

Monja Marie Hintermeier

Die approbierte gedruckte Originalversion dieser Diplomarbeit ist an der TU Wien Bibliothek verfügbar
The approved original version of this thesis is available in print at TU Wien Bibliothek.

TU **Bibliothek**
WIEN Your knowledge hub

ALLE KÖNNEN ALLES MACHEN!

Theorie und Praxis der Raumeignung von Mädchen und Jungen im schulischen Alltag





TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
WIEN

Diplomarbeit

ALLE KÖNNEN ALLES MACHEN!

Theorie und Praxis der Raumaneignung von Mädchen und Jungen im schulischen Alltag

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

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

Christian Kühn

E 253-01

Institut für Architektur und Entwerfen

Abteilung für Gebäudelehre und Entwerfen

eingereicht an der Technischen Universität Wien

Fakultät Architektur und Raumplanung von

Monja Marie Hintermeier

01617911

Wien, am 13.05.2024

KURZFASSUNG

Ziel dieser Arbeit ist es geschlechterspezifische Aneignungsformen von Kindern zu identifizieren, in der Praxis zu untersuchen und Parameter abzuleiten, die auf die Aneignungsprozesse einwirken, um einen Beitrag zum Erreichen geschlechtergerechter Schulen in Österreich zu leisten.

Die Arbeit gliedert sich in fünf Teile.

Der vorangestellte Theorieteil untersucht die zugrunde liegende Wechselbeziehung zwischen Raum und Mensch. Dabei muss der Raumbegriff interdisziplinär betrachtet werden und mit Raumtheorien und Raumkonzepten aus der Soziologie ergänzt werden, da der in dieser Arbeit fokussierte Schulraum sowohl architektonischer als auch sozialer Raum ist.

Das Beleuchten der Bedeutsamkeit von Geschlecht in unserer Gesellschaft ist in Folge heranzuziehen, um die geschlechterspezifischen Unterschiede im Raumverhalten von Mädchen und Jungen zu erklären.

In einem weiteren Schritt werden die Sozialisationsprozesse und die miteinhergehende kindliche Raumwahrnehmung, sowie die Lebenswelt der Kinder heutiger Generation, beleuchtet, um die geschlechterspezifischen kindlichen Raumaneignungsstrategien zu verstehen.

Im dritten Kapitel werden die gewonnenen theoretischen Erkenntnisse mit den aktuellen Entwicklungen und Tendenzen im schulischen Raum abgeglichen. Hier werden besonders die Herausforderungen von Bestandsschulen aufgezeigt, räumlich den Ansprüchen der aktuellen pädagogischen Ansätze zur Förderung geschlechtergerechter Raumaneignung nachzukommen.

Um die theoretischen Auseinandersetzungen dieser Arbeit in der Praxis zu erkennen, zu belegen oder Abweichungen feststellen zu können, wurde eine Feldforschung an einer Wiener Bestandsschule, der Volksschule Kindermanngasse, praktiziert.

Im vierten Teil dieser Arbeit wird diese Schule aus einer pädagogischen und architektonischen Sicht genauer vorgestellt und die Methodik der Feldforschung beschrieben.

Wie die Schulkinder der Volksschule ihre Lebenswelt beschreiben und wie sich die beobachteten Aneignungsformen in der Praxis äußern, wird im fünften Teil aufgezeigt und ausgewertet.

Am Ende der Arbeit steht eine Verquickung der Ergebnisse mit dem theoretischen Hintergrund und welches persönliche Fazit daraus gezogen werden kann.

ABSTRACT

The aim of this master thesis is to examine gender-differences in the way that children appropriate space in schools. It will examine these processes in practice and determine drivers that can help contribute to achieving gender sharing of space in schools in Austria.

There are five main sections. The introduction explores the literature and theory around how humans use public and private spaces. It provides an inter-disciplinary analysis of theories on the use of these spaces, focusing on explanations rooted in sociology as well as architectural science. Such an inter-disciplinary analysis is particularly relevant here, given that the focus of the study is on schools – which are both social and architectural realms. It also examines the importance of gender in our society in order to understand gender-specific differences in the use of public spaces of male and female children.

The second chapter examines the social processes and the way in which children perceive and use public spaces such as schools. It also examines the lived reality of today's children, in order to understand gender-specific childhood spatial appropriation strategies.

The third chapter compares theoretical findings with current developments and trends in how schools are designed. It highlights the challenges of today's schools in meeting the demands of the current pedagogical approaches to promote gender-equitable space sharing. In order to identify deviations from theory, field research was conducted at a primary school in Vienna (Volksschule Kindermanngasse).

In the fifth chapter, how school children describe their living environment at the school is documented. This chapter also describes the different ways in which children use school space and how this differs based on gender.

The final chapter provides a discussion and conclusion of the evidence presented.

TAUSEND DANK...

An dieser Stelle möchte ich mich bei Herrn Ao. Univ. Prof. Dipl.-Ing. Dr. techn. Christian Kühn für das Interesse an meiner Diplomarbeit, die Offenheit und konstruktive Kritik bedanken. Er hat mich stets bekräftigt mit viel Motivation weiterzuarbeiten. Danke auch für den inspirierenden Austausch in den regelmäßigen Diplomand:innen Seminaren zu diversen Belangen der Architektur.

Ebenfalls möchte ich mich bei der Volksschule Kindermannngasse bedanken, bei allen Schülerinnen und Schülern, die mir ihre Lebenswelt gezeigt haben, bei Frau Ursula Cermak, für den Austausch und das Beantworten all meiner Fragen und bei Fabian Vodicka, sowie Ursula Melo, die mich bei ihrem Schulalltag mitgenommen haben und mit großer Wertschätzung und Engagement die Kinder auf ihrem Weg unterstützen.

Ein weiterer Danke gilt der Leiterin des Bezirksmuseums Hernals, Trude Neuhold, die mir mit ihrem Wissen zur Historie der Volksschule Kindermannngasse zur Seite stand und Dokumente aus dem Archiv zur Verfügung gestellt hat.

Das größte Dankeschön geht an meine Eltern, Heiner und Tanja, sowie meinen Bruder Tobias für den familiären Rückhalt und die bedingungslose Unterstützung während meines Studiums. Ihr habt mich immer auf meinem Weg begleitet, mir ein liebevolles Zuhause und Vorbilder geschaffen. Ihr standet mir bei allen Herausforderungen zur Seite und habt mir geholfen daran zu wachsen. Ohne euch wäre das alles nicht möglich gewesen.

Ebenso möchte ich mich bei meinem Freund Hannibal, für die Liebe, die gute Laune, die Inspiration und Motivation bedanken. Deine Unterstützung, dein Verständnis, dein offenes Ohr und dass du immer für mich da bist, haben mir viel Kraft gegeben.

Weiter bin ich all meinen Uni Freund:innen dankbar, mit denen ich gemeinsam an so vielen tollen Projekten gearbeitet habe oder wir einfach eine gute Zeit hatten.

Zu guter Letzt geht ein besonderes Dankeschön an meine geliebte Freundin und Studienkollegin Leni für all die Uniprojekte, die wir gemeinsam gemacht haben, all die schlaflosen Nächte und den großen Spaß den wir seit Tag eins unseres Studiums gemeinsam erleben. Danke für deine bedingungslose Freundschaft. Ohne dich wäre mein Studium nur halb so schön gewesen.

„Die Aufgabe der Umgebung ist es
nicht, das Kind zu formen, sondern
ihm zu erlauben, sich zu offenbaren.“

Maria Montessori

VORWORT

Monja Marie Hintermeier

In den letzten Jahren hat die Gleichstellung der Geschlechter auch in der Architektur stärker an Bedeutung gewonnen. Es ist bekannt, dass der Bereich der Architektur historisch von männlichen Praktikern dominiert wurde, was dazu führte, dass Geschlechtergerechtigkeit, Gleichberechtigung und Ausgewogenheit in der Vergangenheit nicht immer erreicht wurden.

Als Architekturstudent:innen wird uns gelehrt, jedes Projekt mit einer unvoreingenommenen Perspektive zu betrachten und einen möglichst ganzheitlichen Entwurf in Bezug auf seinen Nutzen, seine Funktionalität und seine Schönheit zu entwickeln. Architektur hat aber vor allem auch die soziale Aufgabe der Gesellschaft als Ganzes zu dienen und kann für diese einen wesentlichen Beitrag leisten.

Theorien zur Sozialstruktur haben immer bewiesen, dass in unseren Gesellschaften ein hierarchisches Ungleichgewicht herrscht. Dabei gibt es viele unterschiedliche Aspekte, nach denen dieses kategorisiert werden kann, wie etwa Nationalität, Identität, Glaubensbekenntnis, Einkommen, Geschlecht, etc.

Angesichts der sozialen Verantwortung der Architektur gegenüber der Gesellschaft als Ganzes muss Wert daraufgelegt werden, die Gesellschaft und ihre sozialen Aspekte kritisch zu beleuchten, Strukturen zu erkennen und mit diesen zu arbeiten, um ein gemeinschaftliches Miteinander zu gestalten. Architektur darf also die Tatsache nicht ignorieren, dass Gebäude nicht nur geometrische oder räumliche Phänomene sind, sondern in einem soziokulturellen Kontext existieren und auf funktionale und erfahrungsbezogene Mechanismen reagieren.

Geschlecht gilt lange Zeit als nicht zu hinterfragende Konstruktion und hat dennoch allgegenwärtigen Einfluss auf das Leben des Individuums, aber auch vor allem auf das Zusammenleben in einer Gesellschaft. Der im 20. Jahrhundert aufkommende Forschungsbereich der „Gender Studies“ liefert auch für die Architektur wichtige Erkenntnisse und neue, zu berücksichtigende, Faktoren. Was dennoch bei den Bemühungen, die Kategorie Geschlecht in der Architektur zu berücksichtigen, oft fehlt, ist eine klare Vorstellung davon, was Geschlechtergleichheit oder -neutralität ausmacht, insbesondere bei der Gestaltung der physischen Umgebung. Eine

Geschlechteranalyse kann dabei von entscheidender Bedeutung für die Fähigkeit der gebauten Umwelt sein, auf die Anforderungen der Menschen, die diese Räume nutzen, angemessen zu reagieren.

Von räumlichen Beziehungen, zu thermischen Komfort, Farben oder Bewegungen im Raum wurde viel darüber geforscht, wie Frauen und Männer die physische gebaute Umgebung wahrnehmen und darauf reagieren.

Mit dem Konzept des Gender Mainstreaming hat sich Europa dazu verpflichtet eine Gleichberechtigung von Männern und Frauen auf allen Ebenen zu fördern und zu erreichen. Im Zuge der feministischen Stadtkritik führte dies in der Architektur zur Disziplin des Gender Planning, was eine gendergerechtes und bedürfnisorientiertes Planen und Bauen einfordert.

In diesem Rahmen wurden bereits zahlreiche Studien und Forschungsarbeiten publiziert, die sich mit der geschlechterspezifischen Raumwahrnehmung, Raumnutzung oder Rauman eignung beschäftigt. Die meisten dieser Forschungen beziehen sich auf den öffentlichen Raum oder Freiflächen und vor allem auf erwachsenendominierte Räume. Da Geschlecht jedoch von Geburt an unser Leben, unsere Bewegung und Aneignung des Raumes maßgeblich mitbestimmt, muss Gender Planning vorrangig auch die Lebenswelt der Kinder in den Fokus nehmen. In deren Lebenswelt nimmt ein Raum, neben dem eigenen Zuhause, einen wichtigen Stellenwert ein: Der Schulraum. Gerade dieser ist der Ort, an dem Kinder und Jugendliche den größten Teil ihres Heranwachsens verbringen und der sich prägend auf ihr Leben auswirkt. Dass Frauen und Männer, Mädchen und Jungen, Raum für unterschiedliche Aktivitäten unterschiedlich nutzen und differenzierte Anforderungen an ihr räumliches Umfeld stellen geht aus den Forschungen hervor und muss zur Folge haben, dass auch im Schulraum diese überprüft, ergänzt, angepasst oder neu formuliert werden. Geschlechterrollen, Diskriminierung, Ausgrenzung oder soziale Ungleichheit können hier, durch Einbringen neuer Raumkonzepte, aufgebrochen oder reproduziert werden.

Mit der neuen Frauenbewegung und der Einführung der verpflichtenden Koeduktion, dem Prinzip der gemeinsamen Erziehung von Jungen und Mädchen in der

Schule, kam 1975 erstmals das Streben nach geschlechtergerechten Schulen auf (vgl. Mikula, 1997, S.251).

Das österreichische Bildungsniveau ist heute so hoch wie nie, was aber auch mit einer erhöhten Erwartungshaltung und damit verbundenen Stress und Druck der Schülerschaft verbunden ist. Die Auswirkungen der Corona-Pandemie zeigen sich besonders deutlich in den vermehrten Motivations- und Konzentrationsproblemen, Lernrückständen, steigenden Zahlen an Schüler:innen mit psychischen Problemen, aber auch im sozialen Miteinander durch eine Verringerung der Sozialkompetenzen, wie Teamfähigkeit, Toleranz oder Konfliktkompetenz. Unterschiedliche Arten der Diskriminierung erschweren den Schulalltag einiger Kinder zusätzlich. Die architektonische Gestaltung und räumlicher Settings können dies verstärken oder im angestrebten Fall abbauen.

Auch nach dem Aufheben der Corona-Maßnahmen verbringen Schülerinnen und Schüler einen wesentlichen Teil des Tages in der Schule, wodurch das Schulgebäude zu einem zentralen sozialräumlichen Lebensmittelpunkt wird. Die Gestaltung von Schulen hat im Diskurs zur Schaffung eines inklusiven Lernumfeldes, das allen Schülern und Schülerinnen gerecht wird und der sich stetig wandelnden Bildungslandschaft, eine zentrale Rolle. Dabei werden die Anforderungen an Schulen immer vielfältiger und reichen weit über die Integration von Schüler:innen mit unterschiedlichen körperlichen oder kognitiven Fähigkeiten hinaus.

Das Schaffen einer inklusiven Schularchitektur muss daher als ganzheitlicher Ansatz gesehen werden, im Zuge dessen bauliche Maßnahmen und Räume so konzipiert werden, dass neben den Bedürfnissen der Schulgemeinschaft auch die individuellen Bedürfnisse aller Lernenden und Lehrenden berücksichtigt, unabhängig von ihren Fähigkeiten, kulturellen oder ethnischen Hintergründen, besonderen Bedarfen oder ihrem Geschlecht.

Betrachtet man den Querschnitt der österreichischen Bildungslandschaft wird deutlich, dass in der Praxis, Ansätze des Gender Planing, an den meisten Schulen noch kaum berücksichtigt werden oder eine räumliche Veränderung mit sich geführt haben. Auch wenn bei Schulneubauprojekten vorab meist partizipative Verfahren stattfinden und Architekt:innen, Soziolog:innen und Pädagog:innen, sowie Geschlechterforscher gemeinsam an der Planung beteiligt sind, machen diese Schulen nur einen geringen Anteil österreichischer Bildungsinstitutionen aus. Bei dem großen Teil, der Bestandsschulen, gehen Sanierungs-

und Umbaumaßnahmen meist nicht über eine Substanzsanierung hinaus und können die zeitgemäßen räumlichen Anforderungen, die Kinder an diese stellen, nicht erreichen. Zudem gibt es keinen allgemeingültigen Kriterienkatalog oder Leitfaden, wie gendergerechtes Planen in Bezug auf Schularchitektur auszusehen habe. Dies zeigt den Bedarf sich mit dem Thema Gender Planning im Schulbau weiter zu beschäftigen.

Diese Diplomarbeit versucht einen Beitrag und Erkenntnisse dafür zu liefern, welche Ansprüche Mädchen und Jungen an Schulraum stellen und wie sie sich diesen aneignen. Dies geschieht, indem zum einen, die die zugrunde liegenden Mechanismen, Prozesse und Wechselbeziehungen zwischen Raum und Mensch und der miteinfließenden Kategorie Geschlecht aufgezeigt werden und zum anderen das Raumverhalten von Mädchen und Jungen, sowie deren kindliche Lebenswelt im konkreten analysiert wird. Um die theoretischen Auseinandersetzungen dieser Arbeit in der Praxis zu erkennen, zu belegen oder Abweichungen feststellen zu können, wird eine Feldforschung praktiziert. Dazu fand eine Zusammenarbeit mit einer Wiener Volksschule, der Volksschule Kindermannngasse, statt. Die geführten Gespräche, Beobachtungen der kindlichen Lebenswelt der Volksschule, sowie Frage- und Zeichenbögen fließen als Praxisbezug in diese Arbeit mit ein.

Anhand der empirischen Ergebnisse dieser Feldforschung können für Kinder, unter Berücksichtigung ihres Geschlechts, signifikante Merkmale im Raumnutzungsverhalten ermittelt werden, die eine Auskunft über deren gegenwärtigen Entfaltungsbedürfnisse im schulischen Raum liefern und die Wichtigkeit des Raumanspruchs jeder einzelnen Schüler:in aufzeigen. Die Erkenntnisse legen nahe, dass, wenn ein alters- und geschlechterspezifisches Angebot zur Aneignung von Räumen bereitgestellt wird, dies auf vielfältige Weise die Entwicklungs- und Lernprozesse der Heranwachsenden positiv beeinflusst.

Natürlich kann die Architektur nicht allein die Lösung aller Probleme darstellen. Es handelt sich um eine interdisziplinäre Aufgabe, welche neben der Architektur auch die Soziologie, Pädagogik, sowie die Bildungs- und Schulpolitik gemeinschaftlich angehen müssen. Aus diesem Grund ist auch eine interdisziplinäre Betrachtungsweise für diese Diplomarbeit essentiell.

FORSCHUNGSFRAGEN

**„Welche Merkmale weist kindliche
Raumaneignung hinsichtlich des
Geschlechts auf...**

**...wie können die unterschiedlichen räumlichen
Bedürfnisse in Planung und Umbau von
Schulen berücksichtigt werden...**

**...welche Formen der räumlichen
(geschlechterspezifischen) Raumaneignung
lassen sich in der Praxis im Schulraum erkennen
und...**

**...gibt es Einflussgrößen, die die räumliche
Aneignung fördern oder behindern?“**

INHALTSVERZEICHNIS

01 DIE WECHSELBEZIEHUNG VON RAUM UND GESCHLECHT 18

1.1 RAUM	20
1.1.1 Begriffserläuterungen	25
1.1.2 Der Sozialraum - Raumkonzepte und Raumtheorien	30
1.2 DIE RELEVANZ VON GESCHLECHT IN UNSERER GESELLSCHAFT	46
1.2.1 Was ist Geschlecht?	48
1.3 CHANCENGLEICHHEIT DURCH GESCHLECHTERGERECHTIGKEIT	57
1.3.1 Inklusion	58
1.3.2 Gender Mainstreaming	61

02 RAUMANEIGNUNG 69

2.1 (RAUM)ANEIGNUNG - Eine Begriffserläuterung	70
2.2 RAUMWAHRNEHMUNG - Das Kindliche Raumverständnis	76
2.2.1 Kindheit	76
2.2.2 Raumwahrnehmung anhand Jean Piagets Stufenmodell	77
2.3 LEBENSWELTANALYSE VON KINDERN - Sozialräumliche Modelle der Raumaneignung	82
2.3.1 Das Zonenmodell	82
2.3.2 Das Inselmodell	85
2.3.3 Kindliche Lebenswelt heute	88
2.4 GESCHLECHTERSPEZIFISCHES BEWEGUNGSVERHALTEN IM RAUM	92
2.4.1 Spielraum und Streifraum	95

03 SCHULE - Ein gestalteter Lebens- und Erfahrungsraum 101

3.1 SCHULE - Ein Raum des Ausschlusses	102
3.1.1 Ein historischer Überblick der Mädchenbildung	102
3.2 AKTUELLE ENTWICKLUNGEN UND TENDENZEN IM SCHULISCHEN RAUM	108
3.3 HERAUSFORDERUNG BESTANDSSCHULE	116

04	ERHEBUNGSKONTEXT - Die Bestandsvolksschule Kindermanngasse	121
	4.1 EIN ÜBERBLICK ÜBER DIE SCHULE	122
	4.1.1 Chronik der Schule	124
	4.1.2 Das pädagogische Konzept	130
	4.1.3 Verortung in Wien	134
	4.1.4 Grundrisse, Schnitte und Ansicht	148
	4.1.5 Die aktuelle Situation	164
	4.2 MITEINBEZIEHEN DER NUTZER:INNEN	166
	4.2.1 Methodik	168
05	FELDFORSCHUNG - Auswertung und Interpretation der Ergebnisse	177
	5.1 DIE AUSWERTUNG DER FRAGEBÖGEN	178
	5.2 DIE AUSWERTUNG DER SCHULBEGEHUNG	226
	5.2.1 Die besuchten Klassen	228
	5.2.2 Repräsentativer Schultag	234
	5.2.3 Typologien der Raumeignung	238
	5.3 VERQUICKUNG DER ERGEBNISSE MIT DEM THEORETISCHEN HINTERGRUND	268
06	VERZEICHNISSE UND ANHANG	277
	6.1 LITERATURVERZEICHNIS	278
	6.2 ABBILDUNGSVERZEICHNIS	285
	6.3 ANHANG	290
	6.3.1 Fragebögen	290
	6.3.2 Zeichenbögen	362

DIE WECHSELBEZIEHUNG VON RAUM UND GESCHLECHT

eine soziale Konstruktion

Die approbierte gedruckte Originalversion dieser Diplomarbeit ist an der TU Wien Bibliothek verfügbar.
The approved original version of this thesis is available in print at TU Wien Bibliothek.

1.1 RAUM	20
1.1.1 BEGRIFFSERLÄUTERUNGEN	25
1.1.1.1 Der physische Raum	25
1.1.1.2 Der architektonische Raum	26
1.1.1.3 Der Sozialraum	27
1.1.1.4 Der Relationale Raum	29
1.1.2 DER SOZIALRAUM - RAUMKONZEPTE UND RAUMTHEORIEN	30
1.1.2.1 Der Sozialraum als Spiegelbild von Macht und Kapital nach Pierre Bourdieu	30
1.1.2.2 Henri Lefèbvre`s und Martina Löws Produktion von Raum	33
1.1.2.3 Gendered-Spaces nach Setha Low, Denise Lawrence-Zúñiga und Marianne Rodens- tein	40
1.2 DIE RELEVANZ VON GESCHLECHT IN DER GESELLSCHAFT	46
1.2.1 WAS IST GESCHLECHT? - DIE SOZIALE KONSTRUKTION VON GESCHLECHT	48
1.2.1.1 Doing Gender	50
1.2.1.2 Geschlechteridentität	51
1.2.1.3 Geschlechterrollen und Geschlechterstereotypen	52
1.3 CHANCENGLEICHHEIT DURCH GESCHLECHTERGERECHTIGKEIT	57
1.3.1 INKLUSION	58
1.2.1 GENDER MAINSTREAMING	61

01

1. 1 RAUM

Bevor spezifisch auf die Raumeignung von Kindern, mit dem Herausarbeiten geschlechterspezifischer Merkmale, eingegangen wird und diese im räumlichen Setting des Schulraums und dessen architektonischen Anforderungen eingebettet werden können, bedarf es einer intensiven und differenzierten Auseinandersetzung mit dem Begriff „Raum“.

Raum stellt eine grundlegende Rahmenbedingung menschlichen Lebens dar, welcher in Zusammenhang mit Zeit ein strukturelles Gitter für das Organisieren von Gesellschaften bildet (vgl. Königseder, 1999, S.6). Die Aneignungen und Erfahrungen, die in diesem stattfinden sind ausschlaggebend für das menschliche Dasein und Handeln. Wie Räume entstehen und aussehen wird maßgeblich von uns Menschen bestimmt.

Das Auseinandersetzen des Menschen mit Raum und dessen Konstruieren, Organisieren und Planen ist ein zentraler Inhalt der architektonischen Wissenschaft. Der Raum als physisch-räumliches, aber auch soziales Konstrukt, wie er in der Fachrichtung der Architektur verstanden und erforscht wird, ist auch Gegenstand anderer Disziplinen und Wissenschaften, wie der Soziologie, Philosophie, Geschlechterforschung oder Pädagogik. Während Architekt:innen einen Raum in erster Linie mit physikalischen Größen, wie Länge, Breite, Höhe definieren und ihn als Teil eines Gebäudes mit physischen Elementen wie Wände, Türen oder Fenster versehen und strukturieren, verstehen andere Fachbereiche Raum als Ergebnis menschlicher Handlungen oder als Bezeichnung für soziale Beziehungsnetzwerke (vgl. Kirchner/Syring, 2014, S.17).

Warum eine erste theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff Raum gewählt wird, zeigt sich bei Betrachtung zweier theoretischer Zugänge zu Schulraum in diversen empirischen Studien. Schulraum kann einerseits als physisch-materieller Raum verstanden werden, der sich anhand des Schulgeländes und Schulgebäudes lokalisieren lässt. Raumwissenschaften, sowie Schul- und Bildungswissenschaften beschäftigen sich entsprechend mit der äußeren Gestaltung und Form der Schule und deren architektonischen Raumobjekten und Raumordnungen (vgl. Armbrüster et al., 2016,

S.475). Weiter geht Schule aber über ein physisch-materielles Raumverständnis hinaus und versteht sich als Sozialraum und Interaktionsraum, der durch die Handlungen und Beziehungen der Akteur:innen entsteht und erst dadurch seine Sinnggebung erhält. Diese beiden räumlichen Strukturverständnisse sind durch gegenseitige Abhängigkeit geprägt und stehen in ständiger Wechselbeziehung und Veränderung (vgl. ebd., S.475).

Nachdem sich diese Arbeit mit geschlechterspezifischer Raumeignung von Kindern im Schulraum beschäftigt und in diesem Kontext die Sozialwissenschaften und pädagogischen Ansätze eine wichtige Rolle spielen, wäre eine Definition des Raumbegriffes aus einer rein architektonischen Sichtweise nicht ausreichend. Es bedarf einer interdisziplinären Betrachtungsweise, da in den unterschiedlichen Disziplinen dem Begriff verschiedene Bedeutungen zugeschrieben werden.

Das verstärkte Interesse des Raumbegriffs in den Sozialwissenschaften kam besonders Ende des letzten Jahrhunderts zu Tage. Nachdem diese Wissenschaften, geschichtlich gesehen, die Kategorie Raum oft vernachlässigten, kam es in den 1990er Jahren zu einem Umdenken. Nun war der Raumbegriff selbst Gegenstand der Betrachtung und wurde Fokus vieler wissenschaftlicher Betrachtungen (vgl. Hrubicek, 2018, S.42). Diese raumkritische Wende, als „spatial turn“ bezeichnet, kam disziplinübergreifend zu der Einsicht, dass „Räume für Menschen nur dadurch zu Räumen werden, indem sie als soziale Gebilde hergestellt werden“ (ebd., S.42).

Raum kann folglich nicht nur als ein materiell-physisches Gebilde definiert werden, sondern ist in Wechselbeziehung mit dem Menschen, als Ergebnis sozialer Beziehungen, Handlungen und Interessen Einzelner oder Gruppen zu sehen.

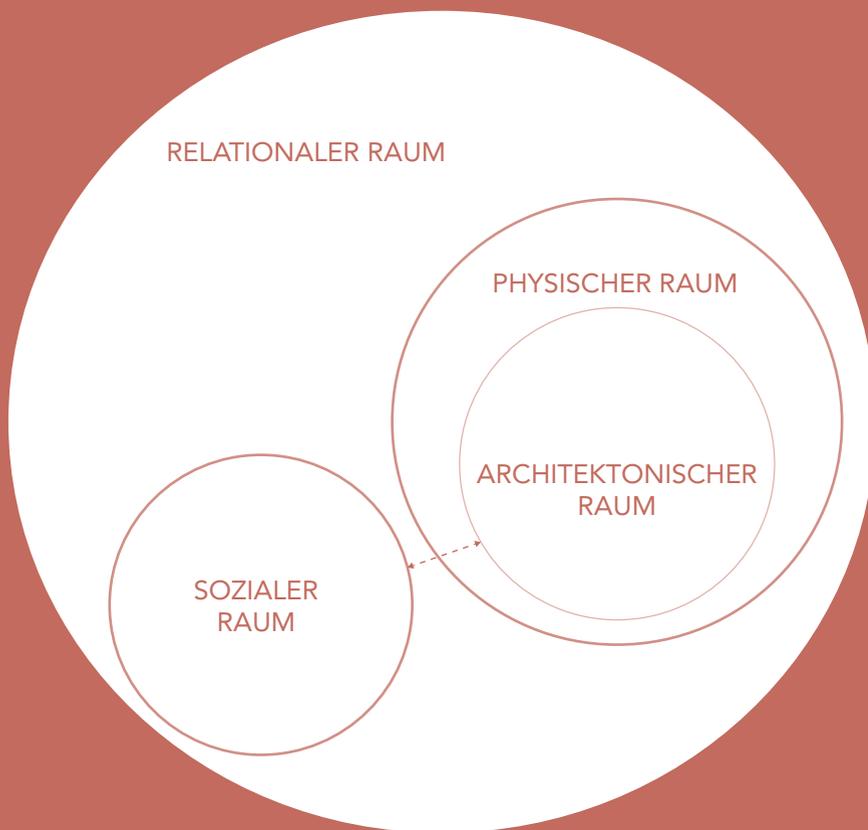
Soll eine Raumform näher betrachtet werden, wie in dieser Arbeit der Schulraum, muss daher berücksichtigt werden, dass in diese gesellschaftliche Vorstellungen und Verhältnisse widerspiegelt und nicht zuletzt die (persönlichen) Erfahrungen und Werte der Planenden abbildet. Sich dessen bewusst zu werden, dass Menschen, aufgrund ihrer individuellen Erfahrungen und Merkmale, unterschiedliche räumliche Vorstellungen haben, diesen different nutzen und (re)produzieren, ist der zentrale Aspekt in dieser Arbeit, um sich kindlichen, geschlechterspezifischen Raumbedürfnissen anzunähern.

Im Laufe dieser Arbeit werden unterschiedliche Facetten räumlicher Aneignung von Kindern und damit verbundene räumliche Gestaltungen analysiert. Daher besteht die Notwendigkeit nicht nur von einer Definition des Raumbegriffes auszugehen.

Der Soziologe Chombart de Lauwe besagt, dass zur besseren Deutung und Kategorisierung des Wortes Raum dieses mit einem sinnbestimmten Adjektiv zu versehen ist (vgl. Chombart de Lauwe, 1977, S.2). In Folge dessen werden zuerst grundlegende Raumbegriffe erläutert: Der physische Raum, der architektonische Raum, der soziale Raum und der relationale Raum.

In Zusammenhang mit dem sozialen Raum werden Raumtheorien und Raumkonzepte aus der Soziologie von Martina Löw, Henri Lefèbvre, Pierre Bourdieu, Setha Low und Denise Lawrence-Zúñiga, sowie Marianne Rodenstein herangezogen. Sie leisten in ihren Forschungen einen wesentlichen Beitrag zum allgemeinen Verständnis, was Raum ist, wem dieser gehört und wie dieser angeeignet werden kann. Die Ergebnisse dienen unterstützend zu einer weiteren Annäherung der „Räume von Kindern“ und welche Bedürfnisse diese an Raum stellen. Ausformuliert zeigt sich das Zusammenwirken von physischem, architektonischem, sozialem und pädagogischem Raum im Forschungsgegenstand dieser Arbeit, dem Schulraum, in dem Kinder einen wesentlichen Teil ihres Lebens verbringen.

Aufgrund der Vielschichtigkeit der Bedeutungen des Begriffes „Raum“, kann diese Arbeit in keiner Weise eine vollständige Begriffsdefinition darstellen, sondern zeigt dessen Komplexität auf und behandelt ausschließlich für das Thema relevante Begriffsdefinitionen.



◄-----► Wechselwirkung

Ab. 1: Die unterschiedlichen Räume

1.1.1 BEGRIFFSERLÄUTERUNGEN „RAUM“

1.1.1.1 DER PHYSISCHE RAUM

Wie einleitend erwähnt, ist es bei genauerer Betrachtung schwierig eine konkrete analytische Trennung zwischen physischem Raum und sozialen Raum vorzunehmen, da diese beide in Wahrheit miteinander verknüpft sind und sich wechselseitig beeinflussen.

In unserem alltäglichen Sprachgebrauch meinen wir mit physischem Raum denjenigen, der uns umfasst, den wir mit unseren Sinnen direkt wahrnehmen und durch messbare Größen materiell greifen und definieren können. Im Kontext dieser Arbeit und in Abtrennung zum sozialen Raum wird der physische Raum ohne das Einbeziehen sozialer Komponenten, unabhängig von menschlichen Interaktionen, sozialen Konstruktionen oder kulturellen Bedeutungen betrachtet.

Der physische Raum beinhaltet als spezielle Form den architektonischen Raum, geht aber über diesen hinaus und kann als der Ursprung oder Ausgangspunkt dieses, in dem Eingriffe vorgenommen werden, verstanden werden (vgl. Dünne et al., 2012, S.330).

Verbildlicht ist es der Raum, der bleibt, wenn man aus dem Fenster blicken würde und alle Häuser, Parks, Straßen, Menschen, alles, was sozial konstruiert, projiziert und/oder definiert ist, subtrahieren würde. Also überspitzt gesagt, der rein natürliche Raum.

Konkret bedeutet dies, dass man sich von jedem Nutzungsbegriff, jeder gesellschaftlichen Ordnung, Gesetzen, Regeln, Normen und dergleichen distanzieren muss, um nur rein geometrische und physikalische Eigenschaften, in ihrem aktuellen Dasein wahrzunehmen. Der physische Raum wird für uns greifbar, in dem wir beispielsweise Angaben zu Größe, Lage oder Entfernung von Dingen treffen. Die räumlichen Positionierungen aller Dinge „stellt ein Element der Ordnung im Raum dar“ (Königseder, 1999, S.9).

Gleichzeitig ist der physische Raum auch durch Chaos definiert, da räumliche Beziehungen zufällig zueinander auftreten können und keinem logischen Muster folgen müssen.

Das vorherrschende Chaos, das durch Elemente, die im physischen Raum miteinan-

der interagieren oder konkurrieren entsteht, brachte im Laufe der Geschichte den architektonischen Raum hervor. Dieser dient dazu, den physischen Raum für den Menschen zu strukturieren und zu organisieren (vgl. ebd., S.9).

1.1.1.2 DER ARCHITEKTONISCHE RAUM

Der architektonische Raum, als spezielle Form des physischen Raumes, strukturiert diesen durch das Einbringen von neuen Elementen und das Ziehen von Grenzen. Durch das Platzieren von Elementen wie Wänden, Decken, Türen, Fenstern werden Trennungen von Oben und Unten, Innen und Außen, für die Nutzung von Dingen und Menschen gesetzt (vgl. Kirchner/ Syring, 2014, S.17). Der architektonische Raum kann als „der innere Raum“ des Gebäudes oder der Stadt verstanden werden. Das Setzen baulicher Grenzen lassen diesen erst erkennen. Die Grenze bestimmt das Wesen des architektonischen Raumes. Wenn diese vollkommen oder durch ein übermäßiges Maß an Öffnungen fehlt, ist der architektonische Raum nicht mehr als solcher zu erkennen. Das bedeutet, dass sich architektonischer Raum, im Vergleich zu anderen, vor allem soziologischen Definitionen, nur innerhalb von Grenzen etabliert (vgl. Schröder, 2007, S.15). Der architektonische Raum kann in Abgrenzung zu dem physischen Raum auch als gebauter Raum verstanden werden.

Der gebaute Raum zeichnet das zuvor genannte abstrakte Bild ohne das Subtrahieren von Häusern, Gehwegen und Straßen weiter. Denn das was man sehen würde ist von Menschen geplant, konstruiert oder gebaut und stammt aus bestimmten sozialen Verhältnissen. In einer Stadt, in der nahezu alles von Menschen gebaut ist muss man, um den gebauten Raum richtig zu lesen, verstehen, dass dieser Raum stark sozial geprägt ist. Bourdieu definiert gebauten-physischen Raum als eine soziale Struktur in einem objektivierten Zustand, der es ermöglicht, vergangene und gegenwärtige Verhältnisse an diesen abzulesen (vgl. Königseder, 1999, S.9).

Die heutige Auffassung und die Aufgabe von Architektur hat sich, wie wir wissen, jedoch stark weiterentwickelt und geht über die Vorstellung von Raum als ein „Be-

hälter“ für Menschen hinaus. Die Wissenschaft zu architektonischem Raum versteht heute, dass in der Art und Weise, wie die baulichen Strukturen gesetzt und Grenzen aufgezogen werden, sich in ihnen der soziale Raum, soziale Verhältnisse und Machtstrukturen widerspiegeln und der gebaute Raum weiter zu deren (Re)Produktion beiträgt.

Die Relevanz des physischen und architektonischen Raumes in Bezug auf die Raumeignung, insbesondere für die frühe kindliche Raumeignung darf nicht vernachlässigt werden. Dieser setzt den Rahmen und die Ressourcen für die darin stattfindenden Interaktionen. In diesem interagieren Kinder direkt und in körperlicher Weise mit ihrer Umwelt und dieser beeinflusst von Geburt an maßgeblich die physischen, kognitiven und sozio-emotionalen Entwicklungen der Heranwachsenden.

1.1.1.3 DER SOZIALE RAUM

Der physische Raum und der architektonische Raum können als „Wirklichkeitsräume“ bezeichnet werden, die durch fixierte, materielle Einheiten definierbar sind und in denen menschliche Interaktionen stattfinden können. Diesen gegenüber entwickelt sich ein relationales Raumverständnis, der Sozialraum (vgl. Kessler/ Reutlinger, 2010, S.21).

Die Auseinandersetzung mit dem Begriff des Sozialraumes kommt zu der Erkenntnis, dass Raum weit über ein materiell-physisches Verständnis hinausgeht. In der Wissenschaft gibt es unterschiedliche Ansichten was der soziale Raum im Konkreten ist. Ausgangspunkt des sozialen Raumes bilden Theorien von Soziolog:innen, wie die von Martina Löw, Henri Lefèbvre oder Pierre Bourdieu, die im folgenden Kapitel noch näher erläutert werden.

Bildungswissenschaften verstehen sozialen Raum oft als Aneignungsraum oder Lernraum und weitergefasst als subjektive Lebensräume (von Kindern) (vgl. Bednar, 2023, S.28).

Der Begriff des sozialen Raumes verabschiedet sich von der Auffassung, dass Räume bestehende, verfestigte Strukturen sind, die nicht veränderbar sind, sondern sieht Räume immer als Ergebnis menschlicher Handlungsprozesse. Damit ist gemeint, dass die Sozialraumperspektive sich nicht primär auf physisch-materielle Objekte, Orte, Plätze oder Räume bezieht. Vielmehr stehen die von „Menschen konstruierten Räume der Beziehungen, der Interaktionen und der sozialen Verhältnisse“ (Kessl/Reutlinger, 2010, S.25) im Fokus der Untersuchung. Das Präfix „sozial“ weist eben auf diese genannten Zusammenhänge hin.

Mit Sozialraum können folglich der menschliche Handlungsraum und der gesellschaftliche Raum verstanden werden. Gekennzeichnet ist der Sozialraum dabei durch seine Dynamik, seine ständigen Veränderungen und seine Fragilität.

Sozialer Raum ist nicht zwingend an den physischen Raum gebunden, lässt sich aber auch oft nicht von bestimmten physischen Räumen abgrenzen. Dabei definieren sie sich über die Bedeutung, die einem bestimmten Ort zuteil wird, die wiederum bei einzelnen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften different sein kann. Nicht jeder Ort ist deshalb gleich ein Sozialraum. Um den Begriff vollständig zu fassen müssen also sowohl geo-physikalische Gegebenheiten berücksichtigt werden, als auch die individuellen und kollektiven Deutungen und Handlungsdimensionen der Nutzer:innen (vgl. Deinet, 2013, S.221).

Im Sozialraum zeigen sich aktuelle gesellschaftliche Prozesse oder auch Machtverhältnisse, darunter auch Geschlechterverhältnisse oder Rollenbilder, die sich wiederum im physischen Raum manifestieren. Möchte man untersuchen, wieso gewisse Rollenbilder fortlaufend reproduziert werden, wie diese aufgebrochen oder überwunden werden können und wieso bereits Kinder geschlechterspezifisch unterschiedliche Bewegungsverhalten in der Raumeignung aufweisen, muss der physische Raum gemeinsam mit dem sozialen Raum betrachtet werden.

Die Architektur steht hierbei an der Schnittstelle zwischen gebautem und sozialem Raum, in dem diese die Verhältnisse einer Gesellschaft in Raumsprache übersetzt (vgl. Königseder, 1999, S.12). Die Wechselbeziehung zwischen physischem und sozialem Raum wird in der Soziologie unter dem Begriff des „relationalen Raumes“ geführt.

1.1.1.4 DER RELATIONALE RAUM

Der relationale Raum beschreibt, wie Räume durch soziale Beziehungen, Prozesse und Praktiken konstituiert und verstanden werden, indem er die Aufmerksamkeit auf die vielfältigen sozialen Prozesse und Beziehungen lenkt, die räumliche Strukturen und Erfahrungen wechselseitig prägen.

Der architektonische Raum resultiert aus den Erfahrungen, den Handlungen der Menschen und den gesellschaftlichen Verhältnissen und spiegelt diese wieder. Gleichmaßen (re)produziert dieser die in ihm vorgehenden Mechanismen und wirkt auf diese ein. Der relationale Raum kann als die Voraussetzung und das Ergebnis von Aneignung verstanden werden (vgl. Kirchner/ Syring, 2014, S.18).

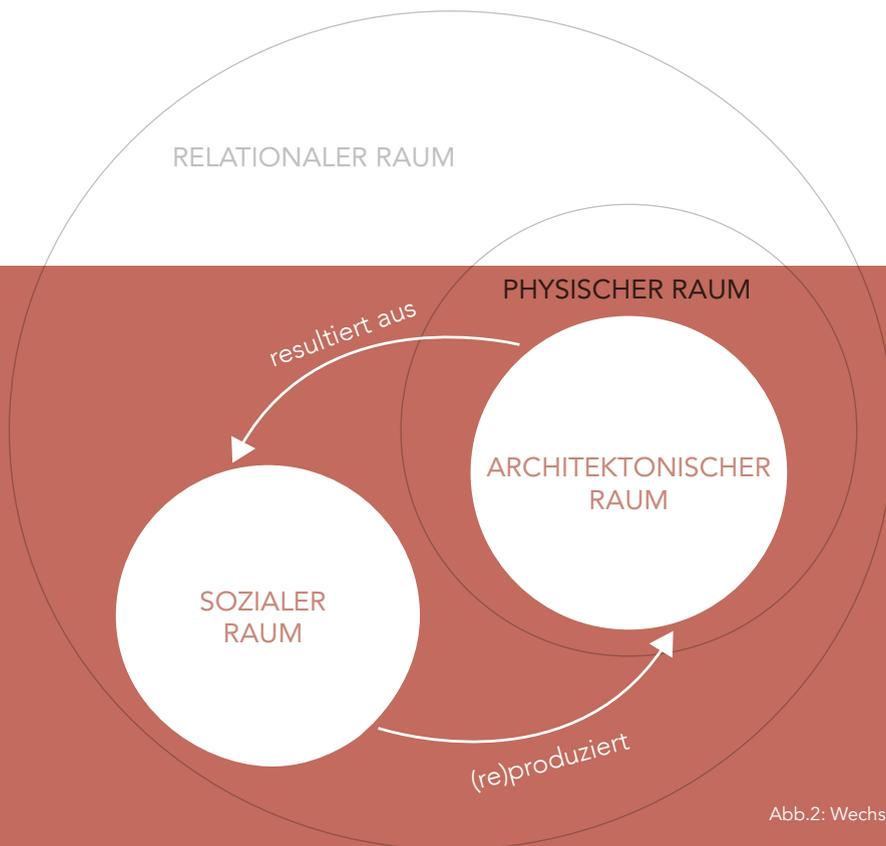


Abb.2: Wechselwirkung der Räume

1.1.2 DER SOZIALRAUM Raumkonzepte und Raumtheorien

Aus der ersten Auseinandersetzung mit dem Raumbegriff geht hervor, dass die Wahrnehmung des Raums weit über ein materiell-physisches Verständnis hinausgeht und führt zu der Erkenntnis, dass Raum immer auch eine soziologische Relevanz innehat. Der Mensch und dessen Körper, der in Szene gesetzt, gestylt oder verge-schlechtlicht wird, ist nicht nur Medium im Raum und kann diesen wahrnehmen, sondern wird selbst zu einem „Baustein“, der Räume hervorbringt, platziert und mit-einander verknüpft (vgl. Löw, 2007, S.81). Gleichzeitig wirkt die gebaute Umwelt mit großem Einfluss auf unser Handeln ein.

Eine einheitliche Definition von Raum ist aufgrund unserer individuellen sozialen und kulturellen Prägung kaum oder nur schwer möglich. In den Sozialwissenschaften ha-ben einige Soziologinnen und Soziologen versucht Raumkonzepte und Raumtheo-rien aufzustellen, die bis heute für die Auseinandersetzung mit dem Sozialraum prä-gend sind und zu einem Verständnis von kindlicher Raumeignung herangezogen werden können. In Folge sollen einige dieser Raumtheorien vorgestellt werden.

1.1.2.1 DER SOZIALRAUM ALS SPIEGELBILD VON MACHT UND KAPITAL NACH PIERRE BOURDIEU

—
Als einer der Soziologen, die den Raumbegriff in den Sozialwissen-schaften etablierten ist Pierre Bourdieu (1930-2002) zu nennen. In seinen Theorien legt er eine präzise Vorstellung von Raum dar, in der er enge Verknüpfungen zwischen Strukturen und Handlungen herstellt.

Bourdieu trennt den physischen Raum nicht strikt von dem sozia-len Raum, sondern geht davon aus, dass sich der soziale Raum im physischen Raum abbildet. Dadurch entwickelte er ein relationales Raumverständnis, bei dem Raum über Beziehungen bestimmt ist.

Wenn Bourdieu also von physischem Raum spricht, dann meist in



Ab. 3: Pierre Bourdieu, 1991

Bezug darauf, wie in diesem soziale Ungleichheiten widerspiegelt und verstärkt werden. Physische Räume wie Wohnviertel, Schulen oder öffentliche Plätze spiegeln die Verteilung von Kapital und Macht in der Gesellschaft wider und können zu deren Reproduktion beitragen (Löw, 2019, S.181). Beispielsweise kann die geographische Trennung von Wohngebieten nach sozioökonomischem Status als eine physische Manifestation sozialer Ungleichheit angesehen werden.

Bourdieu's Hauptinteresse galt den sozialen Räumen und Feldern. Die Relevanz seiner Theorie zeigt sich darin, dass er den sozialen Raum als Repräsentation gesellschaftlicher Machtstrukturen sieht. Pierre Bourdieu gelangt zu der These, dass hierarchische Gesellschaften immer auch hierarchisierte Räume hervorbringen (vgl. Ramoser, 2019, S.28). Die Zugänglichkeit und Aneignung von sozialem Raum hängen laut ihm von ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital ab. Bourdieu zeigt damit ein grundlegendes gesellschaftliches Konzept auf, nämlich, dass nicht jedes Individuum die gleichen Möglichkeiten und Chancen auf Raumaneignung und „Im-Raum-Sein“ hat, sondern, dass Raumaneignung davon abhängt in welcher sozialen Umgebung man aufwächst. Diese ungleiche Verteilung zeigt sich darin, dass je größer die Kapitalien eines Menschen sind, desto größer ist dessen Dominanz im Raum. Dabei unterscheidet er drei unterschiedliche Formen von Kapital:

Ökonomisches Kapital (vgl. Lintschnig, 2012, S. 18f):

Dieses umfasst finanzielle Ressourcen und Vermögenswerte. Es impliziert die Verfügung über Geld, Immobilien, aber auch Arbeitskräfte. Umgelegt auf die Möglichkeiten von Kindern haben solche aus wohlhabenderen Familien oft Zugang zu sichereren Wohngebieten, privaten Spielplätzen, besser ausgestatteten Schulen und außerschulischen Lernmöglichkeiten. Dies wiederum beeinflusst ihre Raumaneignung und persönliche Entwicklung.

Auch geschlechtsspezifische Unterschiede können sich in der Art und Weise zeigen, wie ökonomische Ressourcen zwischen Jungen und Mädchen innerhalb von Familien oder in einer Schulgemeinschaften verteilt werden.

Soziales Kapital (vgl. Wieger, 2010, S.9):

Diese Kapitalform meint die Zugehörigkeit zu einer Gruppe und das Vorhandensein sozialer Beziehungen und Netze. Darunter fallen Kategorien wie Familie oder Schule, aber auch solche wie Geschlecht, Herkunft/ Ethnie, oder soziale Schicht. Soziales Kapital drückt Status, Akzeptanz durch andere oder gesellschaftliche Position aus und spielt auch eine entscheidende Rolle bei der Bereitstellung von Zugang zu Räumen und Aktivitäten für Kinder. Geschlechtsspezifische Erwartungen und Normen können beeinflussen, welche Arten von sozialen Netzwerken für Jungen und Mädchen als angemessen erachtet werden, was wiederum ihre Raumeignungsmöglichkeiten formt. Beispielsweise könnten Jungen und Mädchen unterschiedlich ermutigt werden, an bestimmten sozialen Aktivitäten teilzunehmen, was ihre Erfahrungen und Kompetenzen in verschiedenen räumlichen Umgebungen prägt.

Kulturelles Kapital (vgl. Lintschnig, 2012, S.18):

Dieses Kapital bezeichnet den Bildungs- und Kenntnisstand. Hier kann zwischen einem „inkorporierten“ Zustand und einem „objektivierten“ Zustand unterschieden werden. Ersteres bezieht sich auf die Bildung, Wissen und Kompetenzen, die ein Individuum im Laufe seines Lebens erworben hat. Objektiviertes kulturelles Kapital meint die Verfügbarkeit von Büchern oder Kunstwerken. Bildungsinstitutionen, familiäre Praktiken und die Medien tragen zur Vermittlung von Werten, Normen und Wissensformen bei und beeinflussen wie Kinder Räume interpretieren oder nutzen. Weiter werden auch hier geschlechtsspezifische Stereotypen und Rollenerwartungen an Kinder vermittelt und weitergetragen.

Raum wird zu einer Ressource von Machtverhältnissen, was dazu führen kann, dass Mädchen und Frauen um ihren Platz im Raum kämpfen müssen.

Pierre Bourdieus Kapitalformen bilden einen tiefgreifenden Rahmen, um zu verstehen, wie sich soziale Ungleichheiten, einschließlich geschlechterspezifischer Unterschiede, auf kindliche Raumeignung auswirken. Die Summe an Kapital, die jedes Kind besitzt bestimmt dessen Möglichkeiten auf das Aneignung und das Sammeln

von Erfahrungen in räumlichen Kontexten. Seine Raumtheorien werden in dieser Arbeit deshalb herangezogen, da durch diese verstanden werden kann, dass die Möglichkeit für Kinder, Räume zu erforschen, zu nutzen und sich anzueignen, nicht nur von ihrem physischen Umfeld, sondern auch von den sozialen, ökonomischen und kulturellen Ressourcen abhängt, auf die sie Zugriff haben.

1.1.2.2 HENRI LEFÈBVRE'S UND MARTINA LÖWS PRODUKTION VON RAUM

Henri Lefèbvre (1901-1996) gilt als Pionier der modernen Raumsoziologie. In seinem einflussreichen Werk „Die Produktion von Raum“ entwickelt Lefèbvre ein komplexes Verständnis von Raum, das weit über die einfache Auffassung von Raum als physische Gegebenheit hinausgeht.

Er setzt als einer der ersten Soziologen Raum in direktes Verhältnis mit Gesellschaft, was sich in seinem leitmotivischen Satz, „der (soziale) Raum ist ein (soziales) Produkt“, widerspiegelt (vgl. Dünne/ Günzel, 2006, S.330). Das bedeutet, dass er Raum weder als an sich gegeben und außerhalb einer Gesellschaft existente Sache versteht, noch als reine Idee. Raum ist in seinem Verständnis ein Produkt konkreter sozialer Praktiken, gesellschaftlicher Handlungen und Prozessen. Er argumentiert dabei, dass Raum sowohl das Ergebnis sozialer Handlungen ist als auch diese Handlungen beeinflusst (vgl. Wieger, 2010, S.6).

„Der (soziale) Raum ist ein (soziales) Produkt.“

- Henri Lefèbvre

In seinen Arbeiten beschreibt er nicht nur Raum, sondern stellt eine räumliche materialistisch-dialektische Gesellschaftstheorie dar mit der immer eine Kapitalismuskritik einher geht. Dabei kritisiert er alle Formen von Herrschaft und strebt eine Suche nach „Spielräumen“ für Kreativität und Autonomie an (vgl. Ramoser, 2019, S.26; Böhler, 2019, S.57).

Im Zentrum seiner Auseinandersetzung steht immer die Urbanisierung und die urbane Gesellschaft, unter der er eine „nicht kapitalistische, durchwegs kollektiv gestalt-

bare und individuell erlebbare Gesellschaft“ (Vogelpohl, 2015, S.6) verstand. Er war der Überzeugung, dass eine Überwindung kapitalistischer Verhältnisse nur über ein verändertes Zusammenleben im Raum und einer Veränderung der Produktion von Raum stattfinden kann. Er versteht das Urbane und die Stadt als soziale Verhältnisse des wechselseitigen Inspirierens und des kollektiven Agierens.

In erster Instanz unterscheidet Lefèbvre zwei Raumtypen, den physischen bzw. natürlichen Raum und den sozialen Raum. Der physische Raum ist der Ausgangspunkt, der Ursprung der sozialen Prozesse. Dieser tritt gegenüber dem sozialen Raum unumkehrbar in den Hintergrund (vgl. Dünne/ Günzel, 2006, S.330).

Der soziale Raum wird durch die Gesellschaft geformt und tritt an die Stelle des natürlichen Raumes. Für ihn ist die „Natur“ nur mehr als Rohmaterial zu verstehen, aus dem spezielle Räume geformt werden. Eine Auseinandersetzung mit dem physischen Raum losgelöst vom sozialen Raum macht für den Soziologen keinen Sinn (vgl. Ramoser, 2019, S.26).

Henri Lefèbvre`s Theorie sieht also Raum als von Menschen produziert und Produkt gesellschaftlicher Prozesse und Handlungsabläufe, wobei jede Gesellschaft ihre eigenen spezifischen Räume hervorbringt. Raum ist dabei eine sich stetig verändernde, anpassende und prozesshafte Kategorie, die sowohl von Laien als auch Professionellen, durch Körperlichkeit, Wissen oder soziale und kulturelle Symbole, geschaffen wird (vgl. Lintschnig, 2012, S.11).

Für Lefèbvre ist es wichtig, bei der Analyse der Raumprozesse nach den dominanten Interessen und Intentionen der beteiligten Akteure zu fragen: Wer produziert? Wie? Was ist der Grund? und für wen?

Er konzentriert sich auf die spezifischen Ziele, die durch eine spezielle räumliche Praxis erreicht werden. Die Analyse des Raumes umfasst immer auch die Analyse der Macht, da dieser eine politische und strategische Größe ist (vgl. Ronneberger, 2015, S.27).

Der Soziologe unterscheidet in seiner Analyse weiter drei Raumkategorien, die diesen bestimmen und formen: Die räumliche Praxis (*pratique spatiale*), die Raumrepräsentationen (*representations de l'espace*) und die Repräsentationsräume (*espaces de representation*).

Die erste Raumkategorie ist die „räumliche Praxis“ (der wahrgenommene Raum). Dieser Raum bezieht sich auf die materielle Welt, die uns umgibt. Es ist der physische Raum, den wir durch unsere Sinne wahrnehmen können, wie Straßen, Gebäude und Parks. Dieser Raum ist das Produkt sozialer Praxis und Produktionsprozesse. Die Elemente und Formationen, Interaktionen und Kommunikationen des alltäglichen Lebens bestimmen diese Raumkonstruktion. Er umfasst die alltäglichen Erfahrungen und Routinen, durch die Menschen ihre Umwelt physisch nutzen und gestalten. Der wahrgenommene Raum ist somit eng mit der physischen Realität und der Art und Weise verbunden, wie diese Realität von sozialen Akteuren in ihren täglichen Routinen erfahren und genutzt wird. Hier treten die physische Beschaffenheit der Raumelemente in den Vordergrund. Durch den Menschen und die Gesellschaft, die den Raum produzieren entstehen räumliche Strukturen und Ordnungen (vgl. Lintschnig, 2012, S.12).



Abb. 4: Henry Lefebvre, 1971

Abb. 5: Die Triplizität des Raumes

Die „Raumrepräsentation“ bildet die zweite Kategorie und stellt den konzipierten, gedachten und kognitiv-entwickelten Raum dar. Er repräsentiert die Konzepte, Vorstellungen, Prozesse, Beziehungen, Interaktionen und Elemente, die in ihm stattfinden und dazu dienen Räume zu ordnen und zu gestalten, (vgl. ebd., S.12). Dieser Raum ist abstrakt und bezieht sich auf die Art und Weise, wie Raum durch Ideen und Theorien konstruiert und organisiert wird. Der konzipierte Raum spiegelt die sozialen Beziehungen der Produktion wider und ist eng mit Macht und Kontrolle verbunden, da er bestimmt, wie Räume geplant und welche Zwecke sie erfüllen sollen (vgl. Ramoser, 2019, S.27).

Die dritte Raumkategorie stellt für Lefèbvre der „Repräsentationsraum“ dar. Dieser ist der tatsächlich gelebte und erlebte Raum. Der Raum, der tagtäglich von den Menschen in ihrem Alltag erfahrbar ist. Der gelebte Raum ist der subjektive Raum, der durch die Vorstellungskraft, imaginärer Symbole, emotionale Aspekte und die kulturellen Bedeutungen, die die Menschen in ihre Umgebung projizieren und mit bestimmten Orten verbinden, geprägt wird (vgl. Bauer, 2015, S.33). Die dritte Raumkategorie von Henri Lefèbvre bezieht sich auf die zweite, nur dass hier alle, sich in ihm befindenden Elemente gelesen, entschlüsselt und praktiziert werden (vgl. Ramoser, 2019, S.27).

