach Schul- und Lernräumen, welche die vor-demokratische Vergangenheit dieser Institution überwinden. Dabei stellt sich die Frage nach den Machtverhältnissen; diese kommen sowohl in der Beschaffenheit der gebauten Räume als auch in der sozialen Struktur der Institution zum Ausdruck. Die Überwindung derselben gilt nach wie vor als zentrales Anliegen an die Architektur der Bildungsbauten.²

Dem Handeln der Subjekte im Raum kommt in der modernen Demokratie eine besondere Bedeutung zu, welche am Beispiel von *Dewey's* Tätigkeitslernen zum Ausdruck kommt. Dieses Konzept stellt die Handlung des Individuums in den Fokus des Lernens.³ Vor dem Hintergrund des handlungsorientierten Lernens und der

¹ Vgl. Schröteler von Brandt, H. 2012. S.9

² Vgl. Göhlich, M. 1993. S.304

³ Dewey, J. 1919.

Aneignung von Räumen, ist auch der öffentliche Raum als wichtiger Bildungsraum anzusehen.

Zugleich lassen die veränderte Nutzung und Wahrnehmung von Räumen neue Lernräume entstehen, die über die Schule hinausreichen. Die Öffnung der Schule hin zu ihrer Umgebung wurde in der Vergangenheit immer wieder eingefordert.⁴ Bildung wird in der Entwicklung der Wissensgesellschaft als wichtige Ressource angesehen und aktuell als Schlüssel zur Integration diskutiert.⁵ Meiner Überzeugung nach liegt in der Verbindung und Öffnung der Schule zum Stadtteil und zum Stadtraum hin ein wichtiges Potenzial für die Weiterentwicklung der Schule.

Der Wandel, der sich in der Schularchitektur nur allmählich abzeichnet, zeigt, wie träge sich die Veränderung in der Planung und der Nutzung von Bildungsbauten entwickelt. Im Speziellen hat mich der Istzustand in der Produktion von Schularchitektur dazu animiert, das Thema in einem weiteren Bogen zu erfassen und unterschiedliche Forschungsfelder heranzuziehen, um dadurch die Perspektiven auf das Problem zu vergleichen.

1.1 Forschungsstand

Nach wie vor gibt es von Seiten der Architektur nur eine marginalisierte Forschung und Wahrnehmung im Bereich der pädagogischen Gestaltung und Aneignung von Schul- und Lernräumen.⁶ Für meine Arbeit bedeutet dies, dass ich auf Literatur aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen zurückgreife.

In der Kooperation von Architektur, Stadtentwicklung und den Bildungswissenschaften lässt sich das Themenfeld der Vernetzung von Schule und Stadt positionieren. Die Zugänge aus den verschiedenen Disziplinen zeigen diverse Sichtweisen. Ausgehend von einer raumsoziologischen Perspektive, wird durch das Lernen in Stadträumen die Stadt als Bildungsraum anerkannt.

Sowohl bei der Betrachtung einer pädagogischen Definition der Lernräume als

⁴ Sowohl in der Reformpädagogik 1900 am Bsp. von Freiluftunterricht oder dem Freiluftklassenzimmer, (Duiker, J. 1927) als auch in den 70er Jahren von Ivan Illich, um nur einige zu nennen.

⁵ Million, A. 2017. S.7

⁶ Vgl. Böhme J. 2009, S.17

auch bei dem Vergleich verschiedener Lernformen wird der Bezug zur Umgebung der Schule und zur Lebenswelt thematisiert. Die verschiedenen Lernräume, Lernorte und Lernformen gilt es zu verbinden, so der Forschungsstand aus der Pädagogik, Soziologie und Bildungswissenschaft. Diese Verbindung diverser Lernorte und Lernformen wird im Bild der Landschaft konkretisiert. Unter dem Begriff der Bildungslandschaft wird die Verbindung und Vernetzung verschiedener Bildungsinstitutionen verstanden.

Es gilt zu untersuchen, auf welche Weise diverse Bildungsräume mit den Stadträumen und auch den sozialen Räumen verbunden sind. *Angela Million* vermutet in der Betrachtung des öffentlichen Raumes als Bildungsraum eine Forschungslücke.⁷

Die Erforschung dieser neuen Zusammenarbeit erfolgt sowohl aus Perspektive der Bildungswissenschaften als auch aus jener der Planungswissenschaften. An der Vernetzungsarbeit von Bildung und Stadtraum sind sowohl Pädagogik, Sozialarbeit und Bildungswissenschaften, als auch Raumplanung und Stadtentwicklung beteiligt.⁸

1.2 Forschungsfrage

Diese Arbeit zielt darauf ab, die Vernetzung von Bildungsräumen als wichtige Strategie in der Produktion von Stadträumen darzustellen. Sowohl in der Wahrnehmung von Stadt als auch in der Organisationsstruktur spielen Netze eine zentrale Rolle: Das Thema der Vernetzung zieht sich durch die gesamte Arbeit.

Ich nehme an, dass im Zusammenhang von Schule und Stadt die Möglichkeit liegt, die verschiedenen Bildungsräume miteinander zu verbinden.

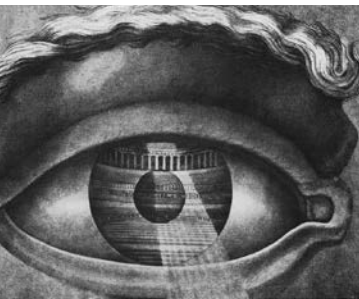


Abb. 1. Claude-Nicolas Ledoux, Theatre of Besançon.

⁷ Vgl. Million, A. 2017. S.227/205

⁸ Die Zusammenarbeit zum Thema Schule und öffentlicher Raum zeigt sich an den Sammelbänden von Böhme, J. 2009, Schrötlere von Brandt, H. 2012 und Deinet, U. und Reutlinger C. 2014.

In diesem Netzwerk wird der Raum zwischen den Institutionen bedeutsam. Diese Annahme bildet die Grundlage, auf der die These der Arbeit aufbaut:

Der Stadtraum wird über die Verbindungen zwischen den Bildungsinstitutionen als Lernort und Bildungsraum (zurück)erobert.

Die Kernfrage der Arbeit lautet demnach:

Wie lässt sich der kommunale, öffentliche Stadtraum als Bildungsraum nutzen und verändern?

Anhand von weiteren Fragestellungen zu den jeweiligen Kapiteln wird die Forschungsfrage im Laufe der Arbeit konkretisiert. Dabei entwickeln sich vertiefende Fragestellungen zu den Strategien, Elementen und Formen der Schul- und Lernräume:

Wie entstehen und verknüpfen sich die Lernräume in und mit der Stadt?
Welche Strategien werden angewandt, um die Bildungsräume in der Stadt sichtbar zu machen?

Welche Elemente und Formen der Stadtraumgestaltung werden in Bildungsräumen wiedergefunden?

Es wird aufgezeigt wie das Umfeld der Schule, der städtische, öffentliche Raum, als wichtiger Bildungsraum anerkannt wird. Ziel ist es, die sozialräumliche Produktion von Stadt als Bildungsraum aufzuzeigen. Dabei kommen kollaborative und prozessuale Aspekte in der Produktion von Raum hervor, die das Selbstverständnis von Architektur und Stadtplanung herausfordern und doch auch die Qualitäten des gebauten Raumes unterstreichen.

Die Wege und Verbindungen eines Bildungsnetzwerks führen durch den urbanen öffentlichen Raum. Wie der Stadtraum als Bildungsort erschlossen ist, wird in dieser Diplomarbeit beleuchtet.

In der urbanen Bildungslandschaft finden Schule und Stadt zusammen.

1.3

1.3 Methode und Aufbau

Die Arbeit beginnt mit einer Einführung in die sozialwissenschaftlichen Grundlagen von Raum, Aneignung und Lernen. Im 3. Kapitel wird das Thema mit Beispielen aus der architektonischen Theorie und Praxis vertieft. Ein weiteres Kapitel ist der Entwicklung der Bildungslandschaft gewidmet. Als empirischer Teil folgt darauf das 5. Kapitel über die Vernetzung im Bildungsgrätzl.

Die Methodik der Arbeit verfolgt einen historischen Zugang, der über die Vergleiche von Architektur und den Sozialwissenschaften sowie der Pädagogik die zentrale Bedeutung für die These argumentiert. Der empirische Teil beruht auf Interviews mit Akteurinnen und der teilnehmenden Beobachtung des Stadtteils. Die Analyse und Überprüfung der ergänzenden Online-Recherche beruht auf Stadtteilbegehungen und den Beobachtungen vor Ort.

Das zweite Kapitel Raum - Aneignung - Lernen bildet die Grundlage für ein Verständnis der Aneignung von Lernräumen. Es zeigt auf, wie der Raum-begriff in seiner soziokulturellen Dimension wahrgenommen wird. Dabei stehen verschiedene Raumbegriffe und Raumkonzepte im Vergleich. Von einem relationalen Raumkonzept⁹ ausgehend, wird das Konzept des handlungsorientierten Lernens und die Aneignung von öffentlichen Räumen¹⁰ hervorgehoben. Dadurch werden neben den formalen Lernräumen der Schule vor allem das informelle Lernen und das Lernen in den Räumen der außerschulischen Lebenswelt relevant.¹¹

Im dritten Kapitel wird anhand von Beispielen aus der Architektur die Entwicklung der Synergien von Schule und Stadt nachgezeichnet. Aldo van Eycks Zwillingssphänomene¹² bilden das theoretische Gerüst für die weitere Analyse. Danach werden Schulgebäude besprochen, welche den Bezug zum Stadtraum in der Schularchitektur hervorheben und thematisieren. Die Beziehungen zwischen Schule und Stadt manifestieren sich in

⁹ Löw, M. 2001.

¹⁰ Deinet U. 2008.

¹¹ Göhlich, M. 1993.

¹² Vgl. Lefavre, L. Tzionis, A. 1999, S.135

der Architektur der Übergänge; der Gestaltung der Schwellen zwischen Außen- und Innenraum.¹³ Darin zeigen sich verschiedene Typen, an denen eine Öffnung der Schule festgemacht wird.

Ein eigener Abschnitt ist dem von *Christopher Alexander* formulierten Ansatz eines *Netzwerk des Lernens* gewidmet, der die Vernetzung von Bildungs- und Stadträumen intendiert.¹⁴ Dieser zeigt im städtebaulichen Maßstab eine nicht-institutionelle Alternative zur Schule und wird hier als Vorbild für eine Vernetzung der urbanen Bildungsräume aufgezeigt.

Das vierte Kapitel zeigt aktuelle Entwicklungen der Bildungslandschaft in Deutschland auf. Als zentrale Strategien treten bei der Verbindung zwischen Bildungsmanagement und Stadtentwicklung die Vernetzung und die Zentralisierung auf.¹⁵ Im vierten Kapitel wird aus Perspektive der Architektur zur Verflechtung von Pädagogik und Stadtplanung Position bezogen.

Im fünften Kapitel wird die empirische Analyse einer stadtteilbezogenen Bildungslandschaft aufgezeigt. Auf den theoretischen Diskurs aufbauend wird die empirische Untersuchung eines Stadtteils als Exempel für die Nutzung des öffentlichen Raumes als Bildungsraum herangezogen. Am Beispiel des *Bildungsgrätzls Schönbrunn* wird ein bestehendes Schul- und Bildungsnetzwerk in Wien analysiert. Es wird aufgezeigt, wie die verschiedenen Institutionen sich vernetzten und als AkteurInnen in der Gestaltung von Stadträumen aktiv werden. Dabei zeigen sich die Unterschiede zwischen der Bildungslandschaft in Deutschland und der Umsetzung in Österreich.

Der Fokus der AkteurInnen bleibt im Bildungsgrätzl Schönbrunn auf den formalen Räumen der Schulen und Institutionen, während die nicht formalen Partner dieser Bildungslandschaft erst allmählich sichtbar werden.

13 Hertzberger, H. 2008.

14 Alexander, C. 1977.

15 Million, A. 2017.

2

Theoretische Grundlagen: Raum - Aneignung - Lernen



Abb. 2: Die ideale Stadt. Città Ideale, Piero della Francesca, ca. 1470

2

Theoretische Grundlagen zu Raum - Aneignung - Lernen

In diesem ersten Kapitel werden für diese Arbeit relevante, theoretische Grundlagen besprochen; über die Definitionen von Raumbegriff, Aneignungsprozess und Lernen erschließt sich die These über die Lernräume und ihre Vernetzung. Die Bedeutungen der Begriffe greifen ineinander und bilden ein Grundverständnis dafür, was Bildung ist und sein kann. Wie nehmen die geltenden Raumbegriffe Einfluss auf die Nutzung und Aneignung von öffentlichen Räumen? Wie beeinflussen sich Lernräume, Lernumgebung und Lernformen und wo werden sie verortet?

Ein Spannungsbogen vom Raum zur Schule

Was Raum eigentlich ist, versteht sich nicht von selbst. Jede Person mag durch ihre Sozialisierung und Bildung eine eigene Wahrnehmung von Raum erlangen. In der Architekturgeschichte wurde der Raum in erster Linie als platonischer Körper, als pur und zeitlos behandelt. Die Architektur beschäftigt sich mit den physischen Gegebenheiten des Ortes, die durch Koordinaten definiert sind. Der Raum wird hier als leere, visuell erfassbare Oberfläche gedacht. Diese in der Architektur dominierende Raumvorstellung steht in der Tradition der euklidischen Geometrie, die seit der Antike (300 v. Chr.) bis über die Erfindung der Perspektive durch Brunelleschi und Alberti im 15. Jahrhundert das Verständnis von Raum geprägt hat.¹⁶ Der konstruierte Blick einer Zentralperspektive (wie z. B.

¹⁶ Vgl. Hilger, C. 2011, S. 30-31

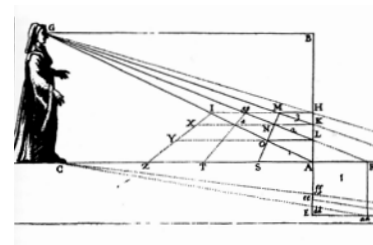


Abb.3: Konstruktion der Perspektive, Illustration der ersten Regel. Jacopo Barozzi da Vignola, 1583.

in Abb. 2 *Città Ideale*), hat die Wahrnehmung von Raum geprägt. Dieser Blick ist ein kulturell konstruierter. Die Darstellung der Zentralperspektive hat den westlichen Blick auf den Raum und das Sehen seit dem 15. Jahrhundert stark beeinflusst.

In der abendländischen Kulturgeschichte hat sich ein Verständnis von Raum entwickelt, das als *Behälterraum* bezeichnet wird. Der Raum wird als Territorium durch seine Begrenzung und Form definiert. Diese Vorstellung geht davon aus, dass der Raum vom körperlichen Objekt losgelöst existiert. Das Modell des Behälterraumes beschreibt Raumanschauungen, die mit Ende des letzten Jahrhunderts ihre Plausibilität verlieren;¹⁷ bis dahin jedoch ist dieses Modell dominierend und kulturell tradierte Grundlage für das Verständnis von Raum.

In der Architektur wird Raum nach wie vor meist über seine Form definiert. Die Idee des Behälters war im 19. Jahrhundert prägend für die Bauten der frühen Moderne. Die einzelnen Funktionen werden den Raumzellen zugewiesen, die Form passt sich an die Funktion an.¹⁸

In den Räumen der Schule wirken die Raumstrukturen der Architektur auf die Lernenden und Lehrenden. Das Klassenzimmer ist die kleinste Einheit, der Behälter, die Lernzelle. Als ein Ort mit Tafel und Holzbank war das Klassenzimmer in den letzten zwei Jahrhunderten der Lernort in der Institution Schule. Die Hardware ist größten Teils dieselbe geblieben, an den Inhalten hat sich doch einiges verändert. Auf die verschiedenen Verständnisse von Raum einzugehen, ist meiner Meinung nach wesentlich, um die Vielzahl an heterogenen Räumen aufzuzeigen, die am eigentlichen Ort des Lernens wirksam sind.

Dies bildet den Ausgangspunkt für ein breites Verständnis von Bildungsräumen. Darauf aufbauend werden die verschiedenen Lernformen und ihr Bezug zu den Lernräumen aufgezeigt.

¹⁷ Vgl. Löw, M. 2015. S. 3

¹⁸ Luis Sullivan definiert den Grundsatz der modernen Architektur als „Form Follows Funktion“

2.1

Raum

Entwicklung der Raumbegriffe

In den Kultur - und Sozialwissenschaften findet ein reger interdisziplinärer Diskurs statt, der sich mit der Beschaffenheit des Raumes befasst. Der Raum wird hier vielschichtig und mehrdeutig gedacht. Die unterschiedlichen Raumbegriffe prägen unsere Raumwahrnehmung und zeigen auf, was am Begriff Raum für die sozialen Strukturen, das Handeln und die kulturellen Praktiken relevant ist.

Es ist die Rede von einem *Spatial Turn*, der sich zur Jahrtausendwende manifestiert. Diese Wende steht kurz gefasst für ein disziplinübergreifendes Einverständnis, dass Räume auch eine soziale Beschaffenheit haben. Martina Löw definiert den Raum als ein soziales Produkt. Nach ihrer Theorie eines *relationalen Raumes*, werden Räume durch Handlungen und Interaktionen konstituiert.¹⁹ Demnach fokussiert die Untersuchung des Raumes auf die

„...Verhältnisse zwischen *material- physischen Territorialanordnungen, sozialen Praxisräumen und kognitiv mentalen Maps*“²⁰.

Dabei gilt es, eine Balance zwischen den relationalen Raumkonzepten und den gebauten Raumordnungen zu finden, so Böhme.

In den letzten Jahrhunderten haben sich unterschiedliche Raumauffassungen herausgebildet. Einen Einblick in die historische Entwicklung gibt Dieter Läßle in dem 1992 erschienenen *Essay über den Raum*. Mit Beginn der Neuzeit wird die anthropozentrische Vorstellung von Raum durch die Entdeckungen der Naturwissenschaft und die damit einher-

¹⁹ Vgl. Löw, M. 2015. S. 3

²⁰ Böhme, J. 2009, S.15

gehende Gültigkeit der physikalischen Gesetze verdrängt.²¹ Newtons Erkenntnisse über Zeit und Raum begründen die Theorie eines *absoluten Raumes*, aus dem das Behälterraumkonzept hervorgeht.²² Albert Einstein widerlegte dieses durch die Relativitätstheorie, die uns zu einer relationalen Raumordnung führt.²³ Beide Raumauffassungen gehen aus wichtigen Entdeckungen der Physik hervor und prägen die Zeitgeschichte. An dieser historischen Entwicklung des Raumes zeichnet sich die Wechselwirkung zwischen naturwissenschaftlichen Einsichten und dem Denken und Handeln der Menschheit ab.²⁴ Ein Beispiel für diese Wechselwirkung zwischen den Errungenschaften der Naturwissenschaften und der Wahrnehmung von Raum ist die erste bemannte Mondlandung 1969. Mit dieser manifestiert sich die Erweiterung des menschlichen Handlungsraumes auf den Mond und somit auf Bereiche, die außerhalb der Erde liegen, so Löw. Die Bilder der Mondlandung stehen als Beweis für die Erreichbarkeit des Weltalls und brechen somit die Grenzen der Erde auf.²⁵ Die sozialwissenschaftliche Analyse von Raum steht in Wechselwirkung zu den Entdeckungen der Naturwissenschaften.

2.1.1

Die soziale Beschaffenheit des Raumes

Anfang der 90er Jahre geht die zunehmende Geschwindigkeit der Kommunikations- und Transportnetzwerke mit einem Wandel des Raumbegriffes einher.²⁶ Eine wichtige Position zur veränderten Wahrnehmung von Raum legt *Pierre Bourdieu* in seinem Text *Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum* dar, der 1991 in Deutschland veröffent-

21 Vgl. Läßle, D. 1992. S.199

22 Diese absolutistische Raumvorstellung, geht von einem Dualismus aus: Der Raum wird dabei als unabhängig vom Körper wahrgenommen. Im Gegensatz dazu stehen relativistische Raumvorstellungen die Körper und Raum in Beziehung setzen und die Position der Körper als raumbildende Struktur verstehen.

23 Vgl. Läßle, D. 1992. S.161 /Einstein, A. 1960, In: Jammer, M. S.XI

24 Hierzu ein Zitat, das die Vorstellungskraft des Menschen als treibende Kraft darstellt: „Denn die Wissenschaft hat nur verwirklicht, was Menschen geträumt haben, und sie hat nur bestätigt, daß Träume keine Phantasie zu bleiben brauchen.“ aus Arendt, Hannah 1960. Vita Activa. S.8

25 Vgl. Löw, M. 2015. S.1

26 Vgl. Läßle, D. 1992, S.161

licht wurde.²⁷ Bourdieu beschreibt darin die feinen Unterschiede dieser Räume. Der *physische Raum* bezieht sich auf einen Ort oder die Stelle, an die unser Körper gebunden ist. Der soziale Raum hingegen gilt als Synonym für die Gesellschaft. In ihm sind die Beziehungen der Personen zueinander im Verhältnis zu ihrem kulturellen oder ökonomischen Kapital angelegt. Der *soziale Raum* schreibt sich in den physisch gegebenen Ort ein und dieser ist wiederum Indikator für den sozialen Raum.²⁸ Der *soziale Raum* besteht nach Bourdieus Auffassung also aus einer Struktur des Nebeneinanders von sozialen Positionen. Durch die Inbesitznahme des physischen Raumes durch das Individuum werden die Hierarchien des sozialen Raumes greifbar und in den ersteren eingeschrieben. Die soziale Ordnung innerhalb der Gesellschaft wird zum Beispiel im Schulraum durch die erhöhte Position des Lehrerpults sichtbar, so Bourdieu. Dadurch wird der physisch angeeignete Raum, der uns umgibt, sichtbar; in ihm kommen die Hierarchien und sozialen Distanzen zum Ausdruck.²⁹ Von dieser Dualität von Raum ausgehend, wird die soziale Komponente des Raumes bedeutend. Während Bourdieu das Soziale immer dem Physischen gegenüberstellt, werden bei Löw die Menschen zu Akteuren, zu Subjekten, die den Raum konstituieren.

Dabei wird die Vorstellung von Raum immer stärker vom Ort losgelöst. Einerseits befinden wir uns an einem physischen Ort und andererseits sind die Räume, in denen wir interagieren auch Beziehungsräume. Relevant und bestimmend für diese Beziehungsräume sind die Interaktionen und Handlungen von Personen. Die Räume, von denen hier die Rede ist, beziehen sich weniger auf einen Ort; vielmehr beschreiben sie einen prozesshaften, dynamischen Raum. Martina Löw spricht von der *Soziologie des Raumes*, nach der die Personen durch ihre Handlungen Relationen zu Dingen und Elementen eingehen. Die Beziehungen, die dabei entstehen, definieren die Qualitäten und Eigenschaften des Raumes. Eine ihrer grundlegenden Thesen lautet:

27 Im Vgl. zu Frankreich findet die Auseinandersetzung mit dem Raumbegriff in Deutschland erst etwas später statt. Der Grund dafür wird in der Geschichtsaufarbeitung liegen; der Raumbegriff wurde von der nationalsozialistischen Diktatur benutzt und ist dadurch sehr negativ besetzt.

28 Vgl. Bourdieu, P. 1991. S 32

29 Vgl. Ebd. S.26-27

„Raum ist eine Anordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten.“³⁰

Dieser dynamische Raumbegriff definiert sich über Beziehungen und entsteht durch das *Spacing* und die *Syntheseleistung* der Personen. Beim *Spacing* handelt es sich um die *Platzierung* der Individuen und Objekte und die Beziehungen der Subjekte und sozialen Güter zueinander, diese konstituieren gemeinsam den Raum. In der Synthese werden Persönliche Wahrnehmungen und Erinnerungen mit dem Raum verknüpft.

In Bezug auf den relationalen Raum, ist auch die Bedeutung des Ortes neu zu definieren. Orte beziehen sich auf einen bestimmten, *mit einem Namen bezeichneten Teil der Erdoberfläche*, so Einstein.³¹ Die Existenz des Ortes geht der Entstehung von Raum voraus, dennoch erhält der Ort durch die Platzierung erst seine symbolische Wirkung. Die Einmaligkeit der Lokalisierung wird dadurch unterstrichen und kann die Platzierung auch überdauern. Dadurch können an ein und dem selben Ort verschiedene Räume entstehen.³² Löw definiert den Ort als *lokalisierbaren, konkreten Platz, der zum Ziel und Resultat der Platzierung wird*.³³

Um die Verbindung des relationalen Raumbegriffes zu Lernprozessen aufzuzeigen, soll hier als Beispiel das Gemälde „Die Kinderspiele“ von *Peter Bruegel dem Älteren*, aus dem Jahr 1560 herangezogen werden. Vor einer Stadtkulisse sind verschiedene Personengruppen inmitten unterschiedlicher Interaktionen dargestellt. Die gezeigten Personen sind kleine Erwachsene, die Assoziation zur Kindheit entsteht erst durch ihre Tätigkeit.³⁴ Durch die Handlungen der spielenden Personen wird der Platz in der Darstellung zum gelebten, öffentlichen Raum. Einzelne Spielräume stehen im Nebeneinander zu den benachbarten Spielräumen. In diesem Miteinander zeigt das Bild ein dynamisches Gefüge von Räumen, das hier als Illustration für den Begriff eines relational gelebten Raumes dienlich ist. Einerseits soll damit aufgezeigt werden, dass Raum auch im 16. Jahr-

30 Löw, M. 2001, S.271

31 Vgl. Einstein A. 1960. S.XII

32 Vgl. Löw, M. 2001, S.201

33 Vgl. ebd. S.198

34 Anzumerken ist, dass die Kindheit, wie sie gegenwärtig Verstanden wird, ein Phänomen der Neuzeit bzw. der frühen Moderne ist.



Abb. 4: Die Kinderspiele, Peter Bruegel der Ältere, 1560.
Öl auf Leinwand

hundert relational und in jedem Fall anthropozentrisch gedacht wurde.³⁵ Andererseits sind die *Kinderspiele* ein Sinnbild für das Lernen und die Aneignung der Stadträume.

Das tägliche Handeln lässt ein subjektives Netz von Räumen entstehen, das eingebettet ist in die gebaute Architektur der Stadt. Jedoch können die Handlungen diese Strukturen auch verändern oder durchbrechen. Deshalb zurück zu Löw, die von einem dynamischen Zusammenhang von Handlung und Struktur ausgeht: Diese

„...Dualität von Raum bringt die Überlegung zum Ausdruck, dass Räume nicht einfach nur existieren, sondern dass sie im Handeln geschaffen werden und als räumliche Strukturen (...) Handeln beeinflussen können.“³⁶

Auch die gebauten Räume der Architekturen stehen in diesem Sinne in Wechselwirkung mit unserem Tun und Handeln; sie bilden die gebaute Struktur, den Ort, der unserem Handeln einen dehnbaren Rahmen setzt. An den Schulräumen kann diese Wechselwirkung abgelesen werden. Die Hierarchien in der Institution Schule sind definiert von eingeübten Handlungsmustern. Die Ebene der daraus entstehenden Handlungsräume etabliert sich in der alltäglichen Nutzung und ist eingeschrieben in die Struktur des Schulgebäudes. Die leeren Gänge und Klassenzimmer existieren auch in Abwesenheit der SchülerInnen: die Abstände zwischen den Mauern bleiben gleich. Jedoch ist die Ebene der Handlungsräume unsichtbar, sie kann an den temporären Spuren wie der Abnutzung der Oberfläche, ihrer Patina oder der Positionierung der Möbel ausgemacht werden. Die Handlungsräume verschwinden mit der Abwesenheit ihrer Akteure, jedoch bleibt die symbolische Bedeutung des Ortes bestehen.

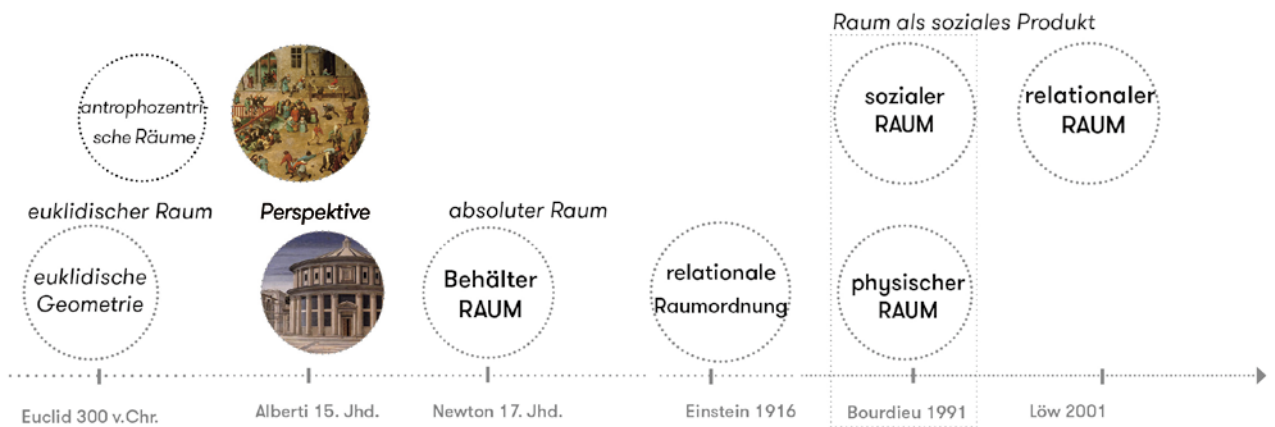
„Weder ist der Raum ausschließlich ein soziales Produkt, (...)noch können architektonische Räume nur als Behälter aus kulturellen, ästhetischen Aspekten heraus analysiert werden.“³⁷

Diese Betrachtung gilt auch für die gebauten Räume, die sowohl über ihre

³⁵ Der physische Raumbegriff des absoluten Raumes setzt sich erst mit Ende der Renaissance durch. Vgl. Läßle D. 1991. S.40

³⁶ Löw, M. 2008. S.36

³⁷ Hilger C. 2011. S.80



Geometrie und Materialität als auch über ihre Nutzung bestimmt sind. Christina Hilger sieht in der Betrachtung verschiedener Raumvorstellungen die Chance ,

„eingefahrene Raumkonzeptionen aufzulösen und mit gegenwärtigen Einflüssen neu zu denken.“³⁸

So fordert auch Schroer aus einer raumsoziologischen Perspektive heraus, zu einem Verständnis von Raum zu gelangen, das diesen beiden Begriffen (sowohl dem Container als auch den relationalen Räumen) entgeht und sich mit den räumlichen Rückwirkungen auf das Soziale beschäftigt.³⁹

2.1.2

Raum und Form: subjektive Raumdeutungen

Erste Ansätze eines Architekturverständnisses, das von den Nutzern- also den Subjekten- ausgeht, finden sich in August Schmarsows Vorlesung *Das Wesen der architektonischen Schöpfung*. Darin definiert Schmarsow die Architektur als raumbildende Kunst. Als Ausgangspunkt dient ihm die Wahrnehmung des Raumes durch das Subjekt, also den leiblichen Körper in seiner Bewegung, Handlung und Wahrnehmung. Durch die räumliche Erfahrung entstehen Räume dort, wo das Subjekt sie um sich aufrichtet.⁴⁰

38 Ebd. S.80

39 Vgl. Schroer M. 2008, in: Döring, Jörg [Hg], S.137

40 Vgl. Schmarsow, A. 2006. orig. 1894. S.473/ Vgl. Löw, M. 2015. S.2

Abb. 5: Raumbegriffe: vom euklidischen Raum zum Raum als soziales Produkt. Eigene Darstellung

Schmarsow verbindet dabei die drei Raumachsen mit der Wahrnehmung des Subjekts. Die Höhe, Breite und Tiefe des Raumes sollen dabei der Aufrichtung des Körpers im Raum entsprechen; bestimmend wirken dabei die Bewegungsachse und die Sichtachsen des Subjekts. Die Architektur als Raumgestalterin wird rund um das Subjekt aufgerichtet.

„Die Geschichte der Baukunst ist eine Geschichte des Raumgefühls, und damit ein Bestandteil in der Geschichte der Weltanschauung.“⁴¹

Das Raumgefühl als Ausgangspunkt für eine subjektive Wahrnehmung von Raum wird auch zur Grundlage für die Theoriebildung von *Fritz Schumacher*. Ihn interessiert die Verbindung der Wahrnehmung von Raum mit der stadtbaukünstlerischen Formgebung, die er in seinem Aufsatz über *Das bauliche Gestalten* entwickelt. Den drei Raum bestimmenden Achsen fügt Schumacher die Bewegungsachse als zeitliche Dimension hinzu. Damit wird das Erleben von Architektur an die Bewegung des Betrachters geknüpft. Das haptische Erlebnis und die optische Wahrnehmung durch die Begehung eines Gebäudes werden damit in Zusammenhang gebracht.

„Das ist ein Vorgang, der unter allen bildenden Künsten nur dem Betrachten der Architektur eigen ist. Ihr richtiges Betrachten setzt in jedem Augenblick eine mitschöpferische Arbeit voraus, die in diesem Bewusstsein der Zusammenhänge liegt.“⁴²

Hier spricht Schumacher dem Subjekt eine mitgestaltende Wirkung auf das Entstehen von Raum zu. Von der Raumwahrnehmung des Subjekts ausgehend zeigt er die Unterschiede von Raumgestaltung als konkav, und von Formgebung als konvex auf. Er kommt zum Schluss, dass Räume vom Betrachter immer in ihrem Kontext wahrgenommen werden und im Raumfluss der Bewegung der gebaute Raum als konkaver Raum wahrgenommen wird.⁴³

Darin zeigt sich die Verbindung zweier Ansätze aus der Architekturthe-

41 Schmarsow, A. 2006. orig. 1894. S.473

42 Schumacher, F. 2016. orig. 1926. S.354

43 Vgl. ebd. S.344

orie des späten 19. Jahrhunderts: die Definition von *Schmarow* - Architektur als die Kunst der *Raumgestaltung* zu begreifen- kombiniert er mit dem Ansatz *Wölfflins*, die Architektur als *Körpergestaltung* zu verstehen. Beide Theoretiker setzten das Empathievermögen des Betrachters als Voraussetzung für ihre Thesen. *Schumacher* vereint die beiden Ansätze und definiert die Gestalt des gebauten Raums als Endprodukt der Architektur und die materielle Formgebung als Mittel, um ein Gebäude zu errichten:

„Die Raumgestaltung ist das Ziel, die Körpergestaltung das Mittel.“⁴⁴

Sowohl die raumbildenden Elemente der Architektur als auch die materielle Erscheinung, also die Form des gebauten Raumes, machen die Architektur damit zu einer körperlichen und räumlichen Kunst:

„Architektur ist die Kunst doppelter Raumgestaltung durch Körpergestaltung.“⁴⁵

Damit sind sowohl die Innen- als auch die Außenräume und die ihnen übergeordneten Strukturen gemeint.

Obwohl Schumacher von einem Dualismus von Raum und Form ausgeht, ist es sein Anliegen, diese Gegensätze in Beziehung zu setzen. Durch ein gemeinsames Verstehen von Raum, Form und Zeit gelingt ihm ein relativistischer Zugang zum Raum. Dabei wird die Gestalt der Räume auch von der rezeptiven Seite des Nutzers aus gedacht.

Dieser subjektivierte Ansatz aus der Architekturtheorie kann aus heutiger Sicht als Vorgänger für die Theoriebildung eines sozialen Raumes geltend gemacht werden. Löw sieht in Schmarsows subjektbezogenem Verständnis von Raum und seinem relativistischen Verstehen erste Ansätze für einen relational gedachten Raum.⁴⁶

44 Ebd. S.349

45 Vgl. ebd. S.350

46 Vgl. Löw, M. 2015. S.2

2.1.3

Die Wahrnehmung des Raumes als Netzwerk

Die Entwicklung des Internets und die damit einhergehende Informationsrevolution haben zur Wende des Raumbegriffes maßgeblich beigetragen. Auch um Räume in der Geschwindigkeit noch als solche zu erkennen, wird der Raumbegriff gegenwärtig dynamisch und relational.⁴⁷ Durch das digitale Device wird die örtliche Anwesenheit der Person von der Handlung entkoppelt. Da die permanente Möglichkeit besteht, z.B. mit dem Mobiltelefon in sozialen Netzwerken zu interagieren, findet eine Entkopplung von Ort und Raum statt: der soziale Raum schreibt sich sowohl in den physischen Ort als auch in mediale Räume ein.⁴⁸ In Folge werden auch mediale Räume, die zunehmend unseren Alltag bestimmen, Teil unserer gelebten, sozialen Räume. Die medialen Räume sind an keinen physischen Ort gebunden. Durch diese Entkopplung des physischen Ortes vom medialen Raum kommt es zu einer veränderten Wahrnehmung und Nutzung von Raum.⁴⁹ Die digitalen Medien erweitern unsere Raumwahrnehmungen und sind zu einem wichtigem Teil der menschlichen Lebenswelt geworden.

Das Erleben von Raum hat Einfluss auf die räumliche Sozialisierung von Kindern und auf die Entwicklung ihres Raumverständnisses. Stark geprägt wird diese Entwicklung durch die zunehmende Geschwindigkeit der Verkehrs- und Informationsnetzwerke. Durch die Nutzung von Verkehrsmitteln, wie dem Auto, Zug oder dem Flugzeug verschwinden die Wege und Straßen zwischen den Orten. Die Möglichkeiten der schnellen Überwindung von Entfernungen führt so zu einer Raumwahrnehmung, in der die Distanzen in der Geschwindigkeit verschwimmen.⁵⁰

Im Jahr 1983 stellt Zeiher im Rahmen seiner Forschungsarbeit die Aneignung von Raum in einem Inselmodell dar. Die Inseln werden als kontinuierlicher Stadtraum wahrgenommen, nur die dazwischenliegenden Räu-

47 Vgl. Löw M. 2015. S.4

48 Vgl. Opp, Günther, 2015, S.17

49 Vgl. Deinet, U. 2012. S.44

50 „Die moderne Welt ist ein über die ganze Erde sich erstreckendes Kontinuum, aus dem Ferne und Entfernung vor dem Ansturm der Geschwindigkeit verschwunden sind.“ aus Arendt, Hannah. 1960. Vita Activa. S.320

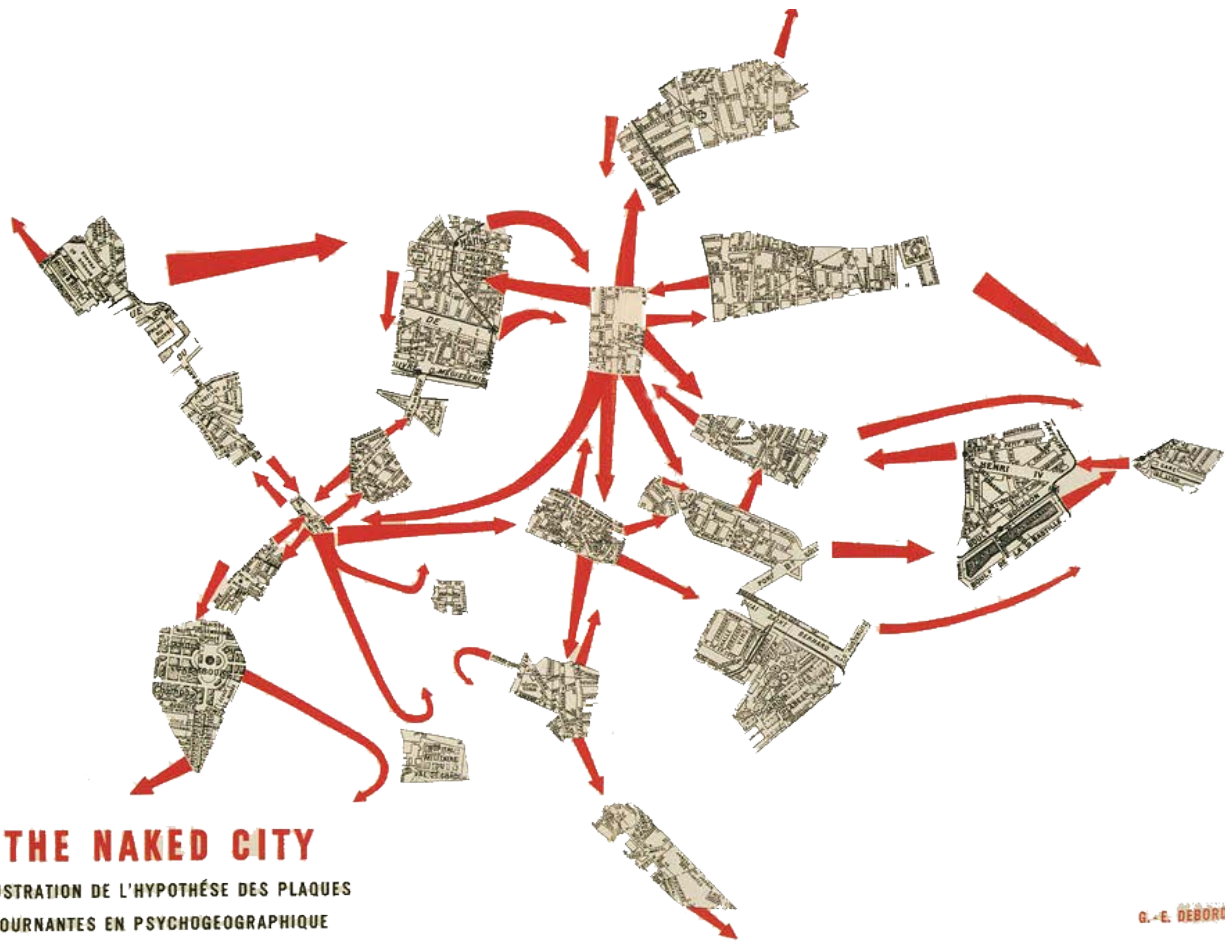


Abb. 6 "The Naked City", Guy Debord und Asger Jorn, 1957. Druck.
 „... an urban topography into a social and affective landscape“.

me sind uneinheitlich. Das Dazwischen bleibt unbekannt oder abstrakt.⁵¹ Der Raum wird als uneinheitliche Aneinanderreihung von Momenten und Orten, als diskontinuierlich und bewegt wahrgenommen. Es ist die Rede von einer verinselten Raumerfahrung.⁵² Der erlebte Stadtraum wird auf einzelne Blocks und Stadtteile reduziert, welche wie Inseln z.B. durch das U-Bahnnetz verbunden sind.⁵³

An der Arbeit der *Situationistischen Internationale*, kurz SI, kann der Gedankengang der verinselten Raumerfahrung gut illustriert werden. Die Mitglieder der SI praktizierten im Paris der 68er das Umherschweifen (*Dérive*). Beim Umherschweifen werden Eindrücke der Stadt gesammelt, die über geographische Anhaltspunkte hinaus die Psychogeographie der Stadt untersuchen, so Debord.⁵⁴ Sie dokumentierten ihre Rundgänge auf verschiedene Weise. So zum Beispiel A. Khatib, der in einem Text 1968 die Pariser Hallen beschreibt. Er definiert die Psychogeographie als die

„Erforschung der Gesetze und der genauen Wirkungen einer bewusst oder unbewusst gestalteten geographischen Umwelt, die einen direkten Einfluss auf das Gefühlsverhalten ausübt.“⁵⁵

Die Psychogeographie beschreibt die emotionalen Affekte, die unsere Vorstellung und Wahrnehmung der Stadt steuern. Asger Jorn bezeichnet diesen Ansatz als Science-Fiction des Urbanismus. Gemeinsam mit Guy Debord, erstellt er in dieser Absicht eine Karte, in der Paris neu vermessen wird: *The Naked City* besteht aus einer Montage von 19 Fragmenten, die aus einer Stadtkarte ausgeschnitten und neu arrangiert wurden. Die Ausschnitte werden durch Pfeile in Beziehung zu anderen Stadtteilen gesetzt. Dadurch wird die soziale Topografie der Affekte sichtbar.

The Naked City zeigt diese Inseln der Stadt; die Pfeile und weißen Flächen könnten für das Unbekannte, das diskontinuierliche Dazwischen stehen. In der Abbildung stellt *Guy Debord* und *Asger Jorn* bereits 1957 eine dis-

51 Löw nimmt das Inselmodell von Zeiger auf um seine These zur räumlichen Sozialisierung von Kindern und Jugendlichen aufzuzeigen. Vgl. Löw, M. 2001. S.82– 86.

52 Vgl. Löw M. 2001. S.101

53 Vgl. Deinet U. 2012. S.46

54 Vgl. Debord, G. 1958. S.1

55 Khatib, A. 1958, S. 1

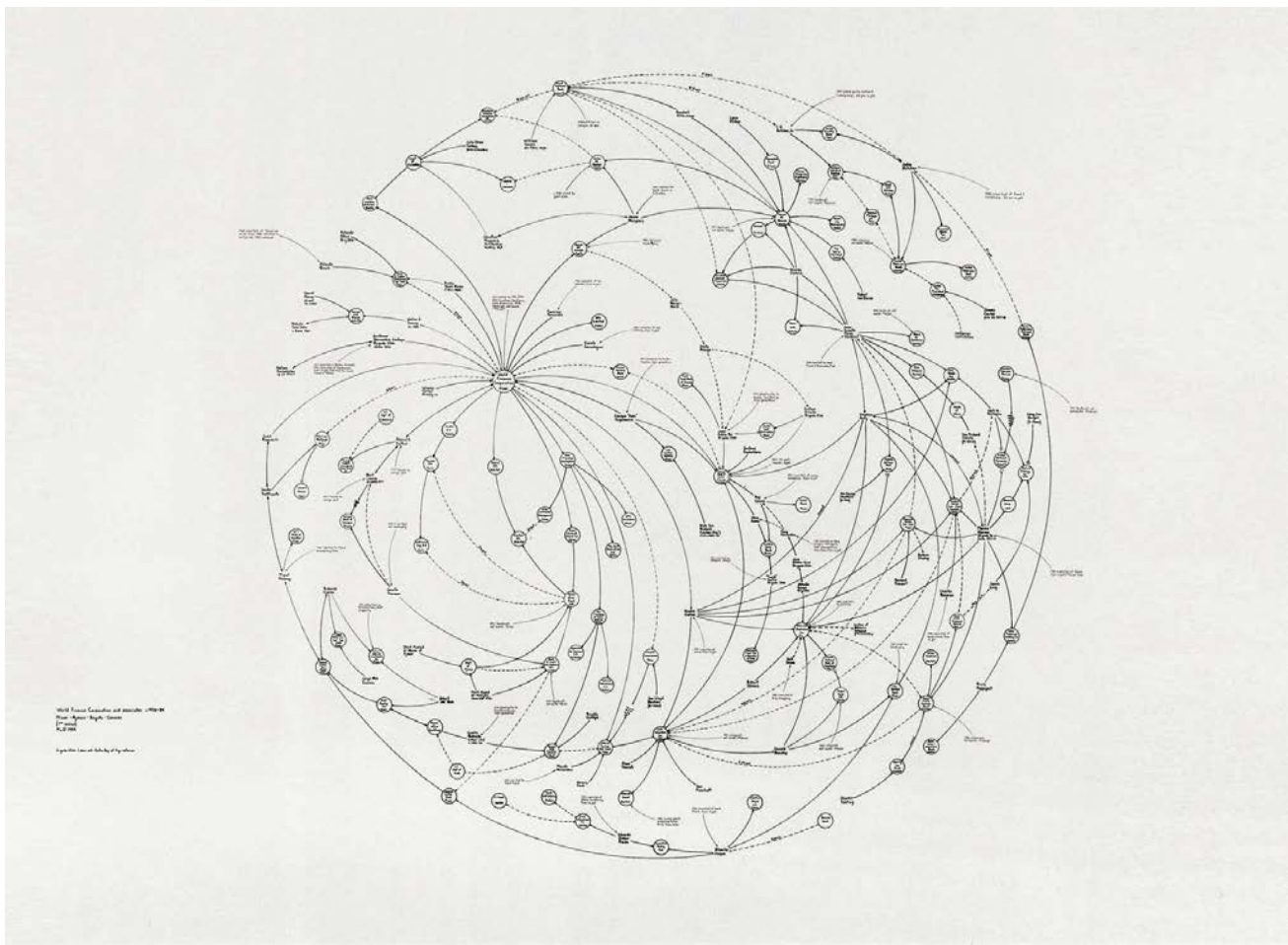


Abb. 7: World Finance Corporation and Associates, ca. 1970-84. Mark Lombardi,

kontinuierliche oder eben verinselte Wahrnehmung von Stadtraum dar. Die Raumwahrnehmung, die mit dieser räumlichen Diskontinuität entsteht, kommt der Idee eines Netzwerks von Orten sehr nahe. Doch die Verbindungen der *Naked City* von 1957 sind im Vergleich zu den heutigen Netzen eine sehr einfache Struktur, die um viele Ebenen erweitert wurde.

Als ein anderes Beispiel, das die Organisationsstrukturen der heutigen Netzwerkgesellschaft widerspiegelt, soll hier ein Bild von *Mark Lombardi* besprochen werden. Der Künstler stellt in seinen Werken Verbindungen und Zusammenhänge von Informationen dar. Er hat eine graphische Sprache dafür entwickelt, die zerstückelte Information, also ihre einzelnen Teile (Bits), in Beziehung zu setzen und dadurch Zusammenhänge sichtbar zu machen. In seiner Arbeit wird klar, dass es einer Struktur bedarf, welche den Überschuss an Information zusammenfügt und dadurch verständlich macht. Lombardi stellt in seiner Arbeit Informationen in einen Zusammenhang, der Hierarchien und Relationen erkennen lässt. Durch die Anordnung im Kreis suggeriert der Künstler dabei den räumlichen Bezug der Verbindungen zur Welt.

Die vereinzelt Teilstücke aus dem digitalen und medialen Raum werden auf einer Bildebene in Zusammenhang gebracht.⁵⁶ Auf einer Homepage wurde der Inhalt der Bilder in einer Datenbank angelegt. Die Informationen sind über ein Programm miteinander verknüpft. Aus der analogen Datensammlung des Künstlers wurde eine digitale Datenbank, die über das Internet für alle einsehbar ist.⁵⁷ Die (räumlichen) Zusammenhänge von Orten und Informationen des Gemäldes gelangen so zu einer medialen Öffentlichkeit.

Hier möchte ich zurückkommen zu der Wahrnehmung der Stadt als diskontinuierliches Archipel. In einem Manifest für die Entwicklung Berlins nennt *Oswald Mathias Ungers* 1977 *Berlin ein grünes Archipel*.⁵⁸ Dieses

⁵⁶ Vgl. Wegener, M. 2012.

⁵⁷ Vgl. Lombardi, M. 2010-2018.

⁵⁸ Der Titel des Manifests „*Berlin, Das Grüne Stadtarchipel*.“ These 5: „*Die urbanen Inseln erhalten eine ihr gemäße durch Geschichte, soziale Struktur und räumliche Qualität geprägte Identität.*“

Ungers, O. M. 2013. S.94

Manifest zeigt Parallelen zu *Zeihers* Inselmodell und den Arbeiten der SI. Räumlich sind die verschiedenen Stadtinseln abgekoppelt, jedoch bleiben sie z.B. über das Transportnetzwerk der Stadt miteinander verbunden. Diese physisch erfahrbare Verinselung des Raumes steht im selben Dilemma wie die Zerstückelung der Information. Erst in ihren Zusammenhängen können wir sie uns erschließen.

Der Kontrast zwischen diesen beiden Beispielen zeigt, dass die Zusammenhänge im Netzwerk unumgänglich sind für dessen Verständnis.

Die Bedeutung des Vernetzens ist also weitaus mehr als eine sprachliche Metapher, um gegenwärtige Strukturen in unserer Gesellschaft zu benennen.⁵⁹ Im Netzwerken, das unserer täglichen Lebenspraxis zu Grunde liegt, gelangen die verschiedenen Räume und Raumwahrnehmungen auf eine gemeinsame Sinnesebene.

Sowohl der materiell- physische Ort als auch die sozialen und medialen Räume, werden in der gebauten Welt sichtbar. In der Architektur entstehen die Orte, die in ihrer Materialität zum Umriss und Abbild unseres Handelns werden.

⁵⁹Vgl. Aßman S., Herzig, B. In: Böhme, 2009, S.61

2.2

Aneignung

Als Aktivierung von öffentlichem Raum

Der öffentliche Raum beinhaltet eine wichtige Dimension: er kann von den handelnden Personen als soziales Produkt angeeignet werden. Dieser Aneignungsprozess wird im Folgenden dargelegt. Die aktive Teilnahme an der Gestaltung des Zusammenlebens in der Stadt gilt als gemeinsames Recht ihrer Bewohner. *Le droit à la ville*, wie es Henri Lefebvre 1968 bezeichnete, ist damals wie heute einzufordern. Um die Nutzung der öffentlichen Stadtraumes als Bildungsraum zu verstehen, wird auf den Aneignungsprozess eingegangen.