Lefèbvre argumentiert, dass diese drei Räume sich gegenseitig beeinflussen und durchdringen, wobei keiner unabhängig von den anderen existieren kann. Die soziale Produktion des Raums ist ein dynamischer Prozess, in dem diese drei Dimensionen ständig miteinander interagieren. Lefèbvre`s Theorie ist deshalb so wichtig, da sie auf einer ganzheitlichen Perspektive basiert und ein komplexes Verständnis davon bietet, wie Räume in der Gesellschaft konstruiert, wahrgenommen und erlebt werden und hebt die zentrale Rolle des Raums in der sozialen Welt hervor.

In Henri Lefèbvre raumtheoretischen Schriften wird die Aneignung von Raum immer als Ergebnis und Ziel selbstbestimmter, gelebter Urbanität implizit diskutiert. Er ging davon aus, dass eine aktive Gestaltungsmöglichkeit an Raum und Gesellschaft für die Bürger:innen seiner Zeit nicht gegeben war, diese jedoch wichtig wäre,

als erster Schritt in eine bessere Gesellschaft. Lefèbvre bezeichnete dies als das Recht auf Stadt und meint damit, dass alle die Möglichkeit einer aktiven Beteiligung und Raumanneignung der aktuellen Stadt haben sollen. Das Recht auf Stadt, wie überhaupt sein Verständnis des Urbanen, bezieht sich immer auf die Zukunft und ist deshalb immer aktuell. Für ihn besteht die Wichtigkeit darin eine kollektive Demokratie zu erreichen, in der die Gesellschaft die Möglichkeit hat aktiv teilzuhaben (vgl. Böhler, 2019, S.25f.). Dabei betrachtet er Teilhabe nicht lediglich als Beteiligung an der aktuellen Stadt, sondern als das Recht auf eigene Gestaltung des Lebensumfeldes.

Martina Löw's (geboren 1965) Raumsoziologie ist fundamental für diese Arbeit und als Ergänzung zu Lefèbvre's Raumtheorie zu sehen. Sie entwickelt ihre Theorie des Raumes aus einer soziologischen Perspektive und ihre Erkenntnisse stehen für den „Spatial-Turn“ in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Im Zusammenhang mit den Ansichten der Soziologin sollen zuerst die Begrifflichkeiten des „absolutistischen“ und des „relativistischen“ Raumverständnisses, die ihrer Arbeit zugrunde liegen (vgl. Deinet, 2014, S.61), geklärt werden.

Bei einem absolutistischen Raumverständnis geht man davon aus, dass Raum und Subjekt einen Dualismus bilden, also, dass eine Trennung besteht und Raum und Subjekt unabhängig voneinander existieren. Räume existieren für sich selbst und werden als etwas Äußeres betrachtet, das von einem Subjekt betreten wird, um diesen zu nutzen oder umzugestalten oder um diesen mit Objekten aufzufüllen (vgl. Deinet, 2014, S.62). Hier kann Raum in seinen mathematischen und physikalischen Eigenschaften verstanden werden, der von Parametern wie Länge, Breite, Höhe begrenzt wird. In diesem können zwar soziale Prozesse stattfinden, der Raum selbst ist jedoch nicht davon betroffen. Raum und Soziales wird also voneinander ge-



Abb. 6: Martina Löw, 2022

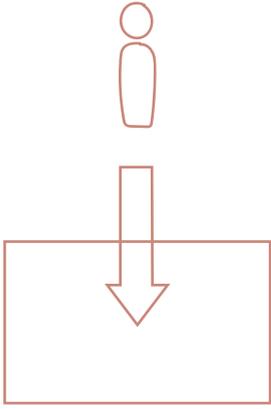


Abb. 7: Absolutistisches Raumverständnis

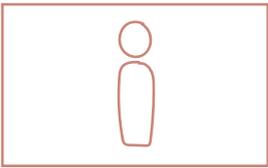


Abb. 8: Relativistisches Raumverständnis

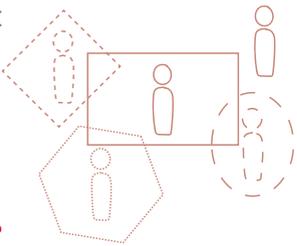


Abb. 9: Die Vielzahl an Räumen

trennt betrachtet (vgl. Diketmüller/ Studer, 2007, S.19).

Wie jedoch im vorherigen Kapitel verdeutlicht sind Räume nicht bloße Materie, sondern ein Zusammenspiel aus Raum, „Im-Raum-Sein“ und stetig stattfindenden Wechselbeziehung zwischen diesem und dem Menschen, was das „relativistische“ Raumverständnis besagt. In dieser Auffassung versteht Löw Raum als „eine (An)Ordnung von Menschen (Lebewesen) und sozialen Gütern an Orten“ (Löw, 2019, S.271). Die spezifische Schreibweise (An)Ordnung impliziert, dass damit zwei Aspekte gemeint sind, nämlich eine Ordnung, die durch Räume geschaffen wird und den Prozess des Anordnens als Handlungsdimension (vgl. Lintschnig, 2012, S.13). Raum kann also kein starrer Behälter, unabhängig von sozialen Verhältnissen, sein.

Setzt man Raum und Mensch also in Beziehung zueinander entstehen eine Vielzahl von Räumen, die nebeneinander existieren oder sich überschneiden können. An ein und demselben Ort bilden sich unterschiedliche Räume heraus. Martina Löw stellt in Bezug auf die Raumwahrnehmung von Kindern die These auf, dass Kinder früherer Generationen die Vorstellung von Raum als immer größer werdende homogene Umgebung wahrgenommen haben. Kinder heutiger Generation sind von klein auf mit ganz neuen Raumvorstellungen konfrontiert, was zum einen auf eine Verinselung der kindlichen Lebenswelt und zum anderen auf modernen Medien zurückzuführen ist, die als diskontinuierlich konstruierte Räume neue Lebensräume, neben dem physischen Raum darstellen (vgl. Deinet, 2014, S.63). Die kulturell tradierte Vorstellung im Raum zu leben, wird durch Cyber-Space-Räume irritiert, da sie nicht materiell erfahrbar sind und die Kontinuität von Raum in Frage stellen (vgl., ebd., S.63).

Eine zentrale Rolle nehmen die Begriffe Raum und Ort für Martina Löw ein.

Mit dem Begriff Ort kann eine bestimmte Stelle, meist geographisch markiert, konkret benannt werden. Orte können durch Menschen oder sozialen Gütern besetzt werden, was meint, dass Orte das Ziel von Platzierungen darstellen, aber nicht selber platziert werden können (vgl. Ramoser, 2019, S.25). Räume hingegen entstehen nach Löw durch Interaktion mit Menschen und können daher für jeden unterschiedlich gestaltet sein. Weiter kann ein Mensch selbst ein Raum oder ein Element von einem Raumkonstrukt sein. Das Miteinbeziehen von Menschen als Körper im Raum ist entscheidend für Raumsoziologie nach Löw. Denn erst die Verknüpfungen unterschiedlicher Körper und die Beziehungen zu einander erzeugt Raum (vgl. Lintschnig, 2012, S.14).

Dabei entwickelt Löw zwei relevante, sich gegenseitig bedingende Prozesse, die für das Entstehen von Raum für Löw relevant sind. Das „Spacing“ und die „Syntheseleistung“ (vgl. Löw, 2008, S.36).

Spacing besagt „...das Platzieren von sozialen Gütern und Menschen bzw. das Positionieren primär symbolischer Markierungen...“ (Löw, 2019, S. 158).

Die „Syntheseleistung“ ist der Prozess des Wahrnehmens, Erinnerns und Vorstellens, durch das Menschen, Güter und Räume zusammengefügt werden (vgl. Lintschnig, 2012, S.16). Beide Vorgänge finden immer gleichzeitig statt, denn nur durch das Wahrnehmen und die persönlichen Erinnerungen und Vorstellungen können die platzierten Elemente im Raum in Verbindung zueinander gebracht und reflektiert werden. Sich dessen bewusst zu werden, dass Raum nicht gegeben und unveränderbar ist, sondern, dass wir als Gesellschaft diese Räume durch vorherrschende Strukturen und Ordnungen selber formen, stellt die Essenz Löws Arbeiten dar.

Martina Löws Raumsoziologie ist für das Thema dieser Arbeit, der (geschlechterspezifischen) Raumeignung von Kindern relevant, da ihre Ansätze die aktive Rolle der Individuen bei der Schaffung ihrer räumlichen Umgebung betont und dadurch wichtige Einsichten auf die Art und Weise, wie Kinder Räume erleben und sich aneignen, liefert.

Das Aufzeigen Löw's, dass Räume durch „Syntheseleistung“ und „Spacing“ individuell konstruiert sind und dadurch Kinder Räume anders wahrnehmen und interpre-

tieren als Erwachsene, ist entscheidend, um kindliche Bedürfnisse und Perspektiven in der Gestaltung von Räumen angemessen zu berücksichtigen.

1.1.2.3 „GENDERED SPACES“ NACH SETHA LOW, DENISE LAWRENCE-ZÚÑIGA UND MARIANNE RODENSTEIN

Nachdem in dieser Arbeit die kindliche Raumeignung mit der Kategorie Geschlecht verknüpft wird, soll ein kurzer Einblick wissenschaftlich relevanter Auseinandersetzungen dreier Frauen gegeben werden, die in ihren Arbeiten die Verbindung von Geschlecht und Raum kategorisieren.

Die Anthropologinnen Setha Low (geboren 1948) und Denise Lawrence-Zúñiga analysieren Raum anhand von sechs Kategorien, den „embodied spaces“, „gendered spaces“, „inscribed spaces“, „contested spaces“, „transnational spaces“ und „spatial tactics“ (vgl. Low/Lawrence-Zúñiga, 2003, S.1).

Bei den „Embodied spaces“ steht der Körper als Medium im Mittelpunkt, mit dem wir unsere Umwelt wahrnehmen und mit dessen Hilfe wir uns in Räumen bewegen und diese zu Orten transformieren können. „Gendered spaces“ meint Örtlichkeiten, die mit geschlechtlicher Bedeutung versehen werden, Räume in denen nach Geschlecht differenziert wird oder Geschlechterverhältnisse (re) produziert werden. Der Ansatz „Inscribed spaces“ betont die Verbindung von Menschen ihrer Umwelt. Geht es um soziale Konflikte und Meinungsverschiedenheiten, die zwischen unterschiedlichen Akteur:innen in spezifischen geographischen Lokalitäten ausgetragen werden, kann der Begriff der „contested spaces“ verwendet werden (vgl. Hauenschild, 2023, S.22). In diesem Zusammenhang



spielt auch das Verknüpfen der eigenen Identität mit dem Raum eine wichtige Rolle, da dadurch Orte eine unterschiedliche Bedeutung zugesprochen bekommen und Konflikte vorprogrammiert sein könnten. Eine weitere Dimension sind die „transnational spaces“, welche globale Raumtransformationen berücksichtigen (vgl. Hauenschild, 2023, S.24). Durch die Globalisierung können Räume geschaffen werden, die nicht mehr geographisch fixiert sind. Mit dem letzten Konzept der „spatial tactics“ meinen Low und Lawrence-Zúñiga, dass Räume zur Machtausübung und zum Ausüben sozialer Kontrolle genutzt werden können (vgl., ebd., S.24).

Da in dieser Arbeit näher auf die Verbindung zwischen Raum und Geschlecht eingegangen werden soll, wird der Begriff „gendered spaces“ noch einmal in eigenen Worten kurz erläutert.

Der Begriff beschreibt in ihren Arbeiten, wie räumliche Umgebungen und Architekturen durch soziale Normen, Werte und Machtverhältnisse geformt werden, die mit Geschlechterrollen und Geschlechteridentitäten verknüpft sind. „gendered spaces“ beziehen sich darauf, wie Räume durch die gesellschaftliche Konstruktionen von Geschlecht strukturiert und erfahren werden und wie diese räumlichen Anordnungen wiederum die Geschlechterverhältnisse verstärken oder in Frage stellen können (vgl. Hauenschild, 2023, S.29).

Diese Konzeptualisierung von Raum geht davon aus, dass Architektur und räumliche Anordnungen nicht neutral sind, sondern aktiv an der Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Unterscheidungen, einschließlich der Unterscheidung zwischen den Geschlechtern, beteiligt sind. Betont wird, dass die geschlechtsspezifische Strukturierung von Räumen nicht statisch ist. In sozialen Praktiken, individuellen Handlungen und gesellschaftlichen Veränderungen werden Räume immer wieder neu verhandelt. „Gendered spaces“ sind somit eine wichtige Kategorie für die Untersuchung der Interaktion zwischen Raum, Macht und Geschlechterverhältnissen, da sie Einblicke in die Verfestigung und den Wandel von Geschlechternormen und -identitäten bieten.

Es wird deutlich, dass wir als Akteur:innen maßgeblich an der Beziehung zwischen

„Geschlecht ist definiert als die kulturelle Interpretation wahrgenommener physischer, anatomischer oder entwicklungsbedingter Unterschiede zwischen Männern und Frauen; Obwohl das Geschlecht auf biologischen Merkmalen beruht, ist es kulturell konstruiert.“

- Low/ Lawrence-Zúñiga

Geschlecht und Raum und den damit verbundenen Konstruktionsprozessen beteiligt sind und dies auch einfordern müssen und mit Veränderungen von Räumen asymmetrische Verhältnisse zwischen den Geschlechtern entgegenwirken zu können.

Die Arbeiten der Soziologin **Marianne Rodenstein** (geboren 1942) können als Erweiterung zu denen von Low und Lawrence-Zúñiga gesehen werden. Auch sie stellt sich der Frage, wem Raum gehört und wie dieser angeeignet werden kann. In diesem Zusammenhang werden vier Kategorien von Räumen nach ihr herangezogen, die für die sozialen Beziehungen von Frauen und Männern und deren Handlungen relevant sind (vgl. Lintschnig, 2012, S.8).

1. Gemeinsame Räume von Frauen und Männern:

Hierunter fallen öffentliche Räume, aber auch private Räume in denen Männer und Frauen gemeinsam anzutreffen sind.

2. Nach Geschlechtern getrennte Räume:

Diese haben die gleiche Funktion inne, jedoch haben Frauen keinen Zugang zu männlichen Räumen und andersherum (z.B. Toiletten, Klöster, Krankenhauszimmer, Gefängnisse, Sportgarderoben, etc.).

3. Geschlechterspezifische Räume

Hierbei handelt es sich um strikt getrennte Frauen- und Männer Räume, die durch ihre sozialen Funktionen für ein jeweiliges Geschlecht gestaltet werden und das andere ausschließt. Historisch gesehen fallen hierunter soziale Räume, wie die Politik oder Bildung, von denen Frauen lange Zeit komplett ausgeschlossen waren.

4. Gendered Spaces:

„Gendered Spaces“ (vergeschlechtlichte Räume) sind Räume, die im Gegensatz zu den geschlechterspezifischen oder getrennten

Räumen prinzipiell für beide Geschlechter offen und zugänglich sind, aber durch das einsetzen symbolischer Bedeutungen als eher männlich oder weiblich definierte Räume gelten. Nimmt man das Beispiel der Politik und Bildung, zu der Frauen heute vollen Zugang haben kann es dennoch vorherrschende Regeln oder Rituale geben, die von Männern konstruiert wurden und an die sich Frauen anpassen haben. So bleiben einige Räume trotz dem Vorhandensein von Frauen männlich konnotiert.

Das Untersuchen der Kategorie Geschlecht als heranzuziehendes Element in Raumtheorien findet sich nicht nur in den Arbeiten der drei dargelegten Soziologinnen. Auch in anderen früheren anthropologischen Arbeiten wurde eine geschlechtsspezifische Konnotation von Räumen erkannt, wie beispielsweise Michelle Rosaldo (Anthropologin, 1944-1981) zwischen der weiblich konnotierten „domestic sphere“ (häuslicher Sphäre) und der männlich dominierten „public sphere“ (öffentliche Sphäre) unterschied (Low und Lawrence-Zúñiga 2003, S.9).

Der öffentliche Raum wurde und wird lange Zeit mit dem Männlichen assoziiert. Die strikte Trennung von öffentlich und privat zeigt sich im Bürger:inntentum ab dem 17. und 18. Jahrhundert und verstärkte sich im Zuge der Industrialisierung (vgl. Hauenschild, 2023, S.29). Erst mit der zweiten Frauenbewegung in den 1970er Jahren wurden Forderungen zur Veränderung dieser „Raum-Geschlechterverhältnisse“, zuerst im Wohnbereich und dann in der Stadtplanung, laut.

Vergessen wird hierbei jedoch oft die „soziale Konstruktion“ der Nutzer:innen. Also die individuelle Erfahrbarkeit von Räumen, denen in der alltäglichen Nutzung, durch sozialen Austausch oder Erinnerungen mit einer Bedeutung versehen werden (vgl. Hauenschild, 2023, S.20). Wenn die Ziele der Planer:innen und die Erfahrungen der Nutzer:innen nicht übereinstimmen, werden physische Interven-



Abb. 11: Marianne Rodenstein

tionen in den sozialen Raum dementsprechend zu Konflikten führen oder tiefverwurzelte soziale Ungleichheiten weiter reproduzieren (vgl. Low/Lawrence-Zúñiga, 2003, S.20).

Das Auseinandersetzen mit den physischen als auch sozialen Dimensionen von Raum und diese zu berücksichtigen, ist wichtig, um die Mechanismen und Auffälligkeiten kindlicher Raumeignung zu verstehen. Die Betrachtung von Raum aus einer interdisziplinären Sicht trägt effektiv dazu bei, Umgebungen zu schaffen, die positive Entwicklungsmöglichkeiten für alle Kinder bieten und dabei helfen, soziale Ungleichheiten abzubauen oder Diskriminierungen im Raum aufgrund des Geschlechtes zu verhindern.

Nicht nur Raum ist ein soziales Konstrukt, auch die bereits erwähnte Kategorie „Geschlecht“ ist gesellschaftlich sozial konstruiert. Geschlecht als soziale Kategorie prägt maßgeblich, wie Individuen Räume erfahren und sich aneignen. Es ist unerlässlich, zu verstehen, wie geschlechtsspezifische Normen und Erwartungen die Interaktionen von Kindern mit ihrem räumlichen Umfeld beeinflussen, um ein umfassenderes Bild von Raumeignungsprozessen zu erhalten.

1.2. DIE RELEVANZ VON GESCHLECHT IN UNSERER GESELLSCHAFT

In unserer Kultur werden wir, durch die Einteilung des Menschen zu einem weiblichen und einem männlichen Geschlecht, permanent gesellschaftlich tradierten Geschlechterstereotypen und Rollenzuschreibungen ausgesetzt. Von klein auf lernen wir geschlechtertypische Verhaltensweisen und identifizieren uns im Laufe des Heranwachsens mit den jeweiligen Rollen.

Die Geschlechtszugehörigkeit stellt einen der bedeutendsten Einflussfaktoren für die Persönlichkeitsentwicklung dar. Schon in den ersten Lebensjahren beginnen Kinder zu begreifen, dass sie nicht nur als Menschen existieren, sondern auch im sozialen Sinne als Mädchen und Jungen aufwachsen sollen. Dadurch beginnen sie, bestimmte Verhaltensweisen anzunehmen, die für ihr jeweiliges Geschlecht als angemessen erachtet werden.

Obwohl der Mensch mit einer Vielzahl an Interessen, Fähigkeiten und Eigenschaften geboren wird, werden während seiner Entwicklung nur wenige und bestimmte davon gefördert. Trotz Fortschritten in Richtung Gleichberechtigung besteht nach wie vor Geschlechterungleichheit in vielen Aspekten des Lebens, einschließlich Lohnunterschiede, Zugang zu Bildung und Berufsmöglichkeiten, sowie politische Repräsentation. Diese Ungleichheiten sind oft das Ergebnis sozialer Strukturen und Normen, die Geschlechterstereotypen und -diskriminierung verstärken.

Die Schule, ein Ort der Bildung und Erziehung, an dem die Kinder einen Großteil ihrer Zeit verbringen, ist neben dem eigenen Zuhause einer der wichtigsten Orte während dieser prägenden Lebensphase.

Es gibt immer noch erhebliche geschlechtsspezifische Ungleichheiten im Bildungsbereich, die beide Geschlechter betreffen. Buben werden teilweise immer noch als Verlierer des Bildungssystems betrachtet, während Mädchen trotz vieler Berufsmöglichkeiten eher traditionelle und klassische Berufe wählen, in denen sie in der Regel weniger verdienen (vgl. Schneider, 2002, S.164). Geschlechterstereotypen haben nicht nur Auswirkungen auf die Entwicklung jedes Einzelnen, sondern verhindern auch, dass Menschen frei und uneingeschränkt heranwachsen und ihre eigenen Interessen und Stärken verfolgen können.

Neben der Auseinandersetzung mit den Inhalten gendersensibler Pädagogik im schulischen Kontext kann vor allem auch die Architektur mit neuen Raumkonzepten und Gestaltungsansätzen einen wichtigen Beitrag zur Schaffung einer inklusiven Lernumgebung, in der sich alle Schüler:innen respektiert und akzeptiert fühlen, unabhängig von ihrem Geschlecht oder ihrer geschlechtlichen Identität, leisten.



Abb. 12: Fotografie „Mädchen können Alles“, Frenzel Bettina, Einblicke in die Frauenbewegung 2013

1.2.1 WAS IST GESCHLECHT?

Die soziale Konstruktion von Geschlecht

„Das Geschlecht eines Menschen ist ein Merkmal, das nicht nur die biologische und sexuelle Entwicklung entscheidend beeinflusst, sondern auch für die psychosoziale Entwicklung eines Menschen große Bedeutung hat.“ (Alfermann, 1996, S.7)

Bevor man den Begriff Geschlecht genauer untersuchen kann, ist es notwendig, eine Unzulänglichkeit in der deutschen Sprache zu diskutieren. Geschlecht kann in biologischen, kulturellen und sozialen Kategorien unterteilt werden. Geschlecht ist demnach eine Überlagerung von zwei unterschiedlichen Konstrukten. Im englischen Sprachgebrauch haben sich zur Unterscheidung die Begriffe „gender“ und „sex“ durchgesetzt (vgl. Athenstaedt/ Alfermann, 2011, S.9). Der Begriff „gender“ ist ein inzwischen auch im Deutschen gebräuchliches Wort und bezieht sich auf das sozial-konstruierte Geschlecht, wohingegen „sex“ das biologische Geschlecht meint. „Gender“ als das soziale Geschlecht ist also keine logische Folge von „Sex“, also dem biologischen Geschlecht. Vielmehr wird „Gender“ erlernt und gemacht, durch soziale Praxis produziert und verfestigt (vgl. Diketmüller/Studer, 2007, S.9).

Die Dualität der Geschlechter oder Zweigeschlechtlichkeit ist im klassischen biologischen Sinne ein binäres System. Mann und Frau sind nicht gleich. Das biologische Geschlecht, also die Determinierung innerhalb der Gene, wird als invariant und somit als unbestrittener Fakt angesehen (vgl. Engfer, 2013). Bereits nach der Geburt, durch die Betrachtung der Geschlechtsorgane, wird das Geschlecht für den Rest des Lebens festgelegt. Um eine eindeutige Zugehörigkeit zu gewährleisten, werden bestehende Unterschiede wie das Vorhandensein von männlichen und weiblichen Geschlechtsmerkmalen (intersexuelle Merkmale) sofort beseitigt (vgl. ebd).

Der aktuelle Forschungsstand und die sozialkonstruktivistische Theorie besagen weiter, dass Geschlecht „das Ergebnis einer beständigen, bewussten wie unbewussten Interaktionsarbeit“ (Pongratz, 2014, S.10) ist.

Diese erlernten Verhaltensmuster der Weiblichkeit und Männlichkeit sind gesellschaftlich konzipiert und können auch als Geschlechterstereotype bezeichnet wer-

den.

Weder Buben und Mädchen noch Frauen und Männer besitzen die Freiheit, sich so präsentieren und entfalten zu können, wie sie wollen. Vielmehr müssen sie sich dem komplexen Lernprozess der Sex- und Gender-Übereinstimmung unterziehen (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2009, S. 6).

**„Geschlecht ist nicht etwas,
was wir haben, schon gar
nicht etwas, was wir sind.
Geschlecht ist etwas, was
wir tun.“**

- Mühlen Achs, 1998

Laut der amerikanischen Psychologin Eleanor Maccoby hat das biologische Geschlecht deshalb so eine große Wichtigkeit, da es für Kinder eine der ersten sozialen Kategorien ist, die sie erkennen und in der sie unterscheiden können (Pongratz, 2014, S.16). Die Unterscheidung in „Mama“ und „Papa“, also Frau und Mann wird von Kindern schnell erlernt und verinnerlicht und mit dieser auch die jeweilige Rollenverteilung und Verhaltensweisen.

Durch die Sozialisierung erfahren Kinder das, was nach der gesellschaftlichen Norm als „normal“, als gut und richtig gilt. Bereits im frühesten Kindesalter lernen Buben und Mädchen sich gemäß dem biologischen Geschlecht in das vorherrschende System einzuordnen, wobei die Strukturen binärer Zweigeschlechtlichkeit oft verinnerlicht werden. Als biologische Männer geborene Kinder haben demnach eine männliche Identität, womit zahlreiche Zuschreibungen an Eigenschaften, Verhaltensweisen, Ver- und Gebote einhergehen. Für Mädchen spielen vor allem die Verbote eine ausschlaggebende Rolle, weil ihr Leben weit mehr Beschränkungen in ihrem Tun bestimmt ist als jenes der Männer (vgl. Diketmüller/Studer, 2007, S.9).

Schon im frühen Kindesalter lernen junge Menschen in unserer Gesellschaft die Ausschließlichkeit des Zweigeschlechtermodells und der zwingenden Zuordnung zu einem der beiden Geschlechter. Hierbei muss der Begriff des „doing gender“ herangezogen werden, als Attributierungsprozess, Menschen zwingt alle sie umgebenden Personen in das Zweigeschlechtermodell einzuordnen.

Dabei werden jedoch nicht nur Menschen, sondern auch Objekte, Kleidung, Tätigkeiten oder Örtlichkeiten als „weiblich“ oder „männlich“ kategorisiert. So wird beispielsweise Spielzeug für Kinder gegendert, indem dem Objekt bestimmte Eigenschaften zugewiesen werden, die als männlich oder weiblich gelten (vgl. ebd., S.9).

1.2.1.1 DOING GENDER

Im Zuge der täglichen, immanenten Herstellung von Geschlecht muss der Begriff des „doing gender“ herangezogen werden. Darunter versteht man, dass Geschlecht in der Interaktion mit anderen alltäglich gemacht wird. Die Ordnung der Zwei-Geschlechtlichkeit wird durch Individuen, aber auch gesellschaftliche Praktiken, wie Ehe, Familie oder durch die Rechtsetzung konstruiert und gelebt (Pongratz, 2014, S.15).

„Can we ever not do
gender?“ - No!
West/Zimmerman

Von Geburt an werden wir einem dieser beiden Geschlechtern zugewiesen und erhalten dessen spezifische Eigenschaften und werden im Laufe unserer Erziehung durch Identifikationen, Klischees und tradierten Normen zu eben diesen weiblichen und männlichen Wesen geformt. Das „doing gender“ wird fortan in allen Lebensphasen und Lebensbereichen praktiziert.

Kinder entwickeln und sozialisieren sich in der ersten Entwicklungsphase (Primäre Sozialisation) vor allem über Nachahmung und durch intensive Auseinandersetzung mit anderen Personen. Das sind meist die Eltern, aber auch Lehrer oder Gleichaltrige (vgl. Pongratz, 2014, S.12).

Dies ist ein wichtiger Bestandteil des Entwicklungsprozesses, bedeutet aber auch, dass gewisse Rollenbilder und Geschlechterstereotype verinnerlicht und übernommen werden.

Kinder werden aber nicht nur durch Bezugspersonen in ihren Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit beeinflusst, sondern sozialisieren sich auch selbst (Selbstsozialisation). Dem liegt jedoch zugrunde, dass sie ihr eigenes Geschlecht benennen können und andere Menschen nach ihrem Geschlecht identifizieren können. „Die Verinnerlichung von Stereotypen über das eigene Geschlecht nimmt bei Kindern mit steigendem Alter zu und ist um das siebte Lebensjahr am stärksten ausgeprägt“ (Pongratz, 2014, S.13). Kinder in diesem Alter sind typischerweise am sexistischsten und haben ihr Verständnis für verschiedene geschlechtsspezifische Handlungsabläufe

fe internalisiert. In diesem Alter wissen sie sozusagen wie sich Mädchen und Buben zu verhalten haben und welche Eigenschaften welchem Geschlecht zugeschrieben werden. Sie entwickeln ihre erste Identität über ihr eigenes Geschlecht.

1.2.1.2 GESCHLECHTERIDENTITÄT

Der Begriff „Identität“ meint die von einem Individuum erlebte Übereinstimmung mit sich selbst, das Abheben durch spezielle Eigenschaften eines Individuums von anderen oder ein Einheitlichkeitsgefühl der Person selbst (vgl. Pongratz, 2014, S.16). Die gelernte Identität in der frühen Kindheit beruht vor allem auf der Orientierung der Kinder an ihrem sozialen Umfeld und wird mit zunehmendem Alter ausgeprägter oder verändert sich durch das Erlernen eigene Verantwortung für sich und für sein Handeln zu übernehmen.

Die eigene Identität zu finden ist jedoch nicht ein Prozess der mit Eintritt ins Erwachsenenalter abgeschlossen ist, sondern entwickelt, modifiziert oder verändert sich ein Leben lang und ist stark abhängig von der Gesellschaft und Gemeinschaft in der ein Individuum agiert.

Eine eigene Identität zu entwickeln und sich der vorherrschenden Wertevorstellungen und Verhaltensweisen anzupassen wird also bereits sehr früh von den Kindern gefordert, weshalb die eigene Geschlechtsidentität einen wesentlichen Faktor in der Selbstwahrnehmung darstellt. Kinder ab drei sind sich ihres Geschlechts bewusst und beginnen sich damit zu identifizieren. Treffen mehrere Kinder im Alter von drei Jahren auf einander ist oftmals eine Trennung der Geschlechter beobachtbar. Jungen spielen mit Jungen und Mädchen mit Mädchen. Diese Trennung findet nur dann nicht statt, wenn dies beispielsweise von Bildungseinrichtungen ausdrücklich untersagt wird oder die Auswahl an Gleichgeschlechtlichen gering ist (vgl. Pongratz, 2014, S.16f.).

Menschen, welchen man nicht eindeutig ein Geschlecht zuschreiben kann, haben es oft schwerer, weil es in unserer Gesellschaft keinen sozialen Raum gibt, in dem man

sich ohne eine konkrete Zuordnung zum weiblichen oder männlichen Geschlecht entwickeln kann (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2011, S.11). Gegenüber dem Begriff der Geschlechteridentität, die sich also in erster Linie auf die Art und Weise bezieht, wie sich eine Person selbst in Bezug auf ihr Geschlecht identifiziert, stehen die Phänomene der vorherrschenden Geschlechterrollen und Geschlechterstereotype einer Gesellschaft. Diese beziehen sich auf die gesellschaftlich konstruierten Erwartungen und Verhaltensweisen, die einem Geschlecht zugeschrieben werden und mit diesem verbunden sind.

1.2.1.3 GESCHLECHTERROLLEN UND GESCHLECHTERSTEREOTYPE

— **„Als Geschlechterrollen können diejenigen männlichen und weiblichen Verhaltensmuster bezeichnet werden, die entsprechend den jeweiligen soziokulturellen Normen im Laufe der Sozialisation des Individuums gelernt werden.“**

- Liesenfeld, 1990

Seit Jahrhunderten existieren in unserer Gesellschaft geschlechterspezifische Rollenbilder, welche durch Werte, Aufgaben und Zuständigkeiten von Frauen und Männern konzipiert und fortlaufend reproduziert wurden. Der Begriff „Rolle“ bezieht sich auf eine vorhandene Position, für die die Person, die diese Position innehat, konkrete Rollenerwartungen hat. Diese Positionen können zum einen erworben und zum anderen zugeschrieben werden. Im Gegensatz dazu werden Geschlechterrollen immer zugeschrieben und gelten als universell und unveränderlich (vgl. Kalcher, 2023, S.31). Geschlechterrollen sind die gesellschaftlichen Erwartungen an das Verhalten von Männern und Frauen und gelten als Hauptursache für die Unterschiede zwischen Geschlechtern und gesellschaftlichen und sozialen Aktivitäten. Das primäre Ziel besteht also darin, Unterschiede zwischen den Geschlechtern in verschiedenen gesellschaftlichen Rollen zu schaffen, welche von Frauen oder Männern in der

Familie oder anderen Organisationen angenommen werden (vgl. Alfermann, 1996, S.31)). Vor allem bei gemischtgeschlechtlichen Gruppierungen treten Geschlechtern zugewiesene unterschiedliche Rollen intensiver hervor als dies bei gleichgeschlechtlichen Gruppierungen der Fall ist.

Auch wenn das Vorhandensein von Geschlechterrollen als universell verstanden wird, kann global gesehen nicht von einem einheitlichen Rollenbild der Geschlechter gesprochen werden.

Die Einstellung zu Geschlechterrollen ist kulturell bedingt und kann sich in der jeweiligen Richtung oder Ausprägung stark unterscheiden.

Das Nichtannehmen der zugeteilten Rolle oder das Ausführen eines nicht erwartungskonformen Verhaltens wird heute noch oft sanktioniert. In diesem Zusammenhang kann Verspottung, Mobbing, Kritik oder Ausgrenzung als Sanktion verstanden werden.

Geschlechterrollen spiegeln oft das vorhandene Ungleichgewicht von Frauen und Männern in unterschiedlichen sozialen Rollen wider. So wird die Verantwortlichkeit der Kindererziehung und des Haushalts meist noch dem weiblichen Geschlecht zugeschrieben, wohingegen die Männer als Ernährer der Familie angesehen werden und bestimmte Berufsfelder immer noch dominieren (vgl. Pongratz, 2014, S.11).

Obwohl Frauen heutzutage in der Berufswelt stark vertreten sind herrscht immer noch ein Ungleichgewicht. Dies zeigt sich zum einen in der Geschlechterverteilung innerhalb von Berufen, da Frauen vermehrt soziale Berufe ausführen als Männer. Zum anderen ist die Geschlechterverteilung in den Karrierestufen unausgeglichen. Männer dominieren immer noch Führungspositionen (vgl. Bundeskanzleramt, 2022, S.27f.). Deutlich zeigt sich weiter ein Ungleichgewicht bei der Betrachtung des Lohn-einkommens zwischen Frauen und Männern in Österreich. Der sogenannte Gender-Pay-Gap sank zwar in den letzten Jahren, Österreich liegt jedoch 2021 mit 18,8% immer noch deutlich über dem EU-Durchschnitt von 12,7% (Bundeskanzleramt, 2022, S.31). Dies zeigt, dass unsere Gesellschaft immer noch eine Statushierarchie zwischen Männer und Frauen vorweist, mit der deutlichen Bevorzugung des männlichen Geschlechts und dass bestimmte Rollenzuschreibungen nach wie vor existieren.

Die Geschlechterrollentheorie nimmt allerdings auch an, dass Geschlechterrollen dynamisch sind. Erwartungen an Frauen und Männer und Geschlechterverteilungen in verschiedenen Lebensbereichen verändern sich stetig (vgl. Athenstaedt/Alfermann, 2011, S.14). Daher müssen vorherrschende Rollenbilder stetig kritisch gesehen und nach ihrer Aktualität hinterfragt werden.

Als Folge vorhandener Rollenverteilung in einer Gesellschaft entstehen Geschlechterstereotype.

Geschlechterstereotype meint, die persönlichen Erwartungen und Überzeugungen der typisch männlichen oder weiblichen Eigenschaften und Charakterzügen (vgl. Pongratz, 2014, S.25).

Das Gehirn versucht tagtäglich alle gewonnenen Informationen zu filtern, zu kategorisieren und zu vereinfachen. Dabei bedienen wir uns oft unterbewusst oder bewusst gewisser Stereotype, die uns helfen gewisse Situationen oder Personen durch Zuordnen zu Kategorien oder Gruppierungen schnell zu erfassen und einschätzen zu können. Dies dient uns dafür die Komplexität der Welt zu verringern und andererseits unseren Alltag zu bewältigen (vgl. Pongratz, 2014, S28).

Unser komplexes kognitives System wird dadurch geordnet und versucht Orientierung zu schaffen.

Stereotype haben daher zwei Funktionen. Zum einen wird die soziale Wahrnehmung vereinfacht, indem Individuen auf Basis von Kategorien beurteilt und in „Schubladen“ gesteckt werden. Andererseits können über diese systematischen Praktiken, wie das Ablehnen bestimmter Gruppen und das hervorheben von Statusunterschieden, legitimiert werden. Dabei werden Interaktionen vereinfacht und Erwartungen generiert (vgl. ebd., S28).

Die Kenntnis über stereotype Eigenschaften wächst mit steigendem Alter und ist bei Kindern nach Abschluss des Grundschulalters größtenteils abgeschlossen. Zusätzlich kann diese Kenntnis bei Kindern aus höheren Schichten altersmäßig früher festgestellt werden als bei Kindern aus niedrigeren Schichten, was sich durch ein oft höheres Bildungsniveau erklären lässt (vgl. Athenstaedt/Alfermann, 2011, S.15).

Aus dem Stereotyp ergibt sich ein kognitiver Hintergrund des Vorurteils, der ent-

weder eine positive oder viel häufiger eine negative Denkweise gegenüber einer stereotypisierten Person oder Gruppe umfasst. Aus einem Reflex heraus wird versucht auf Basis äußerer Kennzeichen auf bestimmte Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen des jeweiligen Gegenübers zu schließen ohne diese vorher selbst kritisch zu hinterfragen (vgl. Pongratz, 2014, S. 25f.). Die uns dabei einfallenden Charakteristika sind unsere individuellen Geschlechterstereotype. Herangezogen werden dabei Persönlichkeitscharakteristika, Körpercharakteristika, Rollenverhalten oder präferierte Verhaltensweisen und Fähigkeiten.

Geschlechterstereotype entstehen jedoch nicht nur durch eigene Beobachtungen, sondern werden erlernt und gesellschaftlich geteilt. Einzelbeobachtungen und das Zuweisen von Eigenschaften auf Frauen- und Männergruppen kann noch nicht als stereotypes Verhalten definiert werden. Stereotype entstehen, wenn das soziale Umfeld eine Klassifizierung und Regelung durchführt. Das soziale Umfeld, Eltern, Lehrer, Bezugspersonen und die Medien bestimmen, wie Eigenschaften und Verhaltensweisen zur weiblichen oder männlichen Geschlechterkategorie zugeordnet werden (vgl. Pongratz, 2014, S.26).

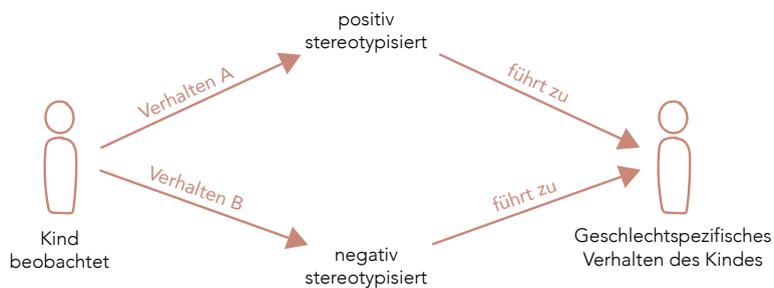
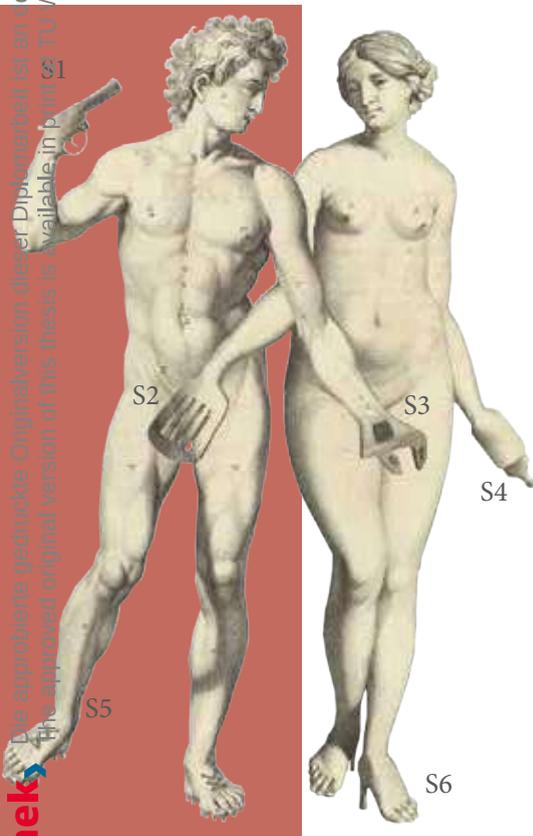


Abb. 13: Einfluss des sozialen Umfeldes auf geschlechtsspezifisches Verhalten



Stereotypes
The changing human nature

Abb. 14: Stereotypen verändern die menschliche Natur

Aufgrund dieser Faktoren werden nicht nur geschlechterstereotype Eigenschaften vermittelt, sondern auch Geschlechterrollenerwartungen, die definieren, was vom jeweiligen Geschlecht vermutet oder sogar vorausgesetzt wird. Einige wissenschaftliche Arbeiten zeigen, dass vor allem die sozialen Medien einen neuen und wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung und Reproduzierung und Verinnerlichung von Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen bei Kindern und Jugendlichen nimmt. Auffällig ist, dass das Aufbrechen und das kritische Hinterfragen von veralteten existierenden Geschlechterrollen und Geschlechterstereotypen in den letzten Jahren

gesellschaftspolitisch verstärkt in den Fokus gerückt ist, sich die Akteur:innen auf den sozialen Netzwerken jedoch zunehmend tradierte Rollenverteilungen zeigen und klare Geschlechterstereotype reproduziert werden (vgl. Heinen et al., 2022, S. 442; Thiele, 2019, S.273). Es ist unklar, ob die Medien die Sozialisation der Menschen verändern oder lediglich als Informationsquelle für Geschlechterstereotype dienen. Es ist jedoch klar, dass sie Vorstellungen und Modelle vermitteln, die von Kindern und Erwachsenen gespeichert und abgerufen werden.

Geschlechterstereotype werden deskriptiv und präskriptiv eingesetzt. Werden Ansichten oder Meinungen präsentiert, wie sich Frauen oder Männer typischerweise verhalten spricht man von deskriptiven Geschlechterstereotypen. Erfüllt ein Individuum diese nicht, wäre man höchstens überrascht. Geschlechterstereotype, sind sehr stark präskriptiv fundiert. Hier werden Ansichten oder Meinungen präsentiert, wie Frauen oder Männer sich verhalten sollten. Werden diese Annahmen nicht erfüllt reagiert das Umfeld oft mit Ärger oder Sanktionen (vgl. Pongratz, 2014, S.29). Geschlechterstereotype sind in der Gesellschaft sehr resistent und weisen im interkulturellen Vergleich nur wenige Unterschiede auf.

1.3 CHANCENGLEICHHEIT DURCH GESCHLECHTERGEGENRECHTIGKEIT

Die Begriffe „geschlechtergerecht“, „gendersensibel“ und „geschlechtsbewusst“ können in dieser Arbeit als Synonyme verstanden werden. Beschrieben wird damit das Bestreben, alle Aktivitäten dahingehend zu überprüfen, ob bestehende Geschlechtsverhältnisse stabilisiert werden oder, ob diese eine kritische Auseinandersetzung und eine damit verbundene Veränderung ermöglichen.

Das Schaffen von Chancengleichheit im schulischen Raum wird in dieser Arbeit mit Erkenntnissen der gendersensiblen Pädagogik beleuchtet. Im Fokus stehen jedoch die Aktivitäten der Architekt:innen und Planende, passende architektonische Überlegungen und Konzepte für den schulischen Raum mitzudenken und einzubringen, die Chancengleichheit in sozialer und räumlicher Sicht fördern.

In einer gleichstellungsorientierten Pädagogik ist das Ziel nicht alle Kinder gleich zu behandeln, denn eine vorschnelle Gleichbehandlung von Ungleichen birgt die Gefahr, Ungleichheit erst zu verstärken (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2009, S.8). Weiter ist auch nicht das Herausarbeiten und Festlegen von Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen gemeint, um geschlechtstypischen oder geschlechtsspezifische Verhaltensweisen nachzuweisen.

Wäre das Ziel, die Differenz der Geschlechter hervorzuheben, ohne Berücksichtigung von strukturellen Ursachen, würden Geschlechterstereotype weiter fortgeschrieben und gefundene Unterschiede als Eigenschaften gefestigt und essentialisiert werden (vgl. ebd.). Gendersensibel zu sein bedeutet die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der eigenen Person und die unterschiedliche „Behandlung“ der Geschlechter aktiv zu reflektieren.

Chancengleichheit meint dabei den Zustand, in dem Gleichstellung bereits verwirklicht ist, es keine Hindernisse gibt, die einer gleichberechtigten Teilnahme am wirtschaftlichen, politischen und sozialen Leben im Wege stehen. Das Ziel ist, dass alle Menschen „ihre persönlichen Fähigkeiten frei entwickeln und freie Entscheidungen treffen können, ohne durch strikte geschlechtsspezifische Rollen eingeschränkt zu werden“ (ebd., S.3).

Der Diskurs über Chancengleichheit, vor allem in Bezug auf Schulen, bringt oft den Begriff der Inklusion mit sich, der auch im Kontext der Geschlechtergerechtigkeit zu setzen ist und hier kurz erläutert werden soll.

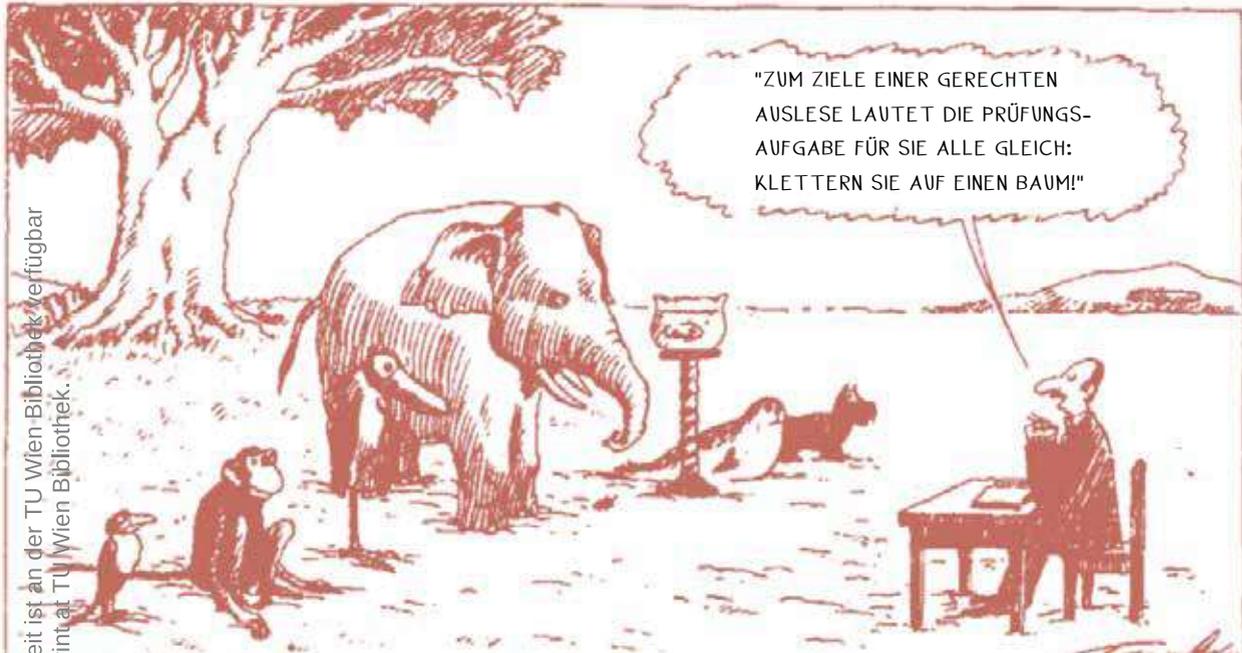


Abb. 15: Hans Traxler, Chancengleichheit, Karikatur, 1983

1.3.1 INKLUSION

Inklusion, vom lateinischen Wort „inclusio“ (Einschluss) meint grundsätzlich eine Aufgabe der Gesellschaft, alle Lebensbereiche, Lebensaltersphasen und gesellschaftlichen Felder zu berücksichtigen, um Marginalisierung, Diskriminierung und Stigmatisierung zu identifizieren und zu bekämpfen. Es ist ein Zeichen für Inklusion, dass Gemeinschaften, Institutionen und Organisationen Verschiedenheit wertschätzen. Dieses ursprüngliche Verständnis von Inklusion stammt aus der Bürgerrechtsbewegung von Menschen mit Behinderung in den Vereinigten Staaten, die das volle Recht auf individuelle Entwicklung und gesellschaftliche Teilhabe mit dem Begriff Inklusion einforderte (Ziemen, 2018, S.7).

Seit den 1960er Jahren ist der Begriff eng mit der Integrationspädagogik und insbesondere dem Anspruch auf gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung verbunden. Die Salamanca-Erklärung der UNESCO-Weltkonferenz „Pädagogik der besonderen Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ von 1994 mit dem Ziel

„Bildung für Alle“ verwendet dafür den Begriff Inklusion, den auch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2008 einführte (Nordt, 2015, S.3).

„Häufig wurde (und wird) Inklusion auf den Einschluss von Kindern mit besonderen Bedürfnissen bezogen und damit eine Verbindung zum Thema Behinderung und Beeinträchtigung hergestellt“ (ebd., S.3).

Das Verständnis von Inklusion hat sich inzwischen geändert, da das Menschenrecht auf Bildung universell gültig ist und sich auf alle Kinder bezieht. Es geht bei der Gewährung des Rechts auf Bildung nicht mehr nur um Kinder mit Behinderungen, sondern um die Einbeziehung aller Kinder und verschiedener Merkmale sozialer Zugehörigkeit, im erweiterten Sinne von Inklusion. Der Inklusionsbegriff umfasst weitere wichtige Merkmale, die bei Einschluss- oder Ausschlusserfahrungen von Bedeutung sind, wie das Geschlecht, Kultur/Ethnie, Alter/Generation, Schicht/Milieu, Disability/Ability, sexuelle Orientierung, Region oder Religion.

Der Begriff Inklusion wird fälschlicherweise oft mit dem Begriff der Integration verwechselt oder gleichgesetzt. Inklusion geht jedoch weit über Integration hinaus. Vielmehr werden hier zwei grundlegend unterschiedliche sozialpolitische Konzepte bezeichnet (vgl. Schöb, 2013).

Integration geht davon aus, dass eine kleinere Außengruppe in ein bestehendes System aus einer großen homogenen Mehrheitsgruppe integriert werden muss. Hier werden bewusst Unterschiede wahrgenommen und vom Einzelnen verlangt sich an das Mehrheitssystem anzupassen, um ein vollwertiges Mitglied der Gesellschaft zu werden.

Inklusion stellt eine Abkehr dieser Zweigruppentheorie dar und geht davon aus, dass jeder Einzelne von Anfang an ein Teil des Ganzen ist und selbstbestimmt, uneingeschränkt und gleichberechtigt an der Gesellschaft teilhat. Individuelle Eigenschaften oder Voraussetzungen werden nicht an einer Werteskala gemessen, sondern die

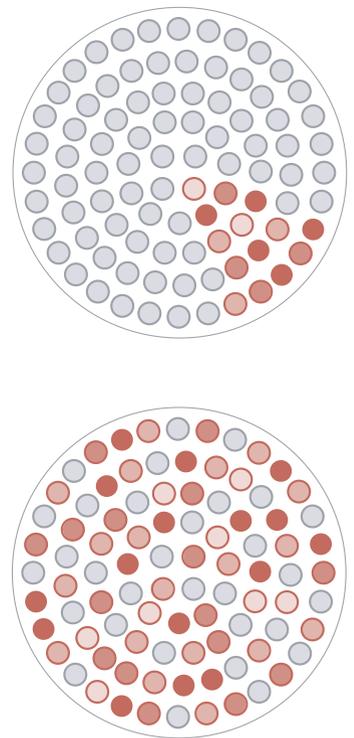


Abb. 16: Integration und Inklusion

Heterogenität und Vielfalt der Gesellschaft wird als etwas Selbstverständliches und Grundlegendes angesehen. Nicht der Einzelne muss sich an das System anpassen, sondern das System und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen müssen so flexibel gestaltet werden, dass diese eine Teilhabe jedes Individuums gewährleisten (vgl. Schöb, 2013).

Im Zuge dieser Arbeit kann dies auf den schulischen Kontext folgend übertragen werden: Nicht der Schüler, die Schülerin muss sich an ein bestehendes, starres Schulsystem anpassen, sondern die Schule muss dafür sorgen, dass alle Schüler mit ihren individuellen Fähigkeiten, Merkmalen und Talenten am Unterricht und Schulleben aktiv teilnehmen können.

Anders formuliert lautet die Frage immer:

„Sind die Institutionen menschengerecht und nicht sind die Menschen institutionsgerecht?“

Die Diskussion über inklusive Pädagogik konzentriert sich also heute nicht mehr nur auf die Belange von Kindern mit Behinderungen, sondern strebt danach, dass alle Menschen gleichberechtigt an der Bildung teilnehmen können.

Geschlecht gilt lange Zeit als unhinterfragte Konstruktion.

Konzeptionen wie das Zwei-Geschlechter-Modell und das Zuordnen bestimmter Rollen und Verhaltensphänomene an eine universelle Zweigeschlechtlichkeit werden seit den letzten Jahrzehnten stärker in Frage gestellt.

Besondere Aufmerksamkeit muss (und wird) auf die soziale Ungleichheit, Benachteiligung und Diskriminierung, die auf der Basis der Kategorie Geschlecht entsteht bzw. auf diese zurückzuführen ist gerichtet (Ziemen, 2018, S 13). Mit zu denken ist, dass Aspekte, wie soziale Herkunft, Migrationshintergrund, Alter, Behinderung oder Religion bestimmte, sich verändernde oder unterschiedliche Wechselwirkungen mit der Kategorie Geschlecht eingehen.

Die Wichtigkeit des Miteinbeziehens von Geschlecht auf allen Ebenen zur Erreichung einer (Chancen)Gleichheit zeigt sich vor allem auch in dem europaweit durchgeführten Konzept des Gender Mainstreaming.

1.3.2 GENDER MAINSTREAMING

—
„Mit der Annahme des Konzepts Gender Mainstreaming auf EU- und Länderebene hat sich der politische Hauptstrom vorgenommen, alle regulären Akteur:innen daran zu beteiligen, auf allen Ebenen eine geschlechterbezogene Sichtweise in allen Entscheidungen einzubeziehen, damit die Geschlechterunbalance (...) dauerhaft verflüssigt wird.“

(Seemann, 2009, S.15)

Das Konzept des „Gender Mainstreaming“ geht weit über den Ansatz der Frauengleichstellung hinaus, da ganze Organisationen und Institutionen zur Realisierung von Gleichgeschlechtlichkeit mit einbezogen werden und Frauen wie Männer aufgefordert werden sich daran zu beteiligen und damit zu arbeiten. Es ist also eine EU-weite politische Strategie, alle Prozesse und Strukturen in Organisationen und Politikfeldern auf ihre geschlechtsspezifischen Wirkungen hin zu analysieren, sozusagen einer „Gender-Verträglichkeitsprüfung“ zu unterziehen (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2011, S.44).

Im Abschlussbericht der vom Europarat eingerichteten Expert:innengruppe lautet die Definition des Konzeptes:

„Gender Mainstreaming is the (re)organisation, improvement and evaluation of policy processes, so that gender equality perspective is incorporated in all policies at all levels and all stages, by the actors normally involved in policy-making “

(Europarat, 1998, S15)

Bei allen in diesem Artikel genannten Tätigkeiten wirkt die Gemeinschaft darauf hin, Ungleichheiten zu beseitigen und die Gleichstellung von Männern und Frauen zu fördern“

(Grundsätze Art. 3 (2))

Mainstreaming, vom englischen Wort *Mainstream* (Hauptstrom) bedeutet „in den Hauptstrom bringen“.

Gender Mainstreaming ist dabei weder als Ziel noch als Inhalt formuliert, sondern meint den Prozess, die Methode zum Erreichen einer Gleichstellung zwischen Frauen und Männern und wurde als Top-Down Prinzip konzipiert, was bedeutet, dass die jeweiligen Organisations- oder Verwaltungsspitzen für die Umsetzung zuständig sind (vgl. Seemann, 2009, S.15).

Der Prozess soll nicht von außen aufgedrückt werden, sondern von den jeweiligen Beteiligten selbst entwickelt und durchgeführt werden. Frauen werden nicht als unterdrückte Gruppe gesehen, sondern als Partnerinnen in einem ungleichen Geschlechtervertrag. Der Ansatz wendet sich immer an beide sozialen Geschlechter.

Für die Entwicklung von Gender Mainstreaming waren drei wesentliche Strategien der Frauenbewegung verantwortlich: Gleichstellung, Empowerment und Geschlechterdemokratie.

Es geht um die radikale Gleichstellung der Geschlechter und soll auf die Aufhebung der Kategorie *Geschlecht* als soziale Klassifizierung abzielen (vgl. Seemann, 2009, S.20.).

Das Konzept ist einerseits verankert in der Weltfrauenbewegung für Gleichstellung, die die Notwendigkeit einer geschlechtsspezifischen Betrachtungsweise bei Entscheidungen und deren Folge auf der 4. Weltfrauenkonferenz in Peking 1995 unterstützte. Weiteres ist es mit den internationalen und supranationalen Verwaltungsreformen verbunden und beruht also auf zwei Säulen (vgl. ebd., S.20).

1999 wurde Gender Mainstreaming mit dem Amsterdamer Vertrag in Kraft gesetzt, der die Querschnittsaufgabe für die EU wie folgt fest schrieb: „Bei allen in diesem Artikel genannten Tätigkeiten wirkt die Gemeinschaft darauf hin, Ungleichheiten zu beseitigen und die Gleichstellung von Männern und Frauen zu fördern“ (Grundsätze Art. 3 (2)).

Seitdem wird in vielen europäischen Ländern die Chancengleichheit von Frauen und Männern als Gemeinschafts- und Querschnittsaufgabe gefördert, wenn auch in den einzelnen Ländern stark variierende Auffassungen von Gender Mainstreaming herrschen. Österreich hat sich mit der Ratifizierung des Vertrages von Amsterdam 1998 und durch nachfolgende Ministerratsbeschlüsse zur Umsetzung von Gender Mainstreaming verpflichtet (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2011, S.44).

In Schweden wurde eine Methode entwickelt, die als Grundlage für eine qualitative Analyse von Betrieben, Organisationen oder Behörden im Hinblick auf die Gleichstellung der Geschlechter dient. Die sogenannte 3R- Methode.

Diese 3-“R” können durch Fragen in der Praxis immer herangezogen werden, um Chancen(un)gleichheiten von Frauen und Männern aufzudecken oder bewusst zu machen (vgl. ebd., S.44).

REPRÄSENTATION

z.B. Wie viele Mädchen und wie viele Jungen befinden sich im Raum/ in der Institution?

RESSOURCE

z.B. Wie viel Raum steht für welche Aktivität/ für welches Geschlecht zur Verfügung?

REALITÄT

z.B. Warum ist die Situation so?

In dieser Arbeit steht die Schule im Zentrum. Auch hier nimmt die Auseinandersetzung mit Gender im Sinne der Veränderung bestehender Geschlechterverhältnisse eine bedeutende Rolle ein. Gender Mainstreaming ist hierbei eine zentrale Strategie.

Der besondere Stellenwert von Bildungspolitik und Schule im Hinblick auf die Regelungen zur Gleichstellung der Geschlechter wird in vielen Dokumenten der EU betont. Diesbezüglich wurden 1994 Empfehlungen mit dem Europarat Dokument „Gender equality in education“ im Rahmen transnationaler europäischer Bildungs-

politik vorgelegt und einstimmig angenommen. (Seemann, 2009, S.32) Dabei wird davon ausgegangen, dass die „natürliche“ Geschlechterdifferenz eine unbestritten gesellschaftlich wirkmächtige, aber konstruierte und keine natürliche Realität sei“ (ebd., S.32).

In den Empfehlungen wurde ein „geschlechtssensitiver Ansatz“ gefordert, bei dem von bestehenden Geschlechtsunterschieden auszugehen sei, um Möglichkeiten versteckter Diskriminierung besser auszuschließen.

Fünf Elemente wurden in diesem Entwurf von 1994 besonders hervorgehoben:

- **Formale Gleichstellung ist zu gewährleisten**
- **Faktische Gleichheit ist weiter zu entwickeln**
- **Ein geschlechtssensitiver Ansatz ist zugrunde zu legen**
- **Nationales Monitoring in Form nationaler Berichte ist notwendig, um Entwicklungen zu überwachen und zu steuern**
- **Beiträge von Frauenbewegung und feministischer**
- **Forschung sind zu würdigen und zu berücksichtigen**

2004 veröffentlichte der Europarat Ergebnisse einer Befragung der Mitgliedsstaaten zu den Fortschritten von Gender Mainstreaming in Schulen (ebd., S. 32). Es wurde nach der Bedeutung von Geschlechterrollen in der Schule, nach Beeinflussungen der Geschlechtergleichstellung durch sozialen Hintergrund, durch Jugendkulturen gefragt und danach, ob Gleichstellungen in der Lehrer:innen Ausbildung eine Rolle spielen, wie die Sichtbarkeit von Frauen und Männern in Schulbüchern ist und warum Macht und Erfolg als männliche Attribute angesehen werden und welche für erfolgreiche Frauen gelten.

Diese Studie kam zu dem Ergebnis, dass es in einigen Punkten Länderunterschiede gibt, im Großen und Ganzen die europäischen Länder in ihren Antworten übereinstimmen und noch signifikanter, dass keine Unterschiede bei den Antworten von Frauen und Männern festgestellt wurden.

Auffällig war jedoch eine frühe Differenzierung von Schülerinnen und Schülern nach

ihrem Geschlecht und ein geringes Bewusstsein über Geschlechtergerechtigkeit in Schulen. Im Abschlussbericht wurde betont, dass Gleichstellung in Schulen nur erreicht werden kann, wenn alle Akteur:innen - von Organisationen wie Regierung, Ministerien, Schulen oder Universitäten bis zu den Zielgruppen der Lehrer:innen und Schülerschaft - sich zugunsten der Gleichstellung der Geschlechter beteiligen.(ebd. S.33)

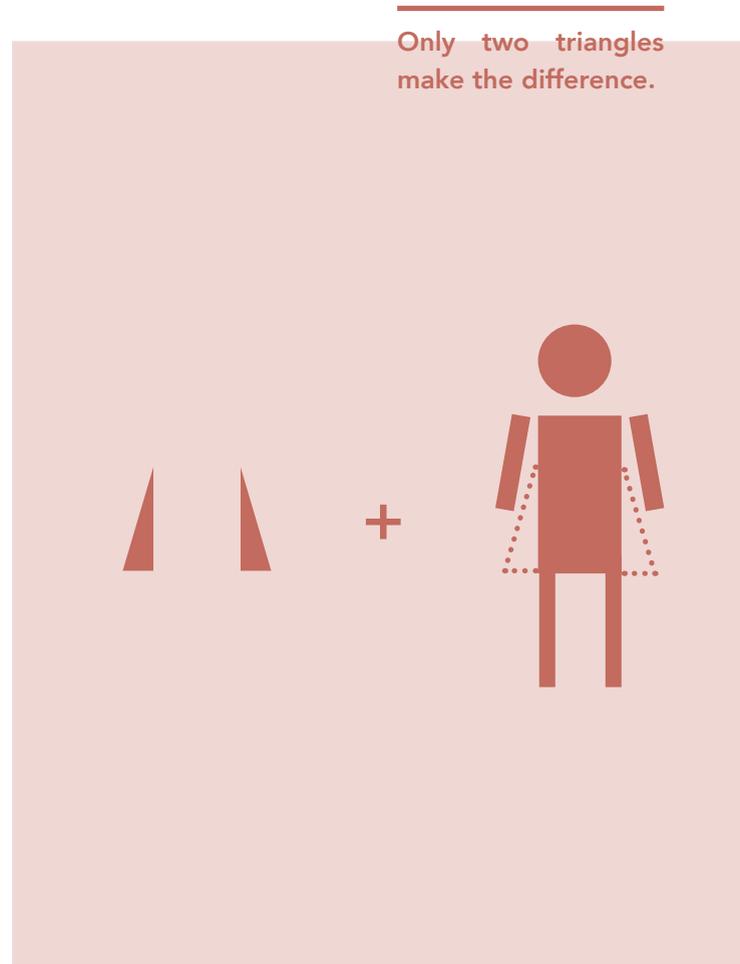


Abb. 17: Chancenungleichheit

RESÜMEE

Die Auseinandersetzung mit den Begriffen Raum und Geschlecht zeigen, dass es sich bei beiden Kategorien um soziale Konstrukte handelt. Diese Erkenntnis bildet die Grundannahme für diese Arbeit.

Das erste Kapitel macht deutlich, dass Raum und Geschlecht keine rein natürlichen Gegebenheiten sind, sondern vielmehr durch soziale Prozesse und Vorstellungen geprägt sind.

Zu erkennen, dass der physische und architektonische Raum soziale Verhältnisse und damit auch Geschlechterverhältnisse, sowie Machtstrukturen widerspiegelt ist der Schwerpunkt des Themenbereiches Genderplanung, dem diese Arbeit auch zugeordnet werden kann. Dabei wird erkannt, dass der gebaute Raum eine ständige Wechselbeziehung mit dem Menschen eingeht und Geschlechterverhältnisse und Rollenbilder in diesem (re)produziert und manifestiert werden. Diese Strukturen prägen die Interaktionen und Bewegungsverhalten der Menschen, insbesondere Kinder, die im Laufe ihres Heranwachsens eine geschlechterspezifische Konditionierung im Raumverhalten erfahren.

Dieser wechselseitige Einfluss zwischen Raum und Geschlecht unterstreicht die Bedeutung einer kritischen Reflexion und Neugestaltung von Raumstrukturen, um Geschlechtergleichstellung und soziale Gerechtigkeit zu fördern.

Die Architektur spielt eine zentrale Rolle als Schnittstelle zwischen gebautem und sozialem Raum, in dem sie gesellschaftliche Verhältnisse in Raumsprache übersetzt. Dabei können Architekt:innen, durch geschlechtergerechte Raumkonzepte, Möglichkeiten und Lösungen liefern, die die ungleiche Verteilung von Raum in unserer Gesellschaft überwinden und zu einer gleichberechtigten Teilhabe im Raum beitragen.

Es ist jedoch als Planende nicht ausreichend die Wechselbeziehungen zwischen Raum, Mensch und Geschlecht zu erkennen und zu verstehen. Es müssen auch die Protagonisten und Nutzer:innen dieses Raumes genau hinsichtlich ihres Raumnutzungsverhaltens und ihrer sozialen Lebenswelt analysiert werden. In dieser Arbeit die Kinder.

RAUMANEIGNUNG

Raumaneignung ist das „Resultat der Möglichkeiten, sich im Raum frei bewegen, sich entspannen, ihn besitzen, etwas empfinden, bewundern, träumen, etwas kennenlernen, etwas den eigenen Wünschen, Ansprüchen, Erwartungen und konkreten Vorstellungen gemäÙes tun und hervorbringen zu können.“

Paul-Henry Chombart de Lauwe 1977

2.1. (RAUM)ANEIGNUNG - EINE BEGRIFFSERLÄUTERUNG	70
2.2. RAUMWAHRNEHMUNG - DAS KINDLICHE RAUMVERSTÄNDNIS	76
2.2.1 KINDHEIT	76
2.2.2 RAUMWAHRNEHMUNG ANHAND JEAN PIAGET'S STUFENMODELL	77
2.3 LEBENSWELTANALYSE VON KINDERN - SOZIALRÄUMLICHE MODELLE DER RAUMANEIGNUNG	82
2.3.1 DAS ZONENMODELL	82
2.3.2 DAS INSELMODELL	85
2.3.3 KINDLICHE LEBENSWELT HEUTE	88
2.4. GESCHLECHTERSPEZIFISCHES BEWEGUNGSVERHAL- TEN IM RAUM	92
2.4.1 DER STREIFRAUM UND DER SPIELRAUM	95

2.1. (RAUM)ANEIGNUNG - Eine Begriffserläuterung

Wie der Begriff des „Raumes“ eine vielschichtige Definition und Bedeutung mit sich führt, fordert auch der Begriff der „Aneignung“ eine intensive Auseinandersetzung, um sich dem kindlichen Raumverhalten anzunähern. Im Kontext dieser Arbeit wird dieser vor allem hinsichtlich des (geschlechterspezifischen) Verhaltens von Kindern im Raum und den einhergehenden Prozessen kindlicher Lebenswelten analysiert.

Die Ursprünge des Konzepts der Aneignung gehen auf den Psychologen und Wissenschaftler Alexej Leontjew (1903-1979) und die sogenannte „Kulturhistorische Schule der sowjetischen Psychologie“, mit der er in Verbindung gebracht wird, zurück. Die grundlegende Auffassung dieses Ansatzes besteht darin, dass „die Entwicklung des Menschen als selbsttätige Auseinandersetzung mit seiner (Um-)Welt und als Aneignung der gegenständlichen und symbolischen Kultur zu verstehen“ (Deinet, 2014, S.11) ist. Dabei versteht Leontjew die Entwicklung des Menschen erstmals nicht als ein Prozess, der von außen beeinflusst ist, sondern als eine stetige Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt.

Mit Raumaneignung kann folglich der Prozess beschrieben werden, bei dem ein Subjekt, zum Beispiel der Mensch, als Individuum oder in einer Gruppe, sich seiner Umgebung zuwendet und sich diese zu „Eigen“ macht. Durch die entstehende Beziehung zwischen Menschen und Raum wird dieser Umgebung eine Identität zugesprochen.

Detaillierter definiert der Soziologe Paul-Henry Chombart de Lauwe (1913-1998), dass die Aneignung des Raumes das Resultat der Möglichkeit ist, „sich im Raum frei bewegen, sich entspannen, ihn besitzen zu können, etwas empfinden, bewundern, träumen, etwas kennenzulernen, etwas den eigenen Wünschen, Ansprüchen, Erwartungen und konkreten Vorstellungen gemäß tun und hervorbringen zu können“ (Herlyn, 1990, S.95).

Diese Interpretation entspricht den Vorstellungen von Raumaneignung in dieser Arbeit, da die subjektorientierten Bedürfnisse, Wünsche und Erwartungen von Mädchen und Jungen im Vordergrund stehen.

Ein weiterer Begriff, der oft in Zusammenhang mit Raumaneignung verwendet wird und fälschlicherweise gleichgestellt wird, ist die Raumnutzung. Dabei handelt es sich

jedoch um zwei Konzepte mit unterschiedlichen Zielen und Vorgängen. Die Nutzung eines Raumes beschreibt den realen Gebrauch eines Ortes und in welcher Weise physische Objekte kurzfristig oder langfristig be- und genutzt werden. Dabei werden die Formen und Inhalte von Raum durch dessen Nutzung nicht in Frage gestellt (vgl. Wieger, 2010, S.17). Aneignung hingegen reflektiert weiter das Nutzungsverhalten und deutet, verändert oder formt die vorgefundenen Elemente im Raum (vgl. Nissen, 1998, S.154). Ursprünglich zugewiesene Normen, Regeln oder Nutzungsanweisungen werden durch das Aneignen hinterfragt oder überschritten und schaffen so neue Räume.

Räumen wird oft eine bestimmte Bedeutung oder Nutzung zugeschrieben, die in Folge, die Handlungsmöglichkeiten, die dieser Raum eröffnet, einschränkt. Die Bedeutungen des Raumes für die einzelnen Akteur:innen können von diesem Nutzungsangebot jedoch stark abweichen und entstehen durch soziale Aktionen und der aktiven Auseinandersetzung in diesem.

Auch wenn die Erkenntnisse über den Aneignungsbegriff in der Raumsoziologie, wie bei Leontjew, wichtige Meilensteine bilden, muss dieser aufgrund der stetig wandelnden Gesellschaft und der miteinhergehenden Digitalisierung, stetig aktualisiert werden. Setzt man sich heute mit der Raumaneignung von Kindern auseinander müssen zusätzlich auch virtuelle Räume aktiv miteingebunden werden.

Neue Ansätze, vor allem in Bezug auf die Raumaneignung von Kindern bringt der Soziologe Ulrich Deinet ein, der sich intensiv in seinen Arbeiten mit den stetig verändernden Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen beschäftigt. Er unterscheidet fünf Dimensionen:

RAUMANEIGNUNG



RAUMNUTZUNG

FÜNF KONKRETE SOZIALRÄUMLICHE ANEIGNUNGSDIMENSIONEN NACH

ULRICH DEINET (vgl. Deinet, 2014, S. 69ff.):

1. Aneignung als Erweiterung motorischer Fähigkeiten

Diese kann als erste Aneignungsdimension verstanden werden und meint den Umgang mit Gegenständen, Medien, Materialien und Werkzeugen, die Bestandteile der gegenständlichen und symbolischen Kultur sind und von Kindern durch aktives Handeln erst erschlossen werden müssen. Hierbei geht es um konkrete Aneignungssituationen, in denen zuvor erworbene Fähigkeiten erweitert werden.

2. Aneignung als Erweiterung des Handlungsraumes

Die Erweiterung des Handlungsraumes meint die Vergrößerung des Aktionsradius. Insgesamt geht es um die Schaffung von Möglichkeitsräumen, so dass eine Erweiterung des Handlungsraumes auch in der Aneignung neuer Möglichkeiten in vorhandenen Räumen zu sehen ist. Diese Dimension spielt bei Heranwachsenden, vor allem ab dem Eintritt in die Volksschule, eine entscheidende Rolle, da sie ab diesem Zeitpunkt ihnen gänzlich neue Räume alleine erschließen. Die Erweiterung des Handlungsraumes ist heutzutage für Kinder deutlich erschwert, was sich beispielsweise auch im Schulgebäude abzeichnet, welches meist nicht verlassen werden kann, also keine Vergrößerung des Handlungsraumes möglich ist. Dennoch muss die Möglichkeit bestehen sich neue Räume in physischer und symbolischer Sicht innerhalb diesem aneignen zu können.

3. Aneignung als Veränderung von Situationen

In dieser Dimension geht es um die eigentätige Umgestaltung einzelner vorgefundener Strukturen im Raum. Durch das Verändern eines Themas, des Handlungskontextes oder des Umfeldes nehmen Kinder Einfluss auf scheinbar vorgegebene Verhältnisse.

Beispielsweise würde in diese Kategorie das Hinterfragen von Stereotypen oder

geschlechterspezifischer Normen passen. Vor allem in Bestandsschulen zeigt sich eine Einengung der Heranwachsenden durch von Ihnen kaum veränderbaren räumlichen Gegebenheiten.

4. Aneignung als Verknüpfung von Räumen

Kinder und Jugendliche wachsen heute in einer Mediengesellschaft auf, wodurch nicht nur unterschiedliche Raumvorstellungen entwickelt werden, sondern sie gleichzeitig die Fähigkeit erlernen sich in unterschiedlichen Räumen gleichzeitig aufzuhalten. So wird eine Verbindung hergestellt aus dem physischen, geographischen Raum, in dem sie sich gerade aufhalten und dem virtuellen Raum (bsp. soziale Medien), in dem sie gleichzeitig kommunizieren.

5. Aneignung als Spacing

Den Begriff des Spacing, das sich selbstständige positionieren und selbstinszenieren im Raum, übernimmt Deinet von Martina Löw.

Spacing, also das eigentätige Schaffen von Räumen, ist nicht nur eine erweiterte Form der Aneignung, sondern auch ein aktiver Prozess, bei dem Raum selbstständig geschaffen wird. Eine wesentliche Dimension von Aneignung kann in der körperlichen Inszenierung und der Verortung in Nischen, Ecken und Bühnen ausgemacht werden.

Da Schule eine Art zeitliche und räumliche Abgeschlossenheit nach außen aufweist und dadurch eine gewisse Trennung zu alltäglichen Interaktionen besteht ist diese Dimension für den Schulraum wichtig zu beachten.

Raumaneignung beschreibt also einen für die Entwicklung von Kindern, durch die eigentätige Auseinandersetzung mit der Umwelt, notwendigen Prozess, der es ermöglicht durch Bewegung im Raum, körperliche Erfahrungen zu sammeln (vgl. Deinet, 2016, S.8).

In den fünf Dimensionen zeigt Deinet auf, dass sich Raumaneignung nicht nur auf die konkrete Inbesitznahme eines Ortes beziehen muss, sondern auch auf die viel komplexere Vorstellung, dass Kinder und Jugendliche durch ihr Handeln die gegenständliche und symbolische Kultur erschließen und dass geschaffene und eroberte Räume eine wichtige Rolle in der Entwicklung der Kinder spielen (vgl. Deinet, 2014, S.10).

Da Objekte von sich aus keine Bedeutung innehaben, sondern erst das Subjekt diesen eine Bedeutung zuschreibt, kann davon gesprochen werden, dass Aneignung immer im Menschen selbst entsteht. Ein räumlicher Aneignungsprozess kann von Akteur:in zu Akteur:in im Verhalten stark abweichen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es sich bei Aneignung nie um einen isolierten Prozess eines Subjekts handelt, sondern diese immer als Aktion in einem größeren Netzwerk, mit Wirkung nach außen, zu sehen ist. Aneignung zieht folglich immer Wechselwirkungen oder sogar räumliche Konflikte mit sich (vgl. Kirchner/ Syring, 2014, S.19).

Das Erlernen räumlicher Konfliktbewältigung ist wesentlich in der Entwicklung von Mädchen und Jungen und hat Einfluss auf deren Raumverständnis, sowie die Selbstinszenierung und Interaktion im Sozialraum.

Raumaneignung ist also ein ganz wesentlicher Bestandteil für den Sozialraum in dem wir leben, sowie die Entwicklung, Bildung und Positionierung im gesellschaftlichen Zusammenleben.

Auch wenn Raumaneignung kein eigenständiges Bildungskonzept darstellt ist es wichtig eine Verbindung zwischen Aneignung und dem aktuellen Bildungsdiskurs herzustellen und diese auch in Bildungsinstitutionen zu gewährleisten. Erst wenn Raumaneignung als „Bildungsbegriff“ verstanden wird, können die Entwicklungen in der aktuellen Bildungslandschaft nachempfunden und anders diskutiert werden.

Grundlegend für das Verhalten von Kindern im Raum und deren Aneignung ist die Raumwahrnehmung. Diese ist bei jedem Subjekt individuell und selektiert je nach persönlichen Präferenzen die als angeeignet, aneignungswert oder interessant empfundenen Räume. Zusätzlich bilden wichtige Faktoren wie ethnische Herkunft, Alter oder Geschlecht die Rahmenbedingung und können Raumaneignung erschweren oder erleichtern, wie bereits Bourdieu in seiner Kapitaltheorie festhielt.

Um die Bedürfnisse, die Mädchen und Jungen an den Raum stellen, genauer darzulegen, wird im nächsten Kapitel auf die Raumwahrnehmung von Kindern eingegangen.

2.2. RAUMWAHRNEHMUNG

- Das kindliche Raumverständnis

Das Erörtern der Raumwahrnehmung von Kindern und ihres Raumverständnisses ist von grundlegender Bedeutung für das Verständnis ihrer Entwicklung im sozialen Umfeld und der damit verbundenen Raumeignung. Bevor darauf näher eingegangen werden kann, muss zuerst die Frage nach einer altersgemäßen Bestimmung definiert werden. Die Bestimmung von Kindheit unterliegt einem stetigen Wandel und ist stark von kulturellen, historischen oder gesellschaftlichen Einflüssen geprägt.

2.2.1 KINDHEIT

Laut des Übereinkommens der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-Kinderrechtskonvention, Artikel 1) ist jeder Mensch der das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet hat ein Kind (vgl. BmFSJ, 2024, S.12). Das bedeutet zunächst, dass rechtlich gesehen Kinder in Abgrenzung zu Erwachsenen zu sehen sind.

Weiter unterschieden werden kann in frühe Kindheit (0-5 Jahre) und späte Kindheit (6-11 Jahre), sowie zwischen frühen (12-17 Jahre) und späten Jugendalter (18-25 Jahre) (vgl. Gspurning, 2014, S.47). Im Laufe der Kindheit entwickeln wir Menschen unsere physischen und kognitiven Fähigkeiten weiter. Das Entwickeln dieser Fähigkeiten ist ein Anpassungsprozess, der sich in spielerischer Auseinandersetzung mit unserer Umgebung, aber auch in sinnlichen, körperlichen und sozialen Erfahrungen manifestiert. Der verfügbare Raum in dem diese Entwicklung stattfindet spielt dabei neben den sozialen Beziehungen die wichtigste Rolle, denn dieser nimmt Einfluss auf das erlernte Verhalten der Kinder. Zum Erfahren und Erlernen neuer räumlicher Gegebenheiten müssen Kinder ihre Umgebung aktiv erkunden.

In der frühen Kindheit mit etwa ein bis zwei Jahren beginnen Kinder sich selbstständig im Raum zu bewegen und diesen näher zu erforschen (vgl. Hrubicek, 2018, S.48). Zwischen dem zweiten und sechsten Lebensjahr ist die Entwicklung gekennzeichnet durch das erste Festigen sozialer Bindungen, dem Erlernen sprachlicher Ausdrucksfähigkeiten und dem Herstellen der Identifikation mit dem eigenen Geschlecht (vgl. Gspurning, 2014, S.47). Ein biografischer Einschnitt in die Entwicklung der Kinder

bildet der Eintritt in die Volksschule. Hier besteht die Entwicklungsaufgabe, neben dem Erlernen schulischer Fähigkeiten, wie Lesen oder Schreiben, im Aufbau von Beziehungen mit Gleichaltrigen, dem Einüben geschlechterspezifischer Rollenverhalten, aber auch Erfassen von Zusammenhängen und dem Ausbilden von Problemlösungen (vgl. Hrubicek, 2018, S.48). In diesem Alter erfahren Kinder meist zum ersten Mal Raum in einer größeren Gemeinschaft, der Schulgemeinschaft, nachdem sie in ihren ersten Lebensjahren zumeist lediglich eine Platzierung im Raum der Familie und im Raum der Kindergartengruppe erlebt haben.

Das kindliche Raumverständnis entwickelt sich analog zu dessen kognitiven Entwicklungen.

In dieser Arbeit stehen vor allem Kinder im Volksschulalter im Fokus. In diesem Alter unterliegen Kinder häufig noch stark sozialisatorischen Einflüssen. Daher werden in Folge vordergründig die charakteristischen Besonderheiten dieses Lebensalters dargestellt.

Der Schweizer Jean Piaget nimmt dazu eine Unterteilung in drei Phasen vor, das für die Entwicklung des kindlichen Raumverständnisses essentiell ist.

2.2.2 RAUMWAHRNEHMUNG ANHAND JEAN PIAGET'S STUFENMODELL

Die kindliche Raumwahrnehmung kann gut mittels des Stufenmodells nach Piaget aufgezeigt werden. Es zeigt sich, dass das Raumverständnis mit der kognitiven und physischen Entwicklung einhergeht.

Kinder erschließen sich Räume bereits ab den ersten Lebensmonaten. Findet dies überwiegend visuell durch regungsloses Schauen statt, sammeln sie dabei bereits erste Raumeindrücke, verarbeiten Licht und Schatten und können ihnen bekannte Räume wiedererkennen. Beginnen Kinder zu Krabbeln erfahren sie, durch Sich-Entfernen oder Sich-Nähern, Raumdimensionen, Hindernisse und Raumfolgen. Durch das bekannte „Versteckspiel“, mit dem wiederholten Abdecken der Augen, lernen

Kleinkinder den anderen Menschen relativ zu seiner Zeit zu verorten. Was mit der Erkenntnis verbunden ist, dass die andere Person einen Augen-Blick später seine Position im Raum verändert haben kann (vgl. Fehrmann, 2017, S. 225). Mit dem Bauen von Höhlen oder dem Abdecken von Nischen schaffen Kinder eigene Räume und erlernen, wie man sich Blicken oder Situationen entziehen kann.

All unsere körperlichen Fähigkeiten zusammen konditionieren wir im Laufe unserer Entwicklung, um Räume zu erfahren und zu erschließen. Sehen, Gehen, Geruch, Raumtemperatur oder Akustik sind Kategorien, welche, wenn auch teils nur mehr unbewusst, die atmosphärische und sensorische Raumwahrnehmung von Erwachsenen bestimmen (vgl. ebd., S.225).

Jean Piaget gilt als der Hauptvertreter der kognitiven Entwicklungspsychologie. Er besagt, dass Kinder durch handelnde Aktivität ein Verständnis für ihre Umwelt entwickeln und sich diese, durch Beschäftigung mit Strukturen, Gegenständen und Personen aneignen.

Konkreter unterscheidet Piaget diese Entwicklung räumlicher Referenzen in drei Phasen:

1.Phase: Das topografische Raumverständnis:

In dieser Phase (zwischen dem 2. und 7. Lebensjahr) weisen Kinder ein egozentrisches Referenzsystem auf. Das bedeutet, dass diese von sich als Selbst und ihrer Position im Raum ausgehen. Unabhängig von ihrem Körper oder ihrer Person können Situationen oder Gegebenheiten nicht eingeschätzt oder nachvollzogen werden. Beispielsweise können sie noch nicht Wege oder Routen im Raum mental, also nur gedanklich, zurücklegen und nachvollziehen (vgl. Hrubicek, 2018, S.50). Kinder gehen davon aus, dass andere Menschen und Erwachsene die Welt wie sie selbst wahrnehmen und sind dabei sehr neugierig. Die Umgebung um sie herum wird genau erforscht und hinterfragt, wobei Realität und Fantasie noch stark miteinander vermischt werden. Eine exakte Wiedergabe ihres umgebenden

Raumes ist nebensächlich, vielmehr wird dieser von Kindern individuell charakterisiert. Dies zeigt sich beispielsweise auch darin, dass, für Kinder dieses Alters, Raumverhältnisse und Proportionen eine untergeordnete Rolle spielen. So werden für ihr Spielzeug oder ihre Puppen Wohnungen gebaut, wobei Figuren unterschiedlichster Größe in über- oder unterproportionalen Behausungen zusammenwohnen. Die Wohnung, mit einer exakten Proportionswiedergabe, spielt nur eine untergeordnete Funktion und dient lediglich als Anhaltspunkt ihrer Fantasie.

2. Phase: Projektives Raumverständnis

In dieser Phase (zwischen dem 7. und 11. Lebensjahr), was in etwa dem Volksschulalter entspricht, löst sich die kindliche Raumwahrnehmung aus ihrer egozentrischen Sicht auf. Kinder beginnen sich an bestimmten Orientierungspunkten, sogenannte „landmarks“ und Objekten, die für ihr kindliches Spielen wichtig sind, zu orientieren und sind in der Lage räumliche Beziehungen zwischen einander herzustellen. Entfernungen, Richtungen, Proportionen und Positionen können nun auch, ohne Bezug auf sich selbst, erkannt werden (vgl. Gspurning, 2014, S.57). Sie beginnen diese „landmarks“ nicht nur zu erkennen, sondern können diese auch zu Sinn-einheiten in Clustern zusammenfügen und entwickeln ein ausgeprägtes räumliches Denken. In diesem Alter können Kinder sich auch erstmals in Perspektiven anderer Menschen hineinversetzen (vgl. ebd., S. 57).

3. Phase: Euklidisches Raumverständnis

Ab dieser Phase (ab ca. 12 Jahren) besitzen Kinder laut Piaget alle Fähigkeiten zur Erfassung ihrer Umwelt.

Sie entwickeln ihre eigene Identität, beginnen logisch zu denken und beginnen abstrakten Gefühlen und Gedanken Wichtigkeit beizumessen (vgl. Kita.de, 2024). Diese Phase bildet die letzte Phase und dauert ein Leben lang an, da wir ständig neue Erfahrungen sammeln und unser Raumverständnis dadurch ständig wächst.

Die Entwicklungsstufen nach Piaget können zu einem Verständnis, der kindlichen Entwicklung und Positionierung im Raum herangezogen werden. Es handelt sich um eine vermeintlich starre und kaum verschiebbare Einteilung der Entwicklung von Kindern. Das stetige Zurückgreifen vieler wissenschaftlicher Arbeiten zeigt jedoch dessen Aktualität und Relevanz.

Besonders auffällig ist die Wahl der zusammengefassten Altersgrenzen in die er diese Entwicklungsphasen unterteilt. In der zweiten Phase, welche als die späte Kindheit verstanden werden kann, fasst er 6-12-jährige Kinder zusammen. Interessant ist diese Einteilung, wenn man betrachtet, dass das vorherrschende Bildungssystem in Österreich sich nicht an diese Alterseinteilung orientiert, sondern mitten darin einen gravierenden Schnitt, durch den Eintritt, im 9. oder 10. Lebensjahr, in eine weiterführende Schule, setzt. In den weiterführenden Institutionen werden Kinder in jungem Alter, mit deutlich älteren Jugendlichen, in einer grundlegend anderen Entwicklungsphase, der Pubertät, konfrontiert und aus der zuvor erlebten kindlichen Lebenswelt „verbannt“. Der frühe Schulwechsel könnte auch als ein gesellschaftlich geforderter Entwicklungswechsel, zum Erwachsenwerden, verstanden werden, der nicht von allen Kindern gleichermaßen bewältigt werden kann, befinden sich diese laut Piaget doch noch einige Jahre in der Kindheitsphase. Die Problematik zeigt sich auch in der Wissenschaft. Dort werden diese Kinder als „Lücke-Kinder“ bezeichnet. Gemeint sind Kinder, je nach Autor, die zwischen dem 9. und 14. Lebensjahr sind und als „nicht mehr Kind“, aber „noch nicht Jugendliche“ verstanden werden können (vgl. Gulde et al., 2016, S.43). Es zeigt sich, dass diese Altersgruppe einen Mangel an Aufmerksamkeit, sowohl in pädagogischer als auch städtebaulicher Sicht, durch ein geringes altersentsprechendes Freizeitangebot erhalten. Diese Kinder fallen oft aus dem Raster oder erhalten überhaupt kein Angebot. Vor allem im Freizeit-

angebot zeigt sich, dass sie zu alt für den Spielplatz sind, aber zu jung, um in nicht institutionalisierten Räumen, ohne den Schutz von Erwachsenen, ihren Lebensraum eigenständig erweitern zu können. Somit sind sie ständig auf der Suche nach Lücken und Nischen in der Umwelt (vgl. ebd., S.43).

Warum Kinder in Österreich gerade in dieser entscheidenden Übergangsphase durch einen Schulwechsel aus ihrem bekannten kindlichen Lebensraum herausgerissen werden ist eine Frage der Bildungswissenschaft und Pädagogik, soll jedoch in dieser Arbeit erwähnt werden, da die Schularchitektur und die Gestaltung von Räumen Kinder in dieser Altersspanne berücksichtigen und vermehrt fokussieren sollte.

Festzuhalten ist, dass sich das Raumverständnis von Kindern im Laufe ihrer Entwicklung immer wieder verändert und neu formt und nicht jedes gleichaltrige Kind die selbe Entwicklung und ein gleiches Raumverständnis aufweist.



SPIELRAUM FÜR DEN ANFANG DER KRITIK

Abb. 18: Olafur Eliasson, Kunstinstallation „Spielraum für den Anfang der Kritik“, Hamburger Kunsthalle 2009

2.3. LEBENSWELTANALYSE VON KINDERN - Sozialräumliche Modelle der Raumaneignung

Nachdem der Begriff der Aneignung und die Entwicklungsstufen von Kindheit in Bezug auf die Raumwahrnehmung und das sich bildende Raumverständnis dargelegt wurden soll in diesem Kapitel ein Überblick über die Lebenswelt der Kinder gegeben werden. Diese unterliegen stetigen Wandlungen und haben dadurch unterschiedliche Lebensraummodelle in der Wissenschaft hervorgebracht. Die Entwicklung einer Raumvorstellung ist stark beeinflusst vom Sozialisationsprozess der Kinder und ihrer Alltagserfahrungen. Das Analysieren der Auseinandersetzung von Kinder mit ihrer Umwelt und deren Lebenswelt bildet die Grundlage für das Verständnis, welche aktuellen geschlechterspezifischen Bewegungsverhalten Kinder im Raum aufweisen und welche Bedürfnisse sie an Raum stellen.

2.3.1 DAS ZONENMODELL

Zuerst soll das Zonenmodell, welches auf die deutsche Psychologin Martha Muchow (1892-1933) zurück geht und von Dieter Baacke weiterentwickelt wurde, beschrieben werden. Bei diesem Modell wird die kindliche Raumaneignung als Prozess verstanden, welcher in konzentrischen Kreisen verläuft. Muchow stellt in ihrer Studie „Der Lebensraum des Großstadtkindes“, die Kinder des Arbeitermilieus der 1920er/1930er Jahre in dem Mittelpunkt und erforscht deren Lebensbedingungen. Im Zonenmodell, wird erstmals der Lebensraum des Kindes als empirisch erforschender Gegenstand in den Fokus gerückt und dargelegt, dass Raum, bei ihr als geographisches Territorium definiert, einen wichtigen Einfluss auf die Sozialisation von Kindern hat. Der Lebensraum des Kindes stellt dabei immer ein zusammenhängendes Areal dar, das nach und nach erkundet und angeeignet wird (vgl. Kogler, 2015, S.46).

Das Zonenmodell kann als Entwicklung und Erweiterung des Handlungsraumes verstanden werden. Es gibt ein Zentrum, von dem diese Erweiterung ausgeht und sich Schritt für Schritt von diesem weiter ausdehnt.

Der Lebensraum der Kinder lässt sich dabei in vier konzentrische Zonen einteilen:

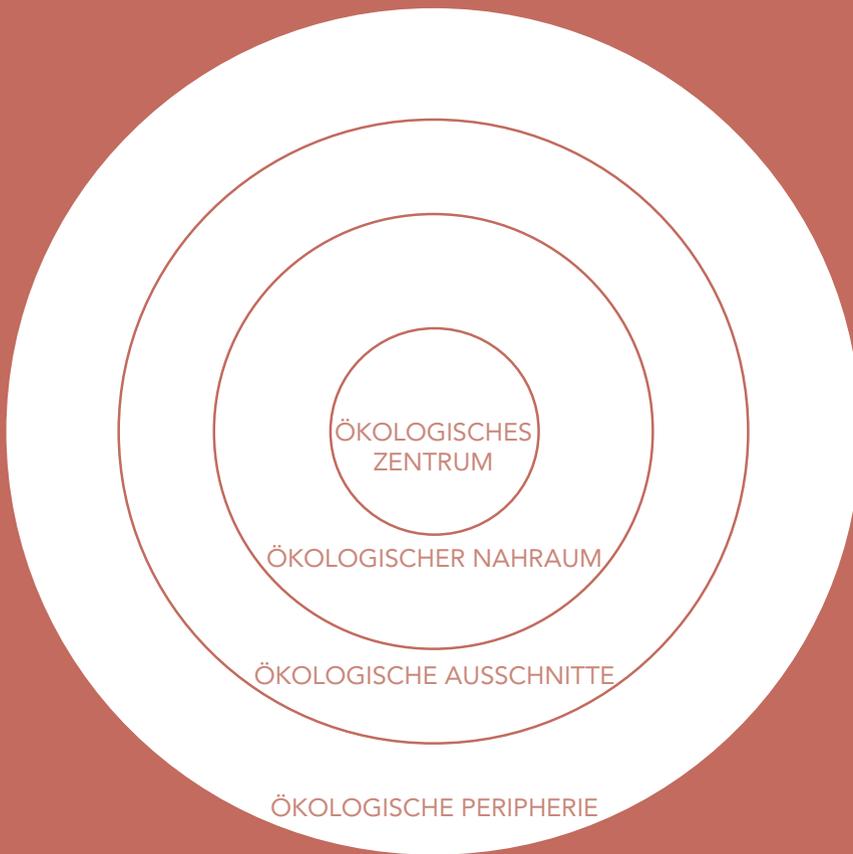


Abb. 19: Zonenmodell

Das ökologische Zentrum bildet die Familie, das Zuhause. Dies ist der Ort, an dem sich das Kind und die wichtigsten Bezugspersonen gemeinsam tagsüber und nachts aufhalten (vgl. Deinet, 2014, S.36).

Die zweite Zone bildet der ökologische Nahraum, die Nachbarschaft, die Wohngegend, das Stadtviertel. Damit werden Orte definiert, an denen Kinder erste Außenbeziehungen eingehen. Für Kinder und Jugendliche können diese Räume als ihre „Reviere“ bezeichnet werden (vgl. ebd., S.36).

Die dritte Zone, die ökologischen Ausschnitte, sind Orte, die nur zu einem bestimmten Zeitpunkt zu einem bestimmten Zweck betreten werden. Darunter fallen Bildungsinstitutionen, wie die Schule, aber auch Sporteinrichtungen (vgl. Köstler, 2012, S.34).

Der äußerste Kreis, die ökologische Peripherie, bilden Räume, der gelegentlichen Kontakte, ungeplanter Begegnungen oder Orte die nur vorübergehend aufgesucht werden. Damit sind alle Räume gemeint, die aus der Routinisierung, die in den anderen drei Zonen hergestellt wird herausfallen.

Das Zonenmodell ist nicht im statischen Sinne zu verstehen. Die Zonen bilden ein dynamisches Modell, welches die unterschiedlichen Lebensbereiche der Kinder systematisch erfasst. Den wesentlichen Entwicklungsschritt dieses Modelles bildet das Verlassen des ökonomischen Zentrums des Kindes und den damit einhergehenden Beginn der Erschließung seiner räumlichen Umwelt (vgl. Deinet, 2014, S.36).

Für das Verständnis von kindlicher Aneignung und Raum ist das Zonenmodell deshalb wichtig, da es Zusammenhänge zwischen dem Verhalten von Kindern und Jugendliche und ihrer konkreten Umwelt herstellt.

Für das Verständnis der kindlichen Lebenswelt ist es wichtig eine genaue Auskunft darüber zu suchen, welche Zonen das Kind betritt und welche Bedeutung diese für das Kind hat (vgl. Deinet, 2014, S.38).

Das Zonenmodell, mit dem Verständnis, der sich immer weiter ausdehnenden Lebenswelt von Kindern kann aus heutiger Sicht nur noch bedingt standhalten und spiegelt kaum die aktuelle Lebenswelt der Kinder wider.

Vor allem hat sich die kindliche Lebenswelt in Städten durch die Mobilisierung und Digitalisierung stark verändert. Zu Zeiten Martha Muchows waren die Wohnungen,

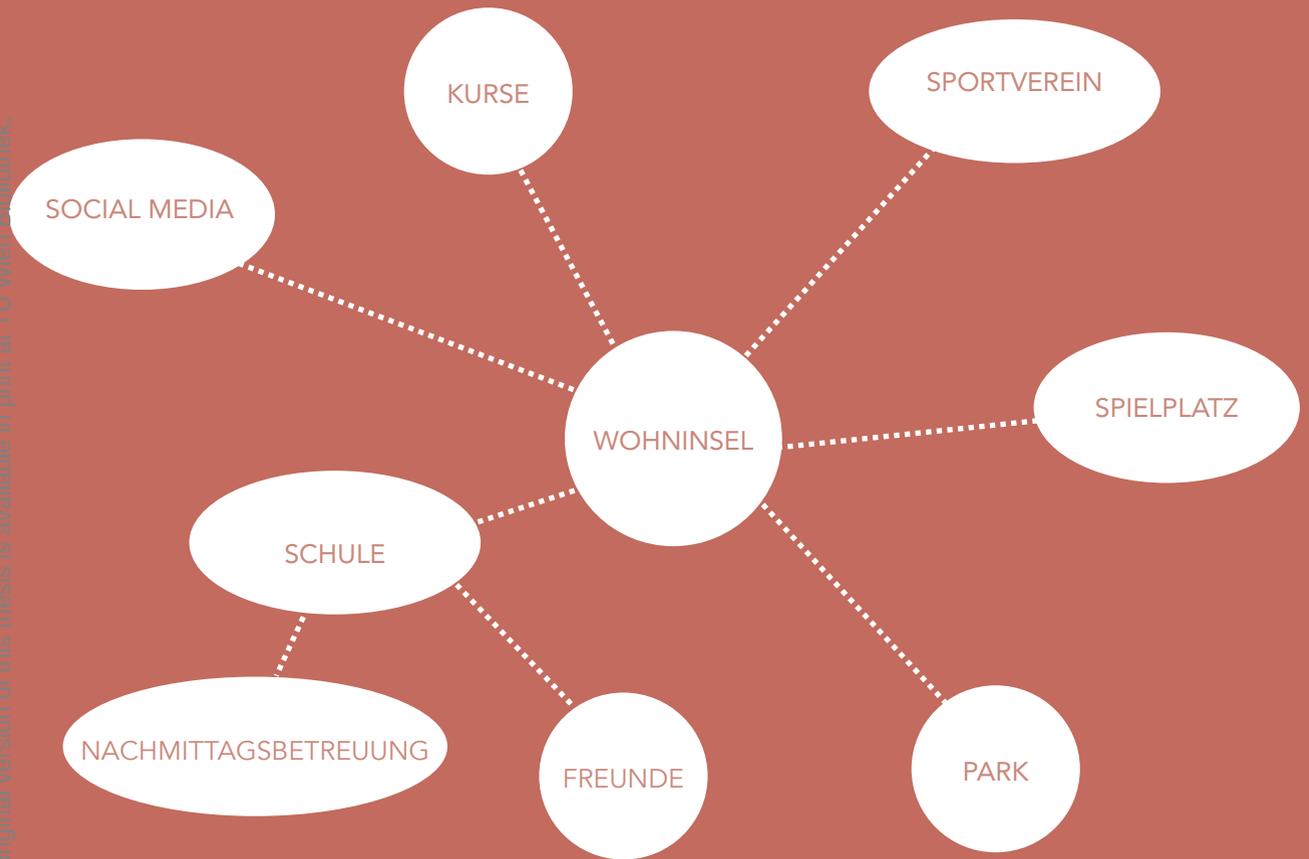
die Straßen und die Schulen beinahe die einzigen Orte, die sich Kinder angeeignet haben, und ein zusammenhängendes Areal darstellten. Heute sind die Zonen, in denen sich Kinder bewegen, teilweise in der ganzen Stadt verstreut. Dadurch werden diese von den Kindern nicht als sich ausdehnender Handlungsraum erfahren. Es entstehen vielmehr kleine Inseln im kindlichen Lebensraum (vgl. Gspurnig, 2014, S.72). Diese Veränderung der (alltäglichen) kindlichen Lebensbedingungen werden im Inselmodell dargestellt.

2.3.2 DAS INSELMODELL

Die „Verinselungstheorie“ oder das Inselmodell kam in den 1980er und 1990er Jahren auf und überholte das Zonenmodell. Im Gegensatz zum Zonenmodell wird der Lebensraum der Kinder nicht mehr als eine zusammenhängende Einheit gesehen, die sich diese nach und nach aneignen und sich dadurch ihre Lebenswelt konzentrisch immer weiter ausdehnt. Kinder erschließen einzelne, teils unabhängige Inseln in der Stadt, um dort gewissen Aktivitäten nachzugehen. Raumaneignung ist hier kein kontinuierlicher Prozess der Raumausdehnung, sondern erfolgt in Phasen und kann auch wieder rückgängig gemacht werden, wenn einzelne Inseln aufgegeben werden (vgl. Kogler, 2015, S.47).

Das Verändern der Kindheitsbedingungen ist historisch bedingt und zeigt sich in einer Fokustrennung, einer Spezialisierung von Räumen und das Drängen der Kinder in vordefinierte Orte oder abgegrenzte Privaträume. Konnten Kinder früher beispielsweise noch nahezu vor jedem Wohnhaus Ballspielen nachgehen, ist dies im urbanen Raum nur noch bedingt möglich.

„Die Orte, die von Kindern genutzt werden können oder dürfen, liegen immer häufiger wie Inseln verstreut im städtischen Meer“ (vgl., ebd., S. 47). Das „Meer“ welches dazwischen liegt ist den Kindern oft gänzlich unbekannt und kann nicht als ein zusammenhängendes Areal erschlossen werden, da die verstreuten Inseln meist nur in Begleitung der Eltern oder einer Aufsichtsperson erreicht werden und somit



nicht eigenständig von den Kindern angeeignet werden können. Das ökonomische Zentrum bleibt dabei die Wohninsel, von der aus alle weiteren Inseln, wie Schule, Wohnung von Freund:innen, Sportplätze, etc. erschlossen werden (vgl. Deinet, 2014, S.45).

Die Verinselung des kindlichen Lebensraums hat auch Auswirkungen auf das Erlernen und Fördern sozialer Beziehungen. Kinder im gleichen Wohnumfeld teilen sich nicht mehr zwingend gleiche Inseln, was zu gänzlich unterschiedlichen Lebensräumen führt und stabile Beziehungen im direkten Umfeld erschweren kann. Die Schule als eine Insel, die sich alle Kinder dieser Schulgemeinschaft teilen wird daher aus räumlicher und sozialer Sicht zu einem wichtigen neuen Raum.

Es zeigt sich, dass der Bereich, in dem der Lebensraum der Kinder liegt, so groß ist, wie es die Alltagsmobilität der Eltern zulässt. Die Mobilität der Eltern ist somit ein Faktor, für die Art und die Anzahl, welche Lebensräume Kinder erschließen, gibt aber keine direkte Auskunft über die in den Inseln stattfindende Aneignung und die Qualität der Räume (vgl. Kogler, 2015, S.48).

Um einen Einblick auf die geschlechterspezifische Raumaneignung von Mädchen und Jungen zu erhalten, ist es sinnvoll diese beiden Modelle heranzuziehen. Für die Analyse des Lebensraums der Kinder hat zwar das Inselmodell weitgehend das Grundkonzept des Zonenmodells abgelöst, dennoch zeigt sich, dass sich der Aneignungsraum der Kinder rund um die einzelnen Inseln ebenfalls konzentrisch ausweiten kann und die Dimensionen beider Modelle zusammenfließen.

Diese beiden Modelle konzentrieren sich auf den physischen, auf Orte fokussierten, Lebensraum der Kinder und bilden dabei nicht den, wie im ersten Kapitel beschriebenen, Sozialraum der Kinder ab. Soll eine konkrete Analyse der Raumaneignung durchgeführt werden, müssen gesellschaftliche, kulturelle und zwischenmenschliche Interaktionen und Handlungen immer auch berücksichtigt und das Individuum in den Fokus gerückt werden.

2.3.3 KINDLICHE LEBENSWELT HEUTE

Neben der Verinselung des kindlichen Lebensraumes haben sich noch weitere Aspekte entwickelt, die den räumlichen Alltag und die Erfahrungen von Mädchen und Jungen beeinflussen.

Festzustellen ist eine **INSTITUTIONALISIERUNG** der modernen Kindheit.

Neben der Schule als traditionelle Bildungsinstitution wird auch zunehmend die Freizeit der Kinder institutionalisiert, wie beispielsweise Nachmittagsbetreuungen oder das Besuchen anderer Institutionen, wie Musikschule oder andere kulturelle Vereine. Kennzeichnend ist, dass es sich immer um institutionalisierte Räume handelt, also solche, die einen festgelegten zeitlichen Umfang, zu festen Zeiten mit Regeln und Normen und einer gewissen Verbindlichkeit aufweisen (vgl. Gspurnig, 2014, S.98). Bedingt wird dies durch eine Zunahme an erwerbstätigen Eltern (vgl. Statistik Austria, 2022) und zum anderen durch den Wandel des öffentlichen Außenraums, der als ungeeigneter Aufenthaltsort eingeschätzt wird. Ein weiterer Grund ist der Geburtenrückgang, der bedingt, dass Kinder in ihrem näheren Wohnumfeld weniger auf Gleichaltrige treffen und nur noch in Institutionen aufeinandertreffen (vgl. Nissen, 1998, S.169).

Die Institutionalisierung der Kindheit hat dazu geführt, dass das Kinderleben ein geschütztes, institutionell und sozialpädagogisch bedingtes ist. Wilde Spielereien und das Sammeln, spannender, mit Risiko und Schrammen verbundener, räumlicher Erfahrungen kann kaum noch beobachtet werden. Da die Kinder in ihrer heutigen Lebenswelt kaum noch auf sich alleine gestellt sind, kann auch von einer pädagogisierten Kindheit gesprochen werden.

PÄDAGOGISIERUNG der Kindheit bedeutet, dass in diesen institutionellen Räumen meistens auch pädagogisch ausgebildete Personen die darin stattfindenden Tätigkeiten betreuen und leiten. Dadurch wird das kindliche Leben zunehmend organisiert und durch Erwachsene fremd bestimmt (vgl. Gspurnig, 2014, S.99).

Zudem zeigt sich, dass der institutionalisierte und pädagogisierte Alltag von Kindern

zunehmend in verhäuslichten Räumen stattfindet.

Diese **VERHÄUSLICHUNG** ist darauf zurückzuführen, dass der öffentliche Raum und der darin gestiegene Verkehr unübersichtlich und gefährlich geworden ist und Kinder in den privaten Raum zurückdrängt. Zudem hat auch der gestiegene Medienkonsum bereits in der Kindheit zu einem veränderten Spielverhalten geführt (vgl. Richard-Elsner, 2018, S.9).

Diese beiden Faktoren können auch als „Pull-Faktor“ oder „Push-Faktor“ bezeichnet werden. Einerseits ziehen Faktoren, wie die institutionalisierte und pädagogisierte Kindheit, aber auch Spielekonsolen, Computer und soziale Medien, Mädchen und Jungen vermehrt in private Innenräume. Andererseits drücken städtebauliche Faktoren, mit Fokus auf den Verkehr, Kinder aus dem öffentlichen Raum heraus. Welcher dieser Faktoren zuerst greift bleibt offen (vgl. Funk, 2008, S.12). Der Soziologe Dr. Walter Funk meint hierzu:

„Meines Erachtens ist es jedoch nach wie vor offen, ob der Rückzug aus dem öffentlichen Raum („Verhäuslichung“) stattfindet, weil Kinder vermehrt innerhäuslich Medien konsumieren, oder ob sie verhäuslichen und z.B. mehr Medien konsumieren, weil ihre kindliche Neugier im Freien (unter anderem durch den Straßenverkehr) stark eingeschränkt ist und z.B. das Fernsehen eine bequeme Alternative zur Befriedigung ihrer Neugier bietet“ (ebd., S.12).

Bisher wurde die Lebenswelt der Kinder in Summe und ohne den Einfluss der Kategorie Geschlecht betrachtet. Um dem Raumspruch und den Bedürfnissen, die Mädchen und Jungen an Raum stellen zu erörtern, soll im folgenden Kapitel das geschlechterspezifische Bewegungsverhalten im Raum dargelegt werden.

Volkslied

„Hänschen klein“:

*„Hänschen klein, ging allein in die weite Welt hinein, Stock und Hut stehen ihm gut, ist auch wohlge-
mut.*

Aber Mutter weinet sehr, hat ja nun kein Hänschen mehr. Wünsch dir Glück, sagt ihr Blick, komm nur bald zurück“

- Volkslied, 19.Jh.

Rotkäppchen wird von ihrer Mutter losgeschickt ihre Großmutter zu besuchen, die Mutter sprach:

„Mach dich auf, bevor es heiß wird, und wenn du hinauskommst, so geh hübsch sittsam und lauf nicht vom Wege ab [...]. Und wenn du in ihre Stube kommst, so vergiss nicht guten Morgen zu sagen und guck nicht erst in allen Ecken herum!“

Auf dem Weg trifft sie den bösen Wolf, der sie von diesem abbringen möchte. Sie erzählt ihrer Großmutter, dass dieser sie bedroht hat:

„Komm, sagte die Großmutter, wir wollen die Türe verschließen, daß er nicht herein kann.“

- Die Brüder Grimm, 1812

Diese Passagen aus dem 200 Jahre alten Märchen „Rotkäppchen“ der Brüder Grimm und das Volkslied „Hänschen klein“ veranschaulichen Raumeignungsformen und geschlechterspezifische Sozialisationsmuster, die zum Teil auch heute noch Gültigkeit haben.

„Der Junge erobert die Welt, dem Mädchen werden Verhaltensanweisungen mitgegeben und es muss vor der gefährlichen Welt geschützt werden.“

Die männliche Raumerfahrung wird damit stärker auf die Präsenz in der Öffentlichkeit bezogen, die weibliche überwiegend auf den privaten Bereich.

2.4. GESCHLECHTERSPEZIFISCHES BEWEGUNGSVERHALTEN IM RAUM

Vielfach wurde zur Skizzierung der Lebenswelten durch Kinderforschung eine Differenzierung nach dem Geschlecht weitgehend ausgeblendet. Erst in jüngeren Arbeiten werden die weiblichen und die männlichen Lebenswelten von Kindern explizit differenziert betrachtet und zeigen unterschiedliche Ergebnisse. Bei diesen Arbeiten wird überwiegend die genderspezifische Raumwahrnehmung, Raumnutzung und Raumaneignung im öffentlichen Außenraum fokussiert.

Neben den genannten Faktoren und dem sozialen und ökologischen Kapital, das ein Individuum besitzt ist ein weiterer zentraler Faktor hinsichtlich Raumgewinn die Mobilität. Eine eingeschränkte Mobilität, wie es auch für Frauen der Fall sein kann, etwa durch eine an männlichen Bedürfnissen orientierte Verkehrs- und Stadtplanung, führt zu einer klaren Benachteiligung. Bourdieu formulierte dies in seinem Werk „Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum“ als „Kapitallosigkeit“ durch das „an einen Ort gekettet zu sein“ (vgl. Diketmüller/ Studer, 2007, S. 20).

In den vorherigen Kapiteln wurde dargelegt, dass der Körper das wichtigste Instrument für Kinder ist, um sich Raum anzueignen.

Kinder erleben und erforschen Raum mit ihrem gesamten Körper, ohne diesen ist Raumaneignung für sie nicht möglich. Ihr eigener Körper wird zum Instrument dieser Aneignung.

Zur Förderung der Raumaneignung von Kindern im Schulraum müssen Planende und Pädagog:innen, neben den geschlechterspezifischen Merkmalen und den kognitiven Fähigkeiten der betrachteten Altersgruppe, auch deren körperliche Merkmale berücksichtigen und auf deren Bedürfnisse eingehen.

In den Verkehrswissenschaften werden die körperlichen Merkmale von Kindern oft schon berücksichtigt, in dem darauf hingewiesen wird, dass sie, durch eine geringe Körpergröße und eingeschränktes Sichtfeld - die horizontalen und vertikalen Sichtachsen sind noch nicht vollständig ausgebildet - Gefahren noch nicht richtig wahrnehmen oder einschätzen können. Zusätzlich fällt es Kindern schwerer Geräusche der Wichtigkeit nach zu filtern, wodurch auch ihre Aufmerksamkeitsspanne stark fluktuiert (vgl. Gspurning, 2014, S.58; vgl. Hrubicek, 2018, S.49).

Wie in den vorherigen Kapiteln erläutert wird die Entwicklung der Kinder nicht nur innerhalb der eigenen Familie, sondern auch in Bildungseinrichtungen und heutzutage auch in den sozialen Medien geprägt und durch diese sozialisiert.