2.2.1

Die Beschaffenheit des öffentlichen Raumes

Für die Verwendung des Begriffes *öffentlicher Raum* gibt es keine einheitliche Definition. Auf jeden Fall können gesellschaftliche Entwicklungen an der Gestaltung und Nutzung von öffentlichen Räumen abgelesen werden. Die Auseinandersetzung zwischen den Interessensgruppen, die um ihren Anteil an der Nutzung des öffentlichen Raumes kämpfen, wird in der Stadt sichtbar. Am öffentlichen Raum der Stadt sind die Hierarchien der AkteurInnen abgebildet.⁶⁰ Platz finden sowohl die Praktiken der Vergemeinschaftung als auch die gesellschaftlichen Tendenzen der Privatisierung und Veränderung von öffentlichen Räumen zu Konsumräumen.⁶¹ Der öffentliche Raum der heutigen Stadt besteht einerseits aus der Anordnung von urbanen Freiräumen, wie den Plätzen und Parks, den Stra-

⁶⁰ Vgl. Million, A. et al. 2015, S.21

⁶¹ Senett definiert den Unterschied zwischen Gemeinschaft (als Einklang) und Gesellschaft (als Einigkeit) nach Thomas Hobbes. Vgl. Senett, R. 2018. S.84

ßen und Alleen, den Wegen und Gassen, welche als *öffentliche Freiräume* kategorisiert werden können. Auch öffentliche Gebäude sind Teil dieses räumlichen Gefüges. Sie können in weitere zwei Kategorien unterteilt werden: in *öffentlich zugängliche Räume*, wie das Kaufhaus oder der Bahnhof und in *institutionelle Räume*, wie z. B. Schulen oder Vereine.⁶² Andererseits, so Schubert, sind auch Netzwerke lokaler Öffentlichkeit und öffentlich virtuelle Stadträume Teil des öffentlichen Raumes.⁶³ Ebenso gelten transitorische Räume, wie der öffentliche Verkehr und auch mediale Räume, wie die *social media* etc. als öffentliche Räume. Die entgrenzten Wahrnehmungen von Raum, die im ersten Kapitel besprochen werden, gehen diesem erweiterten Verständnis von öffentlichem Raum voraus. Demnach werden sowohl Orte in der Stadt als auch virtuelle Räume Teil der aktuell gelebten Öffentlichkeit.

Dieser Definition nach kommen öffentliche Räume in einer Vielfalt an und in verschiedensten Orten und Situationen vor. Das Antonym zum öffentlichen Raum ist rechtlich gesehen der private Raum. Wobei in der heutigen Stadt auch private Kaufhäuser der Öffentlichkeit zugänglich sind. Diese öffentlich zugänglichen Räume sind als Aufenthaltsort jedoch an den Konsum gebunden und werden dadurch gewissen Gruppen vorenthalten. Die Grenzen zwischen Öffentlichem und Privatem verschwimmen zunehmend auch dadurch, dass man zum Beispiel von zu Hause aus in der virtuellen Stadtöffentlichkeit handeln und konsumieren kann.

Ein rechtlicher Anhaltspunkt für den öffentlichen Raum ist der städtische Grundvertrag, der besagt, dass dieser Raum den Städtern gehört, für alle Bewohnerinnen zugänglich ist und letztlich auch von öffentlicher Hand finanziert und verwaltet wird, so Hoidn im Vorwort zur Ausstellung *Demo Polis*.⁶⁴ Der Kampf um die Nutzung von Freiräumen und das Ausleben von Bedürfnissen wird am öffentlichen Raum sichtbar.⁶⁵

62 Vgl. Deinet, U. 2014, S.43

63 Vgl. Schubert, H. 2000, S.108, S.24

64 Hoidn, B. 2016, S.81

65 Vgl. Million, A. et al. 2015, S.21

2.2.2

Der Aneignungsprozess

Der Begriff der Aneignung ist eng verknüpft mit der Nutzung von öffentlichen Räumen, bezieht sich aber vorwiegend auf die sozialen Räume und die Handlungen der Subjekte.

Ulrich Deinet befasst sich im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen mit dem Konzept der Aneignung. Laut Deinet erhalten

„...öffentliche Räume (...) ihre Qualität durch die Nutzung und Aneignung“⁶⁶.

Das heißt, urbane Plätze werden von den Nutzern und Nutzerinnen aktiviert und erhalten erst dadurch jene Eigenschaften, die sie zum gelebten, angeeigneten öffentlichen Raum machen. Im Allgemeinen bezeichnet Aneignung die tätige Auseinandersetzung der Personen mit ihrer Umwelt. Das Individuum macht sich die räumliche und auch die soziale Umwelt zu eigen: diese wird verändert, umfunktioniert, verstanden oder erschlossen. Das Fremde wird in Eigenes verwandelt.

Das Aneignungskonzept auf das sich *Deinet* und *Reutlinger* stützen geht auf die sowjetische Psychologie von *Leontijew* zurück. *Holzkamp* hat dieses kritisch-psychologische Aneignungskonzept in die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen eingebettet. Darauf aufbauend sprechen *Deinet* und *Reutlinger* von der Raumaneignung der konstruierten, sozialen Welt. Diese muss ein Kind sich genauso aneignen, wie einen konkreten Gegenstand. Nach dem Aneignungskonzept wird die Entwicklung von Kindern als sozialräumliche Aneignung ihrer Lebenswelt begriffen.⁶⁷ Angeeignet werden demnach sowohl Räume als auch gegenständliche oder symbolische Objekte. Dem folgend wird der Aneignungsbegriff hier, angelehnt an *Deinet* und *Reutlinger*, auch in Bezug auf das tätige Lernen verstanden.

Im Prozess der Raumaneignung ist es das Subjekt selbst, das verschiedene Räume miteinander in Verbindung setzt, um sich dadurch eigene Räume zu schaffen. Das Verbinden und Verknüpfen von verschiedenen Elementen zu Räumen wird zum Beispiel auch bei *Martina Löws relationalem*

⁶⁶ Deinet, U. 2012. S.43

⁶⁷ Vgl. Deinet, U. 2014. S.11

Raum hervorgehoben; sie bezeichnet den Vorgang als Syntheseleistung.⁶⁸ Diese Synthese zeigt auf, wie wichtig die Verknüpfung von virtuellen mit physischen oder symbolischen Raumebenen ist. Für das räumliche Erleben der Kinder und die Aneignung und Benutzung von Handlungsräumen ist das Verknüpfen ein wichtiges Element, um die Erfahrungen selbst zu verstehen und daraus zu lernen.

Ausgehend von der Soziologie wird der Begriff der Aneignung in den letzten Jahren wieder vermehrt rezipiert.⁶⁹ Der starke Bezug zur räumlichen Umwelt führt dazu, dass der Prozess auch in der Aneignung von Architektur bewusst wird. Gerade in Bezug auf Bildungsbauten ist dieser Begriff bedeutsam: Wenn zum Beispiel neue Raumkonzepte auf alte Gewohnheiten treffen, können die alten Muster durch einen begleiteten Aneignungsprozess überwunden werden.⁷⁰

Bei der Beobachtung von Lernabläufen in verschiedenen Bildungsräumen erlangt der Aneignungsprozess eine wichtige Bedeutung. Sowohl das sogenannte *informelle Lernen* (siehe 1.3), als auch das Aneignungskonzept, gehen von einem Interaktionsprozess aus und stehen für ein tätiges Lernen. Ahmet Derecik zeigt den Zusammenhang auf zwischen dem Prozess der *Aneignung*, welcher im Laufe der Handlung passiert und dem *informellen Lernen*, das auf der Ebene der Kognition erfolgt. Diese beiden Begriffe stehen in einer Wechselwirkung zueinander.

Der Ausgangspunkt für die Aneignung ist die Tätigkeit. Die tätige Handlung setzt den Menschen mit seiner Umwelt in Beziehung. Die dabei gewonnene Erfahrung und das darauffolgende Begreifen derselben werden als informelles Lernen beschrieben. In Folge wird das Verhaltensmuster durch das Bewusstwerden der Handlung verändert.

„Informelles Lernen erfolgt demzufolge durch Aneignung und wirkt wiederum auf den Aneignungsprozess zurück.“⁷¹

Durch die Handlung des Subjekts findet eine aktive Veränderung der bestehenden Anordnungen und Situationen im Raum statt.

68 Vgl. Löw, M. 2001. S.271

69 Deinet U., Reutlinger C.(Hrsg.), 2014. / Schrötler von Brandt [Hg.] 2012.

70 siehe Beispiel Schulzentrum Pestalozzi Kapitel 2.2.

71 Derecik, A. 2014. S.129

Im übertragenden Sinne soll hier ein Beispiel für die Aneignung von Räumen als Erleben neuer Orte beschrieben werden. Eine Person betritt einen unbekanntem Ort, erlebt und erforscht diesen und erkennt nach dem Verlassen die Zusammenhänge zu anderen Räumen. Die Verbindungen, Schwellen, Öffnungen und Blickbeziehungen, die den Ort einzigartig machen, stehen als Bilder für verschiedene Lernabläufe und Interaktionen. Die Verbindungen werden dem Subjekt im Zuge des informellen Lernprozesses klar. Das nächste Mal kann die Person über eine Abkürzung schneller in den Raum gelangen; das Verhaltensmuster hat sich verändert. Das informelle Lernen wirkt auf die wiederkehrende Handlung und die Aneignung zurück.

Zusammenfassend möchte ich hier die Aneignung als wiederkehrende Abfolge verstehen: Erleben, Erkennen, Benennen.⁷² Das Benennen von Ereignissen stellt dabei einen kognitiven Prozess dar; es setzt ein Sich-zu-eigen-machen voraus. Die Aneignung ist der Lernprozess, der beim täglichen Handeln passiert; dieses Lernen führt zu einer

„Erweiterung motorischer Fähigkeiten, Erweiterung des Handlungsraumes, Veränderung von Situationen sowie die Verknüpfung von Räumen.“⁷³ so Deinet.

In diesem Sinne wird der öffentliche Raum zu einer Bühne für die Aneignungshandlungen außerhalb von Schule und Jugendarbeit.

Was es hier noch einmal zu unterstreichen gilt ist, dass die angeeigneten Bildungs- und Lernräume sich auch außerhalb der Schule befinden. Deinet und Reutlinger verorten wichtige Lernräume in den

„Lebenswelten, Nah-räumen, Dörfern, Stadtteilen, insbesondere auch in öffentlichen Räumen und in den virtuellen Räumen der neuen Medien“⁷⁴



Abb.8: Adventure Playground, Lady Allen of Hurtwood. London um 1960.

72 Maria Scheiblauer (1891 -1968) prägte die methodische Vorgehensweise „Erleben Erkennen – Benennen“ als Gestaltungsprinzip der Rhythmik.

73 Deinet, U. 2012. S.48

74 Deinet U., Reutlinger C.[Hg.]2014, S.21

2.2.3

Das tätige Lernen

Das Tätigkeitsorientierte Aneignungskonzept wurde im deutschsprachigen Raum wenig rezipiert. Im englischsprachigen Diskurs hingegen kann der Begriff bis zu *John Dewey* (1859 -1952) zurückverfolgt werden. Das Konzept des Erfahrungslernens oder *Learning by doing* wurde von Dewey entwickelt. Dewey geht davon aus, dass die inneren Erfahrungen in einer tätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt zu einem Lernen durch Erfahrung führen. Durch Erfahrung zu lernen bedeutet in Deweys Verständnis, die Konsequenzen unseres Tun- und Handelns zu erfahren. Die Folgen unseres Tuns, ob genossen oder erlitten, werden in Beziehung gesetzt. Durch dieses eigenständige Erfahren und Verstehen wird das Lernen zu einem aktiven Vorgang.⁷⁵ In seinem Werk *Demokratie und Erziehung* unterstreicht Dewey daher auch den Zusammenhang zwischen Schule und Leben:

„Das Lernen innerhalb der Schule sollte in stetigem Zusammenhang mit dem außerhalb der Schule stehen.“⁷⁶

Das Lernen durch Erfahrung ähnelt dem Ansatz der handlungsorientierten Aneignung. Die Aufmerksamkeit liegt dabei auf den Erfahrungen, die im Austausch zwischen Ich und Umwelt gemacht werden.⁷⁷ Ob *Learning by doing* oder Aneignung, beide Ansätze fokussieren auf die Inhalte aus der Lebenswelt und den Prozess der Erfahrung.

Auf das *Learning by doing* aufbauend, entstand in der Nachkriegszeit die Bewegung der *Junk-Playgrounds*. Der *Nothing Hill Adventure Playground*, der 1960 in London von Lady Allen of Hurtwood eingerichtet wurde,⁷⁸ diente dem jungen Kollektiv *Assemble Studio* als Vorbild. Das Kollektiv aus London betreut zwei Projekte, die an das aktive Lernen anknüpfen. Das Projekt *Spirit of Play* erforscht das Spiel- und Aneignungsverhalten von Kindern in der Natur.

75 Vgl. Dewey, J. zit. in Göhlich M., Zirfas J. 2007. S.90/ Vgl. Deinet U., Reutlinger C.[Hg.],2014. S.21

76 Dewey, J. zit. in Göhlich M., Zirfas J. 2007. S.89

77 Vgl. Röhl, F. J. 2014. S.267

78 1968 erschien ein Sammelband über die Spielarchitekturen der Nachkriegszeit auf den sich Assemble Studio beziehen: *Lady Allen of Hurtwood, Planning for Play*, The MIT Press.

Ein weiteres Projekt wurde in Zusammenarbeit mit den Bewohnern und Kindern von *Dalmarock* in Glasgow entwickelt: Der *Baltic Street Adventure Playground* stellt einen Freiraum zur Verfügung, einen Spielplatz der anders ist. Das Kollektiv hat im Rahmen eines Forschungsprojektes, einen Abenteuer-Spielplatz eingerichtet. Dabei wird beobachtet, wie Kinder flexible und komplexe Beziehungen mit ihrem Umfeld eingehen. Es ist ein Ort, an dem es keine Aufsichts- oder Autoritätsperson gibt. Im Mittelpunkt steht dadurch die Frage nach der Autorenschaft, also nach der Partizipation, die das einzelne Individuum durch Mitgestaltung an den Ort bindet und so Identifikation schafft. So lernen die Benutzer aktiv eigene Räume zu schaffen und zu gestalten.

Dieses Projekt erforscht die Rauman eignung von Kindern und Jugendlichen. Einerseits ist die Frage nach der Autorenschaft interessant in Bezug auf die Ausformung von Schulfreiräumen; andererseits ist auch die damit einhergehende Dynamik bei der Mitgestaltung von Räumen wichtig für die Lernprozesse. Am Beispiel des Abenteuer-Spielplatzes können Beobachtungen über das Lernen durch Mitgestaltung gemacht werden. Die Rauman eignung der Kinder gilt als wichtiger Interaktionsprozess und zeigt wie sie sich selbst einen Bildungsraum erobern.

Die Nutzer und Nutzerinnen machen sich den Ort, „die Baustelle“ zu eigen. Man könnte also von einer kollektiven Autorenschaft sprechen, die in einem Prozess von Handlung und Verhandlung entsteht.

Auch in der architektonischen Praxis und im Entwurfsprozess wird zunehmend an den Beziehungsraum der AkteurInnen gedacht. Vermehrt werden die Bedürfnisse der Nutzer und Nutzerinnen eruiert und deren Vorstellungen von Raum in den Planungsprozess mit einbezogen.



„Dispersed rather than concentrated authority is something that we must pay attention to. Who then does the coordinating? That is the question.“⁷⁹

Abb.9: Baltic Street Adventure Playground, Glasgw East, 2015. Assemble Studio

79 Aravena, A., 2016 S.265



Abb.10: Illustration der Spiele am Baltic Street Adventure Playground, Glasgow East, 2015. Assemble Studio.

In Planungsprozessen wie Partizipation oder Bottom Up Strategien, kann über Raumqualitäten verhandelt werden. Der Beziehungsraum entsteht und entwickelt sich dabei parallel zum gebauten Raum.

Die Bedürfnisse der Nutzergruppen werden durch deren Mitgestaltung in den öffentlichen Stadträumen sichtbar. Es werden vermehrt interdisziplinäre Herangehensweisen gefördert. Sozialräumliche Studien und Beteiligungsprozesse gehen der Planung von urbanen Räumen voraus, dadurch schreiben sich die sozialen Räume viel eher in den gebauten öffentlichen Raum ein.

Die Gestaltung von öffentlichen Räumen wird von Besitzverhältnissen und politischen Entscheidungen bestimmt, dabei werden die sozialen Räume zusehends berücksichtigt und verstetigt und von den Verwaltungsorganen der Stadt teilweise auch anerkannt. Dabei kann durch das Einbeziehen der Nutzerinnen ein Zuspätkommen der Architektur und Stadtplanung verhindert werden.

2.2.4

Aneignung in Bildungsräumen

Besonders in Bildungsbauten werden verschiedene Raumbegriffe und ihre Veränderung sichtbar. Durch die veränderte Nutzung und Wahrnehmung von Schulräumen werden neue Lernräume und Lernformen etabliert. Dieses neue Lernen, das sich sowohl über die Aneignung urbaner Räume als auch über z.B. mediale Räume verstetigt, verlangt nach großzügigen Raumstrukturen und Möglichkeiten der Raumnutzung.

Wie wird der gebaute Raum von den SchülerInnen und Lehrenden benutzt und angeeignet?

Die Aneignung von Räumen wird durch die gegebenen Strukturen der Architektur präfiguriert, jedoch sind es die Lehrenden, die in der pädagogischen Praxis mit den Schülern, eigene (soziale) Räume erschaffen. Diese Räume wandeln sich, da sie in der Interaktion immer wieder neu hergestellt werden.⁸⁰ Die NutzerInnen des Schulraums können sich über die

80 Vgl. Bardelman, K. 2016 S.83. „Neben der von Architekten antizipierten Nutzung, findet auch Andersnutzung und kreative Raumaneignung statt.“

von den Planern antizipierten Nutzungen hinwegsetzen und durch eine kreative Raumaneignung auch andere Nutzungen durchsetzen.⁸¹

Es kann festgestellt werden, dass der veränderte Raumbegriff Einfluss auf die Schule und die Benutzung und Gestaltung ihrer Gebäude nimmt.

„In Bildungsräumen stehen soziale Güter und Menschen in einem Miteinander, es ist ein Lernprozess, diesen Raum zu erkennen und darin Handlungsfähigkeit zu entwickeln.“⁸²

Löw definiert den Lernprozess hier als das Erkennen und Aneignen von Räumen. Wie auch Dewey versteht sie das Lernen als aktiven Vorgang.

Wie die Nutzung von Schulräumen und ihre architektonische Beschaffenheit in Verbindung stehen, kann anhand des Aneignungsverhaltens nachvollzogen werden. Über die Beobachtung der Kinder- und Jugendlichen zeigt sich die Nutzung von Räumen; dabei lassen sich die Lernorte verorten: Die Orte der Aneignung liegen am Schulweg, vom Klassenzimmer über die Straße, in den Park und am Weg nach Hause.

Wie die Nutzung von Schule und ihre architektonische Beschaffenheit in Verbindung stehen, kann im Aneignungsverhalten von SchülerInnen nachvollzogen werden. Durch ihre Lokalisierung werden die Beziehungen zwischen Schule und Stadt, zwischen Institution und öffentlichem Raum nachvollziehbar.

81 Ein Beispiel der begleiteten Aneignung in der Schule: Zinner, Nonconform, oder der kreative Raumaneignung, der Raumpiloten (siehe 2.2)

82 Löw, M. 2001. S.245

2.3

Lernen

Lernräume und ihr Bezug zur Welt

Unsere Umwelt ist einem ständigen Wandel unterworfen. Dadurch sind wir gezwungen, von unserem Umfeld zu lernen. Das menschliche Lernen ist also eine zentrale Fähigkeit, die es uns ermöglicht, die Welt zu verstehen und diese auch selbst zu gestalten. *Die Lernerfahrungen, das Wissen und die Kompetenzen sind wichtige Ressourcen der Wissensgesellschaft.*⁸³ Es gibt eine Vielzahl an Lernformen, die sich auch durch die Umgebungen unterscheiden, in denen Kinder, Jugendliche und Erwachsene ihre Fähigkeiten entdecken, erfahren und erlernen. Lernen passiert in verschiedenen Formen, Umgebungen, Räumen und Orten.

Lernen ist ein Tätigkeitswort, es stellt eine wesentliche Erkenntnisfähigkeit des Menschen dar, sich Wissen und Können anzueignen. Dieses Lernvermögen macht uns zum weisen Menschen, dem *homo sapiens* oder vielmehr - durch die aktive Veränderung unserer Welt - zum *homo faber*, dem schaffenden Menschen.

Zunächst eine Definition aus Sicht der Pädagogik, in der das Lernen einen zentralen Grundbegriff darstellt. *Göhlich* und *Zirfas* definieren *Lernen* als eine Reflexion auf die Erfahrung, bei der Wissen erworben wird:

*„Lernen ist die erfahrungsreflexive, auf den Lernenden sich auswirkende Gewinnung von spezifischem Wissen und Können.“*⁸⁴

Sie unterscheiden dabei verschiedene Modalitäten des Lernens: die Er-

⁸³ Vgl. Million, A. 2017. S.6

⁸⁴ Göhlich, M., Zirfas J. 2007. S.17

fahrung, den Dialog, die Sinnhaftigkeit und die Ganzheitlichkeit. In diesem Rahmen spielt sich der Lernprozess ab. Daraus entwickeln Göhlich und Zirfas die vier Dimensionen des Lernens: das *Wissen Lernen*, das *Können Lernen*, das *Leben Lernen* und das *Lernen lernen*.⁸⁵ Diese stehen in einer Wechselwirkung zueinander. Interessant daran ist, dass der Lernbegriff hier als ein plastischer, tätigkeitsorientierter Prozess eingeordnet wird. Dieser breitet sich in einer expandierenden Bewegung aus:

„Lernprozesse gehen vom Individuum aus und erstrecken sich [...] über Organisationen, Gesellschaften und Kulturen und schlussendlich auf die ganze Welt.“⁸⁶

Die dynamische, transformierende Eigenschaft die dem Lernen inneohnt, führt Göhlich und Zirfas dazu, das Lernen als zentrales Ziel der Pädagogik anzusehen.

Für meine Fragestellung jedoch sind die Orte, an denen das Lernen passiert, also die territorial-räumliche Verortung interessant. Sogenannte Lern- oder Bildungsorte sind neben der Schule z.B. der Betrieb, die Weiterbildung wie Volkshochschulen und Kultureinrichtungen. Der Lernprozess bezieht sich auch auf die Fähigkeiten, die wir uns im Laufe des Lebens und in unserem sozialen Umfeld aneignen. So werden, wie *Daniela Ahrens* vermutet, in unseren Lebenswelten Möglichkeiten des Wissenserwerbs eröffnet.⁸⁷ Auch *Deinet* verortet in den Lebenswelten die Aneignung von Schlüsselkompetenzen, wie zum Beispiel Handlungskompetenz oder Risikoabschätzung. Diese Kompetenzen werden an Orten und Räumen aus der Lebenswelt erworben, also in privaten und öffentlichen Räumen.⁸⁸ Der öffentliche und auch der private Raum werden in diesem Zusammenhang als wertvolle Lernorte anerkannt. In ihnen werden informelle Lernformen verortet. Im Gegensatz dazu steht das formale Lernen, das eng an die Bildungsinstitutionen geknüpft ist, also meist im Rahmen der Schule stattfindet.

85 Vgl. Göhlich M., Zirfas J. 2007. S.180

86 Ebd. S.194

87 Vgl. Ahrens, D. 2009. S.73

88 Vgl. Deinet, U. 2012. S.49

2.3.1

Lernformen: Formales- und Informelles Lernen

Das formale Erlernen von Wissen reicht längst nicht mehr aus, um die Schlüsselkompetenzen zu erwerben, die von der Gesellschaft gefordert werden. Diese Erkenntnis hat zu einer Ausweitung des Bildungsbegriffes geführt. Die Idee des *lebenslangen Lernens*, das von der Erwachsenenbildung ausgeht, gilt als Voraussetzung für die Anerkennung verschiedener Bildungsmodalitäten.⁸⁹ In diesem Zusammenhang wird zwischen dem formalen und dem informellen Lernen unterschieden. Dabei wirkt die Definition der Europäischen Kommission bestimmend, die eine dritte Lernform hinzufügt. Demnach werden aus Sicht der Lernenden drei verschiedene Formen unterschieden:

- das *Informelle Lernen*
- das *Nicht-Formale Lernen* und
- das *Formale Lernen*.

Letzteres findet üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung statt; dabei ist das *Formale Lernen* in Bezug auf Lernziele und Lernzeit genau strukturiert. Dieses ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet und führt zur Zertifizierung.

Im Gegensatz dazu findet das *Informelle Lernen* in der Lebenswelt, in der Freizeit oder an den Übergängen zu Arbeitsplatz oder Schule statt. Die Lernziele und der Zeitraum sind nicht strukturiert. Es ist also meistens nicht zielgerichtet und passiert beiläufig; daher wird es auch nicht zertifiziert. Das *Nicht-Formale Lernen* liegt dazwischen, es findet außerhalb der Bildungsinstitutionen statt und führt selten zu einer Zertifizierung. Jedoch ist es aus der Perspektive der Lernenden systematisch und zielgerichtet. Die EU Kommission zielt damit auf ein lebenslanges, begleitendes Lernen und damit auf die Optimierung von *Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen* ab.⁹⁰

In Bezug auf die Bildung von Kindern und Jugendlichen ist die Unterscheidung zwischen informellem und formalem Lernen ausreichend. Dabei

⁸⁹ Vgl. Zürcher, R. 2007, S.13/ Göhlich M., Zirfas J. 2007, S.159

⁹⁰ Vgl. EU Kommission -Bildung, November 2001, S.33 - 34

wird unterschieden, ob das Lernen aus Sicht der Lernenden als *formales* oder *informelles Lernen* wahrgenommen wird. In dieser Betrachtungsweise bleibt das Lernen immer von der Situation und dem Kontext abhängig, wodurch der Vorgang des Lernens

„sowohl von formalen wie informellen Elementen durchsetzt“⁹¹

ist. Dabei geht es darum, für die Lernenden die bestmögliche, individuelle Balance zwischen diesen zwei Lernformen zu finden.

2.3.2

Formale und non-formale Lernumgebung

In der Literatur wird unterschieden zwischen *formalen und non-formalen* Lernumgebungen.⁹² Die *non-formale* Umgebung befinden sich in privaten und öffentlichen Räumen wie z.B. in Parks, auf Spielplätzen oder zu Hause. Wohingegen die Schulen, die Institutionen und Vereine eine formale Umgebung darstellen. Von dieser Typisierung der Bildungsorte geht auch Ahmed Derecik aus.⁹³ Die Unterscheidung basiert auf der Definition des *Bundesministeriums für Familie, Senioren und Jugend* (BMFSJ). Die offizielle Grafik des BMFSJ, auf die sich auch *Million* und *Overwien* beziehen, spannt sich zwischen zwei Gegensatzpaaren auf. Dabei werden die Bildungsorte den Lernsettings und den Bildungsprozessen zugeordnet.⁹⁴

Die Darstellung zielt auf die territoriale Verortung der Bildungsmodalitäten ab und kategorisiert die Lernorte als formal oder non-formal. Daraus ergibt sich ein Überblick auf die Vielfalt an Bildungsräumen, die Kinder und Jugendliche in ihrem Lernalltag nutzen.

In der Abbildung 13 ist dieser Lernalltag als Bildungsfeld dargestellt. Die Lernorte werden den verschiedenen Umgebungen zugeteilt. Zwischen der waagrechten Achse der *Umgebung*, die sich von der formalen zur non-formalen Umgebung hinbewegt und der senkrechten Achse, die zwischen *offenen zu geschlossenen* Bildungsorten unterscheidet, wird ein Feld aufgezogen.

91 Zürcher, R. 2007. S.37

92 Vgl. BMFSJ, 2005. S.96-97/ Million, A. 2015. S.27/ Overwien, B. 2009. S.45

93 Vgl. Derecik, 2016. S.127

94 Vgl. BMFSJ, 2005. S.96-97

Dieses Diagramm gibt einen Einblick in die diversen Bildungsräume, es zeigt auf, an welchen Orten die verschiedenen Bildungsprozesse stattfinden. Die vier Felder können wie folgt kategorisiert werden: Als *öffentliche Räume*, *private Räume*, *institutionelle Räume* und *öffentlich institutionalisierte Räume*. (siehe Abb. 12) Die informellen Bildungsprozesse finden zumeist in öffentlichen- und öffentlich-institutionalisierten Räumen statt, während das formale Lernen der Schule überwiegend in geschlossenen Umgebungen stattfindet.

Die Beachtung der informellen Lernumgebung hat sich erst mit dem Konzept des *lebenslangen Lernens* durchgesetzt, bei dem das informelle Lernen eine zentrale Rolle spielt. Jedoch kann das informelle Lernen auch an anderen Orten stattfinden, wie z.B. am Weg vom Schulhof ins Klassenzimmer, also im Rahmen eines formalen Schul-Settings.⁹⁵ Informelle Lernprozesse können also auch in einem formalen Setting stattfinden.

Im Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen sind die *formalen Bildungsorte* dominant. Die informellen Bildungsorte werden zunehmend in den Bildungsprozess miteinbezogen. Dabei wird von einer Vernetzung der verschiedenen Lernprozesse, der Lernformen und der Lernorte gesprochen.⁹⁶

Bernd Overwien definiert das informelle Lernen in gestalteten Lernumgebungen als *informelle Bildung*.⁹⁷ Die gestaltete Lernumgebung in der Schule unterstützt dieser Definition nach die *informelle Bildung* in Schulräumen. Dabei kann es sich zum Beispiel um eine von Lehrpersonen gestaltete Umgebung für informelles Lernen in der Klasse oder gar um eine Gestaltung der Schulräume handeln. Durch die gestaltete Lernumgebung sollen Fähigkeiten, die über informelle Lernprozesse angeeignet werden, auch in der Schule Platz und Raum bekommen. Diese Integration des Informellen in die Schule wird von *Zürcher* als *Informalisierung des For-*

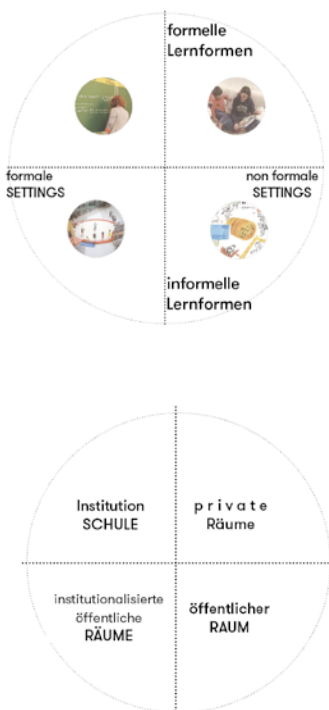


Abb.11 oben: Räume im Bildungsfeld. Erklärung zu Abb. 12. Eigene Darstellung.

95 Vgl. Overwien, B. 2009. S.45

96 Aßmann, S., Herzig, B. 2009. S.58 -69/ Deinet, U. 2012. S.50

97 Vgl. Livingstone zit.n. Overwien, B. 2009. S.42. Dieser Begriff geht auf John Dewey zurück der zwischen *informal und formal education* unterscheidet.

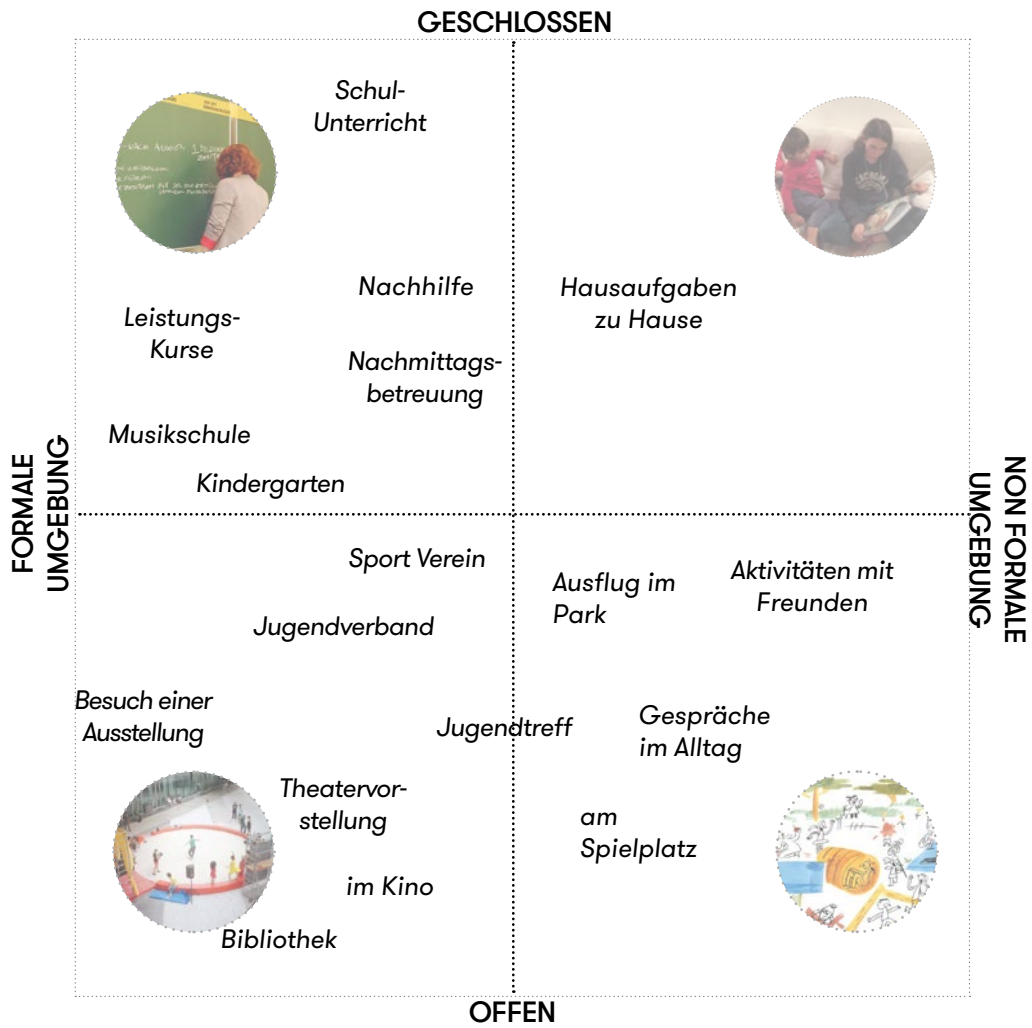


Abb.12: Bildungsfeld.
Eigene Darstellung
Quellen: Vgl. BMFSJ. 2005.
S.96, Million, A. 2015. S. 27

*malen bezeichnet.*⁹⁸ Im Zuge von informellen Bildungsprozessen werden informelle Lernumgebungen in die Schule implementiert, die Lernumgebung wird dabei oft mit gestalterischen Elementen aus dem Stadtraum inszeniert. (Vgl. 2.2.3) Um diverse Lernformen - also das Lernen in der Schule mit dem außerschulischen zu verbinden - gibt es verschiedene Ansätze und Strategien auf die in den folgenden Kapiteln eingegangen wird.

Ich möchte an dieser Stelle zusammenfassen: Das informelle Lernen findet hauptsächlich in non-formalen Umgebungen statt. Diese non-formalen, offenen Orte finden sich mehrheitlich in den Stadträumen, den Grünräumen und den Orten der privaten oder halböffentlichen Lebenswelt. Die urbanen Räume werden durch den Aneignungsprozess und das damit verbundene informelle Lernen belebt und aktiviert.

2.3.3

Das Denklehrzimmer: der Lernraum als Landschaft

Die diversen Lernformen werden von unterschiedlichen Lernumgebungen unterstützt. In der Gestaltung der Schule wird dies berücksichtigt. Neben dem Klassenzimmer als Ort des formalen Lernens entstehen informelle Umgebungen, die sich an den Lebensräumen inspirieren. Wohnzimmer und Sitznischen, Lernstufen und Plätze; die Schulstruktur wird ergänzt durch neue Räume. Dabei handelt es sich um eine Darbietung aus dem Leben oder gar um eine Simulation der Welt.

Mit der Relation vom Schulraum zur Welt setzt sich Göhlich in seinem Buch über die Geschichte des Schulraumes auseinander.⁹⁹ Er zeichnet darin die Geschichte der pädagogischen Umgebung, also des Lernraumes, anhand seiner Relation zur Welt nach. Seine Forschungsfrage geht von der Raumgestaltung der Reformpädagogik der 90er Jahre aus. Zentrales Thema dieser Reformbewegung ist die Inszenierung des Lernens in einer Landschaft. Vorerst stellt Göhlich vier Tendenzen in der Gestaltung der pädagogischen Umgebung fest: Dezentralisierung, Simulation von Abenteuer und Natur (=Welt), Simulation von Heimat und die Selbst-

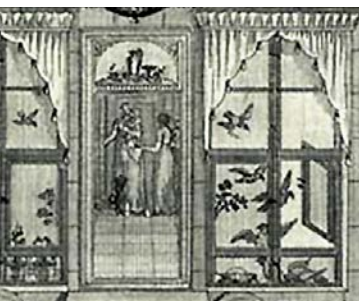


Abb.13: Ausschnitt: Vögel und Pflanzen, die Natur im Fenster.
Christian Heinrich Wolke: Denklehrzimmer 1805)

⁹⁸ Vgl. Zürcher, R. 2007. S.135

⁹⁹ Vgl. Göhlich M., 1993.

rientierung der Lernenden. Danach sucht er nach ideengeschichtlichen Vorbildern dieser Tendenzen in Lernräumen, vom Mittelalter an bis in die neunziger Jahre des vorigen Jahrhunderts.¹⁰⁰ Dabei wird der Fokus auf die pädagogische Gestaltung der Räume gerichtet. Die Architektur und Struktur der Vorbild-Schulen bleiben nebensächlich und können aus den Texten nur teilweise rekonstruiert werden. Göhlich richtet den Fokus auf das Klassenzimmer und die pädagogische Gestaltung des Lernens.

Auf ein Raumkonzept aus Göhlichs Schulraumgeschichte möchte ich an dieser Stelle kurz eingehen: Es ist das *Denklehrzimmer* von *Christian Heinrich Wolke*, der am Dessauer Philanthropin lehrte. Es handelt sich um eine Beschreibung aus dem Jahr 1805, der auch ein Kupferstich beigelegt wurde. (Abb. Denklehrzimmer) Das Denklehrzimmer ist ein Raum, der das Lernen lehrt. Die Rolle der Lehrenden ist darauf begrenzt, die Lernumgebung vorzubereiten. Aus pädagogischer Sicht wird hier erstmals Selbst-orientiert gelernt.

„Die Kinder, die im Denklehrzimmer leben, haben tägliche Gelegenheit, sich im Rechnen und Messen zu üben und erhalten auf solche Weise darin eine große Fertigkeit.“¹⁰¹

Die Darstellung zeigt ein quadratisch gerastertes Zimmer. Unten links sitzt ein Kind, das mit einem Würfel spielt. Der Raum ist in seiner Dimension diesem Lernwürfel nachempfunden. Die Lernenden leben in Wolkes Denklehrzimmer. Es handelt sich der Beschreibung nach um eine ganze Familie, die im Zimmer gemeinsam die Welt erforscht. Die Natur kommt über die Fenster ins Zimmer hinein. Am Fensterbrett stehen Pflanzen, deren Wachstum vom Lernraum aus beobachtet werden kann. (Abb.: Ausschnitt Denklehrzimmer) Einzelne Artefakte werden im Denklehrzimmer getrennt von der Welt erforscht. Es handelt sich um eine Simulation von Welt im Lernraum.¹⁰² Göhlich findet mit dieser Darstellung das ideengeschichtliche Vorbild der Lernlandschaft. Wolkes Beschreibung nach ist das Denklehrzimmer ein Lebensraum. Er erklärt das Lernen zu einer An-

100 Vgl. Göhlich M., 1993. S.45 / Göhlich M., Zirfas J. 2007. S.104

101 Wolke, C. H. zit. in Göhlich, M. 1993. S.209

102 Vgl. Göhlich M. 1993. S.20

gelegenheit des Lebens. Wolkes *Denklehrzimmer* stellt eine ideale, bis ins Detail vorbereitete Lernumgebung dar.

Die Lernlandschaften in den Klassenzimmern der Gegenwart haben durchaus Ähnlichkeit mit Wolkes 200 Jahre altem Konzept. Auch aus heutiger Sicht ist der pädagogische Raum stets ein inszenierter Raum.

Das Lernen darf dabei Angelegenheit der Lernenden bleiben, so Göhlich. Ein wichtiger Aspekt, den es in der Gestaltung von Lernräumen zu berücksichtigen gilt, ist die Autonomie des Lernens.¹⁰³

2.3.4

Lernräume in der Lebenswelt

Der Definition von *Peter Faulstich* nach befinden sich die Lernräume im Leben.¹⁰⁴ Im Gegensatz zu U. Deinet, der das Lernen in Lebensräumen über die Handlungen und die Aneignung definiert, beobachtet Faulstich die Chancen, die das lernende Subjekt darin wahrnimmt. Die Lernchancen in den verschiedenen Lernräumen können unterschiedlich sein und sind nur schwer zu definieren. Die Chancen können an dem Grade ihrer Institutionalisierung oder am Grade ihrer Intentionalität bemessen werden, so Faulstich. Dieser Grad ist immer aus der Sicht des Lernenden aussagekräftig. Der objektive Lernort wird abhängig von den subjektiven Lernchancen in einem Lernraum. Entscheidend ist die Intention der Lernenden. Das Ausmaß, in dem sich die Lernenden selbst z.B. in einem Museum auf die Thematik einlassen, bestimmt die Lernchancen in diesem Lernraum. Aus subjektiver Sicht haben Lernräume eine primäre Lernfunktion. Wie kann nun bemessen werden, wann und wo es sich um eine primäre Lernfunktion handelt?

Ein Ansatz, der zur Ermittlung von Lernräumen angewandt wird, ist jener der *Narrativen Landkarte*. Diese geht auf die Idee einer *Mental Map* zurück, wie sie *Kevyn Lynch* erstmals 1960 anwendet. In *Das Bild der Stadt* beschreibt Lynch, wie die Stadtbewohner ihre Umgebung wahrnehmen und dabei ein inneres Abbild von ihrer Umwelt anfertigen. Die Zeichnung

¹⁰³ Vgl. ebd. S.104

¹⁰⁴ Vgl. Faulstich, P. 2013. S.298



Abb.14: Christian Heinrich Wolke. Denklehrzimmer. Leipzig 1805.

gen der Stadtbewohner (die als kognitive Karten bezeichnet werden) ermöglichen den Einblick in dieses innere Bild ihrer persönlichen Lebensräume.¹⁰⁵ Faulstich wendet die *Mental Maps* an, um zu erfahren, wo sich in einem Quartier die Lernräume befinden. Das Beispiel zeigt auf, wie die Beobachtung eines Quartiers und die Befragung der BewohnerInnen nach ihren Lernräumen in den narrativen Landkarten nachgezeichnet werden. Über das Medium der Landkarte werden die individuellen Lernräume im Quartier sichtbar.

Dieser Ansatz zeigt, wie die subjektive Raumerfahrung durch die Kartierung zu einem aussagekräftigen Datensatz wird. Die narrativen Landkarten geben Informationen über die Nutzung und Wahrnehmung der Lernräume und können als Grundlagen für die Planung von Lernräumen verwendet werden.

Exkurs: Mediale Lernräume

Mediale Lernräume bieten viele Möglichkeiten des selbstständigen, individuell gestalteten Lernens. Die neuen Medien bieten zusätzliche Chancen, sich außerhalb von Präsenzkursen weiterzubilden.

Seitdem konnten sich durch die neuen Medien Lernformen entwickeln, die ohne die physische Anwesenheit der Lernenden im Unterricht möglich sind. Die Medienkommunikation stellt eine wichtige Art des Lernens dar. In Schule, Universität und Weiterbildung haben sich die virtuellen Lernplattformen etabliert. Diese werden dadurch Teil der Bildungsinstitutionen. Mit dem Ziel, die sogenannten Medienkompetenzen zu fördern, etablieren sich virtuelle Lernräume zunehmend.¹⁰⁶ Einerseits können wir über das Internet von verschiedenen Orten aus auf die Plattformen zugreifen, was dem Benutzer die Möglichkeit gibt, sich von zu Hause aus einzuloggen, also von einem informellen Setting aus. Andererseits sind die Übergänge im Netz selbst, als fließende Textabfolge zwischen verschiedenen Seiten, nicht eindeutig dem Formalen oder Informellen zuzuordnen. Über die Suchmaschine steigen die NutzerInnen ein und *browsen* durch das Netz. In verschiedenen Fenstern werden gleichzeitig diverse

¹⁰⁵ Vgl. ebd. S.297

¹⁰⁶ Vgl. Zürcher, R., 2007. S.10

Räume betreten. Die Möglichkeiten gehen von der Informations- und Wissensrecherche bis hin zu *“der Erweiterung des symbolischen Kapitals durch Kontakte“*¹⁰⁷, so Röhl. Im Fluss der Recherche werden Texte, Bilder und Videos sowie Tonspuren in einer Aneinanderreihung gelesen. Röhl bezeichnet diese diskontinuierliche Verknüpfung von Texten und Seiten als Hypertext. Die Verknüpfungen liegen als Ebene über dem Text und bilden eine Netzstruktur (hyper: gr. über).¹⁰⁸ Röhl spricht von verschiedenen Aneignungspraktiken, durch welche die digitalen Medien z.B. *reflexiv*, *vireal*¹⁰⁹ oder *hypertextual* angeeignet werden.¹¹⁰

Unser tägliches Leben ist von dieser Struktur durchwachsen, wir können nahezu von jedem Ort aus und jederzeit ins Netz einsteigen. Eine binäre Unterscheidung zwischen real und virtuell scheint nicht mehr möglich. Eher kann man von einer Erweiterung und Ergänzung der realen Räume durch die virtuellen Räume sprechen.¹¹¹

Wie beeinflusst die Mediatisierung unserer Lebenswelt die Vorstellung von gebauten Räumen? Die mobilen Pneus, die in den 60er Jahren eine Raum-Utopie für die Architektur der Zukunft abbilden, zeigen den Wunsch nach einem nomadischen Arbeitsplatz oder einer flexiblen Wohnhülle. Das *aufblasbare Büro* von Hollein, 1969¹¹² oder der Prototyp *Cushicle* von *Archigram* propagieren mobile Räume, die als Wohn- und Arbeitshülle überall sein können. Diese Vision des mobilen Lern- oder Arbeitsplatzes hat sich verwirklicht: Das Internet als Mittel der mobilen Kommunikation und der persönliche Device (Smart Phone, Tablet, Laptop) machen das Arbeiten überall möglich. Jedoch kommen sie ohne die Hülle des Pneus aus. Die Blase aus der Vision von *Archigram* ist unsichtbar geworden. Während wir in den Device eintauchen, verschwindet die Welt um uns. Wir begeben uns in eine Blase und tauchen in den virtuellen Raum ein. Die neuen Medien bieten für das Lernen eine erweiterte Möglichkeit an

107 Ebd. S. 265

108 Ebd. S.269-270

109 Vireale Aneignung findet Röhl in der Aneignung von Lebenswelten , bei der „ sowohl virtuelle als auch reale Erfahrungen miteinander“ verknüpft werden. Röhl, F. J. 2014. S. 268

110 Vgl. Röhl, F. J. 2014. S. 265

111 Tillmann, A. 2014. S.274

112 Hollein , H. 1969.



Abb. 15: oben: *Mobiles Büro*, Hans Hollein, 1969.

Abb. 16: Fotografie des bewohnten Prototyp: *Cushicle*. *Archigram*, 1964.

Selbstbestimmung. Der autonome Zugang zu Wissensquellen und die verschiedenen Kommunikationsformen entgrenzen die gegenwärtig gelebten Lernräume. Die Aufgabe der Architektur, so *Christian Kühn*, ist es, Lernräume anzubieten, die sich sowohl für Gruppen verschiedener Größe eignen als auch Rückzugsmöglichkeiten anbieten. Denn der Lernprozess bleibt trotz der neuen Medien eine soziale Interaktion.¹¹³

2.3.5

Lernen in der Lernlandschaft oder in der Lebenswelt

Michael Göhlichs Forschung zu den Motiven des Reformklassenzimmers der 90er Jahre zeigt eine andere Geschichte des Schulraumes auf. Einen zentralen Anhaltspunkt liefert Göhlichs Betrachtung des Lernraumes in seiner Relation zur Welt.¹¹⁴ Im Verhältnis des Lernraumes zur Welt kommen verschiedene Ansätze der Pädagogik zum Ausdruck, die sich im Raum manifestieren.

Es werden hier zwei Ansätze gegenübergestellt: einerseits der *Lebensraum als Lernraum* und andererseits die *Darbietung der Lernlandschaft* in der Schule. Beide gehen davon aus, dass der Lernprozess einen engen Bezug zur Lebenswelt hat. Zum Einen werden im Zugang zum *Lebensraum als Lernraum* informelle Settings und Lebenspraxen als Lernräume erschlossen.¹¹⁵ Zum Anderem entsteht durch die *Lernlandschaft in der Schule* eine Darbietung der Welt im Lernraum. In dieser Inszenierung der pädagogischen Umgebung findet sich die Simulation von Welt und Abenteuer. Die Welt als Abenteuer zu simulieren führt zur Erzwingung einer Scheinwelt. Der Realitätsbezug des Lernraumes geht dabei verloren. Es besteht die Gefahr, dass der Schulraum zum Cyberspace wird, so Göhlichs Kritik.¹¹⁶

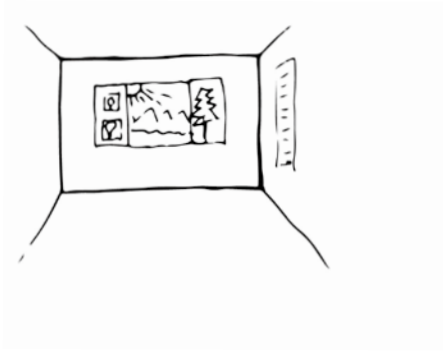
Die Verstädterung der Welt geht mit einer Urbanisierung der Lernlandschaft einher. In Blick auf die Möglichkeiten von Lernlandschaften lässt sich daraus schließen, dass es heute um die Relationen von Stadt und

113 Kühn, C. 2018. S.46

114 Vgl. Göhlich M., 1993. S.45

115 Vgl. Faulstich, P. 2013. S.298

116 Vgl. Göhlich M. 1995 S. 45



Schule geht. Diese Beobachtung bildet den Hintergrund für die Verbindungen von Schule und Stadt, auf welche die folgenden Kapitel dieser Arbeit aufbauen.

Die Verbindung von Schule und Stadt wird auch im Ansatz des *Lebensraumes als Lernraum* sichtbar: Die Lebenspraxen werden als Lernräume genutzt. Dadurch wird die Stadt als Lernraum wahrgenommen. Lebenswelt und Schulwelt ergänzen sich in ihrer Koexistenz.

Die These von der Urbanisierung der Lernräume wird in den nächsten Kapiteln untermauert und weiterentwickelt. Von der Schule als Lernlandschaft bis hin zur urbanen Bildungslandschaft und dem Beispiel des Bildungsgrätzl in Wien.

Abb.18: Skizze: Simulation im Lernraum, Welt als Lernraum

3

Schule als Stadt

und

Stadt als Schule



Abb.1: Spielplatz in der
Dijkstraat 1954, Amsterdam
Stadtarchiv.

3

Schule als Stadt und Stadt als Schule

Die räumlichen Zusammenhänge der gebauten Lern- und Bildungsräume werden im Folgenden analysiert. Die Analogie von Haus und Stadt wurden bereits von Alberti beschrieben. Auch am Schulhaus, als Sonderfall des Hauses, zeigen sich die Wechselwirkungen zur Stadt. Anhand von gebauten Beispielen der Schularchitektur werden die Analogien und Wechselwirkungen von Schule als Stadt und dem Stadtraum als Bildungsraum aufgezeigt.

Die Übergänge zwischen Innen und Außen, zwischen *Haus und Stadt* sind ein Grundthema der Architektur. Historisch gesehen geht der Vergleich zurück auf Alberti; sein *De Re Aedificatoria* hat das Bild der idealen Stadt der Renaissance stark beeinflusst.