Genau hier können eben bestehende Geschlechterrollen aufgebrochen werden. Oft werden diese jedoch auch reproduziert und eine veraltete Vorstellung des Rollenbildes weitergegeben.

Vorherrschende Rollenvorstellungen haben einen direkten Einfluss auf die Raumeignung der unterschiedlichen Geschlechter. Diese traten im Zuge der COVID-19-Pandemie sogar wieder vermehrt in den Vordergrund. Gerade Frauen wurden mit Homeoffice, Haushaltsführung und Kinderbetreuung in alte Rollenbilder und aus der Öffentlichkeit zurückgedrängt. Dasselbe gilt für Mädchen, die im Vergleich zu Jungen mehr in den Haushalt und die Betreuung von Geschwistern mit einbezogen wurden (vgl. Azcona et al., 2020, S. 10). Was sich auch dadurch begründen lässt, dass die weibliche Sozialisation enger an das Elternhaus gebunden ist als die männliche (vgl. Burdewick, 1999, S.2).

Aus einigen Forschungsarbeiten geht hervor, dass die Unterschiede im Raumnutzungsverhalten, sowie im Spielverhalten von Mädchen und Buben auf unterschiedlichen Ebenen liegen.

Forschungen zum Thema geschlechterspezifische Raumeignung von Mädchen und Buben, lassen vermuten, dass veraltete Denkweisen, wie „Öffentlichkeit ist männlich“, immer noch subtil von Kindern wahrgenommen werden.

Untersuchungsergebnisse belegen dies darin, dass Jungen im öffentlichen Freiraum stärker vertreten sind als Mädchen und diesen häufiger nutzen (vgl. ebd., S.2). Viele Mädchen hingegen werden, durch eine „Sexualisierung des weiblichen Körpers mit der realen und phantasierten Bedrohung in städtischen Räumen“ (Löw, 2019, S.248) bereits im jungen Alter in den häuslichen Bereich zurückgedrängt. Eltern tendieren vermehrt dazu, die Körper der weiblichen Kinder vor Bedrohungen oder Verletzungen zu schützen, als die Körper der männlichen Kinder. Das Schutzbedürfnis der Eltern zeigt sich weiter darin, dass Mädchen häufiger auf dem Schulweg oder zu ihren Freizeitaktivitäten begleitet werden und ohne Aufsicht einen eingeschränkten

Bewegungsradius haben (vgl. Diketmüller/ Studer, 2007, S. 21).

Die Bewegungsaktivitäten haben einen direkten Einfluss auf die Raumeignung und fördern diese. Je größer der Bewegungsradius, desto mehr Raumerfahrung kann gesammelt werden. Die weibliche Geschlechtszugehörigkeit schränkt diese Erfahrungen ein und führt dazu, dass Mädchen in ihren Bildungsmöglichkeiten benachteiligt oder unerfahren darin sind, sich eigenständig mit ihrem Körper im Raum zu positionieren und durchzusetzen. Dieses Phänomen ist beispielsweise oft bei Ballsportarten zu beobachten, bei denen Mädchen tendenziell eher ängstlicher agieren, da diese oft kein Teil ihres Handlungsspielraumes sind oder diese gar als „unfeminin“ gelten und Mädchen darin weniger gefördert werden. Bei Buben gehören (Wett-)Kampf, Streit oder Rangeleien zu ihrem Sozialisationsprozess dazu und steigert deren Durchsetzungskraft (vgl. Diketmüller/ Studer, 2007, S. 20 f.). Buben neigen in ihrem Bewegungsverhalten also dazu raumgreifenderen Sportarten nachzugehen und sich den öffentlichen Raum mehr anzueignen, wohingegen sich Mädchen tendenziell mehr in Kommunikations- und Rückzugsräumen treffen. (vgl. Burdewick, 1999, S.2).

Betrachtet man die Studien, die die unterschiedlichen Bewegungsverhalten von Mädchen und Jungen aufzeigen, steht meist der öffentliche Stadtraum im Fokus der Betrachtung. Mitzudenken ist jedoch, dass das geschlechterspezifische Verhalten im Außenraum am deutlichsten sichtbar ist, es aber nicht heißt, dass sich dieses im Innenraum nicht fortsetzt (vgl. Schwaderer, 2023, S.125).

Die unterschiedlichen Bewegungsverhalten von Mädchen und Buben zeigen sich vor allem, wenn man den Lebensraum der Kinder in zwei räumliche Kategorien, die auf Martha Muchow zurückgehen, unterteilt (vgl. Diketmüller/Studer, 2007, S.15).

2.4.1 DER STREIFRAUM UND DER SPIELRAUM

Der Spielraum und der Streifraum zusammen beschreiben den Lebensraum der Kinder. Der Spielraum meint alle Gebiete, die von Kindern im täglichen Leben genutzt werden, in denen diese sich aufhalten.

Der Streifraum hingegen ist jener Raum, der nur durchschritten wird oder zufällig entdeckt wird und zum Erforschen von Unbekanntem und Neuem dient (vgl. Dikemüller/ Studer, 2007, S. 23).

In Spielräumen, also die Räume die Kinder gut kennen, zeigen sich nur geringe geschlechterspezifische Unterschiede. Der Streifraum hingegen ist bei Buben doppelt so groß wie der von Mädchen.

Mädchen halten sich häufiger im direkten Wohnungsumfeld auf und ihre gesamten Bewegungsaktivitäten beanspruchen weniger Platz. Jungen hingegen beziehen großflächiger die nähere Umgebung des Wohnungsfeldes mit ein und funktionieren dieses Gebiet zu ihrem Spielraum um.

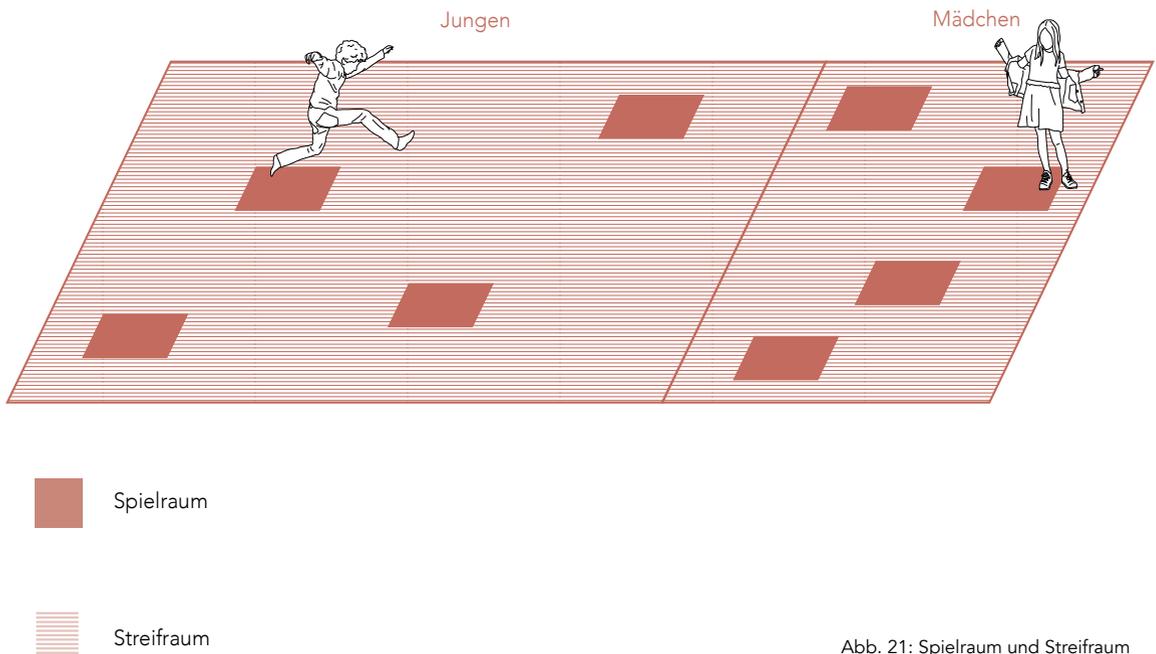


Abb. 21: Spielraum und Streifraum

Vor allem in Altbaugebieten ist zu beobachten, dass Mädchen sich wohnungsnäher aufhalten als Jungen. Die Sorge der Eltern und der Mangel an Angeboten für Mädchen im öffentlichen Raum lassen auch beobachten, dass diese ganz zuhause bleiben.

In Plattenbausiedlungen lässt sich oft ein umgekehrtes Phänomen beobachten. Hier halten sich Jungen häufiger in Wohnungsnähe auf, was darauf zurückzuführen ist, dass das wohnungsnaher Spielfeld, mit viel Grünflächen oder asphaltierten Flächen für Ballspiele ausgestattet, auch für eine ausreichende Bewegungsmöglichkeit bietet. Während in Altbauvierteln erst weit entfernter gelegene Spielplätze dieses Angebot haben.

Dabei wird von der Gesellschaft hingenommen und als selbstverständlich angesehen, dass Mädchen einen eingeschränkten Bewegungsraum haben.

Durch den eingeschränkten Handlungsspielraum sind Mädchen eher in Zweier- oder Dreiergruppierungen anzutreffen und sie sind weniger auf Wettstreit und Konkurrenz ausgerichtet, Jungen hingegen spielen oftmals in großen Gruppen (vgl. Dikemüller/ Studer, 2007, S. 22).

Oft kann dies im öffentlichen Raum an Spielplätzen beobachtet werden, welche von männlichen Kindern eher als sportlicher Wettkampffläche genutzt werden und weibliche Kinder oft beim Schaukeln oder bei Rollenspielen beobachtet werden und diese seltener Sportflächen für beispielsweise Ballspiele oder Skateanlagen nutzen (vgl. Schwaderer 2021, S.33).

Bei der Inanspruchnahme von institutionalisierten Freizeitangeboten zeigt sich ein ähnliches Bild: Mädchen nehmen überwiegend an musisch-kreativen Angeboten teil, Jungen belegen vor allem Bewegungs- und Sportarten (vgl. Dikemüller/ Studer, 2007, S. 10).

Die Zurückdrängung von Frauen in den häuslichen, privaten Bereich lässt sich bereits an den Tätigkeitspräferenzen von Kindern beobachten. Viele Mädchen bevorzugen es Tätigkeiten im häuslichen Umfeld oder in direkter Nähe dazu auszuüben. Während Buben meist alleine herumziehen, um bestimmte Orte zu erreichen, werden Mädchen häufiger von einem Erziehungsberechtigten begleitet und beaufsichtigt. Steht

keine Erziehungsperson zeitlich zur Verfügung bedeutet dies für Mädchen nicht selten, dass sie sich gar nicht oder nicht weit vom Wohnumfeld entfernen können.

Entgegen der Thesen und Untersuchungen, dass Mädchen per se im Raum zurückgedrängt und eingeschränkt werden kommen andere Studien zu der Erkenntnis, dass diese genauso im öffentlichen Raum vertreten sind, jedoch, im Vergleich zu den Buben, weniger auffallen.

Die Lebenswelten von Mädchen müssen deshalb auch differenziert betrachtet werden.

Mädchen werden als handelnde Subjekte verstanden, die sich ihren Lebensraum im Laufe der Entwicklung selbständig aneignen.

Auch bei der von mir durchgeführten Befragung (vgl. Kapitel 4) der Kinder an der Volksschule Kindermannngasse zeigt sich, dass es zwar einerseits geschlechterstereotypische Spielverhalten gibt, Mädchen dennoch oft die gleichen Interessen und Vorlieben haben wie Jungen. Mädchen haben also nicht zwingend weniger Interesse oder Spaß an eben denselben Aktivitäten wie Buben, sondern werden oft mit Barrieren und Hindernissen konfrontiert und im öffentlichen Raum und Schulraum zurückgedrängt.

In der Pubertät ändern sich die Erwartungen, die an Mädchen gestellt werden. Die Vorstellung des weiblichen Rollenbildes wird nun noch mehr verstärkt. Der eigene Körper wird oft auf gesellschaftliche Schönheitskriterien reduziert und objektiviert. Das eigene Aussehen und die körperliche Attraktivität und dessen Akzeptanz beim anderen Geschlecht rücken in den Fokus. Oft geht dies einher mit einem geminderten Selbstwertgefühl und korreliert stark mit einem eingeschränkteren Bewegungsverhalten. Dies mindert die weibliche Raumeignung. Körperliche Übergriffe oder Abwertungen, beleidigende Bemerkungen seitens des anderen Geschlechts nehmen zu (vgl. Diketmüller/Studer, 2007, S.22).

Dies zeigt sich oft darin, dass Mädchen in der Pubertät aus öffentlichen Bewegungs- und Sozialräumen verschwinden.

Trotzdem ist zu erwähnen, dass Mädchen nicht einfach aus Räumen verschwinden,

sondern ihre Wohlfühlorte einfach mit steigendem Alter ändern.

Wohingegen Mädchen im Volksschulalter noch umherstreifen und ihre Spielräume entdecken und erobern, ändert sich der Aktionsradius der Älteren, da diese ihre Wohlfühlorte nun gezielt aufsuchen (vgl. Diketmüller/Studer, 2007, S.27).

Man darf dieses Handeln nicht nur als Geschlechterdifferenzen oder Defizite in der räumlichen Durchsetzungskraft von Mädchen sehen, sondern muss diese als Akteurinnen ihres eigenen Lebens sehen, die sich in einen Raum begeben und dort ihren Interessen nachgehen.

Derartige geschlechterspezifische Differenzen in Räumen und deren Nutzungsgewohnheiten werden von jeder Gesellschaft selbst hergestellt. Studien zeigen, dass Mädchen es zunehmend weniger akzeptieren, ihre Lebenswelt mit Einschränkungen so hinzunehmen. Stattdessen wird aufgezeigt, wie sie mit gleichaltrigen Strategien zur Raumeignung bzw. Raumnutzung entwickeln und umsetzen (vgl. Diketmüller/Studer, 2007, S.19).

Räume und Geschlechterverhältnisse sind also immer eng miteinander verwoben, jedoch auch veränderbar. So sollte von Schuldzuweisungen abgesehen werden, bei denen Jungen oft in eine Art Täterrolle gedrängt werden. Vielmehr sollte der Fokus auf das Erkennen gesellschaftlicher Strukturen, Vorstellungen und Ideologien liegen und diese hinterfragt werden. Dass diese teilweise nicht richtig und nicht konsequent genug hinterfragt werden, zeigt sich für mich darin, dass die meisten Forschungsarbeiten seitens des Bewegungs- und Spielverhaltens der männlichen Kinder her analysiert werden und daraufhin erkannt wird, dass Mädchen sich nicht gleich verhalten. Hierbei wird, vielleicht auch unbewusst, das männliche Verhalten als das normale angesehen und versucht Gründe zu finden, warum sich Mädchen entgegen dieser „Norm“ verhalten. Die Unterschiede im Raumeignungsverhalten von Mädchen dürfen nicht als „Defizit“ im Vergleich mit den Jungen gesehen werden.

Betrachtet man in Summe die heutige Lebenswelt der Kinder zeigt sich, dass die Räume, die ihnen zur Verfügung stehen zunehmend eingeschränkt und vorgegeben sind und es sich überwiegend um Privaträume und Innenräume handelt. Räume eigenständig zu erforschen und sich im Raum zu positionieren ist, wie bereits erwähnt ein wichtiger Aspekt in der Entwicklung und Sozialisierung von Kindern. Gerade das freie Spielen und das Suchen von physischen Risiken bestimmt das Leben von Kindern. Dieses muss sowohl im öffentlichen Stadtraum, als auch im institutionalisierten (Schul-)Raum wieder in den Fokus der raumplanenden Verantwortlichen gerückt werden. Wenn der gesamte Lebensalltag der Kinder überwiegend in Institutionen wie der Schule stattfindet, müssen gerade diese Räume vermehrt in den Diskurs der Lebensweltanalyse und derer Raumeignung aufgenommen werden. Schulen sind nicht mehr nur Bildungsinstitutionen mit einer Lehraufgabe, sondern Lebensräume für Kinder. Räume, die körperliche Bewegung zulassen, aber auch Rückzugsräume, in denen Kinder eigenständig und unbeobachtet Wirken können, müssen im Schulraum mitgedacht werden.

Weiter sind wir als Akteur:innen zentral an den Wechselverhältnissen zwischen Gender und Space und den damit verbundenen Prozessen beteiligt und müssen diese sichtbar machen und einfordern.

Asymmetrische Verhältnisse zwischen den Geschlechtern können durch das Auseinandersetzen und Verändern von Räumen, wie beispielsweise durch Planungsstrategien, die geschlechtsspezifische Bedürfnisse berücksichtigen, transformiert werden. Sich kritisch mit Rollenzuschreibungen auseinanderzusetzen und diesen aktiv entgegenzuwirken, sowie Mädchen bei der Raumeignung zu unterstützen kann ausschlaggebend zur Schaffung diskriminierungsfreier (Schul)Räume, in denen alle die gleichen Möglichkeiten haben beitragen und zur Selbstbestimmung und persönlichen Identitätsfindung verhelfen.

SCHULE

- Ein gestalteter Lebens- und Erfahrungsraum
für Mädchen und Jungen

3.1 SCHULE	102
- EIN RAUM DES AUSSCHLUSSES	
3.1.1 HISTORISCHER ÜBERBLICK DER MÄDCHENBILDUNG	102
3.1.1.1 Die Koedukation	104
3.1.1.2 Die (Nicht)Auswirkung der Koedukation	105
3.1.1.3 Die Relevanz von Geschlecht in der Schule heute	106
3.2 AKTUELLE ENTWICKLUNGEN UND TENDENZEN	108
IM SCHULISCHEN RAUM	
3.2.1 ÜBERBLICK DER SCHULTYPOLOGIE SEIT 1945	109
3.2.2 AKTUELLE TENDENZEN ZU EINER GESCHLECHTERGERECHTEN SCHULE	112
3.3 HERAUSFORDERUNG BESTANDSSCHULE	116

3.1 EIN RAUM DES AUSSCHLUSSES

3.1.1 HISTORISCHER HINTERGRUND DER MÄDCHENBILDUNG

Wenn wir bedenken, dass die Geschichte der Pädagogik bis in die frühe griechische Antike zurückreicht wird deutlich, dass die angestrebte Gleichberechtigung in unserem aktuellen Bildungssystem noch sehr jung ist.

Die Geschichte des Bildungswesens ist nämlich eine Geschichte des Ausschlusses in doppelter Hinsicht. Zum einen auf der politischen, gesellschaftlichen und realen Ebene, indem Mädchen und Frauen lange Zeit von höherer Bildung ausgeschlossen waren und zum anderen auf einer symbolischen Ebene, indem die Leistungen von Frauen oft verschwiegen wurden und heute noch werden. Dies lässt sich auch darin feststellen, dass in Büchern zur Geschichte des Bildungswesens kaum die Geschichte der Mädchenbildung thematisiert wird (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2011, S.7).

Mit der Gründung von Frauenklöstern ab dem 7. Jahrhundert wurde die Kirche zur wichtigsten Erziehungseinrichtung für Mädchen und junge Frauen. Hier wurde ihnen erstmals eine institutionelle Bildung ermöglicht, da abseits der Klöster zu dieser Zeit die weibliche Bildung nicht über Reproduktionsarbeiten hinausging (Plakolm-Forsthuber, 2002, S. 75). Nonnenklöster boten den Mädchen und Frauen einen geschlossenen sozialen Raum, einen Rückzugs- und Möglichkeitsraum, der jedoch auch mit Überwachungen, Verboten und Bestrafungen eine totalitäre Institution darstellte.

Mit der Reformation im 16. Jahrhundert kamen große Vorteile, da alle Menschen das Lesen lernen sollten, um die von Luther ins Deutsche übersetzte Bibel zu lesen. Dadurch wurde die Bildung für beide Geschlechter wichtig. Andererseits wurden viele Nonnenklöster durch die Protestanten geschlossen, was negative Auswirkungen auf die Mädchenerziehung zur Folge hatte, da diese weiblichen Bildungsinstitutionen wegfielen (vgl. Simon, 1997, S.179).

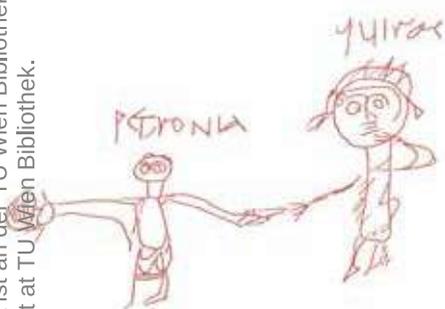


Abb. 22: Wandkritzeleien zweier Schülerinnen
Bruckneudorf, Burgenland 4.Jh.

Die ersten Voraussetzungen für eine Volksbildung beider Geschlechter und das schrittweise ausbauen des Bildungswesens wurden unter Maria Theresia geschaffen, in dem unter ihr 1774 die allgemeine Schulpflicht in Österreich erlassen wurde. Der zunehmende staatliche Einfluss auf das Bildungswesen in Zeiten von Maria Theresia und Joseph II. ermöglichte es, eine elementare Volksbildung für beide Geschlechter zu etablieren und das Bildungswesen schrittweise zu erweitern. Die Elementarbildung war für Mädchen und Jungen verpflichtend (vgl. Simon, 1997, S.178).

Auch wenn es nun eine allgemeine Schulpflicht gab kann hier dennoch nicht von Gleichstellung gesprochen werden, da die Lehrpläne geschlechterspezifisch voneinander abweichen. Turnen war beispielsweise weiterhin nur den Buben vorbehalten und höhere Lernfächer wie Naturwissenschaften oder Mathematik wurden den Mädchen nur eingeschränkt gelehrt, da deren Fokus mehr auf Handarbeitsunterricht gelegt wurde (vgl. Simon, 1997, S.180).

Die Allgemeine Schulordnung schrieb zudem vor, nach Möglichkeit die Geschlechter zu trennen. Falls dies nicht möglich sei, sollen die Mädchen wenigstens getrennt von den Buben sitzen (vgl. Simon, 1997, S. 179). Die ungleiche räumliche Behandlung von Mädchen gegenüber Jungen wird im Gemälde von Albert Anker deutlich. Hier sitzen die Jungen frontal zum Lehrer in Tischreihen, während die Mädchen, auf Bänken an der Wand ohne Schreibunterlage sitzend, an den Rand des Klassenzimmers gedrängt wurden.

MÄDCHEN AN DEN RAND

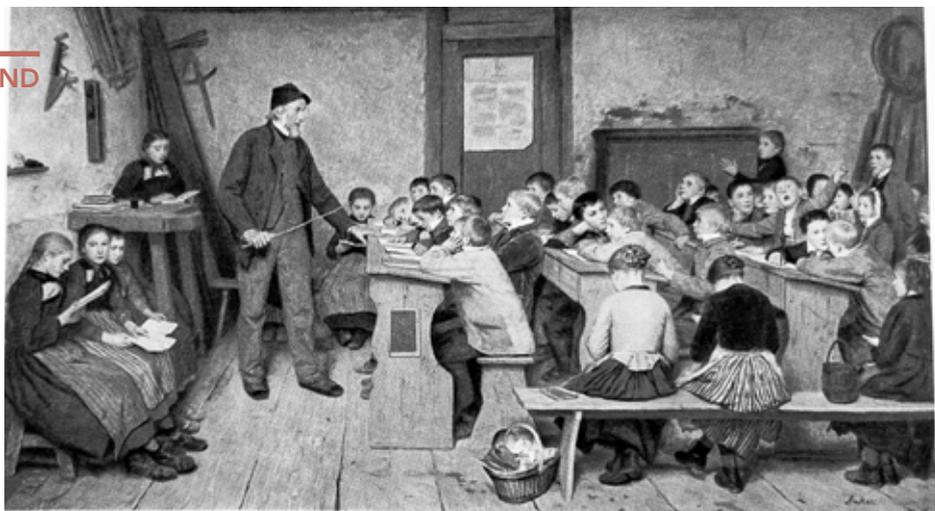


Abb. 23: Dorfschule, Albert Anker, Ölbild 1848.

1805 wurde das Zulassen von Mädchen an Hauptschulen erstmals durch die „Politische Schulverfassung“ geregelt. Jedoch nur sofern die Anzahl der Buben nicht zu groß war. Realschulen oder Gymnasien waren weiterhin nur für Buben (vgl. Simon, 1997, S. 179f.).

Im 19. Jahrhundert kam es vor allem in den Städten wieder vermehrt zum Aufleben alter Wertevorstellungen, was in den Schulen zu einer verstärkten Rückkehr der Geschlechtertrennung führte. Diese Trennung von Mädchen und Buben war noch weit bis ins 20. Jahrhundert der Standard an weiterführenden Schulen und Gymnasien.

3.1.1.1 DIE KOEDUKATION

—
1975 im Zuge der 5. Schulorganisations- Novelle wurde schließlich an allen öffentlichen Schulen die gesetzlich verankerte Geschlechtertrennung aufgehoben (vgl. Mikula, 1997, S.251). In anschließenden Novellen wurde versucht die formale Gleichstellung weiter auszubauen, indem frauenbezogene Bezeichnungen einiger Schulen zu geschlechtsneutralen wurden oder der Werkunterricht angepasst wurde.

Auch wenn die Koedukation erst 1975 eingeführt wurde gab es bereits davor schon, meist aus organisatorischen Gründen, ein gemeinsames Unterrichten vieler Kinder. In den Volksschulen wurden in den Jahren 1974/75 bereits 85% koedukativ unterrichtet und auch auf den allgemeinbildenden höheren Schulen saßen ein viertel aller Kinder in einem gemeinsamen Unterricht. Die Einführung der Koedukation 1975 war daher längst fällig, um eine zeitgemäße Form der Bildung zu erreichen (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2011, S. 10).

Ziele der Einführung der Koedukation waren:

Die Abschwächung von Geschlechterrollenklichs und das Entstehen eines gleichberechtigten und herrschaftsfreien Umganges zwischen den Geschlechtern.

Eine Öffnung der traditionell männlichen Bildungseinrichtungen für Frauen

Eine Überwindung der geschlechtsspezifischen Teilung des Arbeitsmarktes und größere Machtteilhabe der Frauen

Diese Ziele konnten bis heute nicht vollständig in die Praxis umgesetzt werden und somit auch nicht erreicht werden (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2011, S. 11).

Im heutigen Koedukationssystem werden Buben noch immer eher zu Dominanz und Mädchen überwiegend zur Anpassung erzogen, was sowohl spezifische Geschlechterstereotype als auch tradierte Geschlechterrollen fördert (vgl. Pongratz, 2014, S.37).

3.1.1.2 DIE (NICHT)AUSWIRKUNG DER KOEDUKATION

„Die formale Gleichstellung führte also nicht zu einer Aufhebung der geschlechtsspezifischen Ausbildungsgänge, sie lässt sie nur in einem anderen Licht erscheinen. War den Mädchen und jungen Frauen noch im letzten Jahrhundert der Weg in traditionelle männliche Bereiche versperrt erscheint nun ihre Absenz als eine „freiwillige Entscheidung“, (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2011, S. 13). Es kann geschlossen werden, dass die formale Gleichstellung sich nicht als ausreichendes Mittel gleicher Lebenschancen erweist. Die traditionelle Schul- und Bildungsforschung erfasst kaum die Auswirkungen der Koedukation auf Mädchen und Buben, was vor allem durch das Fehlen der Kategorie Geschlecht zu erklären ist (vgl.

Mikula, 1997, S. 257).

„Erst die feministische Schulforschung zeigte auf, wie trotz formaler Gleichheit faktische Ungleichheit praktiziert wird und bringt damit die Koedukationsdebatte wieder in Gang (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2011, S. 13).

3.1.1.3 DIE RELEVANZ VON GESCHLECHT IN DER SCHULE HEUTE

—
In den letzten Jahren ist es in der feministischen Schulforschung zu verstärkten Auseinandersetzungen um die Koedukation gekommen (vgl. Mikula, 1997, S. 255).

Man hat erkannt, dass das Geschlecht ein stärkerer, zu berücksichtigender Faktor ist, um Chancengleichheit in der Bildung zu erreichen. Koedukation beschränkt sich nun nicht mehr nur auf gleichzeitiges Unterrichten von Schülerinnen und Schülern. Vielmehr ist eine bewusste Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Vorurteilen zu führen und das Schulleben so zu gestalten, dass es die sozialen und räumlichen Bedürfnissen von Mädchen und Jungen berücksichtigt (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2011, S. 21).

Auch Gender Mainstreaming Prozesse sind heute im schulischen Kontext verankert und untersuchen, genderspezifische Prägungen, Geschlechterrollen und deren Rollenzwänge und wie diese in der Schule und im Unterricht hergestellt, reproduziert oder aufgebrochen werden. Dabei wird beispielsweise das bereits genannte „doing gender“ und dessen Herstellung von Geschlechterdifferenzen und Benachteiligungen in bestimmten Rahmenbedingungen wie Schulraum, Lehrplänen oder Lehrbücher analysiert (vgl. Pongratz, 2014, S. 22).

In Anbetracht der langen Geschichte der Diskriminierung von Mädchen und jungen Frauen, sowie anderen diskriminierten Gesellschaftsgruppen in Bezug auf Bildungsmöglichkeiten, ist der Zeitraum der nahen Vergangenheit, in dem angestrebt wurde, dass Mädchen und Buben in unserem Bildungssystem und seinen räumlichen Bildungssettings die gleichen Möglichkeiten haben, also relativ kurz.



Abb. 24: Malala Yousafzai, Klimaproteste 2022

Daher gilt es zu klären, inwiefern auch heute noch aus geschlechterspezifischer Betrachtung, pädagogische sowie räumliche Benachteiligung oder Diskriminierung im Schulraum besteht und welche aktuellen Tendenzen sich in der Bildungslandschaft aus räumlicher Sicht abzeichnen, um die räumliche Aneignung beider Geschlechter zu fördern.

3.2. AKTUELLE ENTWICKLUNGEN UND TENDENZEN IM SCHULISCHEN RAUM

Mit den Erkenntnissen aus Kapitel 2, dass sich die kindliche Lebenswelt zunehmend als eine pädagogisierte und institutionalisierte darstellt und in der diese einen Großteil ihrer Kindheit in schulischen Raum verbringen, muss genauer betrachtet werden in welcher Form sich dieser Lebensraum präsentiert.

Kinder und Jugendliche durchleben ihre wichtigsten Entwicklungsphasen bis zum Erwachsenenleben im Schulbereich. Schulen haben daher neben der Aufgabe Bildungs- und Lernlandschaften zu sein, vor allem die Aufgabe Stätten zu sein, in denen Kinder und Jugendliche aneinander wachsen und Gemeinsinn entfalten können.

Der zur Verfügung stehende Raum in den Schulen gibt die Struktur für das Leben und Lernen in diesen vor, daher müssen alle Zukunftsfragen zum Thema geschlechtersensible Schule immer unter Einbeziehung der Raumfrage und der Raumqualität gelöst werden. Wie wir als Gesellschaft Bildung wertschätzen, zeigt sich in den Räumlichkeiten, die wir Kindern und Jugendlichen zur Verfügung stellen (vgl. Schopper, 2012, S.86). Auch Diskriminierungen aufgrund von Geschlecht können mit einem intensiven Auseinandersetzen der Ansprüche, die Kinder an Raum stellen, sowie neuen architektonischen Gestaltungen und räumlichen Settings, aufgebrochen werden. Lernumgebungen, die die biologischen, psychologischen und sozialen Bedürfnisse der Schüler:innen berücksichtigen sind Grundvoraussetzung für ein erfolgreiches Lernen und Miteinander (vgl., ebd., S.86).

Nach wie vor bestehen viele Schulgebäude jedoch aus einer Anzahl an gleichen gerasterten Klassenräumen, davor oft nutzlose Treppenhäuser und Gangflächen, die nur als Verkehrsfläche dienen.

Um die heutigen Anforderungen an eine moderne Schule in Österreich besser zu verstehen wird ein kurzer Überblick über die bisherigen Schulbautätigkeiten und deren typologische Einordnung seit 1945 gegeben werden.

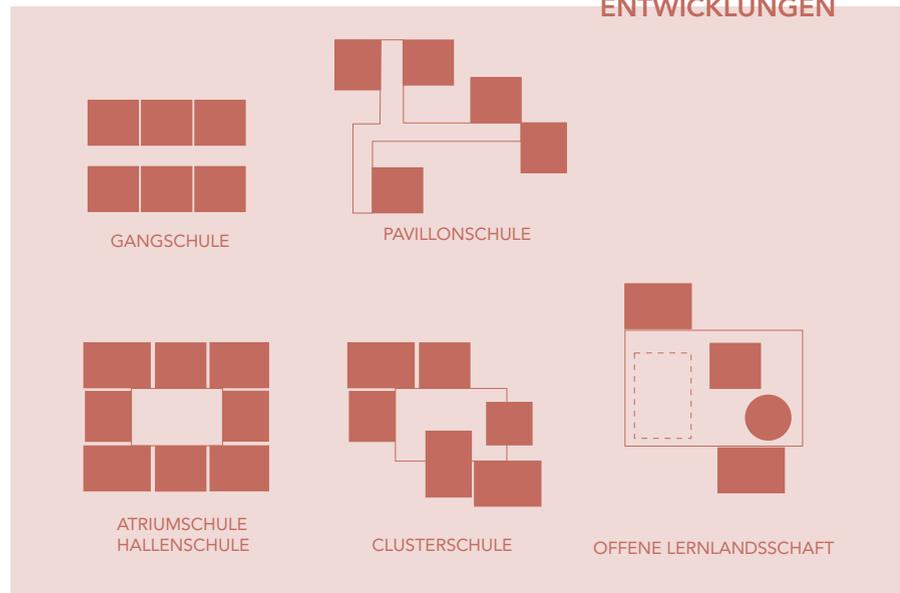


Abb. 25: Grundrissmodelle unterschiedlicher Schultypen

3.2.1. ÜBERBLICK DER SCHULTYPOLOGIE SEIT 1945

Nachdem lange Zeit die Typologie der Gangschulen das Maß der Schularchitektur war geht die Entwicklung über Versuche der Gruppierung um Höfe und Pavillon-schulen mit vorgelagerten, gedeckten Freiluftklassen zur Wohnraumschule (1953) und zur Atriumschule (1961), welche in Folge die ersten Schritte Richtung Hallen-schule darstellen. In den 70er Jahren errichtete man kooperative Schulanlagen, bei denen mehrere Schulformen, beispielsweise von der Volksschule bis zum Gymna-sium in einem Gebäude oder auf einer Liegenschaft vereint waren (ebd.) und sich oftmals der Typologie der Hallenschule bedienen. Die Charakteristik von Hallen-schulen basiert auf der Idee, dass ein zentraler Raum, die Halle, als vielfältig genutz-ter Veranstaltungsraum dient und auch die Gemeinschaftseinrichtungen enthält und um diesen sich die Klassen und Unterrichtsräume anordnen.

Die Grundkonzeption kann als sehr modern und auch heute noch gültig aufgenom-men werden, nämlich größtmögliche Flexibilität zuzulassen und Räume nicht fix vor-zugeben, sondern diese mit beispielsweise mobilen Trennwänden schnell den jewei-ligen Erfordernissen anzupassen. Teilweise ist dieses Konzept jedoch an technischen und bauphysikalischen Aspekten gescheitert oder wurde nicht dem ursprünglichen

Sinne entsprechend umgesetzt (vgl. Schopper, 2012, S.84f.).

Die Schulneubauten der letzten Jahre können unter dem Begriff der Campus-Schulen zusammengefasst werden. Dabei können sie als eine Weiterentwicklung der Hallenschule mit Einflüssen der Gangschule gesehen werden.

Bei den Neubauten steht vermehrt das Fördern der sozialen Kompetenzen der Schüler:innen im Vordergrund und wie die Architektur helfen kann diese zu entwickeln (vgl. Schopper, 2012, S.85). Dies geschieht indem Planende in ihrer Raumgestaltung durch Schaffen von Kommunikationszonen, Gemeinschaftsflächen und Rückzugsbereichen auf die aktuellen pädagogischen Ansätze zurückgreifen. Dieses Verständnis ist auch im Schulentwicklungsprogramm 2020 festgehalten. Die Umgestaltung baulicher Gegebenheiten in Richtung Schule als Lebensraum stellt die Voraussetzung dar, um das Miteinander, sowie die Lern- und Lehrbedingungen aller Nutzer:innen zu verbessern. Es werden Raumprinzipien genannt, wie Stammklassenräume, offene Lernzonen, Aufenthalts- und Kommunikationszonen, Arbeitsbereiche für Lehrpersonen und Mehrzweckbereiche, die in der Planung Berücksichtigung finden sollten (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020, S. 11f.).

Die Vielfalt der Lernwege und die Unterschiedlichkeit der Lernhandlungen, das Wechselspiel von individuellem und gemeinsamen Lernen erfordern unterschiedliche Lernsituationen. Es gibt sich eine Art räumliche Entgrenzung:

Das traditionelle Klassenzimmer verliert als Institutionenraum seine zentrale Funktion und wird ein Raum unter anderen."

(Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft/ Urbane Räume, 2011, S.30)

Die Forderung nach Individualisierung und Differenzierung ist kein neu aufgekommener Wunsch, jedoch wird dieser in den letzten Jahren wieder verstärkt gesehen und wahrgenommen (vgl. Schopper, 2012, S.86).

Betrachtet man in Österreich einige Schulneubauprojekte, so bestimmt in der Regeln nicht mehr eine starre Struktur traditioneller genormter Raumfolgen das Bild, sondern die Lebendigkeit eines freien, aber geordneten sozialen Miteinander und der entsprechenden Lernformen. Aus der Forschung ist mittlerweile bekannt, dass es keine Trennung von schulischem und nicht-schulischem Lernen gibt. Der Unterricht ist ein zeitlich umfangreicher und wichtiger Teil der Lebenswelt Schule, aber auch vor dem eigentlichen Unterricht und nach diesem, sowie außerschulisch



Abb.26: „Die Dorfschule“, Jan Steen, 1670

Vor 350 Jahren gemalt, zeigt Jan Steen in seinem Gemälde „Die Dorfschule“ von 1650 eine Klassenraumszene, die kaum passender, die aktuellen Tendenzen und Wünsche an den Klassenraum darstellen könnte.

Das Klassenzimmer wirkt lebendig und chaotisch, ein Kind steht auf dem Tisch, manche Kinder schlafen oder spielen auf dem Boden. Die Verteilung der Tische wirkt zufällig und dabei entstehen kleinere Tischgruppen, an denen Kinder sich mit dem Gesicht gegenüber sitzen. Kaum ein Kind ist zum Lehrer hin ausgerichtet. Nur bei wenigen Kindern kann vermutet werden, dass sie gerade im klassischen Sinne „Lernen“.

Der Lehrer sitzt mit seiner Frau an seinem Pult und ist entspannt zurückgelehnt und lässt die Kinder machen.

lernen Kinder viel Bedeutendes. Das heißt, Lernen kann immer und überall stattfinden. Vielfältige kindgerechte und geschlechtsgerechte Lernorte, architektonisch gelungene Lebens- und Erfahrungsräume in der Schule und um die Schule herum, können das Lernen und das Miteinander herausfordern, ermöglichen, unterstützen und fördern (vgl. Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern, 2014, S.6).

Die neuen Tendenzen in der Schulraumgestaltung lösen vor allem das Klassenzimmer, wie man es kennt, als Institutionsraum mit zentraler Funktion auf und sehen dieses nur noch als ein Raum unter vielen Räumen. Und auch das Positionieren der Möblierung des Klassenzimmers versucht dem starren System des „belehrt Werdens“ und damit den Frontalunterricht aufzulösen.

Zum Erreichen aller pädagogischen und räumlichen Ziele muss sich bewusst gemacht werden, dass die Schule nie „fertig“ sein wird, sondern sich immer in einem Entwicklungsprozess befinden wird. Daran wird die Notwendigkeit deutlich das Schulgebäude, in welcher Form es sich auch zeigt, lediglich als Gerüst zu planen, welches die Möglichkeit zum Weiterdenken und weiterplanen offenlässt.

3.2.2 AKTUELLE TENDENZEN ZU EINER GESCHLECHTERGERECHTEN SCHULE

Die Politik, die Pädagogik und die Architektur haben erkannt, dass Schule der Zukunft kein Unterrichtsraum, sondern ein Lebensraum sein muss. Wie dies im konkreten räumlich aussehen wird, wird im aktuellen Diskurs immer noch verhandelt.

Bei der Entwicklung neuer räumlicher Konzepte, um zukünftige Schulen zu bedürfnisorientierten Lebensräumen zu gestalten, ist es daher auch wichtig eine gendergerechte Planung zu berücksichtigen. In vielen Schulneubauprojekten werden Soziologen und Genderforscher bereits hinzugezogen, um die Planungsideen dahingehend zu überprüfen.

Denn in manchen Prozessen kann es sinnvoll sein, Geschlechterunterschiede zu betonen. Beispielsweise, wenn es darum geht, dass die unterschiedlichen Bewegungsstrategien von Mädchen und Jungen gleichberechtigt umgesetzt werden und eine

gleiche Zugänglichkeit sichergestellt werden soll. In anderen Fällen ist es kontraproduktiv, Unterschiede zwischen den Geschlechtern räumlich hervorzuheben, zu betonen oder offen in der Schule zu diskutieren. Dies kann zu einer Bloßstellung oder Diskriminierung der beteiligten Gruppen oder Personen führen (vgl. Gruber, 2017, S.2).

Die Kategorie Geschlecht bei den Gestaltungsprozessen zu berücksichtigen zeigt sich auch in der, von der Plattform „schulUMBau“, veröffentlichten „Charta für die Gestaltung von Bildungseinrichtungen des 21. Jahrhunderts“ (vgl. Schopper, 2012, S.93). In dieser werden die wichtigsten Anliegen und Anforderungen an den aktuellen Schulbau in elf Punkten festgehalten. In Punkt acht der Charta heißt es (vgl. Schopper, 2012, S.94):

„Die Planung und Sanierung von Bildungsbauten hat nach den Kriterien von Sparsamkeit, Zweckmäßigkeit und Schönheit zu erfolgen. Bildungseinrichtungen müssen barrierefrei,

GENDERGERECHT

und ökologisch gestaltet sein und eine hohe Effizienz aufweisen, wobei der jeweils aktuelle Stand der Technik und Wissenschaft heranzuziehen ist, um eine möglichst ganzheitliche Sicht der Nachhaltigkeit zu erreichen.“

Nicht nur aktuelle pädagogische Unterrichtsziele fordern folglich neue Räume, auch geschlechterspezifisch, können Mädchen und Jungen unterschiedliche Räume einfordern, die in der Planung berücksichtigt werden müssen.

Für Überlegungen zu gendergerechten Schulgebäuden können einige wichtige Aspekte und Forderungen erkannt werden, die vor dem Umbau oder der Planung von Schulen berücksichtigt werden müssen. Das ist zum einen das Anerkennen und Berücksichtigen der Diversität der Nutzer:innen, das Vermeiden einer Reproduktion

von Geschlechterstereotypen und der Schutz der Privatsphäre und Intimität des Einzelnen. Zum anderen muss eine Barrierefreiheit gewährleistet werden die die Zugänglichkeit für alle Nutzer:innen, unabhängig ihres Geschlechts, ihrer Mobilität oder anderen individuellen Merkmalen gewährleistet.

Erreicht werden können diese Forderungen durch Sensibilisierung, Schulung und Austausch der Planer:innen mit Pädagog:innen und Wissenschaftler:innen und einer fortlaufenden Evaluierung der Erkenntnisse. Eine weitere Anwendungsmöglichkeit zur Schaffung geschlechtergerechter Schulräume ist, neben dem Miteinbeziehen von Expert:innen das Miteinbeziehen der Nutzer:innen, die Partizipation. Daher muss es essentiell für Planende von Schulen sein gute Zuhörer zu werden und in partizipativen Verfahren keine Scheu davor zu haben vermeintliche Laien, die Kinder oder Pädagog:innen daran zu beteiligen. Sie sind schließlich die Expert:innen ihrer Lebenswelt und können, wenn auch vielleicht nicht plangrafisch, ihre Bedürfnisse am besten erkennen und kommunizieren.

Auch wenn die Wissenschaft die Wichtigkeit des Gender Plannings im Schulbau bereits erkannt hat zeigt sich in der Praxis der österreichischen Schullandschaft bis dato nur eine langsame Veränderung der Schulgebäude. Was auch darauf zurückzuführen ist, dass jede Schule andere pädagogische Ansätze verfolgt, die unterschiedliche räumliche Anforderungen nach sich ziehen und die Architektur alleine nicht einen allgemeingültigen Lösungsansatz liefern kann, sondern individuell auf den jeweiligen Standort und die jeweiligen Nutzer:innen eingehen muss. Vor besondere Herausforderungen sind dabei Bestandsschulen gestellt.

Schutz, Privatsphäre und Intimität

Räume sollten so gestaltet sein, dass sie Privatsphäre und Intimität für alle bieten. Das Wohl des Einzelnen ist genauso wichtig wie das Wohl der Gruppe.

Inklusion und Respekt

Geschlechtergerechte Schularchitektur schafft eine Umgebung, in der alle Nutzer:innen, unabhängig von ihrem Geschlecht oder ihrer geschlechtlichen Identität, sich respektiert und akzeptiert fühlen.

Berücksichtigung der Diversität

Die Vielfalt der Nutzer:innen sollte in der Architektur reflektiert werden. Architektur sollte die Diversität repräsentieren und kulturelle, ethnische oder geschlechtliche Vielfalt, sowie die unterschiedlichen Bedürfnisse berücksichtigen.

Vermeidung von Geschlechterstereotypen

Die Gestaltung muss so erfolgen, dass die Reproduktion geschlechterspezifischer Stereotype vermieden wird und eine offene und inklusive Lernumgebung erreicht wird.

Wichtige zu berücksichtigende Aspekte und Forderungen zum Erreichen geendersensibler Schulgebäude:

Partizipation der Gemeinschaft

Die Gestaltung sollte im Idealfall unter Einbeziehung der Nutzer:innen erfolgen, um sicherzustellen, dass die Bedürfnisse aller gehört wurden.

Barrierefreiheit

Schulgebäude sollten so gestaltet sein, dass sie für alle Nutzer:innen, unabhängig von Geschlecht, Mobilität oder anderen individuellen Merkmalen zugänglich sind.

Können erreicht werden durch:

Bewusstsein seitens der Planer

Schulräume sollten so gestaltet sein, dass sie für unterschiedliche Aktivitäten von allen genutzt werden können, unabhängig von geschlechterspezifischen Vorstellungen seitens der Planer.

Fortlaufende Evaluierung

Regelmäßige Überwachung und Bewertung der Umsetzung, um sicherzustellen, dass Ziele erreicht werden oder falls nötig Änderungen oder Überarbeitungen vorzunehmen.

Sensibilisierung und Schulung

Die Schülerschaft, die Pädagog:innen, sowie das gesamte Schulpersonal und die Eltern für die Bedeutung geschlechtergerechter Gestaltung sensibilisieren und ein Bewusstsein schaffen für inklusive Praktiken.

Abb. 26: Forderungen und Aspekte zum Erreichen geendersensibler Schulgebäude

3.3 HERAUSFORDERUNG BESTANDSSCHULE

Die räumlichen Strukturen in Bestandsschulen prägen den Unterricht und die sozialen Beziehungen in den Schulen. Dabei spiegelt diese räumliche Organisation in bestehenden Schulen zumeist die historischen-pädagogischen Konzepte aus dem 18. und 19. Jahrhundert.

Trotz der Weiterentwicklung von neuen Schultypologien bei Neubauprojekten nehmen Gangschulen nach wie vor einen großen Teil der in Österreich bestehenden Schulformen ein und lassen sich nur schwer den neuen Anforderungen anpassen.

Betrachtet man die aktuellen Tendenzen im Bildungswesen bei Neubauprojekten kann man davon überzeugt werden, dass aktuelle und zukünftige, geplante Bildungseinrichtungen diskriminierungsfreie Räume schaffen. Dies spiegelt jedoch kein Bild der österreichischen Schullandschaft wider, da die wenigsten Schulen in Wien zeitgemäß geplant sind, sondern, bis auf wenige Vorzeigeprojekte, die meisten Schulen Bestandsschulen sind. „Laut dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur werden jedes Jahr zehn Prozent des österreichischen Schulbestandes in irgendeiner Art einer kleineren oder größeren Sanierung unterzogen“ (Schopper, 2012, S.93). Dass Wien es nicht schafft, bei Bestandsschulen den aktuellen pädagogischen Anforderungen gerecht zu werden, sondern den Fokus auf Schulcampus Neubauten legt zeigt auch die Auswertung des Rechnungshofes Österreich zum Wiener Schulsanierungspaket.

In den Jahren zwischen 2008 und 2017 wurden rund 570 Millionen Euro für die Sanierung von 242 Bestandsschulen in Wien investiert. Demgegenüber wurde für die Planung und den Bau von 9 Bildungscampus-Standorten, zwischen 2013 und 2023, ein Budget von 700 Millionen Euro zur Verfügung gestellt (vgl. Rechnungshof Österreich, 2018, S.7).

Es ist zwar wichtig für die österreichische Bildungslandschaft in neue innovative Schulkonzepte zu investieren, dennoch sollte der Gesamtbestand nicht vernachlässigt werden und auch hier ein großzügiges Budget aufgebracht werden, um geeignete Konzepte realisieren zu können.



242 Schulen

9 Schulen

Abb. 27: finanzielle aufgebrauchte Mittel bei Schulsanierungen und Schulneubauten zwischen 2008 und 2017

Dieses Budget fehlt und so zeigt sich, dass die meisten Sanierungsarbeiten kaum über eine Bausubstanzsanierung hinausgehen.

Baulich zwar saniert, bleiben neue Überlegungen zu neuen Lern- und Lebensräumen, sowie Konzepte des Gender Planinngs weitgehend auf der Strecke. Die Raumstrukturen werden kaum geändert und so bestehen die meisten Bestandsschulen weiterhin aus einer Reihe von seriellen, identischen Klassenzimmern, denen eine Lehrperson und ein Klassenverband zugeordnet ist.

Wenn Sanierungsprojekten von Bestandsschulen Inklusion berücksichtigt, dann wird meist in erster Linie nur an einen Ausbau der Barrierefreiheit gedacht, um Menschen mit eingeschränkter Mobilität einen umfassenden Zugang zu ermöglichen, und manchmal nicht einmal dies umfassend realisiert. Der Inklusionsgedanke zum Schaffen gendergerechter Räume bleibt dabei weitgehend auf der Strecke.

So kann noch so viel Inklusion und Gleichberechtigung im Schulalltag gelebt werden, diskriminiert die Architektur dennoch bestimmte Personengruppen und schränkt diese in ihren Möglichkeiten ein.

Doch gerade Umbau und Sanierungsprozesse könnten als Chance gesehen werden veraltete, traditionelle Raumstrukturen aufzubrechen und an aktuelle pädagogische Anforderun-

gen anzupassen (vgl. Lorbek, 2020, S.7). Das Durchbrechen von Wänden zwischen Klassenräumen oder das Aufbrechen der Gangflächen und Herstellen neuer Blickbeziehungen sowie Rückzugsorten schaffen nicht nur neue Räume, sondern können auch gänzlich neue Raumeignungsprozesse der Kinder fördern.

Eine weitere Herausforderung von Bestandsschulen stellt die Entwicklung zu Ganztageschulen dar, was zur Umgestaltung der Schule als Lebensraum führt. Viele Bestandsschulgebäude sind ausschließlich für eine Unterrichtserteilung vormittags ausgerichtet, sodass neben Klassenzimmern und einigen Räumen für Sonderunterricht kaum weitere vorhanden sind. Kinder in einer Ganztageschule benötigen jedoch weitaus mehr räumliche Angebote, um ihren Anforderungen und Bedürfnissen gerecht zu werden. Dazu zählen beispielsweise Freizeiträume, Außenanlagen, Spiel- und Sportmöglichkeiten, sowie ein Speisesaal.

Auch die Pädagog:innen und Betreuungspersonen verbringen mehr Stunden in der Schule, wodurch auch diese neue räumliche Anforderungen an ihren Arbeitsplatz stellen (vgl. Schopper, 2023, S.90).

Aktuell bedeutet die Ganztagesbetreuung an Bestandsschulen eine Mehrfachnutzung der zur Verfügung stehenden Räume, was unweigerlich zu Raumkonflikten führt und die Kinder in ihren Möglichkeiten deutlich limitiert.

Die Variante der Mehrfachnutzung wie sie aktuell angewandt wird kann daher nur als Übergangslösung gesehen werden oder muss zur Folge haben, dass die räumlichen Gegebenheiten grundsätzlich neu gedacht, interpretiert und adaptiert werden müssen. Die Implementierung der baulichen Anpassungen bedarf eine konkrete Auseinandersetzung, um Bestandsschulen zukunftsfähig zu machen und die Bereitschaft des Staates finanzielle Mittel zur Verfügung zu stellen (vgl. Schopper, 2023, S.91).

Um Herauszufinden, welche Möglichkeiten Volksschulkinder in der Praxis haben, um sich Räume zu eigen zu machen und ob Geschlecht eine Auswirkung darauf hat, wird an einer Wienerbestandsschule, der Volksschule Kindermannsasse, eine Feldforschung durchgeführt

RESÜMEE

Die Schule war historisch gesehen lange Zeit ein Raum des Ausschlusses, in dem Mädchen und jungen Frauen kein Platz zugesprochen wurde. Die Einführung der Koeduktion sollte zu einer Gleichberechtigung und Chancengleichheit beider Geschlechter führen. Dies wurde bis heute nicht umfänglich erreicht, was durch das Fehlen der Kategorie Geschlecht als Forschungsgegenstand dieser Debatte zu begründen ist.

Auch wenn sich die pädagogischen Ansätze in den letzten Jahrzehnten stark verändert haben und versucht wird eine gleichberechtigte Teilhabe beider Geschlechter im schulischen Alltag zu fördern haben sich die Bildungseinrichtungen aus räumlicher Sicht noch nicht stark verändert und kommen vielen Ansprüchen nicht nach. Besonders Bestandsschulen müssen verstärkt in das Zentrum des Diskurses gestellt werden, um den Anforderungen von Schule als Lebens- und Erfahrungsraumes nachzukommen.

Zum Erreichen dieser Ziele muss sich bewusst gemacht werden, dass die Schule nie „fertig“ sein wird, sondern sich immer in einem Entwicklungsprozess befinden wird. Dazu müssen diese physischen, sozioökonomischen, genderspezifischen und anderweitigen Barrieren immer wieder aufs Neue bewusst wahrgenommen und sukzessiv beseitigt werden. Auf diese Weise kann sichergestellt werden, dass die notwendigen sozialen Erfahrungen, Lernprozesse und Raumaneynungen der Mädchen und Jungen gefördert werden, um eine chancengerechte Teilhabe und Teilnahme im schulischen Raum zu eröffnen.

ERHEBUNGSKONTEXT

Die Bestandsvolksschule Kindermanngasse

4.1 EIN ÜBERBLICK ÜBER DIE SCHULE	122
4.1.1 CHRONIK DER SCHULE	124
4.1.2 DAS PÄDAGOGISCHE KONZEPT	130
4.1.3 VERORTUNG IN WIEN	134
4.1.4 GRUNDRISSE, SCHNITTE UND ANSICHTEN	148
4.1.5 AKTUELLE SITUATION	164
4.2 MITEINBEZIEHEN DER NUTZER:INNEN	166
4.2.1 METHODIK	168
2.1.1 Fragebögen	171
2.1.2 Zeichenbögen	174
2.1.3 Schulbegehung	174

4.1. EIN ÜBERBLICK ÜBER DIE SCHULE

„Wir unterrichten Kinder von heute in einem Haus von gestern mit Methoden von morgen“ lautet der Slogan auf der schuleigenen Website.

Die Volksschule in der Kindermann-gasse ist eine öffentliche Schule und befindet sich im 17. Wiener Gemeindebezirk. Sie zählt zu den ältesten Schulen Wiens.

Aktuell besuchen 270 Schüler:innen, davon 123 Jungen und 147 Mädchen, die Schule. Die Schule besteht aus 12 verschiedenen Klassen, die von der 1. bis zur 4. Schulstufe unterrichtet werden.

In der Schule treffen Kinder unterschiedlicher Herkunft und Ethnie aufeinander. 123 Kinder haben deutsch nicht als Muttersprache und 50 Kinder davon haben bei ihrer Einschulung keine oder nur wenig Deutschkenntnisse.

Abb. 28: Mädchenklasse der Kindermann-gasse vor 1949

"Wir unterrichten Kinder von heute
in einem Haus von gestern
mit Methoden von morgen"



4.1.1 CHRONIK DER SCHULE

Abb. 29: Aquarell



Abb. 30: Klasse Fasching



Abb. 31: 1. Klasse 1887/88

25. Oktober 1860

ab 1876

1899

8. Oktober 1900

Einweihung der Volksschule in der Schulgasse (heutige Kindermannasse)

Die Schule wird als reine Mädchenschule geführt

Beschluss über Ausbau der Schule

Eröffnung der umgebauten Schule

Die erste Schule in Hernals war eine Piarerschule, die von den Paulinern, einer Ordensgemeinschaft der römisch-katholischen Kirche errichtet wurde. Diese befand sich in der Schulgasse, welche die heutige Kindermannasse ist.

Einigeweiht wurde die Schule am 25. Oktober 1860 durch den Domkustos Andreas Kastner und benannt nach einem der Mitverfasser der Normalschulbücher Ferdinand Kindermann.

Die Schule verfügte über 10 Klassenzimmer, in denen Mädchen und Jungen getrennt von einander unterrichtet wurden.

Nach Einführung des „Reichsvolksschulgesetzes“, nach dem das gesamte Schulwesen dem Staat unterstellt war, beschränkte sich das kirchliche Aufsichtsrecht nur noch auf den Religionsunter-

Im November 1899 wurde durch den Gemeinderat unter Bürgermeister Dr. Karl Lueger beschlossen das Schulgebäude zu vergrößern. Die Planung sah unter anderem den Ausbau eines dritten Stockwerks, die Errichtung eines Stiegenverbaus für die Hauptfront, sowie einen einstöckigen Ausbau des Hoftraktes vor. Der Schulausbau sollte vor allem die Kapazität der Schülerzahl erhöhen.