„Denn wenn der Staat [Stadt], nach einem Grundsatz der Philosophen, ein großes Haus ist, und ein Haus hinwiederum ein kleiner Staat ist, warum sollte man da nicht die Glieder dieser selbst als kleine Wohnungen bezeichnen?“¹

Der Vergleich zwischen Stadt und Haus zieht sich durch die Geschichte der Architektur. Auch an den Werken von *Aldo van Eyck* kann das Thema dieses Begriffspaars nachvollzogen werden. Van Eyck vereint in seinen Entwürfen die Gegensätze, dabei bilden Haus und Stadt die Ausgangs-

¹ Alberti, L. B., 1912, S.47

Aus dem Ersten Buch, über die Risse, Kapitel 9. Der Stadt Staat auf den sich Alberti bezieht, wird in aktuellen Übersetzungen sinngemäß als Stadt übersetzt.

metaphern für die sogenannten Zwillingsphänomene.² Die Analogie von Haus und Stadt entspricht als Sonderfall jener von Schule und Stadt, welche in Van Eycks Spielplätzen gebaute Form annimmt. (Abb. 1: Spielplatz in der Dijkstraat)

In den darauf folgenden Beispielen zur *Schule als Stadt* (siehe 3.2) wird aufgezeigt, wie die Orte in den Bildungseinrichtungen durch ihre Um- und Neugestaltung zu großzügigen, offenen Räumen werden. Die Schulgebäude integrieren Eigenschaften aus urbanen Räumen und werden verstärkt als multifunktionale Räume wahrgenommen und von der Schulgemeinschaft als solche genutzt.

Andersherum gibt es Initiativen, welche Bildungsräume in den öffentlichen Raum der Stadt tragen, bzw. Plätze und brachliegende Flächen neu gestalten oder Stadtstrukturen umnutzen und aneignen (siehe *Stadt als Schule* 3.3).

Beides geschieht aus der Tendenz heraus, dass Bildung sich nicht auf die Schule beschränken kann; dass Schulen nicht nur aus Klassenzimmer und Gangraum bestehen, sondern aus dem Bedürfnis der Nutzerinnen nach Raum und diversen Raumsituationen. Durch dieses Bedürfnis wird eine Neupositionierung der Schule artikuliert, welche die aktive Nutzung des öffentlichen Stadtraumes fordert, die Bedeutung der Institution Schule entgrenzt und in Folge ausweitet. Dies ist Ausdruck dafür, dass die Schule und das Lernen öffentliche (Frei-)Räume brauchen, um den vielen Aufgaben gerecht zu werden, die im Bildungsprozess gegenwärtig unumgänglich sind.

In diesem Kapitel werden die Architekturen der Schulgebäude und ihre Überlagerungen mit den Stadträumen näher betrachtet. Die folgenden Beispiele zeigen, wie großzügige Freiräume und die Gestaltung des gebauten, öffentlichen Raumes, eine tragende Rolle in den Bildungsbauten spielen.

² Vgl. Ligtelijn, V. Strauven, F. [1] 2008. S.58-59

3.1

Von Haus und Stadt

Aldo van Eyck : Twin Phenomena

Mit dem Begriff der Zwillingsphänomene macht Aldo Van Eyck die Analogien zwischen vermeintlichen Polaritäten sichtbar.³ So findet sich die kleine Struktur des Hauses in einem größeren Maßstab in jener der Stadt wieder.

An Van Eycks Spielplätzen, als Orten der Aneignung des öffentlichen Raumes, zeigt sich, wie die Stadt als Wohnraum interpretiert wird. Vice versa nehmen van Eycks Gebäude Elemente aus der Stadt auf: die einzelnen Räume erhalten wie kleine Häuser eine Adresse. Hervorgehoben werden die Schwellen zwischen innen und außen: Das Dazwischen wird als Ort der Gelegenheit inszeniert.

3.1.1

The Inbetween realm - Zwischen Räume

Mit der Entstehung von Aldo Van Eycks Spielplätzen im Amsterdam der Nachkriegszeit zeichnet sich der Beginn einer Wende in der Architektur und ein Umschwung im Denken der Planenden ab.

Aus dem Stadtarchiv von Amsterdam stammt eine Fotoserie, welche die Entstehung der Spielplätze dokumentiert. Das Foto vor der Umgestaltung der *Conradsstraat* 1957 und der Vergleich nach der baulichen Umgestaltung zeigen, wie mit wenigen Elementen die Straße zu einem Platz umgestaltet wurde. Eine ungenutzte Verkehrsfläche wurde zu den Häusern hin verbunden und durch wenige Elemente zu einem Ort, an dem das Dazwischen als Raum gelebt werden kann. (Abb. 3) Es ist ein

³ Vgl. Ligtelijn, V. Strauven, F. [1] 2008, S.58



Abb. 2-3: Platzgestaltung vorher und nachher: Conradsstraat 1957, Amsterdam. Stadtarchiv.

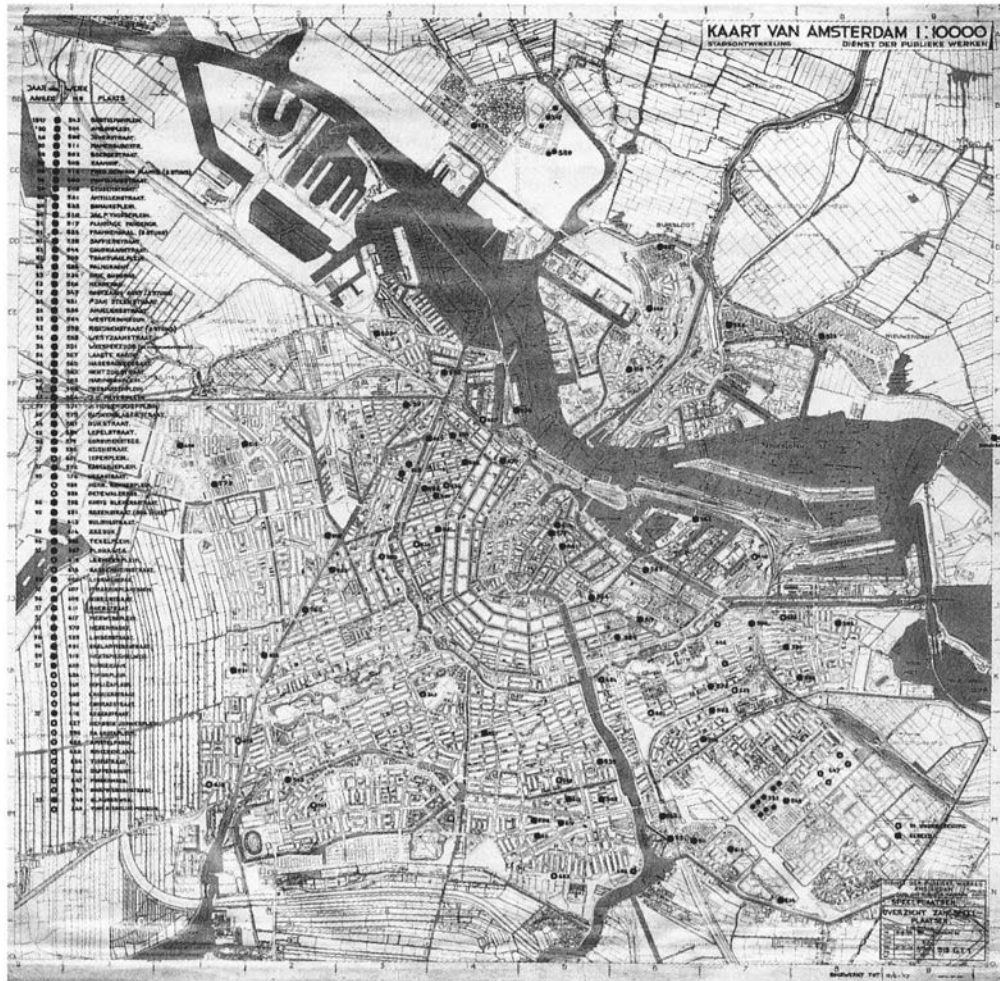


Abb.4: Karte von Amsterdam mit 95 eingetragenen Spielplätzen ca. 1957. Amsterdam Stadtarchiv.

kleiner Eingriff, durch den ein neuer Ort für die Gemeinschaft entsteht: ein Spielplatz, der einer bis dahin marginalisierten Nutzergruppe, den Kindern, ihren Raum gibt.

In der Nachkriegszeit entsteht in den Städten eine Bewegung, die mehr Spielräume einfordert. In Amsterdam entstehen 1938 die ersten Parks und Sandspielplätze, die auf die Initiative von der Stadtplanerin Jacoba Mulder hin errichtet werden. Nach ihrer Anregung entsteht 1947 auch der erste Spielplatz von Van Eyck am *Bertelmannplein*⁴. Es sind einige wenige Spielelemente, die Van Eyck entwirft; diese werden an jedem neuen Spielplatz als Gestaltungselemente eingesetzt und an den Ort angepasst. Das vereinzelte Einfügen der Spielareale in die Leerstellen der bestehenden Stadtstruktur stellt einen kleinen Eingriff dar, der die Stadt für ihre BewohnerInnen lebenswert macht.

Mit dieser Strategie gestaltete Van Eyck zwischen 1947 und 1968 an die 700 Spielplätze in Amsterdam. Gerade wegen ihres kleinen Maßstabes haben sie in Summe das Bild der Stadt verändert und geprägt. Wie in der Karte von 1957 zu sehen ist, zieht sich die Infrastruktur der Spielplätze wie ein Netz über die Stadt. Die Spielplätze verwandeln die urbane Leere zu einem Raum, in dem Verbindungen geknüpft werden.

Interessant erscheint das Prinzip und die Haltung, die hinter der Strategie des Architekten stehen: Im Bestand lässt er zwischen Straßen und Häusern einen neuen Raum entstehen. Die ungenutzten Flächen und Lücken der Stadt, die der Krieg hinterlassen hatte, wurden nutzbar gemacht und so ins Interesse der Gemeinschaft gerückt.

Van Eyck ist vom Prozess des Dialogs inspiriert. Das Zusammenspiel und die Interessenskonflikte zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft können im Dialog auf eine Ebene des Kompromisses gebracht werden. Diese Ansicht zur Vermittlung zwischen *Ich und Du* entwickelt der Philosoph *Martin Buber* in dem gleichnamigen Buch.⁵ Im Dialog gilt es, den Interessenskonflikt zu versöhnen und in einer Aussprache zu verschmelzen.



Abb. 5 Platzgestaltung am Bertelmannplein in Amsterdam

⁴ Aufschwung der Spielplätze in der Nachkriegszeit. Bis Jane Jacobs in *Death and Life of American Cities* Spielplätze/ die Stadt als unsicher darstellt und für eine kindersichere Stadt eintritt. Vgl. Mc Carter, R. S.40 /Lefavre, L. 2007. S.45.

⁵ Das Buch erschien erstmals 1928: Buber, Martin. *Ich und Du*.

Aldo van Eyck verfolgt Bubers dialogisches Prinzip, das die Vermittlung verschiedener Interessen ins Zentrum rückt. An den hunderten Spielplätzen wird die Haltung einer Architektur des Dialogs und der Gemeinschaft sichtbar.

In der Architektur der Spielplätze wird der Raum dazwischen erkennbar. „*The realm of the in between*“ ergreift den Raum, so *Liane Lefaivre*.⁶ Die Zwischenräume, die durch die Gegensätze von außen und innen, offen und geschlossen etc. entstehen, sind zentrales Anliegen des Architekten.

Historische Bedeutung erlangt Van Eycks Arbeit durch seinen Ansatz, die Stadt von den Bedürfnissen der Menschen aus zu denken und zu planen. Lefaivre nennt Van Eycks Spielplätze *Humanist Rebel Playgrounds*. In den Arbeiten Van Eycks finden sich spielerische, partizipatorische Elemente, durch welche der gebaute Raum von Grund auf gedacht wird.⁷ Es zeigt eine Alternative auf, eine andere Möglichkeit, Stadt zu denken und öffnet somit ein neues Fenster für die Stadtentwicklung.

Amsterdam war Anfang der 50er Jahre von der Zerstörung des Krieges gezeichnet. Wie in ganz Europa entwarfen ArchitektInnen und StadtplanerInnen auch hier nach den Vorbildern der klassischen modernen Architektur. Die Prinzipien des CIAM (Congrès Internationaux d'Architecture Moderne), die in der Charta von Athen von 1933 definiert wurden, bildeten die Grundlage dafür. Neue, großflächige Quartiere wurden in kurzer Zeit geplant und gebaut. Die Stadtentwicklung und Urbanisierung wurde in einem sehr großen Maßstab, wie vom Reißbrett aus in einer Top down-Hierarchie gesteuert. Doch schon Mitte der 50er Jahre begannen sich die Probleme der Nachkriegsmoderne zu zeigen. Van Eyck war einer von den Architekten, die ihre Kritik an den Planungsstrategien des CIAM in den Diskurs einbrachten. Die vier Funktionstypen und ihre Trennung ordnen die Stadt in ein Raster, in dem Identität verloren geht, so van Eyck. Aus der Konferenz des CIAM 10 von 1956, die in Dubrovnik stattfand, ging eine Gruppe junger Architekten hervor, unter ihnen

⁶ Vgl. Lefaivre, L. Tzionis, A. 1999. S.77

⁷ Vgl. ebd. S.77

Alison und Peter Smithson, Georges Candilis, Jaap Bakema, Giancarlo de Carlo und Shadrach Woods. Gemeinsam organisierten sie als *Team 10* den letzten *Congrès Internationaux d'Architecture Moderne*, der 1959 in Otterlo stattfand. Das Team 10 verkündigt dort die Auflösung desselben. Van Eyck formuliert in seiner Rede von Otterlo die zentrale Kritik des Team 10, also die Trennung der Funktionen, jedoch zeigt er auch eine Vision auf, eine neue Strategie.⁸ In Otterlo wird ein Umdenken eingefordert und damit eine Kehrtwende in der Planungskultur der Architektur eingeleitet.

3.1.2

Zwillingsphänomene

Van Eycks Rede von Otterlo enthält die Grundgedanken zu den sogenannten Zwillingsphänomenen. Sein zentrales Anliegen besteht darin, eine Gegenposition zu den abstrakten Idealen von Raum und Zeit zu finden, die vom Vorbild des *Universal Space* wegführen.⁹ In seiner Kritik an dem Verständnis von Raum und Zeit, zeigt sich auch der Wandel des Raumbegriffes. Van Eyck nimmt hier Bezug auf Einstein, der durch die Relativitätstheorie von 1919 zu einem wissenschaftlichen Umdenken beigetragen hat. Van Eyck selbst beginnt seine Rede mit der Beschreibung eines *euclidic Groove*. Der euklidische Alltagstrott, nach dem die Welt gelaufen war, ist nicht mehr passend; die perspektivische Darstellung wurde durch Künstler wie Picasso, Brancusi oder Klee aufgelöst. Doch auch in der Literatur und Wissenschaft (Joyce und Einstein) findet Eyck eine Abkehr vom deterministischen Alltagstrott: Ohne dem Neuen einen Namen zu geben, sieht van Eyck in der Überwindung des euklidischen Raumgefüges auch die Möglichkeit, durch Architektur die Probleme der Gesellschaft zu überwinden.¹⁰ Damit macht er das Scheitern der modernen Architektur an den veralteten Vorstellungen fest. Er fordert

⁸ Vgl. Mc Carter, R. 2015 S.76-77

⁹ Dieser Absatz bezieht sich auf den Text „*A Home for Twin Phenomena*“ der in „*The Artist, the child and the city*“, erstmals 2008 publiziert wird: *Der Text gibt die Rede von Otterlo wieder, wurde in ähnlicher Form im Forum 1959 abgedruckt.*

Ligtelijn, V. Strauven, F. [1] 2008. S.58-63

¹⁰ Vgl. Ligtelijn, V. Strauven, F. [1] 2008. S.58

die Architekten auf, sich mit dem Raum neu auseinanderzusetzen. Van Eyck geht von dem *Phänomen der Gegensätze* aus, zwischen denen sich der Raum des Dazwischen aufspannt. Die Harmonie findet sich im Kontrast der Gegensätze von klein und groß, von außen und innen, von Einheit und Vielfalt, von Individuellem und Kollektivem.¹¹ In diesen Gegensätzen, wie auch in jenem von Haus und Stadt liegt das Zwillingsphänomen.

„*A house is like a tiny city, and a city like a huge house.*“¹²

An diesem Beispiel von Haus als Stadt, also vom Kleinen im Großen erläutert Van Eyck auch das Zusammendenken von Stadtplanung und Architektur. Van Eyck fordert einen ganzheitlichen Ansatz ein, in dem Probleme quasi Disziplin-übergreifend gelöst werden.

Die einzelnen Teile des Hauses bilden in ihrer Funktion und Struktur eine kleine Stadt. Ein Beispiel des Übergangs zwischen innen und außen, ist die Tür. Als Schwelle bietet sie die *Gelegenheit* für die Begrüßung oder den Abschied. Van Eyck sieht darin eine Situation, die sich unser Leben lang täglich wiederholt.¹³

An den Übergängen und Schwellen, den Zwischenräumen der Architektur sieht van Eyck die Möglichkeit, die physischen und sozialen Realitäten der Räume zu gestalten.

„*Whatever space and time mean, place and occasion mean more!*“¹⁴

Van Eyck macht die Gelegenheit und den Ort zu den Maximen seiner Architektur. Der Raum ist in der Vorstellung des Menschen ein Ort und die Zeit steht für die Gelegenheit.

„*A house therefore should be a bunch of places and a city a bunch of places no less. (...) The city is the counterform of society's reciprocally individual and collective reality.*“¹⁵

Durch diese Aussage fügt van Eyck dem modernen Verständnis des Raumes die Idee der menschlichen Interaktion hinzu. So werden der Ort

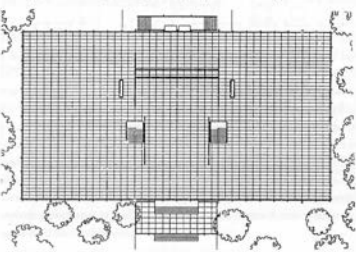


Abb.6: *Symbol der Moderne: Grundriss der Crown Hall, Mies van der Rohe, MIT Campus, Chicago.*

11 Vgl. Lefavre, L. Tzision, A. 1999. S.135

12 Lefavre, L. Tzision, A. 1999. S.135

13 Vgl. Ligtelijn, Vincent; Strauven, Francis, [1] 2008. S.62

14 Lefavre, L. Tzision, A. 1999. S.103/ Mc Carter, R. 2015. S.118

15 Ligtelijn, V. Strauven, F. [1] 2008, S.61

und die Gelegenheit zum Symbol für die Forderung nach einer Veränderung im Denken von Architektur. Die Existenz der menschlichen Interaktionen, die im Raum stattfinden, gehen der Planung von Van Eycks Architektur voraus. Sein zentrales Anliegen, so Lefavre, liegt darin, den Begriff des Raumes um die Ebene der sozialen Interaktionen zu erweitern.¹⁶

Die Gegenüberstellung des Grundrisses der *Crown Hall* und jenem des *Waisenhauses* zeigt die Veränderungen, die sich zwischen der klassischen Moderne und dem *Strukturalismus* abzeichnen. Die räumliche Kontinuität des *Universal Space* lehnt jede Differenzierung ab und minimiert die Übergänge und Verbindungen zwischen innen und außen. Van Eycks Entwurf hingegen zeigt eine dauernde Abfolge zwischen Hof und Haus. Der Außenraum wird Teil des Innenraumes. Die räumlichen Sequenzen sind bestimmt von den Schwellen und Übergängen zwischen den dienenden Räumen und den Räumen der Gemeinschaft.

Hierin bestätigt sich die Beobachtung von *Karin Jaschke*, wonach die zentrale Frage, die sich den PlanerInnen nach der *Otterlo Speech* stellt, jene einer Neuinterpretation der Beziehungen zwischen Innen- und Außenraum ist.¹⁷ Was die Architekten rund um das *Team 10* vereint, ist das Interesse, die Beziehungen zwischen Innen- und Außenraum neu zu verhandeln und zu überprüfen.

Ausgehend vom Konzept der *Zwillingsphänomene* sieht Van Eyck die Aufgabe der Architekten in der Vermittlung zwischen Ich und Du, zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft. Sein Ansatz ist, so Lefavre die Interessen der Gemeinschaft und die sozialen Absichten in das Design der Städte und Gebäude einfließen zu lassen.¹⁸



Abb.7: Grundrisschema Waisenhaus. Orphanage, Aldo Van Eyck. Amsterdam.

¹⁶Vgl. Lefavre, L. Tzision, A. 1999. S.103 „... he ads the idea of human interaction to that of space“

¹⁷ Jaschke, K. 2009 S.176 „Not only did they question the disciplinary separation, they also asked that the relation between interior and exterior space be examined anew.“

¹⁸ Vgl. Lefavre, L. Tzision, A. 1999. S.135

3.1.3

Das Waisenhaus in Amsterdam

Nur sechs Monate nach der Rede in Otterlo wird 1960 das erste große Gebäude van Eycks, das Waisenhaus in Amsterdam eröffnet. Zwischen 1955 und 1960 wurde das Waisenhaus am Rande der Stadt erbaut. Jeder Altersstufe war ein eigenes kleines Haus mit Hof zugeteilt. Die einzelnen Häuser sind über eine interne Straße und Innenhöfe miteinander verbunden. Die Beziehung zwischen Hof und Innenraum und ihre Ausrichtung nach Süden bestimmen das Muster des Kinderheims. Das Haus der Jüngsten ist am privatesten, je älter die Kinder werden, umso näher rücken sie an den öffentlichen Raum. Die Gemeinschaftsräume sind direkt an den öffentlichen Eingangsbereich angeschlossen, während im Kern der Häuser die privateren Bereiche liegen. Der Grundriss ist nach einem genauen Muster aufgebaut und folgt einer repetitiven Hierarchie zwischen offenen und geschlossenen Räumen.

Der Grundriss zeigt eine präzise Einrichtung der Räume, die den NutzerInnen und ihren Bedürfnissen vorausseilt. Die diversen Möglichkeiten werden durch die unterschiedlichen Raumdimensionen angedeutet. Die soziale Struktur der zukünftigen Bewohner ist an den Räumen ablesbar. So sind auch die Raumhöhen und Möbel an den Maßstab der Kinder und Jugendlichen angepasst.

Eine wichtige Referenz, die Van Eyck zu der Organisation der Höfe inspiriert hat, ist die marokkanische *Kasbah*: mit ihrem offenen zentralen Hof und der gewachsenen, städtischen Struktur der Medina. Die Untersuchungen zu marokkanischen Typologien der *Kasbah* wurden erstmals von *Gorge Candilis* beim *CIAM 9* vorgestellt.¹⁹ Van Eycks Waisenhaus breitet sich wie ein Teppich aus und gleicht in seiner Struktur jener der Medina.

Als Vorgänger für das Waisenhaus gilt der Entwurf der *Nagele School*. Hier experimentierte van Eyck mit dem Versetzen der Volumina.

Folglich vergrößern sich die Außenwände der Klassenräume, wodurch



Abb.8: Orphanage Amsterdam. Luftaufnahme 1960.
Abb.9 unten: Fensterbank.
Ausschnitt: Foto von Violette
Cornelius 1960

¹⁹ Mc Carter, R. 2015. S.76. „Habitat du plu Grand Nombre, Vers un Casbah Organize“ von Candilis und Woods.

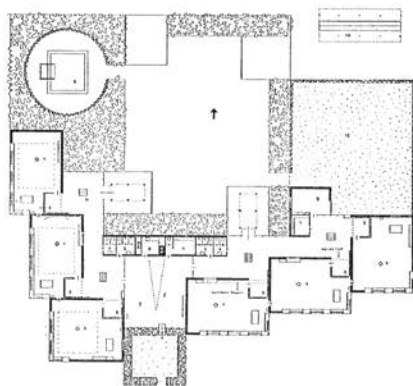
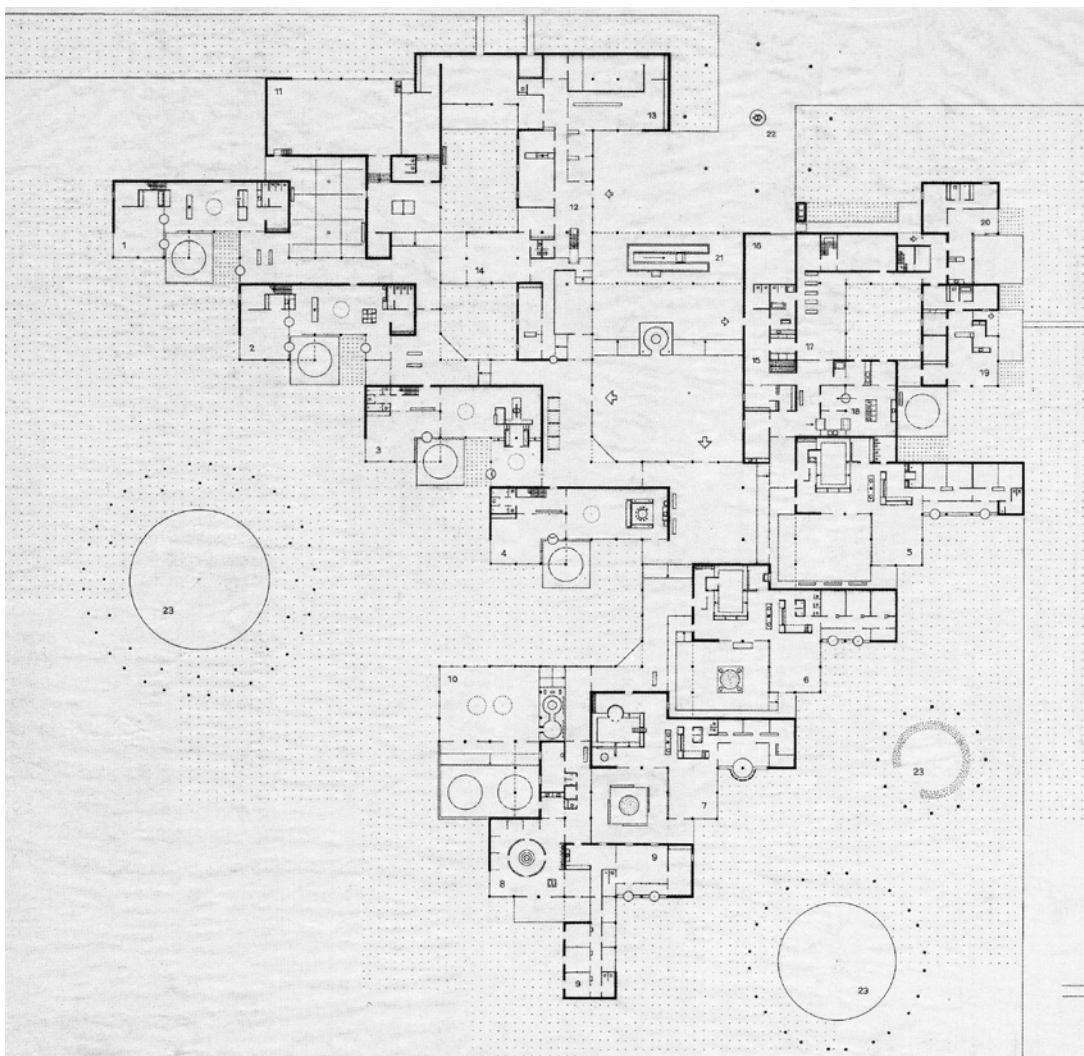


Abb.10: Grundriss Orphanage Amsterdam 1960

Abb.11 unten: Nagele Schule, Grundriss 1955- 56

es ihm gelingt, die Klassenzimmer von zwei Seiten zu belichten. Die Innenräume sind den Außenräumen zugewandt. Die Erschließungsfläche wird zum Gemeinschaftsraum und jeder Raum erhält durch die Eingangsnische eine Adresse. Diese Anordnung ist, so Lefavivre, nach einem Muster entworfen, das auf den Bewegungsflüssen basiert. Daraus schließt sie auf eine Entwurfsstrategie, welche den Wegen folgt: einem *path based design*.²⁰ Die Bewegungen der NutzerInnen werden dadurch zum Entwurfsparameter.

Der Entwurf für das Waisenhaus ist stark beeinflusst von der Idee des *configurative Design*. Das Prinzip dieses strukturierenden Designs beruht auf einer Grundform, die in ihrer Wiederholung in verschiedenen *scales* zu einem Muster führt. Das formale Motiv der Grundform sollte in Form und Gegenform die verschiedenen Räume verbinden. Das Muster sollte vom Haus bis hin zur Straße und zur Stadt die verschiedenen Maßstäbe verbinden.²¹ Nach dem Bau des Waisenhauses verwarf Van Eyck das Entwurfsprinzip des *configurativen Designs*, während seine Schüler, allen voran *Herman Hertzberger* und *Piet Bloom*, seine Ansätze weiterverfolgten. In der *New Amsterdam School of Architecture* bezeichneten sie sich selbst als *Strukturalisten*.²²

Viele gebaute Beispiele und Entwürfe des Strukturalismus lassen ein Schema erkennen, an dem sich die Architekten orientieren. Die absolute Auslegung dieser schematischen Entwurfsmuster steht hier einer qualitativen Architektur im Wege, so *Karin Jaschke*. Das Anliegen der Strukturalisten, eine Bauform für die moderne Gesellschaft zu finden, ist im Grunde an der dogmatisch verfolgten, schematischen Form gescheitert. Denn die strikte Anwendung der Entwurfsprinzipien entspricht genau dem, was die *Forum*-Herausgeber eigentlich an der Moderne kritisiert hatten.²³

20 Lefavivre, L. Tzionis, A. 1999. S.88

21 Vgl. Jaschke, K. 2001. S.187

22 Vgl. Mc Carter, R. 2015. S.229

23 Vgl. Jaschke, K. 2009. S.188-191

Was Hertzberger als Prinzip des Strukturalismus definiert,

„*Structuralism deals with the difference of a structure with a long life-cycle and infills with shorter life-cycles.*“²⁴

geht auf Van Eyck zurück und zeigt sich im Entwurf des Orphanage. Der urbane Kontext in Amsterdam Süd, nämlich zwischen Fußballstadion und Autobahn stellt eine Abgrenzung des Gebäudes zur Stadt dar. Auch für die Nutzung als Kinderheim stellt der städtische Kontext eine Barriere dar. Die Gebäudestruktur ist bis heute in Verwendung. Der Innenausbau des Kinderheimes, den Van Eyck so präzise geplant hatte und der in den Fotos von Violette Cornelius (siehe Abb. Orphanage) dokumentiert ist, wurde jedoch entfernt. Aktuell wird das Gebäude des Waisenhauses als Bürokomplex genutzt. Hierin greift die Definition von Hertzberger: Die Grundstruktur hat eine lange Nutzungsdauer, während die Nutzungsdauer des Innenlebens sich verändert hat. Auch deshalb kann das *Orphanage* als Van Eycks wichtigstes Werk angesehen werden, in dem seine theoretischen Ansätze und seine Entwurfsstrategien gebaute Form annehmen.

Am Waisenhaus wird die Sorge für einen Raum, der von den Bedürfnissen der darin lebenden Gemeinschaft bestimmt ist, sichtbar.²⁵

Die Dualitäten, die den Entwurf des Gebäudes beherrschen, gehen einen Dialog ein: Es wird verhandelt zwischen kollektiv und individuell, zwischen Einheit und Vielfalt, zwischen Innen- und Außenraum oder zwischen privat und öffentlich. Dabei zeigt sich der Wunsch, die einzelnen Wohnräume als Teil des öffentlichen Stadtraumes zu verstehen. Ein ganzheitliches, zwischen verschiedenen Maßstäben operierendes Denken, dem das Konzept der Zwillingssphänomene zu Grunde liegt.

Die Spielplätze und auch das Waisenhaus stehen für die gebaute Form eines Dialogs den *Aldo Van Eyck* einfordert: des Dialogs zwischen Haus und Stadt.

²⁴ Hertzberger H. 1995. S.122

²⁵ Vgl. Mc Carter, R. 2015. S.92

3.2

Die Schule als Stadt

Die Entwicklung einer offenen Schule

In der Relation der didaktischen Räume zu den urbanen Räumen findet sich - in Anlehnung an Haus und Stadt - eine weitere Analogie: der Dialog zwischen Schule und Stadt.

Von der antiken Agora über die Piazza der mittelalterlichen Stadt, es sind Bildungsräume aus der Stadt, die als Vorbilder für die Schulbauten dienen. Wo finden sich diese Vorbilder und wie gelangen die urbanen Raumsituationen in die gebaute Schulstruktur? Anhand von Beispielen aus dem Schulbau werden Elemente aufgezeigt, die Stadträume zum Vorbild haben. Es sind Schulen, in denen der Bildungsraum auch als Kontaktraum zur Öffentlichkeit verstanden wird.

Um die Schulbauten zu vergleichen, werden unterschiedliche Beobachtungsebenen eingeführt. Die Lernräume können in diverse Maßstäbe eingeteilt werden. Die kleinste Einheit bilden die individuellen Lernräume und Nischen. In diesen Microräumen spielt sich die Interaktionsebene des Gesprächs ab, so Berdelman.²⁶ Gemeint sind die Situationen, in denen sich einzelne SchülerInnen durch ihr Lernen eigene Räume schaffen. Es handelt sich dabei um die Beziehungsräume²⁷, in denen individuell oder in kleinen Gruppen gelernt wird.

Auch die Gruppenräume werden erst durch die Benutzung und das Handeln der Lernenden und Lehrenden aktiviert. Hier spielt nach wie vor das Konzept des Gruppenunterrichts eine zentrale Rolle.

Im größeren Zusammenhang der Schule finden sich die Orte des gemeinschaftlichen (Schul-)Lebens, jene beinhalten die Verbindungen zu den



Abb.12: Die Schule von Athen, Ausschnitt, Raffaello 1509-1511, Vatikanische Stanzen.

²⁶ Vgl. Berdelmann, K. et A. Hg. 2016. S.87

²⁷ Vgl. Löw, M. 2001. S.271



umliegenden Stadträumen und anderen Bildungsinstitutionen.

Das Material für die Analyse der gebauten Schulräume besteht aus den publizierten Fotos und Texten der ArchitektInnen. Das heißt, dass die Räume aus der Perspektive der Planer gezeigt werden. Diese Fotografien sind von den ArchitektInnen selbst freigegeben, illustrieren also ihre Ideen und Sicht auf die Projekte.

Die diversen Lernräume sind in unterschiedlichen Maßstäben in das räumliche Kontinuum der Schule eingebettet. Die erste Betrachtungsebene ist die der *Zwischenräume und Nischen*, der Orte an denen individuell gelernt wird. Die zweite Ebene ist die der Gruppenräume (oder des Klassenzimmers) als der Lernort an dem gemeinsam gelernt wird.

Die dritte Ebene zeigt *Versammlungsräume* und Freiräume als wichtige Orte für die Schulgemeinschaft auf und steht als Schwelle zum öffentlichen Raum der Stadt.

An den Übergängen und Schwellen der Lernräume lassen sich die Formen und Typen in der Architektur der Schule ausmachen.

Abb.13: Skizze der verschiedenen Lernsituationen:
 - Individuelles lernen
 - lernen in der Gruppe,
 - lernen in der Gemeinschaft.
 Eigene Darstellung.

3.2.1

Hermann Hertzberger: Die Piazza im Schulgebäude

Seit der Antike steht die Agora als Symbol für die Demokratie und die Mitbestimmung ihrer Bürger. Der Platz gilt als räumlicher Höhepunkt des öffentlichen Lebens. Auch die Bildungsbauten der modernen Demokratie nehmen räumlich Bezug auf die Idee von einer Agora oder einem Forum, das den Menschen den Ort und die Gelegenheit zum Dialog bietet.

Herman Hertzberger zeigt in *Space and Learning*, wie die Idee der Piazza als Vorbild für den Entwurf seiner Schulgebäude dient. Der kleine Platz in *Castellvittorio* und seine Nutzung werden in dem Foto (Abb. 16) sichtbar.²⁸ Es gibt Auskunft darüber, welche Beziehungen und Interaktionen im Dorf stattfinden. Der Schwarzplan (Abb. 14) bietet sich dazu an, als Schemata gelesen zu werden, für das Reziprok von Stadt und Schule. Demnach fungiert die Dorfmauer wie eine Gebäudehülle, die Hauptstraße als Eingang in das Gebäude, der zentrale Platz als Mitte der Schule. Hertzberger nimmt die räumlichen Eigenschaften, die Eingänge, Durchgänge und Höhenunterschiede des Platzes auf. Die Piazza wird in seinen Entwürfen zum Zentrum der Schule.

Anwendung findet die Idee in den *Apollo Schulen*, die zwischen 1980-83 erbaut wurden. Bei beiden Schulen geht Hertzberger von der Idee des Amphitheaters aus, interpretiert die Piazza als Sitztreppe und setzt sie als Verbindungselement zwischen den Halbgeschossen ein. Die Halle rund um die fünf Sitzstufen ist von einer Galerie gesäumt. Sie schließt nach oben mit einem Oberlicht ab. Die Klassenzimmer sind über die Galerie direkt an den zentralen Gemeinschaftsraum angebunden. Dieser dient als offener Lernraum und Treffpunkt für die Schüler und Schülerinnen. Die Halle bietet genügend Rückzugsorte und Nischen, aber auch Sichtbezüge und Verbindungen. Der Vergleich zwischen dem Vorbild der Piazza und den Apollo Schulen auf der folgenden Seite zeigt diese räumlichen Gemeinsamkeiten auf. Im Schulraum wird die gewachsene Situation dieses Dorfplatzes nachgebildet und als gemeinsamer Lernraum inszeniert. Hertzberger bezeichnet seine NutzerInnen-orientierte Architekturspra-



Abb.:14 Schwarzplan Castellvittorio. Herman Hertzberger.

²⁸ Hertzberger, H. 2008. S.132

che als *einladende Form*. Durch das einladende, gestalterische Prinzip kann die Architektur auf die Beziehungsräume Rücksicht nehmen. In seinen Entwürfen zeigt sich diese Suche nach einer benutzerfreundlichen Sprache der Formen.²⁹ Die Architekten sollten dabei daran denken, so Hertzberger:

„...dass die Benutzer die Freiheit haben müssen, selbst zu entscheiden wie sie jeden Teil des Raumes gebrauchen wollen.“³⁰

Ausschließlich als soziale Baukunst versteht er seine Architektur jedoch nicht, vielmehr geht es darum, durch präzise *Dimensionen und Gliederung* ein *Gleichgewicht zwischen Offen und Geschlossen* zu gestalten, das einen *bewohnbaren Raum zwischen den Dingen* entstehen lässt.³¹ Dieses Verständnis geht auf Aldo Van Eycks Konzept der *Zwillingsphänomene* zurück. Es ist ein relationales Denken und Verstehen von Raum, das die Orte in Verbindung zu den Gelegenheiten und Bewohnern denkt.

Herman Hertzberger hat viele weitere Schulen gebaut. Die Idee des Amphitheaters wurde in den Entwürfen weiterentwickelt. Das Leitmotiv der zentralen Halle und der Sitzstufen etabliert sich in Hertzbergers Schulen zu einer Typologie. Die Idee der Sitztreppe fällt als zentrales Element auf, das in den Schulen in verschiedenen Maßstäben gebaute Form annimmt. Hertzberger resümiert über die Prinzipien, die den vielen Schulen zugrunde liegen. Er betont dabei die Bedeutung des Öffentlichen und den Zusammenhang zur Stadt. Einerseits zeigt sich dieser Gedanke darin, die Schule in einer offenen Form - wie z.B. jener der Halle oder als Passage zu denken - und sie auch für andere NutzerInnen sowie für die Kommune zu öffnen. Andererseits ist es wichtig, durch hohe Räume, in denen das Tageslicht von Oben einfällt, eine Atmosphäre der Öffentlichkeit entstehen zu lassen.³²

In den jüngeren Beispielen wendet Hertzberger das Stufen-Thema des Amphitheaters auch in größeren Schulgebäuden an. So zeigt sich am Beispiel der *Titaan Schule* in Hoorn, wie die zentrale Halle die Elemente des

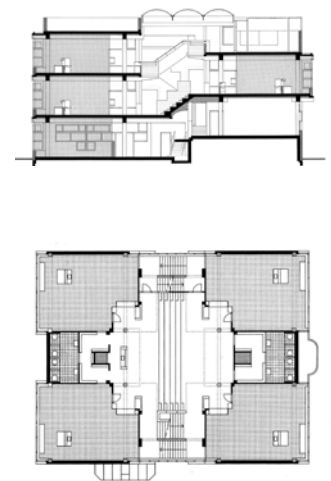


Abb.15: Apollolan-Volksschulen. Grundriss und Schnitt, Amsterdam 1983.

29 Vgl. Hertzberger, H. 1995. S.171

30 Ebd. S.167

31 Vgl. ebd. S.210

32 Vgl. Hertzberger, H. 2009. S.13



Abb.16: Piazza in Castellvittorio, Foto: Hertzberger, H.
Abb.17: rechts: Die Piazza als Hertz der Schule. Apollolan Volksschulen. Amsterdam.

Platzes aufnimmt und zu einem Treffpunkt wird. (Abb. 25) Dabei werden die Stufen und Galerien mit dem Element der durchgesteckten Passage kombiniert. Das Element der Passage analysiert Hertzberger in seinem Buch *Lessons for Architecture Students*. Im ersten Teil über den öffentlichen Raum finden sich Bezüge zur Passage. Sowohl im Kapitel 11 *Der öffentliche Raum als gebaute Umgebung* als auch 12 *Zugänglichkeit der Öffentlichkeit in den privaten Bereichen*, werden Referenzen zum Thema der Passage analysiert.³³ Das erste Kapitel über den öffentlichen Raum beginnt mit einer allgemeinen Definition:

„...öffentlich ist der Raum, der zu jeder Zeit, für alle zugänglich ist, seine Pflege ist eine kollektive Angelegenheit; privat ist der Raum, über dessen Zugänglichkeit eine kleine Gruppe oder eine Einzelperson bestimmt, die auch für die Pflege verantwortlich ist.“³⁴

Als Schnittpunkt zur Stadt bietet die zentrale Halle die Gelegenheit, verschiedene NutzerInnen und Funktionen zusammenzubringen. Die

³³ Hertzberger, H. 1995. S.66/72

³⁴ Hertzberger, H. 1995. S.11

Blickachsen durch die Halle führen auch zu einer räumlichen Transparenz, die eine soziale Kontrolle ermöglicht, wie sie oft von den Betreibern der Schule eingefordert wird.

Hertzberger hat den Typus der Hallenschule in verschiedenen Maßstäben erprobt und an unterschiedliche Raumprogramme angepasst. Die einladenden Formen lassen eine Vielzahl an Raumqualitäten entstehen. Von intimeren Rückzugsorten, über verschiedene Raumhöhen und offene Gemeinschaftsräume. In den Publikationen *Space and Learning* und *The Schools of H. Hertzberger* wird die Kontinuität dieses Themas an den gebauten Schulen sichtbar. Der Architekt hat die Grundform der Halle in Kombination mit der Sitztreppe immer wieder in gebaute Form gebracht. Diese *offenen Schulen* sind ein bedeutender Beitrag in der Erweiterung und Öffnung der Schul- und Lernräume. Die *einladende Form* in den Schulen von Hertzberger dient international als Vorbild für eine offene Schule.

3.2.2

Neubau: Zwei Hallenschulen in Österreich

Der Typus der Hallenschule lässt sich in Österreich bis ins 19. Jahrhundert zurückverfolgen. Ein erster ideengeschichtlich relevanter Entwurf entsteht im Jahr 1953: Die *Arbeitsgruppe 4* konzipiert eine Wohnraumschule in der um eine zentrale Halle die *Wohnräume* angeordnet sind.³⁵ Jedoch wurde diese Entwurfsidee nicht realisiert.

Als erste Hallenschule in Österreich wurde nach Plänen von *Viktor Hufnagl* 1955 die Hauptschule in *Strobl* erbaut. Um die Entwicklung der Hallenschule in Österreich aufzuzeigen, werden zwei Beispiele herangezogen: eine Hallenschule aus den 60er Jahren, die in der Tradition der Moderne steht und ein Neubau, der 2014 fertiggestellt wurde. An beiden Schulen zeigt sich, wie sich die Öffnung der Schulräume und die Veränderung der Typologie nur allmählich vollziehen.

Der Architekt Viktor Hufnagl experimentierte in den 60er Jahren an mehreren Schulbauten den Typus der Hallenschule. Eine der ersten Hallen-

³⁵ Mitglieder der Architektengruppe A4 die 1950 gegründet wurde, waren Friedrich Kurrent, Johannes Spalt, Wilhelm Holzbauer, Otto Leitner.

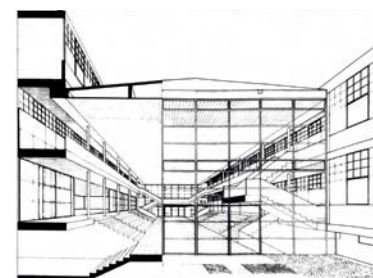


Abb.18: Schule in Altmünster. Öffentliche Veranstaltung
Abb.19. unten: Zeichnung: Perspektive der zentralen Halle. Hufnagl, V.

schulen wurde nach seinen Plänen Anfang der 60er Jahre in seinem Geburtsort errichtet: die Hauptschule Altmünster (Bauzeit 1963-69).³⁶

Die zentrale Halle liegt doppelgeschossig zwischen den zwei dreigeschossigen Klassentrakten. Die Anlage folgt der Höhe des Hangs. Die Fronten der Halle sind verglast, so fällt das Licht seitlich auf die Sitzstufen.³⁷ Die Anlage ist symmetrisch, was zu einem Gegenüber von Sitzstufen und Galerie führt. Dazwischen spannt sich die großzügige Halle wie ein Auditorium auf. In dem Foto (Abb.18), das die Nutzung des Raumes bei einer öffentlichen Veranstaltung zeigt, fällt auf, wie der Antritt der Treppe als Tribüne genutzt wird. Die SchülerInnen stehen auf den Galerien und Treppen und die Halle wird zum (Amphi-)Theater.

In aktuellen Fotos auf der Schulhomepage der *Neuen Mittelschule Altmünster* wird die Treppe auch als Lernort der SchülerInnen und als Identifikationsort der Schule präsentiert.³⁸ Fünfzig Jahre nach dem Bau haben die DorfbewohnerInnen den Bau der *modernen* Schule endlich akzeptiert. Die Schule steht seit 2011 unter Denkmalschutz und wurde wie am Foto (Abb. 22) zu sehen ist, renoviert.³⁹ Entscheidend ist, dass die Hallenschule hier bereits in den 60er Jahren als außerschulisch gemeinschaftlich genutzter Veranstaltungsort gedacht wurde. Die Klassenzimmer sind über die Galerie direkt an die Halle angebunden und haben zudem Zugang zu einer Loggia. Die große Glasfront der Halle öffnet sich zum Vorplatz und damit zum Dorf hin. Neben dem alten Volksschulgebäude erbaut, steht das Gebäude im Zentrum des Dorfes. Der Typus der Hallenschule bleibt auch nach Hufnagls Schulen bis in die heutige Zeit eher eine Ausnahme im österreichischen Schulbau.

Eine Weiterentwicklung der Hallenschule mit dem Thema der Sitzstufen, kann an dem *Schul- und Kulturzentrum Feldkirchen an der Donau* gut nachvollzogen werden. Im Jahr 2014 wurde die Volks- und Mittelschule durch einen Umbau und eine Erweiterung erneuert. Die große Rampe, die vom

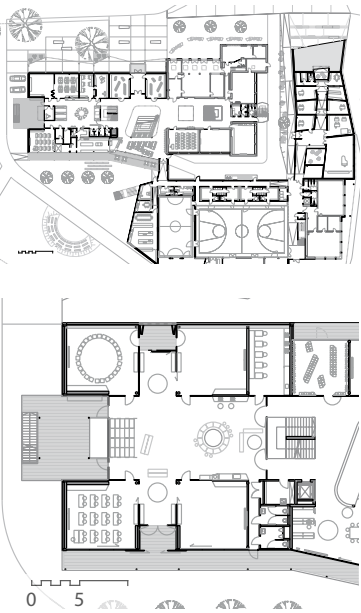


Abb. 20 oben: Grundriss EG
Schulzentrum Feldkirchen ÖÖ.
Abb. 21 Grundriss 1.OG:
Bereich der Volksschule.
Schulzentrum Feldkirchen ÖÖ.

³⁶ Im Vergleich zu den später erbauten, größeren Schulen wie in Weiz oder bei Hall in Tirol, ist die Schule in Altmünster die Einzige mit einer gespiegelten Sitztreppe.

³⁷ Vgl. Hufnagl V. 2001. S.51

³⁸ Vgl. NMS. Altmünster 2018

³⁹ Vgl. Knall-Brskovsky, U.; Lettl, E. 2017. S.82



straßenseitigen Vorplatz zum Eingang geleitet, zeigt die Bedeutung, die dieses Gebäude für die Gemeinschaft in Feldkirchen hat. Der Planungsprozess wurde in enger Zusammenarbeit mit den ArchitektInnen Hemma Fasch und Jakob Fuchs gestaltet. Schon im Planungsprozess war klar, dass das Kulturzentrum den größten Saal der Schule, den Turnsaal, mitnutzen sollte.⁴⁰

Das Besondere am Planungsprozess war, dass die Öffentlichkeit der Schulgemeinschaft während der Bauzeit erprobt wurde. Die Dorfstruktur wurde als Ersatzquartier genutzt und die Klassenzimmer über das gesamte Dorf verteilt. Die LehrerInnen gingen von der Ex-Polizeistation in den Gemeinderatssaal und weiter zum Pfarrsaal. Eine genauere Analyse dieser Übergangsphase versucht *Michael Zinner* zu geben. Er verortet die einzelnen Klassenzimmer im Dorf und führt Interviews mit den Beteiligten, dabei kommt Zinner zum Schluss: Die Schule wurde zu einer Wanderschule.⁴¹ Das kleine Dorf wird dabei zu einem Netzwerk, nämlich

Abb.22: Halle der NMS Altmünster nach der Restaurierung, 2014.
Abb. 23 rechts: Lesetreppe und Sitznische im Schulzentrum Feldkirchen.

40 Fasch, H. 2018. S.87

41 Zinner, M.2017. S.3

so wie es *Christopher Alexander* in dem 1977 erschienenen Buch *Mustersprache* vorschlägt, zu einem Netzwerk des Lernens. Zinner hält die Parallelen zwischen Alexanders Muster 18 *Netzwerk des Lernens* und Muster 58 *Ladenschulen* fest. Beide Muster passen als Beschreibung auch auf das Projekt der Wanderschule. Auf das Netzwerk des Lernens wird in Kapitel 3.4 näher eingegangen. Nach dem gelungenen Versuch der *Wanderschule in Feldkirchen an der Donau*, wird auch vom Bürgermeister in einem Interview rückblickend die Frage aufgeworfen, ob sich die Investition der Schule wirklich gelohnt hat.⁴² Das Projekt der verstreuten Schule im Dorf belegt, wie mit der *Ladenschule* die Erziehung der Kinder für die (Dorf-)Gemeinschaft sichtbar wird und Bildung gemeinsam erlebbar gemacht werden kann. Auch Binder stellt fest, dass die Wanderschule einen wichtigen Lerneffekt für die Schulgemeinschaft hatte. Während der Umbauphase wurde das Dorf zum Übungsfeld für die Nutzung des neuen Schulgebäudes. Die Offenheit und Flexibilität aus der zerstreuten Schule dürften sich auch auf die Nutzung der Schule übertragen haben.⁴³

Der Anspruch, die Schule als ein Zentrum für die Gemeinde zu nutzen, ist ein wichtiger Ausgangspunkt, der maßgeblich zur räumlichen Öffnung dieser Schule beigetragen hat. Der Haupteingang der Schule hat einen Vorplatz zur Straße hin. Eine große Rampe verbindet die Straßenebene mit dem Eingang der Sporthalle. Über den Haupteingang gelangt man direkt in die dreigeschossige Eingangshalle mit der breiten Sitztreppe, welche die Mittelschule und die Volksschule miteinander verbindet. Der zentrale Raum dient als einladender Empfangsraum. (Abb.28) und ist ein gelungenes Verbindungselement zwischen dem Dorf und der Schule. Über die Lesetreppe und Aula sind die verschiedenen Klassenzimmer, die in einem Cluster angeordnet sind, erschlossen. Die Schule ist als Clusterschule konzipiert. Die Volksschulklassen sind in einem Cluster von je 4 Klassen rund um einen gemeinsamen Raum, dem Marktplatz, angeordnet. An die gemeinsame Mitte angeschlossen sind auch ein Freiluftklassenzimmer und zwei Wintergärten.⁴⁴ Das Cluster dient als verdichtendes

⁴²Vgl. ebd. S.8

⁴³ Binder, C. 2015. S.16-20

⁴⁴ Vgl. ebd. S.22

Element, das eine flexible Nutzung der Räume und damit verschiedene Formen des Lernens ermöglicht.⁴⁵

Exkurs

Was sind die Ideen für den Wandel? Wie die Lernkonzepte zur architektonischen Form kommen, versuchen verschiedene Publikationen anhand von Beispielen aufzuzeigen. So zum Beispiel jene aus dem Handbuch von *Prue Chiles: Schulen Bauen*, das 2015 erschienen ist. Die Leitlinien für den Wandel der Schule werden von Chiles an organisatorischen Raumstrukturen festgemacht: *Schule als Arbeitsplatz, als Lernplattform* und als *College System*.⁴⁶ Auch hier wird nicht zuletzt das Lernen in *offenen Räumen* eingefordert. Die Offenheit bezieht sich auf Lernräume mit unterschiedlichen Größen und Zuschnitt. Diese Diversität an Lernräumen fördert eine Diversität an Lernformen und umgekehrt.⁴⁷

In einem weiteren Kapitel des Buches fordert *Claire Kemp* flexiblere Lernräume, die sie an verschiedenen Bauteilen festmacht. Genannt werden *verschiebbare Elemente* und *multifunktionale Räume etc.*

Als zentraler Bestandteil der Idealen Schule wird auch hier die multifunktionale Treppe genannt. Als *best practice*-Beispiel zeigen die Autoren das *Hellerup Gymnasium* von *Arkitema* Architekten, das 2002 in Gentofte, Dänemark eröffnet wurde.⁴⁸ Die Oberfläche der Sitzstufen ist hier aus Holz ; die Stufen sind ein wichtiger Aufenthaltsraum und werden auch für Veranstaltungen genutzt.

Die Form der Raumtreppe, ihre Dimension und Funktion entscheiden darüber, ob sie auch als Aufenthaltsort, Theater oder Aula genutzt werden kann. Auch die Oberfläche, Materialität und die Raumakustik sind ausschlaggebend für eine gelungene Lesetreppe.

Das Symbol der Raumtreppe, das auch bei Hertzberger das Herz der Schule ausmacht, hat sich als Zentrum der neuen Schulen verstetigt.



Abb.24: Sitztreppe im Hellerup Gymnasium. Arkitema Architekten, 2002 Gentofte, Dänemark.

45 Vgl. Binder, C. 2015, S.7

46 Vgl. Chiles, P. Care, L. 2015. S.34

47 Vgl. ebd. S.42

48 Vgl. ebd. S.26-27

Hallenschulen

Hermann Hertzberger

Hall Titaan

Ort Hoorn, NL
Schultyp Gymnasium
Stadtgefüge Stadtrand
Baujahr Neubau 2004

Abb. 25 rechts: Große zentrale Halle. Hall Titaan.
Abb. 26: Treppenaufgang mit Sitzstufen. Hall Titaan.



Abb. 27: Aula mit Lesetreppe.
Schulzentrum Feldkirchen.
Abb. 28: Veranstaltung in der
Aula. Schulzentrum Feldkir-
chen.



fasch&fuchs architekten

Schul- und Kulturzentrum

Ort Feldkirchen a.d Donau, Ö
Schultyp Volks und Mittelschule
Planung mit Bürgermeister u. Direktorin
Umbau und Erweiterung 2014

Um- Einbauten



Susanne Hofmann und die Baupiloten

Carl Bolle Schule

Ort Moabit, Berlin, DE
Schultyp Grundschule
Planung Partizipativ
Baujahr Umbau 2013

Abb.29 links. Lauschwand. Carl Bolle Schule.

Abb. 30: Eingangshalle mit Sitznischen, Carl Bolle Schule.



Nonconform und Michael Zinner

Bildungszentrum Pestalozzi

Ort Leoben Donawitz, AT
Schultyp Gymnasium und Hauptschule
Planung Partizipativ
Baujahr Umbau 2016

Abb. 31 links: Aula mit Sitzstufen.

Leoben. © Kurt Hörbst

Abb. 32 Durchbrüche erweitern den Gangraum. © Kurt Hörbst

3.2.1

Umbau: Öffnung der Gangschule

Das Konzept des Klassenraums als räumliche Form für das Lernen in einer Gruppe prägt die Grundstruktur der Schulbauten. Der Typ der Gangschule dominiert die Geschichte des Schulbaues und behält seine Rolle bis in die Gegenwart. In Österreich gibt es in den urbanen Zentren viele Schulgebäude aus dem 19. und 20. Jahrhundert, die heute als Ganztagschulen genutzt werden. Das räumliche Angebot zwischen Klassenzimmer und Gang bildet ein enges Korsett für die Ganztagsnutzung: die Strukturen sind rigide und das Platzangebot sehr homogen. So wird im Zuge von Umbauten die Raumstruktur der Klassenzimmer vereinzelt aufgelöst, um Räume zu schaffen in denen die SchülerInnen sich frei bewegen können und somit zeitgemäße Unterrichtsformen ermöglichen. Die folgenden Beispiele zeigen, wie die Orte in der Schule durch ihre Um- und Neu-Gestaltung zu großzügigen öffentlichen Räumen werden. Die Schulgebäude nehmen dadurch Eigenschaften aus öffentlichen Räumen auf und werden verstärkt als solcher wahrgenommen und genutzt. Die Umbauten gehen mit der Implementierung von urbanen Raumsituationen einher, so die Annahme. Die informellen Bildungsprozesse werden dadurch in den Schulalltag integriert. (Abb. 33) Für diese neuen Lernformen braucht es Orte und Räume in der Schule, die eine diverse Lernumgebungen zulassen. Im Folgenden wird aufgezeigt, wie im Zuge von Schulrenovierungen, Schulräume und Strukturen verändert werden. Dadurch wird ein weiterer Aspekt der These *Die Stadt kommt in die Schule* aufgezeigt.⁴⁹

Umbau: Bildungszentrum Pestalozzi, Leoben

Das Beispiel des An- und Umbaus in Leoben zeigt wie die hermetischen Räume aus dem historischen Schulgebäude durch den Umbau zu Räumen werden, die ein gemeinsames Lernen ermöglichen.

In einem alten Schulgebäude aus den 1920er Jahren, das für das Gymna-

⁴⁹ auch Schulmöbel Ausstatter werben mit der Metapher von urbanen Raumqualitäten für ihre Produkte. „Schulen sollte man nach dem Vorbild gut funktionierender Städte einrichten.“
In: <https://schule-im-wandel.info/set-upp-schulmoebel/konzept/schule-als-stadt/>, (17.09.2018)

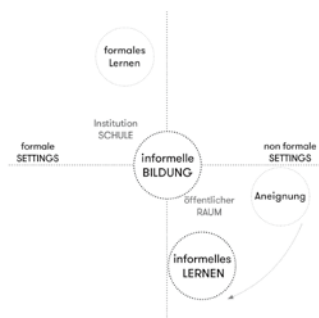


Abb. 33: Bildungsfeld : Lernformen und Lernorte. Eigene Darstellung,

sium zu groß geworden ist, werden drei Schultypen zusammengebracht. Um den Bestand in eine zeitgemäße, offene Schule umzuwandeln, wird ein Planungsprozess initiiert. Das Architekturbüro *Nonconform* veranstaltet zu Beginn des Planungsprozesses mit den NutzerInnen der verschiedenen Schulen eine dreitägige Ideenwerkstatt. Mit Beteiligung der Schülerinnen und Schüler sowie Lehrer und Lehrerinnen und der Eltern - wird am Ende ein Wunsch formuliert: Ein großes, *helles* Herz für die neue Schule.⁵⁰ Im Zuge der Planung wird das *Herz der Schule* zum Knotenpunkt im Gebäude. Die zentrale Erschließung wird zum Verbindungselement des neuen Anbaus, der mit einer Mensa und Bibliothek die gemeinsamen Bereiche der Schule aufnimmt. Auch in der Vertikale der Erschließung ermöglichen die Durchbrüche Blickbeziehungen in die verschiedenen Ebenen. (siehe Abb.33) Der eingeschossige Anbau befindet sich an der Rückseite der Schule. Darüber führt eine großzügige Freitreppe vom Freiraum direkt in das Obergeschoss. Die Treppe wird zum Haupteingang und betont dadurch die Verbindung mit dem Außenraum. In den Gängen der Schule werden runde Durchbrüche eingebaut, um die Grenzen zwischen Gang und Klassenräumen aufzuheben. Der Gang wird durch die Nischen zum Aufenthaltsort und zur Begegnungszone. Die Schwellen zwischen den Räumen werden ausgeweitet und zu Orten, an denen die Lern- Gelegenheit wahrgenommen wird. (Abb. 32)

Der Beteiligungsprozess dauert auch nach der Fertigstellung an, die Aneignung und Nutzung der neuen Schule in Leoben wird von den ArchitektInnen ganz bewusst begleitet.

Einbau: Carl Bolle Schule, Berlin

In Berlin und Umgebung erarbeiten auch die Baupiloten ihre Entwurfsideen gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen, den NutzerInnen der Projekte. Bei den Arbeiten der Baupiloten wird mit den Schülerinnen und Schülern nach Raumatmosphären gesucht, um danach neue Orte in der Schule zu kreieren. Es geht eher um kleiner Eingriffe, die in den Räumen andere Erlebniswelten zulassen. Auch hier werden die

⁵⁰ Oberhallinger, C. 2018. S.133

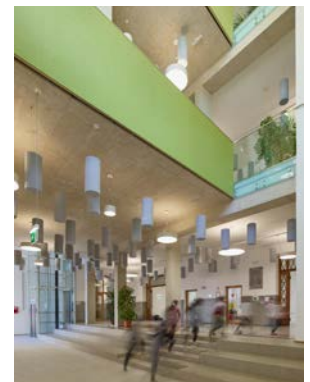


Abb.34 Vertikale Sichtbeziehungen. Bildungszentrum Pestalozzi Leoben, Foto: © Kurt Hörsbst

Gänge zu Begegnungszonen. In den strengen Grundriss der Gangschule - werden Möbel und Installationen eingebaut, die andere Lernsettings, andere Atmosphären geradezu heraufbeschwören.

Das pädagogische Konzept der Carl Bolle Schule in Moabit, Berlin ist das entdeckende Lernen.⁵¹ Im Zuge einer Umstellung auf Ganztagschulbetrieb wurde das 1903 erbaute Schulgebäude, umgestaltet. Ziel war es, einen Freizeitbereich in einen großzügigen Gang- Raum einzubauen. In einem partizipativen Prozess erarbeitete das Planungsteam zusammen mit den Kindern ein Storyboard zum Thema verstecken und entdecken. Einige Ideen der Kinder wurden verwirklicht: das Thema *suchen und finden* wird im Gang- Raum zum Erlebnis.⁵²

Die Architektin beschreibt die architektonischen Eingriffe als Raumatmosphären, die in der Bewegung optisch und akustisch greifbar werden.⁵³ Der Gang- Raum wird durch die Einbauten zum Erfahrungsraum: Aus den Ideen der SchülerInnen ist eine interaktive Landschaft entstanden. (Abb. S.77) Der Eingangsbereich der Schule, ein schmaler Durchgang, ist mit Bänken ausgestattet. Diese Nischen sind nur für die Hinausgehenden sichtbar und erlangen dadurch eine Teil-Intimität. Ein weiterer Aufenthaltsort an der Schwelle zwischen innen und außen, zwischen Schule und Stadt wird hier zum Begegnungsort.

Das Schulgebäude, als Teil des öffentlichen Raumes, nimmt in der europäischen Stadt wichtige Funktionen auf.⁵⁴ Die besprochenen Projekte zeigen die Vielfalt der Verknüpfungen zwischen Schule und Stadt.⁵⁵ Die architektonischen Elemente in den Gebäuden inszenieren eine räumliche Vielfalt die vom Stadtraum inspiriert ist.

Dies ist ein erster Schritt, um die Wechselwirkungen zwischen dem urbanen Lernräumen und den Lernräumen der Schule aufzuzeigen.

51 Die Schule wird von der Stiftung ein Quadratkilometer Bildung für Moabit gefördert. Der Eingriff stellt somit einen der wenigen Baueingriffe dar die im Zuge dieses Bildungs-Programmes geleistet wurden. (Vgl. 3.2 Bildungslandschaften)

52 Chiles, P. 2015 S.117

53 Hofmann, S. 2009. S.238 -245

54 Hubeli, E. Becker, T. 2012 S.286

55 Gemeint sind urbane Ballungsräume und Städte in Österreich Deutschland und Europa.

3.3

Die Stadt als Lernraum

Strategien der Aneignung von Stadträumen

Höfe, Gassen, Straßen, Passagen, Parks und Plätze; die Stadt und ihre Freiräume sind der Ort des gemeinsamen Lebens. Die historische Bedeutung des Stadtraumes als Bildungsraum kann mit einem Rückblick in die Antike hergeleitet werden: Der Pädagoge war derjenige, der die Schüler durch die Stadt, über die Agora zur Schule begleitete und ihnen dabei erklärte, wie die Gemeinschaft funktionierte. Anhand der Stadterlebnisse wurde das Handeln und Verhalten erlernt.⁵⁶

Die Stadt war und ist ein Lernraum.

Eine historische Stadtkarte, an der die Bedeutung der Freiräume und die Vernetzung mit den Bildungsinstitutionen sichtbar wird, ist der *Nolli Plan*. Die *Nuova topografia di Roma* von Giovanni Battista Nolli aus dem Jahr 1748 hebt die Relation zwischen Freiräumen und Gebäuden hervor. Jede Kirche und jeder Palazzo, der für die Gemeinschaft von Bedeutung ist, haben vor sich einen Platz. Der Kirchenraum ist wiederum zu einem Kreuzgang hin verbunden. So auch der Palazzo, der einen Hof oder einen Garten hat. Am *Nolli Plan* können die räumlichen Übergänge zwischen Freiraum und bebautem, kommunalem Raum gut abgelesen werden.

Die Kirchen, Klöster und Bibliotheken waren bis ins 18. Jahrhundert auch Orte des Wissens, der Lehre und des Studiums. Sie werden hier als Bildungsräume gelesen. Im Ausschnitt der Abbildung rechts hervorgehoben sind das Verhältnis der öffentlichen Gebäude zu den Gärten und Höfen.

⁵⁶ Vgl. Million, A. 2017. S.21/ Hubeli, E. Becker, T. 2012. S.71



Abb.35 Nolli Plan, Innenhöfe (grün) und Kirchenräume (orange) sind farbig hinterlegt. Grundlage: Nolli 1748

Sichtbar wird dadurch die historische Bedeutung der Plätze und Höfe als Bildungsraum in der europäischen Stadt. Im Laufe des 19. Jahrhunderts entsteht mit den Passagen eine neue Art von gebauter Stadtöffentlichkeit. Die Innenräume der Passage werden als öffentliche Räume inszeniert und wahrgenommen.⁵⁷ Das Flanieren wird somit auch im Inneren der Gebäude möglich. Doch spätestens seit der Nachkriegszeit, beginnt mit dem vermehrten Verkehrsaufkommen, der Verbreitung des Automobils und den Shoppingmalls eine Gegenbewegung: Die Rückeroberung des öffentlichen Stadtraumes, die bis heute andauert. Ein erstes Anzeichen dafür stellen zum Beispiel die Spielplätze von *Aldo van Eyck* in Amsterdam dar: Ein bauliches Zugeständnis an die jüngsten BewohnerInnen der Stadt. Das Bewusstsein für den Wert öffentlicher Räume kommt in der Gestaltung der öffentlichen Freiräume zum Ausdruck. Die Stadt wird dadurch zum Lebensraum. Sie wird zur erziehenden Stadt.

Auch die Schule als eine öffentliche Institution kann sich auf die Raumressourcen der Stadt stützen. Durch den offenen Bildungsbegriff und die Nutzung der Stadt von SchülerInnen und Lehrenden kommt eine entgrenztes Verständnis von Schule zum Ausdruck.

3.3.1

Aktivierung von Stadträumen durch mobile Architektur

In den letzten Jahrzehnten sind in den Städten vermehrt Initiativen aufgekomen, die Bildungsräume in den öffentlichen Raum tragen. Einerseits werden Plätze und brachliegende Flächen neu-gestaltet oder um-gewidmet. Andererseits gibt es temporäre Nutzungen, die Plätze und Straßen nur für eine kurze Zeitspanne einnehmen. Der Stadtraum wird zurückerobert, als Lebensraum und somit auch als Bildungsraum: *Die Schule geht in die Stadt*. Beides geschieht aus dem Nutzungsdruck der StadtbewohnerInnen, aus dem Wunsch nach Freiräumen.

Als Beispiele werden im folgendem vier Projekte besprochen. Diese können als Strategien für die Nutzung des öffentlichen Raumes gelesen werden. Diese Interventionen können auch als *devices* bezeichnet werden,

⁵⁷ Vgl. Hertzberger, H. 1995. S.66-75

als Vorrichtungen um didaktische Prozesse zu unterstützen. Wie es dem Zeitgeist entspricht, brauchen wir Geräte, um die Räume zu bespielen. Es handelt sich um mobile Architekturen für die Nutzung von Stadt als Lernraum. Die Gemeinsamkeit liegt in der Nutzung von öffentlichen Räumen und Plätzen und darin, diese als Bildungsraum nutzbar und sichtbar zu machen. Eine Gegenüberstellung der Projekte findet sich auf den folgenden Seiten.

Pop - Up Raum oder Raumblase

Das *Raumlabor*, ein Berliner Kollektiv aus dem Feld der Architektur und Stadtforschung befasst sich auf verschiedenen Ebenen mit der Aktivierung von Stadträumen.

Im Jahr 2008 entwickelten sie für die *Storefront for Art and Architecture Galerie*, den sogenannten *Space Buster*. Der Auftrag der Galerie bestand darin, die Qualitäten des öffentlichen Raumes von New York zu erkunden. Ein Kleintransporter tourte dafür im April 2009 durch New York. Aus dem Laderaum heraus entfaltet sich ein Pneu. An den Leerstellen der Stadt entstand eine Pop-up Blase, die als Raum für Veranstaltungen genutzt wurde. „*Space busting is about uncompressing the void.*“, erklären die Architekten auf ihrer Homepage.

„*Der Spacebuster reagiert auf den architektonischen und sozialen Raum und seine Bedingungen. Er öffnet den Stadtraum für temporäre gemeinschaftliche Nutzungen.*“⁵⁸

Das Mobil diente also als Instrument, um die Nutzung urbaner Räume anzuregen und durch die „Öffnung“ ihre Wahrnehmung zu verändern. In verschiedenen Nachbarschaften New Yorks wurde in der Raumblase gegessen, getanzt, es wurden Filme gezeigt und diskutiert.

Das Raumlabor experimentiert mit diversen Ansätzen zur Öffnung von Stadträumen. Ihre Arbeitsfelder teilen sie in verschiedene Departements ein: *Stadtraum Gebrauchserweiterung*, *Stationary Activators* oder *Mobile Activators (wie den Spacebuster)* um nur einige zu nennen.

Ein weiteres Departement ist die *Open Raumlabor University*, die gedank-

⁵⁸ Raumlabor Berlin. 2018.

lich verwandt ist mit der *Urbanen Schule Ruhr (USR)*. Die Grundidee der USR ist, die Stadt als Lernraum, als Campus der Universität zu nutzen. Der Unterricht findet zum Beispiel bei Exkursionen, Stadtspaziergängen, in leerstehenden Geschäftslokalen oder in Einkaufsstrassen statt. Bei dem Workshop *Spaces of Learning* entwickelten die Studierenden verschiedene Zugänge zur Wissensproduktion und Aneignung.⁵⁹ Ein mobiler Lernraum wurde auf dem Dach eines Einkaufszentrums aufgebaut. Es handelt sich auch hier um einen Pneu, der die temporäre Nutzung einer Dachterrasse als Lernraum ermöglicht. Ein Tragluftklassenzimmer, (Abb. 36) das auf die veränderte Nutzung aufmerksam macht.

Die urbane Schule verfolgt ein Konzept, welches die formale Ausbildung einer Institution in nicht formalen Settings und öffentlichen Räumen situiert. Es stellt einen praktischen Versuch dar, informelle Lernprozesse und die Stadt als Lernraum ernst zu nehmen.

Umnutzung von Öffentlichen Verkehrsmittel

Ein ähnliches Beispiel für den Versuch Lernräume mobil zu machen ist der *Education Hub*. *Enorme Studio* bauten für die Manifesta, die 2018 in Palermo stattfand, einen Bus zum Kunstmobil um. Während der Ausstellungszeit von Juni bis November tourte der Education Hub durch die Stadt. Der Bus ist als *device* gedacht, um die Kunstinstitution in Dialog mit den Randzonen der Stadt zu bringen⁶⁰.

Über verschiedene Workshops wurden die BewohnerInnen von Palermo auf die Ausstellungsthemen aufmerksam gemacht. Der Bus ist ein Bildungsshuttel, aus-tapeziert mit bunten Mustern, davor ein Zelt, am Dach ein großer Ballon. Das Mobil bringt die VermittlerInnen in die *quartieri*, um auch die Leute am Stadtrand zu erreichen und mit einzubeziehen. Das spanische Architekturbüro *Enorme Studio* arbeitet immer wieder zum Thema der Partizipation und zeigt in seinen Projekten, wie StadtbewohnerInnen ihre Nachbarschaft mitgestalten und dadurch ihre Lebensräume aufwerten können.

⁵⁹ Vgl. Aßmann, K. Bader, M. et al. [Hg.] 2017 S. 60

⁶⁰ *Enorme Studio*. 2018.



Abb.36 Anwendungen eines
Tragluftklassenzimmers, USR
2017, Abmann, Katja; Bader,
Markus; et al. [Hg.] 2017 S. 91

Mobile Architekturen/ Installationen

ENORME studio verwandelt einen Bus in ein education hub Manifesta 12, Palermo 2018

Abb.: 37 -38 <http://m12.manifesta.org/educationhub/>



Andrés Jaque Architects,
Escaravox, Matadero Madrid

Abb.39: oben links: Foto
© Miguel de Guzmán,
Abb.39: Foto AndresJaques
Architects



Ziel des Projektes ist es den ehemaligen Schlachthof, als öffentlichen Raum für zeitgenössische Kultur nutzbar zu machen.



Raumlabor Berlin. SPACE BUSTER. New York, .2009

Abb.41- 42 Der Space Buster auf erkundungstour durch NY.



Marinella Senatore mit Assemble: School of Narrative Dance. Maxxi Rom, 2014

Abb.43- 44: Fotos der temporären Installation und Aktion-

Der Platz als Bühne

Eine temporäre Bühne wurde von *Assemble Studio* für den Vorplatz des *MAXXI* in Rom entwickelt. Für die Inszenierungen der *School of narrativ Dance* wurde eine temporäre Bühne aufgebaut. Eine Arena in Miniatur und eine rote Bande mit Vorhang genügen als Rahmen der Inszenierung von *Marinella Senatore*. Die *School of narrativ Dance* ist eine reisende Schule, mit der die Künstlerin von Ort zu Ort zieht, um immer wieder das Publikum einzuladen, mitzumachen oder selbst zu unterrichten.⁶¹

Die Form des Zirkusrings lädt die BesucherInnen ein, über Tanz, Theater und Film an der Kunst des Storytelling teilzuhaben. Das Setting eignet sich sowohl zum informellen Spiel als auch zu formalen Performances. Bühne und Tribüne, Darsteller und Publikum befinden sich auf der selben Ebene.

Ein anderes Beispiel für eine mobile Bühne zeigt Andrés Jaque mit der *Escaravox*. Ziel des Projektes ist es, den ehemaligen Schlachthof als öffentlichen Veranstaltungsraum für zeitgenössische Kultur nutzbar zu machen. Andrés Jaque Architects verwendet ein landwirtschaftliches Bewässerungsgerät und funktioniert es um. Es wird zum Veranstaltungs- Device umgebaut, eine mobile Struktur für Veranstaltungen. Eine Beleuchtung, audiovisuelle Projektionsmöglichkeiten und das Sonnensegel als Überdachung können über den Platz gerollt werden.⁶² Der weitläufige Hof des ehemaligen Schlachthofs *Matadero* in Madrid, der verschiedensten Kulturbetrieben Platz bietet, erhält dadurch eine mobiles Device, der den weiten Platz zur Bühne macht.

Die Aktivierung des öffentlichen Raumes als Bildungsraum lässt sich an zahlreichen Installationen, Aktionen und temporären Architekturen ablesen. Anhand der gezeigten Beispiele wird die Nutzung von Stadträumen als Lern- und Begegnungsraum aufgezeigt. Es sind Beispiel für architektonische Praxen, in denen eine Aneignung öffentlicher Stadträume unterstützt und ermöglicht wird. Eine Gemeinsamkeit der Beispiele liegt darin, die Anders- Nutzung aufzuzeigen oder zu initiieren; sie zielt im Weiteren

⁶¹ Senatore, M. 2014.

⁶² Jaques, A. 2012.

auf eine Veränderung der NutzerInnengewohnheiten ab. Die Veränderung dieser Gewohnheiten nimmt ihren Ausgang im Außerordentlichen, wie einem Fest.

Es zeichnet sich eine Strategie ab, mit der die Nutzung des öffentlichen Raumes als Bildungsraum angestoßen wird. Einerseits handelt es sich bei den Strategien um *mobile Devices* für das Aufkommen von didaktischen Räumen in der Stadt. Als Mittel werden Busse, Zelte oder Pneums eingesetzt. Andererseits handelt es sich um temporäre Architekturen oder um installative Bühnenbauten, die den Plätzen und Stadträumen neue Nutzungen zuschreiben.

Die StadtbewohnerInnen können dadurch die Potenziale des Stadtraumes als Lernraum anerkennen und nutzen.

Das *Bild der Stadt* verändert sich.

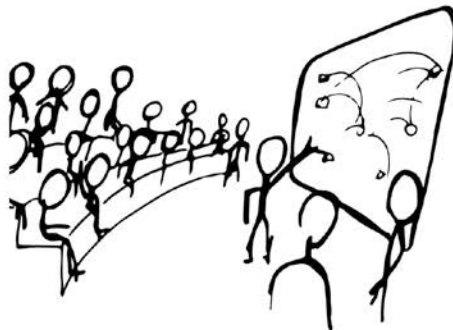
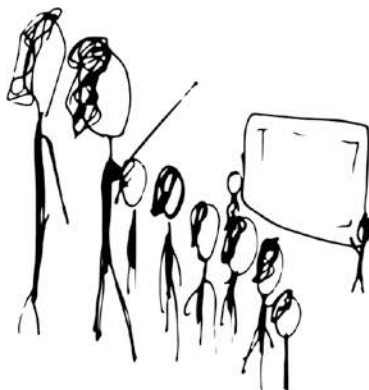
Die Konzepte für eine räumliche Taktik der Schulerneuerung finden auf diversen Ebenen Raum: Die verschiedenen Maßstäbe der Beobachtung, die zu Beginn beschrieben sind, werden hier kurz ausgewertet.

Die erste und zweite Betrachtungsebene ist die der Zwischenräume. Die Microebene und die Gruppenräume erfahren in den neuen Schulen eine physische Entgrenzung. Einzelne Raumzellen werden aufgebrochen, um die Möglichkeit von Bewegung, Sichtbeziehungen und Kommunikation zu erhöhen.

Auch auf der Ebene der Gemeinschaftsräume stellen die gebauten Räume für die PädagogInnen eine Erweiterung ihrer Lehr- und Lernmöglichkeiten dar. Die informellen Bildungsprozesse in der Schule werden durch die baulichen Eingriffe unterstützt. Der Bedarf nach öffentlichem Raum als gebauten Raum zeigt sich an der Gestaltung von Versammlungsräumen in den Schulen. Der Fokus auf die Versammlungsräume und Freiräume zeigt verschiedenen Grundelemente, die den gemeinsamen Raum bestimmen und ihn zu einem öffentlichen Raum der Kommune machen.



Abb.45: Lernräume.
Übersicht der gezeigten Beispiele. Skizze verschiedener Situationen: lernen - Individuell, -in der Gruppe, -in der Gemeinschaft.



3.4

Die Stadt als Schule

Christopher Alexanders Netzwerk des Lernens

Anfang der 70er Jahre formuliert *Ivan Illich* eine umfassende Kritik an der Schule. Seine Forderungen bringt er im Titel seines Buches auf den Punkt: *Entschulung der Gesellschaft*. Aufbauend auf Illichs Idee⁶³ eines Netzwerks, welches den Zugang zu den Lernquellen ermöglicht, sprechen die AutorInnen der Mustersprache von einem *Netzwerk des Lernens*.⁶⁴ Verknüpft ist dieses mit sieben weiteren Mustern, die sich mit dem Lernen befassen. Das Konzept des Lern- Netzwerks wird hier als ideengeschichtlicher Vorgänger der Bildungslandschaft eingeordnet.

Einem Netzwerk des Lernens, das von einer gesellschaftskritischen Haltung zur Schule wie jener von Illich ausgeht, liegt zugleich eine Kritik an der Stadt zugrunde. Eine tiefgreifende Anklage an den gebauten Raum der Stadt formuliert *Jane Jacobs* bereits 1961 in dem Buch *The Death and Life of Great American Cities*. Das Buch dokumentiert die Beobachtungen des städtischen Lebens und damit die urbane Vielfalt New Yorks. Jacobs zeigt darin aus ihrer Perspektive als Bewohnerin, Journalistin und Autorin auf, wie sozioökonomische Faktoren die Stadt und das Leben der StadtbewohnerInnen bestimmen. Als Aktivistin steht sie im New York der 60er Jahre für das Recht auf eine lebenswerte Stadt ein. Ihre Kritik bildet den Ausgangspunkt für eine sozialpsychologische Stadtkritik, so Pistinger.⁶⁵

63 Vgl. Illich, I. 1971. S.109

64 Vgl. Alexander, C. 1977. dt. 1995. S.105

65 Vgl. Pistinger, I. 2017. S.154. Jacobs Text ist Ausgangspunkt für Alexanders *A city is not A Tree*.

Im Jahr 1977 erscheint *A Pattern Language: Cities, Buildings Konstructions*. In der *Mustersprache*⁶⁶ ist der Zugang von *Jane Jacobs*, die Städte und eben auch Gebäude in ihrer organischen sozialen Komplexität zu verstehen, wiederzufinden; die AutorInnen des Buches nehmen auch aus soziologisch- psychologischer Perspektive Kritik am gebauten Raum. Das Buch präsentiert eine mögliche Sprache des gebauten Raumes, die in 254 Einheiten zum Ausdruck kommt. Diese Einheiten werden als Muster bezeichnet. Sie sind in drei Kapitel unterteilt. Beginnend mit den großen Mustern beschreibt das 1. Kapitel die Städte (Regionen, Netzwerke und Gemeinden). Mit Nummer 95 *Gebäudekomplex* beginnt das 2. Kapitel über die Gebäude. Dem Untergeordnet sind schließlich die immer detaillierter werdenden Muster und das 3. Kapitel über die Konstruktionen. Alle Muster sind nach denselben Schemen aufgebaut. Jedes Muster hat Nummer und Titel und beginnt mit einem archetypischen Foto. Dann wird die Fragestellung umrissen, worauf eine Beschreibung und Begründung des Problems folgen. Am Ende des Musters befindet sich eine konkrete Handlungsanweisung, in der die Leser direkt angesprochen werden; diese wird durch eine Skizze unterstützt. Abschließend wird auf die Verbindungen zu anderen Mustern hingewiesen, wobei zwischen nummerisch übergeordneten und untergeordneten Mustern unterschieden wird.⁶⁷ Dieser Aufbau ermöglicht es, mit jedem Muster in das Handbuch einzusteigen. Zum Beispiel auf Seite 104 in das *Netzwerk des Lernens*.

3.4.1

Das Netzwerk des Lernens

Das Muster Nummer 18 befindet sich im ersten Kapitel: *Städte und Regionen*. Es ist einer Themengruppe untergeordnet: *Entwicklung von Netzwerken*. Bei dem Muster 18 handelt es sich - im Gegensatz zu

⁶⁶ Die hier verwendete deutsche Übersetzung erscheint 1995: *Eine Mustersprache: Städte Gebäude, Konstruktionen*

⁶⁷ Alexander, C.; Ishikawa, S. Silverstein, M et.al. 1977. dt. 1995, S.XI

anderen Netzen - um abstraktere Verbindungen. Hervorgehoben wird der Zusammenhang zwischen verschiedenen, sozialen Einrichtungen. Ausgehend von der Fragestellung über die Aufgabe der Schule wird mit einem Auszug aus *Ivan Illichs* argumentiert.⁶⁸ Aufbauend auf der Idee verschiedener Lernwege, die *Ivan Illich* in dem Buch *Entschulung der Gesellschaft* als Netzwerke bezeichnet, geht es darum, die Funktionen der Schule auf die Gesellschaft zu verteilen, so Illich.⁶⁹ Das Lernen wird dadurch zum Teil eines allumfassenden Bildungsprozesses.

Das Muster zeigt auf, wie vielfältig die Partner der Bildung sind. Die AutorInnen nennen es den Lehrplan der Stadt. Es handelt sich dabei nicht um ein bauliches, sondern um ein gedankliches Netzwerk. Nach einem Auszug aus der *Entschulung der Gesellschaft* folgt die Lösung des Problems, in Form einer Handlungsanweisung der AutorInnen:

„(...) bereichere diesen Lernprozeß durch vielfache Kontakte mit Stellen und Leuten in der ganzen Stadt: Werkstätten, Lehrer im Hause oder ambulant in der Stadt, Berufstätige,(...) ältere Kinder, die jüngere Kinder unterrichten, Museen, Jugendreisegruppen, wissenschaftliche Seminare, Fabriken, alte Leute usw. Faß all diese Situationen als Rückgrat des Lernprozesses auf;(...) gib sie zusammengefasst als den „Lehrplan“ der Stadt heraus;(...) Gründe neue Erziehungseinrichtungen die dieses Netzwerk erweitern und bereichern.“⁷⁰

Diese Handlungsanweisung soll dabei helfen den Stadtraum als Bildungsraum der Gesellschaft zu begreifen und zu nutzen.

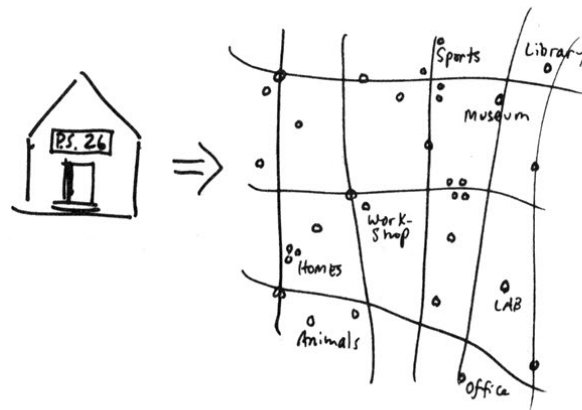
Hervorzuheben ist der *Lehrplan der Stadt*, der von *allen* Beteiligten gemeinsam zu entwickeln ist.

⁶⁸Vgl. Illich, I. zit. in Alexander, C.; Ishikawa, S. Silverstein, M et.al. 1977. dt. 1995, S. 105

⁶⁹ Vgl Illich, I. *Entschulung der Gesellschaft*, 1971, dt. 1972, S. 107 .

„Network“ oder “web“ wird im deutschen als „Anlage“ übersetzt: Auszug aus der dt. Ausgabe: *„Wir brauchen neue Anlagen, die der Öffentlichkeit ohne weiteres zur Verfügung stehen und so beschaffen sind, daß sie jedermann gleiche Gelegenheiten zum Lernen und Lehren anbieten.“*

⁷⁰ Vgl. Alexander, C.; Ishikawa, S. Silverstein, M et.al. 1977. dt. 1995, S. 107



3.4.2

Verknüpfungen und Verweise im Netzwerk

Im Diagramm zum *Netzwerk des Lernens*, das den zitierten Text (siehe Abb.46.) begleitet, finden sich neben Wohnungen, Werkstätten und Büros auch das Museum und die Bibliothek. Die AutorInnen gehen von ihrer Existenz aus, jedoch werden den großen Institutionen keine eigenen Muster gewidmet.⁷¹ Genaue Beschreibungen sind hauptsächlich den Übergangszonen, wie jenen zwischen privatem und öffentlichem Raum gewidmet.

Als relevant erweist sich der Absatz, der auf das angeführte Zitat folgt: Er beinhaltet die Verbindungen zu den anderen Mustern. Dadurch spannt sich ein Flechtwerk rund um das *Netzwerk des Lernens*. Sie sind in folgender Reihenfolge angeführt:

- 157 Werkstatt im Haus,*
- 57 Kinder in der Stadt,*
- 86 Kinderhaus,*
- 85 Ladenschulen,*
- 84 Teenager Gesellschaft,*
- 43 Universität als offener Markt,*
- 83 Meister und Lehrlinge.⁷²*

⁷¹ Für städtische Einrichtungen wie Bibliothek oder Museum findet sich kein eigenes Muster.

⁷² Vgl. ebd. S.108

Abb. 46: Diagramm aus C. Alexanders Mustersprache: Nummer 18. Netzwerk des Lernens.

Auf diese Weise wird das Muster mit anderen verknüpft und im Netzwerk positioniert. Jedes der verbundenen Muster ist wiederum zu anderen Mustern hin verlinkt.

Es ist anzunehmen, dass die empirischen Nachweise, die in der Mustersprache angeführt sind, nur einen Bruchteil der Recherchen des Themas darstellen. Über acht Jahre haben die AutorInnen an dem Band gearbeitet. So verweist der Ansatz, *die Situation als Rückgrat des Lernens* zu verstehen, auch auf das Konzept des handlungsorientierten Lernens, das auf *John Dewey* zurückgeht.⁷³ (Siehe 2.2.3)

Auch der empirische Teil des Musters Nummer *85 Ladenschulen* bezieht sich auf einen Bericht des Erfahrungslernens. Ein Praxisbericht aus dem *mobile open classroom* wird als Beweis für das Lernen in der Stadt herangezogen. Daraus schlussfolgern die AutorInnen:

„Bau für Kinder zwischen 7 und 12 nicht große öffentliche, sondern kleine unabhängige Schulen (...) Siedle sie im öffentlichen Teil der Gemeinde an, mit einer Ladenfront und drei oder vier Räumen.“⁷⁴

Die Kernaussage liegt darin, große Investitionen für das Schulgebäude zu vermeiden, um das Eingesparte für ein besseres Betreuungsverhältnis zu verwenden; damit einher geht der Vorschlag das Lernen in die Stadträume zu tragen. Wie der Grafik zu entnehmen ist, wird von Nr. 85 weitergeleitet zu: *Erreichbare Grünflächen, Fußgänger Straßen, Gebäudekomplex, sowie Öffnung zur Straße*. Diese Muster beziehen sich explizit auf die Gestaltung der Stadträume.⁷⁵ Durch die weiterführenden Muster, die jenem der Ladenschule untergeordnet sind, werden die Beziehungen zur Stadt sichtbar.

Michael Zinner stellt den Bezug des Musters *85 Ladenschule* zu einer temporären Zwischennutzung her, die er als Wanderschule bezeichnet. In einer spontanen Übergangslösung entstanden in *Feldkirchen an*

⁷³ John Deweys Werk *Demokratie und Erziehung* erscheint 1938.

⁷⁴ Alexander, C.; Ishikawa, S. Silverstein, M et.al. 1977. dt. 1995, S.454

⁷⁵ Vgl. ebd. S.454

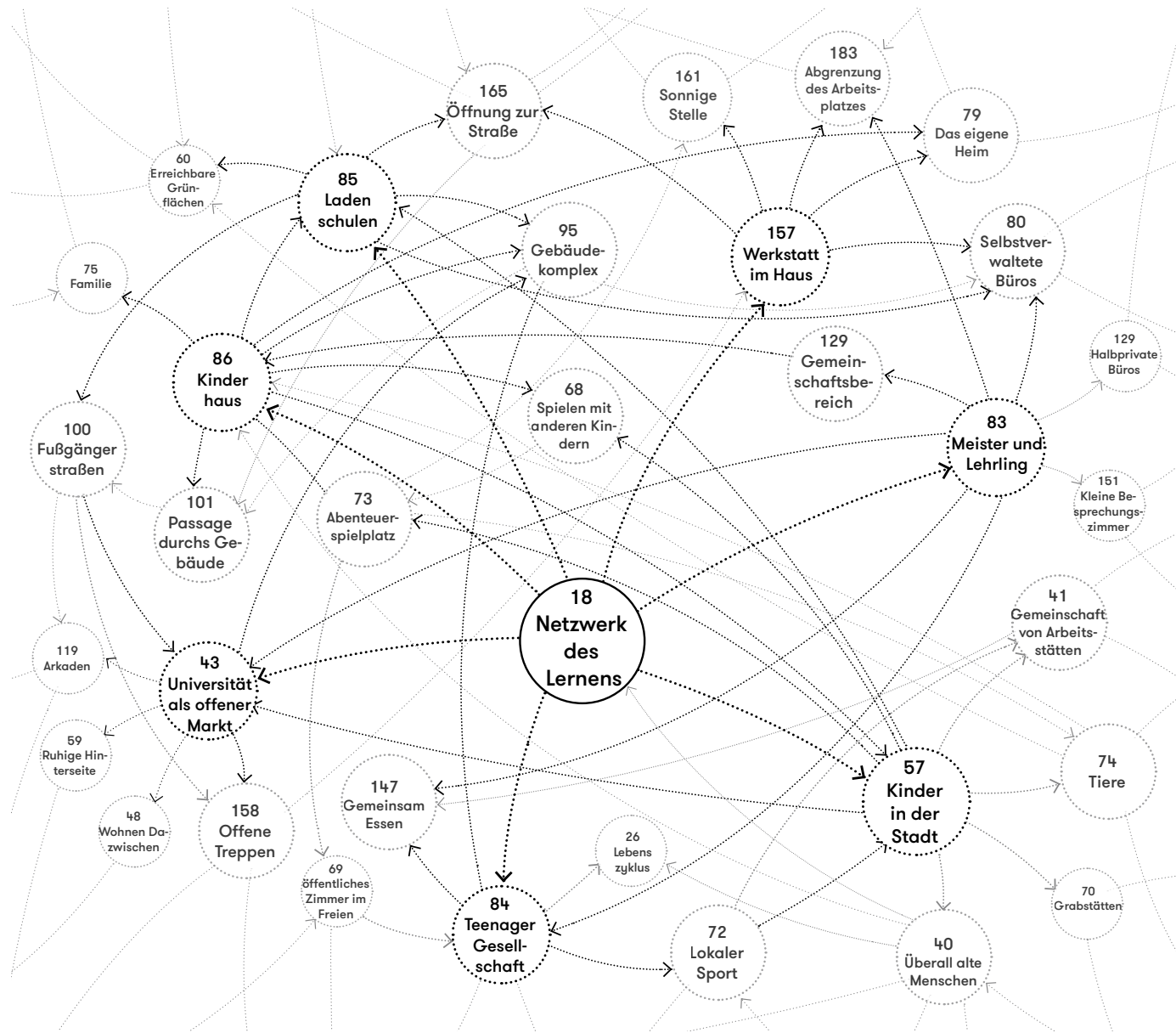


Abb. 47: Netzwerk des Lernens und seine Verbindungen aus der Mustersprache. Eigene Darstellung

der Donau kleine Ladenschulen, die über das Dorf verteilt waren. (siehe Kapitel 3.2) Aus den Interviews, die Zinner mit den Beteiligten aus Dorf und Schule führte, geht hervor, wie der gesamte Ort zum Lernraum wurde.⁷⁶ Die Dorfgemeinschaft wurde zum Teil der Schule. Dieses Beispiel aus Feldkirchen an der Donau zeigt auf, wie die urbane Umgebung und die Gemeinschaft den Schulalltag der SchülerInnen umgestalten. Zinner differenziert dabei zwischen dem *Erfahrungslernen*, welches er als Vertiefung kommunaler Räume spezifiziert und dem Effekt der *Entschulung*, den er als das Einweben des Lernens in die Kommune versteht.⁷⁷ Beide Phänomene beziehen sich direkt auf das Netzwerk des Lernens und verweisen auf den Lehrplan der Stadt. Sowohl im Erfahrungslernen als auch in der Entschulung wird an die Stadt als Erzieherin und als pädagogische Umgebung appelliert.

Die Grafik *Netzwerk des Lernens* zeigt die Verflechtungen zwischen den sieben Mustern. Von jedem der untergeordneten Muster wird wiederum zu anderen Mustern weitergeleitet. Es handelt sich um einen Ausschnitt, in dem die Netzstruktur des Themenfeldes rund um das Muster Nr. 18 ansatzweise sichtbar wird. Die Darstellung zeigt, dass die Muster rund um das Netzwerk des Lernens sich vorwiegend im ersten Kapitel über Städte und Regionen befinden. Über die Weiterleitung der sekundär oder tertiär verlinkten Muster würde sich das Themenfeld wiederum um ein Vielfaches erweitern.

Im Überblick auf das *Netzwerk des Lernens* wird die Vernetzung verschiedener Institutionen zu diversen Bildungspartnern sichtbar.

Es sind die Verknüpfungen, zwischen *Kindern und Alten*, zwischen *Meister und Teenager*, zwischen *Universität und Schule*; die in Relation zu den gebauten Elementen stehen: *Offene Treppen, Fußgängerstraßen, Gebäudekomplex* oder die *Öffnung zur Straße*. Darin kommen die verschiedenen Gegebenheiten der Stadt zum Ausdruck. In ihren Zusammenhängen befinden sich die Ansätze zu einem impliziten Lehrplan der Stadt.

⁷⁶ Vgl. Zinner, M. 2017. S.8

⁷⁷ Vgl. ebd. 2017. S.3

Diesem Lehrplan liegt ein offener Bildungsbegriff zugrunde.

Das Netzwerk des Lernens ist meiner Meinung nach ein starkes Konzept, dessen Interpretation, als Zusammenspiel von Stadt und Bildungsraum, liefert eine konkrete Vision zur Vernetzung der Stadträume: Im Idealbild des *Netzwerkes des Lernens* findet sich eine Idee wieder, die jener der Bildungslandschaft in ihrem Ansatz sehr ähnlich ist.

3.5

Formen der Bildungsräume

vom Straßenraum zur Lernstraße

Wie wichtig die Rücksicht der Raumgestaltung für die Autonomie des Lernens ist geht aus dem zweiten Kapitel hervor.⁷⁸ Nach der Betrachtung der gebauten Bildungsräume, der offenen Schulen und der verschiedenen Lernräume in diesem Kapitel stellt sich nun die Frage: Fördert eine offene Schularchitektur die Autonomie der Lernenden?

Die gebaute Form dieser offenen Lernräume zeigt sich an den Beispielen der Hallenschule von V. Hufnagl in *Altmünster*, an der Schule von H. Hertzberger am *Apollolan* in Amsterdam und dem Schulzentrum in *Feldkirchen an der Donau*. In Letzterem zeigt auch das Cluster das Potenzial als ein offener Lernraum bespielt zu werden. Die Bewegungen im Cluster ermöglichen ein selbstbestimmtes, autonomes Lernen.

Als Beispiel für einen autoritäts- freien Raum ist der Abenteuerspielplatz der Ort, der ganz der Autonomie der Lernenden gewidmet ist: Weder die Umgebung ist vorgegeben noch gibt es eine Autoritätsperson. (Siehe 1.2) Die Vernetzung der Lernräume⁷⁹ kann als räumliche Maßnahme interpretiert werden, um die Autonomie der Lernenden zu bestärken. Durch die Verschränkung der Bildungsräume wird die Diversität der Lerngelegenheiten verstärkt. Die Verschränkung zwischen formalen und informellen kann als Öffnung der Schule zusammengefasst werden. Doch woran kann diese Öffnung der Schule in der Architektur festgemacht werden?

⁷⁸Vgl. Göhlich M. Zirfas J. 2007. S.105

⁷⁹ Vgl. Aßmann, S. Herzig, B.2009. S.58

In den besprochenen Beispielen zeigt sich ein vielfältiges Raumangebot. Die Ausrichtung und Raumgröße der Schulräume ermöglichen eine Vielzahl an Lernformen.

Von dem Dialog zwischen Haus und Stadt ausgehend finden sich die Themen der Bildungsräume immer wieder in Gegensatzpaaren: Von informellen- und formellen Settings ausgehend, dem Kollektiven oder dem Individuellen; dem Frontalen oder Dezentralen, dem Öffentlichem oder dem Privaten, dem Offenen oder Geschlossenen. Ein immer wiederkehrendes Element ist die Treppe oder Stufe, die als Gestaltung dieser Schwellen fungiert. Sie findet sich sowohl im Stadtraum als auch in der Schule. (Siehe Abb.48)

Zusammenfassend werden drei architektonische Grundtypen in den Bildungsräumen ausgemacht. Diese kommen sowohl in den Schulgebäuden als auch im Stadtraum vor. Der Begriff Stadtraum ist angelehnt an *Rob Krier*, der alle Abstände zwischen den Häusern und die geometrische Begrenzung durch die Fassade als Stadtraum definiert.⁸⁰ In seiner Analyse zum Stadtraum fordert er eine Rückbesinnung auf den Maßstab des Menschen. Der Maßstab des Körpers ist wie für Treppen, Möbel und Geschosshöhen auch auf die Gestaltung des Stadtraumes anzuwenden.⁸¹ *Krier* unterscheidet zwischen den Grundelementen von Platz- und Straßenraum die im Innenraum dem Gang und dem Zimmer entsprechen.⁸² Im Folgenden werden diese als Punkt und Linie abstrahiert, während der Stadtraum im Gesamten durch das Feld dargestellt wird. Der Stadtraum ist nicht nur die Summe von Platz und Straße. In ihm finden sich vielmehr die Übergänge, welche die Durchlässigkeit des Stadtgefüges bestimmen.

80 Dabei möchte ich Kriers Beitrag ausschließlich als Referenz in Bezug auf die Typisierung der Räume nennen. Der Raumbegriff von Krier ist an Giedion angelehnt und betrachtet die Form der Architektur als pur und Zeitlos. Der architektonische Raum ist laut Krier eine physische Einheit die losgelöst vom Nutzer und Kontext betrachtet wird.

Vgl. Krier, Rob. 2016. orig.1975. S. 527

81 Vgl. Krier, Rob. 2016. orig.1975. S.531

82 Vgl. Krier, Rob. 2016. orig.1975. S.525

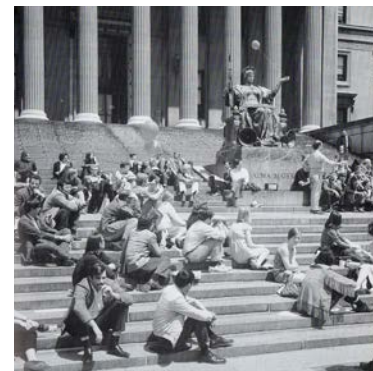


Abb. 48: Monumentaler Treppenlauf umgenutzt.
Columbia University, New York. Hertzberger, Hermann

Es handelt sich vor allem um die Schwellen zwischen Außen und Innen und die Überwindung der Höhe: ein Thema sind Stufen, Treppen und Außentreppen, ein Anderes die Eingänge und Öffnungen zu den Innenräumen wie zum Beispiel jene der Passage.

Diese Themen werden auch bei *Hertzberger* immer wieder analysiert. Die Bilder aus *Vom Bauen : Vorlesungen über Architektur*, zeigen vor allem den öffentlichen Raum.⁸³ Mit der Passage und den Durchgängen zeigt Hertzberger auch die Entwicklung eines öffentlichen Innenraumes auf.

PUNKT - Platz- Marktplatz

Der Punkt als Ausgangsort liegt an der Kreuzung von der aus sich das Straßennetz ausbreitet.

Der Platz ist der Treffpunkt und der Ort des städtischen Lebens. Die Agora dient als historisches Vorbild. Es ist ein Knotenpunkt, an dem sich ein Freiraum öffnet. Der Platz ist definiert durch die Anzahl der Straßenverbindungen und die Öffnung der Gebäude.

In der Schule wird der Platz zum Treffpunkt zum Ort der Verhandlungen zwischen den Lernenden: Es ist ein zentraler Marktplatz, an dem das Wissen verhandelt und dargeboten wird. Am Beispiel der *Apollolan* Volksschule und des Clusters vom *Schulzentrum in Feldkirchen* wird die Idee sichtbar.

LINIE - Straße - Lernstraße

Das lineare Element der *Straße* erstreckt sich als Netz über die gesamte Stadt. Von einer Kreuzung zur nächsten, liegt zwischen den Häusern der Freiraum, der als Verkehrszone genutzt und im Idealfall als Begegnungsort den Bedürfnissen der StadtbewohnerInnen gerecht wird. Linear wird der Raum durch seine Begrenzungen: die Oberflächen der Häuser.

Die Adressen und Eingänge der Häuser als Teil der Fassade sind wichtige Elemente, die über die Nutzung der Straße entscheiden. Die Porosität der Fassade trägt mit der Gestaltung des Straßenraums zur Qualität

⁸³ Vgl. Hertzberger, H. 1995.

desselben bei. Von der Wohnstraße über die Einkaufsstraße bis hin zur Spielstraße, das Straßennetz erfüllt die Bedürfnisse der Menschen als Bewegungszone.