Die Bauarbeiten sollten in den Sommerferien stattfinden und zu Schulanfang im Herbst abgeschlossen sein, da dies jedoch nicht so war kam es im Jahr 1900 dazu, dass die Schülerinnen verlängerte Ferien bis zum 8. Oktober hatten. Die Kosten für den Umbau betragen 65.000 Gulden (entspricht ca. 871.000€).

Die feierliche Eröffnung des Ausbaus fand schließlich am 30. Oktober 1900 statt. Bis auf einige Renovierungsarbeiten ist das damalige Schulgebäude bis heute erhalten.

Abb. 32: Schuleingang



Abb. 33: 2. Klasse



Abb. 34: Übernahmeurkunde



Abb. 36: 3. Mädchenklasse zur Zeit des 2. WK



Abb. 35: 3. Klasse zur Zeit des 2. WK

1914 - 1918

1. Weltkrieg

Die approbierte Originalkopie dieser Diplomarbeit ist an der TU Wien Bibliothek verfügbar. This thesis is available in print at TU Wien Bibliothek.



Der 1. Weltkrieg hatte auch Auswirkungen auf den Schulalltag in der Kindermannngasse. Beispielsweise wurden die Schülerinnen dazu verpflichtet im Handarbeitsunterricht Ausrüstungsgegenstände für Soldaten herzustellen, dazu gehörte das Nähen von Socken, Taschentüchern, Handschuhen oder Abkbeutel.

1939 - 1945

2. Weltkrieg

Über den Schulalltag während des 2. Weltkrieges ist wenig bekannt, da die Schulchroniken dieser Zeit kurz vor Ende des Krieges vernichtet wurden. Die älteste erhaltene Schulchronik beginnt mit dem 10. Mai 1945.

Das Schulgebäude wurde unter den letzten Bombenangriffen stark beschädigt. Neben dem Schulhof wurde das Arztzimmer und die südwestliche Ecke des Gebäudes getroffen, was dazu führte, dass Regenwasser durch ein Loch im Dach in das Gebäude eintrat und ein Unterricht im Gebäude vorerst nicht möglich war. Die Schülerinnen wurden übergangsweise bis zum Wiederaufbau in der Hernalser Hauptstraße 100 unterrichtet.

Nicht nur auf das Gebäude, sondern auch auf die Kinder selbst hatte der Krieg starke Auswirkungen. Der damalige Direktor beklagte den gesundheitlichen Zustand der Mädchen, da viele stark unterernährt waren und das häufige Fehlen einiger Kinder.

5. September 1949

Schulbetrieb wird nach Sanierung wieder aufgenommen.

Der Schulbetrieb konnte nach den abgeschlossenen Renovierungsarbeiten am 5. September 1949 wieder im Gebäude in der Kindermannngasse 1 aufgenommen werden.

Auch in den Klassen fanden sich ab diesem Zeitpunkt einige Neuerungen, so wichen die fix montierten Sitzbänken neuen zweisitzigen Tischen mit Sesseln und jedes Klassenzimmer verfügte über Waschgelegenheiten und Kästen.

Abb. 38: gemischte Klasse 1a, 1962/63

Abb. 39: Kindermannkurier

Abb. 37: Klassenzimmer
1949



1954

ab 1962

ab 1981

In das Schulgebäude
werden wieder
Jungenklassen integriert

Erstes Schuljahr von
gemischtgeschlechtlichen Klassen.

Einführung des
Kindermannkuriers

1981 gab es erstmals eine schuleigene Zeitschrift des Elternvereins, den Kindermann-Kurier, der wissenswerte Themen des Schulalltags vermitteln sollte. Diese wurde in Eigendruck hergestellt.

Die approbierte gedruckte Originalversion dieser Diplomarbeit ist an der TU Wien Bibliothek
The approved original version of this thesis is available in print at TU Wien Bibliothek

Abb. 40: Hauptfassade vor Umbau



ab 1982

Einführung Projekt „Begleitlehrer“

1984

Eröffnung der Schulbibliothek

Abb. 42: Hauptfassade vor Umbau



Abb. 41: Blick von Elterleinplatz



ab 1987

Schulversuch „Neue Grundschule“

Abb. 43: Umbauarbeiten 2024

Originalversion dieser Diplomarbeit ist an der TU Wien Bibliothek verfügbar. Original version of this thesis is available in print at TU Wien Bibliothek.



1982 wurde das Projekt „Begleitlehrer“ ins Leben gerufen, was dem heutigen Teamlehrer ähnelt. Ab da an standen den 1. Klassen eine zusätzliche Lehrkraft zur Verfügung, die als zusätzliche Unterstützung für Kindern mit Sprachschwierigkeiten diente. Weiter wurden sprachliche Förderkurse für Schüler:innen mit nichtdeutscher Muttersprache angeboten. Im selben Jahr wurde der Schulversuch „Neue Grundschule“ erstmalig in zwei Klassen erprobt. Damit hielt die neue Methode der Leistungsbeurteilung in der Kindermannngasse Einzug, welche bis heute ein fester Bestandteil des pädagogischen Leitkonzepts der Schule ist.

Der Schulversuch „Neue Grundschule“ wurde seit 1987 an einigen Wiener Schulen durchgeführt und ab 1989 auch in der Volksschule Kindermannngasse umgesetzt.

In diesem Schulversuch gibt es unterschiedliche Lerngruppen mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Lerngruppe A setzte den Fokus damals auf Zweisprachige Alphabetisierung und Lerngruppe B auf das Konzept Montessori, bei dem die Eigenständigkeit und der Tatendrang der Kinder im Vordergrund stehen sollte nach dem pädagogischen Motto „Hilf mir es selbst zu tun!“

Die Lerngruppe C beschäftigte sich mit verschiedenen Formen des offenen Lernens.

Ziel des Schulversuchs „Neue Grundschule“ war es die Selbstständigkeit der Kinder zu fördern, ihnen ihr eigenes Lerntempo zu ermöglichen und geeignete Lernumgebungen zu schaffen. Der Schulversuch „Neue Grundschule“ wird bis heute praktiziert. Team B arbeitet nach wie vor nach den Grundsätzen Maria Montessoris aber es werden, so wie in den anderen Teams auch andere offene Lernmethoden eingesetzt.

Abb. 44: Archeologische Ausgrabungen

Abb. 46: Umbauarbeiten 2024

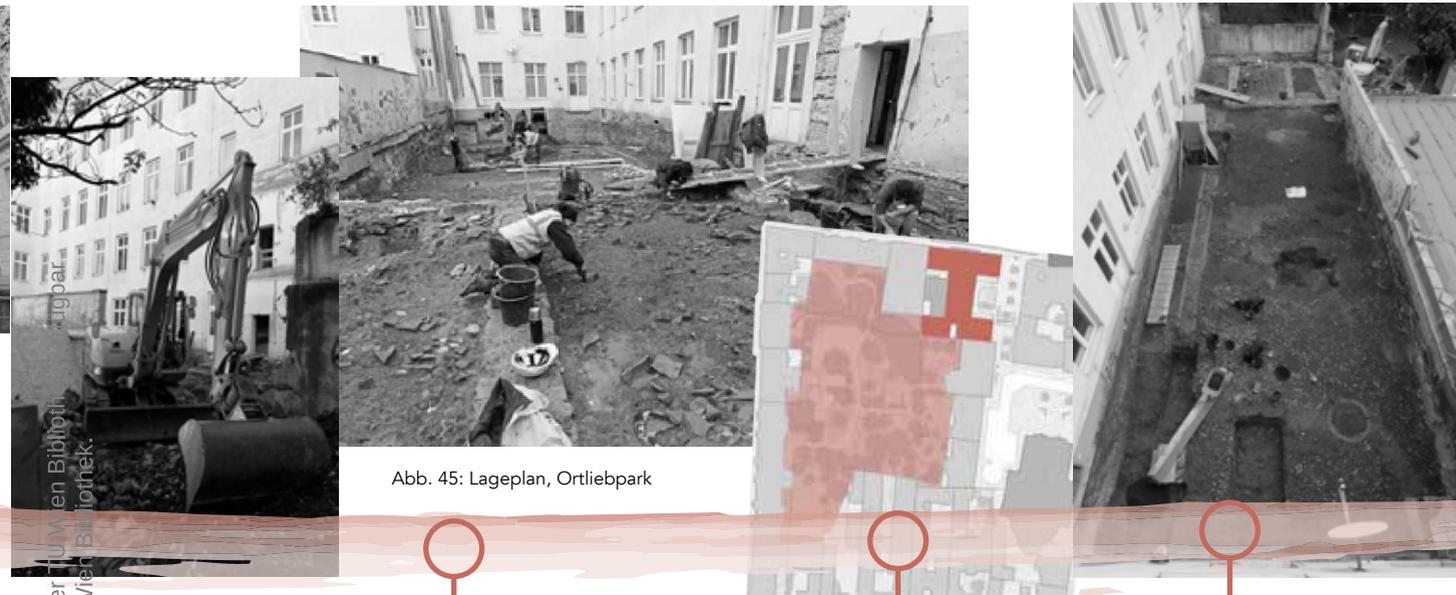


Abb. 45: Lageplan, Ortliebpark

1989

1999

ab 2023

Einführung Projekt „Interkulturelles Lernen - Muttersprachliche Alphabetisierung“

Das Projekt der zweisprachlichen Alphabetisierung läuft aus

Generalsanierung und Umbau des Schulgebäudes

Durch die zweite große Welle der Zuwanderung aus dem damaligen Jugoslawien und der späteren Türkei erkannte man, dass die Vielfalt an Sprache und Kulturen ein Gewinn für alle Schüler sein könnte, aber auch, dass es neuer pädagogischer Konzepte bedarf, um die Kinder nichtdeutscher Muttersprache erfolgreich in den Unterricht zu integrieren.

Diesbezüglich wurde im Schuljahr 1989 an der Volksschule das Projekt „Interkulturelles Lernen - Muttersprachliche Alphabetisierung“ in der Lerngruppe A ins Leben gerufen. Dieses Projekt war das erste seiner Art in Wien.

In diesem Projekt sollten türkische Kinder das Lesen und Schreiben in ihrer Muttersprache erlernen, während gleichzeitig deutsch nur mündlich als Fremdsprache unterrichtet wurde. Erst nach erfolgreicher Alphabetisierung wurden die türkischen Kinder mit der deutschen Schriftsprache konfrontiert. Deutsche Kinder wurden auf deutsch unterrichtet, hatten aber durch den gemeinsamen Unterricht die Möglichkeit sich Kenntnisse der türkischen Fremdsprache anzueignen. Die größte Schwierigkeit dieses Projektes war das Budget, da der Schulversuch von staatlicher Seite zwar genehmigt wurde, jedoch keine finanzielle Unterstützung erhielt.

Die Volksschule in der Kindermannngasse kann als Vorreiter in diesem Gebiet in Österreich gesehen werden.

Aktuell wird das Schulgebäude umfangreich saniert und umgebaut.

Dabei soll ein neuer Turnsaal mit begehbarem Dach als Aufenthaltsraum, sowie ein Speisesaal und eine nachhaltige Gebäudekühlung realisiert werden.

Zudem wird ein neuer Zugang zum hofseitig gelegenen Ortliebpark geschaffen.

Die Umbauarbeiten sollen im Herbst 2025 abgeschlossen sein.

Als Ersatzstandort dient bis Vollendung der Arbeiten die Schule in der Panikengasse.

4.1.2 DAS PÄDAGOGISCHE KONZEPT

Beschäftigt man sich mit der Chronik der Schule wird deutlich, dass diese immer wieder durch Einführen neuer pädagogischer Konzepte eine Vorreiterstellung für die Volksschulen in Wien eingenommen hat.

Auch heute noch wird versucht neue und innovative pädagogische Konzepte mit den Anforderungen einer öffentlichen Volksschule in Einklang zu bringen.

In diesem Kapitel soll ein kurzer Überblick über die pädagogischen Ansätze, die diese Schule vertritt und lehrt gegeben werden.

Dabei wird vor allem auf eine Montessori-orientierte Pädagogik zurückgegriffen, bei der die Achtung der kindlichen Persönlichkeit die Grundlage der Pädagogik bildet (vgl. Montessori Zentrum Oberland, 2017). „Hilf mir, es selbst zu tun“ (ebd.) ist wohl einer der bekannten Leitsätze, wenn man an die Pädagogik von Maria Montessori denkt. Es wird davon ausgegangen, dass das Kind der Baumeister seines eigenen Ichs und Akteur seines Lebens ist. Es kann selbstständig Entscheidungen treffen, wann und wie es am besten Lernen und neue Fähigkeiten erwerben kann. Im Lernprozess gehen die Kinder individuell ihren Interessen nach und treiben so die eigene Entwicklung stetig voran (vgl. Verein-für-Menschen.de, S.1). Unterstützend haben die Kinder die Möglichkeit ihr Lernen mit vielen unterschiedlichen Materialien zu gestalten. Einen großen Stellenwert nehmen auch Raum und das aktive Auseinandersetzen und Aneignen dieses durch die Kinder bei dieser Form der Pädagogik ein (vgl. ebd.).

In der Volksschule der Kindermannngasse fließen viele Ansätze und Konzepte aus dieser Pädagogik in den täglichen Unterricht mit ein.

Ein weiteres Modell, das die Schule verfolgt ist das jahrgangsübergreifende Lernen. Dabei werden die erste und zweite Klasse gemeinsam in einer Lerngruppe von zwei Klassenlehrer:innen und einer Teamlehrer:in unterrichtet. Auch in der dritten und vierten Klasse finden jahrgangsübergreifende Projekte statt und auch diesen steht eine weitere Teamlehrer:in zur indi-

3 RÄUME FÜR 1 LERNGRUPPE

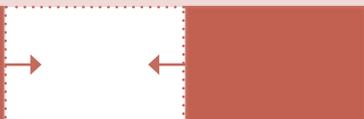


Abb. 47: Zur Verfügung stehende Räume
pro Klasse

viduellen Förderung zur Verfügung. Diese:r übernimmt einzelne Nebenfächer und unterstützt die Kinder individuell im Unterricht. Allen Lerngruppen stehen drei Räume zur Verfügung, zwei Klassenräume und ein Teamraum. Dies ermöglicht es je nach Bedarf, zum einen in einer großen Gemeinschaft zum anderen in kleinen Gruppen zu lernen oder Platz für individuelles Lernen zu schaffen.

Das jahrgangsübergreifende Lernen knüpft daran an, dass Kinder am besten von Kindern lernen. Regeln und Rituale können von den großen Kindern übernommen werden. Durch das Zusammensein mit Älteren, die ihr Wissen weitergeben wird der Lerneifer der Kleineren angestoßen und im Gegensatz dazu erfahren die älteren Kinder Anerkennung und Bedeutsamkeit. Weiter kann die Teamfähigkeit gestärkt und der Leistungsdruck abgebaut werden, in dem eine Selbstverständlichkeit dafür herrscht, dass man sich gegenseitig unterstützen und voneinander lernen kann.

Die Schule unterteilt die zwölf Klassen ihrer Schule in drei Teams, Team A, Team B und Team C, die alle die eben genannten pädagogischen Konzepte des offenen Lernens verfolgen, jedoch unterschiedliche Schwerpunkte setzen und differente Tagesabläufe haben.

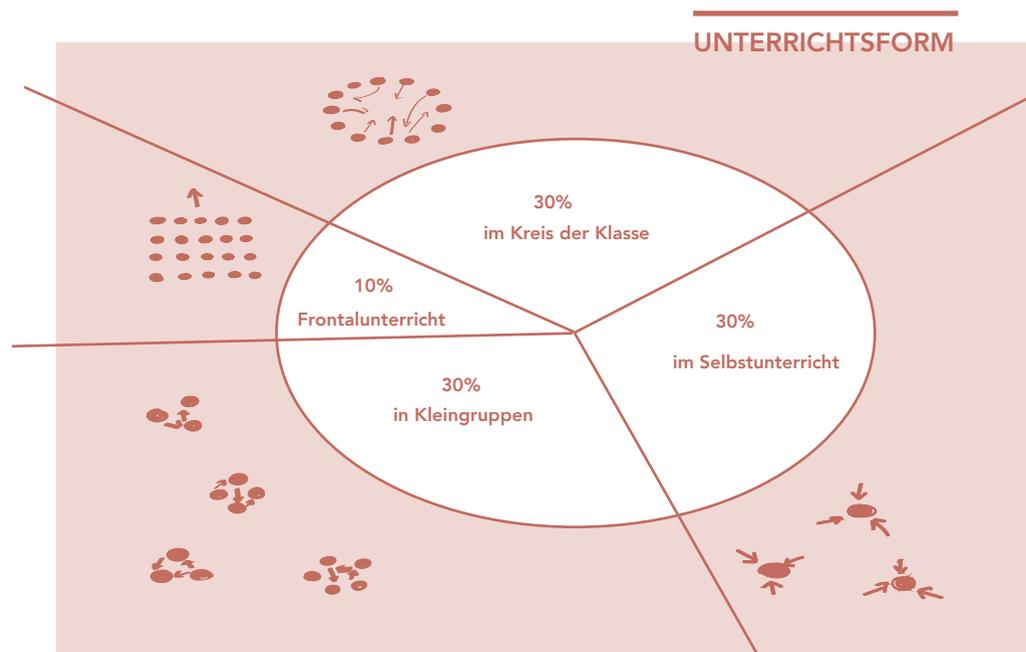
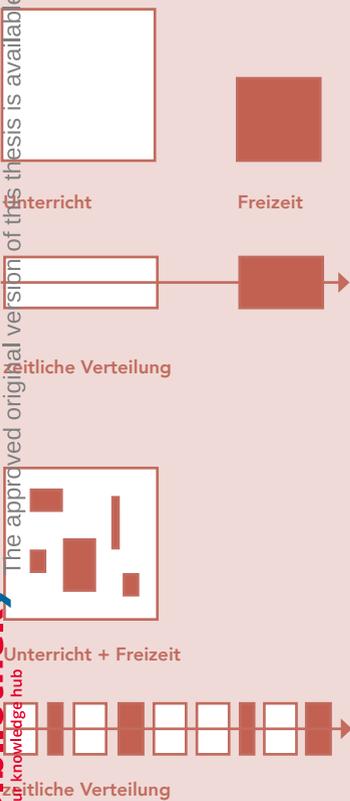


Abb. 48: prozentuale Verteilung der Unterrichtsform

Eine weitere Auffälligkeit ist, dass die Pädagogik an der Schule kaum Frontalunterricht vorsieht. Dieser findet lediglich in kurzer Form in den Nebenfächern, wie dem Englischunterricht oder, wenn ein neues Thema behandelt wird, statt. Die sonstige Unterrichtsform besteht darin, dass die Lehrkraft in den Kreisen der Klasse die bevorstehenden Aufgaben erarbeitet und die Kinder sich anschließend selbst entscheiden, wie sie diese im Freiunterricht erledigen möchten. Dabei nimmt sich der Pädagoge zurück, um die Selbständigkeit und das Finden neuer Lösungsansätze zu fördern. Auch wenn die Kinder hierbei eine große Freiheit in ihrer Arbeitsweise zugesprochen bekommen spannt die Pädagog:in den Rahmen und die Strukturen auf in dem sich diese bewegen können.

SEPERATIONSMODELL VS INTEGRATIONSMODELL



Der reguläre Schultag endet für die Kinder zwischen 12 Uhr und 13 Uhr. Aufgrund der steigenden Berufstätigkeit beider Elternteile wurde eine Nachfrage zu einer Nachmittagsbetreuung der Kinder an der Schule groß. Seit dem Herbst 2023 wird diese kostenpflichtig an der Schule angeboten. Für diese werden externe Pädagogen hinzugezogen, die die Kinder zum einen bei ihren Hausübungen unterstützen und zum anderen mit ihnen ein kreatives und abwechslungsreiches Freizeitangebot gestalten. Ab 2025 wird in der neu sanierten Schule die Nachmittagsbetreuung kostenfrei angeboten.

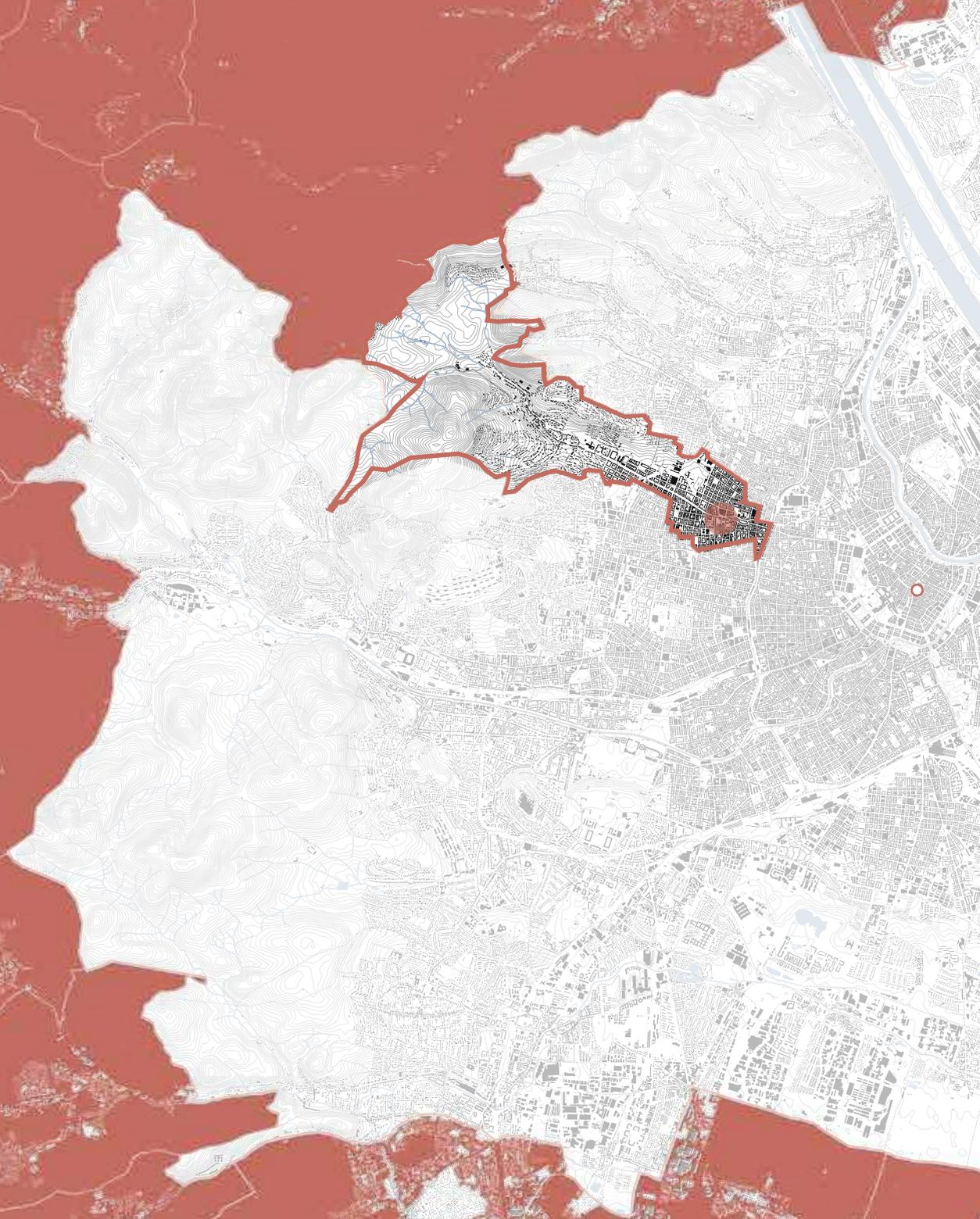
Dabei wird auf das Integrationsmodell zurückgegriffen. Dieses steht dem, in den meisten Schulen angewandte Separationsmodell gegenüber. Bei diesem gibt es oft eine klare zeitliche und räumliche Trennung zwischen dem strengen Unterricht am Vormittag und der Freizeitbetreuung am Nachmittag. Im Integrationsmodell werden die Bereiche für die Freizeitnutzung in die Unterrichtsbereiche integriert (vgl. Seydel 2013, S. 167). Dies hat den Vorteil, dass alle Räu-

Abbildung 49: Separations- und Integrationsmodell

me der Schule ganztägig genutzt werden können. Ebenfalls wird von den Pädagog:innen der Schule und der Nachmittagsbetreuung darauf geachtet, dass die Lern- und Freizeitphasen mit Ruhe, Entspannung, Konzentration und Bewegung über den Tag verteilt ein ständiges Wechselspiel darstellen.

4.1.3 VERORTUNG IN WIEN

Die approbierte gedruckte Originalversion dieser Diplomarbeit ist an der TU Wien Bibliothek verfügbar
The approved original version of this thesis is available in print at TU Wien Bibliothek.



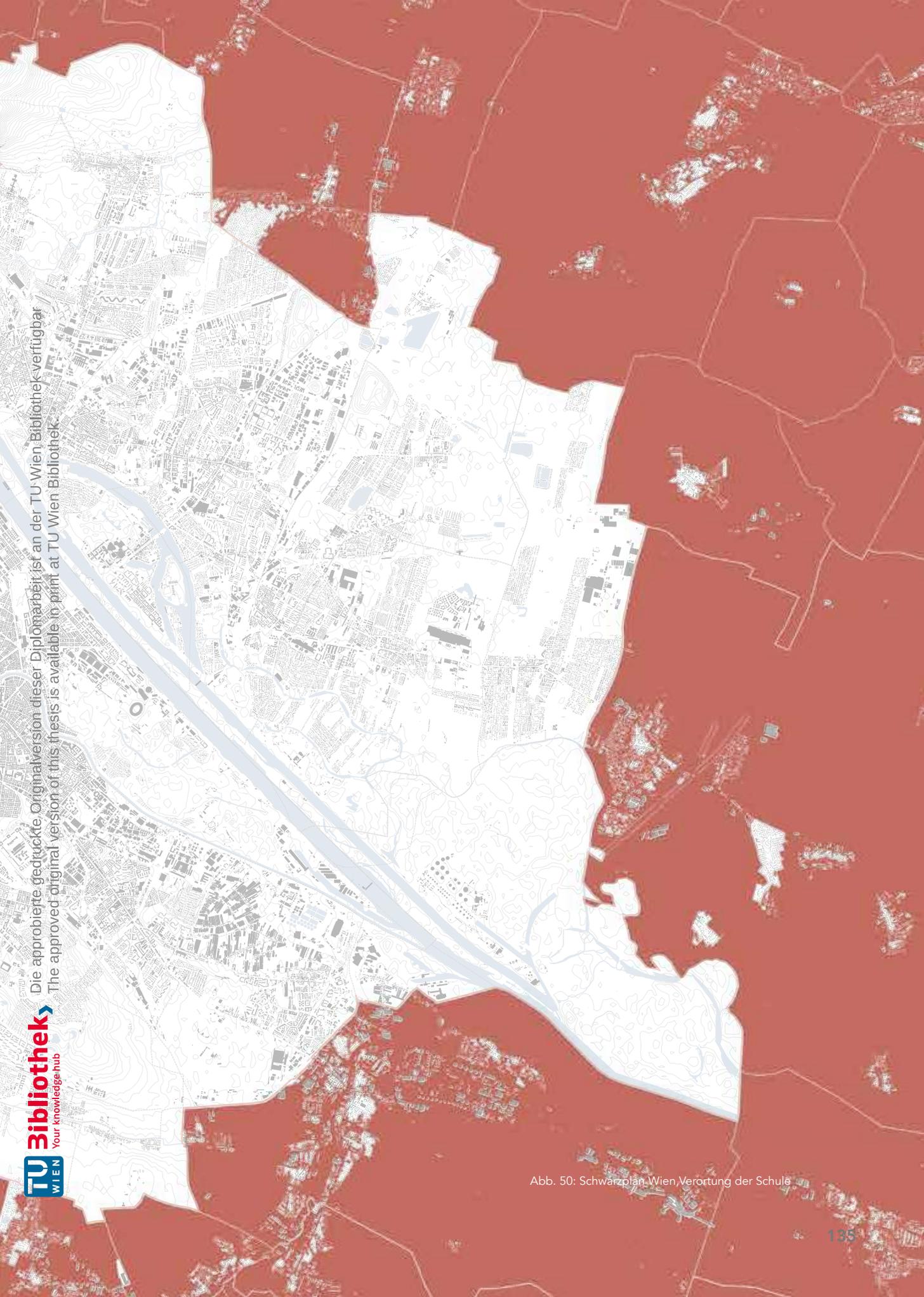


Abb. 50: Schwarzplan Wien, Verortung der Schule

VOLKSSCHULEN IN HERNALS

56.015 EINWOHNER

... rund 2,9 % der Wiener Gesamtbevölkerung

2582 SCHÜLER:INNEN INSGESAMT

1748 SCHÜLER:INNEN AN VOLKSSCHULEN

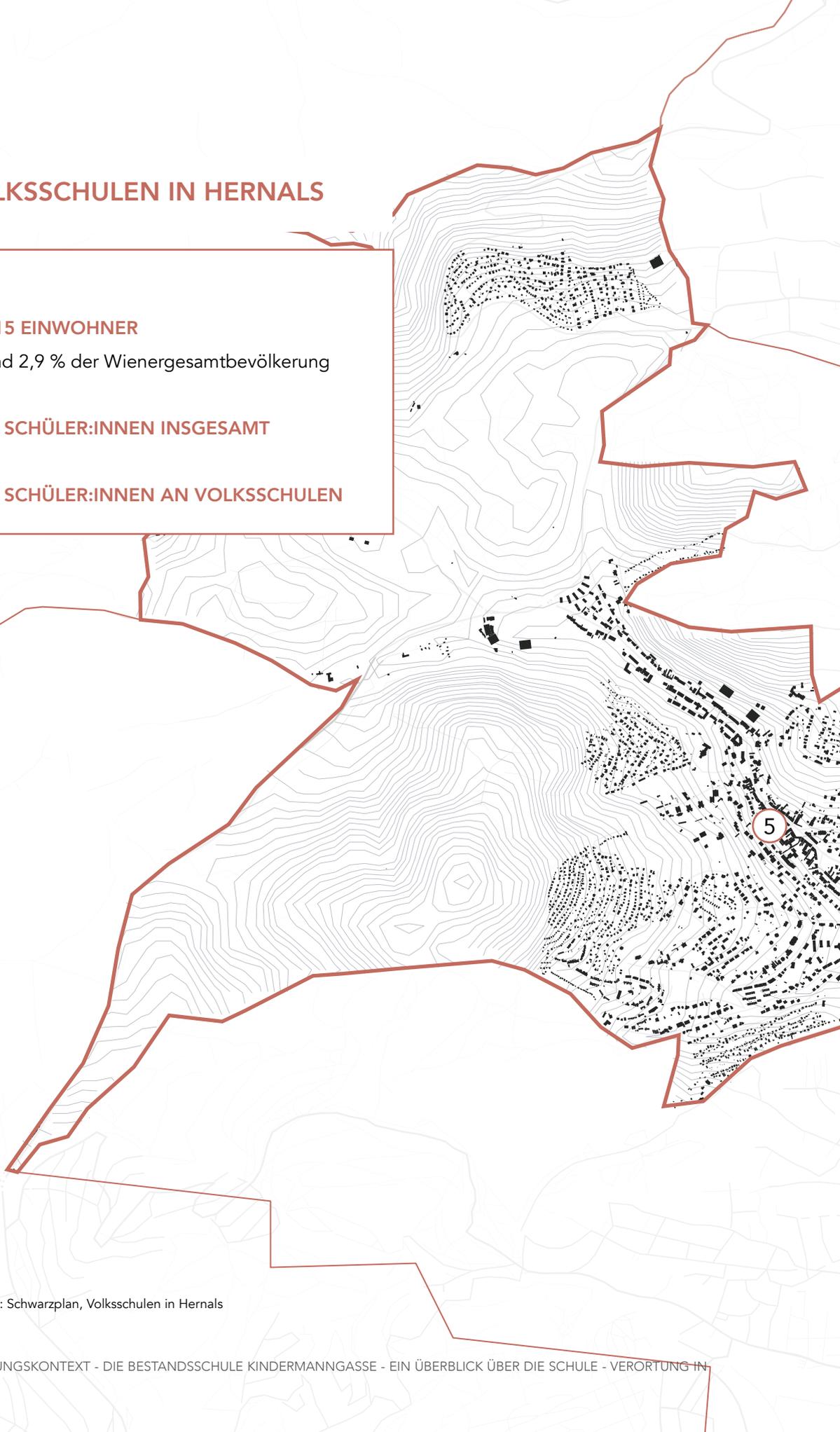
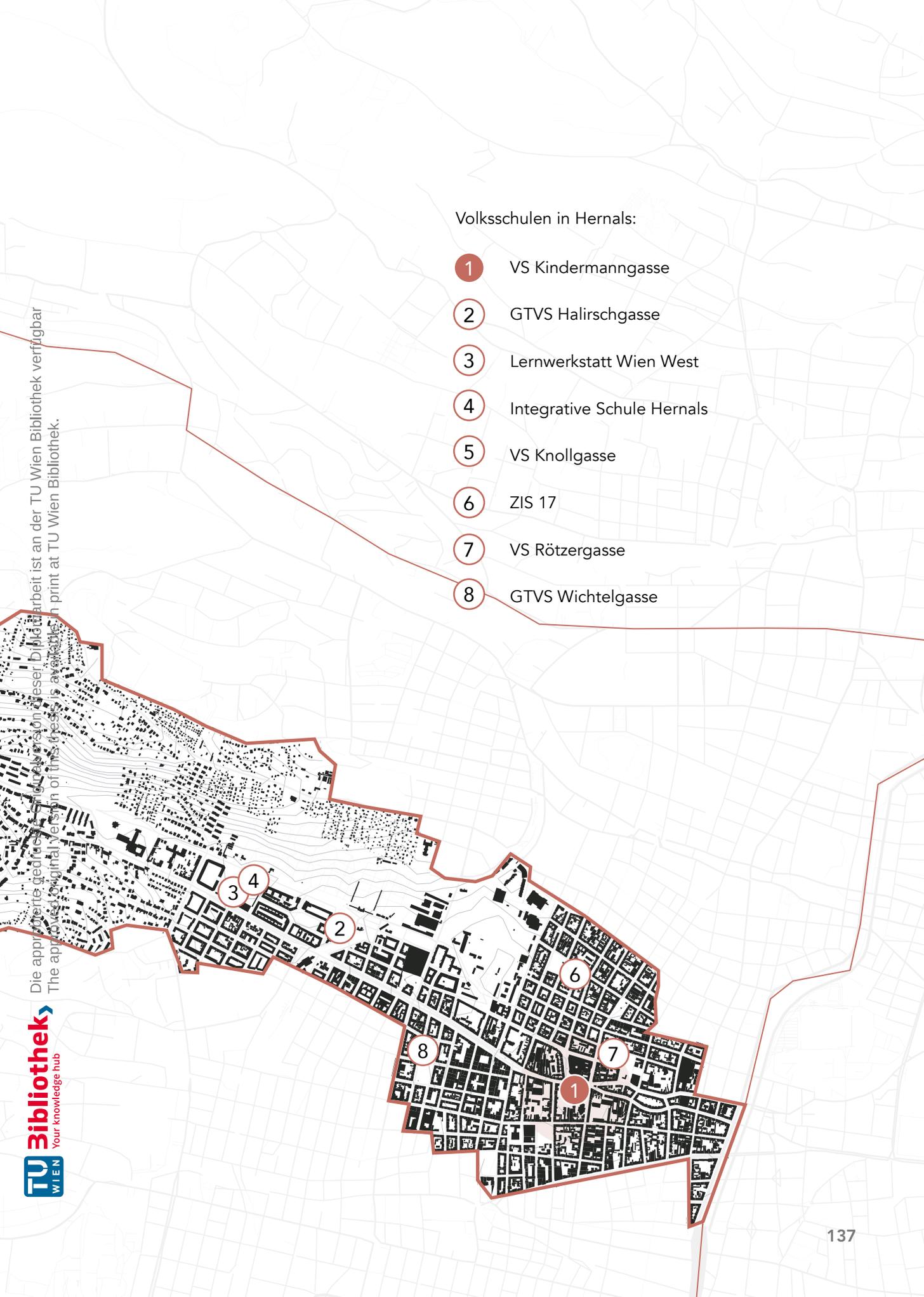


Abb. 51: Schwarzplan, Volksschulen in Hernalersdorf

Volksschulen in Hernals:

- 1 VS Kindermanngasse
- 2 GTVS Halirschgasse
- 3 Lernwerkstatt Wien West
- 4 Integrative Schule Hernals
- 5 VS Knollgasse
- 6 ZIS 17
- 7 VS Rötzergasse
- 8 GTVS Wichtelgasse



DIE KINDERMANNGASSE UND IHRE NACHBARSCHAFT

Die Volksschule befindet sich in einem dicht bebauten Gründerzeitviertel. Die Schüler:innen der Volksschule leben in dem Einzugsgebiet 500 Meter rund um die Schule und haben einen kurzen Schulweg.

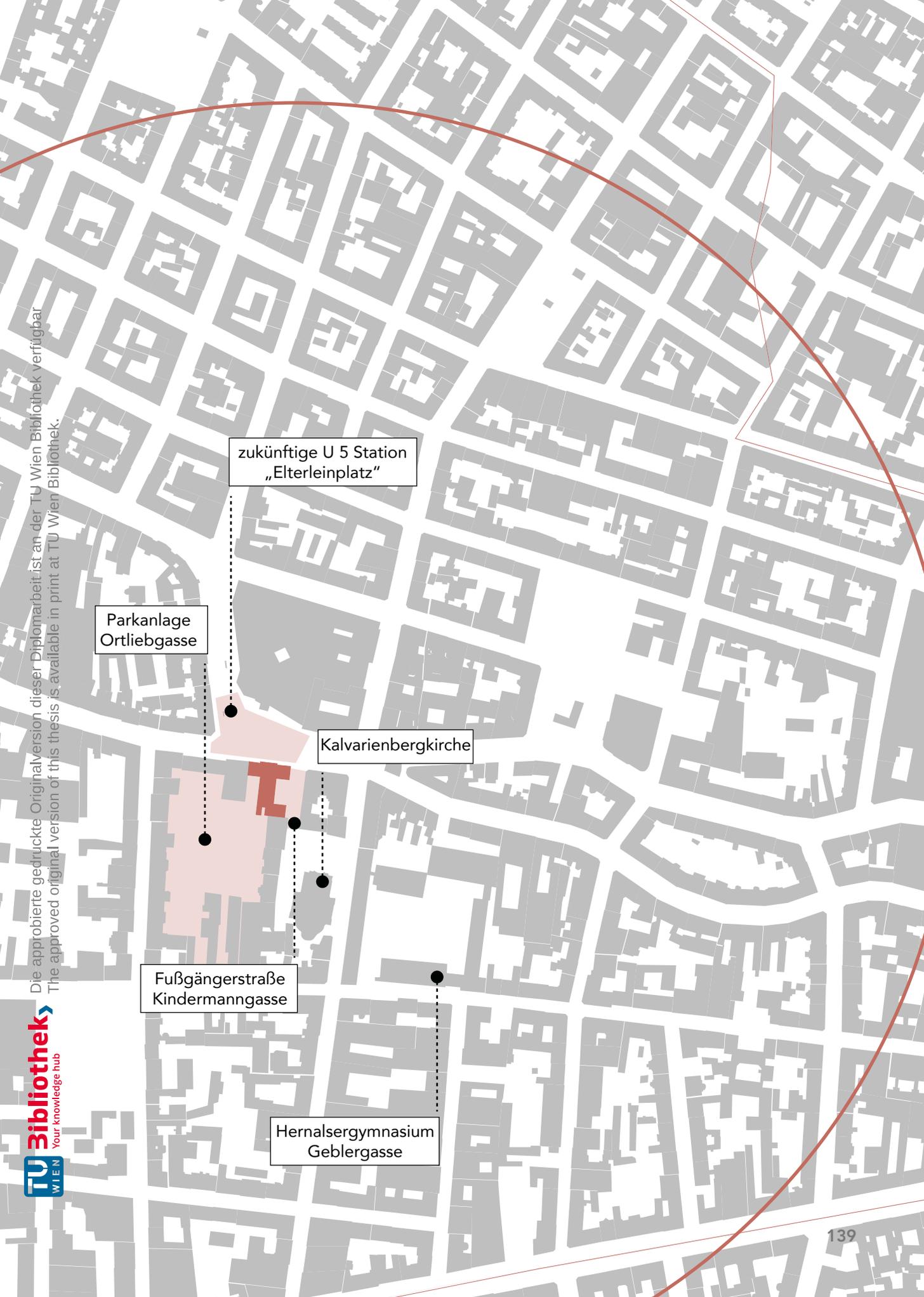
Die Schule ist ein Eckgebäude eines Gründerzeitblocks. Die Nordseite des Gebäudes grenzt an die Hernalser Hauptstraße und an den Elterleinplatz. Auf diesem entsteht ein Ausgang der neuen U-Bahn-Linie U5.

Die Schule wird von Osten her über die Kindermanngasse erschlossen, die eine Fußgängerstraße ist und in Hanglage nach Norden hin abfällt. Auf der Rückseite der Schule grenzt diese an den Ortliebpark, der rund um von Häusern umgeben ist und dadurch einen „privaten“ Charakter erhält.

EINZUGSGEBIET 500M

Hernalser Hauptstraße

Abb. 52: Schwarzplan, die Umgebung der Schule



zukünftige U 5 Station
„Elterleinplatz“

Parkanlage
Ortliebasse

Kalvarienbergkirche

Fußgängerstraße
Kindermannasse

Hernalsergymnasium
Geblergasse

44er Bim
2er Bim

LUFTFOTOGRAFIE BLICKRICHTUNG WESTEN



Die abgebildete gedruckte Originalversion des Diploms ist ein Eigentum der TU Wien. Weiterverbreitung ist ohne schriftliche Genehmigung der TU Wien nicht zulässig.
The approved original version of this thesis is a property of TU Wien. Further distribution without the written permission of TU Wien is not permitted.



ERHEBUNGSKONTEXT - DIE BESTANDSSCHULE KINDERMANNASSE - EIN ÜBERBLICK ÜBER DIE SCHULE - VERORTUNG IN

WIEN

Abb. 53: Luftfotografie



43er Bim

Neue U5

Die abgebildete Originalversion dieser Publikation ist ausschließlich für den persönlichen Gebrauch bestimmt. Die Verbreitung in anderen Medien ist ohne schriftliche Genehmigung der TU Wien Bibliothek untersagt.

LUFTFOTOGRAFIE BLICKRICHTUNG NORDEN



Die elektronische Version dieser Diplomarbeit ist an der TU Wien Bibliothek verfügbar.
This electronic version of this thesis is available in print at the TU Wien Bibliothek.



Abb. 54: Luftfotografie

Parkanlage Ortliebasse

Elterleinplatz

St. Bartholomäus Platz



LUFTFOTOGRAFIE BLICKRICHTUNG OSTEN



Copyrighted and protected by the University of Applied Sciences Vienna. This is a preview of the original version of this thesis. It is available in print at the University of Applied Sciences Vienna library.

Abb. 55: Luftfotografie



in a paper or electronic form. The original version of this Diploma Thesis is available in print at the Vienna University of Applied Sciences Library.

LUFTFOTOGRAFIE BLICKRICHTUNG SÜDEN



Die approbierte und original digitale Version dieser Diplomarbeit ist an der TU Wien Bibliothek verfügbar.
The approved original digital version of this thesis is available for print at TU Wien Bibliothek.

TU Bibliothek
WIEN
Your knowledge hub

Abb. 56: Luftfotografie



This document is a preview. Original version of this thesis is available in print at TU Wien Bibliothek.
This document is a preview. Original version of this thesis is available in print at TU Wien Bibliothek.

4.1.4 GRUNDRISSE, SCHNITTE UND ANSICHT

Abb. 57: Aquarell der Volksschule Kindermannngasse,
Fortin R., Bezirksmuseum Hernals



DAS UNTERGESCHOSS

Die Kindermannngasse hat ein Süd-Nord Gefälle, wodurch das Untergeschoss ebenerdig vom nördlich gelegenen Elterleinplatz betreten kann und an dieser Fassadenseite die Erdgeschosszone darstellt.

Die Räumlichkeiten im Bereich Elterleinplatz waren bis vor dem Schulumbau eine privat geführte Gastronomie und nicht in die Volksschule integriert. Im Zuge des Umbaus werden diese Räumlichkeiten zukünftig zur Volksschule adaptiert und beinhalten den neuen Speisesaal für die Kinder der schulinternen Ganztagesbetreuung. Zudem befindet sich hier die Schulküche, das Lager der Küche und der Müllraum, die über einen Nebeneingang erschlossen werden können.

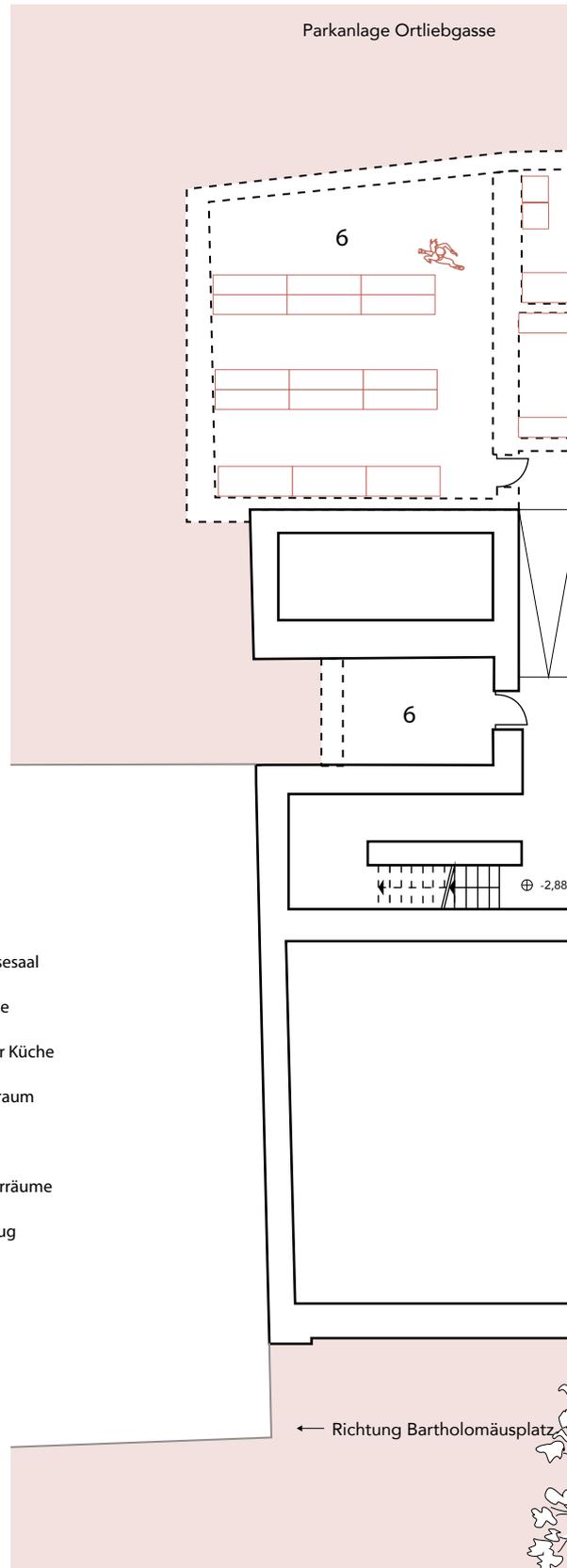
Das bestehende Kellergeschoss wird unterhalb des Turnsaals im Erdgeschoss weiter ausgebaut. Hier finden die Technikräume, diverse Räume mit Lagermöglichkeiten, Putzraum, Waschraum und ein Kellerabteil für den Schulwart Platz.

- | | |
|---|-------------|
| 1 | Speisesaal |
| 2 | Küche |
| 3 | Lager Küche |
| 4 | Müllraum |
| 5 | WC |
| 6 | Lagerräume |
| 7 | Aufzug |

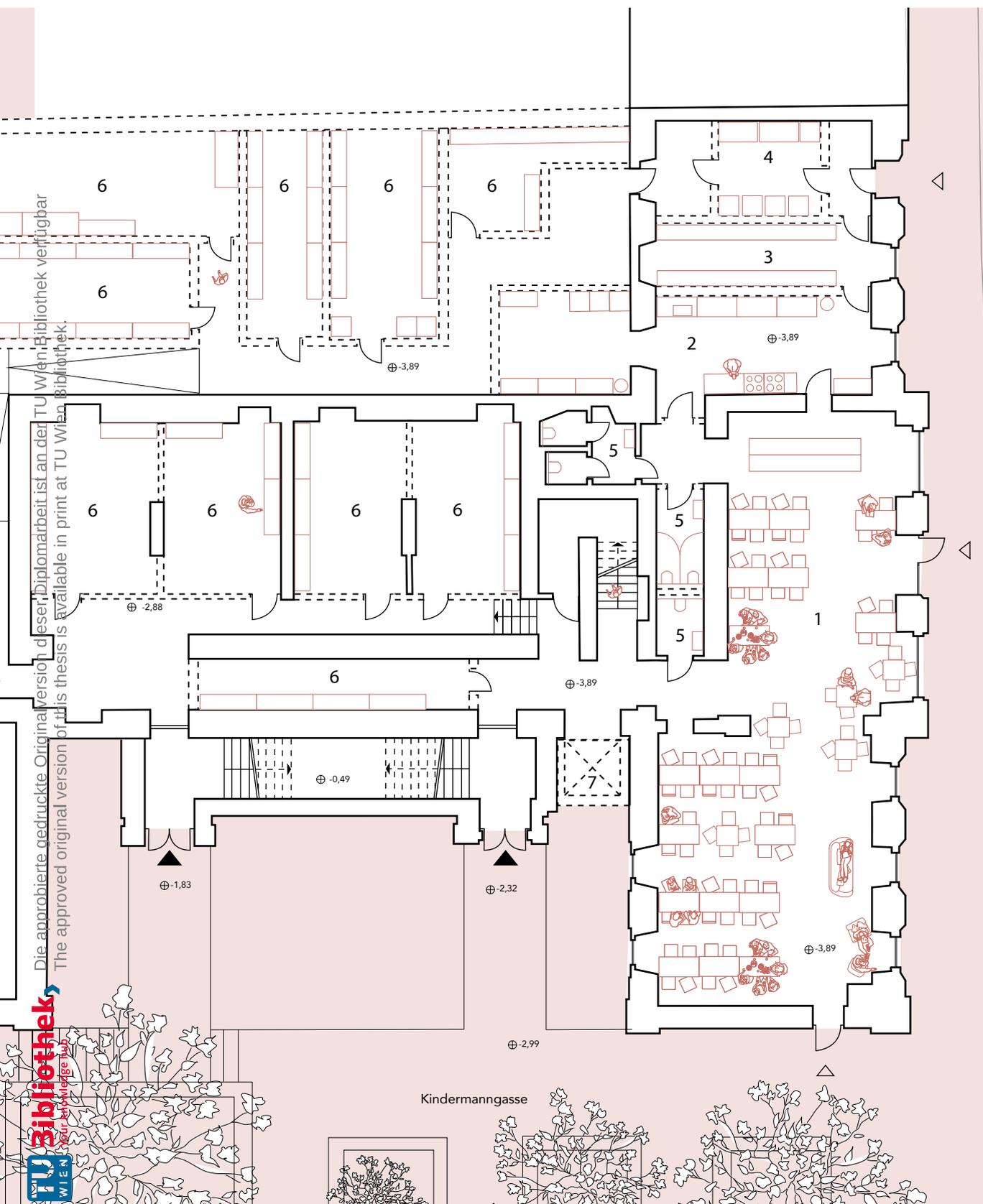


M 1:200

Abb.58:
Grundriss UG



Die approbierte gedruckte Originalversion dieser Diplomarbeit ist an der TU Wien Bibliothek verfügbar
The approved original version of this thesis is available in print at TU Wien Bibliothek



Elterleinplatz

DAS ERDGESCHOSS

Die Volksschule wird über einen vorgelagerten eingeschobigen Eingangsbereich erschlossen. Neben diesem wird im Zuge der Umbauarbeiten ein Aufzug realisiert, um die Schule barrierefrei zu gestalten. Alle Räume der Schule reihen sich an den U-förmigen Gangbereich an. Zur vertikalen Erschließung stehen zwei Stiegenhäuser zur Verfügung.

Vom Eingangsbereich gelangt man über den Gang zur, mittig im Gebäude gelegenen, Zentral Garderobe für die Schüler:innen.

Dieser grenzt an den neu errichteten Turnsaal und schafft über Fensteröffnungen neue Blickbeziehungen. In direkter Nähe zum Turnsaal befinden sich im neuen Hoftrakt zwei Garderoben für die Kinder. Ebenfalls wird hier ein neuer Ausgang zum Ortliebpark geschaffen.

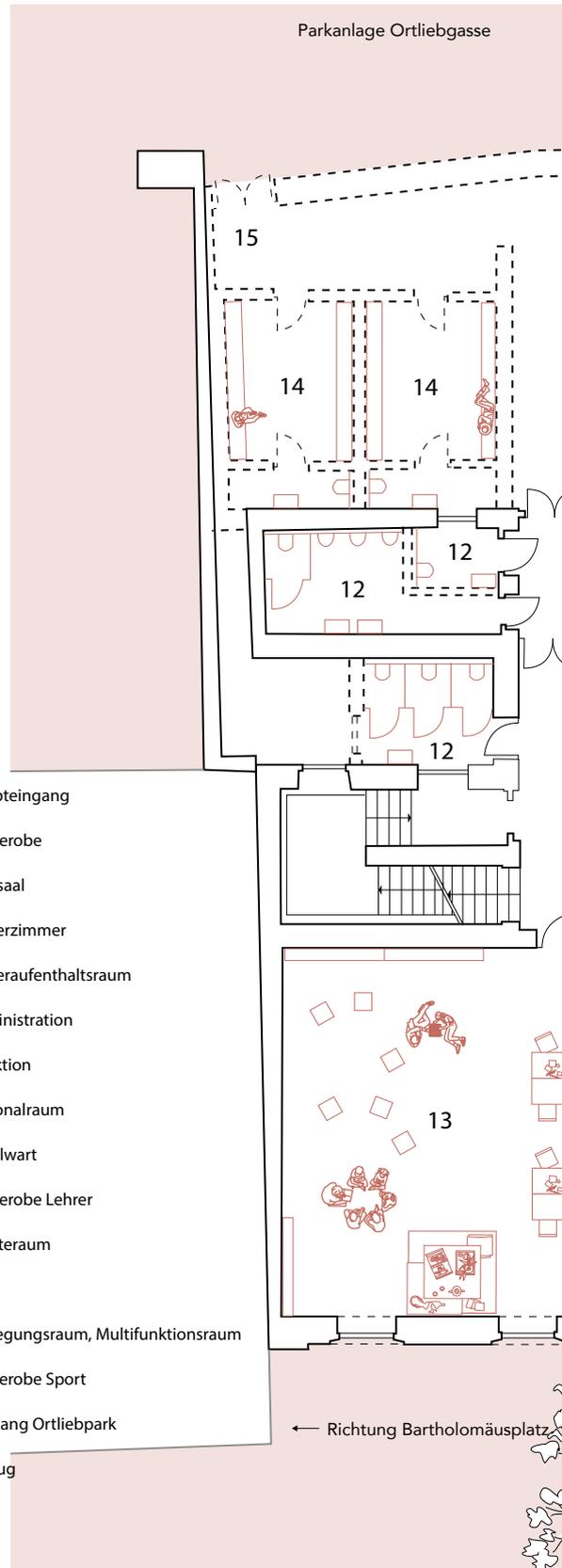
Südlich des Schulvorplatzes befindet sich ein Multifunktions- und Bewegungsraum. Im Nordtrakt der Schule befindet sich der Administrationsbereich mit der Direktion, dem Lehrer:innenzimmer, Aufenthalts- und Personalzimmer, sowie der Lehrer:innengarderobe.