In der Schule erhält der Gangraum als Erschließungsfläche eine Umdeutung hin zum Lernraum. Ein transitorischer Aufenthaltsraum, in dem durch Nischen und Sitzmöglichkeiten ein Aufenthaltsraum geschaffen wird. Entlang der Lernstraße werden von den Lernenden verschiedene Lernräume entdeckt.

FELD - Stadtraum - Open Space

Im Feld treffen in der Überlagerung diverser Netze Verkehrs-, Funktions- und Bewegungsströme aufeinander. Aus dem Netz der Straßen, Gassen und deren Knotenpunkten ergibt sich der Stadtraum.

Gemeinsam bilden Platz und Straße den Ausgangspunkt für eine Formensprache der städtischen Versammlungsräume. An den Übergängen der Räume wirkt die Durchlässigkeit der Stadträume besonders belebend. Am Beispiel der *Galleria Vittorio Emanuele II.* in Mailand wird das Kontinuum zwischen Innen- und Außenraum sichtbar.

Die Grenzen und Verbindungen zur Stadt werden in der offenen Schule mit den Elementen der Halle, der Raumtreppe und der Passage gestaltet. Als überdachter, offener Raum oder als Verbindungselement in der Vertikale vereint die Halle die anderen Formen in sich. Die Grundform des Open Space bietet einen geschützten, offenen Raum.



PUNKT

Der Punkt als Ausgangsort liegt an der Kreuzung von der aus sich das Straßennetz ausbreitet.

Platzraum

Der Platz ist der Treffpunkt und der Ort des städtischen Lebens. Es ist ein Knotenpunkt, um dem sich ein Raum öffnet. Seine Gestalt wird durch die Anbindungen und die Öffnungen und Funktionen der umliegenden Gebäude definiert.

Marktplatz

In der Schule wird der Platz zum Treffpunkt zum Ort der Verhandlungen zwischen den Lernenden: Es ist ein zentraler Marktplatz, an dem das Wissen verhandelt und dargeboten wird.



LINIE

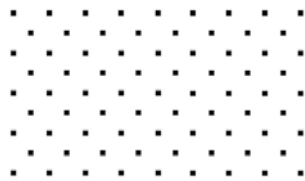
Linear wird der Straßenraum durch die Begrenzungen und die Oberflächen der Häuser.

Straßenraum

Die Adressen und Eingänge der Häuser als Teil der Fassade sind wichtige Elemente, die durch die Porosität zur Durchlässigkeit der Straße beitragen. Ob Wohnstraße, Einkaufsstraße oder Spielstraße, das Straßennetz dient den Bedürfnissen der Menschen.

Lernstraße

In der Schule wird der Gangraum neben der Erschließungsfunktion als Lernstraße genutzt. Durch Nischen und Sitzmöglichkeiten wird ein Aufenthaltsraum geschaffen.



FELD

Im Feld treffen in der Überlagerung diverser Netze Funktions- und Bewegungsströme aufeinander.

Stadtraum

Aus dem Netz der Straßen, Gassen und Plätze ergibt sich der Stadtraum. Sie bilden den Ausgangspunkt für eine Formensprache der städtischen Versammlungsräume. An den Übergängen der Räume wirkt die Durchlässigkeit besonders belebend.

Open Space

Die Grundform des Open Space bietet einen geschützten, offenen Raum in dem die Elemente der Halle, der Raumtreppe und der Passage zusammenwirken.

Abb. 49 links: Piazza in Castellivittorio.
Abb. 50 Abwasser Röhren , Amsterdam. „Unter den Steinen ist der Strand.“
Abb. 51: Galleria Vittorio Emanuele II. Milano.
Fotos: Herman Hertzberger.

4

Strategien
für die
Bildungslandschaft

4

Strategien für die Bildungslandschaft

Die Tätigkeit des Netzwerkers beschreibt eine der zentralen Organisationsformen der Gegenwart, die sich auch in der Schule zeigt. Die verschiedenen Institutionen und Bildungsorte werden zu einer Bildungslandschaft verknüpft und dadurch in einen erweiterten Bildungskontext eingebettet. Durch die vielfältigen Kooperationen von Gemeinde und Schule werden Stadtentwicklung und Bildungswesen verbunden, so Angela Million.¹ Die Bildungslandschaft wird kurzgefasst als Verbindung und Vernetzung der diversen Bildungsräume in Schule und Stadt verstanden.

Der Begriff der Bildungslandschaft wird im Kontext der Bildungswissenschaften und der Bildungspolitik auf verschiedene Art und Weise verwendet. Mit der Metapher der Landschaft werden die vernetzten Institutionen und Orte zusammengefasst. Das Ziel liegt darin, die AkteurInnen der Bildung mit jenen der Stadtentwicklung in Verbindung zu bringen.

Die Idee kann abgeleitet werden von dem *Netzwerk des Lernens* (Siehe 3.4). Das Team rund um *Christopher Alexander* entwickelte ein Szenario, in dem die Institution Schule in einzelne Teile über die Stadt verteilt wird.

¹ Million A. et Al. 2017. S. 28

Die Aufgabe der Erziehung wird dabei auf die gesamte Stadtgesellschaft übertragen.² Dieser Ansatz erscheint wie eine Utopie und beruht doch auf realistischen Überlegungen zur Verwirklichung eines vernetzten Lernens. Fünfzig Jahre nach der Veröffentlichung des *Netzwerk des Lernens* erscheinen die Netzstrukturen der Mustersprache und ihre Aussagen zum Lernen als interessante Parallelen zur Idee der Bildungslandschaft.

In der Praxis wird der Begriff der Bildungslandschaft sehr unterschiedlich verwendet. Das vierte Kapitel befasst sich mit der Entwicklung und Bedeutung des Begriffes in Deutschland und der aktuellen Forschung zu gebauten Bildungslandschaften, wie *Angela Millions* Forschungsprojekt zur baulichen Gestaltung von Bildungslandschaften. Sie zeigt die Strategien und Motive auf, über welche die gebauten, lokalen Bildungslandschaften sich definieren lassen.³

² Alexander, C. 1977, Dt 1995. S.105- 109

³ Million, A. et A. 2017.

4.1

Entwicklung der Bildungslandschaft

Von Schule zu Sozialraum und Kommune

Mit dem Ziel, die Bildungsübergänge zu verbessern, wurde mit der Zeit die Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Ausbildungsabschnitten verbessert. Auch durch die zunehmende, ganztägige Betreuung der Kinder und Jugendlichen in der Schule wird ein umfangreiches Bildungsangebot wichtig. Wobei es in Deutschland im Unterschied zu anderen Ländern, die verschiedenen Formen des Unterrichts präferieren, eine klare Trennung zwischen Schule und Nachmittagsbetreuung gibt. Es wird nicht von *Ganztagschule*, sondern von *Ganztagsbildung* gesprochen.⁴ Dabei werden verschiedene Akteure eingebunden: Das Bild der Landschaft beschreibt das Kontinuum zwischen diesen schulischen und außerschulischen Bildungsakteuren.

4.1.1

Neupositionierung der Schule

Mit der Forderung einer Neupositionierung der Schule taucht die Bildungslandschaft und damit auch der Begriff des Vernetzens auf. *Aßmann* und *Herzig* stellen eine Veränderung von der Wissensgesellschaft hin zur Netzwerkgesellschaft fest: Im Kontext des Medienhandelns von Kindern und Jugendlichen haben sich neue Bedürfnisse und Ziele entwickelt, an welche die Schule sich anpassen muss.⁵

Diese Neuverortung der Institution Schule zeigt sich sowohl in den

⁴ Vgl. Olk, T. Schmachtel, S. 2017. S.15 / Million A. 2017. S.25

⁵ Vgl. Aßmann, S. Herzig, B. 2009. S.58.

Die AutorInnen stützten sich dabei auf *Manuel Castells* Beschreibung der Netzwerkgesellschaft.

veränderten Lernformen als auch in der Vermittlungsfunktion ab, welche die Schule zwischen schulischen und außerschulischen Netzwerken einnimmt. Hier kommen die Orte und Räume des Lernens ins Spiel, die sich unter anderem durch das Internet und die digitalen Medien stark ausgeweitet haben. Kinder und Jugendliche lernen auch außerhalb der Schule, ob beim Spielen im Park oder auf dem Handy, Tablet oder PC: Sowohl öffentliche Freiräume als auch virtuelle Medienräume sind wichtige Orte im Alltag von Kindern und Jugendlichen und damit ihrer Bildung.

In der Bildungslandschaft gilt es,

„... schulische mit außerschulischen Netzwerken zu verbinden, und somit informelle und formale Lernprozesse gegenseitig anschlussfähig zu machen.“⁶

Es wird also ein Netzwerk aufgebaut, das das Lernen an verschiedenen Orten und in verschiedenen Formen ermöglicht; damit können Fähigkeiten individuell und auch möglichst autonom angeeignet werden. Ein Überblick der dabei entstehenden Vielfalt an Lernorten wird in der Grafik über das Bildungsfeld gegeben. (Siehe 1. Kapitel Abb. 13)

In der Praxis handelt es sich jedoch um einen bildungspolitischen Begriff, der die Bildungsinstitutionen einer Gemeinde oder Region als Verwaltungseinheit zusammenfasst. Reutlinger nimmt hier Bezug auf Deutschland und zeigt auf, wie die Raummetapher der Bildungslandschaft in ihrer Umsetzung schlussendlich an ein Territorium, also an den Ort (das Schulgebäude), gebunden bleibt.⁷ Darauf basiert seine Kritik: Die Herausforderung, von der Schule, hin zu einer neuen Bildungslandschaft zu gelangen, besteht darin,

„einen Paradigmenwechsel vom Ort zum Raum zu vollziehen.“⁸

so Reutlinger. Hier werden die Unterscheidung und Nutzung von Ort und Raum hervorgehoben. (Siehe 1.1.1 Ort als territoriale Definition und Raum in seiner sozialräumlichen Dimension.) SchülerInnen können zum

⁶ Afmann, S. Herzig, B. 2009. S. 58

⁷ Vgl. Reutlinger, C. 2009, S.120

⁸ Reutlinger, C. 2009 S.128

Beispiel in medialen Bildungsräumen lernen, ohne im Klassenzimmer anwesend zu sein. Nach Reutlingers Forderungen erlangen auch die medialen Lernräume - als Räume - eine gleichwertige Bedeutung zu dem Klassenzimmer - als Ort. Wenn nun die Teilnahme am Lehrplan auch über mediale Räume, wie zum Beispiel eine Online-Plattform gegeben ist, können die physischen Grenzen des Klassenzimmers aufgebrochen werden.

Dadurch werden neue Möglichkeiten des Lernens eröffnet. In der Bildungslandschaft soll das Lernen sowohl im formalen und im informellen Kontext als auch in medialen Räumen gleichwertig anerkannt und gefördert werden. Auch Deinet hebt die Bedeutung der Vernetzung verschiedener Räume hervor und fordert ein Zusammenspiel der verschiedenen Lernformen und Orte.⁹

Im Gegensatz zu Reutlinger und Aßmann, die sich auf den Paradigmenwechsel vom Ort zum Raum konzentrieren, fokussiert Deinet auf den Prozess der Aneignung in öffentlichen Räumen und einen handlungsorientierten Lernprozess, der sich dabei vollzieht.¹⁰ Deinet geht von einer sozialarbeiterischen Perspektive aus, sein Fokus liegt auf dem Bereich des außerschulischen Lernens.

Beide fordern im Kontext der Bildungslandschaft die Anerkennung verschiedener Lernformen und Orte und ihre Vernetzung über den öffentlichen Raum.

4.1.2

Die sozialräumliche und die lokale Bildungslandschaft

Die Verwendung der Bezeichnung *Bildungslandschaft* reicht von der Lernlandschaft in der Schule, über die Kooperation von Schulen, in die Räume des Quartiers und darüber hinaus, bis auf die regionale Ebene. Mit der Entstehung der Ganztagschulen seit der Jahrtausendwende wird in Deutschland zunehmend von einer Verhäuslichung der Kindheit gesprochen.

In dieser Zeit liegen die Anfänge der Bildungslandschaft, in der eine

⁹ Deinet, U. 2012. S.49

¹⁰ Vgl. ebd. S.50. (Siehe Kapitel 1.2)

institutionelle Diskussion über die Organisation der Schule geführt wurde.¹¹ Um der schulzentrierten Bildung durch die Ganztagschule zu entgehen, wurde der Begriff der *Ganztagsbildung* eingeführt.¹²

Die sozialräumliche Bildungslandschaft

Seit den 10er Jahren zeichnet sich eine Veränderung hin zu einem sozialräumlichen Verständnis der Bildungslandschaft ab.¹³ Das Thema der Bildungsbenachteiligung führt zu einem Fokus auf die Kooperationen der Schulen mit außerschulischen Akteuren wie der Jugendarbeit, Vereinen, den Ausbau der Ganztagschule und der Stadtteilentwicklung. Hier wurden Stiftungen zu wichtigen Partnern bei der Realisierung von Bildungslandschaften. Ein besonderes Beispiel stellt die Stiftung *Ein Quadratkilometer Bildung* dar, die in verschiedenen Städten in ganz Deutschland agiert.¹⁴

Die Bildungslandschaft wird hier als *sozialräumlich* definiert und impliziert eine räumlich-territoriale Ausprägung, bei der es sich um ein

„... kleinräumig definiertes Konglomerat aus Akteuren (...) handelt, die verzahnt, vernetzt und miteinander abgestimmt ein Gesamtsystem dessen zu institutionalisieren versuchen, was man in weitesten Sinne als Bildung bezeichnen kann.“¹⁵

Damit wird ein ganzheitlicher Ansatz verfolgt, nach dem mit verschiedenen Schwerpunkten auch informelle Bildung, Jugendarbeit und Ansätze der Sozialarbeit berücksichtigt werden.

Die lokale Bildungslandschaft

Eine weitere Veränderung liegt in der kommunalen Steuerung des Bildungsmanagements, die zu lokalen Organisationsformen führt. In der Produktion von kollektiven Gütern wie der Bildung gilt es, BewohnerInnen und Akteure im Stadtviertel zusammenzubringen. *Thomas Olk* und *Stefanie Schmachtel* zeigen auf, wie die Koordination der *Kommunalen*

11 Vgl. Deinet, U. 2010 S. 1/ Olk, T. Schmachtel, S. 2017. S.11

12 Vgl. Million A. 2017. S.25

13 Vgl. Deinet, U. 2010. S.1

14 Olk, T. Schmachtel, S. 2017. S.11

15 Mattern, P. Lindner, M. 2015 zit in Million, A. 2017. S.8

Bildungslandschaft es ermöglicht, Akteure aus unterschiedlichen Ebenen miteinzubeziehen. In diesem Zusammenhang sprechen sie von einer *Governance durch Netzwerke*.¹⁶

*„Die kommunal koordinierten und idealerweise administrative Zuständigkeitsbereiche übergreifenden Bildungslandschafts-Netzwerke werden dabei bewusst als Instrumente zur Lösung spezifischer Problemlagen im kommunalen Bildungswesen etabliert und entfalten ihre volle Funktionsfähigkeit, wenn zwischen den Mitgliedern eine Konsenskultur, Vertrauen und eine Orientierung an gemeinsamen Leitbildern bzw. Grundwerten entstehen.“*¹⁷

Bei der Vernetzung von Bildungsinstitutionen werden durch die lokale Verwaltung Orte und Räume aus der Lebenswelt, also aus dem Stadtteil miteinbezogen. Ziel ist es, den urbanen öffentlichen Raum als wichtigen Bildungsbereich für Kinder und Jugendliche in das Netzwerk von Bildungsorten zu integrieren. Dafür ist eine interdisziplinäre Sichtweise erforderlich: Verschiedene Perspektiven aus der Soziologie und den Bildungswissenschaften werden bei der Betrachtung der Bildungslandschaft zusammengeführt, wobei die Stadt- und Raumplanung laut Deinet viel stärker einbezogen werden muss.¹⁸

Im Zuge der Realisierung verschiedener Bildungslandschaften bleibt allerdings die Forderung, die Stadtplanung miteinzubeziehen, unerfüllt, da die Bildungslandschaft vorwiegend sozialräumlich gedacht wird und die Gestaltung des Stadtteiles außerhalb des Verantwortungsbereichs liegt.

In Deutschland soll es derzeit über 400 sozialräumliche Bildungslandschaften geben, die ich als lokale Netzwerke organisieren und sich auch untereinander austauschen.¹⁹ Dabei zeigt sich nur ein geringer Anteil an

¹⁶ Wobei sie verschiedene Formen der Handlungskoordination bzw. Governance Formen wie jene des Markts, der Gemeinschaft oder des Netzwerks definieren

Vgl. Olk, T. Schmachtel, S. S.2017. S. 149

¹⁷ Olk, T. Schmachtel, S. 2017. S. 149

¹⁸ Vgl. Deinet, U. 2010 S.50

¹⁹ Vgl. Million, A. 2017. S. 9

Projekten, die auch bauliche Maßnahmen verwirklichen und den Stadtteil miteinbeziehen.

Ein Lösungsansatz, den informellen Lernorten Gewicht zu verleihen, liegt in der Verbindung der Institutionen über die Stadträume. Dadurch soll die territorial-räumliche Wechselwirkung zwischen Stadt und Schule verbessert werden, so Reutlinger.²⁰ Ebenso betont Million das zentrale Anliegen der Bildungslandschaft in der Vernetzung von Stadtentwicklung und Bildungswesen.²¹

²⁰ Vgl. Reutlinger, C. in Böhme, 2009, S.120

²¹ Vgl. Million, A. 2017. S. 8

4.2

Die gebaute Bildungslandschaft

Aus der Zusammenarbeit von Pädagogik und Planung wird die Entstehung einer Bildungslandschaft erwartet, in der Stadtraum und Schule verschmelzen. Der Fokus der Beispiele liegt auf sozialen Netzwerken und Kooperationen, die gemeinsam die Gebäude und den Stadtraum dieser *Landschaften* gestalten. Wie wird die Bildungslandschaft in gebauten Bildungsräumen und im Stadtraum sichtbar? Was für Strategien zeigen sich bei der Realisierung?

4.2.1

Motive der gebauten Bildungslandschaft

Folgende Studie möchte ich als Darstellung der aktuellen Entwicklungen von Bildungslandschaften anführen. In der Publikation *Gebaute Bildungslandschaften* werden acht Projekte von einem Team rund um *Angela Million* genauer untersucht und gegenübergestellt.

Auf der Suche nach der Schnittstelle zwischen Pädagogik und Planung liegt das Hauptaugenmerk dabei auf den beteiligten Akteuren der Stadtentwicklung und Bildungspolitik. Bei der Auswahl der Projekte wurde darauf geachtet, dass es eine baulich-räumliche Gestaltung und Veränderung im Stadtraum gibt. Laut Million gibt es circa 24 *gebaute Bildungslandschaften* in Deutschland, in welchen der städtische Raum in der pädagogischen und planerischen Praxis von Lernräumen Beachtung findet.²² In der Publikation werden acht verschiedene Bildungslandschaften vorgestellt. Die Forschung stützt sich auf die

²² Vgl. Million, A. 2017. S. 9

Definition der lokalen Bildungslandschaft sozialräumlichen Typs.²³ Zu den Grundlagen der Forschungsansätze zählen vielfältige Raumbezüge und ein erweitertes Bildungsverständnis. Ein Fokus liegt auch auf einer genauen Politikfeldanalyse, in welcher die Handlungsorganisation zwischen den Akteuren auf verschiedenen Ebenen dargelegt wird.²⁴

Die Vielfalt der beteiligten Institutionen, sowie die unterschiedlichen Formen der Kooperation zeigen sich als konstituierende Elemente der sozialräumlichen Bildungslandschaften. Weitere Elemente sind die pädagogischen und städtebaulichen Konzepte und die sozialräumlichen Bezüge.²⁵ Zu den Auswahlkriterien der *gebauten Bildungslandschaften* zählten neben baulichen Eingriffen eine gemeinsame Organisationsstruktur und darin definierte pädagogische und gestalterische Ziele.

Als Ergebnis der Forschung wurden die Strategien, die bei der Realisierung der gebauten Bildungslandschaften auftreten, aufgezeigt. Diese zeigen sich in der Gliederung und Gestaltung der Stadträume. Aus dem Vergleich der verschiedenen Projekte werden folgende *tragende Motive* sichtbar:

- „ - *Zentralisierung und Konzentration*
- *Vernetzung und Verflechtung*
- *Zugang und Übergang*
- *Öffnung und Schließung*“²⁶

Die vier Motive der Bildungslandschaft werden als strategische Vorgänge in der Verwirklichung von Bildungslandschaften ausgemacht.

Überwiegend finden sich in den untersuchten Projekten Modelle, die den Stadtraum als erweiterten Schulhof oder als Campus interpretieren. Dieses Ziel formulieren sie auch in ihrer Namensgebung wie z.B. *Campus Technicus*, oder *Campus Rütli*. In den Anfangsschritten geht es darum,

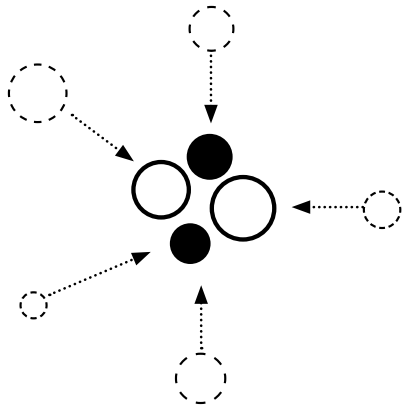
23 Einerseits findet die sozialräumliche Dimension des Handelns in der Nutzung und Platzierung ihren Ausdruck, andererseits werden materielle Objekte wie Gebäude, Zäune und Flächen in der Gestaltung des Quartiers sichtbar. Beides bildet die Grundlage für „eine öffentliche Erziehung, Betreuung und Bildung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen“ Vgl. ebd. S.26

24 Vgl. ebd. S.28

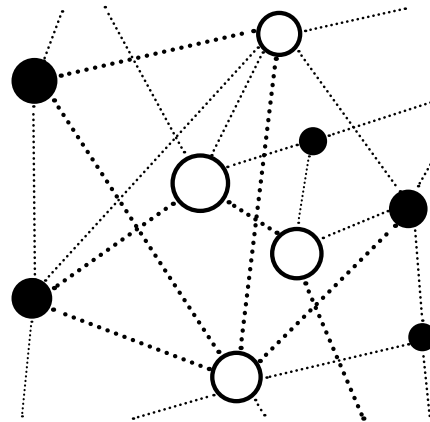
25 Vgl. ebd. S.205

26 Ebd. S.209

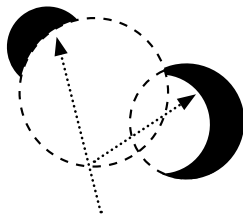
Zentralisierung



Vernetzung



Zugang



Öffnung

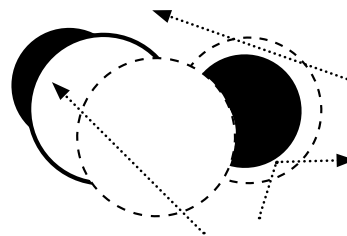


Abb. 1: Tragende Motive der Bildungslandschaft.
Eigene Darstellung nach
Quelle: Million, A. 2017. S.209

Zugänge, Zugehörigkeit, Öffnungszeiten und Übergangsbereiche zu definieren.

Im Zuge dessen zeigen sich zwei verschiedene Strategien im Verständnis und der Realisierung der Bildungslandschaften:

1. Der *Campus*- in dem *zentralisiert und konzentriert* wird.
2. Das *Quartier* - in dem die Bildungslandschaft durch *Vernetzung und Verflechtung* entsteht.

4.2.2

Räumliche Strategien der gebauten Bildungslandschaft

In diesen verschiedenen Strategien der Realisierung der gebauten Bildungslandschaften spiegelt sich auch der Bezug zur Lebenswelt, und damit zum Städtischen Umfeld wider.

1. Der *Campus*- in dem *zentralisiert und konzentriert* wird.

Zum einen finden sich Bildungslandschaften, in welchen über einen *Campus* die Verbindungen zwischen Institutionen und Stadtraum klar definiert werden. Federführend sind hier die Akteure aus den Schulen.

Die konstituierenden Elemente in den Campus-Bildungslandschaften sind die *Zentralisierung und Konzentration* und die Definition der Zwischenräume über die *Zugänge und Übergänge*.

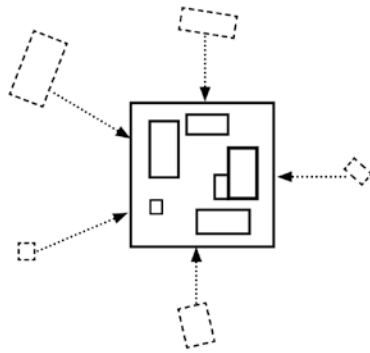
Dabei wird die Verknüpfung zu informellen Partnern oder Vereinen aus dem Viertel eher ausgeschlossen. Am Beispiel des *Campus Rütli* wird aufgezeigt, wie die Nachbarschaft als ‚*Gefährdung*‘ für den Campus eingestuft wird: Der bestehende Schrebergarten-Verein wird vom neu definierten Campusgelände verbannt.²⁷ Die starken Grenzen des Campus Rütli zeigen sich auch in der eigenständigen Campusverwaltung und dem Fokus auf den formalen Bildungspartner.

2. Das *Quartier* - das durch *Vernetzung und Verflechtung* entsteht.

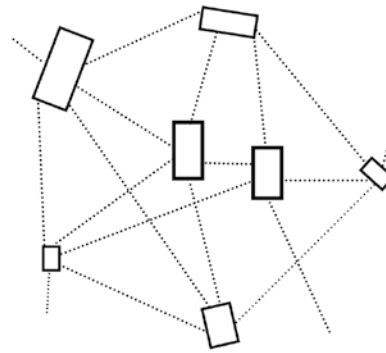
Zum anderen gibt es Bildungslandschaften, die sich auf das Quartier fokussieren und den öffentlichen Raum, die Parks, Straßen und Plätze

²⁷ Vgl. ebd. S.136

Zentralisieren im Campus



Vernetzen im Quartier



ihres Stadtteils als Verbindungselement und Ressource aktivieren. Hier geht die Initiative mit einer Aufwertung des Stadtraumes einher. Die Hauptakteure kommen hier aus dem Stadtteilmanagement.

Diese Form der urbanen *Bildungslandschaft* besteht aus dem Motiv der *Vernetzung und Verflechtung* der Stadträume mit den verschiedenen Bildungsinstitutionen, Vereinen und Akteuren.

Am Beispiel der Bildungslandschaft *Leipziger Osten*, die sich rund um den Stadtteilpark formiert, wird dies besonders deutlich.²⁸ Das Quartier ist geprägt von der gründerzeitlichen Bebauung. Die Kooperationen gehen vom Quartiersmanagement aus, das den Park durch seine vielfältige Nutzung zur Begegnungszone des Quartiers und zum Treffpunkt der Bildungslandschaft gemacht hat.

Die Ziele der von Million untersuchten *Bildungslandschaften* liegen in der räumlichen Verbindung der formalen und nicht formalen Bildungssettings. Für die Nutzer entstehen dabei fließende Übergänge und Überlagerungen der verschiedenen Bildungsorte und -formen.²⁹ In diesem Punkt werden die Annahme und Forderungen von Deinet nach

Abb.2: Zentrale Strategien: Campus und Quartier.
Eigene Darstellung.

28 Vgl. ebd. S.109

29 Vgl. ebd. S.213

dem Miteinander der diversen *Lernformen und Orte* ³⁰ bestätigt. Ob und in welcher Weise dieses funktioniert, ist allerdings weitgehend unerprobt und stellt eine Forschungslücke dar.

*„Gerade die Untersuchung eher non-formaler Bildungs-Settings (...), vor allem aber die Betrachtung des öffentlichen Raumes unter Bildungsaspekten sind Forschungslücken, die sich anhand (...) weiterer Fallbeispiele untersuchen ließen.“*³¹

Million vermutet in der Betrachtung des öffentlichen Raumes als Bildungsraum eine Forschungslücke. Ein Grund mehr dafür, im folgenden Kapitel in der Analyse einer Bildungslandschaft die Nutzung des öffentlichen Raumes aufzuzeigen.

Der Begriff der Bildungslandschaft bleibt, so Million, ein Miteinander des Institutionalisierten und Inszenierten. Das heißt, es sind bewusst gestaltete, von den Institutionen kontrollierte Räume.

In Zukunft gilt es zu untersuchen, wie diese mit den lebensweltlichen Bildungsräumen der Stadt und der umliegenden sozialen Räume verbunden sind. ³²

4.2.3

Die stadtteilbezogene Bildungslandschaft

In den besprochenen Beispielen von Bildungslandschaften zeichnen sich zwei Strategien ab.

Einerseits das Zentralisieren und die damit einhergehende Interpretation der Bildungslandschaft als Campus. Dabei nimmt die Schutzfunktion der Lernräume einen sehr hohen Stellenwert ein. Dieses Bedürfnis führt dazu, die Bildungslandschaft als Ausdehnung der Schule auf ihr Umfeld zu interpretieren. Der geschützte *Campus* wird zur Simulation von Stadtraum. Wie auch aus dem 1. Kapitel hervorgeht, handelt es sich um einen simulatorischen Zugang des Lernens zur Welt, welcher die Situationen aus dem Leben und aus der Stadt inszeniert.

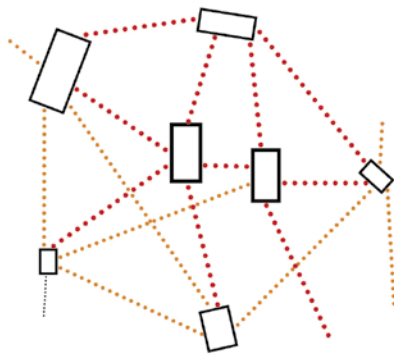
„...Wir sehen (...) eine starke Zunahme des simulatorischen

30 Deinet, U. 2012. S.50

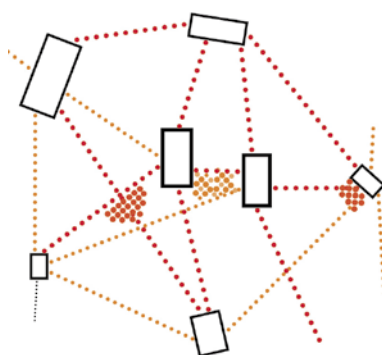
31 Million, A. 2017. S.213

32 Vgl. Million, A. 2017. S.227

Vernetzung im Quartier



Entwicklung der Knotenpunkte



Moments von Schule, eine Simulation allerdings, die die Kinder der Zukunft möglicherweise als selbstverständliche „virtuelle Realität“ erfahren.“³³

Abb.3: Vernetzung im Quartier. Entwicklung an den Knotenpunkten. Eigene Darstellung.

Daraus resultiert eine Wahrnehmung der Realität als *Cyber space*, so Göhlich.

Im Gegensatz dazu bietet die Vernetzung eine offene Strategie an, in der über das handlungsorientierte Lernen und die Aneignung, die Lebenswelt als Bildungsort miteinbezogen werden kann.

Deshalb bedarf es einer Weiterentwicklung des Begriffes der Bildungslandschaft - dahingehend die Lebenspraxen und Orte aus der Lebenswelt als Bildungsorte zu erkennen und verstärkt miteinzubeziehen. Auch im *Netzwerk des Lernens* aus der Mustersprache, kommt der Ansatz, die Lebenspraxen und Gemeinschaftsräume als Lern- und Bildungsorte zu aktivieren, hervor. (siehe 2.4)

Unter dieser Voraussetzung wird die *lokale Bildungslandschaft* idealerweise zu einem urbanen Bildungsnetzwerk. Der Fokus liegt dabei auf den Schwellen und Zwischenräumen: dem öffentlichen Raum der Stadt. Der Lernraum wird zur Lernstraße. So findet sich, die in den Schulen inszenierte Lernstraße in der Stadt als Spielstraße wieder.

³³ Göhlich, M. 1995. S.45

5

Analyse eines Bildungsnetzwerks: Das Bildungsgrätzl

5

Analyse eines Bildungsnetzwerks: Das Bildungsgrätzl

Als empirisches Fallbeispiel für die Verbindung von Schule und Stadtraum wird ein *Bildungsgrätzl* in Wien untersucht. Der Stadtteil wird hier als Campus gedacht, als kommunaler Raum und Ort der gemeinschaftlichen Bildung. Von der Schule ausgehend, über den Vorplatz, die Fußwege und Straßen, reicht die Bildungsinitiative über die Parks und Plätze hinein ins Grätzl. Wird der Stadtraum im *Bildungsgrätzl Schönbrunn* als Bildungsraum genutzt?

Durch die Initiative der Bildungsgrätzl wird in Wien ein stadtteilbezogenes Bildungsmanagement initiiert. Das Projekt führt durch Vernetzungsarbeit in den jeweiligen Vierteln der Stadt diverse Bildungspartner zusammen. Die Idee basiert auf der Bildungslandschaft, wie sie im vorherigen Kapitel besprochen wurde. Der öffentliche Raum der Stadt wird durch die Vernetzung der Lernräume vermehrt als Bildungsraum wahrgenommen. Wobei die nähere Untersuchung der Nutzung von Stadtraum in Zusammenhang mit Bildung als eine Forschungslücke gilt.¹ Am Beispiel des Bildungsgrätzl wird die Nutzung und Aneignung des öffentlichen Raumes als Bildungsraum aufgezeigt.

Das Bildungsgrätzl steht für die Initiative, die Schule zu öffnen und mit den Akteuren des Grätzl zu verbinden. Am empirischen Fallbeispiel des

¹ Vgl. Million, A. 2017. S.205

Bildungsgrätzls Schönbrunn wird die These der Arbeit überprüft. Die Grundlagen für die Analyse der *Bildungsgrätzl* liefern die drei Themenfelder, die in den vorherigen Kapiteln ausgearbeitet wurden.

Es sind dies die Prozesse des Lernens wie jener der Aneignung oder des informellen Lernens aus dem 2. Kapitel, die in der Aneignung von Stadträumen ihre Wirkung zeigen. In einem weiteren Schritt wird an den Übergängen der Bildungsbereiche nach Elementen der Stadtraumgestaltung gesucht. Der Fokus der Analyse liegt auf der Gestaltung der Schwelle zwischen Innen- und Außenräumen. Der dritte Punkt sind die Strategien der Vernetzung und der Zentralisierung, die bei der Realisierung von Bildungslandschaften angewandt werden.

Um die Forschungsfrage zu beantworten wird nach den **Prozessen** (Aneignung und informelles Lernen), den **Formen** (Gestaltung der Übergänge) und den **Strategien** (Vernetzen, Zentrieren, Öffnen) gesucht:

1. Welche Prozesse führen zur Veränderung der Stadträume? Wird das Lernen im Grätzl sichtbar?
2. Welche Formen der Stadtraumgestaltung werden im Bildungsgrätzl wiedergefunden?
3. Welche Strategien werden angewandt, um die Bildungsräume in der Stadt sichtbar zu machen?

Für die Analyse des empirischen Beispiels *Bildungsgrätzl* habe ich mit Stadtteilbegehungen über ein halbes Jahr die Veränderungen im Straßenraum beobachtet und dokumentiert. Dadurch habe ich Einblick in das Leben im Grätzl erlangt. Nachdem das Projekt *Bildungsgrätzl Schönbrunn* offiziell erst seit Herbst 2017 besteht, ist das empirische Material ein wichtiger Teil der Recherche. Neben der Dokumentation bildet das Interview mit der Bildungsgrätzlbeauftragten den Ausgangspunkt für meine Folgerungen. Die Leitfadengespräche mit anderen Akteurinnen im Grätzl sowie mit Antje Lehn und den Vertretern der Volkshochschule werden durch eine Online-Recherche ergänzt. Die Recherche über das Grätzl stützt sich vornehmlich auf Blogs, Webseiten und Presseberichte.

5.1

Bildung im Grätzl

Schule und Stadtteil als Campus denken

Das *Campus-Konzept* ist in Wien zum Leitmotiv der neuen Bildungsbauten geworden. Das Konzept wird auch auf den Bestand angewandt: Als *Stadtteilcampus* werden Schule und Stadt zusammen gedacht.

Die Stadt Wien hat im Jahr 2017 die Initiative gestartet, die Bildungsinstitutionen auf Bezirksebene in den verschiedenen Grätzl zu vernetzen. Im „Grätzl“, das ist da, wo die WienerInnen wohnen und leben. Die Bezeichnung bezieht sich auf den Lebensraum Stadt: Es ist ein bisschen mehr als der Wohnblock, aber doch weniger als das ganze Viertel.

5.1.1

Schulmanagement in Wien: vom Stadtpartikel zum Campus

Doch vorerst ein Blick in die Entwicklung der Wiener Schulpolitik. An der Diversität der Wiener Schulbauten sind die verschiedene Schulbauprogramme abzulesen, durch welche sowohl in den 70er, den 90er Jahren als auch gegenwärtig versucht wurde, die Schulbauten den gesellschaftlichen Veränderungen anzupassen. Bereits in den 90er Jahren zeichnet sich an den Wiener Bildungsbauten ein Umdenken ab: die Schule als Stadtbau-stein zu denken. Im Zuge des Schulbauprogramms 2000 wurden in den 90er Jahren neue Ziele für den Schulbau festgesteckt: Die neuen Schulen sollten soziale Infrastrukturen erzeugen und zu lokalen Zentren in den Stadterneuerungsgebieten werden. In einem Rückblick auf das Schulbauprogramm unterscheidet Walter Chramosta zwischen *Schüleruniversum* und *Stadtpartikel*. Dabei resümiert er über die Aufgabe der Schule:

„Die Schule muss in das Leben der Städter, der Kinder wie der Erwachsenen eingreifen, also den Stadtraum beeinflussen und beeinflussbar werden“.²

Chramosta betont in diesem Rückblick die Idee, die Schule als Stadtteilzentrum zu denken. Bei den 50 gebauten Schulen, die im Zuge des Schulbauprogramms 2000 gebaut wurden, gibt es durchaus Ansätze, die Schule und ihre Funktionen zum Stadtraum hin zu öffnen. Jedoch bleiben die Stadtteilfunktionen doch getrennt vom Schulbetrieb.³ Typologisch bleibt es, auch durch die Vorgaben des Raumprogrammes, bei der Gangschule, die durch die Struktur der Klassenzimmer einen frontalen Unterricht im Klassenverband suggeriert. Aus dem *Schulbauprogramm 2000* gehen keine radikalen Änderungen der Schularchitektur hervor.

Nach dem Pisa-Schock 2001 setzte die Diskussion über die Erneuerung der Schule in Österreich mit einiger Verzögerung ein. Es formiert sich die Plattform *SchulUMbau*, die 2010 die *Charta für die Gestaltung von Bildungseinrichtungen des 21. Jahrhunderts* veröffentlicht. In 11 Punkten werden die Forderungen und Leitlinien für eine neue Schule und für eine neue Schularchitektur formuliert. Die Charta baut auf einen offenen Lern- und Bildungsbegriff auf und geht von einem Lernbegriff aus, der die *„Basis für lebenslanges Lernen (...) und für eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft“⁴* bildet. In den weiteren Punkten werden die Grundlagen für eine neue Schule des 21. Jahrhunderts definiert. Im letzten Punkt wird der Bezug der Schule zu ihrem städtischen Umfeld hervorgehoben:

„Die städtebauliche und landschaftsplanerische Einbindung von Bildungsbauten ist von besonderer Bedeutung, insbesondere für die Lebendigkeit von Stadtteil- und Dorfstrukturen. Bildungseinrichtungen sind Teil eines Netzwerks von Gemeinwesen- bzw. Kultureinrichtungen. Im Idealfall wirken sie als ganzjährig und ganztäglich nutzbare kulturelle Infrastruktur für unterschiedliche NutzerInnen.“⁵

2 Chramosta, W. 1995. S.10

3 Vgl. ebd. (siehe z.B. Schule am Kinkplatz)

4 Plattform schulUMbau, 2010.

5 Plattform schulUMbau, 2010.

Dieser letzte Punkt verweist auf das gemeinsame Aktionsfeld von Bildung, Stadtplanung und Architektur. Die Forderung der Charta nach Vernetzung verschiedenster Bildungseinrichtungen, wird seit 2017 mit der Realisierung der *Bildungsgrätzl* in Wien umgesetzt.

Die Charta wurde von wichtigen Akteuren aus Politik und Planung mitgetragen und hat verschiedenste Initiativen angeregt. Seither hat sich einiges bewegt in Österreich; Christian Kühn nennt es eine stille Revolution, die sich im Bereich der Bildungsbauten vollzieht.⁶ Wie anhand von Publikationen und Artikeln zu erkennen ist, gibt es zahlreiche Gemeinden, die einen innovativen Um- und Neubau von Schulgebäuden initiieren. Dass die Bildung in Verbindung mit der Gestaltung der Bildungsbauten eine wichtige Ressource der Wissensgesellschaft darstellt, wurde von der Politik erkannt. Eine weitere wichtige Rolle spielt dabei die Vernetzung der Bildungseinrichtungen mit dem Stadtviertel.

Vom Bildungscampus zum Stadtteilcampus

Die Stadt Wien hat in den letzten Jahren verschiedene Investitionen in den Schulbau und seine Erneuerung getätigt.⁷ Speziell in Wien als wachsende Stadt besteht ein großer Bedarf an neuen Schulen und Kindergärten. Dabei werden bei der Produktion von Bildungsbauten neue Konzepte für den Schulbau erprobt. Die Stadt Wien hat die *Bildungsinfrastrukturinitiative 2025* gestartet.⁸ Der Ausbau der Wiener Bildungsstätten, in erster Linie der Pflichtschule, wird mit verschiedenen Strategien umgesetzt:

- *Campus-Konzept* und das *Campus plus-Konzept*.

Das Campus-Konzept wird in der Wiener Initiative zur übergeordneten Idee. Bei der Realisierung des Bildungscampus werden verschiedene Bildungseinrichtungen an einem Standort zusammengelegt. Es handelt sich um Megastrukturen, die in ihrer Größe an die Schulgebäude der 70er Jahre erinnern. Verfolgt wird die Strategie der *Zentralisierung*: Verschiedene Institutionen werden in einem gemeinsamen Gebäudekomplex untergebracht. Als konkrete Baumaßnahmen zur Verbesserung der Wiener

⁶ Vgl. Kühn, C. 2018. S.71

⁷ Vgl. Stadt Wien, Wiener Schulen MA 56. 2018.

⁸ Vgl. Stadt Wien. 2018.

Schulen sind sowohl Neubauten und Erweiterungen, als auch Sanierungsarbeiten im Bestand vorgesehen:

- das *Bildungseinrichtungen-Neubauprogramm* 2012 bis 2023

Über das *Neubauprogramm* sollen im Bereich der Pflichtschulen bis 2023 16 neue Schulen errichtet werden. In den wachsenden Wohnvierteln, werden neue *Campuschulen* gebaut. Bis Ende 2018 wurden an fünf Standorten neue Campuschulen errichtet. Aus dem ersten Wettbewerb ist die Campus Schule im *Sonnwendviertel* entstanden und seit 2014 in Betrieb. Das Konzept wurde seitdem weiterentwickelt; neun weitere Schulen werden nach dem *Campus plus*-Konzept geplant und umgesetzt.⁹ In der *Attemsgasse* wurde im September 2017 der erste *Campus Plus* eröffnet: der *Bildungscampus Friedrich Fexer* vereint in einem Gebäudekomplex die Kinderkrippe, den Kindergarten und die Volksschule.¹⁰

- die *Schülerweiterungsprojekte* seit 2014

Seit 2014 werden jährlich bestehende Schulen erweitert. Zwischen 2014 und 2018 hat die Stadt 35 Schülerweiterungen in vorgefertigter Holzbauweise ausgeführt. Durch die Wahl des Baumaterials können die Gebäudeteile schnell errichtet werden. Hier zeigt sich der Handlungsdruck, unter dem die Stadtverwaltung steht. Im kommenden Schuljahr 2019/20 stehen weitere sieben Schülerweiterungen an.¹¹

- die *Schulsanierungspakete* I und II

Das Schulsanierungspaket hingegen soll den Bestand der Schulgebäude verbessern. Dieses ist für den Erhalt der Schulen, die zwischen 1855 und 1991 errichtet wurden, vorgesehen. Im Zuge dieser Sanierungsarbeiten, wurde eine weitere ergänzende Maßnahme getroffen, um die bestehenden Schulen aufzuwerten und den erweiterten Anforderungen anzupassen.¹² Über die baulichen Eingriffe und die Grenze des Schulhofes hinaus werden die Synergien des städtischen Umfelds genutzt: Dabei wird das übergeordnete *Campus Konzept* wieder aufgegriffen. Es ist die Idee eines Stadtteilcampus.

⁹ Vgl. Stadt Wien, Wiener Schulen MA 56. 2016.

¹⁰ Vgl. Stadt Wien, Rathauskorrespondenz. 2017.

¹¹ Vgl. Stadt Wien, Wiener Schulen MA56. 2019.

¹² Vgl. Stadt Wien, Wiener Schulen MA 56. 2018.

Das Bildungsgrätzl: ein Stadtteilcampus

Als eine andere Form des Campus bezeichnet die Stadt das Bildungsgrätzl (BG): Ein Campus, der nicht auf ein Areal begrenzt ist, sondern über die Vernetzung verschiedener Bildungsakteure im Stadtteil entsteht. Das zentrale Anliegen besteht darin, die Stadtentwicklung mit der Schularchitektur und der Pädagogik zu verbinden.

Die Umsetzung des BG ist der MA 56 - Wiener Schulen zugeordnet. Folgende Erklärung der Initiatoren definiert das Vorhaben ganz klar:

„Bildungsgrätzl sollen als stadtteilorientierte Bildungslandschaft die Wirkung von Bildungsarbeit erhöhen und zugleich positiv auf das Zusammenleben in Stadtteilen zurückwirken, in dem Lernen als Bestandteil des Lebens im Stadtteil sichtbar wird.“¹³

Die Stadtverwaltung hat erkannt, dass in der Öffnung der bestehenden Bildungseinrichtungen auch eine Chance für die Stadtteilentwicklung liegt. Der Stadtteil wird hier zu einem Handlungsfeld der Bildungspolitik.¹⁴ Das heißt nichts Neues zu bauen, sondern die bestehenden Grätzl durch die Vernetzung und Aufwertung der Bildungseinrichtungen im Grätzl zu stärken, so die BG-Beauftragte der Stadt.¹⁵

5.1.2

Erwartungen an das Bildungsgrätzl

Mit dem Schuljahr 2017/18 wurde in Wien die Initiative der *Bildungsgrätzl* gestartet. Die Ziele für die Initiative sind weitgreifend. Ausgehend von einer Kooperation zwischen mehreren Bildungsinstitutionen kann ein BG gegründet werden. Gemeinsam mit der Projekt Beauftragten wird ein gemeinsames Ziel und Name für das Grätzl definiert.

Die Voraussetzung für die Gründung eines BG ist die Kooperation von mindestens einer Schule mit einer anderen Bildungseinrichtung. Als Bildungspartner kommen vor allem Schulen und Kindergärten, Büchereien und Musikschulen in Frage, aber auch Partner aus der Erwachsenenbildung und der Jugendarbeit.

¹³ Kastner, A. 2017.

¹⁴ Vgl. ebd.

¹⁵ Vgl. Interview Anhang: Gharwal, D. S.II

„Ziel ist das Entstehen von Bildungsgrätzln, die sowohl Ort organisierter elementarpädagogischer, schulischer und außerschulischer Bildung sind, als auch Freiräume und Strukturen für Bildung und Lernen in anderer Form bereitstellen.“¹⁶

Die Stadtverwaltung hat sich sieben Prinzipien gesetzt, die im *Bildungsgrätzl* verwirklicht werden sollen: *Offenheit, Grundkompetenz, Dreisprachigkeit, Empowerment, Inklusion, Gender Rolle, soziale Gerechtigkeit.*¹⁷

Zwei davon erscheinen mir in Bezug auf das urbane Umfeld als besonders interessant:

„Die Offenheit und Vernetzung aller Lernangebote ist das oberste Grundprinzip der Wiener Bildungsgrätzl. Ab sofort gilt:

Schule ist dort, wo Kinder etwas lernen – und das kann überall sein.“¹⁸

Dass Lernen Überall stattfinden soll, ist eine wichtige Forderung. Es ist eine Einladung dazu, neue Lernräume zu erkunden und die Schule als Institution zu öffnen. Hier kommt die Aneignung von öffentlichen Räumen ins Spiel. Das Lernen im Grätzl richtet sich unter dem Überbegriff des lebenslangen Lernens an alle, so die Bildungsgrätzlbeauftragte der Stadt *Dunja Gharwal.*¹⁹

Im Punkt zum *Empowerment* wird die Handlungsfähigkeit und Selbstbestimmung der AkteurInnen als wichtigstes Lernziel definiert:

„Denn nur in einem mündigen System kann die Fähigkeit gefördert werden, selbstbestimmt zu handeln und die Welt zu verändern.“²⁰

Der abschließende Punkt zur sozialen Gerechtigkeit bezieht sich auf einen barrierefreien Zugang zur Bildung und somit auf das gesamte Bildungssystem.

Die Prinzipien für das Grätzl holen weit aus; die Bildungsziele sind sehr weitläufig definiert und eröffnen ein weites Tätigkeitsfeld für die Schule. Es sind gesellschaftspolitische Forderungen, die vor allem aus der Pädagogik kommen. Es ist fraglich, ob das BG ein geeignetes Instrument dafür ist diese Ziele zu erreichen. Im ersten Schritt erscheint die Grätzl-Initiati-

16 Stadt Wien, 2018. S.3

17 Vgl. Stadt Wien, 2018. S.4

18 Stadt Wien, 2018. S.4

19 Vgl. Interview: Gharwal D. S.II

20 Stadt Wien. 2018. S.4

ve als eine Plattform für neue Bildungsthemen. Doch welche Ressourcen stellt die Stadt zur Verwirklichung dieser Ziele zur Verfügung und welche Strategien stecken dahinter?

Die Ressourcen für das Projekt sind knapp bemessen: Die Projektleitung übernimmt die *BG-Beauftragte*, die der *Magistratsabteilung* (MA) 56 Wiener Schulen untergeordnet ist. Mit einer Teilzeitstelle ist *Dunja Gharwal* seit 2017 damit beauftragt, in ganz Wien Bildungspartner zusammen zu bringen und damit neue Bildungsgrätzl zu gründen. In einem Interview konnte ich mehr über ihre Arbeit erfahren. Ihre Aufgabe ist es, die Kooperationen in den Grätzln anzuregen:

„Die Einstiege können sein: über Bezirksvorsteher oder über Menschen, die sich beim Stadtrat gemeldet haben und schon Kooperationen in Eigeninitiative eingegangen sind, oder über die Gebietsbetreuung.“²¹

Dabei unterstützt die *BG-Beauftragte* die Schulen in der Moderation von Erstgesprächen und Veranstaltungen, bei denen ein gemeinsames Motto definiert wird. Darin entscheidet jedes Grätzl individuell über die gemeinsamen Ziele, die eine wichtige Grundlage für die kollektive Arbeitsstruktur im Grätzl darstellen. Es geht in jedem Grätzl darum, die verschiedenen Partner zu finden: Die einzige Voraussetzung dabei ist, dass mindestens eine Pflichtschule und ein Kindergarten dabei sind, so Gharwal.²²

Nach einem Jahr hat die Wienerin an 22 verschiedenen Standorten BG vernetzt und zusammengebracht. In der zusammenfassenden Karte sind alle bisher entstandenen BG eingezeichnet. Innerhalb eines Jahres ist in beinahe jedem Wiener Bezirk ein Stadtteilcampus entstanden.

Für die Partner der BG wurde ein Fördertopf für Kleinprojekte von 120.000€ eingerichtet. Damit werden seit 2017 Projekte im Grätzl mit einer Förderung von maximal 5.000€ unterstützt. Die Förderungen können bei der *MA 17 Integration und Diversität* eingereicht werden. Es geht darum, Vereine zu fördern, die mit mehreren Schulen im Grätzl kooperieren. Eingereicht werden sehr verschiedene Projekte von

²¹ Interview: Gharwal D. S.IV

²² Vgl. Interview: Gharwal D. S.IV

Werkstätten, Theater-, Sport-, oder Kulturprojekten bis hin zu Eltern- oder Pensionistenvereinen aber auch Veranstaltungen im Grätzl.²³ Vermehrt handelt es sich um Vereine, die *dort hingehen wo die Leute sind* und damit das Bildungsangebot an die Nachfrage anpassen. Die *BG-Beauftragte* kommt selbst aus der Sozialen Arbeit und betont, wie wichtig es ist, auch sozialarbeiterische Ansätze in das Grätzl und auch auf einer strategischen Ebene in die *MA 56 - Wiener Schulen* zu integrieren. Es zeigen sich in den verschiedenen Grätzl bereits einige Beispiele für diesen Ansatz. So wird im *BG Margareten* im 5. Bezirk *Deutsch im Park* angeboten. Das *Science Center Network* bietet im Sommer Veranstaltungen im Park an. Während im Winter über Zwischennutzungen vorwiegend Geschäftslokale genutzt werden. Der Verein bemüht sich, Forschung und Wissenschaft barrierefrei zugänglich zu machen, und zwar allen Bildungsgruppen, so Gharwal.²⁴ Klar zeigt sich an der Realisierung, dass als Organisationsform im Bildungsgrätzl die Vernetzung angewandt wird. Zusammenfassend geht es von einer *Governance* durch Vernetzung aus, wie sie in Bildungslandschaften häufig zur Anwendung kommt.²⁵ Die Kooperationen im Bildungsgrätzl finden zwischen den verschiedenen Ebenen sowohl in horizontalen als auch in vertikalen Verbindungen statt. Die Kommunikation verläuft auf einer *Multi Level Governance-Ebene*.²⁶ Das heißt, es gibt eine Zusammenarbeit zwischen der Verwaltung der *Magistratsabteilung*, den politischen Entscheidungsträgern und den Bewohnern und Bewohnerinnen des Bezirks.

In der Stadt Wien begegnen sich mehrere Verwaltungsebenen, die für den Bildungsbereich verantwortlich sind. Bei der Realisierung des *Bildungsgrätzls* werden Akteure an der Schnittstelle von Politik, Bildung und Stadtentwicklung zusammengebracht.

23 Vgl. Interview: Gharwal D. S.XI

24 Vgl. Interview: Gharwal D. S.II

25 Anhand eines *Interaktionsmodells* von Constanze *Woide* und *Thomas Olk* kann die Organisation des Bildungsgrätzl eingeordnet werden. Sie unterscheiden zwischen einer *Normativen Ebene*, einer *Strategischen Ebene* und einer *Operativen Ebene*. Dabei gibt es sowohl horizontale Verbindungen als auch vertikale Verbindungen.

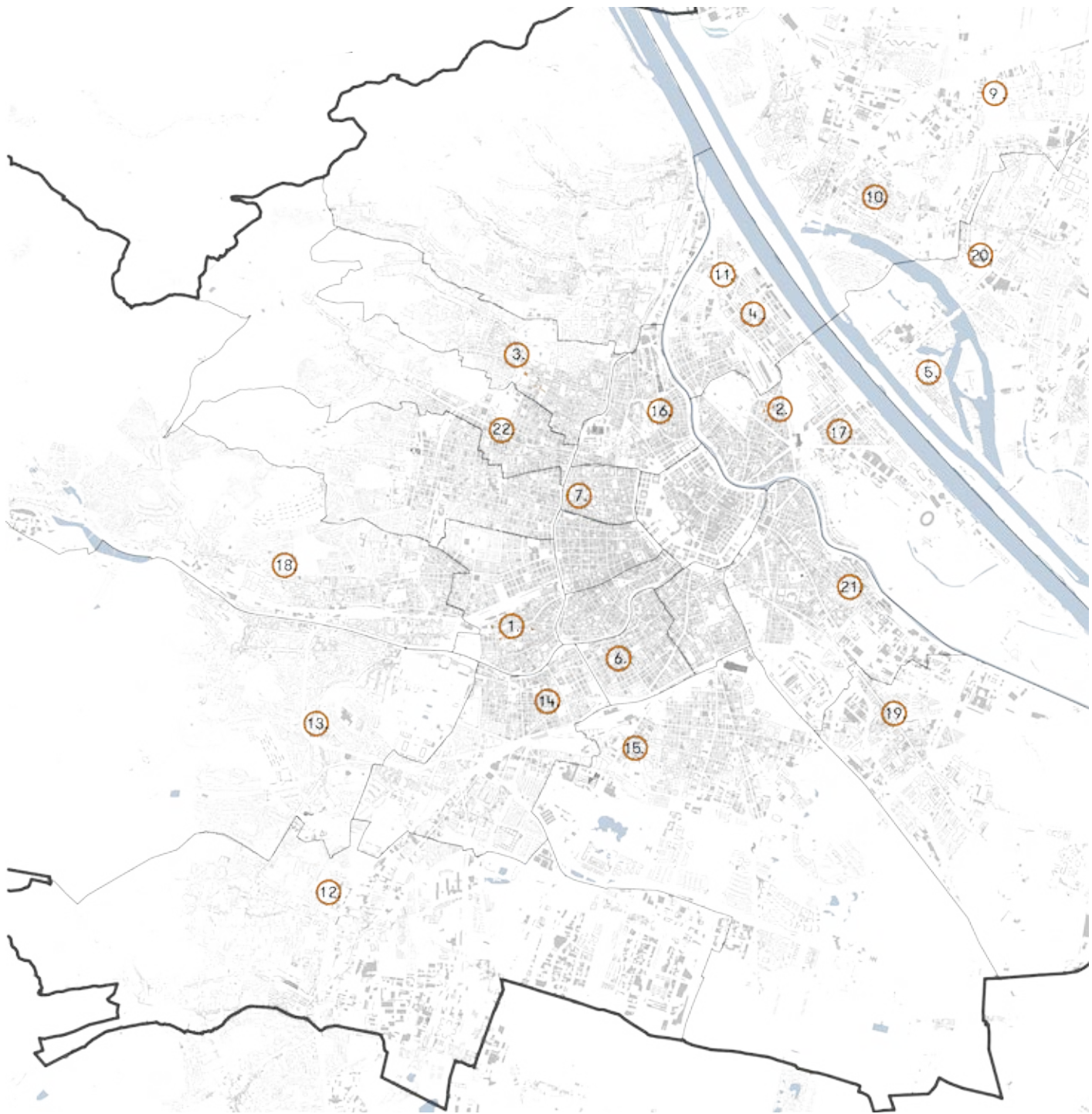
Vgl. *Woide, Olk* In: *Olk, T.; Schmachtel, S.* 2017. S.154

26 Vgl. *Woide, Olk* In: *Olk, T. Schmachtel, S.* 2017. S.149

Die politischen Verantwortlichen sind der *amtsführende Stadtrat für Bildung, Integration, Jugend und Personal*, seit 2017 Jürgen Czernohorszky, während Inhaltliches ausschließlich bei der Bildungsdirektion liegt (ehemals Stadtschulrat). Diese beiden Behörden gelten in Wien als *normative Ebene* im Bildungsmanagement.

Auf *strategischer Ebene* agiert bei der Umsetzung des Projekts die *BG-Beauftragte* der Stadt Wien: *Dunja Gharwal*. Sie ist bei der *MA 56 - Wiener Schule* mit der Projektleitung beauftragt. Von ihr wird die Vernetzung aufgebaut, die auch die Zusammenarbeit der verschiedenen MAs anregen soll. So wurde zum Beispiel bei der *MA 17 Integration und Diversität* ein Fördertopf für Kleinprojekte eingerichtet.²⁷

²⁷ Eine genaue Analyse der beteiligten Akteure und eine tiefgehende Politikfeldanalyse würden das Ausmaß dieser Arbeit überschreiten.

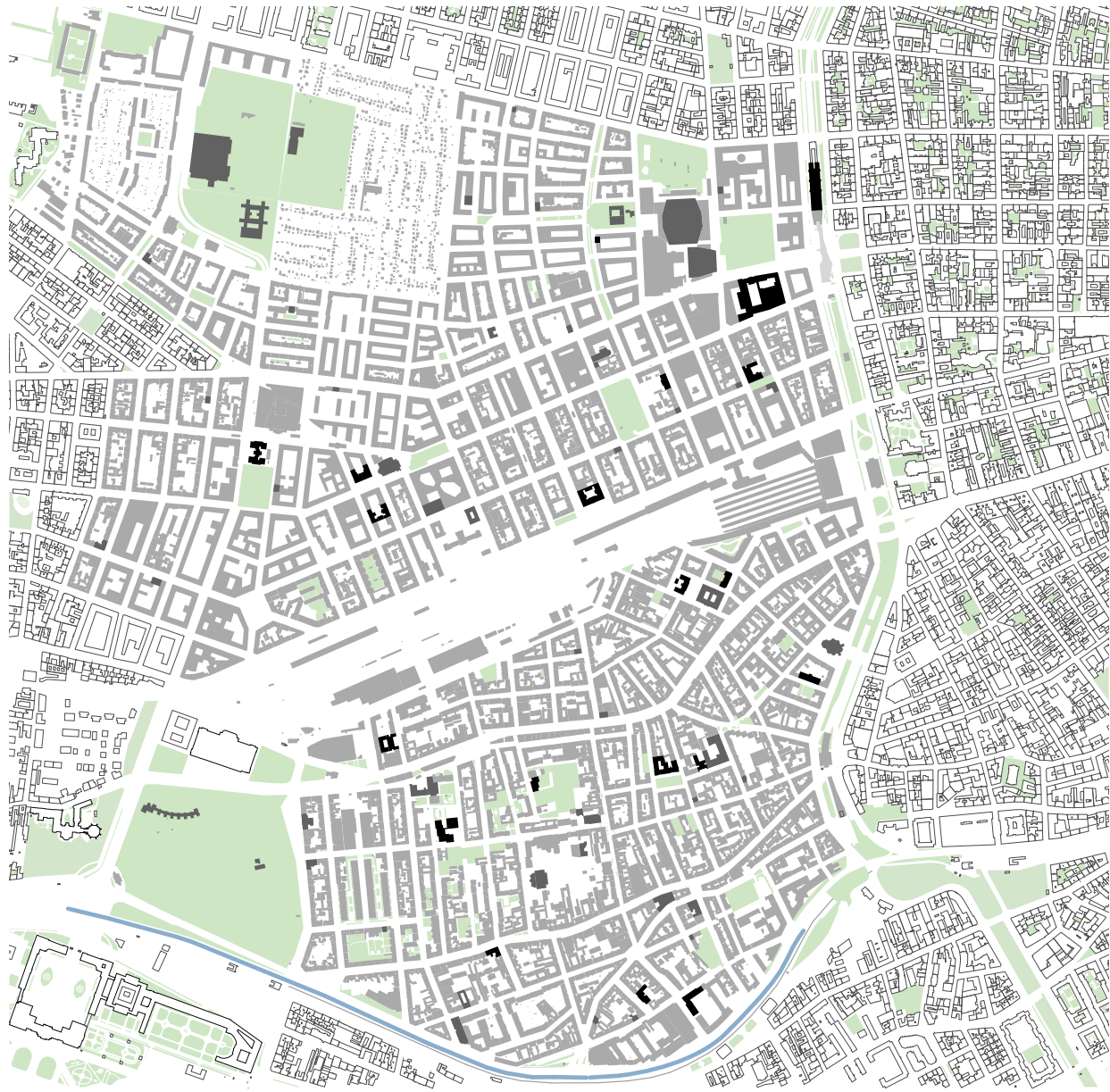


Bildungsgrätzl - stand November 2018

Nr.	Name	Bezirk
1	Schönbrunn	15.
2	Leo Mitte	2.
3	Ebner Inklusive Eschenbach	18.
4	Spielmanngasse	20.
5	Kaisermühlen	22.
6	Mobiler Fünfter	5.
7	Pfeilgasse	8.
8	Eibengasse	22.
9	Großfeldsiedlung	21.
10	Donaufeld	21.
11	Sachsenplatz	20.
12	Erlaa	23.
13	Dreizehnter	13.
14	Längenfeld	12.
15	Triesterviertel	10.
16	Rossau	9.
17	Leo Stuer Viertel Zwei	2.
18	Spallart	14.
19	Enkplatz	11.
20	Kirschblütenpark -Attemsgasse	22.
21	Dietrichgasse	3.
22	Mitten in Hernals	17.



Abb.1: Übersicht der Bildungsgrätzl in Wien.
Unten links: Karte der Wiener Bezirke.



- Staatliche Schulen im 15. Bezirk, Primär und Sekundär
- Andere Bildungsinstitutionen:
VHS, Bibliothek, private Schulen und KIGA
- Parks

Abb.2: 15. Bezirk Rudolfsheim-Funfhaus, Bildungsstruktur
 Grundlage: schwarzplan.eu

5.2

Das Bildungsgrätzl Schönbrunn

Vernetzungsprozesse und Akteure

Das *Bildungsgrätzl Schönbrunn* im 15. Wiener Gemeindebezirk *Rudolfsheim-Fünfhaus* wurde als erster Stadtteilcampus Wiens von vier Bildungspartnern gegründet. Die Schulen vernetzten sich durch Kooperationen untereinander und mit dem Grätzl. Dabei entstehen gemeinsame Interessen, den Straßenraum zu gestalten. Die Routen und Bewegungen der Bildungsakteure, die sich durch den Stadtraum des Grätzl ziehen, werden allmählich als Lernnetzwerk der Stadt sichtbar.

Die Zusammenarbeit geht von vier Bildungseinrichtungen aus: Der Kindergarten *Dadlergasse*, die Ganztagsvolksschule *Reichsapfelgasse*, die Wiener Mittelschule *Kauergasse* und das Bundes-Oberstufenrealgymnasium am *Henriettenplatz*. Das BG befindet sich im 15. Wiener Gemeindebezirk *Rudolfsheim-Fünfhaus*. Durch die Schneise des Westbahnhofs geteilt, wurde der Bezirk nach der Blockrandbebauung der Gründerzeit erbaut. Das unterhalb der Westbahn liegende *Rudolfsheim* erstreckt sich bis zum *Wienfluss*. Es ist weniger dicht bebaut, von kleineren Parks und Grünflächen und von mehreren Bauten aus der Nachkriegszeit geprägt. Hier befindet sich das *Bildungsgrätzl Schönbrunn*. Die Nachbarschaft der Schulen erstreckt sich rund um das ehemalige *Rheindorf-Rüstendorf* bis zum *Braunhirschendgrund*. Es liegt zwischen der *Äußeren Mariahilferstraße* und der *Sechshauser Straße*, wird im Osten vom *Mariahilfer Gürtel* und im Westen vom *Auer-Welsbach Park* umrahmt.

Vom Naherholungsgebiet im *Auer-Welsbach Park* aus reicht der Blick zum *Schloss Schönbrunn* und bis zur *Gloriette*. Deshalb haben sich die Grätzl



Abb.3: Plakette an der Schulfassade macht auf das *Bildungsgrätzl Schönbrunn* aufmerksam.

Schulen gemeinsam den Namen *Schönbrunn* gegeben. Aus mehreren Gründen ist das *Bildungsgrätzl*, das rund um Rheindorf entsteht, interessant: Bereits vor seiner Gründung im Juni 2017 gibt es Kooperationen im Grätzl. Die städtische Textur ist durchlässig und von mehreren kleineren Parks aufgelockert. Außerdem gibt es durchaus ruhige Straßen und relativ viele Freiflächen, die als Parks oder Sportplätze genutzt werden.

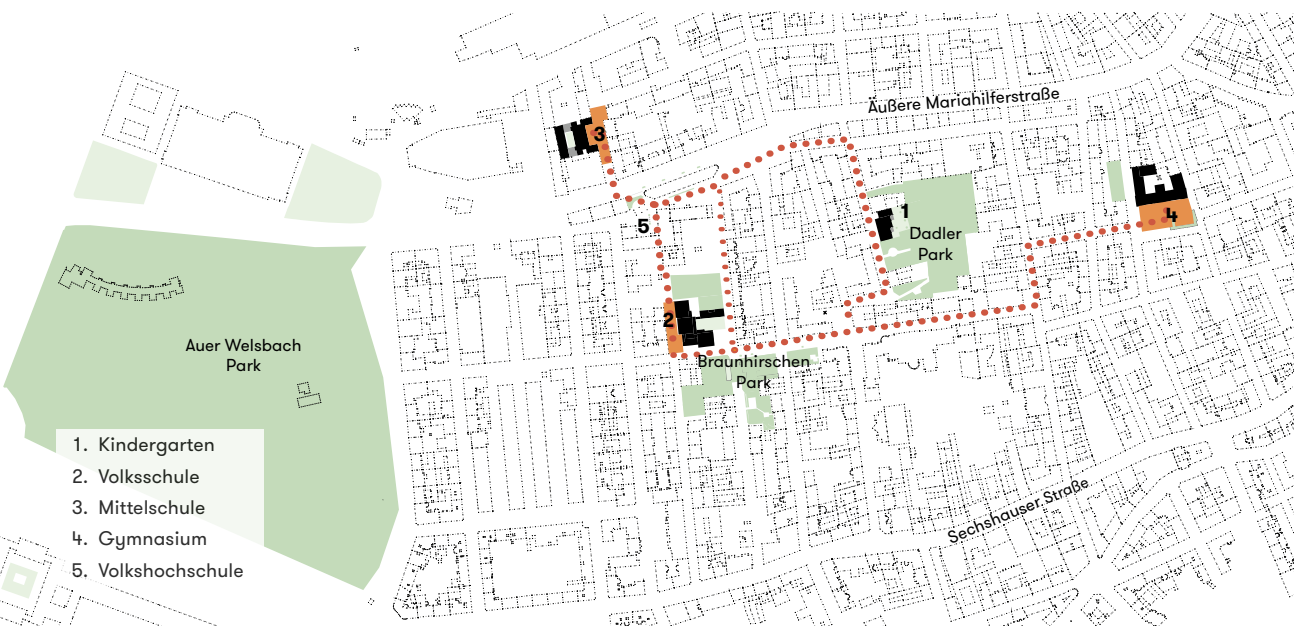
Mitten im Grätzl befindet sich auch die Volkshochschule. Diese bietet ein umfangreiches Bildungsangebot, das somit auch die Erwachsenenbildung im Grätzl miteinbezieht.

5.2.1

Die AkteurInnen im Grätzl

Die Kooperationen im heutigen *Bildungsgrätzl Schönbrunn* werden bereits seit einigen Jahren aufgebaut. Offiziell wurde das Stadtteil als erstes Bildungsgrätzl im Juni 2017 eröffnet. Zeitgleich wurde auch das Logo für die Initiative Bildungsgrätzl präsentiert. Seitdem ist es zu einem der Vorzeigeprojekte für die neuen Grätzl der Stadt geworden. (Überblick der Akteurinnen S. 148-149)

Abb.4: Lageplan: Bildungsgrätzl Schönbrunn in Rudolfshaus Fünfhaus. Eigene Darstellung.



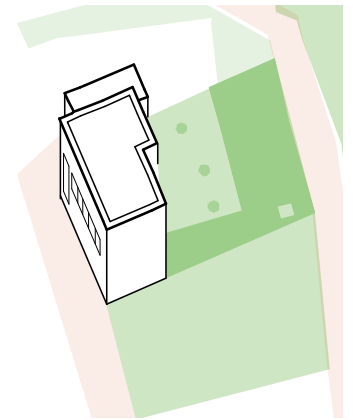
1.

Kindergarten Dadlergasse (KIGA)

Der städtische Kiga liegt direkt am *Dadlerpark*. Inmitten eines Häuserblocks wurde die ehemalige Hofffläche in den 90er Jahren zu einem öffentlichen Park umgewidmet. Mit einem Spielplatz, einem Ballspielkäfig und kleinem Pavillon bildet der Dadlerpark den grünen Treffpunkt der Grätzl Schulen.

Zur *Dadlergasse* hin hat das Gebäude eine sehr rigide Fassade. Nur der Eingangsbereich ist leicht zurückversetzt. Die Räume des Kigas öffnen sich zum eigenen Garten, der direkt an den *Dadlerpark* angrenzt.

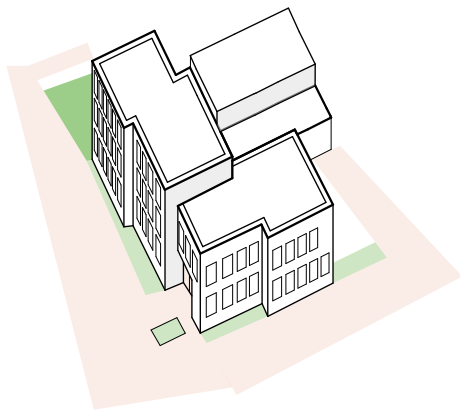
Es sind 130 Kinder aus der Umgebung, die in Kleinkindergruppen und Kindergartengruppen den Kiga besuchen. Der Kiga nutzt den Turnsaal der GTVS. Darüber hinaus gibt es auch eine Zusammenarbeit mit PädagogInnen aus der GTVS Reichsapfelgasse im Bereich Leseförderung und ein Angebot für Spanischunterricht im Kindergarten.²⁸



28 Vgl. Gebietsbetreuung. 2017.

Abb.5: Kindergarten in der Dadlergasse,
Abb.6-7: Dalerpark.





2.

Volksschule Reichsapfelgasse (GTVS)

Als Freibereich wird sowohl der kleine als auch der große Schulhof an der Nordseite des Gebäudes genutzt. Die Laube auf der Dachterrasse dient als Freiluftklassenzimmer. Da die Schule als Ganztags-Volksschule (GTVS) geführt wird, gibt es einen hohen Nutzungsdruck auf die Freiflächen. Gegenüber der Schule ist ein Garten. Trotz einem Versuch der Mehrfachnutzung bleibt das Tor derzeit jedoch geschlossen.

Der Eingang des Gebäudes ist zurückversetzt, wodurch ein kleiner Platz entsteht, der durch die verkehrsberuhigte Gasse erweitert wurde. Diese ist ab dem Bereich der Schule als Sackgasse gestaltet und wird als Fußweg bis zur Schwendergasse weitergeführt.

Die 360 SchülerInnen werden von einem Team von 49 PädagogInnen betreut. Für die 17 Klassen gibt es eine Mensa, die auch von den SchülerInnen aus der WMS genutzt wird. Im BG wird Spanischunterricht durchgehend angeboten; von der VS zur WMS arbeiten die Lehrenden zusammen, um den Übergang zu erleichtern. Die Nähe zur VHS erlaubt Besuche in der Stadtbibliothek und der städtischen Musikschule.

Abb. 8: Eingang der Schule
Abb. 9: Blick in die Reichsapfelgasse.

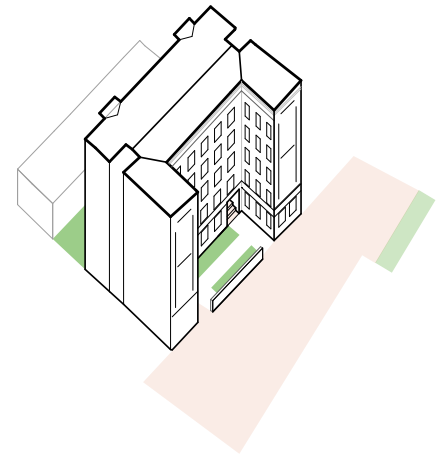


3.

Neue Mittelschule Kauergasse (WMS)

Die *Wiener Mittelschule Kauergasse* liegt jenseits der *Äußeren Mariahilferstraße*. Die Querungen der Straße wurden verbessert und somit auch die Anbindung an das Grätzl. Einziger Freibereich für die 250 Schülerinnen ist der Pausenhof und der Eingangsbereich, ein kleiner, begrünter Hof. Dies gab Anlass dazu, die Kauergasse nach einem Beteiligungsprozess, der von der GB begleitet wurde, umzugestalten. Der Eingangsbereich der Schule wird im Sommer 2019 umgebaut und soll zu einem Aufenthaltsort für die SchülerInnen werden.

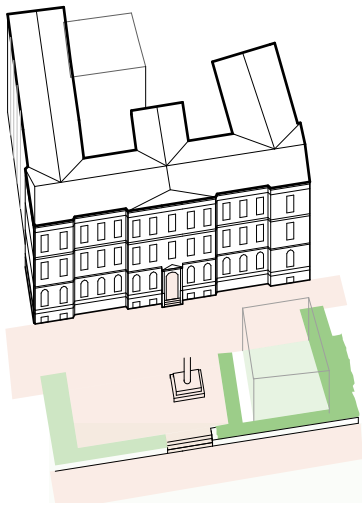
In den Räumlichkeiten der Schule bietet der *Verein Zeit!Raum* Nachmittagsbetreuung an und die VHS das Lernhilfeprogramm *Förderung 2.0*. Es gibt Leseworkshops an der Bibliothek und ein Vorlesen im *Kiga Dadlergasse*. Durch die Nähe zum *Haus der Begegnung* können Workshops direkt an der VHS besucht werden. Ein gemeinsamer Mittagstisch wird in der Volksschule Reichsapfelgasse angeboten.²⁹



29 Vgl. ebd. /WMS Kauergasse. 2018.

Abb.10-11: WMS Kauergasse.
Die neue Schulstraße.
Abb.12: Eingang der WMS
mit Grünbereich.





4.

Gymnasium am Henriettenplatz (BORG)

Das *Bundesrealgymnasium und Bundesoberstufenrealgymnasium Wien 15* (BORG) liegt direkt am *Henriettenplatz*, der als großzügiger Freiraum dient. Die Bänke, Tische und ein Basketballkorb zeigen die Nutzung als Pausenbereich an. Der Platz stellt eine Begegnungszone dar. Die Spiel- und Turngeräte eröffnen einen Raum für verschiedene NutzerInnen aus dem Grätzl, der durch die Bushaltestelle an der *Geibelgasse* gut an die Stadt angebunden ist. Der Eingang des Gebäudes führt direkt auf die Mitte des Platzes.

Im *Bundesrealgymnasium und Bundesoberstufenrealgymnasium Wien 15* werden 600 Schülerinnen unterrichtet. Das Team von 70 Lehrenden unterrichtet in der Unterstufe 10 Klassen, in der Oberstufe 17 Klassen mit Schülern und Schülerinnen aus ganz Wien.

Da der Turnsaal der Schule nicht ausreicht, gibt es eine Kooperation mit dem *USI* in der *Grimmgasse*.

Abb.13: Eingang am Henriettenplatz mit Marienstatue.

Abb.14: Tischbank für das Lernen am Platz.



Seit 2014 arbeitet *Antje Lehn* von der *Akademie der Bildenden Künste Wien* mit den SchülerInnen in verschiedenen Projekten zur Wahrnehmung des Stadtbildes.³⁰ Durch die Workshops wird sichtbar, wie die Umgebung der Schule von den Jugendlichen wahrgenommen wird. Eine Vorbereitung dafür, wie das Grätzl als Bildungsraum von Seiten der SchülerInnen angeeignet werden kann.

Außerdem gibt es eine Kooperation mit dem Veranstaltungsraum *brick 5* in der *Fünfhausgasse* und mit den Studierenden der Tanzpädagogik vom MUK. Die Schülerinnen kriegen dadurch eine Idee, wie es nach der Schule weitergeht. Wie von der Gebietsbetreuung zu erfahren ist, gibt es außerdem einen Schach Club mit den SeniorInnen aus der *Oelweingasse*.³¹

Die Baulücke an der Westseite der Schule, in der *Geibelgasse* wurde nach einer Bürgerinnenbefragung im Jahr 2015 umgewidmet: Durch die Mitbestimmung der AnreinerInnen gibt es seit 2018 einen weiteren Grünraum für das Grätzl: den *Rosa Barach Park*.³²

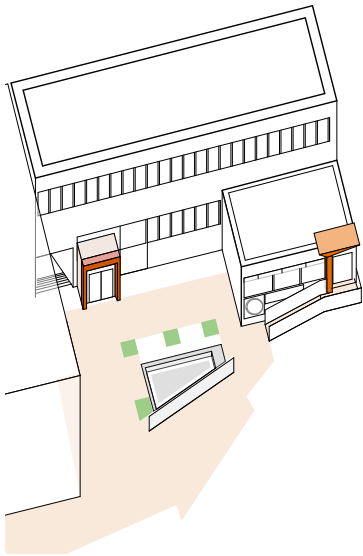
30 Vgl. Lehn, A. 2018. S.138

31 Vgl. Gebietsbetreuung. 2017./ Interview: Gharwal, D. S.I

32 Mein Bezirk. 2018.

Abb.15-16: Ballspielkorb und Sitzbänke am Henriettenplatz zeigen die Nutzungen am Platz.





5.

Volkshochschule - Rudolfsheim (VHS)

Das Herz des *Reindorfer Grätzl* bildet das Ensemble, das von der *GTVS Reichsapfelgasse* zur *VHS am Victor Adler Platz* reicht. Der Platz wurde durch die Verkehrsberuhigung der *Schwendergasse* erweitert und hat über die Rampe auch eine Verbindung und Sichtbezug zur Äußeren *Mariahilferstraße*. Das *Haus der Begegnung* wurde von *Anton Potyka* als Kommunikations- und Freizeitzentrum geplant, und zwischen 1973-1976 durch *Hugo Potyka* fertiggestellt. Es ist Teil der Wohnhausanlage *Karl-Holoubek-Hof*; das vierzehnstöckige Wohnhochhaus überragt den gesamten Stadtteil und dient als Orientierungspunkt. Am Standort *Schwendergasse 41* ist die *VHS Rudolfsheim-Fünfhaus* gemeinsam mit der *Bücherei* sowie der *Musikschule* untergebracht.

Die Eingänge führen über den *Victor Adler Platz*, den Vorplatz des Gebäudekomplexes. Der Mehrzwecksaal mit dem Restaurant wird als Veranstaltungszentrum von der VHS betreut und mit genutzt. Außerdem trifft sich dort ein Pensionistenclub und der Kulturverein Rudolfsheim, sowie das Bildungszentrum Aktiv und ein Sprechzentrum.³³

³³ Wien, Geschichte Wiki. 2019.

Abb. 17. Sitzbänke am Victor Adler Platz mit Sichtachse richtung Ä. Mariahilferstr.
Abb.: 18 Eingang VHS, Durchgang zu Reichsapfelgasse.



Städtische Bücherei und Musikschule im Haus der Begegnung

In der Zweigstelle der *städtischen Bücherei* am Schwendermarkt sind über zwei Geschosse verschiedenste Medien zugänglich. Spezialgebiet der Bibliothek sind fremdsprachige Bücher. Vor allem im elementaren Bereich wird die Bücherei als Lernpartner genutzt: Sowohl KIGA, GTVS und auch die WMS kommen regelmäßig in die Bibliothek. Die SchülerInnen leihen sich Bücher in ihrer Muttersprache.

An der Musikschule gibt es ein breites Angebot an Instrumentalunterricht und Musikalischer Bildung. Sie wird als Bildungspartner in der Freizeit auf Eigeninitiative der SchülerInnen besucht.

Selbstverständlich gibt es immer wieder punktuelle Kooperationen zwischen den einzelnen Bildungspartnern. Im Frühjahr 2019 startet ein größeres Kooperationsprojekt, VHS 15 und Musikschule Schwendergasse starten ihren koordinierten Musikschwerpunkt.³⁴

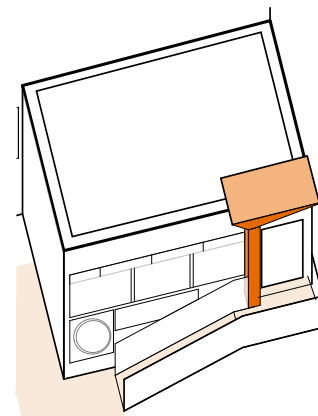
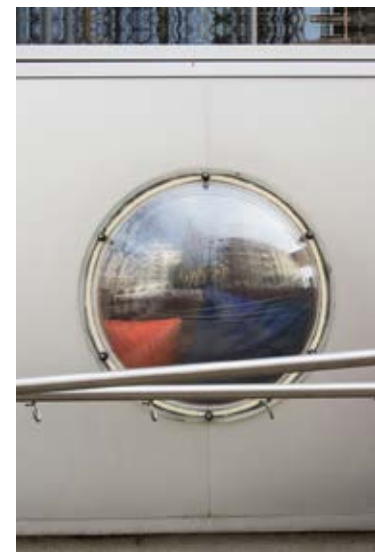


Abb.19-20: Eingang zur städtischen Bücherei mit Rampe
Abb. 21: Fenster mit Blick in die Lesenische der Bücherei

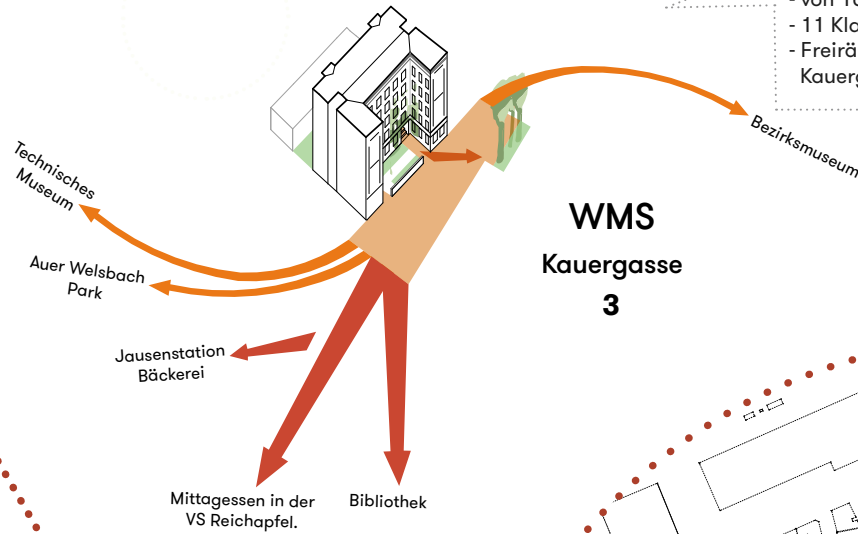
34 Leitfaden Interview VHS



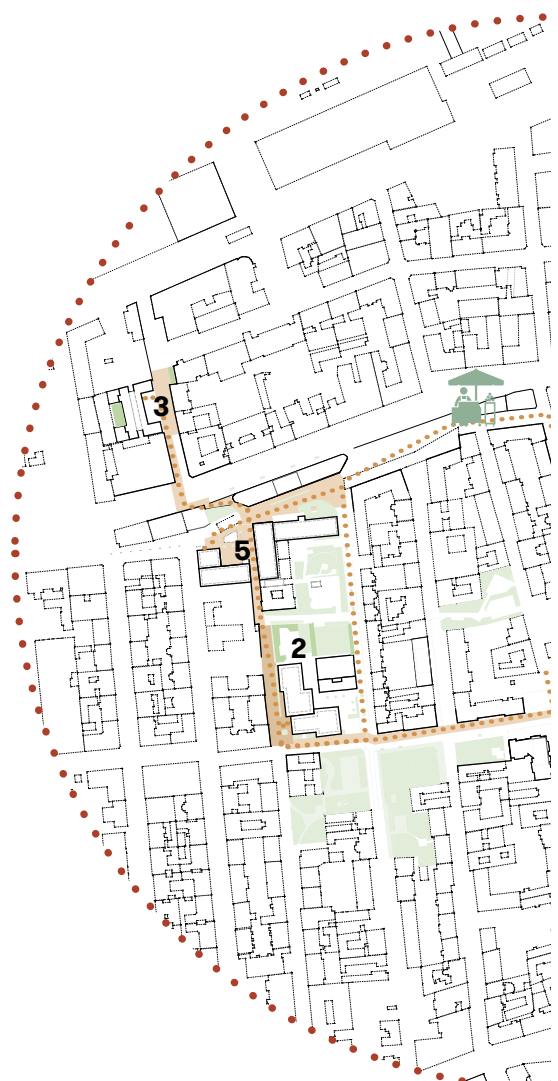
- 250 SchülerInnen
- von 10 -14 Jahren,
- 11 Klassen.
- Freiräume: Schulhof, Kauergasse -Schulst

Kooperationen im BILDUNGSGRÄTZL Schönbrunn

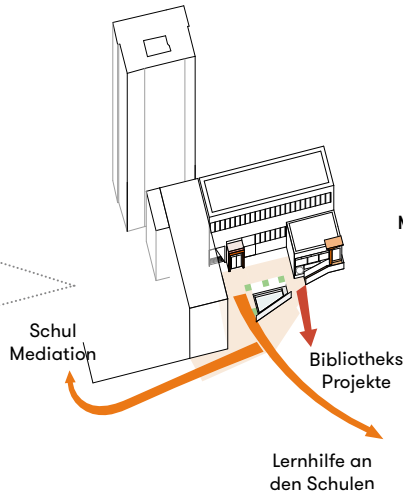
Vom Auer Welsbach Park reicht der Blick von Rudolfsheim bis nach Schönbrunn. Daher der Name des Grätzls!



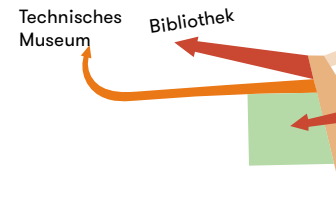
WMS
Kauergasse
3



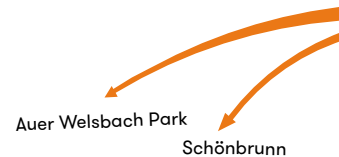
- Haus der Begegnung:
- VHS für den 15. Bezirk
 - Kurse für jedes Alter: Sprachkurse, PC, ...
 - Musikschule
 - Städtische Bibliothek



VHS
Musikschule
Bibliothek
5

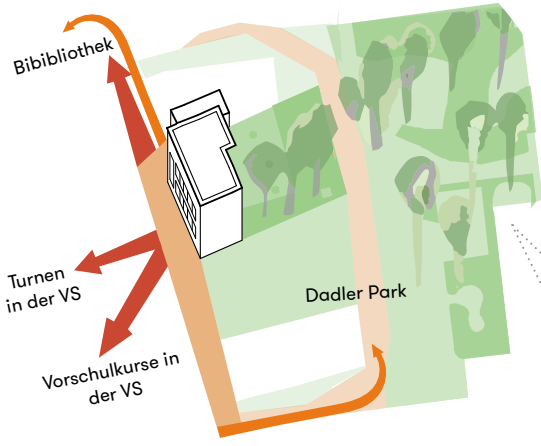


- Nah-Verbindung
- Fern-Verbindung außerschulisch



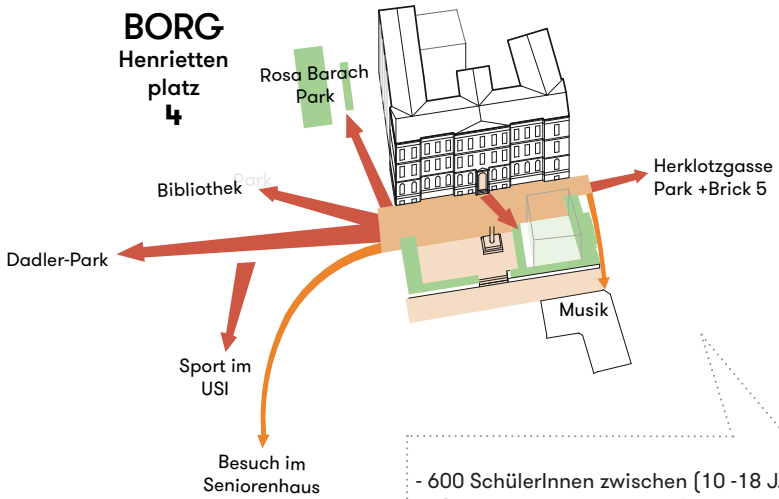


**KIGA
Dadlerpark
1**



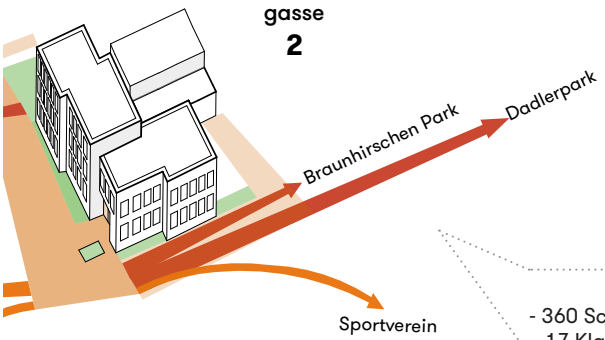
- 130 Kinder aus Umgebung
- Kleinkindergruppen bis 3 Jahre
- 6 Kindergartengruppen
- 22 KindergartenpädagogInnen
- Freiräume: eigener Gartenbereich und den Dadlerpark

**BORG
Henrietten
platz
4**



- 600 SchülerInnen zwischen (10 -18 J.)
- 10 Klassen in der Unterstufe
- 16 Klassen in der Oberstufe
- Team: 70 LehrerInnen
- SchülerInnen aus ganz Wien.
- Freiräume: Henriettenplatz, Turnsäle USI

**GT VS
Reichsapfel
gasse
2**



- 360 SchülerInnen (6 -10 J.)
- 17 Klassen - 24 Gruppen
- 41 LehrerInnen und
- 8 FreizeitpädagogInnen
- Freiräume: 2 Schulhöfe
- Reichsapfelgasse: Verkehrsfrei-

5.2.2

Kooperationen und GestalterInnen im Grätzl

An den Treffpunkten und dem Straßenleben im Grätzl zeigen sich diverse Initiativen, Gruppen und AkteurInnen welche den Stadtraum und auch die Bildungslandschaft des Grätzls in Rudolfsheim mitgestalten und leben.

Vor allem in den Parks und Plätzen der Stadt wird die Aneignung durch die BewohnerInnen sichtbar. An Plätzen wie dem *Schwendermarkt* oder dem *Kirchplatz an der Reindorfgrasse* wie auch dem *Henriettenplatz* zeigen sich die Spuren der Aneignung.

Die diversen Vereine oder auch Gruppen sind die täglichen Nutzer des Viertels während die *Gebietsbetreuung GB*15* als Initiatorin die Bedürfnisse erkennt und Maßnahmen setzt um diese Umzusetzen: sie regt die Prozesse zur Gestaltung und zum Umbau an.



Abb.: oben: 23-24: StadtgärtnerInnen am Schwendermarkt.

Abb. 25. Möbelstück und Graffiti-Mauer. Abb.: 26 Blick über den Platz.



I.

Schwender MARKT

Direkt an die Schwendergasse schließt der *Schwendermarkt* an, der ein wichtiger Treffpunkt im Grätzl ist. Seit der Nachkriegszeit schrumpfte der Markt bis sich in den 90er Jahren eine Initiative um seinen Erhalt bemühte und eine Umgestaltung des Platzes einleitete. Das ehemalige Marktgebiet ist heute als Platz gestaltet und die Fläche des Markts auf drei Marktlokale reduziert. Seit Anfang der 2000er Jahre wurde der Platz vermehrt als Veranstaltungsort genutzt und allmählich zum Symbol für die Aufwertung des Gebiets. Eine Gruppe von StadtgärtnerInnen bespielt die kleinen Grünflächen am Marktplatz. Für das BG ist der Markt ein wichtiger Identifikationsstiftender Ort, sie wollen zukünftig den Markt mehr in das Grätzl einbinden.³⁵ Bereits 2005 wurde am Marktplatz die *Wand der Sprache* als Gemeinschaftsprojekt unter Beteiligung zahlreicher Jugendlicher und der Künstlerinnen *Christine und Irene Hohenbühler* realisiert. Seitdem ist die Graffiti-Wand immer wieder umgestaltet worden. 2017 wurde im Zuge der *Vienna Design Week* eine temporäre Gestaltung am Schwenderplatz installiert. Für die Gebietsbetreuung markierte dies den Auftakt zum „Stadtteilcampus“.

35 Vgl. Gebietsbetreuung, 2017.

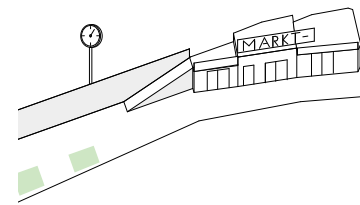


Abb.: 27: Verbindungsrampe zur höher gelegenen Ä. Marihilferstr.
Abb. 28: Permanente Marktlokale am Platz.





II.

Verein ZEIT RAUM: Jugendzentrum und Sozialarbeit

Der Jugendtreff *Wohnzimmer* in der Oelweingasse wird vom Verein ZEIT!RAUM betrieben. Mit dem Team aus mehreren SozialarbeiterInnen wird Nachmittags und Ferienbetreuung an verschiedenen Orten angeboten. So auch im Straßenlokal in der Sechshausstraße und in der Brauhirschengasse und in der WMS Kauergasse. Nach dem Prinzip der aufsuchenden Sozialarbeit wird auch Nachmittagsbetreuung im Dadler Park angeboten.

Verein JUVIVO + FAIR PLAY vermittelnde Sozialarbeit

Die Vereine bieten über die Bezirksgrenze hinaus, in mehreren teilen Wiens vermittelnde Sozialarbeit an. Im *Brauhirschenpark* wurde vermehrt zwischen den Nutzergruppen vermittelt und die Ideen der Jugendlichen für eine Umgestaltung eingeholt. Der Verein beobachtet den Park und betreut Konflikte der Nutzergruppen. Außerdem findet unter dem Motto *Fair Play* Betreuung in Parks statt.

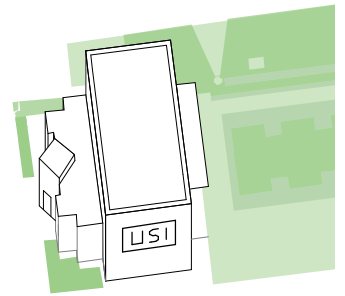
Abb.29: Verein Zeit!Raum: Jugendtreff in der Oelweingasse. Abb.30-31. Eingang Verein Zeit!Raum.



III.

Universitätssportzentrum Grimmigasse USI

Das Sportzentrum der Universität wird vorwiegend von Studierenden genutzt. Das Kursangebot des USI ist auch für nicht Studierende offen. Die Nutzung für den Turnunterricht und das Sportfest der BORG ist ein erster Schritt um die Anlagen auch für andere Vereine und Interessengruppen aus dem Grätzl zugänglich zu machen und mehrfach zu Nutzen.



IV.

Kirchplatz Reindorfgrasse - Haus Rudolfsheim

Der Kirchplatz steht als Symbol und die Erinnerung an das alte Reindorf. Unweit davon liegt in der Olweingasse, gegenüber vom Kindergarten der Kirche das Haus Rudolfsheim. Eine große Infrastruktur für Senioren mit betreutem Wohnen und diversen Dienstleistungen. Das siebenstöckige Seniorenheim liegt direkt gegenüber vom Eingang zum Dadlerpark. Die SeniorInnen werden in verschiedene Projekte ins BG eingebunden. (siehe BORG, WMS)

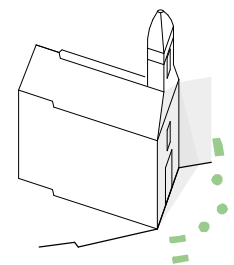
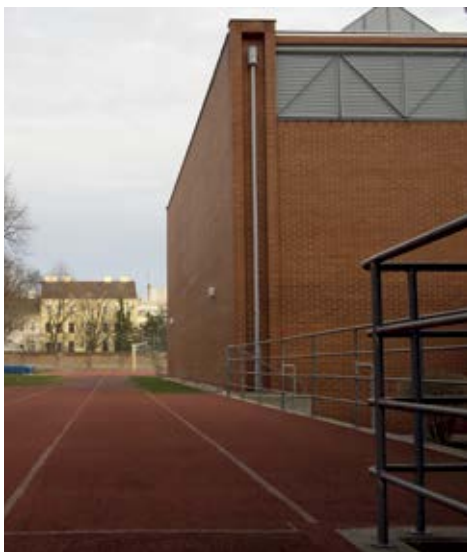


Abb.32: Blick auf die Laufbahn der USI Anlage.
Abb.33-34: Kirchplatz in der Reindorfgrasse



V.

Gebietsbetreuung (GB*15)

Das Stadtteilbüro GB* für den 15. Bezirk betreut den gesamten Südlichen Teil Wiens. Das Büro liegt in unmittelbarer Nähe zum BG an der Sechshausersstraße.