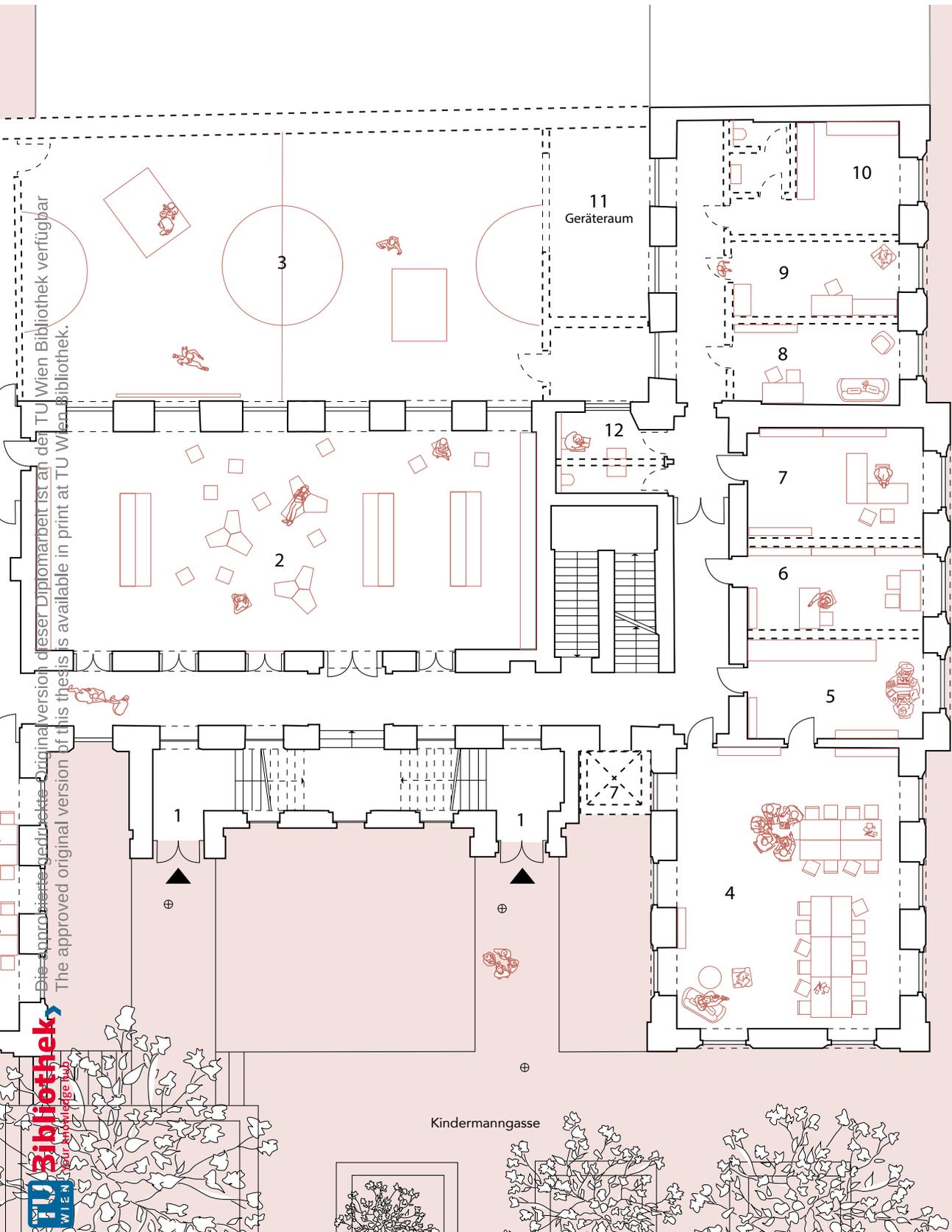


M 1:200

Abb. 59:
 Grundriss EG

- 1 Haupteingang
- 2 Garderobe
- 3 Turnsaal
- 4 Lehrerzimmer
- 5 Lehreraufenthaltsraum
- 6 Administration
- 7 Direktion
- 8 Personalraum
- 9 Schulwart
- 10 Garderobe Lehrer
- 11 Geräteraum
- 12 WC
- 13 Bewegungsraum, Multifunktionsraum
- 14 Garderobe Sport
- 15 Ausgang Ortliebpark
- 16 Aufzug





DAS ERSTE OBERGESCHOSS

Das erste Obergeschoss wird über die zwei Stiegenhäuser erschlossen.

Auf dieser Ebene befinden sich Unterrichtsräume für vier Klassen.

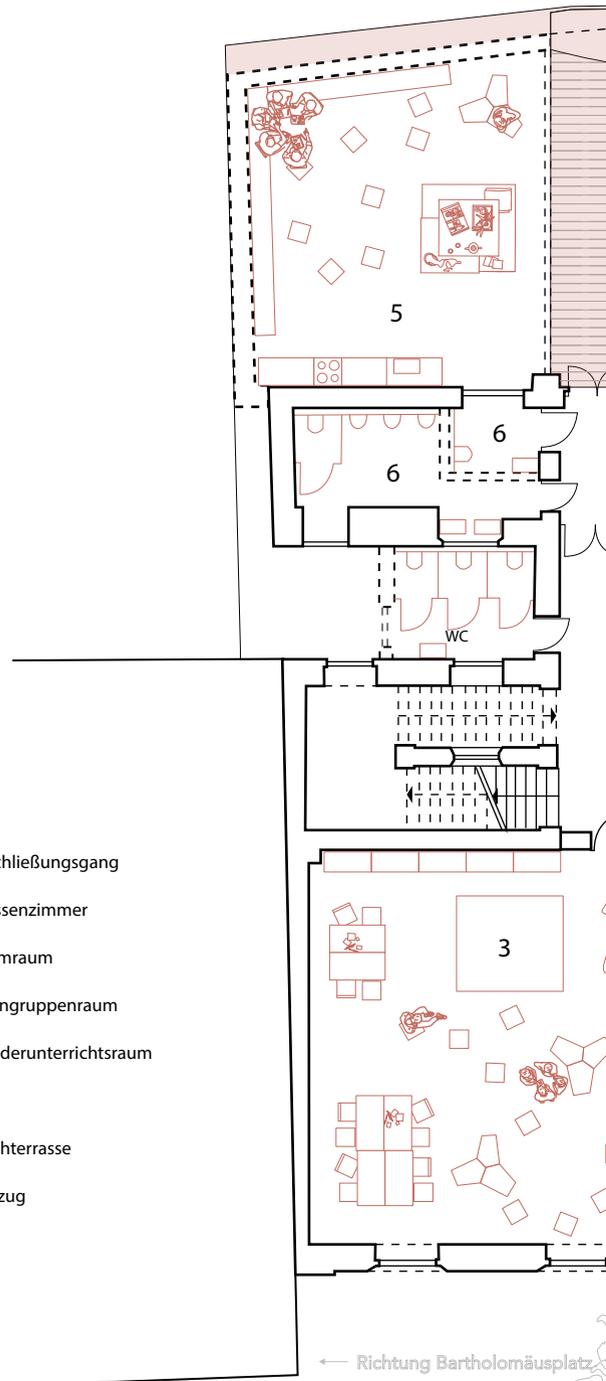
Das räumlich-pädagogische Konzept der Schule sieht vor, dass je zwei Klassen ein weiterer Teamraum zur Verfügung steht. Dieser Raum ist Spielraum, Unterrichtsraum oder Gruppenraum und kann je nach Bedarf jeder Zeit von den Schüler:innen genutzt und umgestaltet werden.

Im neu gebauten Hoftrakt entsteht ein weiterer flexibel nutzbarer Raum .

Über den Erschließungsgang kann die Dachterrasse des darunterliegenden Turnsaals, die als neuer Pausenhof agiert, erreicht werden. Außerdem kann der neue Hoftrakt mit Glasschiebewänden zur Dachterrasse hin geöffnet werden. Die darüberliegenden Räume springen nach vorne und lassen einen überdachten Außenbereich entstehen

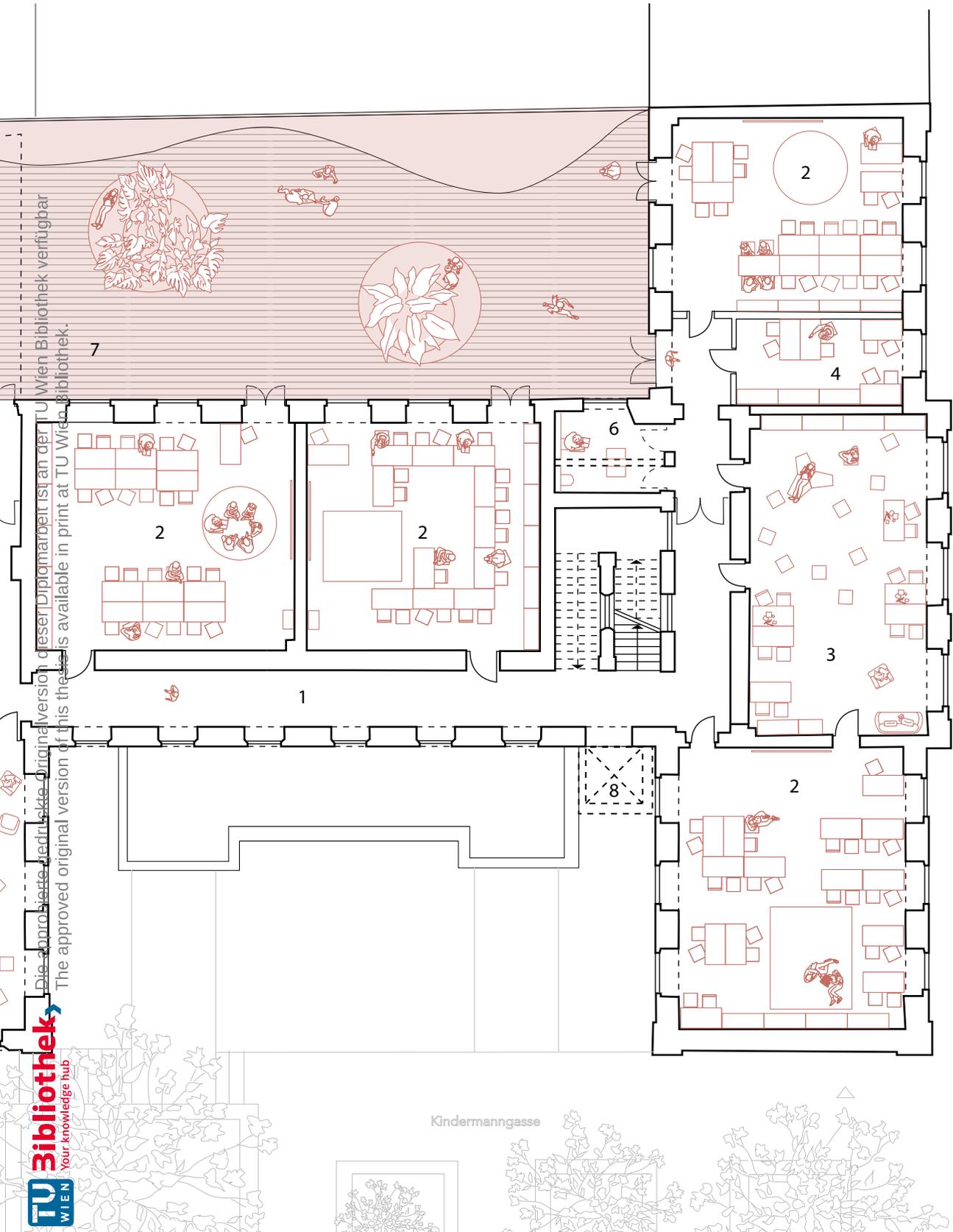
Die Klassenzimmer, die an die Dachterrasse grenzen erhalten weiter einen zusätzlichen Zugang zu dieser.

- | | |
|---|-----------------------|
| 1 | Erschließungsgang |
| 2 | Klassenzimmer |
| 3 | Teamraum |
| 4 | Kleingruppenraum |
| 5 | Sonderunterrichtsraum |
| 6 | WC |
| 7 | Dachterrasse |
| 8 | Aufzug |



M 1:200

Abb.60:
Grundriss 1. OG

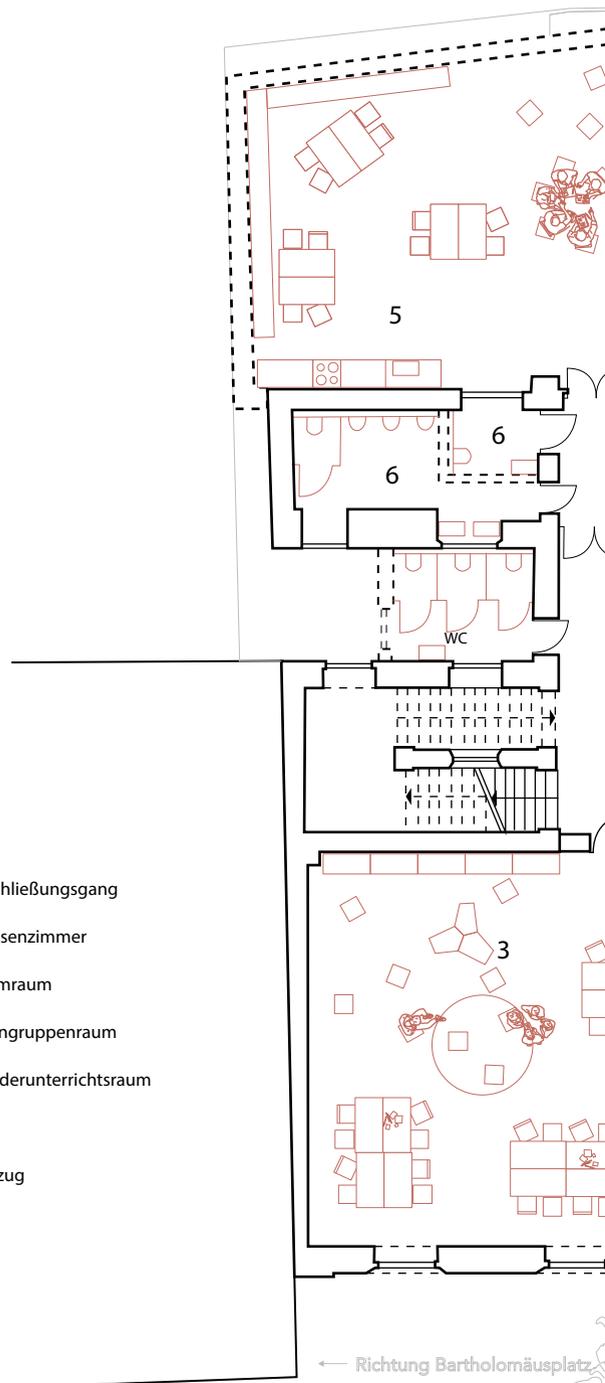


Kindermannngasse

DAS ZWEITE- UND DRITTE OBERGESCHOSS

Das zweite und dritte Obergeschoss funktionieren im Aufbau wie das erste Obergeschoss. In allen drei Geschossen zusammen befinden sich 12 Klassenräume und sechs Teamräume.

Die Räume des Hoftrakts weisen, aufgrund des Vorsprungs, gegenüber dem Raum im ersten Obergeschoss eine größere Raumgröße auf.

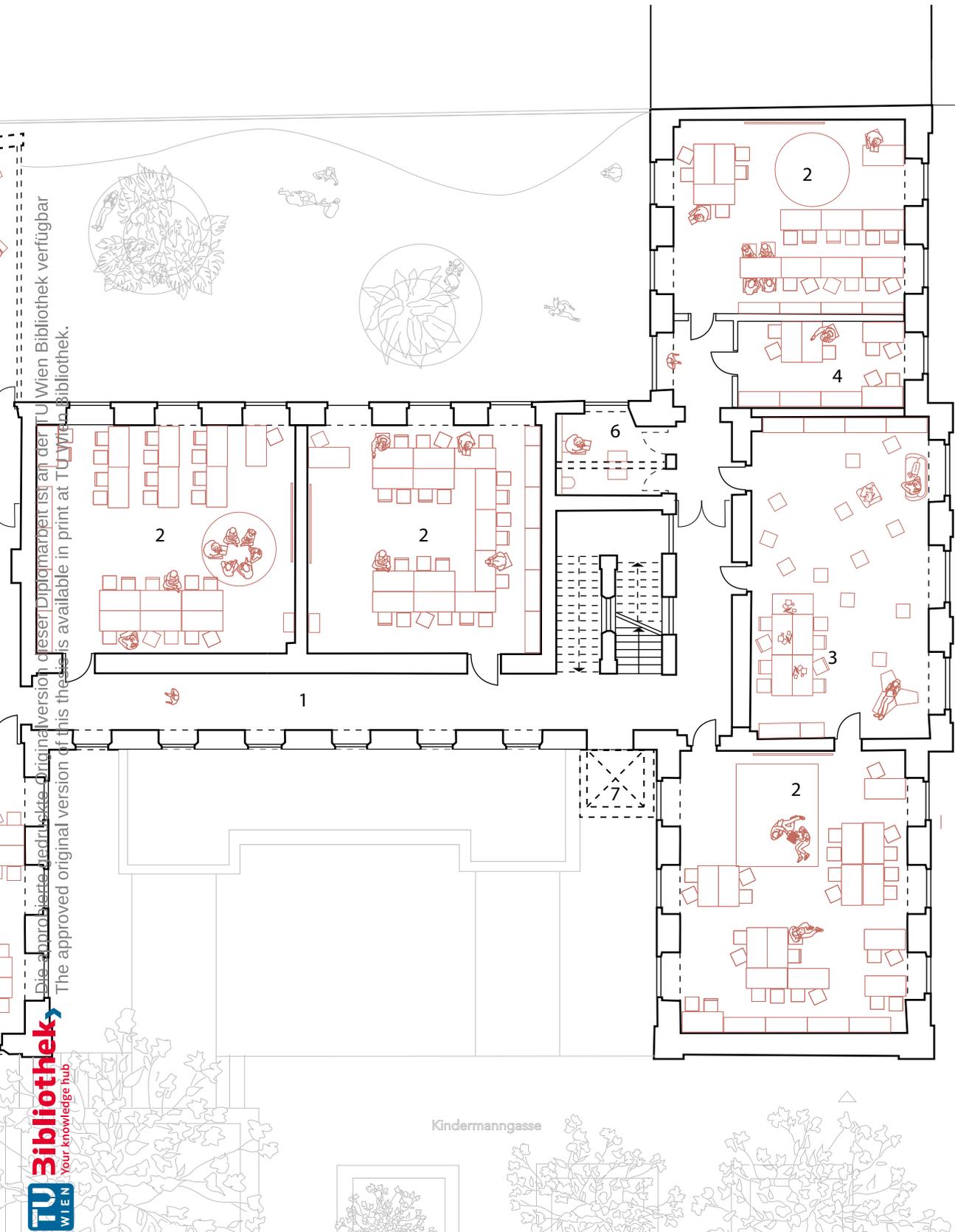


- 1 Erschließungsgang
- 2 Klassenzimmer
- 3 Teamraum
- 4 Kleingruppenraum
- 5 Sonderunterrichtsraum
- 6 WC
- 7 Aufzug



M 1:200

Abb. 61:
Grundriss 2. und 3. OG

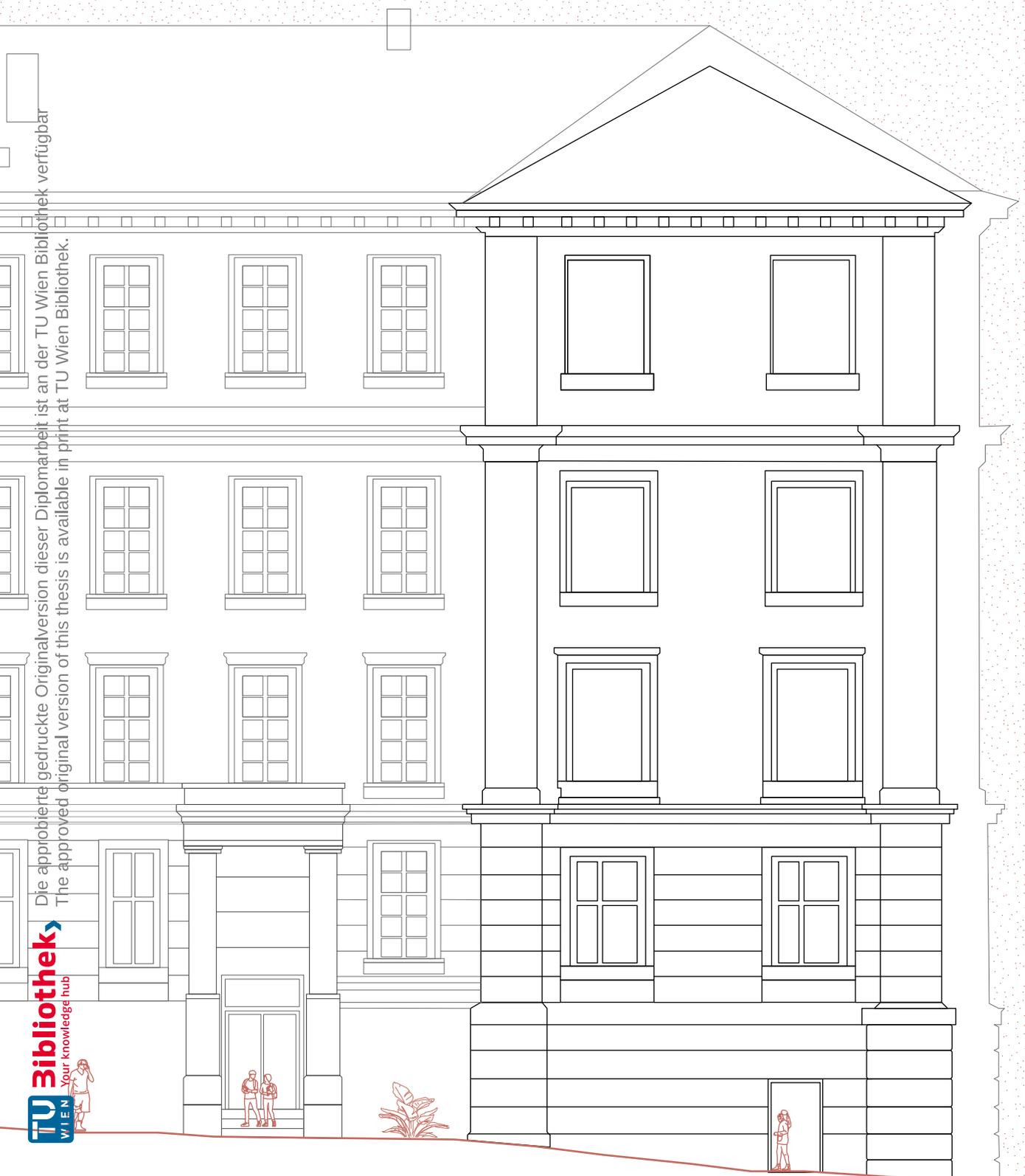
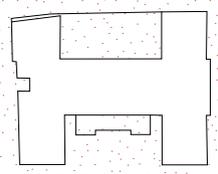


ANSICHT HAUPTFASSADE

Die approbierte gedruckte Originalversion dieser Diplomarbeit ist an der TU Wien Bibliothek verfügbar
The approved original version of this thesis is available in print at TU Wien Bibliothek.



Abb. 62:
Ansicht Kindermannngasse
Hauptfassade

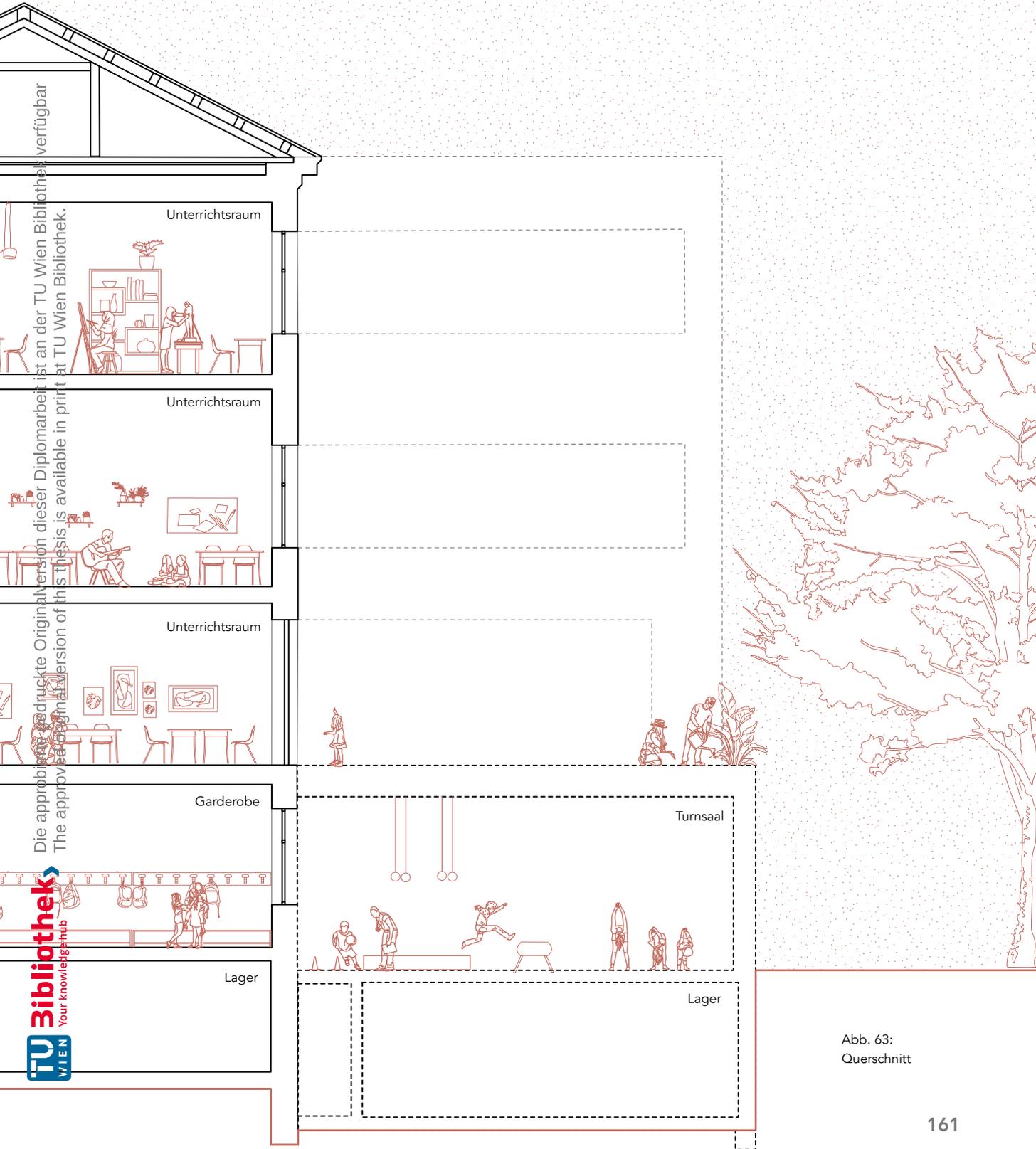
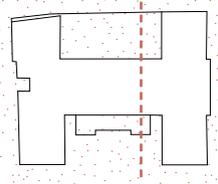


QUERSCHNITT

Die approbierte gedruckte Originalversion dieser Diplomarbeit ist an der TU Wien Bibliothek verfügbar
The approved original version of this thesis is available in print at TU Wien Bibliothek.



1 m 2 m 5 m



Die abgebildete Originalversion dieser Diplomarbeit ist an der TU Wien Bibliothek verfügbar.
 The approved original version of this thesis is available in print at TU Wien Bibliothek.



Abb. 63:
Querschnitt

LÄNGSSCHNITT

Die approbierte gedruckte Originalversion dieser Diplomarbeit ist an der TU Wien Bibliothek verfügbar
The approved original version of this thesis is available in print at TU Wien Bibliothek.



Die approbierte gedruckte Originalversion dieser Diplomarbeit ist an der TU Wien Bibliothek verfügbar
The approved original version of this thesis is available in print at TU Wien Bibliothek.

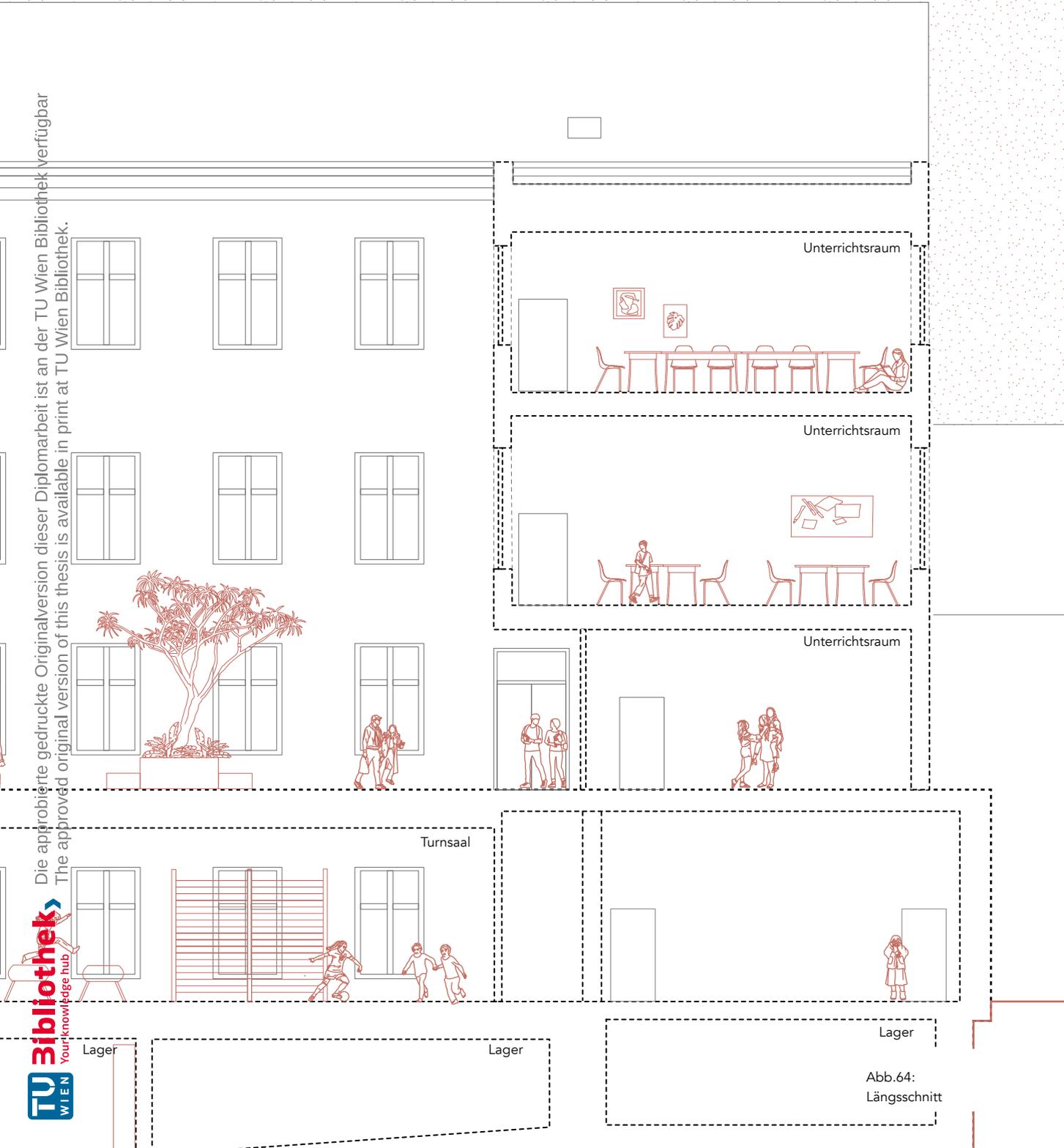
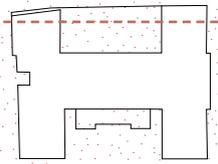


Abb.64:
Längsschnitt

4.1.5 AKTUELLE SITUATION

Aktuell befindet sich die Volksschule in Mitten eines großen Umbau- und Sanierungsprozesses, der im Herbst 2023 gestartet hat und im Herbst 2025 abgeschlossen sein soll. Für die Umbauarbeiten wurde ein Budget von 15 Millionen Euro zur Verfügung gestellt.

Im Zuge der Generalsanierung wird diese zu einer Gratisganztagschule erweitert. Dafür wird die Erdgeschoßzone im Bereich Elterleinplatz, die bis dato eine externe Gastronomie beinhalten, in die schulischen Räume integriert und zu einem Speisesaal ausgebaut. Zudem wird das Kellergeschoß erweitert, um mehr Lagerflächen zu generieren.

Das Gebäude wird im Eingangsbereich barrierefrei gestaltet und erhält zusätzlich eine Aufzuganlage.

Größere bauliche Veränderungen finden im Bereich des alten Pausenhofs statt. Dieser wird einem Turnsaal weichen. Der neue „Pausenhof“ zeigt sich dann nur noch in Form einer Dachterrasse auf diesem Turnsaal. Dafür erhält die Schule an der Rückseite einen Zugang zum Ortliebpark. Weiter wird südseitig zum Park hin ein neuer Hoftrakt errichtet, in dem sich weitere Lernräume befinden sollen.

Die Bestandsschule wird ansonsten räumlich kaum verändert und bleibt in ihrer Form als Gangschule bestehen.



Abb. 65: Blick in die Kindermannngasse



Abb. 66: Umbau des Haupteingangs



Abb. 67: Hauptfassade vor Umbauarbeiten



Abb. 68: Archeologische Grabungen

Lediglich der östliche Teil des Erdgeschosses wird durch Einziehen oder Durchbrechen von Wänden als neuer administrativer Bereich und Direktion gestaltet.

Entgegen der Angabe seitens der Stadt Wien (vgl. wien.gv.at), „die Schule wird auf 16 Klassen aufgestockt“, um Platz für 400 statt den aktuellen 270 Schüler:innen zu schaffen, bleibt die Klassenanzahl gleich. Dadurch bleibt gewährleistet, dass das pädagogische Konzept - 2 Klassen teilen sich 3 Räume - bestehen bleibt und die Kinder keine weiteren räumlichen Einschränkungen erfahren, beteuert Ursula Cermak.



Abb. 69: Aushub des Pausenhofs

4.2. MITEINBEZIEHEN DER NUTZER:INNEN

In den vorherigen Kapiteln wurde das theoretische Fundament dieser Arbeit zugrunde gelegt. Ausgehend von den vorgestellten Theorien über die Wechselbeziehung zwischen Raum und Mensch, sowie der Einfluss des Geschlechtes auf das Raumverhalten von Menschen wurde weitergehend die geschlechterspezifische Raumeignung von Kindern theoretisch beleuchtet. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen in dieser Arbeit jedoch nicht nur aus einer theoretischen Auseinandersetzung stammen, sondern durch das Miteinbeziehen der Nutzer:innen und Beobachtungen derer Lebenswelt ergänzt und abgeglichen werden.

„Kinder und Jugendliche sind durchaus fähig, die eigene Sicht von Schule zu benennen, Bauideen zu entwickeln und Einfluss zu nehmen [...]. Die Planung des Neu- oder Umbaus einer Schule ist eine großartige Möglichkeit, Kinder und Jugendliche zu sensibilisieren für Raumkörper und Raumqualitäten [...] und ganz nebenbei wird in hohem Masse das visuelle-räumliche Vorstellungsvermögen von Kindern und Jugendlichen geschult.“

(Elisabeth Gaus-Hegner, 2009)

Es ist von großer Bedeutung neben der Schulleitung und den Lehrpersonen auch die Kinder und Jugendlichen, im Rahmen ihrer Möglichkeiten, in den Planungsprozess und in Gestaltungskonzepte miteinzubeziehen.

Diese müssen als handelnde Subjekte verstanden werden, die einen großen Teil der Schulgestaltung ausmachen. Sie sind diejenigen, die als Nutzer:innen am Ende betroffen sind. Als erste Phase eines Schulumbaus oder Schulneubaus steht meist die sogenannte „Phase 0“, die als eine Art Vorlauf das Ziel hat inhaltliche und räumliche Konzepte an der Schnittstelle zwischen Pädagogik und Architektur zu entwickeln und versucht die Nutzer:innen miteinzubeziehen (vgl. Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern, 2014, S.21)

Heute wird kaum eine Schule gebaut oder umgebaut, ohne, dass Kinder ihre „Traumschule“ zeichnen oder beschreiben durften und ihre Bedürfnisse formulieren konnten. Die Auftraggeber freuen sich über die vielen originellen Ideen und Wünsche und sind letztendlich überfordert mit den oftmals widersprüchlichen Aussagen oder ausufernden Erwartungen (vgl. Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern, 2014, S.24).

Für die Beantwortung der Forschungsfrage ist es jedoch erforderlich einen differenzierten Blickwinkel einzunehmen und einen Zugang zu der Perspektive der Kinder zu erhalten.

Das nächste Kapitel stellt für meine Diplomarbeit eine Art „Phase 0“ dar, in der Rückbezüge zu den aufgezeigten Forschungsergebnissen aus den vorherigen Kapiteln hergestellt werden und in die Praxis übersetzt werden.

Während im ersten Teil dieser Arbeit eine theoretische Herangehensweise gewählt wurde, bei der versucht wurde das Thema der geschlechterspezifischen Rauman eignung von Kindern, objektiv mit allgemeingültigen Aussagen und Grundlagen darzulegen, stellen die folgenden Kapitel einen Praxisbezug dar. Dieser zielt darauf ab, die in der Theorie gewonnen Erkenntnisse mit „subjekt- und situationsbezogene Aussagen“ (Flick, 2002, S.15) der Praxis abzugleichen. Es ist anzumerken, dass hierbei die Subjektivität des Forschenden selbst anerkannt werden muss, da meine eigenen sozialen oder kulturellen Hintergründe, sowie meine Interessen die Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten beeinflussen können. Daher ist die ständige Reflexion der Forschenden über ihre Forschungsarbeit zwingender Bestandteil des Forschungsprozesses (vgl. Flick, 2002, S.16).

Um die Analyse der empirischen Ergebnisse nachvollziehen zu können, wird zu nächst die Methodik vorgestellt.

4.2.1 METHODIK

Das Erkenntnisinteresse dieser Forschungsarbeit liegt in den Aneignungsmöglichkeiten, unter der Berücksichtigung geschlechterspezifischer Bedürfnisse, die Kinder in Bestandsschulen haben und welche Einflussgrößen die räumliche Aneignung bedingen, fördern oder behindern.

Da es sich bei dem untersuchten Gebiet um einen Lebensraum der Kinder handelt, stellen diese auch die Ziel- und Forschungsgruppe dieser Feldforschung dar.

Zunächst soll die Vorgehensweise der Untersuchung veranschaulicht, um anschließend die spezifischen Methoden näher zu betrachten.

Bei meiner durchgeführten Feldforschung handelt es sich um die qualitative Sozialforschung, die keinen Anspruch an eine Formulierung einer repräsentativen Aussage formuliert, sondern vielmehr anhand einzelner Meinungen ein Bild der aktuellen Situation und Untersuchung darstellt. Es handelt sich folglich nicht um eine repräsentative Studie, deren Analyse und Aussagen allgemeingültig für alle Schulkinder und alle Bestandsvolksschulen in Wien zutreffen. Hier steht das Subjekt, der Einzelfall im Vordergrund, da es sich bei dem Erhebungskontext nur um eine Schulgemeinschaft handelt. Deshalb wird davon abgesehen konkrete vermeintlich allgemeingültige Handlungsvorschläge, basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen zu liefern.

Im vorherigen Kapitel vorgestellt, handelt es sich bei der fokussierten Schule um die Volksschule in der Kindermannngasse, deren Geschichte, Architektur und pädagogischen Leitsätze bereits dargelegt wurden und nun die konkrete Lebenswelt der Schüler:innen hinsichtlich ihrer Raumeignungsformen fokussiert werden soll.

Die Schule wurde gewählt, da sie eine der ältesten Schulen Wiens ist und sich aktuell in einer großen Sanierungs- und Umbauphase befindet und nach vorstellen meiner Arbeit bei der Schulleitung das Interesse groß war, die gewonnenen Erkenntnisse und Beobachtungen dieser Arbeit zu berücksichtigen und ein Teil dieser Forschung sein zu dürfen.

Der Erstkontakt mit der Schule erfolgte per E-Mail mit der Schulleiterin Ursula Cermak, mit der in einem Erstgespräch mein Forschungsinteresse dargelegt wurde, ein

Austausch über die Schulgemeinschaft und den aktuellen Schulumbau stattfand und eine Zusammenarbeit zugesprochen wurde. In weiterer Folge wurden die Lehrkräfte über das Vorhaben informiert.

Nach dem Erstkontakt und zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden geeignete Methoden ausgewählt.

Da die kindliche Perspektive in dieser Arbeit im Fokus stand wurden mehrere Methoden gewählt.

Die angewandten Methoden führen zu verbalen (z.B. Gesprächen) und visuellen Daten (z.B. Fragebögen, Zeichenbögen, Beobachtungen), die in Folge textlich und graphisch festgehalten werden.

Während die verbalen Daten, also die Gespräche gemischte Informationen liefern, wie etwas ist oder wie etwas sein soll, liefern die visuellen Daten (z.B. Fotografien) eher ein Bild davon, wie etwas aktuell tatsächlich ist.

Im Konkreten wurden bei der durchgeführten Feldforschung folgende Erhebungsinstrumente angewandt:

Gespräche: Es wurden Gespräche mit der Schulleiterin Ursula Cermak, dem Klassenlehrer Fabian Vodicka und der Klassenlehrerin Ursula Melo geführt, in denen das Thema dieser Arbeit dargelegt und deren Ansichten, sowie Meinungen eingeholt wurden. Aus den Ergebnissen dieser Gespräche kann ein größeres Verständnis für die pädagogischen Ansätze und Unterrichtsabläufe, sowie das Schulleben gewonnen werden, welche für eine konkretere Betrachtung der kindlichen Raumeignung in dieser Schule essentiell waren. Hier geht es vor allem, um die Beschreibungen des einzelnen und die individuellen Ansichten.

Fragebögen: Das Austeilen von Fragebögen führt dazu, dass Kinder sich selbst als Expert:innen wahrnehmen und

ihren Ansichten, Wünsche und Wahrnehmungen als wichtig angesehen werden. Sie selbst zu Wort kommen zu lassen ermöglicht es, einen spezifischen Einblick in ihre Lebenswelt zu erhalten.

Zeichenbögen: Das Austeilen an Zeichenbögen schafft eine zusätzliche Ebene, in der Kinder sich kreativ mit ihren Raumvorstellungen auseinandersetzen können und bezieht auch die Kinder mit ein, die noch nicht schreiben können.

Schulbegehung und Beobachtung vor Ort: Das Einsetzen der Methode der Beobachtung und Begehung ermöglicht es den Forschenden einen konkreteren Eindruck der Räumlichkeiten zu bekommen und die Kinder in ihrer natürlichen Umgebung zu erleben. Dabei können Raumnutzungen und Bewegungsprozesse, sowie die Bedürfnisse die Mädchen und Jungen an diesen Raum stellen und wie sie diese einfordern, erkannt werden. Zudem können vorherrschende

(räumliche) Hindernisse besser untersucht werden.

Wie bereits erwähnt ist festzuhalten, dass es sich um subjektive Wahrnehmungen handelt und dies nicht als fundierte Forschungsstudie herangezogen werden kann. Voreilige Rückschlüsse müssen vermieden werden. Bei der hohen Anzahl der ausgefüllten Fragebögen und Beobachtungen stehen die Einzelfälle im Mittelpunkt und werden in dieser Arbeit unzensiert und ohne Wertung aufgenommen. Es kann ein subjektives Meinungsbild dieser Schülerschaft gestaltet werden, welches jedoch nicht zwingend eine zukünftige Schülerschaft oder Kinder anderer Volksschulen repräsentieren muss, sondern auch eine Momentaufnahme darstellt.

In der Analyse werden Rückschlüsse zum theoretischen Teil der Arbeit hergestellt und meine eigenen Beobachtungen und Meinungen angeführt.

In Folge sollen diese Erhebungsinstrumente und deren konkrete Durchführung genauer beschrieben werden.

4.2.1.1 FRAGEBÖGEN

Die erste angewendete Methode, um Perspektive der Kinder einzunehmen war das Erstellen und Austeilen der Fragebögen. Dies geschah über die Klassenleiter:innen, die die Fragebögen und Zeichenblätter für die Schülerinnen und Schüler ausgeteilt haben.

Die Beantwortung der Fragebögen fand im November 2023 nach den Herbstferien statt und konnten im Dezember 2023 wieder eingeholt und ausgewertet werden.

Es wurde mit der Schule abgesprochen, dass die Schülerinnen und Schüler der 3. und 4. Klasse die Fragebögen ausfüllen, wohingegen die Kinder aus der 1. und 2. Klasse, ihre Ideen für ihre Schule in Zeichnungen auf den Zeichenblättern festhalten.

Die Wahrung der Anonymität von Kindern ist besonders wichtig und wird in dieser Arbeit ernst genommen. Sowohl die Zeichenblätter als auch die Fragebögen wurden anonym ausgeführt, die Kinder sollten lediglich Angaben zu ihrem Alter, ihrer Klasse und ihrem Geschlecht geben.

Der Fragebogen wurde mit offenen Fragen gestaltet, um zu vermeiden, dass durch bereits vorgegebene Antwortmöglichkeiten die Antworten der Kinder verfälscht werden, in eine bestimmte Richtung gelenkt werden oder unterbewusst eine vorgefertigte Meinung reproduziert wird.

Neun Fragen wurden in vier Überkategorien unterteilt.

1. TYPISCH MÄDCHEN/ TYPISCH JUNGE
2. LERNEN
3. SPIELEN
4. DEINE TRAUMSCHULE

Bei der ersten Kategorie „Typisch Mädchen/Typisch Jungen“ sollte ein Überblick geschaffen werden, ob die Kinder Geschlechterunterschiede in ihrem Handeln im schulischen Raum wahrnehmen und ob gewisse Geschlechterstereotype vorherr-

schen.

Dabei wurden drei konkrete Fragen gestellt:

- Frage 1: Mit welchen Worten würdest du Mädchen beschreiben?
Mit welchen Worten würdest du Jungen beschreiben?
- Frage 2: Wie verhalten sich Mädchen im Unterricht?
Wie verhalten sich Jungen im Unterricht?
- Frage 3: Was machen Mädchen in der Pause?
Was machen Jungen in der Pause?

Die zweite und dritte Kategorie „Lernen“ und „Spielen“ zielt darauf ab die die Le-

- Frage 4: An welchem Ort lernst du am liebsten?
Und warum?
- Frage 5: Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß?
Und warum?
- Frage 6: An welchem Ort spielst du am liebsten?
Und warum?

Frage 7: Mit wem spielst du am liebsten?
Und warum?

Frage 8: Was machst du am liebsten in der Pause?
Und warum?

bens-/Lernwelt der Kinder genauer zu betrachten, welche unterschiedlichen Räume und Orte diese bevorzugen und sich aneignen.

Folgende Fragen wurden gestellt:

Frage 9: Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen?
Und warum?

In der letzten Kategorie wurde die häufig herangezogene Frage nach der „Traumschule“ gestellt.

Im Folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Befragung vorgestellt, um sie dann in einem weiteren Schritt mit den Positionen aus der Literatur zu vergleichen und Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten und zu reflektieren. Da die Frage 5 von den Kindern auf einer nicht Themen relevanten Ebene beantwortet wurde, wird diese Frage nicht weiter analysiert. Ebenso wird mit der Frage 7 umgegangen. Frage 3 und Frage 8 wird aufgrund der ähnlichen Fragenstellung zusammengefasst ausgewertet.

Insgesamt haben 72 Kinder im Alter von 8-10 Jahren den Fragebogen ausgefüllt. Davon 40 Mädchen und 32 Jungen. Das Zeichenblatt wurde von 49 Kindern im Alter von 6-8 Jahren ausgefüllt. Davon 26 Mädchen und 23 Jungen.

4.2.1.2 ZEICHENBÖGEN

—
Kinder der ersten und zweiten Klasse konnten ihre Wünsche, Bedürfnisse und Ideen kreativ auf Zeichenbögen festhalten.

Der Zeichenbogen wurde wie der Fragebogen anonym durchgeführt.

Zu beantworten waren dabei drei Fragen in zwei leeren Kästchen.

1. Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?
2. An welchen Orten bist du am liebsten in der Pause?
3. Was machst du am liebsten in der Pause?

Insgesamt haben 49 Kinder der 1. und 2. Klasse diese Zeichenbögen ausgefüllt.

17 Kinder waren Erstklässler, davon 10 Mädchen und 7 Jungen, im Alter von 6-8 Jahren.

Bei den Zweitklässlern waren es 32 Kinder, 16 Mädchen und 16 Jungen, im Alter von 7-8 Jahren.

Bei den Zeichenbögen wird auf eine ausführliche Bildanalyse verzichtet.

Die Zeichenbögen werden ergänzend zu der Auswertung der Fragebögen hinzugezogen. Dabei werden nur einige wenige aussagekräftige Zeichnungen in diese Arbeit miteinfließen, da eine vollständige Abbildung aller 49 Zeichnungsbögen keinen Mehrwert für diese Arbeit darstellen würde.

SCHULBEGEHUNG

—
Die Schulbegehung fand an mehreren Tagen statt. Dabei habe ich zum einen Ge-

sprache mit der Schuldirektorin Frau Ursula Cermak geführt und zum anderen konnte ich zwei Klassen besuchen und ihren Schulalltag kennenlernen. Da sich die Schulgemeinschaft auf Grund der Umbauarbeiten gerade in einer Ausweichschule befindet fand die Schulbegehung und die Beobachtungen in dieser statt. Für eine Einordnung der Beobachtungen wird deshalb vorab dieses Schulgebäude aufgerissen. In der weiteren Auswertung wird auf die Architektur dieser Schule nicht weiter eingegangen, da das pädagogische Konzept, der Unterricht, sowie Lern- und Lebensalltag der Schüler:innen gleich geblieben ist und die Beobachtungen deshalb ebenfalls auf die Volksschule in der Kindermannngasse übertragen werden könnten, wie mir der Klassenlehrer Herr Vodicka in den Gesprächen erläutert.

Besucht wurde die Klasse 3a, des Klassenlehrers Fabian Vodicka, sowie die Klasse 3b, der Klassenlehrerin Ursula Melo. Beiden Klassen steht neben der Klassenlehrer:in eine weitere Teamlehrkraft zur Verfügung, die zwischen je zwei Klassen springt.

Ziel der Schulbegehung war es herauszufinden, welches Bewegungsverhalten sich die Schülerinnen und Schüler in ihrem Schulraum aufzeigen, wie sie sich diesen aneignen und vor welche Barrieren oder Hindernisse sie dabei gestellt werden. Besonders für Kinder bewirkt das Interesse von Erwachsenen an ihrer Lebenswelt eine positive Reaktion (vgl. Deinet, 2010, S.60).

Festgehalten wurden alle Beobachtungen, Zitate und Gespräche in einem Forschungstagebuch, welches als private Studie keine Veröffentlichung in dieser Arbeit als Ziel hat, aber die Feldforschung unterstützt, und von mir in den Auswertungen als Quelle der angewandten Methode herangezogen wird. Neben diesem konnte ich einige sich ergebende räumliche Situationen, sowie Eindrücke fotografisch festhalten.

Da auch bei der Schulbegehung die Anonymität der Kinder gewahrt werden soll, werden die Kinder auf den in dieser Arbeit gezeigten Fotografien nachgezeichnet.

Für die Auswertung werden zum einen die besuchten Klassen näher beschrieben und ein repräsentativer Tagesablauf dargestellt. Dieser bildet die zeitliche Grundlage für die in Folge aufgezeigten Beobachtungen kindlicher Raumaneignungsprozesse. Für einen besseren Überblick und eine Strukturierung werden aus den unterschiedlichen Aneignungsstrategien übergeordnete Typologien der Raumaneignung gebildet. In jeder Typologie werden die Beobachtungen bildlich, grafisch und textlich beschrieben und ausgewertet.

FELDFORSCHUNG

Auswertung und Interpretation der Ergebnisse

Die approbierte gedruckte Originalversion dieser Diplomarbeit ist an der TU Wien Bibliothek verfügbar.
The approved original version of this thesis is available in print at TU Wien Bibliothek.

5.1 DIE AUSWERTUNG DER FRAGEBÖGEN	178
5.2 DIE AUSWERTUNG DER SCHULBEGEHUNG	226
5.2.1 DIE BESUCHTEN KLASSEN	228
5.2.2 REPRÄSENTATIVER SCHULTAG	234
5.2.3 TYPOLOGIEN DER RAUMANEIGNUNG	238
5.2.3.1 Positionieren	241
5.2.3.2 Gestalten	250
5.2.3.3 Hinterlassen	257
5.2.3.4 Neuinterpretieren	261
5.2.3.5 Abstecken	265
5.2.4 VERQUICKUNG DER ERGEBNISSE MIT DEM THEORETISCHEN HINTERGRUND	268

5.1 DIE AUSWERTUNG DER FRAGEBÖGEN

In Folge werden die die Antworten der Kinder in die vier Kategorien unterteilt und ausgewertet. Dies geschieht, indem in einem ersten Schritt ein Panorama aller gegebenen Antworten abgebildet wird.

Dabei werden die Fragen in Kategorie 1 „Typisch Mädchen/ Jungen“, aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit, nach Geschlecht gegenübergestellt. Konkret werden die Aussagen, die Jungen über Mädchen treffen und Mädchen über sich selbst treffen und andersherum, miteinander verglichen.

In den dargestellten Grafiken werden alle gegebenen Antworten, ohne einer Wertung, berücksichtigt und aufgeführt.

Wenn es möglich ist, werden die Antworten in der Panoramaabbildung einer Überkategorie zugeordnet. Antworten, die nicht eindeutig einer Überkategorie zugeordnet werden können oder hervorgehoben werden sollten, werden unsortiert abgebildet.

Zu einer besseren Veranschaulichung und da einige Kinder idente Antworten lieferten wird in allen Panoramaabbildungen die Anzahl der Kinder, die die gleiche Beschreibung wählten mit einem Icon markiert:



Anzahl der Kinder die diese Antwort gegeben haben

In der Kategorie 1 des Fragebogens, in der die Antworten der Mädchen und Jungen gegenübergestellt sind, werden zudem gleiche Beschreibungen beider Geschlechter textlich rot hervorgehoben.

"Antwort" gleiche Beschreibung beider Geschlechter

In einem zweiten Schritt werden die zentralen Antworten und wichtigsten Erkenntnisse jeder Frage ausgewertet.

Fragebogen

Ich bin _____ Jahre alt.

Ich gehe in die _____ Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen _____

Jungen _____

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen _____

Jungen _____

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen _____

Jungen _____

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? _____

Und Warum? _____

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? _____

Und Warum? _____

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? _____

Und Warum? _____

Mit wem spielst du am liebsten? _____

Und Warum? _____

Was machst du am liebsten in der Pause? _____

Und Warum? _____

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Abb. 70: Fragebogen

Typisch
Mädchen
Typisch
Jungen

FRAGEBOGEN KATEGORIE 1

Frage 1:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen beschreiben?

Mit welchen Worten würdest du Jungen beschreiben?

Frage 2:

Wie verhalten sich Mädchen im Unterricht?

Wie verhalten sich Jungen im Unterricht?

Frage 3 (kombiniert mit Frage 8):

Was machen Mädchen in der Pause?

Was machen Jungen in der Pause?

Frage 1: Mit welchen Worten würdest du Mädchen beschreiben?

Jungen
beschreiben
Mädchen

SOZIAL-CHARAKTERLICHE BESCHREIBUNGEN

MÄDCHEN SIND/ HABEN ...

- 👤👤👤👤 "nett", "hilfsbereit", "freundlich"
- 👤👤 "blöd", "dumm", "nervig"
- 👤 "tussig"
- 👤👤 "schlau", "klug", "Streber"
- 👤👤 "unnormale still", "langweilig"
- 👤👤 "auch cool", "lustig"
- 👤👤 "angebend", "arrogant"
- 👤 "humorlos"
- 👤 "keinen Mut"

👤👤 "Alle können gleich sein"
"Beide können alles haben"

KÖRPERLICHE BESCHREIBUNGEN

MÄDCHEN SIND/ HABEN/ TRAGEN...

- 👤👤👤 "lange Haare"
- 👤👤 "Schmuck", "Labello", "Rock", "Kleid"
- 👤 "eine Scheide", "eine Mumu"
- 👤 "klein"
- 👤 "sportlich"

👤 "Mädchen spielen mit Barbies"

Mädchen beschreiben Mädchen

SOZIAL-CHARAKTERLICHE BESCHREIBUNGEN

MÄDCHEN SIND ...

10 "cooler als Jungen", "cool", "nett"

8 "brav", "hilfsbereit", "leise"

4 "nervig"

3 "schlauer"

3 "stylish", "lieben shoppen und Make-up"

2 "lustig"

1 "gehen weniger Risiko ein als Buben"

1 "kreativ"

1 "stark", "mutig"

8 "gleich wie die Jungen"

1 "oft werden sportliche Mädchen nicht in die Stärke der Jungen eingeteilt"

KÖRPERLICHE BESCHREIBUNGEN

MÄDCHEN SIND/ HABEN/ TRAGEN...

8 "lange Haare"

4 "hübsch", "süß"

2 "eine Scheide"

1 "Brüste und keine Muskeln"

1 "sportlich"

3 "Es gibt kein richtiges Wort" (sie zu beschreiben)



Frage 1: Mit welchen Worten würdest du Jungen beschreiben?

Jungen beschreiben Jungen

SOZIAL-CHARAKTERLICHE BESCHREIBUNGEN

JUNGEN SIND/ HABEN ...

-  "cool(er)", "nicht langweilig"
-  "brav", "nett"
-  "schlau"
-  "angeberisch", "unfreundlich"
-  "aggressiv", "wild", "laut"
-  "nervig"
-  "lustig", "humorvoll"

 "sind gleich wie die Mädchen"

KÖRPERLICHE BESCHREIBUNGEN

JUNGEN SIND/ HABEN/ TRAGEN...

-  "sportlich"
-  "kurze Haare"
-  "einen Penis", "einen Spatzi"
-  "groß", "stark"

 "zocken immer"

 "sind meistens Fußballer"
"sind fußballverrückt"

 "verwenden mehr Schimpfworte"

"Text" gleiche Beschreibung beider Geschlechter



Anzahl der Kinder die diese Antwort gegeben haben

Mädchen beschreiben Jungen

Die approbierte gedruckte Originalversion dieser Diplomarbeit ist an der TU Wien Bibliothek verfügbar
The approved original version of this thesis is available in print at TU Wien Bibliothek.

gleich wie die Mädchen

SOZIAL-CHARAKTERLICHE BESCHREIBUNGEN

JUNGEN SIND ...

- 10 "nervig", "laut"
- 8 "lustig", "nett", "cool"
- 4 "mutig"
- 4 "böse", "ärgern"
- 3 "dumm"
- 2 "ängstlich", "dumm"
- 1 "leise"
- 1 "unterschiedlich"
- 1 "uncool"

spielen immer Fußball

KÖRPERLICHE BESCHREIBUNGEN

JUNGEN SIND/ HABEN/ TRAGEN...

- 3 "kurze Haare"
- 3 "stark"
- 2 "keine Brüste, sondern Muskeln"
- 1 "einen Penis"

Es gibt kein richtiges Wort
(sie zu beschreiben)

verwenden mehr Schimpfworte



AUSWERTUNG FRAGE 1

Mit welchen Worten würdest du Mädchen beschreiben?

Mit welchen Worten würdest du Jungen beschreiben?