Rund um den Schwendermarkt war die GB schon seit 2005 aktiv. Sie ergreift 2017 die Initiative und bringt mit Gründung des BG Bewegung in die Partizipation um die Gestaltung des Stadtteilcampus. Der Blog: Wir gestalten wird als Plattform für Ideen und als Anregung für den Austausch zwischen den Bewohnerinnen von der GB geführt. Der letzte Blog Eintrag begleitet das Stadtlabor rund um die Kauergasse. Gemeinsam mit der Gebietsbetreuung wurde 2017 mit den SchülerInnen ein Stadtlabor über die Umgestaltung der Kauergasse initiiert. Einige Ideen der SchülerInnen wurden im Sommer 2018 umgesetzt. Der Straßenraum wurde durch die Entfernung der Parkplätze aufgewertet. Als nächstes soll auch der Eingangsbereich umgestaltet werden

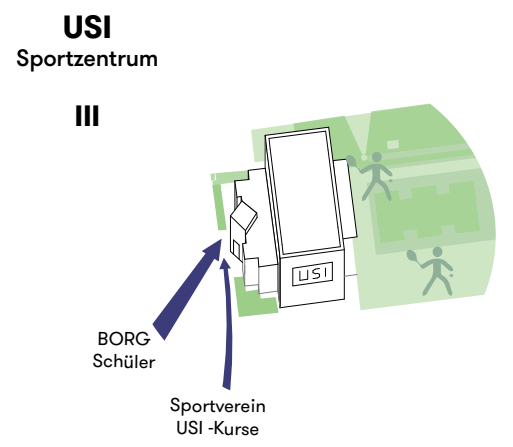
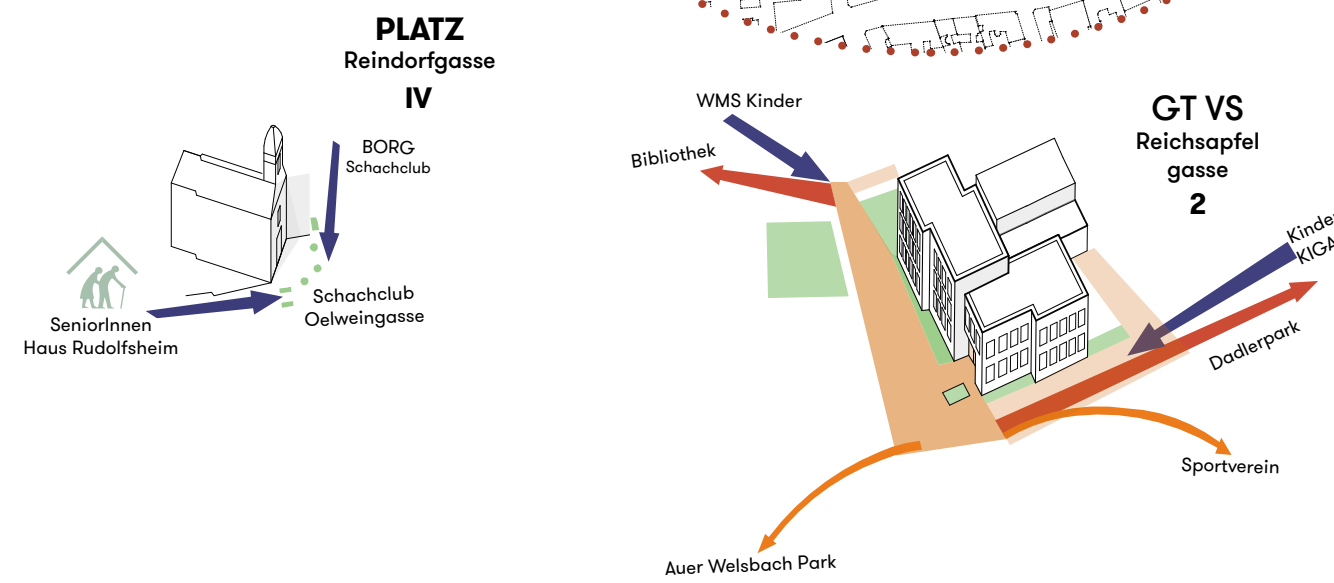
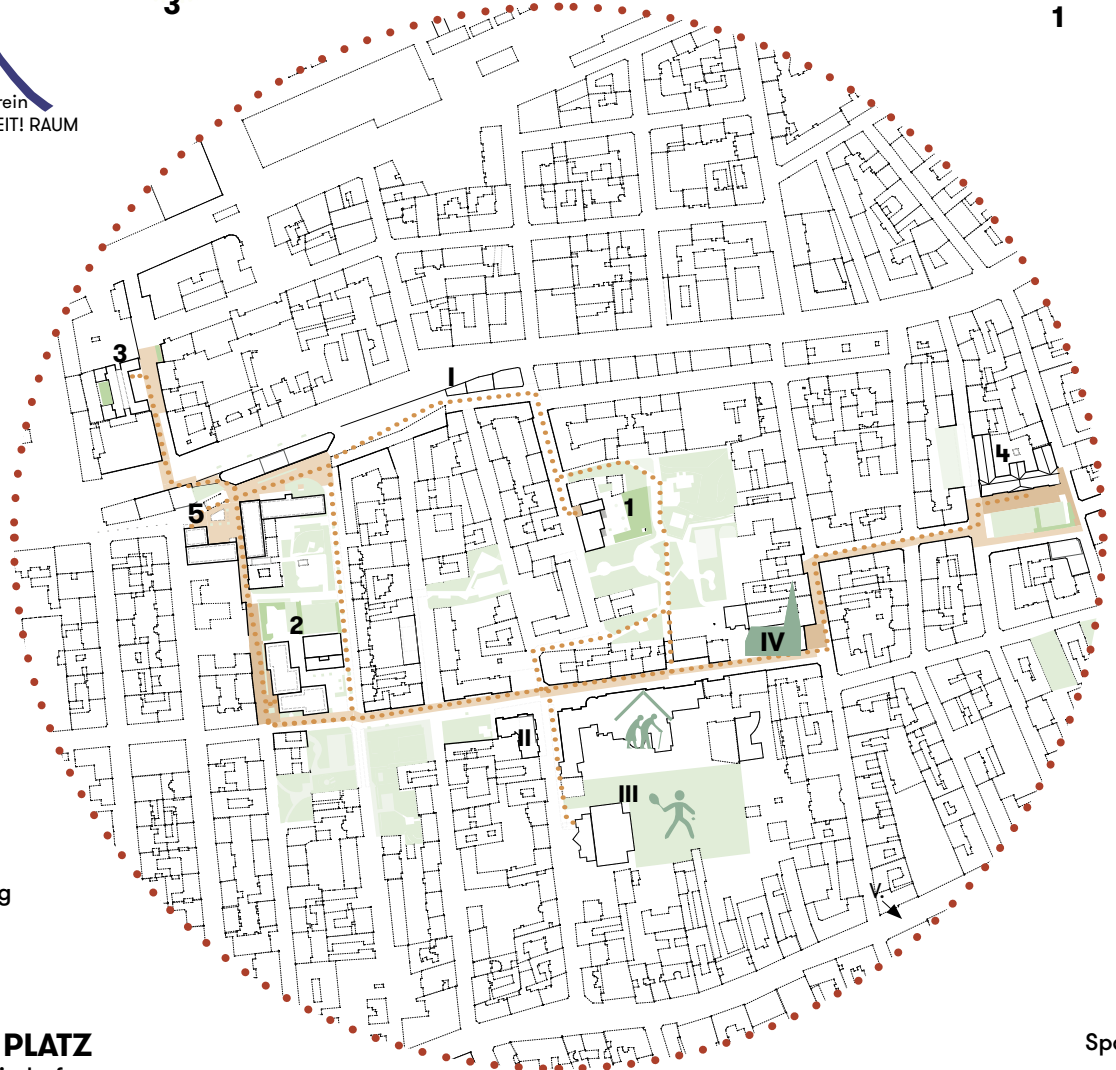
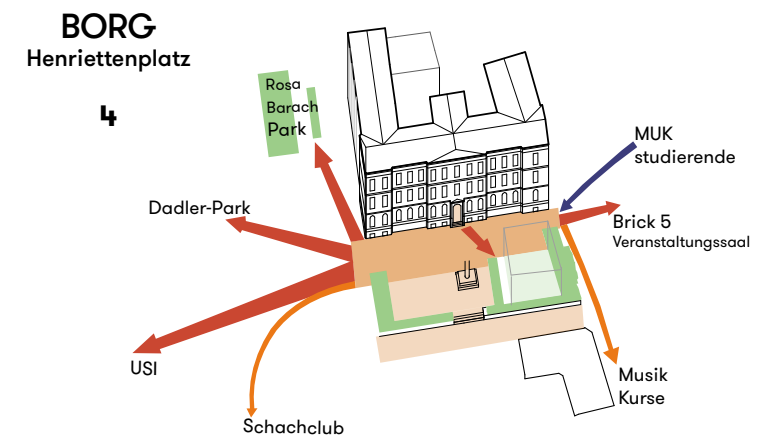
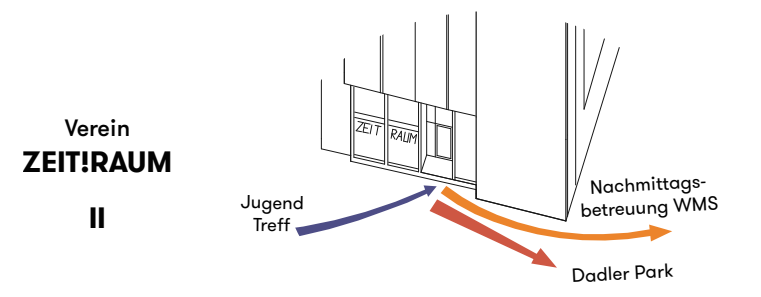
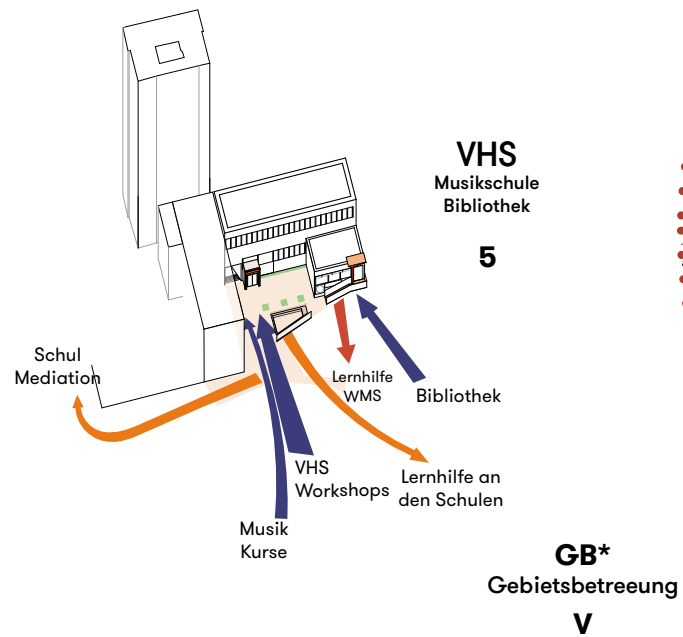
„Insgesamt war das „Stadtlabor Kauergasse“ eine(...) experimentierfreudige Veranstaltung, die das Potenzial der Gasse für die Nutzung durch die SchülerInnen gut aufgezeigt hat.“³⁶

Abb.35: Schwendermarkt:
Temporäre Gestaltung. Ecól
Drawing Public Space. 2017.
Abb.36: Kauergasse: Stadtlabor
GB*. 2017.

36 Vgl. ebd. Blogeintrag.



Kooperationen im BILDUNGSGRÄTZL Schönbrunn
Schulen und AkteurInnen **outgoing - incoming**



- Kooperationen**
- Nah- Verbindung
 - Fern - Verbindung außerschulisch
 - ← Eingehend vom Grätzl
 - ← Eingehend aus dem Bezirk

5.2.3

Entwicklungen im Stadtraum

Auf der folgenden Seite sind auf einer Zeitachse AkteurInnen und Aktionen angeordnet, die für die Entwicklung im Grätzl relevant sind. An der Zeitachse wird sichtbar, dass es im Grätzl, speziell am Schwendermarkt, bereits seit 20 Jahren diverse Initiativen gibt, welche den Stadtraum mitgestalten und dabei Bildungsinitiativen in den öffentlichen Raum tragen. Die gemeinschaftliche Stadtgestaltung und die Um- und Andersnutzung der Straßenräume werden von mehreren AkteurInnen initiiert, jedoch erfolgt die Umsetzung immer in Zusammenarbeit mit der Stadtteilentwicklung, der Gebietsbetreuung und der Bezirksverwaltung. Es handelt sich also um Koproduktion von Stadträumen und Bottom Up-Bewegungen, die im Grätzl entstehen.

Das Bildungsgrätzl ist ein sehr junges Projekt, das eine vermehrte Nutzung und das Bewusstsein für das Lernen in den Stadträumen verstärkt. Die Gestaltung der *Grätzlräume* geht jedoch auch auf Initiativen zurück wie den Bau der VHS oder Aktionen wie die 2005 gestaltete Wand der Sprache: Schon vor 13 Jahren wurde die Wandfläche am Schwendermarktes in Zusammenarbeit mit den Schulen des Grätzls gestaltet.








Die Stärke des Grätzl liegt in der Vernetzung und der damit einhergehenden Ermächtigung:

„Ja ! Ja, ich glaub schon, dass die immer lauter werden und sich für die Kinder einsetzen. Und wenn sie erkennen welche, - welche Masse sie sind, mit den Kindern- da kann man schon einen Wirbel machen .Und das find ich sehr gut, weil die Stadt braucht diese Kinder.“³⁷

Dunja Gharwal , BG. Beauftragte

Bildungsgrätzl Schönbrunn: Entwicklungen im Stadtraum

Strategien und Maßnahmen

	Beteiligung		Park
	Vernetzung		Grünraum
	Aktion		Umbau
	Installation		



Der Markt bleibt!

1970-

Das *Haus der Begegnung* Rudolfshiem: VHS, Bibliothek, Musikschule und ein Mehrzwecksaal entstehen.

1980-

Die VHS und die Volksschule Reichsapfelgasse sind über die Weiterführung derselben als Sackgasse verbunden.

1990

1 Der Schwendermarkt wird immer kleiner: Abstimmung zum Erhalt.



Errichtung von Wohnbauten der Gemeinde im Grätzl: Wohnen Morgen, W. Holzbauer



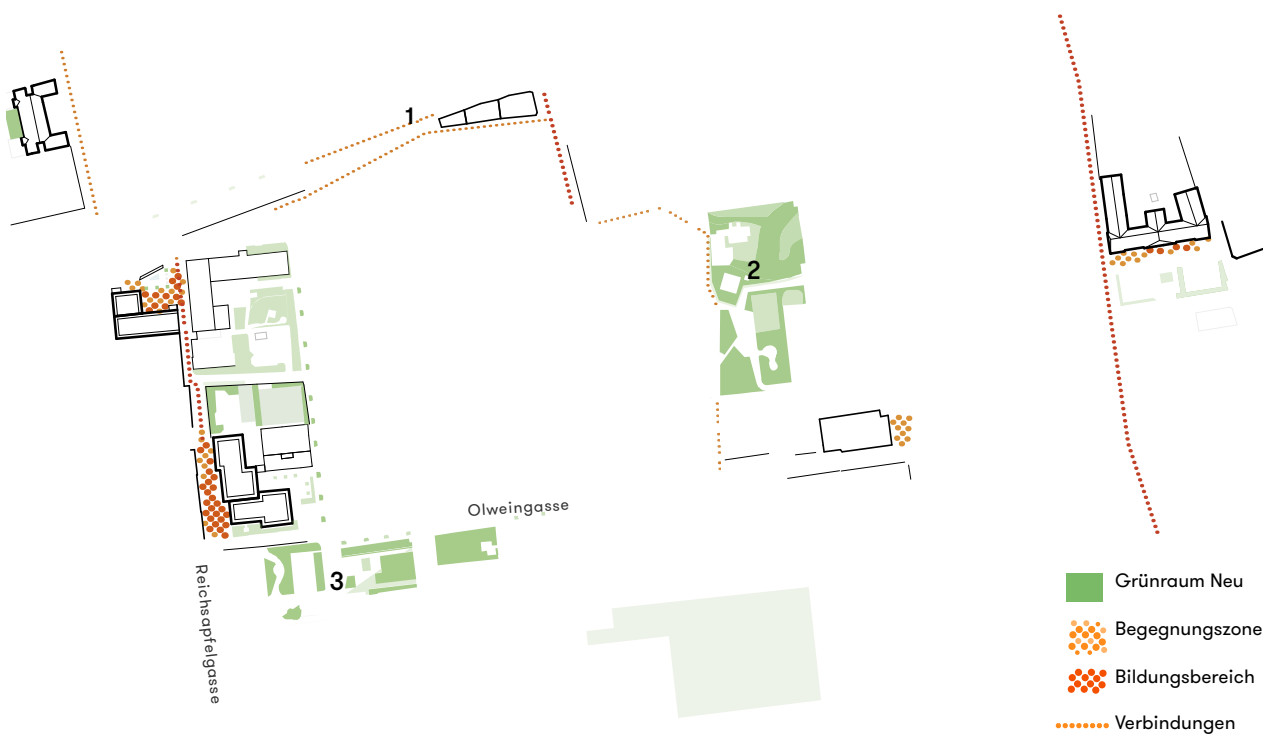
Errichtung Wohnanlage Olweingasse und des Seniorenheimes.

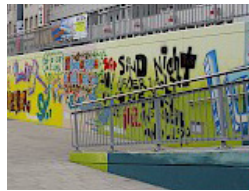


Grünraum im Grätzl:
2 Dadlerpark und
3 Brauhirschenpark



Entwicklungen zwischen 1970 und 2000





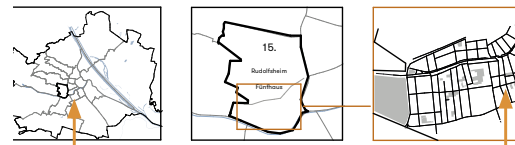
Wand der Sprache!



Lernen vom Grätzl!



Austausch Schule-Grätzl!



Eröffnung mit Bildungstadtrat



Schwenderplatz designed.



Stadtlabor in der Schule!



erstes Grätzl Fest!

2005 -

1 Am Schwendermarkt entsteht ein Kunst Projekt: KünstlerInnen C. und I. Hohenbüchler gestalten zusammen mit Schülerinnen die *Wand der Sprache*.

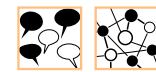


2 Aufwertung Reindorf: Umbau Schwendergasse durchgehend verkehrsberuhigt.



2014

„Atlas unsichtbarer Räume“ mit SchülerInnen vom BORG im Rahmen des Festivals *URBANIZE* und Antje Lehn.



3 Erweiterung des Grünraums Ernestine Diwische Park Herklotzgasse Park



2015

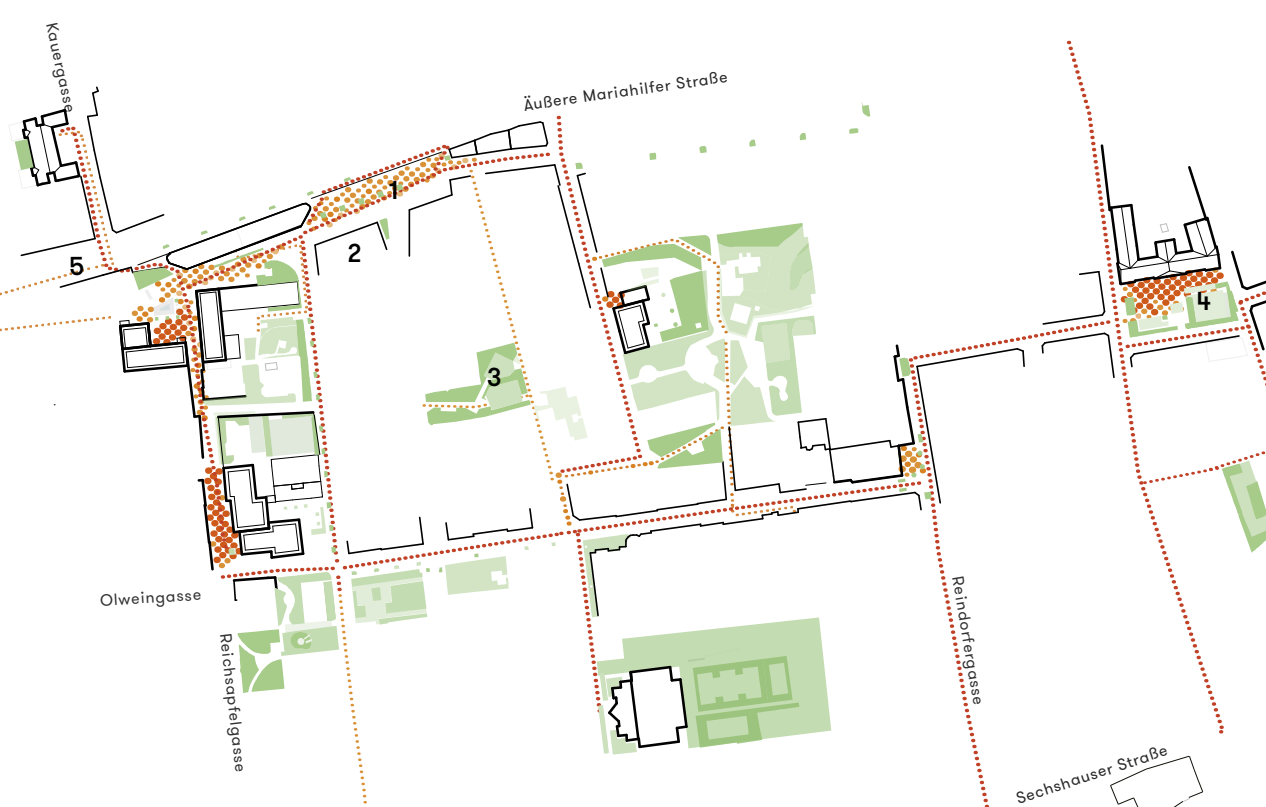
4 „Atlas Urbaner Akteure“ Temporäre Installation am *Henriettenplatz* mit Schülern der BORG, und A. Lehn.



5 Neugestaltung Querung Äußere Mariahilferstraße - Kauergasse



Entwicklungen zwischen 2005 und 2016



2017

Gründung des *Bildungsgrätzl Schönbrunn* Vorstellung des Logos durch den Stadtschulrat



1 Mini Park: Parkanlage Geibelgasse



Vienna Design Week. Temporäre Gestaltung Schwenderplatz - „Ecol“



2 Betreuung im Park Verein Juvivo



2018

Ideenwerkstatt und *Stadtlabor* in der Kauergasse. GB* und Schüler: über die Gestaltung Vorplatz, Gasse



3 Umgestaltung Kauergasse. Schulvorfeld Umgestaltung ab 2019



4 Parkbetreuung *Verein Zeit Raum* Aufsuchende Jugendarbeit Im Dadlerpark



Umgestaltung in der Schwendergasse



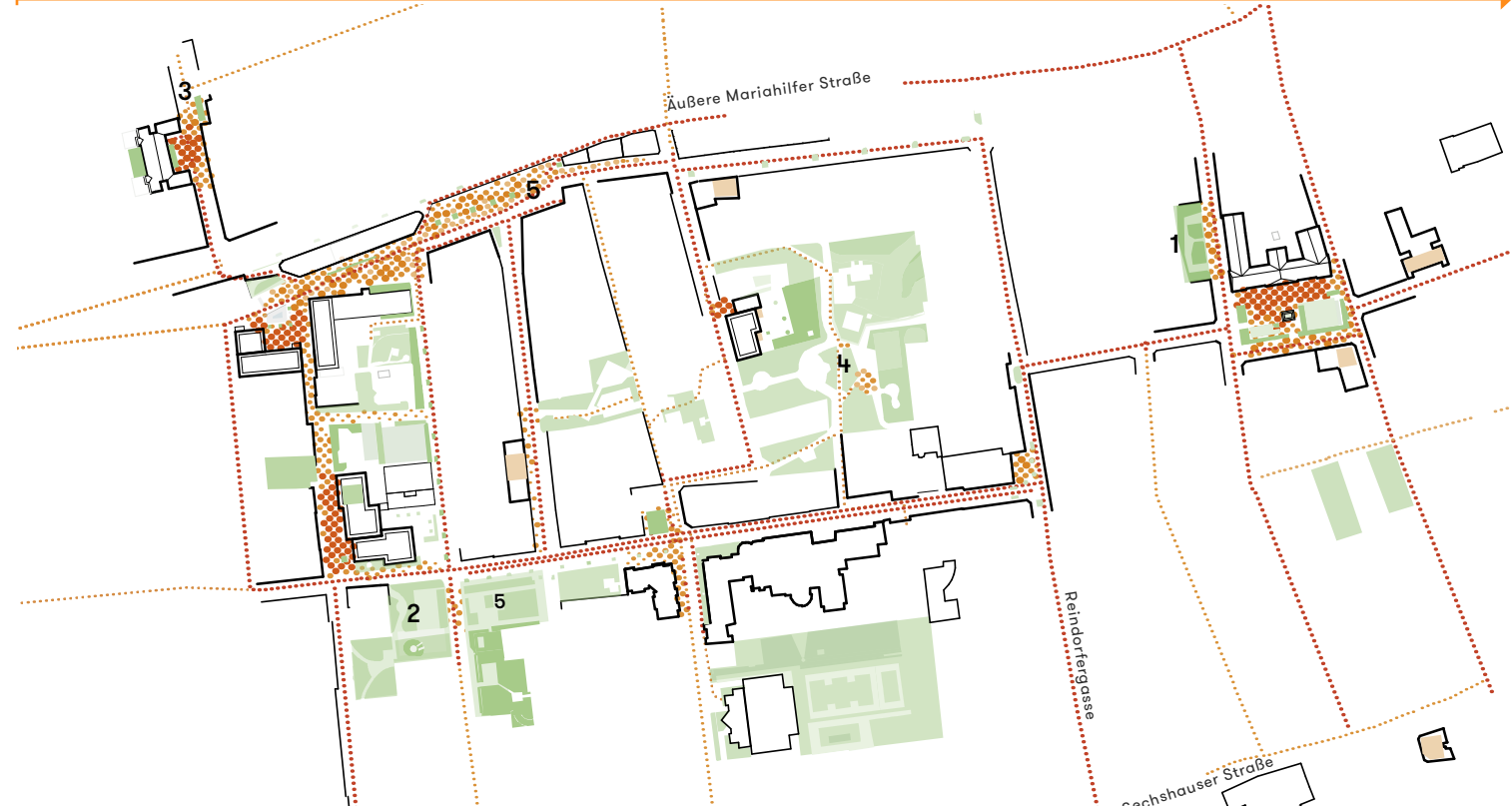
Juni 2018 *Bildungsgrätzl Fest!* Henriettenplatz



5 Umgestaltung Braunhirschen Park ab 2019



Entwicklungen zwischen 2017 und 2018



6

Conclusio:

Aneignen - Vernetzen -

Gestalten

6

Conclusio:

Aneignen - Vernetzen - Gestalten

Am Beispiel des Bildungsgrätzls in Wien wird aufgezeigt, wie sich durch die Vernetzung der Bildungsinstitutionen der Stadtraum verändert. Damit einhergehend werden neue Lernräume erschlossen und die Nutzung des öffentlichen Raumes als Bildungsraum ermöglicht. Durch die Aktionen werden die Stadträume angeeignet, dabei vernetzten sich die AkteurlInnen. Ihre Ideen werden umgesetzt: Durch die Gestaltung verändern sich die Straßen und Plätze und die Übergänge zwischen Schule und Stadt.

6.1

Prozesse, Elemente und Strategien

Mit folgenden, zusammenfassenden Feststellungen wird die Antwort auf die Forschungsfrage nach der Sichtbarkeit der Lernräume im Stadtraum gegeben. Die Prozesse (Aneignung und informelles Lernen), die Elemente (Gestaltung der Übergänge) und Strategien (Vernetzung, Entwicklung an den Knotenpunkten) wurden in den letzten Kapiteln definiert und werden am Beispiel des Bildungsgrätzls Schönbrunn aufgezeigt.

Welche Prozesse führen im BG zur Veränderung der Stadträume?

Graffitis und Tagging in den Straßen und Parks können als territoriale Markierungen gelesen werden. Sie bringen das Bedürfnis der Jugendlichen zum Ausdruck, den Stadtraum zu besetzen und mitzugestalten und machen auf ihre Anwesenheit aufmerksam. Spuren von Kreide oder Farbe

am Boden sind genauso eine Markierung und machen auf die spielerische Aneignung der Plätze und Straßen aufmerksam. (Siehe Abb.) Die SozialarbeiterInnen spielen eine wichtige Rolle bei der Kontaktaufnahme zu den Jugendlichen. Die Jugendarbeit übernimmt die Vermittlung, um auch Randgruppen und deren Bedürfnissen Platz zu verschaffen. Der Verein *Fair Play Team* betreut auch den *Braunhirschenpark* und verhandelt zwischen den Nutzergruppen. So wurden bei der Gestaltung einer Graffiti-Wand die Jugendlichen miteinbezogen.

Durch die mit der Aneignung einhergehende Identifikation entstehen Wünsche und Bedürfnisse. Um die verschiedenen Wünsche in die Gestaltung miteinzubeziehen, werden die NutzerInnen an der Ideenfindung beteiligt. Über Prozesse wie das Stadtlabor, wie z.B. in der Kauergasse, kommt es zu einer Koproduktion bei der Gestaltung der Stadträume.

Welche Elemente und Formen der Stadtraumgestaltung werden im Bildungsgrätzl wiedergefunden?

Stadtmöbel, wie die alte Schulbank am Markt, sind erste Anzeichen für das informelle Lernen im Stadtraum. Die Holzbänke am Henriettenplatz markieren den Pausen- und Freibereich der Schule und bieten die Möglichkeit für gemeinsames Lesen und Diskutieren, während in den Parks kleine Holzpavillons einen Rückzugsort bieten. (siehe Abb. Rechts)

Abb.1: Braunhirschenpark

Graffitis

Abb.2: Schwendergasse: Kreide-Spuren des Spiels.

Abb.3: Tags im Dadlerpark.



Die Stadtmöbel sind ein wichtiges Gestaltungselement und Werkzeug, um ein Gefühl der Zugehörigkeit im Grätzl zu schaffen und vielfältige Nutzungen zu ermöglichen.¹ Weitere Veränderungen in der Gestaltung finden über Verkehrsberuhigung statt. Die Kauergasse und Teile der Reichsapfalgasse sowie die Schwendergasse und der Schwendermarkt sind als autofreie Zone den FußgängerInnen vorbehalten.

Geschützte Schuleingänge und sichere Wege zwischen den verschiedenen Bildungseinrichtungen, also übersichtliche Querungen und Fußwege, bilden die Basis für einen funktionierenden Stadtteilcampus. Im BG Schönbrunn wird am Beispiel der Kauergasse gezeigt, wie eine Straße zu einem sicheren Schulvorfeld werden kann. Dabei geht es darum, Barrieren abzubauen und Begegnungszonen zu schaffen.

Welche Strategien werden angewandt um die Bildungsräume in der Stadt sichtbar zu machen?

Am Beispiel des BG bestätigen sich die Strategien, die im vierten Kapitel analysiert werden. Als wesentliche Strategie zeigt sich das Vernetzen der verschiedenen Institutionen, vorrangig der Schulen. Durch die Zusammenarbeit werden Räume geöffnet und die Begegnungen an den Knotenpunkten im Stadtraum sichtbar. Die Zugänge zu Räumen, wie der Sportanlage des USI und zur VHS, werden durch Kooperationen geöffnet;

Abb.4: Pavillon im Dadlerpark
Abb.5 Möbelstück am Platz.
Abb.6: Tisch und Bank am Henriettenplatz

¹ Beispiel für ein Identifikationsstiftendes Möbel sind die Bänke im Wiener Museumsquartier.



wobei das Haus der Begegnung und die VHS, meiner Einschätzung nach, über räumliche Ressourcen verfügen, die vermehrt in das Bildungsgrätzl miteingebunden werden sollten.

Der Fokus der Akteure im BG Schönbrunn bleibt auf den formalen Räumen der Institutionen, während die nicht formalen Partner dieser Bildungslandschaft erst allmählich sichtbar werden. Bildungspartner, wie Museen und Vereine, werden zunehmend miteinbezogen. Die Verbindungen zum Informellen sind im Grätzl noch nicht sichtbar. An den Knotenpunkten – also den Plätzen, Parks und Kreuzungen – zeigen sich die Initiativen in Form von Vereinslokalen und Stadtgärten.

Die Lebenswelt und das Zuhause, also auch die großen Gemeinde-Wohnprojekte der Umgebung, bleiben unbekannte Komponenten der Bildungslandschaft und stellen eine Forschungslücke dar. Auch die räumlichen Ressourcen der Wohnanlagen als Orte der Nachbarschaft, wie zum Beispiel in oft leerstehende Gemeinschaftsräumen, haben ein ungenutztes Potenzial, das in Zukunft in die Bildungslandschaft mit einbezogen werden sollte.

Ressourcen für das Bildungsgrätzl

Die sieben Leitmotive des Bildungsgrätzls sind weitgreifend und definieren einen umfangreichen Bildungsauftrag, der über die Schule hinaus die Themen für eine demokratische Bildung in den Fokus rückt. In den hier verwendeten Quellen gibt es jedoch keinen konkreten Hinweis auf die Strategien, die zur Verwirklichung dieser sieben Prinzipien beitragen sollen.² Es ist davon auszugehen, dass die Umsetzung den AkteurInnen überlassen wird. Die BG-Beauftragte ist damit betraut, die Vernetzungsarbeit aufzubauen. Ihre Teilzeitstelle für die Vernetzung der Grätzl in ganz Wien reicht nicht, um eigene Strategien und Kooperationen weiter zu entwickeln und zu vertiefen. Aktuell wird die meiste Arbeit vom Lehrpersonal an den Schulen gemacht; die BG-Beauftragte Dunja Gharwal sieht hierin eine zusätzliche Belastung für das Lehrpersonal.

² Stadt Wien. 2018. *Grätzl Folder*.

In Zukunft geht es darum, einen Rahmen für die administrative und finanzielle Ausstattung zu definieren, damit die Arbeit nicht in der Freizeit der AkteurInnen passiert.

Im Programm für das BG finden sich umfangreiche Themen zur Veränderung der Schule, jedoch fehlt es an Ressourcen zur Umsetzung. Die bestehenden Stadträume in Reindorf-Rüstendorf bilden einen idealen Ausgangspunkt. Maßnahmen wie die Umgestaltung der Kauergasse wurden in Koproduktion mit dem Bildungsgrätzl entwickelt.

Die Stärken des BG liegen im Netzwerken, in der Eigeninitiative und in der Beteiligung und Zusammenarbeit der diversen AkteurInnen im Grätzl. Im Sinne des Empowerments werden die AkteurInnen durch das Netzwerk ermächtigt, selbst mitzugestalten und in Entscheidungen eingebunden zu werden.

Die Idee der Bildungsdirektion, die Schule auf den Stadtteil auszuweiten und somit das gesamte Umfeld der Schule als Campus zu definieren, bleibt hier eine abstrakte Definition. Als Maßnahme, die Schule in den Stadtteil zu erweitern, bedarf es in jedem Fall einer Öffnung des Unterrichts und Neugestaltung des Schulalltags. Hier müssen in Zukunft sowohl bauliche als auch mentale Barrieren abgebaut werden.

Die sozialen Einrichtungen des roten Wiens stellen sich im Bildungsgrätzl Schönbrunn als wichtige Raum-Ressourcen dar: Der Karl Holubek Hof ist ein Beispiel dafür, wie verschiedenen soziale Einrichtungen in einem Gebäudekomplex als Stadtteilzentrum genutzt werden. Auch das SeniorInnenheim in der Oelweingasse und das Haus der Jugend in der Reichsapfelgasse sowie die Wohnanlage Wohnen Morgen zeigen die aktive Gestaltung der politisch Verantwortlichen im Stadtteil.

Das Bildungsgrätzl ist ein politisches Instrument, das den Stadtraum und den Bildungsraum vernetzt und dabei die Barrieren zwischen den Institutionen abbaut, um ein Miteinander zu ermöglichen.

6.2

Spielräume für das Bildungsgrätzl

Das Leitbild für das Bildungsgrätzl, das ich im Folgenden aufzeichnen möchte ist ein Netzwerk von Spielräumen. Eine spielerische Nutzung der Stadträume ermöglicht ein alltagsbegleitendes, barrierefreies Bildungsumfeld für die BewohnerInnen. Ziel ist eine subtile Implementierung der Lernräume und Gestaltung der Lernumgebung an den Begegnungsorten in der Stadt. Die Überlagerung des Bildungsnetzwerks durch das Netz der Spielräume wird dabei zu einer Erweiterung der Bildungsgelegenheiten im Stadtraum führen.

Der Ausbau der Kooperationen ist ein zentrales Anliegen, um das Grätzl in Zusammenarbeit mit den Lernenden und Lehrenden weiterzuentwickeln.

Die Baukörper des Stadtteilcampus sind die Gebäude mit den Straßen, Plätzen und Parks. Die Vernetzungsarbeit findet auf einer sozialräumlichen Ebene statt, die wiederum auf diesen Baukörper zurückwirkt.

Für die Straßen im Grätzl ist ein maßgeschneidertes Freiraumkonzept gefragt, das die Nutzergewohnheiten berücksichtigt. Ein Kontinuum an Frei- und Spielräumen, das zu einer kinder- und jugendgerechten, urbanen Lernlandschaft beiträgt und zum Lernen in der Stadt einlädt.

Mehrfachnutzung initiieren

Zeit ist für die Mehrfachnutzung ein ausschlaggebender Faktor. Die räumlichen Ressourcen können für unterschiedliche Zeiträume verschiedenen NutzerInnen zugesprochen werden. Ein Konzept für die Öffnung der Schule wurde von der MA 18 für Einfach - und Mehrfachnutzung ausgearbeitet. Einerseits können die Räume der Schule außerhalb der Unterrichtszeiten oder in den Ferien genutzt werden, andererseits werden Synergien in der Nutzung der Freiräume gesucht. Im Zuge dessen kann es zu einer Öffnung der Schulhöfe kommen, oder zu einer Umnutzung von Straßenräumen und öffentlichen Räumen von Seiten der Schule.

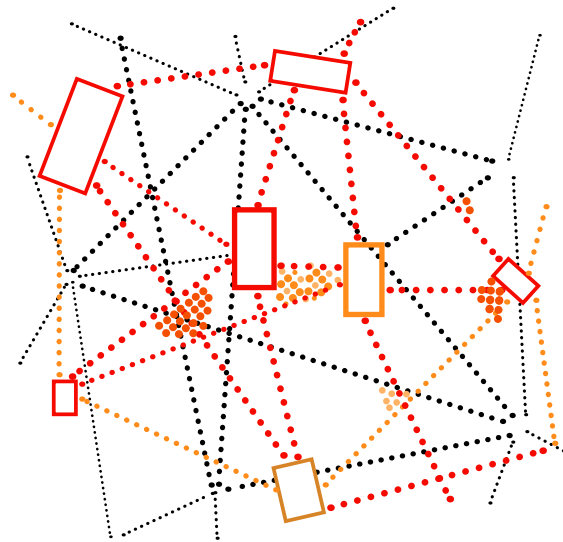


Abb. 7: Überlagerung verschiedener Netze.

Hier gilt es auf Verwaltungsebene vernetzt zu handeln, die Barrieren abzubauen um durch Zusammenarbeit neue Möglichkeiten für ungenutzte (Zeit-) Räume zu schaffen.

Am Beispiel des Bildungsgrätzls Schönbrunn wird klar, dass vor allem die Gebietsbetreuung und die Bezirksverwaltung wichtige Initiatoren in der Gestaltung der Stadträume sind; wobei bei der Umgestaltung die Zusammenarbeit zwischen der lokalen Bezirksverwaltung und den Magistratsabteilungen verstärkt werden sollte.

Die Straße zur Lernstraße machen

In Wien werden aktuell verschiedenen Ansätze verfolgt, um den Straßenraum anders zu nutzen. In Einzelfällen gibt es temporäre Spielstraßen, die für einen Nachmittag für den Verkehr geschlossen werden.³ Die Kinder haben dann die Möglichkeit, den autofreien Straßenraum zu erobern.⁴ Eine weitere Nutzung auf Zeit wurde im September 2018 gestartet: Eine Verkehrsstraße wurde zur Schulstraße umgewidmet. Ein Fahrverbot verbietet die Durchfahrt während des Schulbeginns in der Früh. Beides stellt einen Versuch dar, den Straßenraum auf Zeit umzunutzen.

³ Wie z.B. in der Staglgasse, Chrobakgasse, 1150.

⁴ Vgl. Wiegand, D. et A. 2018. S.123



Dies ist ein Anfang, die Probe für eine permanente Andersnutzung und Umdeutung der Straßenräume.

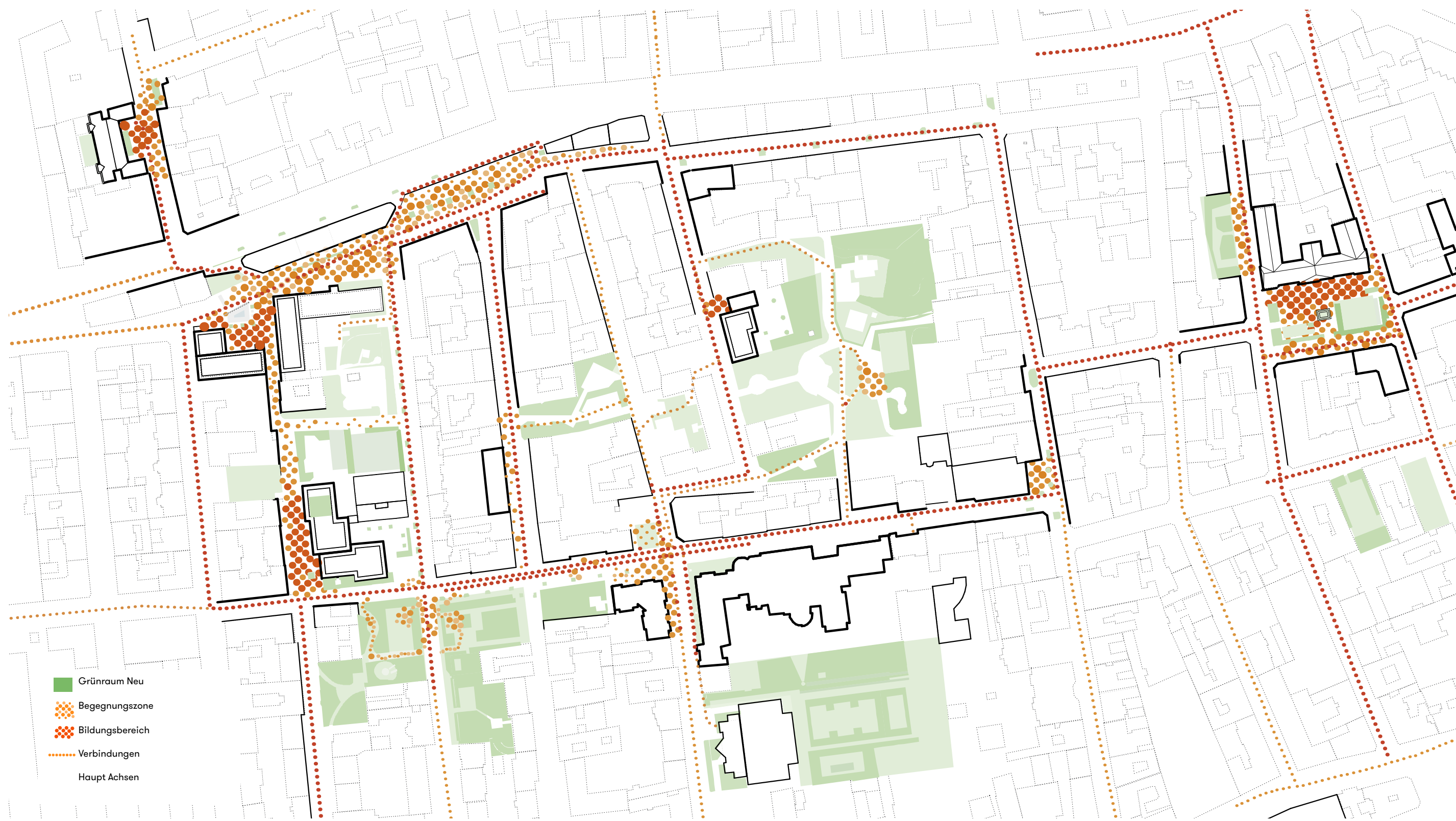
Eine dauerhafte Andersnutzung der Straße könnte aus der Fusion der beiden Konzepte von Spielstraße und Schulstraße entstehen. Dabei können entlang dieser Bildungsstraße Lernnischen, Lernplätze oder Lernnoasen entstehen.

Zum Abschluss möchte ich eine Umkehrung andenken: Nicht die Stadt kommt in die Schule, sondern die Schul- und Lernräume kommen in die Stadt. Das Schulmobiliar und die Lernsettings aus der Schule werden in die Stadträume implementiert: Es entstehen Freiluftklassenzimmer, Lernnischen, Vortragsrunden, Lerngärten, Arenas und Freilufttheater breiten sich über die Bildungslandschaft und den Stadtteil aus.

Anzeichen für dieses Bewohnen des Stadtraums sind an den gezeigten Aktionen und Beispielen abzulesen, wie am Beispiel des Freiluftkinos, das seit dem Jahr 2000 im Sommer den Schwendermarkt bespielt oder der eingerichteten Grätzloasen.

Es handelt sich um Ideen und punktuelle Nutzungen, die zu einer Neudefinition von Stadtraum führen, in der die Stadt allmählich von der Verkehrsfläche zum Lebensraum wird.

Abb.8: Platz: Atlas Urbaner Akteure. Henriettenplatz.
Abb.9: Straße: Kauergasse. Stadtlabor. Abb.10: Feld: Gestaltung Schwendermarkt.
Abb. 11: rechts. Ausblick Entwicklung der Bildungsräume an ihren Knotenpunkten



- Grünraum Neu
- Begegnungszone
- Bildungsbereich
- Verbindungen
- Haupt Achsen

Abkürzungen

BG	<i>Bildungsgrätzl</i>
BORG	<i>Bundesoberstufenrealgymnasium</i>
GB	<i>Gebietsbetreuung</i>
GTVS	<i>Ganztags Volksschule</i>
Kiga	<i>Kindergarten</i>
MA	<i>Magistratsabteilung</i>
MUK	<i>Musik und Kunst Universität Wien</i>
USI	<i>Universitäts- Sport Institut</i>
VHS	<i>Volkshochschule</i>
WMS	<i>Wiener Mittelschule</i>

Quellenverzeichnis

Alle Links wurden zuletzt am 20.05.2019 aufgerufen (wenn nicht anders angegeben).

- Alexander, Christopher; Ishikawa, Sara; Silverstein, Murray et.al. 1977. dt. 1995, *Eine Muster-Sprache : Städte, Gebäude, Konstruktion*. Dt. hrsg. von Hermann Czech. Löcker Verlag, Wien (2. Aufl. ed. 2011)
- Ahrens, Daniela. 2009. *Der schulische Lernort: Zwischen institutioneller Entgrenzung und sozialer Verräumlichung* In: Böhme, Jeanette [Hg.]: *Schularchitektur Im Interdisziplinären Diskurs: Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des Schulischen Bildungsraums*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 73-86
- Alberti, Leon Battista; Theuer, Max. 1912. *Zehn Bücher über die Baukunst*. Wien [u.a.]: Heller.
- Aravena, Alejandro [Kurator]. 2016. *Reporting from the front : 15. Mostra Internazionale di Architettura : Biennale Architettura 2016, 28.05-27.11 Venice*, Marsilio, Venedig
- Assemble Studio. 2014. *Baltic Street Adventure Playground*. In: <https://assemblestudio.co.uk/projects/baltic-street-adventure-playground>. (Zugriff: 10.12.2018)
- Aßmann, Sandra; Herzig, Bardo. 2009. *Verortung von Schule in der Netzwerkgesellschaft*, In: Böhme, Jeanette [Hg.]: *Schularchitektur Im Interdisziplinären Diskurs: Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des Schulischen Bildungsraums*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S.
- Aßmann, Katja; Bader, Markus et al. [Hg.] 2017. *Explorations in Urban Practice*. Urban School Ruhr Series.
- Berdelmann, Kathrin et al. 2016. *Schularchitektur Im Dialog : Fallstudie Und Möglichkeitsräume*. Hep Verlag, Bern.
- Bartels, Olaf. 2009. *Metropole: Bilden*. Jovis [u.a.], Berlin.
- Binder, Corina 2015. *Schulzentrum Feldkirchen/Donau*. In: Hammerer, Franz & Rosenberger, Katharina: *RaumBildung3*. Wien: Hausdruckerei des BMFB. S. 7-27
- BMFSJ [Hg], 2005. *Zwölfter Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen: und die Leistung der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland*. Bonn
- Böhme, Jeanette. 2009. *Schularchitektur Im Interdisziplinären Diskurs:*

Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des Schulischen Bildungsraums, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

- Bourdieu, Pierre. 1991. *Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum*. In: Wentz, Martin. *Stadt-Räume*. Frankfurt am Main: Campus Verlag. S. 25 - 35
- Chramosta, Walter M.; Baldass, Georg 1996. *Das neue Schulhaus – Schüleruniversum und Stadtpartikel. Das Schulbauprogramm 2000 Der Stadt Wien, Eine Erste Bilanz 1990 - 1996*. Springer, Print.
- Chiles, Prue; Care, Leo. 2015. *Schulen Bauen : Leitlinien Für Planung Und Entwurf*. Basel: Birkhäuser.
- Debord, Guy. 1958. dt. 1976. *Theorie des Umherschweifens*. In: Online Zeitschrift der Situationistischen Internationale, Ausgabe 2. In: <http://www.si-revue.de/theorie-des-umherschweifens>, (Zugriff: 08.02.2018)
- Deinet, Ulrich. 2010. *Von der schulzentrierten zur sozialräumlichen Bildungslandschaft*. In: sozialraum.de, Ausgabe 1/2010. URL: <http://www.sozialraum.de/von-der-schulzentrierten-zur-sozialraeumlichen-bildungslandschaft.php>, (Zugriff: 31.03.2017)
- Deinet, Ulrich. 2012. *Raumaneignung von Jugendlichen*. In: Schröteler- von Brandt, Hildegard [et al. Hg.]: *Raum für Bildung: Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten*. Transcript Verlag, Bielefeld S. 43-51
- Deinet, Ulrich; Reutlinger, Christian [Hg.]. 2014. *Tätigkeit - Aneignung - Bildung: Positionierungen Zwischen Virtualität Und Gegenständlichkeit*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Derecik, Ahmet. 2014. *Informelles Lernen und Aneignung auf Schulhöfen*. In: Deinet, Ulrich; Reutlinger, Christian [Hg.]. *Tätigkeit - Aneignung - Bildung: Positionierungen Zwischen Virtualität Und Gegenständlichkeit*. Springer Fachmedien ,Wiesbaden. S.127-138
- Enorme Studio, 2018. *Education Hub* In: <http://enormestudio.es/eduhub/> (Zugriff: 15.09.2018)
- Einstein, Albert. 1954. dt. 1980. *Vorwort*. In: Jammer, Max: *Das Problem des Raumes: Die Entwicklung der Raumtheorien* (2. erw. Aufl., Sonderausg. ed.) (Orig.: *Concept of space*, dt. Paul Wilpert). Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Europäische Kommission Generaldirektion Bildung und Kultur. 2001. *Einen europäischen Raum des Lebenslanges Lernens schaffen*. November 2001.
- Eyck, Aldo van 1918-1999: Vincent Ligtelijn and Francis Strauven [Hg.]. 2008. *Writings: Aldo van Eyck*. Ed. by Vincent Ligtelijn and Francis Strauven [1]: *The child, the city and the artist: an essay on architecture ; the in-between realm; written in 1962* , Amsterdam: SUN Publ.