Wie einleitend erwähnt soll die erste Kategorie „Typisch Mädchen/ Typisch Junge“ als Rückschluss zum ersten Kapitel, der Relevanz von Geschlecht in unserer Gesellschaft dienen. Das Erkenntnisinteresse lag dabei darauf zu sehen, ob und in wie weit sich Kinder im Volksschulalter geschlechterstereotypen Klischees bedienen. Weiter soll erörtert werden, ob geschlechtsübergreifend übereinstimmende Aussagen und Verhaltensweisen zu Jungen und Mädchen beschrieben werden, um zu verstehen, wie sie sich selbst und ihr Gegenüber wahrnehmen und mit welchen geschlechterspezifischen Charakteristika sie sich beschreiben.

Auffällig ist, dass insgesamt 41 Antworten eine optische und körperliche Beschreibung liefern und die Kinder ein übereinstimmendes Bild haben, wie Mädchen und wie Jungen aussehen.

Werden zum einen die Geschlechtsorgane genannt:

„Mädchen haben eine Scheide, Jungen haben einen Penis“,

kann weiter vor allem eine stereotype körperliche Beschreibung erkannt werden:

„Mädchen haben lange Haare, sie sind klein, hübsch und süß, sie tragen Kleider oder Röcke“.

Ein Mädchen trifft weiter die Aussage:

„Sie haben Brüste und keine Muskeln“.

Jungen hingegen werden körperliche Attribute zugeschrieben, wie:

„Jungen haben kurze Haare, sie sind groß und stark und sind sportlich“.

Dabei bedienen die Kinder sich tradierten, klassischen Vorstellungen über die Körperlichkeit und Optik von Frau und Mann, wobei sich ein Mädchen beschwert, dass

„oft sportliche Mädchen nicht in die Stärken der Jungen eingeteilt werden“.

Kommen die Kinder bei den körperlichen Merkmalen noch einstimmend zu ähnlichen körperlichen Attributen, die sie sich zuweisen, so treffen sie bei den „sozial-charakterlichen Beschreibungen“ geschlechterspezifisch differenzierte, teils gegensätzliche Aussagen über das andere Geschlecht.

Während sich die Mädchen selbst am häufigsten als

„nett“, „hilfsbereit“, „brav“, „ruhig“ und „schlau“

beschreiben, empfinden die meisten Buben die Mädchen eher als

„dumm“, „Streber“, „nervig“ und „langweilig“.

Auch bei der Eigenschaftszuordnung der Buben war eine ähnliche Geschlechterdiscrepanz zu erkennen. Während sich die Buben selbst als

„cool“, „brav“, „nett“ und „schlau“

beschreiben, empfinden die Mädchen das männliche Geschlecht neben

„böse“ und „dumm“, vor allem als „uncool“, „laut“ und „nervig“.

Bei der Auswertung der Fragebögen setzt sich insbesondere eine Klasse, die Klasse 3b, unter der Klassenlehrerin Ursula Melo, in ihren Antworten von den restlichen Fragebögen ab. Nur in dieser Klasse geben 10 von 14 Kindern auf die Frage, mit welchen Worten Mädchen oder Jungen beschrieben werden können, die Antwort:

„Alle sind gleich“, „Jeder kann alles sein“ oder „Alle können alles machen“

Von den anderen vier Kindern trafen zwei Kinder (zwei Mädchen) keine Aussage und zwei Kinder (ein Jungen, ein Mädchen) ähnliche Beschreibungen, wie die Kinder in anderen Klassen. In einem Gespräch mit der Klassenlehrerin, zu den abweichenden Antworten ihrer Schüler:innen entgegnet Frau Melo:

Dass der Großteil der Kinder dieser Klasse diese Antwort gibt kann folglich auch auf den Umgang der Lehrerin und ihren Werten und Vorstellungen, die sie an die Kinder weitergibt zurückgeführt werden.

Wie im ersten Kapitel erwähnt entwickeln und sozialisieren sich Kinder primär vor allem über Nachahmung und durch intensive Auseinandersetzung mit Bezugspersonen, wie ihren Lehrer:innen.

In dieser wichtigen Entwicklungsphase kann es entscheidend sein, welche geschlechterspezifischen oder geschlechterstereotype Vorstellungen und Verhaltensweisen Kinder vorgelebt bekommen und verinnerlichen.

Stereotype entstehen wie erwähnt, wenn das soziale Umfeld Klassifizierungen und Regelungen, Eigenschaften und Verhaltensweisen einem Geschlecht zuweist.

Durch das Aufbrechen von Rollenbildern und geschlechterspezifisch zugeschriebenen Eigenschaften, in dem die Lehrerin vorlebt, dass alle Kinder gleich sind, nimmt diese einen starken positiven Einfluss auf den weiteren Entwicklungsprozess der Kinder.

„Ich bin schon immer jemand gewesen, der gegen den Strom schwimmt und gegen das System ist. Es ist mir wichtig, dass sich in der Gesellschaft etwas ändert und ich versuche immer den Kindern neben dem Unterrichtsstoff etwas mitzugeben. Dass alle Kinder gleich sind, [egal mit welchem Geschlecht sie sich identifizieren] ist etwas, das ich meinen Kindern in der Klasse immer wieder sage.“

Jungen
beschreiben
Mädchen

4 "sind gleich wie die Jungen"

SOZIAL-CHARAKTERLICHE BESCHREIBUNGEN

MÄDCHEN SIND ...

10 "brav", "leise", "ruhig"

3 "gut"

2 "laut"

2 "zappelig"

1 "schlecht"

1 "tussig"

1 "anders"

2 "Mädchen müssen immer fragen,
weil sie nichts können"

BESCHRIEBENE AKTIVITÄTEN

JUNGEN ...

3 "lernen konzentriert", "arbeiten"

3 "reden", "plaudern", "tratschen"

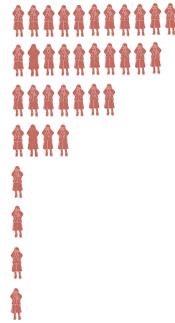
1 "hören zu"

1 "schreiben Briefe"

Mädchen beschreiben Mädchen

SOZIAL-CHARAKTERLICHE BESCHREIBUNGEN

MÄDCHEN SIND ...



"leise", "ruhig"

"brav", "nett"

"manchmal laut und manchmal leise"

"nicht immer brav"

"nicht schlampig"

"schnell"

"laut"

"seltsam"



"sind gleich wie die Jungen"



"Mädchen können frech sein, aber passen trotzdem auf"

BESCHRIEBENE AKTIVITÄTEN

MÄDCHEN ...



"hören gut zu", "sind aufmerksam"

"reden", "plaudern", "tratschen"

"schreiben Briefe"

Jungen beschreiben Jungen

SOZIAL-CHARAKTERLICHE BESCHREIBUNGEN

JUNGEN SIND ...



- "laut", "lauter als die Mädchen"
- "schlimmer", "frech"
- "leise"
- "gut", "sehr gut"
- "brav"
- "anders"



"sind gleich wie die Mädchen"



"wir arbeiten unsere Pflicht"



"Jungen können einfach alles"
"Jungen wissens einfach"

BESPRIEBENE AKTIVITÄTEN

JUNGEN ...



- "tratschen", "reden"
- "zocken"

Mädchen beschreiben Jungen

SOZIAL-CHARAKTERLICHE BESCHREIBUNGEN

JUNGEN SIND ...



"sehr laut", "sie versuchen immer eine Möglichkeit zu finden Laut zu sein"



"schlimm"



"manchmal laut manchmal leise"



"vorlaut", "nicht brav", "frech", "gemein"



"brav"



"streng"



"langsam"



"sind gleich wie die Mädchen"

BESCHRIEBENE AKTIVITÄTEN

JUNGEN ...



"hören nicht zu", "nicht aufmerksam"



"plaudern"



"schreiben Briefe"

AUSWERTUNG FRAGE 2

Wie verhalten sich Mädchen im Unterricht?

Wie verhalten sich Jungen im Unterricht?

Das Erkenntnisinteresse dieser Frage kann als Adaption zu Frage 1 gesehen werden. Die Antworten können Aufschluss darüber geben, wie sich Mädchen und Jungen selbst einschätzen und welche unterschiedlichen Verhaltensweisen diese aufzeigen. Dabei können auch Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts erkannt werden.

Auch bei dieser Frage weichen die Antworten der Kinder der Klasse 3b von den restlichen gegebenen Antworten ab. Sie geben an, dass

„Mädchen und Jungen gleich sind“

und beide

„manchmal laut und manchmal leise“

sind.

Die übrigen Klassen zeigen gänzlich gegenteilige Verhaltensweisen der Jungen und Mädchen auf.

Bei der Frage, wie sich Mädchen verhalten geben die meisten Jungen und Mädchen an, dass Mädchen

„brav“, „leise“, „ruhig“, und „nett“

sind.

Die Jungen finden weiter, dass Mädchen

„konzentriert arbeiten“ und „gut zuhören“.

Mit diesen Eigenschaften beschreiben sich die Mädchen auch selbst.

Ein Mädchen meint, Mädchen

„können frech sein und passen trotzdem auf“.

Die Jungen hingegen werden von den Mädchen als die Störenfriede der Klasse ausgemacht.

„Sie versuchen immer eine Möglichkeit zu finden laut zu sein“.

Sie sind

„vorlaut“, „frech“ und „schlimm“.

Zudem meinen die Mädchen, dass die Jungen im Gegensatz zu ihnen

„nicht zuhören“ und „nicht aufpassen“.

Auch die meisten Jungen beschreiben sich als

„lauter“ und „frecher“

als die Mädchen.

Wissenschaftlich belegte Antworten, warum überwiegend das männliche Geschlecht als Unterricht störend empfunden wird, können im beschriebenen Sozialisationsprozess von Jungen gefunden werden. Mädchen entwickeln sich in den ersten Kinderjahren und im Volksschulalter, vor allem in kognitiver Sicht schneller als die Jungen. Dies bedeutet nicht, dass Mädchen automatisch intelligenter sind als Jungen, aber dass sich Jungen meist am Anfang ihrer Schullaufbahn schwerer tun und sich dies über die gesamte Schulzeit hinziehen kann. Oft werden Jungen als Verlierer des Schulsystems bezeichnet, was darauf begründet, dass Mädchen im österreichischen und internationalen Vergleich die besseren Noten und Abschlüsse aufzeigen (vgl. Schneider, 2002, S.164). Jungen erfahren in diesem Kontext oft eine Diskriminierung ihres Geschlechtes. Sie durchlaufen eine differenzierte Entwicklung als Mädchen und sind oft dem Druck ausgeliefert immer „cool“ sein zu müssen. Die Antworten zweier Jungen

„Jungen wissen es einfach“ und „Jungen können einfach alles“,

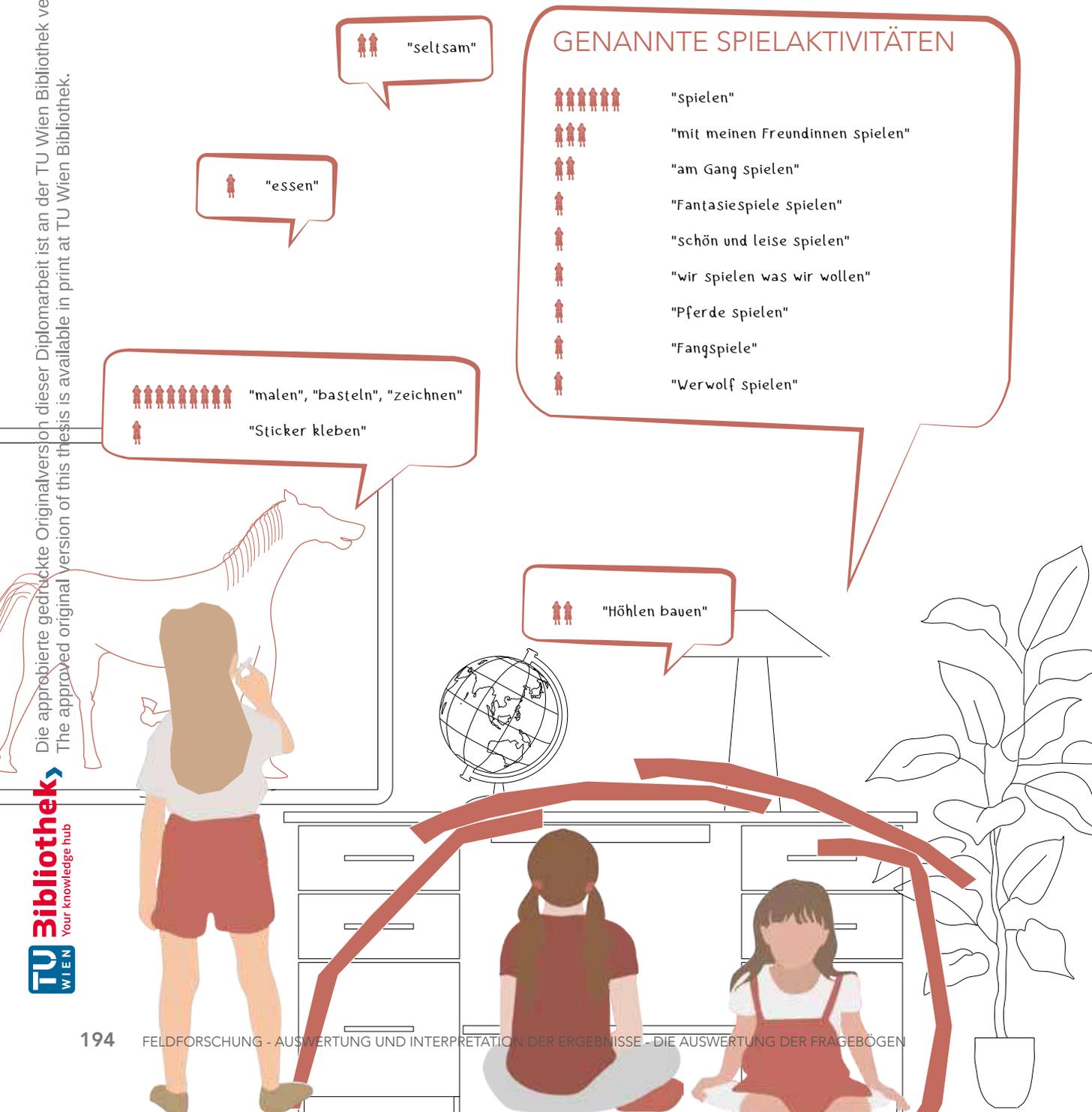
und Mädchen

„müssen immer fragen, weil sie nichts können“,

belegen weiter die Tatsache, dass diese oft in einem Netz aus Selbstüberschätzung gefangen sind, was durch Lehrer reproduziert wird, indem diesen oft ein „Geniebonus“ Zuteil wird, der es Jungen ermöglicht, sich schulisch distanziert zu inszenieren (vgl. Schneider, 2002, S.165). Dies bringt jedoch auch den positiven Effekt mit sich, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen, in einem höheren Maße, ein weit ungebrochenes Bild von sich Selbst aufrecht erhalten können (vgl. ebd, S.165).

Weiter kommen Studien zu der Erkenntnis, dass es Mädchen weitaus wichtiger ist ihren Verhaltensstil an die Erwartungen der Lehrkraft anzupassen. Jungen hingegen haben weniger ein Problem damit, wenn Erwartungen anderer nicht mit ihrem eigenen Verhalten übereinstimmen (vgl. Berg et al, 2006, S.36).

Aus den Antworten der Mädchen und Jungen lässt sich schließen, dass die meisten Mädchen ruhige Lernsettings bevorzugen, was sich auch bei der Auswertung der Frage 4 ergibt und das Klassenzimmer als primärer Unterrichtsraum aller Kinder, aufgrund des Lärmpegels, einen zeitweise ungeeigneten Raum darstellt



Die approbierte gedruckte Originalversion dieser Diplomarbeit ist an der TU Wien Bibliothek verfügbar
The approved original version of this thesis is available in print at TU Wien Bibliothek.

 "turnen"

 "rumblödeln"

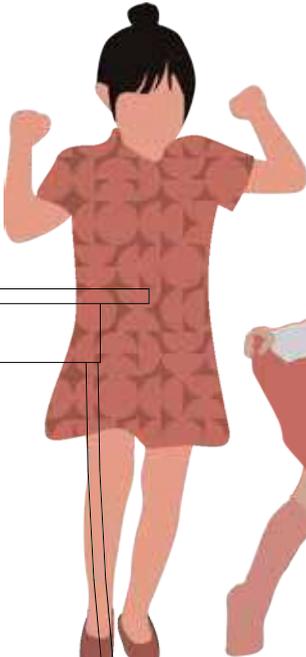
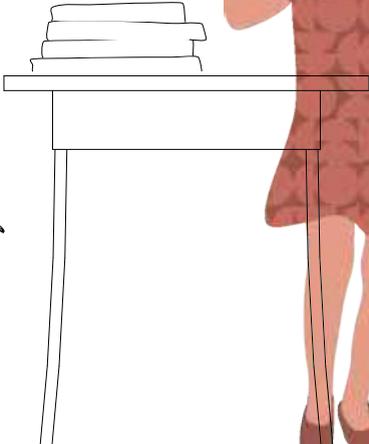
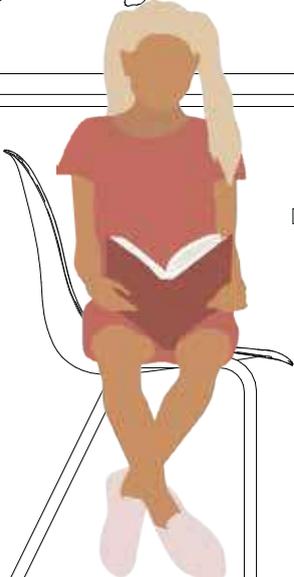
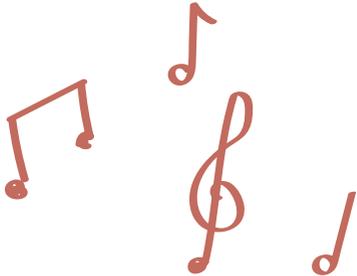
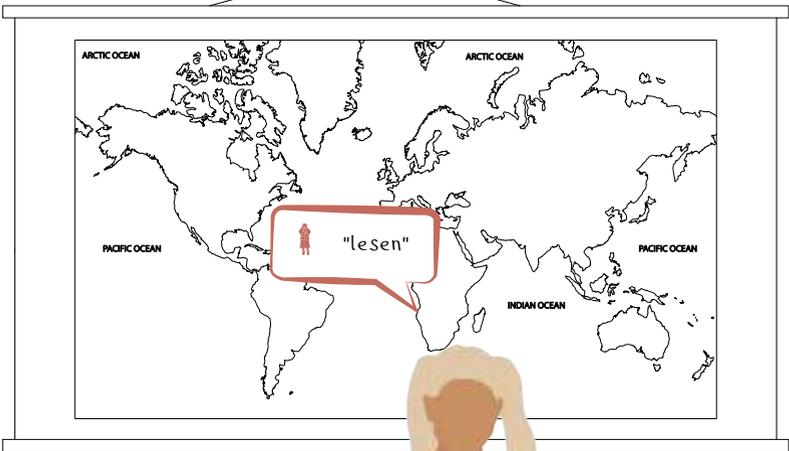
 "wir kämpfen manchmal zum Spaß"

 "leise reden", "tratschen"

 "wir spielen immer etwas anderes"

GENANNT E AKTIVITÄTEN MIT MUSIK

-  "tanzen", "Tik Tok Tänze"
-  "singen", Musik machen", Konzert spielen"
-  "rasseln"
-  "Musik hören"



GENANNTEN SPIELAKTIVITÄTEN



"Spielen"



"mit Kapla spielen"



"am Gang spielen"



"mit Freunden spielen"



"Mörder spielen"



"wildere Sachen als die Mädchen spielen"



"irgendetwas"



"weiß ich nicht"



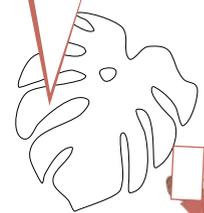
"lesen"



"Fußball spielen"



"Sticker tauschen",
"Pokemonkarten tauschen",
"Fußballkarten tauschen"



 "alle können alles machen"

 "reden", "tratschen"

 "wir Jungen hängen ab"

 "kämpfen", "boxen", "raufen", "Wrestling"

 "zocken", "am Computer spielen"

 "mit Autos spielen"



AUSWERTUNG FRAGE 3 und 8

Was machen Mädchen am liebsten in der Pause?

Was machen Jungen am liebsten in der Pause?

Diese Frage wurde gestellt, um einen Rückschluss zum Theorieteil herzustellen, in dem das geschlechterspezifische Spiel- und Bewegungsverhalten von Kindern erörtert wurde.

Die Mädchen nennen vor allem kreative Aktivitäten als ihre liebste Pausenbeschäftigung, wie

„malen“, „basteln“ oder „zeichnen“.

Weiter wird häufig genannt, dass sie gerne

„tanzen“, „TikTok Tänze üben“,

sowie

„singen“, „musizieren“ oder für „Konzerte üben“.

Bei den Spielaktivitäten werden von Mädchen und Jungen unterschiedliche Fantasiespiele genannt, wie

„Pferd spielen“ (Mädchen) oder „Auto spielen“ (Jungen).

Dabei geben beide Geschlechter an, dass ihr bevorzugter Ort zum spielen der Gang ist.

Bei den Antworten ist auffällig, dass Mädchen die beschriebenen Aktivitäten mit den Adjektiven

„leise“ und „schön“

ergänzen.

So sagen die Mädchen, dass sie

„schön und leise spielen“ und „leise reden“.

Bei den Jungen hingegen wird angemerkt, dass sie

„wildere Sachen spielen als Mädchen“.

Bei zwei Mädchen kann der Wunsch nach einem Rückzugsbereich in der Pause erkannt werden, indem sie angeben, dass sie sich in den Pausen aus Matten und vorgefundenen Materialien

„Höhlen bauen“.

Bei den Jungen stechen drei genannte Aktivitäten besonders hervor.

Die meisten geben an, dass sie am liebsten

„Fußballkarten tauschen“, „Pokemonkarten tauschen“

oder

„Sticker tauschen“.

Als zweit häufigste Beschäftigung wird

„Fußball spielen“ und **„kämpfen“**, **„boxen“**, **„raufen“** und **„Wrestling“**

genannt.

Vergleicht man die Antworten mit den Erkenntnissen aus der Forschung über geschlechterspezifischen Bewegungsverhalten von Kindern und deren Entwicklungsprozessen können Parallelen erkannt werden. Die meisten Studien beziehen sich auf das Bewegungsverhalten im Außenraum, hier kann jedoch festgestellt werden, dass sich das in Forschungen genannte Spielverhalten von Kindern im Außenraum ebenfalls im Innenraum fortsetzt.

Aus einigen Forschungsarbeiten, aber auch in Berichten aus der Praxis geht hervor, dass die Unterschiede im Raumnutzungsverhalten, sowie im Spielverhalten von Mädchen und Buben auf unterschiedlichen Ebenen liegt. Dies wird auch bei der Auswertung der Antworten der Mädchen und Jungen deutlich.

In der theoretischen Auseinandersetzung wurde bereits erörtert, dass das, in den Antworten der Jungen vielfach genannte, Kämpfen und Raufen Teil ihres Sozialisationsprozesses ist und deren Durchsetzungskraft steigert (vgl. Diketmüller/ Studer, 2007, S. 20 f.).

Weiters ist bekannt, dass Buben im Vergleich zu Mädchen, in ihrem Spiel- und Bewegungsverhalten raumgreifenderen Aktivitäten nachgehen, was hier deutlich wird durch das Nennen von „Fußball spielen“, und „wildere Sachen spielen“. Dabei nehmen diese viel Raum in Anspruch, was zu Konflikten zwischen den Geschlechtern führen kann.

Bei den institutionalisierten Freizeitbeschäftigungen von Mädchen konnte festgestellt werden, dass diese überwiegend musisch-kreative Angebote bevorzugen, was sich ebenfalls in den gegebenen Antworten widerspiegelt.

Es kann festgehalten werden, dass Mädchen und Jungen unterschiedlichen Vorlieben in den Pausen nachgehen und diese unterschiedliche räumliche Settings fordern.

Generell muss das Spielen und Freizeiten der Kinder als wichtiger Bestandteil des Schulalltags erkannt und dementsprechende Räume mitgedacht werden. Um eine ansprechende Raumgestaltung, die die Bedürfnisse beider Geschlechter befriedigt, zu erreichen, muss das Bewegungs- und Spielverhalten der Kinder im Konkreten, wie durch diese Frage aufgezeigt und analysiert werden.

Lernen

FRAGEBOGEN KATEGORIE 2

Frage 4:

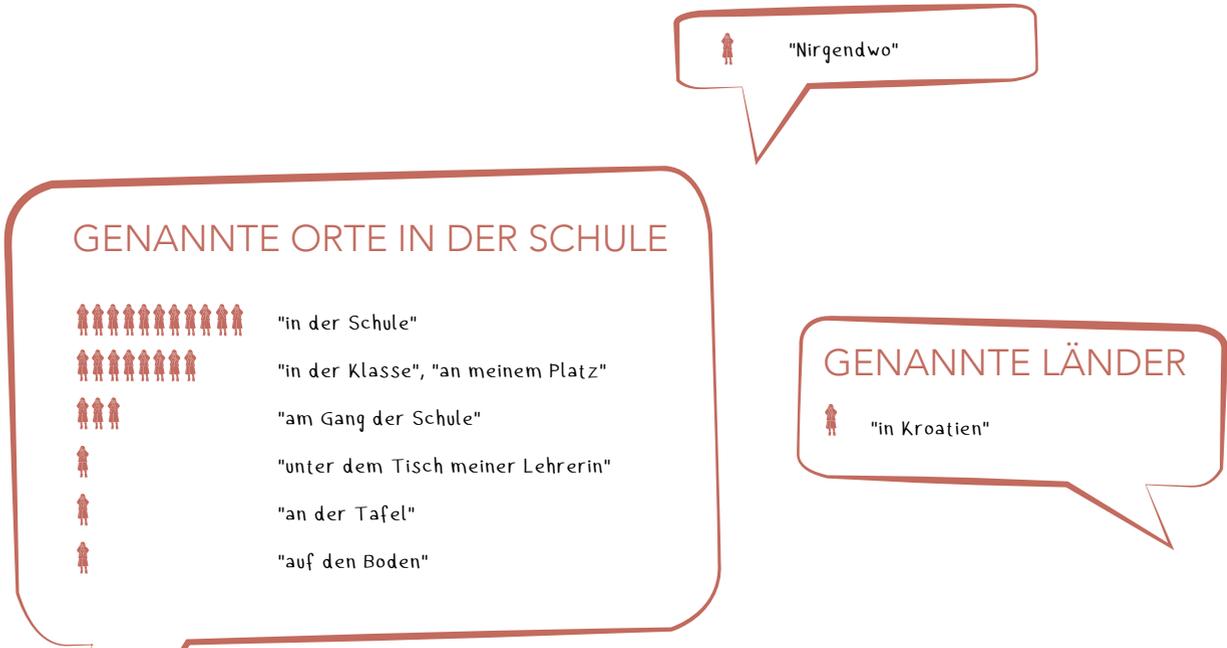
An welchem Ort lernst du am liebsten?

Und warum?

Frage 4: An welchem Ort lernst du am liebsten?

(Mädchen)

Die approbierte gedruckte Originalversion dieser Diplomarbeit ist an der TU Wien Bibliothek verfügbar
The approved original version of this thesis is available in print at TU Wien Bibliothek.



"in der alten Schule"



GENANNT E ORTE AUßERHALB DER SCHULE



"zu Hause"



"im Hort"



"in der Nachhilfe"



"im Park"

GENANNT E GEGENSTÄNDE



"auf dem Sofa"



"in einem Sitzsack"



"an einem ruhigen Ort"



Frage 4: An welchem Ort lernst du am liebsten?

(Jungen)

Die approbierte gedruckte Originalversion dieser Diplomarbeit ist an der TU Wien Bibliothek verfügbar
The approved original version of this thesis is available in print at TU Wien Bibliothek.

GENANNT E ORTE IN DER SCHULE



"am Gang der Schule"



"in der Schule"



"in der Klasse", "auf meinem Platz", "am Tisch"



"in der Nachmittagsbetreuung"



"mit Youtube im Turnsaal"

GENANNT E LÄNDER



"in Österreich"



"in Serbien"



GENANNT E ORTE AUßERHALB DER SCHULE



"zu Hause"



"im Park"



"im Hort"

GENANNT E GEGENSTÄNDE



"auf dem Sofa", "auf der Couch"



"am Computer"



AUSWERTUNG FRAGE 4

An welchem Ort lernst du am liebsten?

Und warum?

Zum einen das Erkennen und das Verstehen, an welchen Orten Kinder am liebsten lernen und nicht ausschließlich das Klassenzimmer, unhinterfragt, als primären Lernraum zu definieren war Zweck dieser Fragestellung. Zum anderen kann diese Frage die Kinder selbst dazu anregen nachzudenken, in welchen Räumen sie am besten lernen können. In Bestandsschulen ist das Klassenzimmer oft immer noch der zentrale Lernraum, in dem sich Kinder bewegen. Ich wollte herausfinden welche Orte sie noch zusätzlich, innerhalb der Schule oder außerschulisch, als gute Lernräume empfinden und nutzen.

Bei der Auswertung der Antworten fällt auf, dass die Kinder den Schulraum als bevorzugten Lernort nennen.

Die Mädchen begründen dies meist mit der Antwort,

„weil es dort leise ist und ich mich besser konzentrieren kann“.

Zudem nennen sie als Begründung, dass

„dort meine Freundinnen sind“, „es dort am meisten Spaß macht“ und dort „eine Lehrerin ist, die helfen kann“.

Die Jungen begründen die Wahl der Schule, als bevorzugten Lernort, mit

„weil es ruhig ist“ und „weil es cool ist“.

Dabei geben vor allem die Jungen an, dass sie am liebsten im Gang lernen, weil

„es bequemer ist“, „man „laufen und lachen kann“ und es „kühler“

als im Klassenzimmer ist.

Andere Jungen schätzen an diesem Ort, dass

„ich dort nicht alleine bin“,

sondern man

„mit Freunden lernen kann“.

Die meisten Mädchen hingegen bevorzugen eher das Klassenzimmer, weil

„es schön und angenehm ist“, „ich mich dort am wohlsten fühle“ und „am besten konzentrieren kann“.

Zudem wird auch die Tafel als liebster Lernort genannt,

„weil man alles besser sieht“

was zeigt, dass ein Wunsch nach unterschiedlichen Materialien und Lernsettings besteht.

Andere Kinder empfinden den Schulraum nicht als besten Lernort, sondern geben außerschulische Räume an.

Dabei wird am häufigsten von beiden Geschlechtern das

„Zuhause“

genannt.

Diese Kinder empfinden, im Gegenteil zu den anderen Kindern, diesen Raum als gemütlicher und ruhiger, können sich dort besser konzentrieren oder möchten lieber mit ihren Geschwistern oder Eltern lernen.

Da die Schulgemeinschaft aus vielen Kindern mit Migrationshintergrund besteht gibt auch ein Junge das Land

„Österreich“

als liebsten Lernort an, da er hier

„besser lernen kann als im Irak“.

Bei dieser Frage lassen sich geschlechterspezifisch keine klaren Unterschiede in den bevorzugten Lernräumen erkennen. Für die einen Kinder ist die Schule der Wohlfühlort für die anderen eher das Zuhause oder der Park.

Auffällig ist, dass vor allem das Wohlbefinden, die Atmosphäre und die Gemütlichkeit beim Lernen für die Kinder im Vordergrund steht.

Dies zeigt sich darin, dass Mädchen und Jungen Gegenstände nennen, in denen sie sich angenehm positionieren können, wie

„auf dem Sofa“ oder **„auf einem Sitzsack“.**

Das Nennen des Ganges und damit das Sitzen auf dem Boden als liebsten Lernort, sowie das Nennen konkreter Sitzmöglichkeiten, die eine gemütliche Sitz- oder Liegeposition während des Lernens ermöglichen, bringt die Frage auf, ob das Klassenzimmer, mit Bestuhlung und den Tischen, wie wir es kennen, überhaupt den geeigneten Lernraum darstellt.

Festgehalten werden kann, dass die Kinder individuell unterschiedliche Lernsettings bevorzugen. Wenn sie sich wie in der Volksschule der Kindermannngasse aussuchen können, wo sie lernen möchten fördert dies zum einen die Bereitschaft zum Lernen selbst und zum anderen können ganz neue Arbeitszusammenhänge entstehen, wenn sich diese ihren Lernort selbstständig aussuchen können.

Spiele

FRAGEBOGEN KATEGORIE 3

Frage 6:
An welchem Ort spielst du am liebsten?
Und warum?

Frage 4: An welchem Ort spielst du am liebsten?

(Mädchen)

Die approbierte gedruckte Originalversion dieser Diplomarbeit ist an der TU Wien Bibliothek verfügbar
The approved original version of this thesis is available in print at TU Wien Bibliothek.

GENANNT E ORTE DRINNEN



"zu Hause"



"in meinem Zimmer"

GENANNT E ORTE IN DER SCHULE



"im Teamraum"



"am Gang"



"in der Klasse"



"in der Schule"



Abb. 79: Panorama aller Antworten zu Frage 6



"beim Sport"



"überall"

GENANNT E ORTE DRAUSSEN



"im Park"



"am Spielplatz"



"im Garten meiner Nachbarin"



"auf der Wiese oder im Wald"



"Fußballplatz Diepoldpark"



"beim Hangelement am Spielplatz"



Frage 4: An welchem Ort spielst du am liebsten?

(Jungen)

Die approbierte gedruckte Originalversion dieser Diplomarbeit ist an der TU Wien Bibliothek verfügbar
The approved original version of this thesis is available in print at TU Wien Bibliothek.



GENANNT E ORTE IN DER SCHULE

- 3 icons: "am Gang"
- 2 icons: "im Turnsaal"
- 1 icon: "am Boden"

GENANNT E ORTE DRINNEN

- 4 icons: "zu Hause"
- 1 icon: "in meinem Zimmer"
- 1 icon: "in der Moschee"

GENANNT E GEGENSTÄNDE

- 3 icons: "am Comupter"
- 2 icons: "an meiner Playstation"



GENANNT E ORTE DRAUSSEN



"im Park"



"im Garten"



"am Fußballplatz"

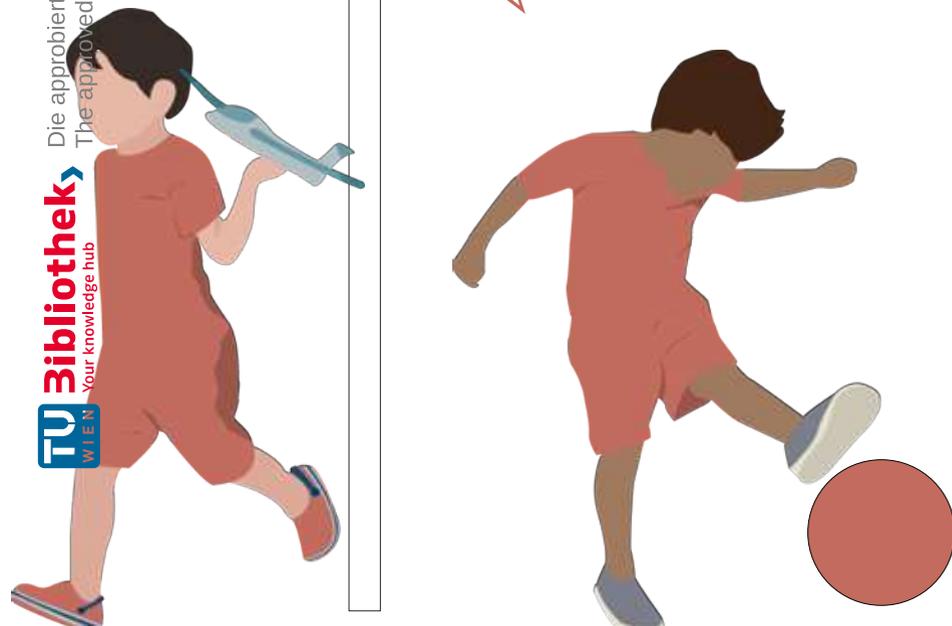
GENANNT E LÄNDER



"in Österreich"



"in Serbien"



AUSWERTUNG FRAGE 6

An welchem Ort spielst du am liebsten?

Und warum?

Vor allem durch das Einführen von ganztägiger Betreuung der Kinder in der Schule ist diese nicht mehr nur Lernraum, sondern muss auch Lebens-, Erfahrungs- und Spielraum sein. Diese Frage wurde gestellt, um zu sehen, ob Kinder den Schulraum auch als Spielraum nutzen, erkennen und aneignen und warum sie dies tun oder nicht tun. Weiter wurde diese Frage gestellt, um das geschlechterspezifische Spiel- und Bewegungsverhalten mit den Ergebnissen aus der Forschung abzugleichen, sowie die Bedürfnisse, die Kinder an Raum stellen, zu erörtern.

Die Auswertung der genannten Lieblingsspielorte hat ergeben, dass Mädchen und Jungen am liebsten zu Hause spielen.

Die Mädchen begründen dies mit der Tatsache, dass sie dort mehr

„Spielsachen haben“

und das eigene Zimmer

„cooler ist“.

Außerdem geben einige Mädchen an, dass es zu Hause angenehmer ist, weil

„ich dort meine Ruhe habe“, „es nicht so laut ist wie in der Schule“ und **„niemand nervt“.**

Die Jungen sehen das eigene Zuhause als besseren Spielort, weil

„es in der Schule kein gscheites Spielzeug gibt“ und **„ich dort meine Playstation habe und zocken kann“.**

Aber auch im schulischen Raum können bevorzugte Spielorte festgemacht werden.

Vierzehn Mädchen nennen den

„Gang“ und den **„Teamraum (Linesraum)“**

als Spielort.

Der Gangbereich überzeugt die Mädchen dadurch, dass dieser

„mehr Platz“ bietet und **„cooler“**

als die Unterrichtsräume ist.

Auch bei den Antworten der Jungen wird der Gang als Spielort genannt jedoch bevorzugen mehr Jungen diesen als Lernraum statt Spielraum.

Es zeigt sich, dass die Jungen außerschulisch mehr Innenräume und die Mädchen mehr öffentliche Außenräume nennen. Dies kann daran festgemacht werden, dass sich viele Antworten zu den Spielinteressen der Jungen auf Spielekonsolen oder

Computer beschränken, die zum einen nicht im Schulraum vorhanden sind oder zweitens ausschließlich zu Bildungszwecken genutzt werden können.

Entgegengesetzt der, durch die Theorie geprägten, Erwartung, Mädchen hielten sich lieber drinnen auf, nennen diese viele Außenräume als liebsten Spielort.

Dabei halten sie sich individuell an ganz speziellen Orten auf, wie

„im Park“ oder „Spielplatz“.

Ein Mädchen findet, dass man am besten auf

„Wiesen und in Wäldern“

spielen kann, weil

„man sich dort gut verstecken und fangen spielen kann“

Bezogen auf die genannten Naturräume geben alle Kinder die Antwort, dass es dort

„viele Pflanzen und Spielgeräte gibt“

und dieser

„viel Platz zum spielen bietet“.

Auch der vermeintlich männlichen Kindern zugeschriebene Ort des Fußballplatzes wird von den Mädchen genannt.

Deine Wünsche

FRAGEBOGEN KATEGORIE 4

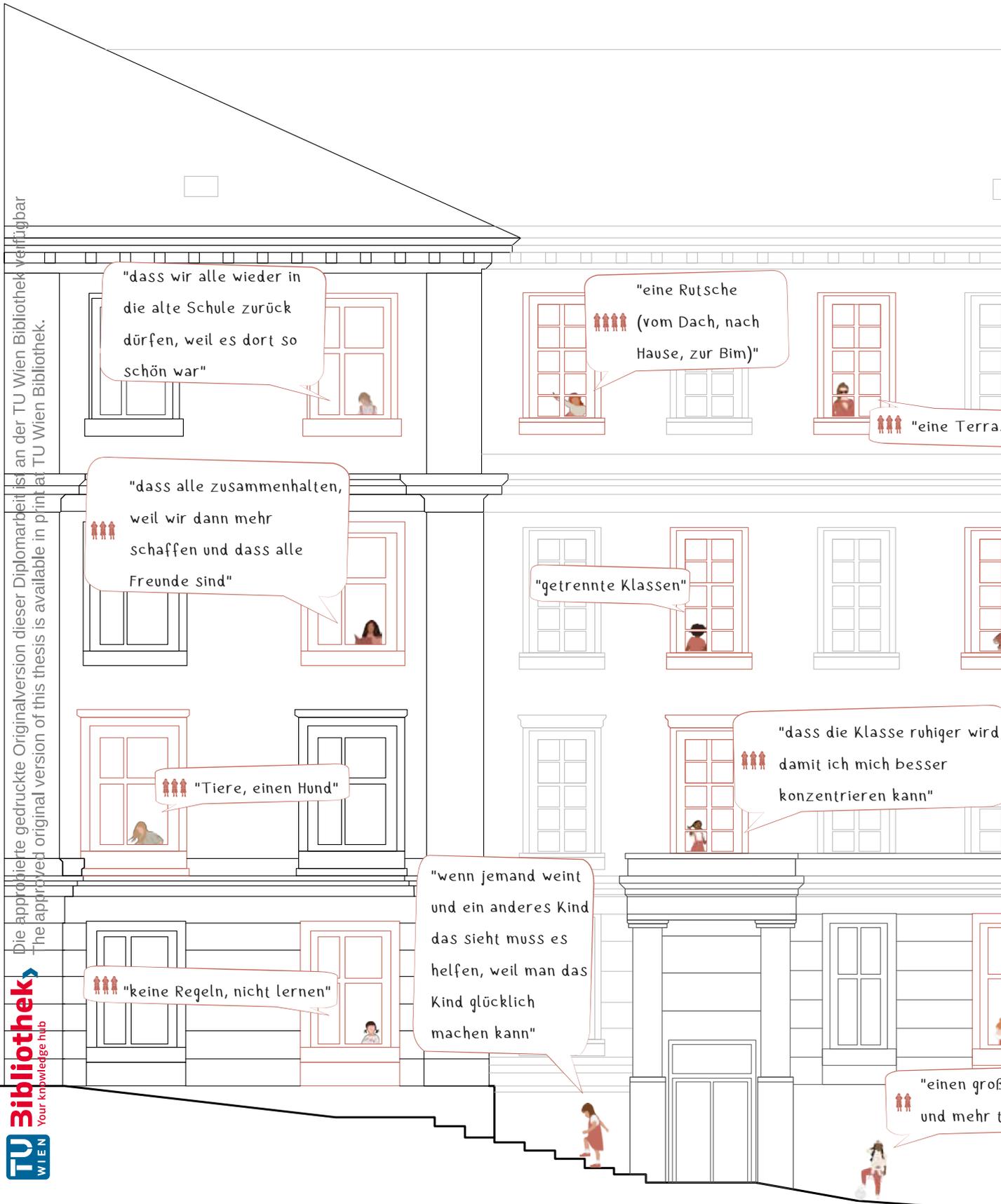
Frage 9:

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen?

Und warum?

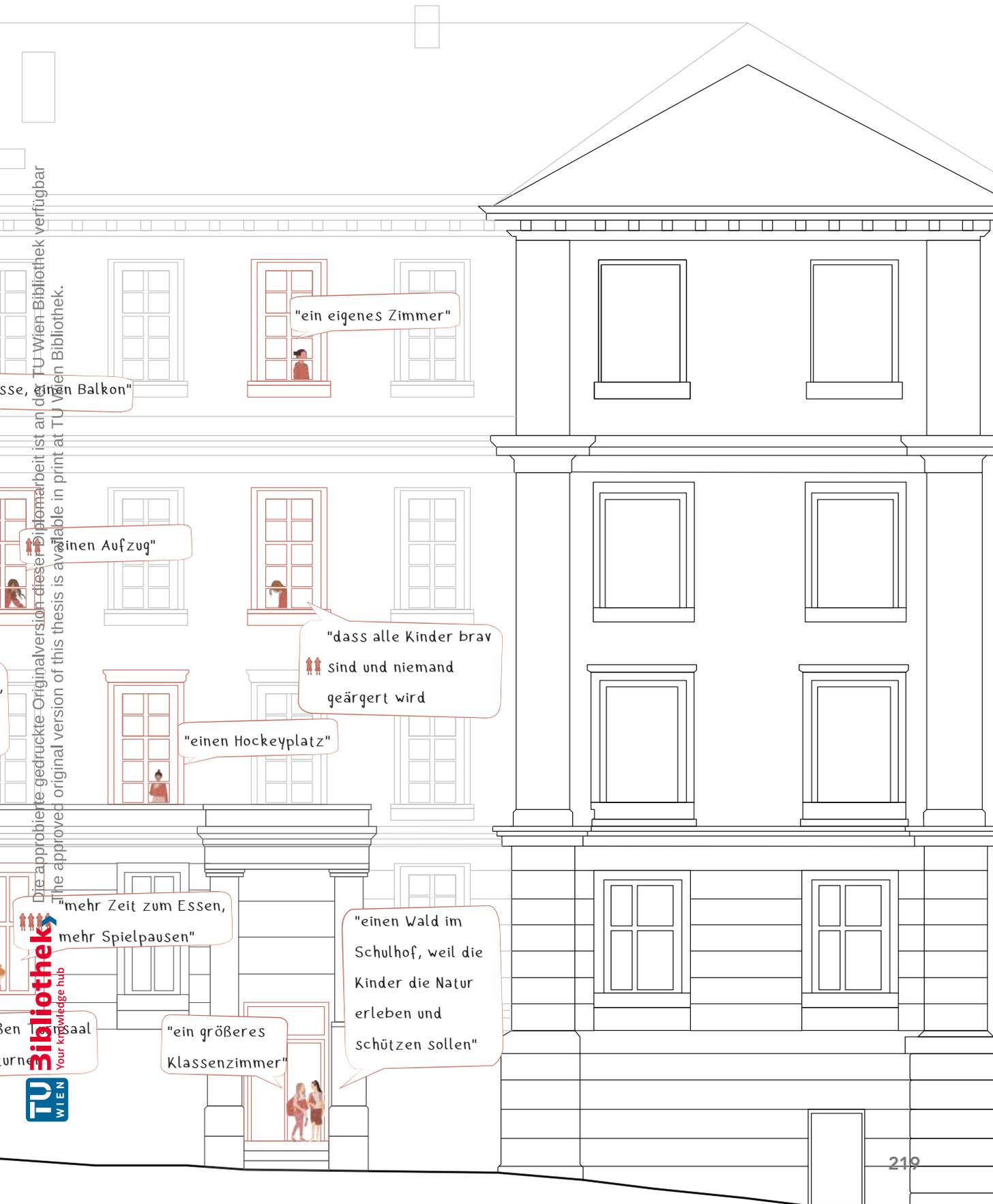
Frage 9: Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen?

(Mädchen)



Die approbierte gedruckte Originalversion dieser Diplomarbeit ist an der TU Wien Bibliothek verfügbar
The approved original version of this thesis is available in print at TU Wien Bibliothek.





"ein eigenes Zimmer"

"einen Balkon"

"einen Aufzug"

"dass alle Kinder brav sind und niemand geärgert wird"

"einen Hockeyplatz"

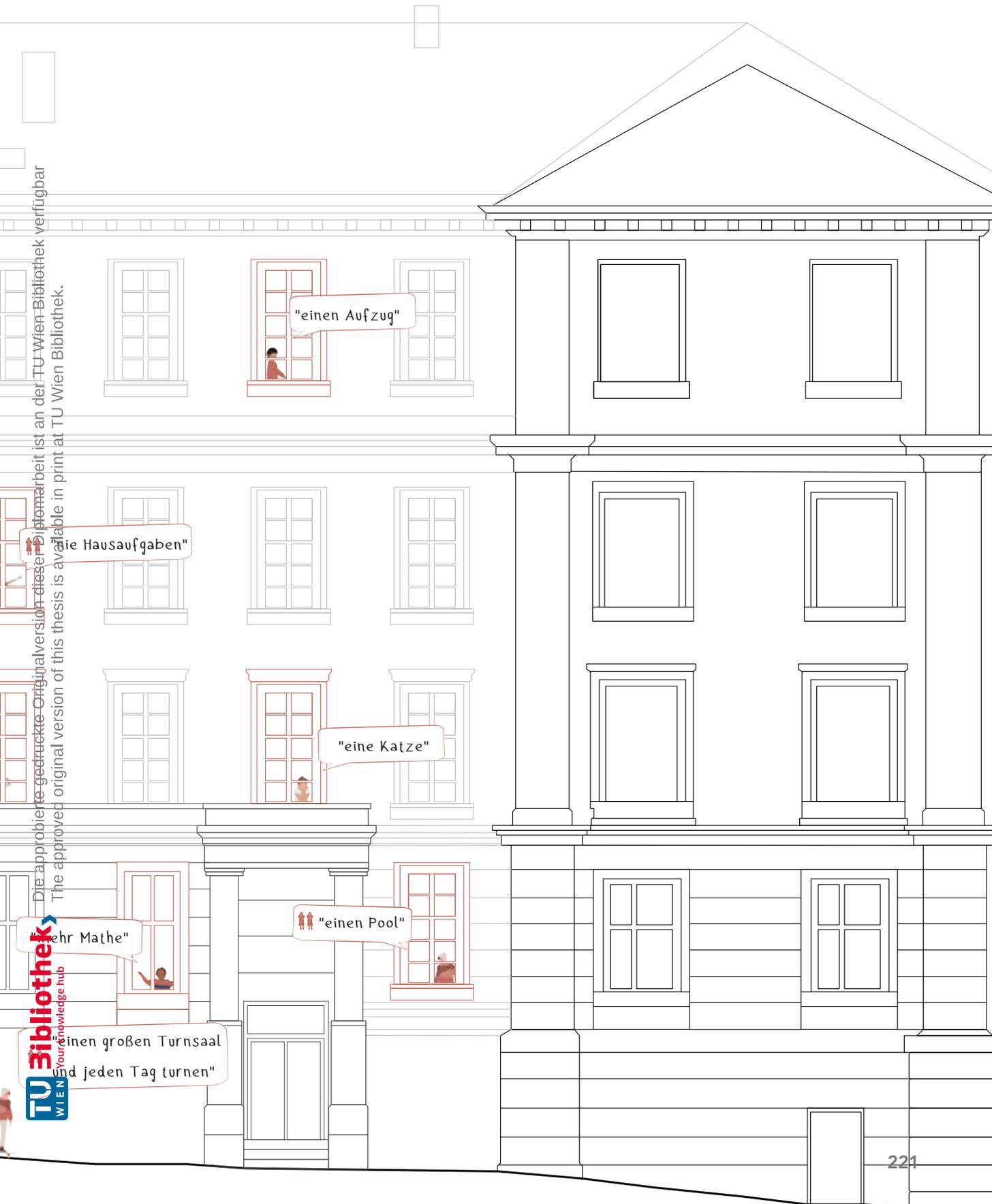
"mehr Zeit zum Essen, mehr Spielpausen"

"einen Wald im Schulhof, weil die Kinder die Natur erleben und schützen sollen"

"ein größeres Klassenzimmer"

Die approbierte gedruckte Originalversion dieser Diplomarbeit ist an der TU Wien Bibliothek verfügbar. The approved original version of this thesis is available in print at TU Wien Bibliothek.





"einen Aufzug"

"die Hausaufgaben"

"eine Katze"

"einen Pool"

"mehr Mathe"

"einen großen Turnsaal
und jeden Tag turnen"

AUSWERTUNG FRAGE 9

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen?

Und warum?

Die abschließende Frage des Fragenkatalogs wurde einerseits aufgrund der aktuellen Umbauarbeiten der Schule gestellt, um die Bedürfnisse und Wünsche die die Kinder an diese stellen aufzuzeigen. Andererseits wollte ich Ihnen mit dem Begriff „Traumschule“ die Möglichkeit bieten, losgelöst von Realitäten, ihre kindlichen-Raumwünsche und Vorstellungen von Schule in Worte zu fassen. Bei dieser Frage können sie ihrer Fantasie freien Lauf lassen und sich eine Umgebung vorstellen, die perfekt auf Ihre Bedürfnisse zugeschnitten ist.

Wie Piaget beschreibt schränken Kinder sich bei ihren Vorstellungen und Wünschen an Raum noch nicht so sehr ein wie Erwachsene. Realität und Fantasie werden oft noch miteinander vermischt und eine exakte Wiedergabe ihres umgebenden Raumes ist für diese nicht wichtig.

Als Erwachsener ist man oft dazu geneigt nur Wünsche zu äußern, die einen Realitätsbezug haben und im Rahmen des Machbaren sind.

Heute wird kaum eine Schule geplant oder umgebaut ohne Kinder ihre Traumschule beschreiben oder zeichnen zu lassen. Oft freuen sich Auftraggeber über die originellen Ideen und sind am Ende doch überfordert und konsterniert über die verschiedenen phantasievollen, ausufernden und widersprüchlichen Ideen der Mädchen und Jungen (vgl. Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern, 2014, S.24). In Folge dessen gehen die Ideen und Gestaltungsvorschläge der Kinder im Planungsprozess oft verloren, was dazu führen kann, dass diese mit dem Gefühl zurückbleiben, nicht gehört zu werden.

Dem möchte ich bei der Auswertung der Frage entgegen wirken, indem ich alle Antworten mit abbilde und ihnen Gewichtung verleihe. In Folge werden die Wünsche, die die meisten Kinder genannt haben noch einmal aufgelistet und mit aussagekräftigen Zeichnungen aus den Zeichenbögen ergänzt. Auch hier wurden die Kinder nach ihrem Traumklassenzimmer gefragt. Zudem werden die Antworten in Folge nicht nach „realisierbaren“, „realistischen“ und „unrealistischen“ Antworten gefiltert werden, da alle Wünsche der Kinder ihre Berechtigung haben, denn in einer „Traumschule“ gibt es keine Grenzen. Im Gegenteil, gerade aus den Ideen der Kinder können Inspirationen gezogen werden und bieten die Möglichkeit neue, innovative Raumkonzepte zu entwickeln.



Abb. 83: Zeichenbogen, Junge, 2. Klasse, 7 Jahre

*„einen Gamingraum zum zocken“, „eine Playstation“ und
„einen PC für jeden“
Jungen*



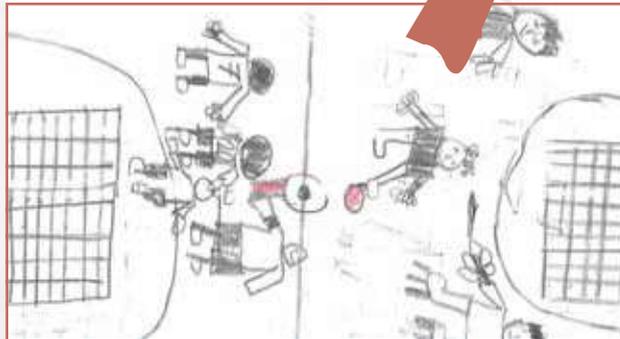
Abb. 84: Zeichenbogen, Junge, 1. Klasse, 6 Jahre

*„einen größeren Turnsaal und
jeden Tag turnen“
Jungen*



Abb. 85: Zeichenbogen, Junge, 1. Klasse, 6 Jahre

*„keine Regeln“
„mehr Freizeit“
Jungen*



*„einen
Fußballplatz“
Jungen*

Abb. 86: Zeichenbogen, Junge, 2. Klasse, 9 Jahre

**„dass wir alle zusammenhalten,
weil wir dann mehr schaffen“**
Mädchen



Abb. 87: Zeichenbogen, Mädchen, 2. Klasse, 7 Jahre



„eine Wasserrutsche“
**„eine Rutsche vom Dach nach
Hause“**
Mädchen

Abb. 88: Zeichenbogen, Mädchen, 2. Klasse, 8 Jahre



Abb. 89: Zeichenbogen, Mädchen, 2. Klasse, 8 Jahre



„einen Pool“
Mädchen

Abb. 90: Zeichenbogen, Mädchen, 2. Klasse, 7 Jahre

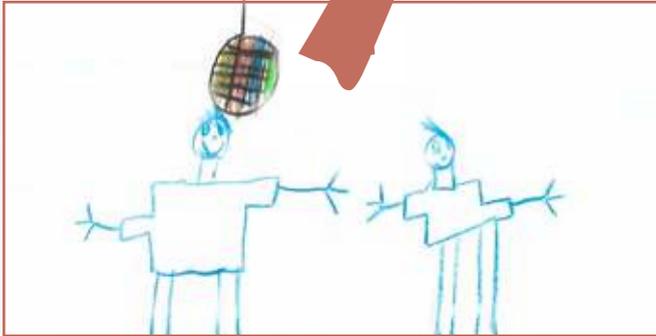


Abb. 91: Zeichenbogen, Junge, 1. Klasse, 6 Jahre

*„dass die Klasse leiser wird,
damit ich mich besser
konzentrieren kann“*
Mädchen

„viele Tiere“
Mädchen



Abb. 92: Zeichenbogen, Mädchen, 2. Klasse, 7 Jahre

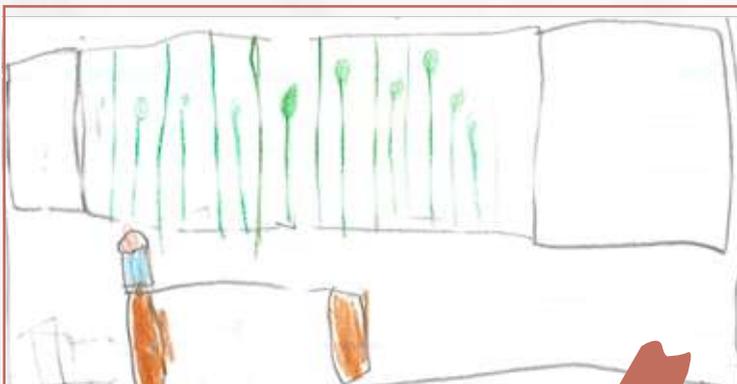


Abb. 93: Zeichenbogen, Junge, 1. Klasse, 6 Jahre

*„ich würde mir einen
Wald im Hof wün-
schen, weil die Kinder
die Natur erleben
und schützen sollen“*
Mädchen

5.2. DIE AUSWERTUNG DER SCHULBEGEHUNG

Die Schulbegehung fand an mehreren Tagen im Februar 2024 statt.