- Faulstich, Peter. 2013. *Lebens- und Lernräume in der Großstadt*. In: Feld, Timm et al. [Hg]. *Engagierte Beweglichkeit*, Springer VS, Wiesbaden. S. 15-31
- Fasch, Hemma 2018. *Von der Gangschule zur Lernlandschaft*. In: Binder, Corinna et al. [Hg.] Wien. S.87
- fasch& fuchs. architekten. 2014. Heft 14: *Schul- und Kulturzentrum Feldkirchen*. In: https://faschundfuchs.com/pub/hefte/pdf/heft14_feld_screen.pdf#page=1&view=fitV
- Gebietsbetreuung. 2017. *Gemeinsam mehr erreichen: Wir lernen das Bildungsgrätzl kennen!* Bildungsgrätzl Schönbrunn. Blogbeitrag: <http://wirgestalten15.gbstern.at/gemeinsam-mehr-erreichen-wir-lernen-das-bildungsgraetzl-kennen/> (Zugriff: 13.04.2018,14:00)
- Gebietsbetreuung. 2017. Stadtlabor Kauergasse – wie wir die Stadt nutzen wollen! In: <https://www.gbstern.at/themen-projekte/beteiligung/schulvorfeld-kauergasse/> Zugriff: 13.05.2019,14:00
- Göhlich, Michael. 1993. *Die pädagogische Umgebung: eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter*, Dr. nach Typoskript., Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg. 2007. *Lernen : ein pädagogischer Grundbegriff* Stuttgart: Kohlhammer.
- Hertzberger, Herman. 1995. org.1993. *Vom Bauen : Vorlesungen über Architektur*, München: Aries-Verl. (Originaltitel: *Lessons for students in architecture*)
- Hertzberger, Herman. 2008. *Space and learning: Lessons in architecture* 3. 010 Publ. Rotterdam.
- Hertzberger, Herman. 2009. *The Schools of Herman Herzberger*, 010 Publ. Rotterdam.
- Hilger, Christina. 2011. *Vernetzte Räume: Plädoyer für den Spatial Turn in der Architektur*, transcript Verlag Bielefeld.
- Hollein, Hans. 1969. *Mobiles Büro*. In: <http://foundation.generalist.at/sammlung/artist/hollein-hans/artwork/mobiles-buero.html>
- Hubeli, Ernst; Becker, Thomas. 2012. *Schulen Planen Und Bauen: Grundlagen und Prozesse*. 2., durchges. Aufl. ed., Berlin [Seelze], Jovis Klett Kallmeyer.
- Hufnagl, Viktor. 2001. *Viktor Hufnagl : Bauten - Projekte - Erfahrungen - Erkenntnisse - Gedanken - Theorie ; buildings - projects - experience - insights - ideas - theory ; 1950 - 2000*, Wien: Verl. Österreich.
- Hofmann, Susanne. 2009. *Form Follows Kists` Fiction*. In: Bartels, Olaf. *Metropole: Bilden : = Metropolis: Education*. Berlin: Jovis [u.a.]. S. 238 -245
- Illich, Ivan. 1971. dt 1972. *Entschulung der Gesellschaft*. München: Kösel.
- Jaques, Andrés. 2012. *Escarravox*. In: <http://andresjaque.net/cargadorproyectos.php?variable=46#>, (Zugriff: 13.11.2018)

- Jaschke, Karin. 2009. *City is House and House is City: Aldo van Eyck, Piet Blom and the Architecture of Homecoming*. In: Di Palma, Vittoria. *Intimate Metropolis : Urban Subjects in the Modern City*. 1. Publ. ed. S. 175-194
- Kastner, Andreas. 2017. „It takes a grätzl to raise a child!“ – das Wiener Bildungsgrätzl In: http://momentum-kongress.org/cms/uploads/BEITRAG_Kastner.pdf, (Zugriff: 02.12.2018)
- Khatib, Abdelhafid. 1958. *Versuch einer psychogeographischen Beschreibung*. Online Zeitschrift der Situationistischen Internationale. Si-revue.de, Ausgabe 2 (1958) In: <http://www.si-revue.de/versuch-einer-psychogeographischen-beschreibung-der-pariser-hallen> , 08.02.2018
- Knall-Brskovsky, Ulrike; Lettl, Eva. 2017. *Restaurierung eines Schulbaues der Nachkriegsmoderne in Altmünster/Oberösterreich. Ein Bericht* In: Brandt, Sigrid; Haspel, Jörg (Hrsg.). *Denkmal – Bau – Kultur: Konservatoren und Architekten im Dialog Kolloquium anlässlich des 50 jährigen Jubiläums von ICOMOS Deutschland*. Hendrik Bäßler Verlag ,Berlin. S.81- 86
- Kühn, Christian.2018. *Lernen im Raum und nicht im Zimmer*. In: Binder, Corinna [et al. Hg.] *Bilungslandschaften in Bewegung : Positionen und Praktiken*, Wien: Sonderzahl. S.71-73
- Kühn, Christian.2018. *Räume für das Lernen und Lehren im Digitalen Zeitalter* In: Binder, Corinna [et al. Hg.] *Bilungslandschaften in Bewegung : Positionen und Praktiken*, Wien: Sonderzahl. S.44-45/71-73
- Krier, Rob. *Stadtraum in Theorie und Praxis*. 2016. (org. 1975). In: Denk, Andreas [et al. Hg.] *Architektur Raum Theorie : eine kommentierte Anthologie*. Tübingen: Ernst Wasmuth Verlag. S.521-531
- Läpple, Dieter. 1992. *Essey über den Raum*. In: Häusermann, Hartmut et al. [Hg.], *Stadt und Raum- Soziologische Analysen*, (2. Auflage) ,Centaurus Verlagsges. Pfaffenweile. S. 157 -207
- Lefaiivre, Liane; Tzionis, Alexander. 1999. *Aldo Van Eyck, Humanist Rebel : Inbetweening in a Postwar World*. Rotterdam, 010 Publ.
- Lombardi, Mark. 2010-2018. *Networks*. In: <http://www.lombardinetworks.net/networks/the-networks/> (Zugriff: 08.12.2017)
- Lehn, Antje. 2018. *Atlas unsichtbarer Räume*. In: Binder, Corinna et al. [Hg.] *Bildungslandschaften in Bewegung : Positionen und Praktiken*, Wien: Sonderzahl. S.138-141
- Löw, Martina. 2001. *Raumsoziologie*. Suhrkamp, Frankfurt Am Main.
- Löw, Martina. 2015. *Space Oddity. Raumtheorie nach dem Spatial Turn*. In: sozialraum.de, Ausgabe 1/ 2015. URL: <http://www.sozialraum.de/space-oddity-raumtheorie->

- nach-dem-spatial-turn.php, (Zugriff: 06.03.2017)
- Mc Carter, Robert. 2015. *Aldo van Eyck*. New Haven, Conn. [u.a.]: Yale University Pr.
- Mein Bezirk. 2018. *Ein neuer Grünraum für Rudolfsheim*. In: https://www.meinbezirk.at/rudolfsheim-fuenfhaus/c-lokales/geibelpark-ein-neuer-gruenraum-fuer-rudolfsheim-fuenfhaus_a1416290#gallery=null
- Million, Angela; Coelen, Thomas et al. [Hg.]. 2017. *Gebaute Bildungslandschaften: Verflechtungen zwischen Pädagogik und Stadtplanung*. Berlin: Jovis.
- NMS. Altmünster. 2018. In: http://www.nms-altmuenster.at/Archiv.html?page_a8=6 (Zugriff: 10.11.2018)
- Oberhallinger, Caren. 2018. *Drei Schulen unter einem Dach*. In: Binder, Corinna [et al. Hg.] *Bilungslandschaften in Bewegung : Positionen und Praktiken*, Wien: Sonderzahl. S.132-134
- Opp, Günther [Hg.]. 2015: *Lebensraum Schule: Raumkonzepte planen, gestalten, entwickeln*. (2., erw. u. aktualisierte Aufl. ed.). Fraunhofer IRB Verlag, Stuttgart
- Pistinger, Ida. 2016. *Urbane Ordnung und die Ambivalenz der Muster. Über Christopher Alexanders Beitrag zum städtebaulichen Diskurs*. In: Guttmann, Eva [et al. Hg.]: *. Shifting Pattern. Christopher Alexander und der Eishin Campus*. Park Books, Zürich. S. 152 -162
- Plattform schulUMBau. 2010. *Charta für die Gestaltung von Bildungseinrichtungen des 21. Jahrhunderts*. In: <http://www.schulumbau.at/charta.asp> (Zugriff: 06.12.2016)
- Raumlabor Berlin. Spacebuster. 2018. In: <https://raumlabor.net/spacebuster/> (Zugriff: 15.09.2018)
- Reutlinger, Christian. 2009. *Bildungslandschaften: Eine raumtheoretische Betrachtung*. In: Böhme, Jeanette [Hg.]: *Schularchitektur Im Interdisziplinären Diskurs: Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des Schulischen Bildungsraums*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 119-137
- Röll, Franz Josef. 2014. *Die Macht der inneren Bilder*. In: Deinet, Ulrich; Reutlinger, Christian [Hg.]: *Tätigkeit - Aneignung - Bildung: Positionierungen Zwischen Virtualität Und Gegenständlichkeit*. Springer Fachmedien ,Wiesbaden. S.259-271
- Schmarsow, August 2006, orig. 1894. *Das Wesen der architektonischen Schöpfung*. In: Dünne J.;Günzel S. [Hg.]: *Raumtheorie, Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt am Main. S. 470- 484
- Schroer, Markus. 2008. *Bringing Space Back in* In: Döring, Jörg [Hg.]: *Spatial Turn: das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*,

- Transcript Verlag, Bielefeld. S. 125-148
- Schubert, Herbert. 2000. *Städtischer Raum und Verhalten: Zu einer integrierten Theorie des öffentlichen Raumes*. Leske + Budrich, Opladen
- Schumacher, Fritz. 2016, orig. 1926. *Das bauliche Gestalten*. In: Denk, Andreas [et al. Hg.] *Architektur Raum Theorie : eine kommentierte Anthologie*, Tübingen: Ernst Wasmuth Verlag. S. 343- 359
- Senatore, Marinella 2014. *School of Narrative Dance*. In: <http://marinella-senatore.com/project/the-school-of-narrative-dance-rome-performance/> (Zugriff: 13.11.2018)
- Sennett, Richard. 2018. *Die offene Stadt. Eine Ethik des Bauens und Bewohnens*. München : Hanser Berlin.
- Seydel, Otto. 2015. *Überlegungen zur Beziehung von Schule und Stadt* In: Coelen, T. & Million, A. *Stadtbaustein Bildung*, Wiesbaden: Springer VS. S. 23-34
- Stadt Wien. 2018. *Bildungsgrätzl Folder*. In: <https://www.wien.gv.at/bildung-forschung/pdf/bildungsgraetzl-folder.pdf> (Zugriff: 01.12.2018)
- Stadt Wien. 2018. *Neubauprojekte von Schulen*. In: <https://www.wien.gv.at/bildung/schulen/schulbau/neubau/> (Zugriff: 11.11.2018)
- Stadt Wien, Rathauskorrespondenz. 2017. *Bildungscampus in der Attemsgasse offiziell eröffnet*. In: <https://www.wien.gv.at/presse/2017/09/26/bildungscampus-in-der-attemsgasse-offiziell-eroeffnet> (Zugriff:17.01.2019)
- Stadt Wien, Wiener Schulen MA56. 2019. *Abgeschlossene Schulerweiterungsprojekte seit 2014*, In: <https://www.wien.gv.at/bildung/schulen/schulbau/erweiterung/abgeschlossen.html> (Zugriff: 17.01.2019)
- Stadt Wien, Wiener Schulen MA 56. 2018. *Schulen für die wachsende Stadt*. In: <https://www.wien.gv.at/bildung/schulen/schulbau/bildungsinfrastruktur.html> (Zugriff: 10.11.2018)
- Stadt Wien, Wiener Schulen MA 56. 2016 *Ausbau von Wiener Bildungsstätten* In: <https://www.wien.gv.at/politik-verwaltung/pdf/ausbau-bildungsstaetten.pdf>. (Zugriff: 30.11.2016)
- Tillmann, Angela. 2014. *Medienaneignung als Raumbildungsprozess*. In: Deinet, Ulrich; Reutlinger, Christian [Hg]. *Tätigkeit - Aneignung - Bildung: Positionierungen Zwischen Virtualität Und Gegenständlichkeit*. Springer Fachmedien ,Wiesbaden. S. 273-283
- Ungers, Oswald, Matthias. 1977. In: Hertweck, Florian et al. 2013. *Die Stadt in Der Stadt : Berlin: Ein Grünes Archipel ; Ein Manifest (1977) Von Oswald Mathias Ungers Und Rem Koolhaas Mit Peter Riemann, Hans Kollhoff Und Arthur Ovasca ; Eine Kritische Ausgabe*. Müller UAA Ungers Archiv f. Architekturwissenschaft. S.94

- Wegener, Mareike. [Regie]. 2012. *Mark Lombardi - Kunst und Konspiration*, Deutschland, 79 Min
- Wiegand, Dietmar et al. 2018. *Einfach - mehrfach : Warum Mehrfach- und Zwischennutzung so wichtig ist und wie es geht*. Wien: Stadtentwicklung Wien, Magistratsabteilung 18 - Stadtentwicklung und Stadtplanung.
- Wien, Geschichte Wiki. 2019. In: [https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Haus_der_Begegnung_\(15\)](https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Haus_der_Begegnung_(15)) . (Zugriff 22.01.2019)
- Woide, C., & Olk, T. (2017). *Bildung in der Stadt – Koordination zwischen kommunaler Bildungspolitik und Stadt(teil)entwicklung*, In: Olk, Thomas, Schmachtel, Stefanie. 2017. *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften* Weinheim ; Basel, [2017] . - S. 148 -175
- Zinner, Michael. 2017. *Ein ganzer Ort macht Schule*. Blogbeitrag: www.schulraumkultur.at/perch/resources/170206-blog-zinner-michael-2016artikel.schulheft163-ueberarb-ein.ganzer.ort.macht.schule-seite77bis88.pdf , Zugriff 28.08.2017
- Zürcher, Reinhard. 2007. *Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen: Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Materialien zur Erwachsenenbildung*, Nr. 2. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien In: https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr2_2007_informelles_lernen.pdf, Zugriff 13.04.2018

Abbildungsverzeichnis

Alle Links wurden zuletzt am 29.04.2019 aufgerufen (wenn nicht anders angegeben).

Kapitel 1 Einleitung

- Abb. 1 Claude-Nicolas Ledoux, Theatre of Besançon, Musée Ledoux, Saline Royale, Arc et Senant.
Bildquelle: Belting, H. 2008. Florenz und Bagdad. München: Beck. S. 129

Kapitel 2 Raum – Aneignung – Lernen

- Abb. 2 Città Ideale, Piero della Francesca, Galleria Nazionale delle Marche Italia ca. 1470 Gemälde.
Bildquelle: Belting, H. 2008. München: Beck. S. 199
- Abb. 3 Jacopo Barozzi da Vignola, „Le due regole della prospettiva prattica“ 1583.
Bildquelle: Belting, H. 2008. München: Beck. S.33
- Abb. 4 Die Kinderspiele, Peter Bruegel der Ältere, 1560. Kunsthistorisches Museum Wien.
Bildquelle: <http://warburg.chaa-unicamp.com.br/img/obras/8-9.jpg>
- Abb. 5 Raumbegriffe: vom euklidischen Raum zum Raum als soziales Produkt.
Eigene Darstellung. Quellen: Läßle, D.; Bourdieu, P.; Löw, M.
- Abb. 6 “The Naked City”, Guy Debord und Asger Jorn, 1957. Druck.
Bildquelle: https://2.bp.blogspot.com/-by31FpuiGko/US-QsHhB8yl/AAAAAAAAACAA/2_Gnpa4Pvnk/s1600/naked-city.jpg
- Abb. 7 Mark Lombardi, World Finance Corporation and Associates, ca. 1970-84 (7th Version), 1999
Bildquelle: https://4.bp.blogspot.com/_9EW4kLIFSjg/TPZTFLwFeel/AAAAAAAAEXs/zkufm5qyFOE/s1600/Lombardi+licencia+libre.jpg
- Abb. 8 Notting Hill Adventure Playground, ca.1960 London. Lady Allen of Hurtwood.
Bildquelle: <https://collectingchildhood.files.wordpress.com/2015/01/buck-photo001.jpg>
- Abb. 9 Baltic Street Adventure Playground, Glasgw East, 2015. Assemble Studio .
Bildquelle: <https://assemblestudio.co.uk/projects/baltic-street-adventure-playground>
- Abb.10 Baltic Street Adventure Playground, Glasgow East, 2015. Assemble Studio .
Illustration by William Goldsmith.
Bildquelle: <https://assemblestudio.co.uk/projects/baltic-street-adventure-playground>
- Abb.11 Räume im Bildungsfeld, (Erklärung zum Bildungsfeld) Eigene Darstellung
- Abb.12 Bildungsfeld. Eigene Darstellung (nach Eu Kommision, Overwien, Deinet)
- Abb.13 Ausschnitt: Christian Heinrich Wolke: Denklehrzimmer (Leipzig 1805).
Bildquelle: <https://www.santiagodemolina.com/2017/01/la-habitacion-de-ensenar-pensar.html>
- Abb.14 Christian Heinrich Wolke: Denklehrzimmer (Leipzig 1805).
Bildquelle: <https://www.santiagodemolina.com/2017/01/la-habitacion-de-ensenar-pensar.html>
- Abb.15 Mobiles Büro, Hans Hollein, 1969.
Bildquelle: <http://www.hollein.com/ger/Architektur/Nach-Laendern/Oesterreich/Mobiles-Buero-Mobile-Office>
- Abb.16 Foto vom Prototyp Cushicle, Archigram, 1964, e-flux. Bildquelle:
<https://www.e-flux.com/architecture/superhumanity/68717/spaces-of-the-learning-self/>
- Abb.17 Eigene Darstellung: Skizze Simulation im Lernraum oder Welt als Lernraum.

Kapitel 3 Schule als Stadt und Stadt als Schule

- Abb. 1 Spielplatz in der Dijkstraat 1954. Aldo Van Eyck. Amsterdam Stadtarchiv.
Bildquelle: Lefaivre, L.; Tzionis, A. 1999. S.27
- Abb. 2 Platzgestaltung vorher Conradsstraat 1957, Amst. Stadtarchiv.
Bildquelle: Lefaivre, L.; Tzionis, A. 1999. S.42,
- Abb. 3 Platzgestaltung Aldo Van Eyck, Conradsstraat 1957, Amst. Stadtarchiv.
Bildquelle: Lefaivre, L.; Tzionis, A. 1999. S.42,
- Abb. 4 Karte von Amsterdam mit 95 eingetragenen Spielplätzen ca. 1957, Amsterdam
Stadtarchiv, Bildquelle: Lefaivre, L.; Tzionis, A. 1999. S.19
- Abb. 5 Platzgestaltung am Bertelmannplein.
Bildquelle: Mc Carter, R. 2015. S. 40
- Abb. 6 *Symbol der Moderne: Crown Hall, Mies van der Rohe, MIT Campus, Chicago.*
Bildquelle: Lefaivre, L.; Tzionis, A. 1999. S.99
- Abb. 7 *Grundriss Orphanage.* Aldo van Eyck. Amsterdam.
Bildquelle: Lefaivre, L.; Tzionis, A. 1999. S.107
- Abb. 8 Orphanage Amsterdam. Luftaufnahme 1960.
Bildquelle: Lefaivre, L.; Tzionis, A. 1999. S.90
- Abb. 9 Orphanage Eingangplatz. 1960 Foto: Violette Cornelius
Bildquelle: Mc Carter, R. 2016 S.93
- Abb.10 Grundriss Orphanage Amsterdam 1960
Bildquelle: Mc Carter, R. 2016 S.90
- Abb.11 Nagele Schule, Grundriss 1955- 56
Bildquelle: Lefaivre, L.; Tzionis, A. 1999. S.88
- Abb.12 *Die Schule von Athen, Ausschnitt, Raffaello 1509-1511, Vatikanische Stenzen.*
Bildquelle: <https://www.analisidellopera.it/la-scuola-di-atene-di-raffaello-sanzio/>
- Abb.13 *Skizze der verschiedenen Lernsituationen.*
Eigene Darstellung.
- Abb.14 *Schwarzplan von Castellvittorio. Foto: Herman Hertzberger*
Bildquelle: Hertzberger, H. 2008. *Space and Learning* S. 133.
- Abb.15 *Apollolan Volksschulen. Grundriss und Schnitt. Amsterdam 1983.*
Bildquelle: Hertzberger H. 1995. S.211
- Abb.16 *Piazza in Castellvittorio. Foto: Herman Hertzberger*
Bildquelle: Hertzberger, H. 2008. *Space and Learning* S. 133.
- Abb.17 *Die Piazza als Hertz der Schule. Apollolan Volksschulen. Amsterdam.*
Bildquelle: Hertzberger, H. 1995. S. 211
- Abb.18 *Schule in Altmünster öffentliche Veranstaltung. Hufnagl. V.*
Bildquelle: Hufnagl, V. 2001 S.52
- Abb.19 *Zeichnung: Perspektive der zentralen Halle.*
Bildquelle: Hufnagl, V. 2001 S.52
- Abb.20 Grundriss EG. Schulzentrum Feldkirchen an der Donau, OÖ. *fasch&fuchs.ZT-gmbh*
Bildquelle: *fasch&fuchs.ZT-gmbh, Heft 14, S.12*
- Abb.21 *Grundriss 1.OG: Bereich der Volksschule. Schulzentrum Feldkirchen OÖ.*
Bildquelle: *fasch&fuchs.ZT-gmbh, Heft 14, S.12*
- Abb.22 *Halle der NMS Altmünster nach der Restaurierung. Foto: Bundesdenkmalamt.*
Bildquelle: Vgl. Knall-Brskovsky, Ulrike; Lettl, Eva 2017. S.82

- Abb.23 Lesetreppe und Sitznische im Schulzentrum Felddkirchen.
Bildquelle: fasch&fuchs architekten. 2014. S.31
- Abb.24 Sitztreppe im Hellerup Gymnasium. Arkitema Architekten, 2002 Gentöfte, Dänemark.
Bildquelle: Chiles, Prue; Care, Leo. 2015. S.26
- Abb.25 Große zentrale Halle. Hall Titaan. Hermann Herzberger 2004
Bildquelle: Hertzberger, H. 2008. S. 143
- Abb.26 Treppenaufgang mit Sitzstufen. Hall Titaan. Hermann Herzberger 2004
Bildquelle: Hertzberger, Space and Learning, S.133
- Abb.27 Aula mit Lesetreppe. Schulzentrum Felddkirchen.
Bildquelle: fasch&fuchs architekten. 2014.S.28
- Abb.28 Veranstaltung in der Aula. Schulzentrum Felddkirchen. fasch&fuchs architekten.
Bildquelle: fasch&fuchs architekten. 2014. S.28
- Abb.29 Lauschwand. Carl Bolle Schule, Baupiloten
Bildquelle: <http://www.baupiloten.com/projekte/carl-bolle-grundschule/>
- Abb.30 Eingangshalle mit Sitznischen, Carl Bolle Schule. Baupiloten
Bildquelle: <http://www.baupiloten.com/projekte/carl-bolle-grundschule/>
- Abb.31 Aula mit Sitzstufen. Bildungszentrum Pestalozzi. Nonconform.
Bildquelle © Kurt Hörbst
- Abb.32 Durchbrüche erweitern den Gangraum. Bildungszentrum Pestalozzi.
Bildquelle © Kurt Hörbst
- Abb.33 Bildungsfeld : Lernformen und Lernorte.
Eigene Darstellung,
- Abb.34 Vertikale Sichtbeziehungen. Bildungszentrum Pestalozzi Leoben. Nonconform.
Bildquelle © Kurt Hörbst
- Abb.35 Nolli Plan, Innen Höfe und Kirchenräume sind farbig unterlegt.
Grundlage: La nuova topografia di Roma – Nolli 1748.
Bildquelle: <https://www.romaierioggi.it/la-nuova-topografia-di-roma-nolli-1748/>
- Abb.36 Anwendungen eines Tragluftklassenzimmers, USR 2017.
Bildquelle: Aßmann, Katja; Bader, Markus; et al. [Hg.] 2017 S. 91
- Abb.37 -38 ENORME studio, education hub Manifesta 12, Palermo 2018.
Bildquelle: <http://m12.manifesta.org/educationhub/>
- Abb.39 Andrés Jaque Architects, Escaravox, Matadero Madrid.
Bildquelle: © Miguel de Guzmán
- Abb.40 Andrés Jaque Architects, Escaravox, Matadero Madrid.
Bildquelle: Andres Jaques Architects
- Abb.41- 42 Raumlabor Berlin. SPACE BUSTER. New York .2009
Bildquelle: <https://raumlabor.net/spacebuster/>
- Abb.43 - 44 Marinella Senatore, Assemble, School of Narrative Dance. Maxxi Rom, Museumsvorplatz
Bildquelle: <https://assemblestudio.co.uk/projects/the-school-of-narrative-dance>
- Abb.45 Lernräume. Übersicht der Beispiele. Skizze verschiedener Situationen: lernen - Individuell, -in der Gruppe, -in der Gemeinschaft. Eigene Darstellung.
Bildquellen: siehe Kapitel 3 Abb. : 13, 17, 23, 27, 28 ,28, 32, 36, 39, 42. Kapitel 2: Abb. 17.
- Abb.46 Diagramm aus C. Alexanders Mustersprache: Nummer 18. Netzwerk des Lernens.
Bildquelle: Alexander, C. 1977, Dt 1995. S. 107
- Abb.47 Netzwerk des Lernens und seine Verbindungen, Eigene Darstellung
Quelle: Alexander, C. 1977, Dt 1995. S. 105-107
- Abb.48 Monumentaler Treppenlauf, Columbia University, New York.
Bildquelle: Hertzberger, H. 1995 S. 103

- Abb.49 *Piazza in Castellvittorio. Foto: Herman Hertzberger*
Bildquelle: Hertzberger, H. 2008. *Space and Learning* S. 133.
- Abb.50 *Abwasser Röhren , Amsterdam. „Unter den Steinen ist der Strand.“ Foto: Herman Hertzberger*
Bildquelle: Hertzberger, H. 2008. *Space and Learning*. S. 226
- Abb.51 *Galleria Vittorio Emanuele II. Milano.*
Bildquelle: Hertzberger, H. 1995. S. 74

Kapitel 4 Strategien für die Bildungslandschaft

- Abb. 1 *Tragende Motive der Bildungslandschaft.*
Eigene Darstellung nach Quelle: Million, A. 2017. S.209
- Abb. 2 *Zentrale Strategien: Campus und Quartier.*
Eigene Darstellung.
- Abb. 3 *Vernetzung im Quartier. Entwicklung an den Knotenpunkten.*
Eigene Darstellung.

Kapitel 5 Das Bildungsgrätzl in Wien

Alle Abbildungen und Photos Verena Theil. (wenn nicht anders angegeben).

- Abb. 1 *Übersicht der Bildungsgrätzl. Eigene Darstellung.*
Quelle: Interview Bildungsgrätzlbeauftragte Stadt Wien.
- Abb. 2 *Schwarzplan Rudofsheim- Funfhaus, Bildungsstruktur*
Grundlage: www.schwarzplan.eu
- Abb. 3 *Plakette an der Schulfassade macht auf das Bildungsgrätzl aufmerksam. Foto: V. Theil*
- Abb. 4 *Lageplan: Bildungsgrätzl Schönbrunn in Rudofsheim - Fünfhaus. Eigene Darstellung.*
- Abb. 5 *Kindergarten in der Dadlergasse.*
- Abb. 6-7 *Dalerpark.*
- Abb. 8 *Eingang der Schule in der Reichapfelgasse.*
- Abb. 9 *Blick in die Reichsapfelgasse.*
- Abb.10-11 *Kauergasse. Blick in die Schulstraße.*
- Abb.12 *Eingang der WMS mit Grünbereich.*
- Abb.13 *Eingang der Schule am Henriettenplatz.*
- Abb.14 *Tischbank für das Lernen am Platz.*
- Abb.15-16 *Ballspielkorb und Sitzbänke am Henriettenplatz zeigen die Nutzungen am Platz.*
- Abb.17 *Sitzbänke am Victor Adler Platz mit Sichtachse Richtung Ä. Mariahilferstr.*
- Abb.18 *Eingang zur VHS.*
- Abb.19 -20 *Eingang zur Bücherei mit Rampe.*
- Abb.21 *Fenster mit Blick in die Lesenische der Bücherei.*
- Abb.22 *Kooperationen im BG Schönbrunn. Eigene Darstellung.*
- Abb.23 - 24 *StadtgärtnerInnen am Schwendermarkt.*
- Abb. 25 *Möbelstück und Graffiti Mauer.*
- Abb. 26 *Blick über den Platz.*
- Abb. 27 *Verbindungsrampe zur höher gelegenen Ä. Mariahilferstr.*
- Abb. 28 *Permanente Marktlokale am Platz.*
- Abb. 29 *Verein Zeit!Raum: Jugendtreff in der Oelweingasse.*

- Abb. 30 -31 *Eingang Verein Zeit!Raum.*
- Abb. 32 *Blick auf die Laufbahn der USI Anlage.*
- Abb. 33 -34 *Kirchplatz in der Reindorfgrasse*
- Abb. 35 *Schwendermarkt: Temporäre Gestaltung. 2017. Ecól. Drawing Public Space.*
Bildquelle: <https://ecol.studio/drawing-public-space>
- Abb. 36 *Kauergasse: Stadtlabor GB*. 2017. © GB* / Dutkowski*
Bildquelle: <https://www.gbstern.at/themen-projekte/beteiligung/schulvorfeld-kauergasse/>
- Abb. 37 *Kooperationen im BG Schönbrunn. Outgoing- Incoming. Eigene Darstellung.*
- Abb. 38 *Timeline: Überblick auf Akteure und Prozesse. Eigene Darstellung.*

Kapitel 6 Raum – Aneignung – Lernen

Alle Abbildungen und Photos Verena Theil. (wenn nicht anders angegeben).

- Abb. 1 *Braunhirschenpark.*
- Abb. 2 *Schwendergrasse: Kreidezeichnung als Spuren des Spiels.*
- Abb. 3 *Tags im Dadlerpark.*
- Abb. 4 *Pavillon im Dadlerpark*
- Abb. 5 *Möbelstück am Platz.*
- Abb. 6 *Tisch-Bank am Henriettenplatz.*
- Abb. 7 *Überlagerung verschiedener Netze. Eigene Darstellung.*
- Abb. 8 *Platz: Atlas Urbaner Akteure. Henriettenplatz.*
Bildquelle: <http://henriettenplatz.webtivation.at/service/veranstaltungen/atlas-urbaner-akteure/>
- Abb. 9 *Straße: Kauergasse. Stadtlabor. GB*. 2017. © GB* / Dutkowski*
Bildquelle: <https://www.gbstern.at/themen-projekte/beteiligung/schulvorfeld-kauergasse/>
- Abb.10 *Feld: Gestaltung Schwendermarkt.2017. Ecól. Drawing Public Space.*
Bildquelle: <https://ecol.studio/drawing-public-space>
- Abb.11 *Entwicklung der Bildungsräume an ihren Knotenpunkten. Eigene Darstellung.*

Fragen zum Wiener Bildungsgrätzl

**Interview mit Dunja Gharwal, MA
Bildungsgrätzlbeauftragte
an der Magistratsabteilung 56 -Wiener Schulen
Verena Theil, Wien am 20.06.2018**

Verena Theil: Das Ziel des Bildungsgrätzls ist es die Wiener Grätzl als Bildungslandschaft zu aktivieren. Dunja Gharwal Sie sind Sozialarbeiterin und die Bildungsgrätzlbeauftragte der Stadt Wien. Was sind für sie die wichtigsten Bestandteile einer Bildungslandschaft?

Dunja Gharwal: Institutionalisierte Bildung beginnt für mich schon im Kindergarten. Außer Kinder sind davor schon in irgendwelchen anderen z.B. in musikalischer Früherziehung, bei privaten Vereinen oder Kindertagesstätten. Da beginnt für mich die Bildung. Bildung ist nicht gleich Schule.

Deshalb auch Bildungslandschaft. Das Bildungsgrätzl fängt schon an mit der Vernetzung von den Schulen und Kindergarten mit Büchereien und Musikschule und Volkshochschulen. Diese Vernetzung soll nicht mit der Pflichtschule enden, sie geht darüber hinaus und bindet auch AHS und berufsbildende Schulen aber auch Universitäten mit ein.

Mittlerweile gibt es dauerhafte Kooperationen, so kooperiert zum Beispiel die Musik und Kunst Privatuniversität der Stadt Wien (MUK) mit dem Bildungsgrätzl Schönbrunn. Was schon hilfreich ist, weil die Bachelor Studierenden der Tanzpädagogik vom MUK an die Schule gehen und dort praktizieren. Die Schülerinnen kriegen dadurch eine Idee davon wie das funktioniert.

Gleichzeitig haben wir an derselben Schule auch Sportvereine. Wie z.B.: Rugby oder Landhockey, Teamsportarten, die ganz stark auf das Zusammenspiel ausgerichtet sind. Bei Rugby geht es stark um Fairness. Die LehrerInnen haben den Sportverein an die Schule gebracht.

VT : Es geht also darum informelle Orte des Lernens in das Netzwerk der Schule mit einzubeziehen. Lernen kann ja überall sein.

Das Lernen soll im Stadtteil sichtbar werden. Nicht nur Kinder, sondern das lebenslange Lernen stehen hier im Vordergrund. Das erste Prinzip des Bildungsgrätzls ist das der Offenheit: „Schule ist dort wo Kinder etwas lernen und das kann überall sein“¹ WO ist dieses Überall? Welche Funktionen nimmt der öffentliche Raum, der Raum der Stadt hier auf? ...

D. Gharwal: Das wird eh schon gemacht. Ein Projekt zu diesem Thema hat zum Beispiel die Antje Lehn von der Akademie der bildenden Künste in Wien am Henrietten Platz seit mehreren Jahren betreut. Um zu erheben was kennen die Kinder davon? Wie nehmen Kinder den öffentlichen Raum wahr? und wie eignen sie sich diesen an? Sogar das MUK hat sich in einer ihrer Performances damit befasst: Die Aneignung von öffentlichem Raum zieht sich in vielen Projekten als Thema nicht nur durch die Kunst und Kulturlandschaft, sondern auch durch die Schule oder durch die Bildungseinrichtungen. Bildung ist ja nicht ausschließlich Kindern vorbehalten. Bildungsgrätzl bedeutet ja auch, dass an der Bildungslandschaft jeder teilnehmen kann, das life long learning ist ein Überbegriff dazu.

Ein Projekt dazu ist zum Beispiel ‚Deutsch im Park‘. Im Bildungsgrätzl Margareten wurde der Deutschkurs im Park angeboten. Das ist dort irre eingeschlagen. Nachdem die Barriere in ein Gebäude zu gehen viel größer ist und diese Hemmschwelle im Park aufgehoben ist. Das ist ein sozialarbeiterischer Ansatz: Ich geh dorthin wo die Leute sind. Das kommt ja immer mehr.

Ein anderes Beispiel dafür ist das Science Center Network; eine Institution, die Forschung und Wissenschaft sehr barrierefrei zugänglich macht und zwar allen Bildungsgruppen. Da hat jeder seine Ah ha Erlebnisse ob Sie, die ältere Dame aus Indonesien, der 25 Jährige aus Afghanistan, als auch der dreifach Akademiker aus Deutschland. Das macht es dann für mich aus, wenn das gelingt. Die haben so Pop-up Module entwickelt, wo sie sich in verschiedenen Bezirken ansiedeln um die Leute für Wissenschaft zu begeistern. Sie machen das im Park aber sie bieten auch Lokale an, in Zwischennutzung. Sie nutzen im Winter Leerstände um ihre Module anzubieten und gehen im Sommer in den Park.

V. Theil: Das Bildungsgrätzl wird ja auch von der Gebietsbetreuung und vom Wohnfond

¹ Wortlaut aus dem Bildungsgrätzl Folder. Stadt Wien. 2018.

unterstützt. Die Stadtverwaltung sieht im Bildungsgrätzl auch die Möglichkeit den Stadtteil aufzuwerten.

Am Beispiel Bildungsgrätzl Schönbrunn und der Stadterneuerungsinitiative Reindorf - Rüstendorf, kann man vermuten, dass die Verwaltung hier ganz gezielt das Viertel aufwertet.

D. Gharwal: Das Bildungsgrätzl Schönbrunn ist eigentlich im 15. Bezirk, aber die Schulen schauen nach Schönbrunn und haben sich deshalb diesen Namen gegeben.

Grundsätzlich gibt es in der Wiener Stadtverwaltung eine Arbeitsgruppe, die sich mit der Frage beschäftigt wie und wo die Stadt Wien, Zentren aktiv mitgestalten kann. Ein Teil davon, hat sie Stadt Wien erkannt, können diese Bildungsgrätzl werden. Weil, das finde ich vom Ansatz her spannend, sie sagen das gibt es schon. Nichts Neues zu schaffen, aber vielmehr das was es schon gibt, an Kooperationen sichtbar zu machen und zu fördern. Einen Rahmen zu festigen, in Zukunft auch administrativ oder finanziell auszustatten, damit diese Arbeit dann gut weiter-schreiten kann. Und nicht so wie in vielen Fällen in der Freizeit von Akteurinnen organisiert wird.

Weil es ist leider auch eine Realität im schulischen Bereich, dass diese außertourlichen Aktivitäten von Lehrerinnen und Lehrern in ihrer Freizeit vorbereitet und organisiert werden. Und das finde ich sehr problematisch. Insbesondere weil ich das auch als Mutter kenne. Ich habe vier Kinder und frage mich warum ich von Professorinnen von AHS, HTL und Volksschule am Wochenende eine E-Mail von einer Privatadresse bekomme. Da weiß ich die Schule stellt hier offensichtlich nicht genügend Mittel zur Verfügung und die Lehrer sind gezwungen so zu agieren und die DirektorInnen haben als ArbeitgeberInnen ja auch eine gewisse Schutz Funktion und die, habe ich das Gefühl, wird wenig wahrgenommen. Und das finde ich höchst bedenklich. Es ist wichtig, dass man die Komplexität auch wahrnimmt.

Das Bildungsgrätzl ist ein gutes Projekt, es geht in die richtige Richtung, jedoch ist die Sorge vieler AkteurInnen schon auch, dass damit ihre zusätzliche Arbeit, das Engagement der Lehrer und Lehrerinnen nicht genügend Wertschätzung erhält.

Da sollte schon die Unterstützung auch dazu wandern, nicht nur das öffentliche Interesse im Sinne von Publicity.

VT: Es bräuchte eigentlich auch Personal, das das Bildungsgrätzl Projekt zusätzlich unterstützt und begleitet?

D. Gharwal: Das würde ich mir sehr wünschen, auch weil die Stadt Wien für eine Person und 20 Stunden einfach zu groß ist. Ich weiß nicht wie viele hunderte Schulen und tausende Bildungseinrichtungen wir haben und Organisationen, die das stützen und die immer wieder das Auffüllen was nicht gegeben ist. Das ist für eine Person nicht mehr handbar. Wien wird weiterhin wachsen.

VT: Sie sind die Bildungsgrätzlbeauftragte der Stadt Wien, was ist ihre konkrete Vernetzungsarbeit?

D. Gharwal: Ich suche mir Partnerinnen in den Grätzl die eh schon irgendwie miteinander tun. Die Einstiege können sein: über Bezirksvorsteher oder über Menschen, die sich beim Stadtrat gemeldet haben und schon Kooperationen in Eigeninitiative eingegangen sind, oder über die Gebietsbetreuung.

Es gibt auch Leute, die anrufen wir machen da schon was und sich eh schon vergrätzt haben und fragen wie können sie mich unterstützen.

Wo ich gut Unterstützung bieten kann ist, dass ich den Kolleginnen die Veranstaltungen moderieren kann. Damit sie sich finden und die Identität des Grätzls und ihren Arbeitsschwerpunkt definieren und sich mit der Namensfindung auseinandersetzen. Das ist auch individuell, jedes Grätzl entscheidet selbst wie sie miteinander arbeiten wollen. Also der Arbeitsrahmen und die Arbeitsstruktur definieren.

Die einzige Rahmenbedingung ist, dass die Pflichtschulen und die Kindergärten dabei sind. Sonst gibt es keine Bedingungen.

Es gibt zum Beispiel ein Bildungs Grätzl das sich gerade formiert, bei dem ein kleiner Buchladen dabei ist. Der sagt ich kann das was Große können. Wenn ihr mit mir arbeitet, stelle ich euch meine Räumlichkeiten für Lesungen zur Verfügung. Die LehrerInnen können im Buchladen die Bücher anschauen, brauchen nur die Straße zu überqueren. Sehr charmant.

VT: Gibt es auch Handwerker, die Teil eines Bildungsgrätzls sind?

D. Gharwal: Nein leider noch nicht. Am Sachsenplatz könnte sich so etwas entwickeln. Das gibt es an der Schule eine Kooperation gemeinsam mit der WU. Die machen gemeinsam mit dem Stadt- Schulrat ein Europa-Projekt wo sie den ‚CERlekon-Park‘ entwickelt haben.

Wie kann man jungen Menschen, also Jugendlichen den Schritt zum Selbstunternehmer, Entrepreneurship schmackhaft machen. Im Rahmen dieses Projektes können auch Studierende ihre Projekte austesten.

Und das ist wiederum EU-weit vernetzt.

VT: Es gibt eine Förderung von Seiten der MA 17. Wie viele Förderprojekte wurden eingereicht? Zeichnet sich hier ab welche Vereine und Partner Interesse haben/ bzw. welche Institutionen wurden gefördert?

D. Gharwal: Die MA 17 ist für Integration und Diversität zuständig, und es gibt jedes Jahr einen Fördertopf für Kleinprojekte von ca. 120.000 € aus. Institutionen, die beim Bildungsgrätzl mitmachen, können sich für eine Förderung von max. 5000 € bewerben. Ideal wäre es, wenn sie mit dem Projekt mehrere Bildungseinrichtungen bespielen könnten Vereine, die mit dem Bildungsgrätzl kooperieren, bekommen eine Förderung von maximal 5.000 €. Dazu gab es auch ein Projekt der Stadt Wien. Von der MA 18, da ging es um Einfach- Mehrfachnutzung, und auch die Mehrfachnutzung von Schulen. Das funktioniert an manchen Schulen. Von der Nutzung an Wochenenden oder in Ferien, sind wir aber noch ein Stück weit entfernt.

VT: Das Bildungsgrätzl gibt's ja wirklich. Ansatzweise.

Ich sehe in der Vision des Bildungsgrätzls schon auch eine Entgrenzung des Verständnisses von Schule Miteinbegriffen? Oder dann auch eine räumliche Ausweitung des Lernens auf die Stadt?

Das Konzept Schule und z.B. die Aufsichtspflicht ist ja derzeit sehr einschränkend, aber deshalb braucht es ja Visionen.

D. Gharwal: Alles was mit rechtlichen Auflagen zu tun hat, erschwert die Arbeit ungemein. Und die Frage, die die Akteurinnen dann immer stellen ist, wer trägt die Verantwortung. Das verstehe ich gut, aber die Gegenfrage ist auch immer: Wie oft passiert wirklich was? Reden wir jetzt davon, dass die Stadt Wien im Jahr von 101 Personen geklagt wird, weil sich am Wochenende in der Schule oder am Spielplatz ein Kind wehgetan hat? Oder reden wir von nicht einmal einer Klage pro Jahr.

Es geht also um die Verhältnismäßigkeit und auch um die Vorstellung, und ich find es des-

halb auch spannend, um Eigenverantwortung.

Es geht sehr stark darum, dass jeder auch Verantwortlichkeit für sich selbst übernimmt. Was ich damit nicht meine, ist dass der Staat keine mehr hat. Also ich bin eine große Menschenrechtsverfechterin und ich glaube, dass sich der Staat gegenüber den Menschen, die sich in dem Land befinden, verantwortlich zeigen muss. Natürlich muss ich auch selber denken und kann meinen Verstand nicht zu Hause aufhängen, besonders wenn ich auf einen Baum klettere.

VT: Letzte Woche gab es an der TU Wien eine Veranstaltung zur Bildungslandschaft, - den Bildungssalon. Ein Partner der Uni ist in diesem Projekt die allgemeine Unfallversicherungsanstalt (AUVA). Da waren mehrere Diskussionspartner und es wurde über die Verantwortungen und das Konzept von Sicherheit oder Risiko diskutiert.

Sie kennen sicherlich den Architekten Franz Ryznar der bei dem Beteiligungsprozess in der Pfeilgasse bei der Gestaltung des Schulhofes tätig ist. Im Zuge der Neugestaltung geht es um die gemeinsam Nutzung des Schulhofes in der Pfeilgasse.

D. Gharwal Das ist ein besonderer Mann.

VT er hat dann ganz plädiert für dieses.... frei sein

D. Gharwal: Hm,.. Ich würde das sehr unterstützen was er gesagt hat, sein Statement. Auch wenn ich nicht dabei war. Ich habe ihn erlebt, beim Beteiligungsverfahren in der Pfeilgasse, da ging es um die räumliche Neugestaltung und den Ausbau der Schule. Es sind in einem Viereck an der Josefstädterstrasse die Volksschule und der Kindergarten und auf der anderen Seite die NMS. Und die platzen aus allen Nähten. Also unfassbar ja!- unfassbar. Und- er hat sich mit den Volksschulkindern und den Mittelschulkindern zusammengesetzt und gefragt wie Schule ausschauen soll. Und diese kleinen Stöpseln haben genau das gefordert was wir heute wissenschaftlich wissen, wie man am besten lernt. Was heute der Stand der Forschung ist....die wissen eh was gut für sie ist und ihnen ständig Kompetenz abzusprechen- äh- zeigt nur wie inkompetent Erwachsene sind in ihrem eigenem Thema. Das muss ich schon aushalten, dass ein anderer auch eine Ahnung und Expertise hat, auch wenn er erst sechs Jahre alt ist. Deswegen – ich finde er hat sehr recht und ich glaube, dass es ein gesunder Zugang ist.

Es gibt ja auch in der Kauergasse im 15. Bezirk,- gab' s jetzt auch eine – Schul- ...Schulvorplatzneugestaltung. So heißt das -Das wurde erst jetzt genehmigt, weil da war die Bespre-

chung ich glaub vor zwei Wochen -oder so - Da ging's auch darum den Schulvorplatz offen zu lassen. Es ist im 15. Da gibt's eh keinen grünen spot, is eh alles schon zu und verkastelt. Ich find's total nett, dass das jetzt dort offen ist. -Und ich glaube, dass man Kindern durchaus zumuten kann, dass sie nicht die Tür auf machen und dann 20 Meter auf die Straßen laufen, kein Kind macht das. Ja, keines.

Und natürlich wird dieser Raum dann am Wochenende auch genutzt werden. Gott sei Dank! Und wenn die Anrainer dort auch ein Stück weit aufeinander zugehen und sich umeinander bemühen, kann das ein wirklich schöner Ort werden, dort!

VT Und dann wird irgendwann die Schule vielleicht auch am Samstagnachmittag, der Allgemeinheit zugänglich sein?

D. Gharwal: Also ich denk mir wenn sie da so weiter tun- super Sache!

VT: Ich habe ein paar Zwischennutzungen am Henriettenplatz gesehen, die nach Nachmittagsbetreuung aussehen...die ganz neu aussehen - sind die offizielle Partner im Bildungsrätzl?

D. Gharwal: Es gibt auch in der Nähe des Henriettenplatzes ein Wohnhaus für geflüchtete Minderjährige, glaub ich. Die nicht Partner des Grätzls sind. Ich mein, das muss ja nicht immer so sein, nicht offiziell sein. Ich sehe das B. Grätzl als organisches -(überlegt)... - Wesen. Ich glauben das soll organisch sein, weil's von den Menschen lebt, die sich daran beteiligen. Und die verändern sich ja ! Das wird sich ständig bewegen.

Da kommen andere SchülerInnen andere LehrerInnen, das wird sich ständig bewegen! Und es werden neue Vereine eröffnet und andere werden ab-siedeln oder was auch immer. - und es ist auch gut so, diese Bewegung.

Und das sind ganz neue Ideen auch für eine Stadt und eine Stadtverwaltung, mit so was umzugehen - nicht alles auf 100 Jahre. Ja.

Ich weis nicht, ob sie diese Sportplatzgeschichten kennen. Es gibt ja Sportplätze, die der Stadt Wien gehören und die können dann verpachtet werden. Aber, - aber für mich stellt sich immer die Frage: Wird's genutzt? Ja, gut. Aber da gibt es Sportplätze, die dann mehrheitlich nicht genutzt werden. Und was soll das, und daneben hab ich drei Schulen und 5 Kindergärten die nur einen Beton Hof haben. Da hört's dann bei mir auf, und da hört's auch

bei der Bevölkerung auf, das zu begreifen, und das versteh ich.

Das haben wir alle miteinander nicht verdient, ja. Und da – das Bildungsgrätzl könnte so quasi ein Anstoß sein, dass auch die Magistratsabteilungen untereinander aber auch innerhalb eines Magistrats- aber auch, ich weiß das klingt absurd, aber dass auch da diese Mäuerchen ein bisschen abgebaut werden. Das wir die Schultaschen vom Tisch herunter stellen und Teamarbeit machen. Und nicht jeder muss seine Schularbeit alleine schreiben, weil wir schreiben keine Schularbeiten mehr. Das ist völlig überaltert -Und das zieht sich bis in die Administration fort- oder meinetwegen bei Firmen ja auch: und diese agilen Teams gibt's ja in vielen Firmen noch gar nicht, weil die Leute selbst das gar nicht aushalten, dass eben Hierarchie nicht immer das heilsame Rezept ist, für eine zukunftsorientierte Arbeitsgemeinschaft.

VT Und Sie sind jetzt auch irgendwie in einem Team mit den verschiedenen Magistratsabteilungen? Ich hab mir hier notiert welche Akteure da beteiligt sind: die MA 19 Architektur und Städtebau wäre wichtig

D. Gharwal: .mit denen hab ich bis jetzt nix zu tun gehabt.

VT - die Gebietsbetreuung und die MA 17 Integration und Diversität und die MA 28 Straßenverwaltung und die MA 56 -Wiener Schulen.

D. Gharwal: Ich bin hier angesiedelt an der MA 56, weil man hier meinen Dienstposten hergeschoben hat- hier gibt es überhaupt keine Sozialarbeiter. Die MA 56, Magistratsabteilung hat fast nur Verwaltungspersonal, und wenig Fachpersonal. Das ist die Bauherrin und Auftraggeberin für die Erhaltung und Sanierung der Gebäude, beziehungsweise Neubauten von Schulen.

Und da ist die Schnittstelle dann zur 19 und zu anderen MAGS – und inhaltliches liegt ausschließlich beim Stadtschulrat. Und jetzt geht's darum ein bissl Dinge zusammen zu bringen.

Ich sitze jetzt zwar hier, aber dieses Büro sieht mich selten. Eigentlich bin ich ganz viel unterwegs. Und weil mein Auftraggeber eigentlich der Stadtrat ist. Weil ich eben mit allen rededas ist so ein bissl die Idee.

Meine Lieblingsabteilung derzeit ist die MA 18, Stadtentwicklung. Die find ich sehr spannend, weil die ja auch Studien herausgeben und zu sehr spannenden Themen arbeiten.

Ich hab da ein ganzes Packerl, vielleicht komm ich am Wochenende dazu da geht es um In-

tegration im öffentlichem Raum. - die Folgestudie ist dann Identität im öffentlichen Raum .
- die haben halt schon gute Ideen, und die sind wissenschaftlich fundiert. Wie Stadt
funktionieren kann, oder was zu erwarten ist?. Wie wird der Zuzug sein? wird es mehr
Schulen brauchen oder was auch immer. Diese sehr gute Arbeit der Kollegen sollte auch in
der Umsetzung des Bildungsgrätzls berücksichtigt werden. Ich hielte das für sehr sinnvoll!
Aber wenn man das olls net liest, ist es a für die Fisch –

VT Es gibt auch eine Publikation über die gebaute Bildungslandschaften.

*Aber die Stärke vom Bildungsgrätzl ist ja wirklich, dass es gar nicht um einen Campus Gedan-
ken geht, sondern mit dem Bestand der Stadt arbeitet.*

D. Gharwal: Im innerstädtischen sind Schulen und Standorte sehr dicht. Im 2. Bezirk ist in
einem der Bildungsgrätzl das Thema aufgekommen, wieso kann es sein, dass Autos mehr
Platz haben als Kinder. Und das Thema kam aus der Schule Novaragasse. Wenn man dort
wohnt, weis man wie absurd das ist. Schmale Straße, rechts und links Parker, vormittags
gibt's dann ein Hup- Konzert. Das kann man ja leicht lösen indem man eine Seite der Stra-
ße ohne Parker macht.

Oder ich hätte es auch gut gefunden, wenn nur die Anrainer fahren könnten. Nur die und
sonst ist es dort dicht! Also es ist eine Zumutung

*VT: Wird die Schule als Institution durch das Bildungsgrätzl gestärkt? Glauben sie das sich
die Leute dadurch trauen an die Stadt heranzutreten?*

D. Gharwal: Ja! Ja, ich glaub schon, dass die immer lauter werden und sich für die Kinder
einsetzen. Und wenn sie erkennen welche, - welche Masse sie sind, mit den Kindern- da
kann man schon einen Wirbel machen. Und das find ich sehr gut, weil die Stadt braucht
diese Kinder. In allen Foren, in denen ich mich herumtreibe, in allen Besprechungen ist das
Thema immer alle wollen Ruhe haben- aber das ist eben eine Stadt .

Und eine dieser urbanen Kompetenzen- das ist mein neues Lieblingswort- ist, dass wir das
aushalten und das wir respektvoll miteinander umgehen.ich freu mich auch nicht über
die ganzen Angesoffen, aber ich muss das aushalten. Und ich halt auch aus, wenn die Kin-
der herumschreien und ihren Spaß haben- Diese Abneigung gegenüber Kindern, die finde
ich ganz, ganz schwierig. In allen Bezirken, innerstädtisch, aber auch in den Randbezirken,

immer wieder kommt das Thema, die Jugend! Dürfen da nicht sitzen, die dürfen nicht so laut sein.

Aber ist noch immer leiser als die Wahnsinnigen, die mit dem Motorrad heran preschen. Aber es gibt eben verschiedene Interessen, und es wird oft ausgeblendet, dass der Verkehr eine viel größere Lärmbelastung darstellt. Wobei Autofahren in der Stadt für mich ja einen Widerspruch in sich darstellt. Ich mein bei dem öffentlichen Angebot, ist das die letzte Wahl.

VT Es gibt eine Förderung von Seiten der MA 17. Was für Förderprojekte wurden eingereicht? Zeichnet sich hier ab, welche Vereine und Partner Interesse haben/ bzw. welche Institutionen wurden gefördert?

D. Gharwal: Dort reichen ganz unterschiedliche Personen ein .- Privatvereine Elternvereine, Pensionisten Vereine. Die Daten kann man nicht hergeben.

Es ist ein weiter Bogen an Projekten, die da eingereicht werden. Und das ist auch gut so. Es geht von Menschenrechtsschulung über den Bau von Werkstätten über Theaterprojekte, Sport – Kultur Projekte, Grätzl -Veranstaltungen.

Also das ist ganz gut gemischt, und ich hoffe es wird noch bunter. Und ich hoffe, dass die Förderung noch ein zweites Jahr läuft.

VT: Wie viele Bildungsgrätzl gibt es jetzt schon?

- | | | |
|----|-----------------------------|---|
| 1. | „Bildungsgrätzl LeoMitte“ , | 2. Leopoldstadt |
| 2. | Stuwer /Viertel 2 , | 2. Bez. in Entwicklung |
| 3. | Dietrichgasse Heinburgerst. | 3. Bez. |
| 4. | Margareten | 5. Bez. in Entwicklung |
| 5. | Bildungsgrätzl Pfeilgasse | 8. Bez. in Entwicklung |
| 6. | Klausenburgerstrasse | 10. Bez. in Entwicklung (Leimekergasse) |
| 7. | Triesterviertel | 10. Bez. in Entwicklung |
| 8. | Die Kreta / Favoriten | 10. / 11. Bez. in Entwicklung |
| 9. | Enk Platz | 11. Bez. in Entwicklung |

10.	Deckergasse /Längenfeldg.	12.Bez. in Entwicklung
11.	Steinlechnergasse	13. Bez. in Entwicklung
12.	Kink Platz	14.Bez.
13.	Schönbrunn,	15. Bezirk
14.	Ebner-Inklusiv-Eschenbach	18. Bez.
15.	Spielmannngasse (in bau)	20. Bez in Entwicklung
16.	Franklinstraße,	21. Bez. in Vorbereitung
17.	Schrödinger Platz	22. Bez., in Vorbereitung
18.	Kaisermühlendamm	22. Bez.
19.	Eibengasse/schrödingerpl.	22. Bez. in Entwicklung
20.	Alt Erlaa	23. Bez. in Entwicklung

Im 1.Bezirk in Vorbereitung

Der erste Bezirk ist ganz besonders, den möchte ich unbedingt haben! Da hab ich noch keine Schule, da bin ich jetzt in Kontakt , dort ist der Familienbund ganz stark, und da könnte ein Anknüpfungspunkt sein. Da gibt es doch viele Universitäten und Museen, Und die Nationalbibliothek- da muss man ja auf Knien rutschen. Und das kennen die Kinder ja gar nicht!!

VT JA, da bleibt noch viel zu tun! Vielen Dank für das Interview!

Leitfaden Interview VHS 15

Interview mit Schneider Philipp

Verena Theil, Wien am 20.02.2019

1. Die VHS ist im Haus der Begegnung gemeinsam mit der Bibliothek und der Städtischen Bücherei und weiteren Vereinen untergebracht?
Gibt es da Berührungspunkte und gemeinsame Aktivitäten? Verwendet die VHS z.B. auch den Mehrzwecksaal?
2. Die VHS ist als größte Erwachsenen-Bildungseinrichtung in Rudolfsheim eine wichtige Akteurin. Welche Verbindungen hat die VHS zu ihrem städtischen Umfeld? Gibt es Kooperationen mit anderen AkteurInnen im Stadtteil?
3. Die VHS bietet die Lernhilfe für Wiener Schulen an, sowie die Lernstationen als ein weiteres Angebot an der VHS. Nehmen die umliegenden Schulen dieses Angebot an? Welche Schulstufen nehmen die Lernhilfe an?
4. Rund um das Grätzl Reindorf wurde 2017 die Initiative des „Bildungsgrätzl Schönbrunn“ gestartet. Ist die VHS in Kontakt mit dem „Bildungsgrätzl“; gibt es Austausch mit den Schulen des Bildungsgrätzls?