Auf Grund der Sanierungs- und Umbauarbeiten der Volksschule in der Kindermann-gasse ist die gesamte Schulgemeinschaft seit Herbst 2023 in einer Ausweichschule untergebracht. Diese befindet sich in der Panikengasse 31 im 16. Wiener Gemeinde-bezirk und ist rund 1,6 km von der alten Schule entfernt.

Der Fokus bei den Beobachtungen der kindlichen Raumeignung während der Schulbegehung lag nicht auf dem Analysieren der Architektur dieser Ausweichschu-le. Auch wenn diese sich in ihrer äußeren Gestalt von der Volksschule in der Kin-dermann-gasse unterscheidet wird das pädagogische-räumliche Konzept der Schule beibehalten. Dieses sieht ebenfalls in diesem Gebäude vor, dass je zwei Klassen ein weiterer Raum, der „Teamraum“, zur Verfügung steht. Ebenfalls wird das jahrgangs-übergreifende Unterrichten und Lernen beibehalten, indem die zusammenhängen-den Klassen auch in diesem Gebäude in räumlicher Nähe zueinander liegen.

Der Fokus liegt also auf dem Beobachten der unterschiedlichen kindlichen Auseinandersetzungen mit dem vorgefundenen Raum, den differenzierten Aneignungs-praktiken der Mädchen und Jungen, sowie, auf welche Art und Weise sie Raum für sich beanspruchen und weniger auf der tatsächlichen Raumarchitektur. Dennoch soll die Struktur des Gebäudes in Folge kurz erläutert werden.

Diese Schule besteht aus zwei Gebäudeteilen, die sich städtebaulich quer über den gesamten Häuserblock aufspannen und über einen erdgeschossigen Verbindungs-gang verknüpft sind. Beide Gebäudeteile bestehen aus einem Erdgeschoss und drei Obergeschossen. Erschlossen wird die Schule über das vordere Gebäude und den Haupteingang in der Panikengasse. In diesem Gebäude befinden sich die Sammelgarderoben im Erdgeschoss, sowie die Direktion, das Lehrerzimmer und alle administrativen Bereiche. Im zweiten und dritten Obergeschoss befinden sich die Klassenzimmer und Teamräume. Mittig des Verbindungsganges befindet sich der Turnsaal. Im hinteren Gebäudeteil finden alle übrigen Klassen und Unterrichtsräume ihren Platz.

In Folge werden die beobachteten Klassengemeinschaften vorgestellt.

Volksschule Kindermannngasse

Abb. 94: Lage der Ausweichschule in der Panikengasse

Die approbierte gedruckte Originalversion dieser Diplomaarbeit ist ausschließlich über die TU Wien Bibliothek verfügbar.
The approved original version of this thesis is available in print only through the TU Wien Bibliothek.

TU Bibliothek
WIEN
Your knowledge hub

Ausweichschule
Panikengasse

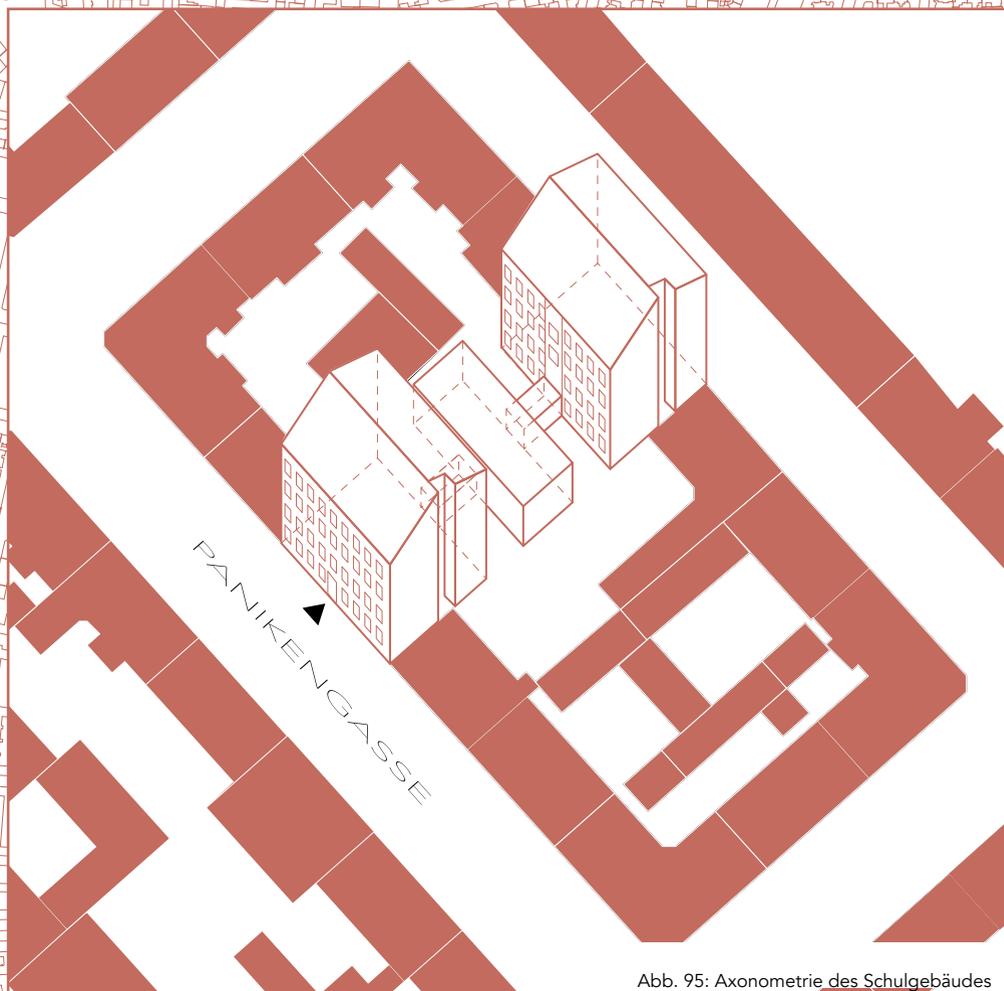


Abb. 95: Axonometrie des Schulgebäudes

5.2.1 DIE BESUCHTEN KLASSEN

Die approbierte gedruckte Originalversion dieser Diplomarbeit ist an der TU Wien Bibliothek verfügbar
The approved original version of this thesis is available in print at TU Wien Bibliothek.



Abb. 96: Kinder



DIE KLASSE 3B

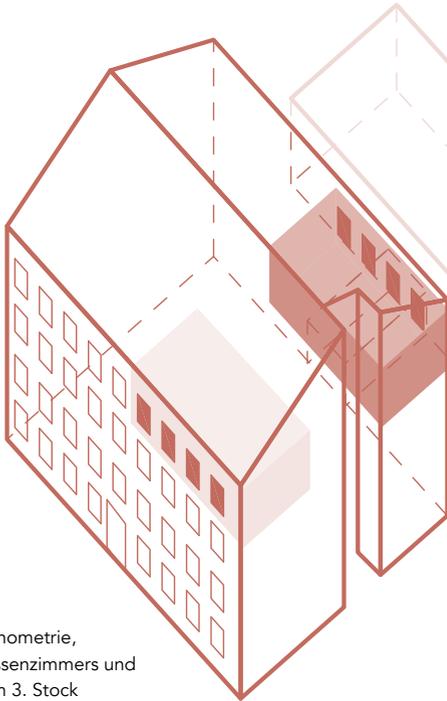


Abb. 97: Axonometrie,
Lage des Klassenzimmers und
Teamraums im 3. Stock

Die Klasse der 3b befindet sich im dritten Stock des vorderen Gebäudeteils. Insgesamt befinden sich auf diesem Stock 3 Klassenräume, ein Teamraum, zwei Toiletten und ein Computerraum, der für Kleingruppen genutzt werden kann.

Der Klassenraum ist hofseitig nach Westen hin ausgerichtet.

Der Teamraum liegt direkt gegenüber des Klassenzimmers. Zwischen den beiden Räumen befindet sich ein, durch eine Feuerschutztür vom restlichen Gang, abgetrennter Bereich, sowie die Toiletten.

Am Beobachtungstag waren 22 Kinder der Klasse anwesend, davon 8 Jungen und 14 Mädchen. Neben der Klassenlehrerin Frau Melo war zeitweise noch eine externe Pädagogin anwesend, die die Kinder bei ihren Aufgaben unterstützt.

Die Klassenzimmer dieser Schule sind alle gleich

groß, jedoch entscheidet jede Klasse individuell, wie sie die Möbel im Raum ausrichten und platzieren möchte. In dieser Klasse sitzen die Kinder in zwei großen Tischgruppen beisammen. Dabei sind sie nicht zur Tafel ausgerichtet, sondern können sich gegenseitig anschauen. Die Lehrerin und die Teamlehrerin erhalten je einen Arbeitstisch im Bereich der Tafel. Eine große Regalwand und im Raum verteilte niedrigere Regale bieten viel Stauraum für Materialien und Spielutensilien. Neben der Regalwand befindet sich ein weiterer Tisch mit zwei Computern.

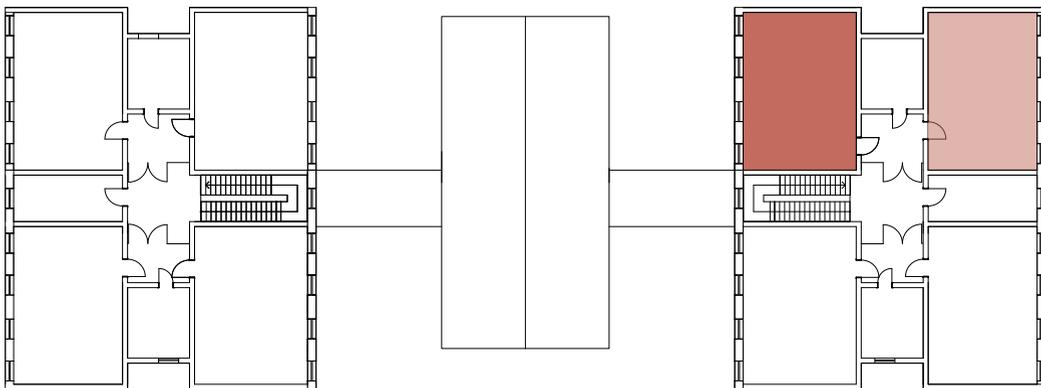


Abb. 98: Grundriss
Lage des Klassenzimmers und Teamraums im 3. Stock

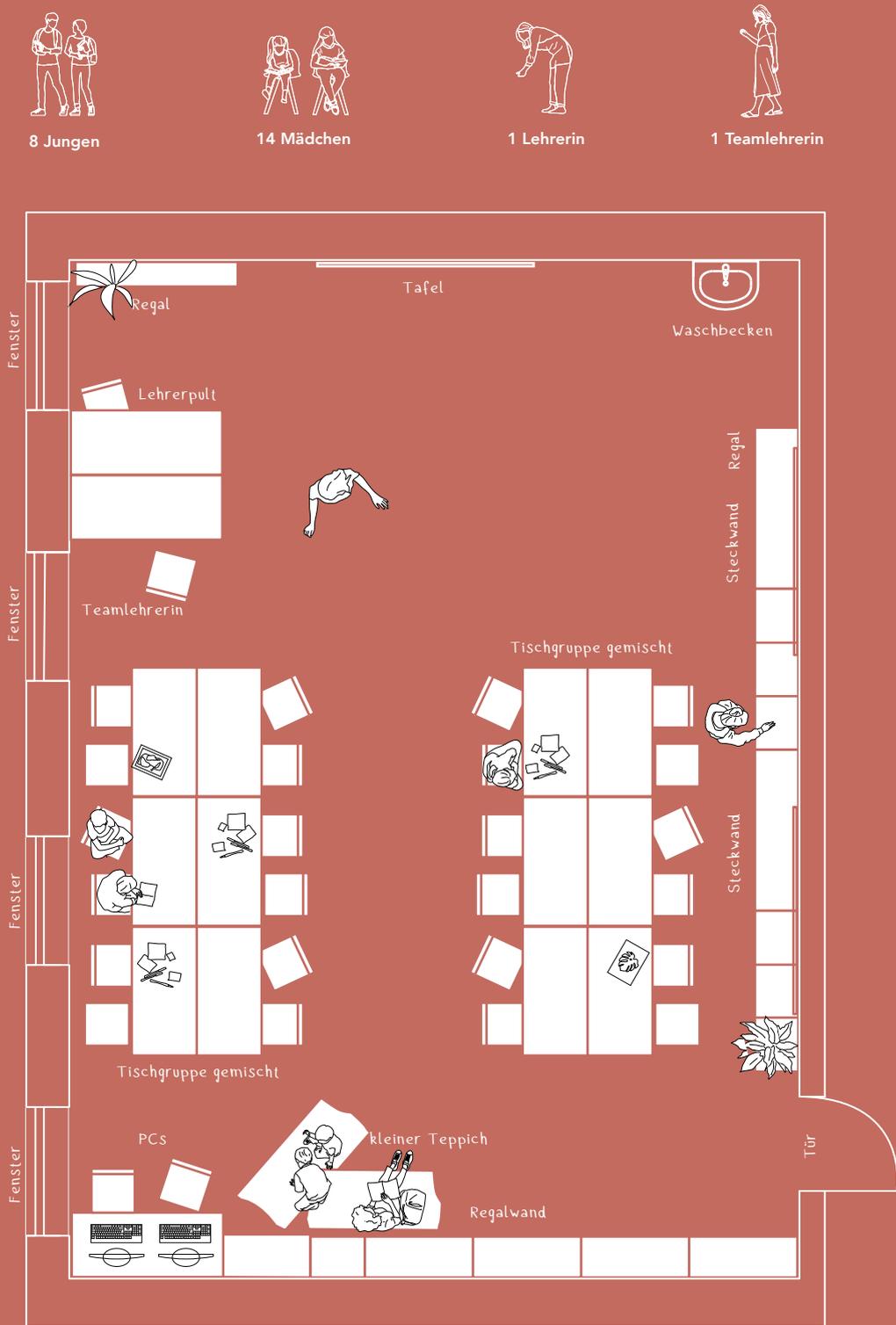
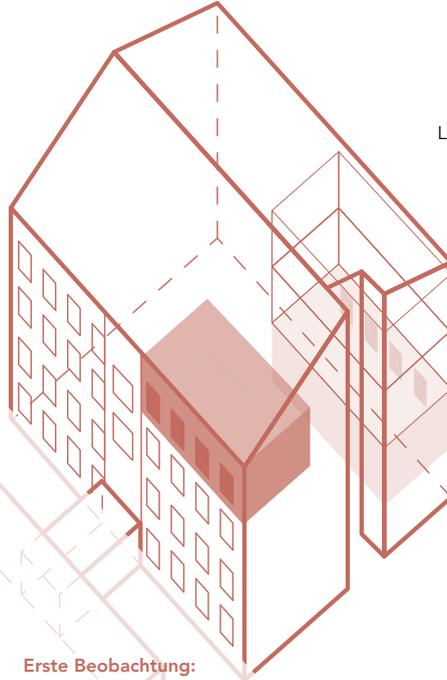


Abb. 99: Grundriss, Klasse 3b

Abb. 100: Axonometrie, Lage des Klassenzimmers und Teamraums im 3. Stock



DIE KLASSE 3A

Die Klasse der 3a befindet sich im dritten Stock des hinteren Gebäudeteils. Insgesamt befinden sich auf diesem Stock vier Klassenräume zwei Toiletten und ein Computerraum, der für Kleingruppen genutzt werden kann. Der Klassenraum ist hofseitig nach Osten hin ausgerichtet.

Im Gegensatz zu den Räumlichkeiten der Klasse 3b befindet sich der

Teamraum nicht in direkter Nähe zum Klassenzimmer, sondern zwei Stockwerk darunter.

Am Beobachtungstag waren 21 Kinder der Klasse anwesend, davon 10 Jungen und 11 Mädchen. Neben dem Klassenlehrer Herrn Vodicka war zeitweise noch eine Teamlehrerin mit in der Klasse, die die Hausaufgaben korrigiert hat und das Unterrichten des Nebenfachs übernommen hat.

Das Innenleben des Klassenzimmers stellt sich anders, als das der 3b dar. Man betritt den Raum im Bereich der Tafel, vor der ein großer Teppich ausgelegt ist. Neben diesem befindet sich fensterseitig der Tisch des Lehrers und der Teamlehrerin. Die Aufstellung der Tische der Kinder folgen keiner logischen Tischordnung, sondern scheinen zufällig im Raum verteilt. Dabei gibt es Tischgruppen, eine Tischreihe und einen Einzeltisch. Die Kinder haben sich diese Aufstellung und Sitzordnung selbst ausgesucht.

Erste Beobachtung:

Allein die Tatsache, dass der Teamraum zwei Stockwerke unter dem Klassenraum liegt weist ein gänzlich differenziertes Nutzungsverhalten der Kinder der 3a gegenüber der Kinder der 3b auf. Dieser wird während der Schulbegehung von den Kindern überhaupt nicht genutzt, da die direkte Nähe zum Geschehen im Klassenraum fehlt.

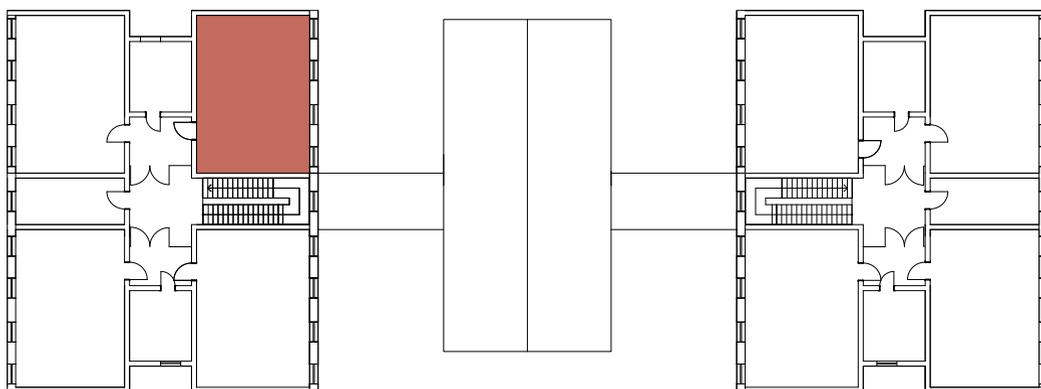


Abb. 101: Grundriss Lage des Klassenzimmers im 3. Stock

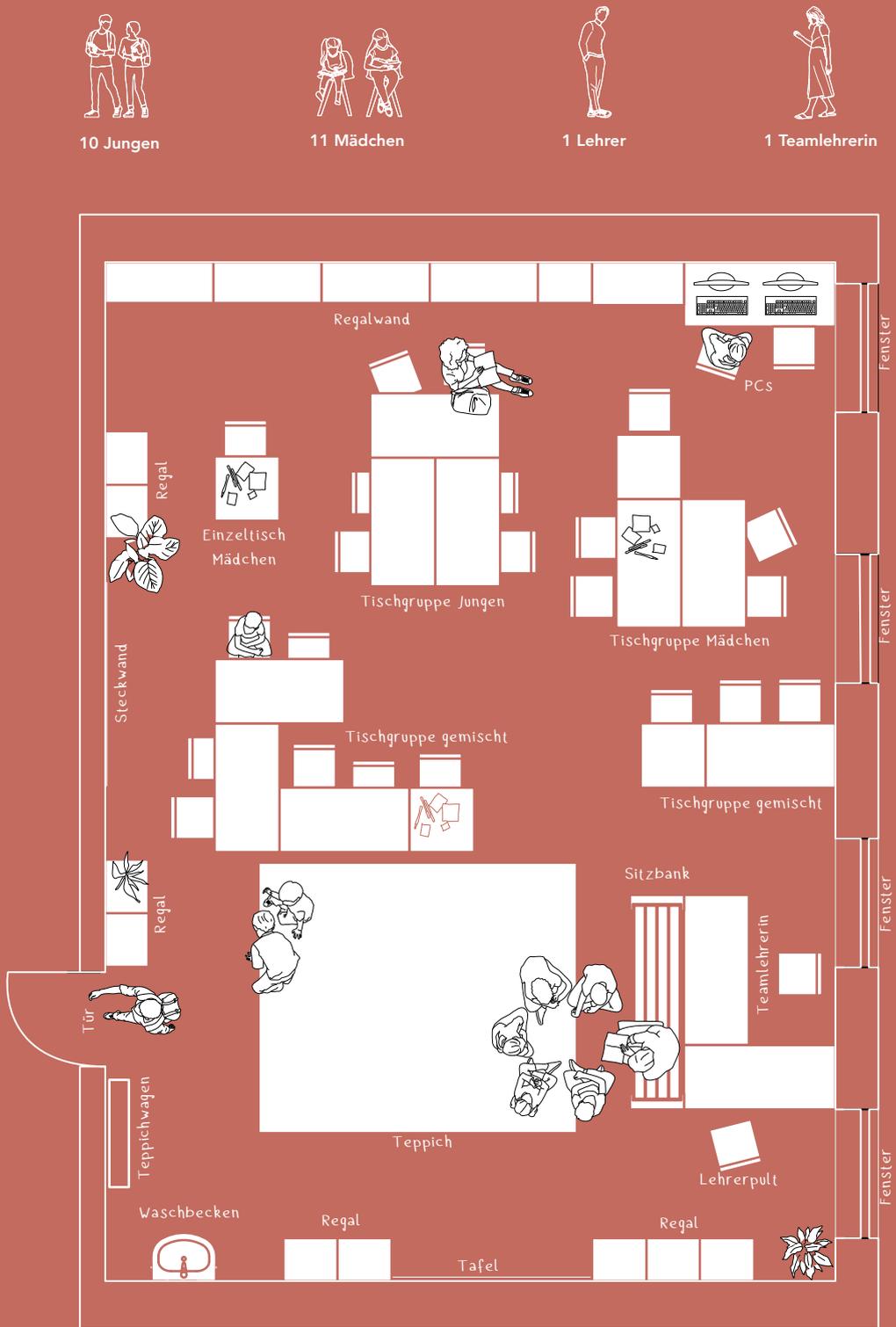


Abb. 102: Grundriss, Klasse 3a

5.2.2 REPRÄSENTATIVER SCHULALLTAG

der Klasse 3a

In einem ersten Schritt, um die differenzierten Raumnutzungen und Aneignungsstrategien der Kinder einordnen zu können wird der beobachtete Tagesablauf der Schüler:innen der Klasse 3a herangezogen. Nach Absprache mit dem Klassenlehrer Herr Vodicka, kann dieser als repräsentative Grundstruktur herangezogen werden und spiegelt den gesamten schulischen Alltag wider. Dabei treten lediglich an den unterschiedlichen Wochentagen Variierungen in den Nebenfächern auf. Der an dem beschriebenen Tag stattfindende Turnunterricht kann für die 1. und 2. Klasse zweimal pro Woche beobachtet werden. Die 3. und 4. Klässler haben einmal pro Woche das Fach Sport.

Das Beobachtungsprotokoll des Schultages beginnt morgens um 8 Uhr und endet um 12 Uhr. Die Nachmittagsbetreuung wird hierbei vernachlässigt, da an dieser nicht alle Kinder teilnehmen und diese von der Struktur, Organisation und Pädagogik, sowie der Raumnutzung gänzlich anders ist als der verpflichtende Schulvormittag.

Die einzelnen Punkte des Tages werden mit den jeweilig beobachteten Praktiken und Zielen ergänzt. Mit roten Punkten wird markiert, ob die Kinder diesen Tätigkeiten alleine, in Gruppen oder gemeinsam im Klassenverband nachgehen.

-  gemeinsam als Klasse
-  in Kleingruppen
-  alleine

SCHEULTAG



„Schulende“



„Nebenfach“



„Meditation“



„Freiarbeit“



„Vorlesen“



„Spiel- und Jausenpause“



„Turnen“



„Freiarbeit“



„Rechtschreibfrühstück“



„Guten Morgen“

BEOBACHTUNGSPROTOKOLL

Praktiken, Ziele, Gruppierung

Ankommen
gemeinsam in den Tag
starten
Morgenritual
Teamförderung



Wiederholen
Lernen- und Speichern



individuelle Förderung
eigenständiges Lösen von
Problemen
Fördern der Merkfähigkeit



körperliche Bewegung
Ausgleich
Fördern der Koordination
Beaeisteruna zum Sport



Kommunikation
Fördern der Gemeinschaft
Gesunde Ernährung
Ausaleich



Tagesablauf

8:00 Uhr: „Guten Morgen“

Der Schultag startet um 8 Uhr morgens.

Der Klassenlehrer und die Teamlehrerin sitzen an ihren Arbeitsplätzen im Raum.

Es läuft Musik. Wenn diese stoppt, wissen die Kinder, dass der Schultag startet.

Nach und nach füllt sich das Klassenzimmer mit Schulkindern, die sich austauschen, herumtoben und langsam ihre Plätze einnehmen.

8:10 Uhr: „Rechtschreibfrühstück“

Der Unterricht startet mit einer Rechtschreibaufgabe, die die Kinder selbstständig ausführen. Dabei kommen jeden Tag vier Kinder, zwei Jungen und zwei Mädchen nach vorne an die Tafel und ziehen aus einer Box eine Wortkarte und lesen nacheinander das gezogene Wort den übrigen Kindern vor, indem sie mit diesem einen ausgedachten Satz bilden. Die anderen Kinder sollen dieses Wort korrekt aufschreiben.

8:20 Uhr: „Freiarbeit“

Der Klassenlehrer möchte, dass die Kinder Rechenaufgaben aus dem Mathebuch lösen.

Dazu treffen sich alle Kinder auf dem großen Teppich vor der Tafel und erfahren gemeinsam welche Aufgaben sie lösen sollen. Im Anschluss darf jedes Kind selbst, in Absprache mit dem Lehrer entscheiden, wie und wo es diese Aufgaben lösen möchte.

Für die nächsten vierzig Minuten sucht sich jedes Kind seinen bevorzugten Platz und löst einzeln oder gemeinsam die Rechenaufgaben.

9:00 Uhr: „Turnen“

An diesem Tag haben die Kinder eine Stunde Turnunterricht. Da der Turnsaal sehr klein ist, ist die Klasse in ihren Aktivitäten begrenzt. Mit Tennisbällen und Springseilen wird die Koordination der Kinder trainiert und neue Wurftechniken eingeübt.

Anschließend kehrt die Klasse in ihr Klassenzimmer zurück.

9:45 Uhr: „Jause und Spielpause“

Die Kinder verteilen sich im Raum, rücken Stühle zusammen und essen gemeinsam ihre mitgebrachte Jause. Nach dem Essen haben sie noch Spielzeit.

Gemeinsam mit dem Lehrer wird bestimmt, welche Kinder für

die nächste Woche gemeinnützige Aufgaben übernehmen, wie das Sich-Kümmern um den Plastikmüll.

Gegen Ende der Pause macht der Lehrer ein Lied an, so wissen die Kinder, wenn dieses vorbei ist, treffen sich alle am Teppich und der Schultag geht weiter.

10:20 Uhr: „Vorlesen“

Die Kinder haben sich gewünscht, dass der Lehrer ein Kapitel aus dem Kinderbuch vorliest, welches sie gerade gemeinsam im Klassenverband lesen. Dabei können die Kinder sich entspannt hinlegen und es kehrt Ruhe ein, bevor der Unterricht weiter geht.

Förderung der Sprachentwicklung
Ritual
Förderung der Fantasie



10:30 Uhr: „Freiarbeit“

Der Lehrer stellt den Kindern weitere Aufgaben, die sie in Einzelarbeit lösen sollen oder fordert sie auf die noch unfertigen Rechenaufgaben von in der Früh fertig zu machen, dabei können die Kinder sich wieder aussuchen, wo sie diese Aufgaben lösen möchten.

Einige Kinder sind bereits fertig und dürfen sich leise selbst eine Beschäftigung suchen. Nach der Freiarbeit besprechen sie die Hausaufgaben.

individuelle Förderung
eigenständiges Lösen von Problemen



11:10 Uhr: „Meditation“

Der Lehrer merkt, dass die Kinder etwas unruhiger und unaufmerksamer werden und die Konzentration nachlässt und macht mit ihnen eine kleine Meditation mit Atem- und Entspannungsübungen. Dabei zeigt er Verständnis für ihre Gefühle und Empfindungen und bittet sie, sich trotz des anstrengenden Tages, noch einmal zu konzentrieren.

Entspannung
Sammeln neuer Energie



11:20 Uhr: „Nebenfach - Englisch“

Als letzte Unterrichtseinheit steht Englisch auf dem Lehrplan. Diese wird von der Teamlehrerin, zum ersten Mal an diesem Tag im Frontalunterricht durchgeführt. Spielerisch und mit Hilfsmitteln lernen die Kinder die Uhrzeit und das Wetter.

Wortschatz bilden
Toleranz anderer Kulturen
Motivation zum Erlernen neuer Sprachen
Fördern der Merkfähigkeit



12:00 Uhr: „Schulende“

Der reguläre Schultag endet wieder mit Musik.

Die Kinder räumen gemeinsam auf.

8 Kinder packen ihre Rucksäcke zusammen, da diese nach Hause gehen. Für den Rest geht der Schultag weiter, da sie an der Nachmittagsbetreuung der Schule teilnehmen.

5.2.3 TYPOLOGIEN DER RAUMANEIGNUNG

Der Ablauf des Schultages dient als Raster für alle beobachteten Aneignungsstrategien der Kinder. Dabei weist jeder Tagespunkt eine andere zugrunde liegende räumliche Struktur auf. Je nachdem wie engmaschig dieses Raster ist oder wie viel Freiheiten den Kindern gegeben werden, ändert es deren räumliches Handeln.

Während der Feldforschung in der Schule wurde deutlich, dass sich Aneignungsprozesse vielfältig und in unterschiedlicher Weise räumlich äußern. Allen diesen Prozessen ist gemein, dass sie aktiv von den Kindern vollzogen werden.

Um die einzelnen Beobachtungen zu ordnen und um die Bandbreite der unterschiedlichen beobachteten Raumaneignungen greifbar zu machen werden übergeordnete Typologien gebildet, die die unterschiedlichen Ausprägungen räumlicher Aneignungsprozesse nach ihrer zugrunde liegenden Handlung zusammenfasst.

Das Wort „Typologie“ für die Einteilung der Aneignungsprozesse zu verwenden gründet auf dem Ursprung des Begriffes.

„Typologie“ stammt von dem altgriechischen Wort *typos*, welches häufig als „Gepräge“, „Abbild“ oder „Vorbild“ übersetzt wird, in erster Linie jedoch den Prägestempel für Münzen im antiken Griechenland bezeichnet (vgl. Seidl, 2006, S.11).

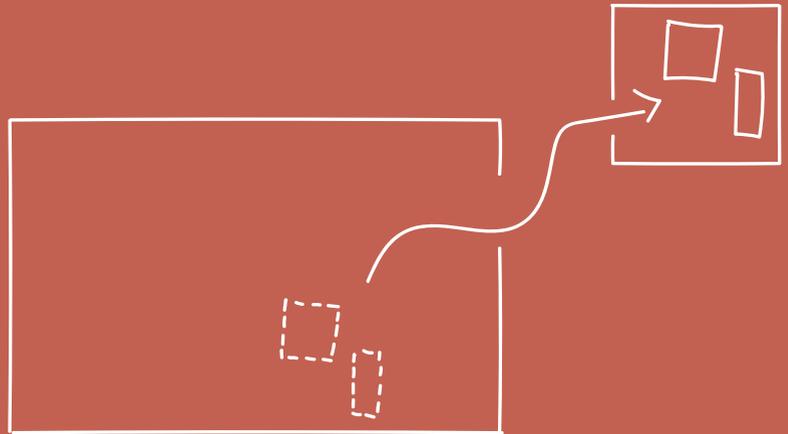
Alle Münzen weisen die selben Gemeinsamkeiten auf, da sie mit dem selben Stempel geprägt wurden. Doch weisen alle Münzen, je nach Genauigkeit der Ausführung beim Prägen, individuelle Unterschiede auf (vgl. ebd., S.11).

Übersetzt auf das Thema dieser Arbeit beschreiben die Typologien, der Prägestempel, die zu Grunde liegende Handlung, sich Raum anzueignen. Die Ausprägungen der beobachteten kindlichen Aneignungsprozesse sind jedoch völlig unterschiedlich.

In Folge werden alle Typologien mit den beobachteten Beispielen aus der Feldforschung dargestellt.



Abb. 102: (Aus)Prägungen



5.2.3.1 POSITIONIEREN

Mädchen und Jungen suchen sich einen für ihre Aktivität geeigneten physischen Raum. Dies kann durch eine Veränderung des bestehenden Raumes geschehen oder durch ein räumliches Ausweichen an einen anderen Ort.

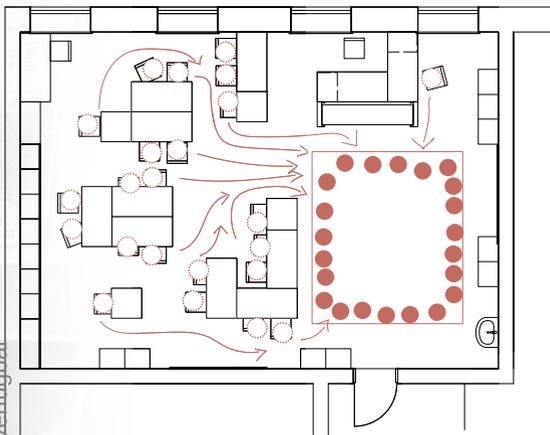


Abb. 104: Grundriss Klassenzimmer
Bewegungsstudie

„KOMM IN DEN SITZKREIS“

Mehrmals täglich kann beobachtet werden, dass sich alle Kinder der Klasse mit dem Lehrer auf dem großen Teppich im Bereich vor der Tafel treffen.

Der Bereich des Teppichs nimmt ein Drittel des Klassenraums ein und kann als gemeinschaftliches Zentrum verstanden werden.

Möchte der Lehrer eine neue Aufgabe erklären, geschieht dies nicht im Frontalunterricht, sondern der gesamte Klassenverband trifft sich auf Augenhöhe und positioniert sich auf diesem Teppich.

Dabei bewegen sich die Kinder von ihren jeweiligen Positionen, mit oder ohne ihre Arbeitsunterlagen nach vorne und wählen sich einen Platz im Sitzkreis.

Manchen Kindern ist es wichtig neben ihren Freunden zu sitzen, für andere steht vor allem eine geeignete räumliche Positionierung im Vordergrund. Diese versuchen einen Platz zu finden an dem sie ihre Beine ausstrecken, sich hinlegen können oder eine gute Sicht auf den Lehrer haben.

Obwohl die Kinder sich frei Positionieren können ist es dem Lehrer beim Erklären neuer Aufgaben wichtig, dass alle zuhören und die Aufmerksamkeit, für diese kurze Zeit, auf ihn gerichtet ist.

Bei einer weiteren Szene, dem gemeinsamen Lesen eines Buches kann das Selbe beobachtet werden, jedoch steht es den Kindern frei, ob sie eine Sichtbeziehung zum Lehrer haben. Ein Mädchen dreht diesem lieber den Rücken zu und hört der Geschichte zu. Zwei Jungen legen sich hin und schließen die Augen. Ein weiteres Mädchen möchte während dem Lesen einem anderen Mädchen die Haare flechten.

erkannt, weil es sich um eine Aneignung als Gruppe handelt, bei der die Gemeinschaft im Vordergrund steht. Jedes Kind nimmt Rücksicht auf die anderen Kinder, damit jede:r einen Platz auf dem Teppich hat und uneingeschränkt am gemeinsamen Unterricht teilnehmen kann. Dies fördert das Teambuilding, die Zusammenarbeit und Kommunikation, sowie die Interaktion zwischen den Schüler:innen und das sich gegenseitig Wahrnehmen. Zudem steht der Teppich für eine Form der flexiblen Sitzmöglichkeit. Sitzen Schulkinder zumeist täglich über Stunde in der selben Position an einem Tisch, können sie sich hier platzieren wie sie es, für die Handlung und ihren Körper, für geeignet halten. Dies unterstützt gerade die Kinder, denen es schwer fällt lange Zeit still zu sitzen.



Abb. 106: Grundriss Bewegungsstudie

Abb. 105: Das Positionieren im Gangbereich

Die approbierte gedruckte Originalversion ist
 The approved original printed version is
 TU BIBLIOTHEK WIEN Your knowledge hub

POSITIONIEREN Beobachtung 2

Die kleinen Teppiche, deren Größe dem kindlichen Maßstab angepasst ist, fungieren wie ein „Raum-Im-Raum“. Mit dem Platzieren des Teppichs an einer, für das Kind geeigneten Position, gehört der gesamte Bereich, den der Teppich abdeckt für eine gewisse Zeitspanne dem Kind alleine. Kein anderes kann für diese Zeit in seinen Raum eingreifen, außer mit einer Einladung den Teppich mit einem anderen Kind zu teilen.

Die Brandschutztüre, obwohl sie aus Glas besteht und somit transparent ist, wird von den Kindern als wesentliche Barriere wahrgenommen, nach dem Motto: „Auf dieser Seite bin ich, auf der anderen Seite kannst du sein“. Beim sich Positionieren können Unterschiede zwischen den Geschlechtern ausgemacht werden. Während die Jungen den Gang belagern bleiben die Mädchen lieber an ihrem Platz in der Klasse.

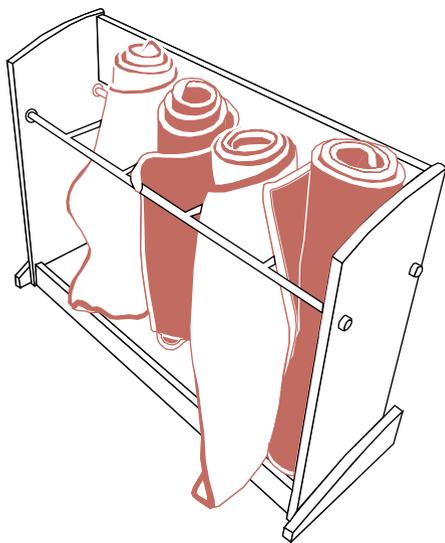


Abb. 107: kleine Teppiche



„ICH SUCHE MIR MEINEN PLATZ“

Es ist Freienterricht und die Kinder sollen einige Rechenaufgaben in ihrem Mathebuch lösen. Nachdem der Lehrer, im Sitzkreis auf dem Teppich der Klasse, den Arbeitsauftrag erklärt hat, nimmt sich dieser zurück und lässt den Kindern den Raum selbst zu entscheiden wie, wo und mit wem sie die Aufgaben lösen möchten.

Alle Mädchen und vier Jungen entscheiden sich im Klassenraum zu bleiben und setzen sich zurück an ihren Platz oder bleiben auf dem Teppich.

Zwei Jungen möchten lieber im Gang vor der Klasse arbeiten. Sie nehmen sich einen kleinen Teppich aus dem Klassenzimmer mit, um sich ihren Platz gemütlich einzurichten. Sie wählen eine kleine Ecke im Vorraum des Klassenzimmers, da sie sich hier an der Brandschutztüre anlehnen können.

Nach und nach entscheiden zwei weitere Jungen ebenfalls den Gang für sich zu beanspruchen und breiten ihre Teppiche aus. Dabei nehmen sie eine bestimmte Position auf der anderen Seite der Brandschutztüre ein, um eine Art Wand zwischen sich und den anderen beiden Kindern zu haben und finden somit eine neue Nische die sie besetzen. Zwei weitere Jungen teilen sich einen Teppich und setzen sich ebenfalls in diese Nische, kehren jedoch den anderen Kindern den Rücken zu, um ungestört zu sein.

* Diese Beobachtung könnte auch zu der Kategorie GESTALTEN passen, da sich die sechs Jungen, mit den Teppichen, den physischen Raum ihren Bedürfnissen nach anpassen.

Hier steht jedoch das gezielte Vorhaben einen passenden physischen Raum zu finden und sich in diesem zu Positionieren im Vordergrund und weniger das Eingreifen oder Umgestalten dieses.

Einige Stunden später möchten zwei der Jungen wieder im Gang arbeiten, da sie jedoch nicht „brav“ waren lässt der Lehrer sie nicht mehr raus. Diese Kinder sind jedoch auch diejenigen, die einen starken Bewegungs-

drang haben und denen es schwer fällt stundenlang still zu sitzen. Für diese Jungen gibt es in dieser Situation keine andere Möglichkeit und Lösung, als sich zurück an ihren Tisch zu setzen. Da dies jedoch nicht ihre bevorzugte Position ist und sie lieber gemeinsam gelernt hätten, fällt es ihnen deutlich schwerer konzentriert und leise zu bleiben und die Aufgaben zu lösen. Dies wiederum hat Auswirkungen auf den Lärmpegel in der Klasse und stört andere Kinder.

Das Suchen und sich Positionieren von neuen Räumen im Schulgebäude außerhalb des Klassenraums kann als die zentrale Beobachtung während der Feldforschung gesehen werden.



Die approbierte gedruckte Originalversion dieser Publikation ist an der TU Wien Bibliothek verfügbar.
 The approved original printed version of this thesis is available in print at TU Wien Bibliothek.

Abb. 108 : Verwendung von Schallschutz Kopfhörer während des Unterrichts

POSITIONIEREN
 Beobachtung 3

Während des Freiunterrichts fällt auf, dass zunächst alle Mädchen im Klassenzimmer bleiben, was ein Mädchen bestätigt: „Die Jungen wollen eigentlich immer raus aus dem Klassenzimmer, in den Gang. Wir bleiben meistens im Klassenzimmer“. Es scheint, dass die Mädchen, durch das Einnehmen des Gangbereiches durch die Jungen, in den Klassenraum zurückgedrängt werden oder die Mädchen in diesen ausweichen. Dies kann daran festgemacht werden, dass die meisten Mädchen sich vom Lärmpegel in der Klasse deutlich gestört fühlen und trotzdem nicht den Raum wechseln. Ein Mädchen hebt sich während der Beobachtung durch ihr Handeln von den andern ab, indem sich dieses aktiv auf die Suche nach einem neuen Lernraum begibt.

Das Suchen nach neuen, für die individuellen Bedürfnissen besser geeigneten, Lernräumen stellt einen weiteren Raumaneignungsprozess der Typologie Posi-

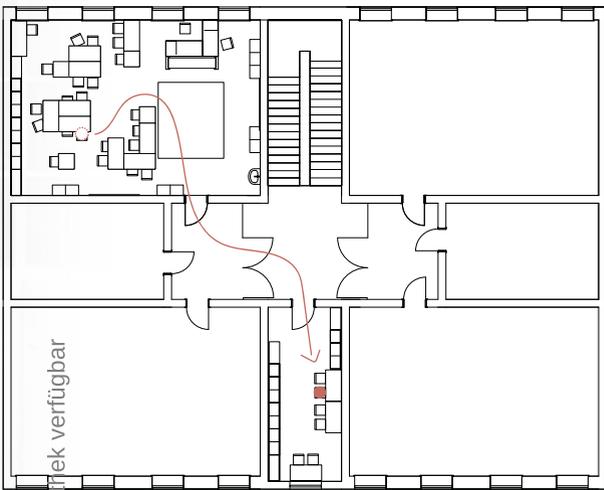


Abb. 109: Grundriss Bewegungsstudie

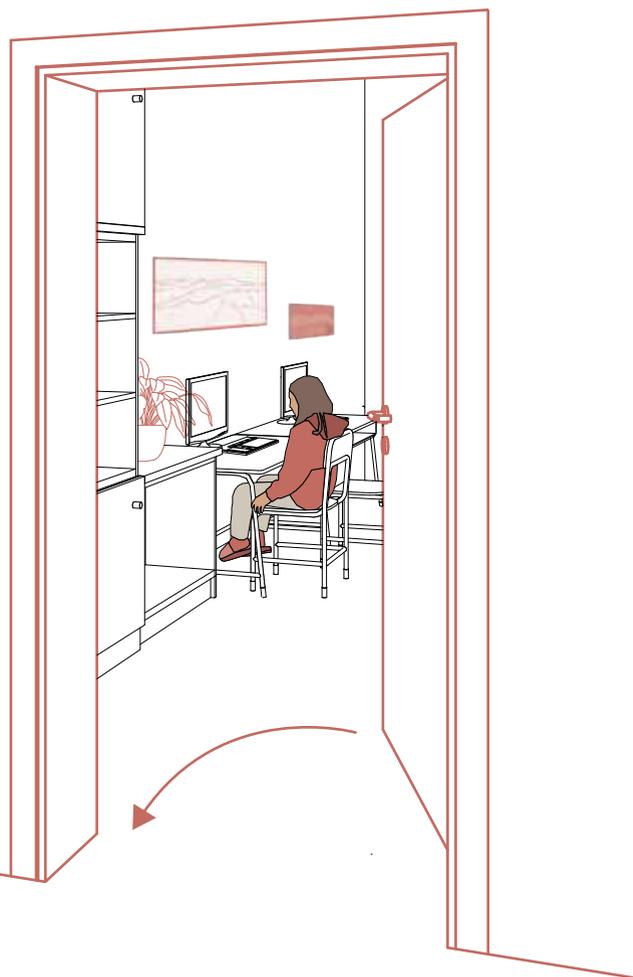


Abb. 110: Suchen eines geeigneten Lernraums

Die approbierte gedruckte Originalversion dieser Diplomarbeit ist an der TU Wien Bibliothek verfügbar.
 The approved original version of this thesis is available at TU Wien Bibliothek.


Bibliothek
 Your knowledge hub

SUCHEN SIE RAUM FÜR SICH

Die meisten Kinder suchen sich während des Freiuerrichts einen Platz in der Klasse und erledigen die Aufgaben größtenteils in Teamarbeit. Dadurch entsteht ein gewisser Lärmpegel. Dies stört vor allem einige Mädchen, die alleine arbeiten und sich daraufhin Schallschutzkopfhörer aufsetzen. Eines dieser Mädchen hat eine Lese-Rechtschreibschwäche und kann sich trotz Kopfhörer nicht konzentrieren. Sie steht auf und begibt sich auf die Suche nach einem ruhigeren Lernraum. Ein kleiner Raum gegenüber der Klasse scheint für sie eine bessere Lernumgebung zu sein. Nachdem sie sich alleine in diesem positioniert hat kann sie deutlich leichter und schneller die Aufgaben lösen. Da es ihr trotzdem noch zu laut ist, schließt sie die Türe zum Gang, auf dem sich einige Jungen befinden.

tionieren dar. Während in den ersten beiden Formen des Positionierens Gruppen gemeinsam einen Raum für sich beansprucht haben steht bei dieser Beobachtung das Individuum im Fokus und zeigt, welche Wichtigkeit das zur Verfügung stehen unterschiedlicher Räume in der Schule hat. Während einige Kinder sich im Klassenzimmer, andere im Gang wohlfühlen, hat dieses Mädchen das Bedürfnis einen gänzlich neuen Raum für sich alleine zu erschließen. Dabei geht der Suche bereits eine Handlungsebene zur Anpassung der Lernumgebung voraus. Denn das Aufsetzen der Schallschutzkopfhörer, auf Grund des Lärmpegels ist die erste Reaktion auf die Umgebung. Durch das eigenständige heraustreten aus der Klassengemeinschaft und der Suche nach einem anderen Lernraum, misst das Mädchen seinen eigenen Bedürfnissen eine Wichtigkeit zu. Dabei ist der Raumwechsel für sie eine Problemlösungsstrategie und fördert ihre Autonomie, sowie Selbstständigkeit.



Abb. 111: Spielbeobachtung Jungen

POSITIONIEREN Beobachtung 4

Auch beim Spielverhalten der Geschlechter können unterschiedliche Vorlieben im Rauman eignungsverhalten festgemacht werden.

Es kann beobachtet werden, dass, wie die Theorie zu männlichen Bewegungsverhalten bestätigt, die Jungen in beiden Klassen deutlich raumgreifender spielen als die Mädchen. Sie nehmen während des Spielens in der Pause deutlich mehr Raum für sich in Anspruch. Dies führt dazu, dass die Jungen, durch das Erkunden neuer Räume, deutlich mehr Raumerfahrungen sammeln und sich selbstbewusster im Raum positionieren. Das beobachtete Spielverhalten ist dabei von einer starken Neigung zur körperlichen Aktivität und Bewegung geprägt. Während viele Mädchen im Klassenraum oder auf ihrem Platz sitzen bleiben, sehen die Jungen die Pause als Gelegenheit zur körperlichen Betätigung. In einem Gespräch mit dem Klassenlehrer Herr Vodicka stellt dieser weiter fest:

„Man könnte schon sagen, dass die Jungen den Drang haben sich mehr zu bewegen als die Mädchen. Wir haben zwei Jungen in der Klasse, wenn die

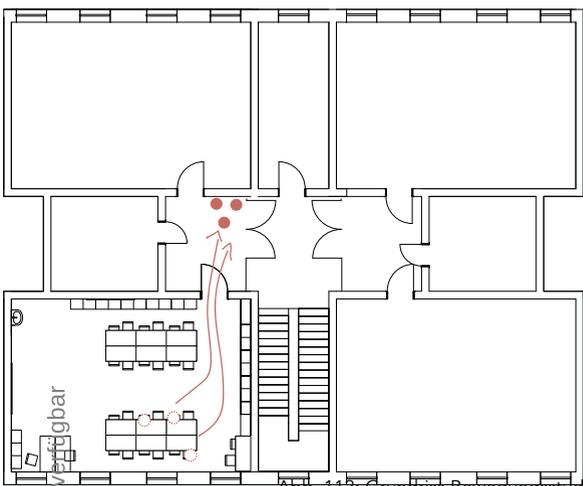
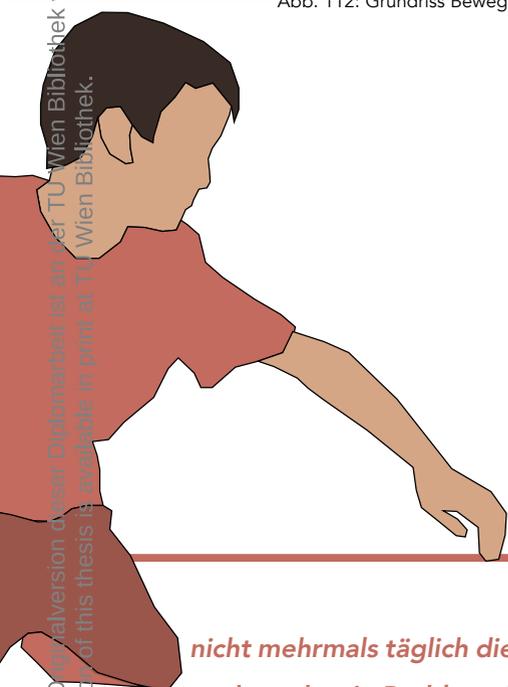


Abb. 112: Grundriss Bewegungsstudie



„WIR SPIELEN WILDERE SACHEN“

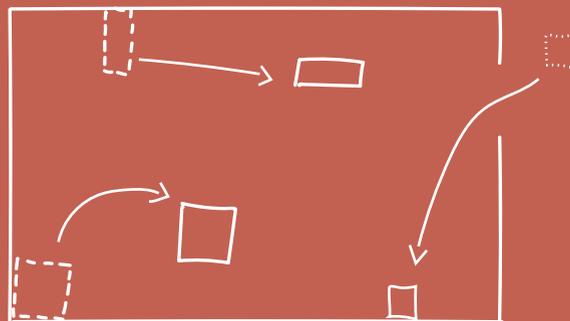
Nachdem die Kinder der 3b in der Pause ihre mitgebrachte Jause gemeinsam im Klassenraum verspeist haben bilden sich kleinere Gruppen zum Spielen. Während die meisten Mädchen im Klassenzimmer bleiben, weisen einige Jungen einen starken Bewegungsdrang auf und rennen raus auf den Gangbereich zwischen Klassenzimmer und Teamraum.

Bei ihren Spielen steht vor allem die Körperlichkeit im Vordergrund. Dabei raufen, rangeln und boxen sie freundschaftlich miteinander und toben sich aus, bevor der Unterricht wieder weiter geht.

nicht mehrmals täglich die Möglichkeit haben sich kurz auszupowern dann könnte das echt ein Problem darstellen. In der Schule in der Kindermannngasse konnten sie zum Beispiel dann zwischendurch am Gang Fußball spielen. Hier (in der Ausweichschule) geht das leider nicht. Dabei nehmen diese Kinder natürlich sehr viel Raum für sich in Anspruch, den andere Kinder dann nicht nutzen können.“

Hier wird deutlich, dass Platzmangel an Schulen zu Diskriminierung bestimmter Personen führen kann. Dennoch ist festzuhalten, dass das beobachtete Spielverhalten der Jungen nicht ausschließlich auf Rangeleien und körperliche Aktivitäten, mit viel Raumanspruch beschränkt ist, sondern sich auch einige kreativ beschäftigen oder gemeinsam mit den Mädchen ruhigere Spiele spielen.

Die zentrale Beobachtung während der Pause ist, dass die Kinder, auf Grund des fehlenden Pausenhofs, die Räumlichkeiten rund um das Klassenzimmer nicht verlassen. Das kann zu einem verstärkten Konfliktpotenzial in der Raumnutzung führen, da bis zu 50 Kinder sich den ca. 40 m² großen Gangbereich des jeweiligen Geschoßes teilen.



5.2.3.2 GESTALTEN

Kinder greifen gestaltend in den physischen Raum ein, sodass er ihren Ansprüchen gerecht wird. Die Ansprüche können dabei auf physischer Ebene (z.B. Bewegungsfreiheit) oder emotionaler Ebene (z.B. Atmosphäre) gestellt werden. Einrichten geschieht durch Entfernen, Verschieben, Hinzufügen neuer Objekte.



Abb. 113: Kleingruppe von Mädchen im Teamraum

Die approbierte gedruckte Originalversion dieser Diplomarbeit ist an der TU Wien Bibliothek verfügbar.
 The approved original version of this thesis is available in print at TU Wien Bibliothek.

GESTALTEN

Beobachtung 1

Diese Beobachtung kann als aktives Erobern und Umgestalten eines Schulraumes verstanden werden.

Das zur Verfügung stehen eines gesamten Raumes, den sich die Kinder zueigen machen können bildet hier die Rahmenbedingung des Aneignungsprozesses.

Der Aneignung geht die Tatsache voraus, dass es, wie in der Auswertung der Fragebögen schon zu Tage kommt, einigen Mädchen zu laut im Klassenzimmer ist und sie den Wunsch nach mehr Platz und einem eigenen Raum haben.

Die fünf Mädchen besiedeln den Teamraum und bauen in einem ersten Schritt das Mobiliar nach ihren Vorstellungen um. Dabei fällt auf, dass sie im Klassenzimmer an Gruppentischen sitzen, hier jedoch eine zur Tafel ausgerichtete Tischordnung gestalten, wie es aus dem Frontalunterricht bekannt ist. Warum sie diese Aufstellung bevorzugen kann nicht in gänze geklärt werden. Die Klassenlehrerin Frau Melo meint jedoch hierzu: *„Ja, es ist komisch, sie haben immer den Wunsch in Frontalreihen zu sitzen, obwohl sie seit ihrer Einschulung noch nie*

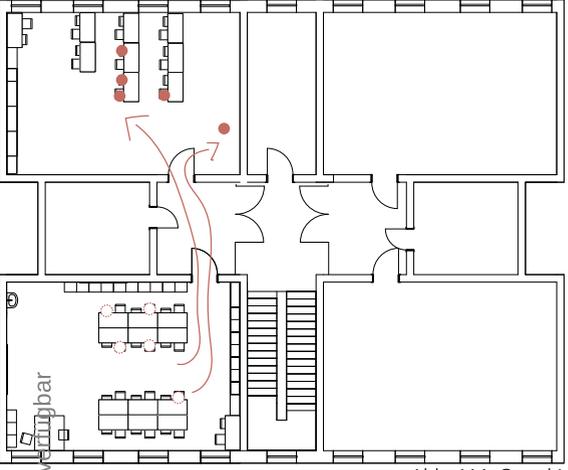


Abb. 114: Grundriss Bewegungsstudie



Abb. 115: Drehstuhl als flexible Sitzmöglichkeit

„ GEHEN WIR IN DEN TEAMRAUM“

Diese Beobachtung entsteht in der Klasse 3b während des Freunterrichts. Die Kinder sollen Plakate für eine Präsentation weitergestalten. Fünf Mädchen möchten dies getrennt von der Klasse in einem andern Raum erledigen und wechseln vom Klassenzimmer in den gegenüberliegenden Teamraum. Hier haben sie die Möglichkeit eine neue Sitzordnung einzunehmen und Platz sich auszubreiten. Ein Mädchen breitet ihr Plakat auf dem Boden aus, weil sie in dieser Position besser malen kann. Die anderen Mädchen setzen sich an die Tische.

Die Mädchen fühlen sich durch diesen Raumwechsel deutlich wohler, da es leiser ist. Weiters kann beobachtet werden, dass sie es genießen, von der Lehrerin unbeobachtet, nach ihren Vorstellungen arbeiten zu können.

Sie beschließen gemeinschaftlich das Licht auszuschalten, weil es ihnen zu hell ist. Besonders toll in diesem Raum finden die Mädchen die rollbaren Schulstühle, die eine Abwechslung zu den Stühlen in der Klasse bieten und mit denen sie sich spielerisch durch den Teamraum bewegen. Zwei Mädchen sind fertig mit ihren Plakaten und nehmen die Tafel des Teamraums für sich ein und schreiben ihre Namen darauf und hinterlassen so Spuren von sich im Raum.

* Diese Beobachtung könnte auch zu der Kategorie POSITIONIEREN passen, da sich die Mädchen, aktiv in einen anderen physischen Raum begeben. Hier steht jedoch das gestalten ihrer, an ihre Vorstellungen angepasste, Lernumgebung im Vordergrund.

so gegessen sind. Es wirkt fast so als wäre diese Form der Sitzordnung eine so ausschlaggebende Charakteristik von Schule, dass dies sogar die Kinder dieser Generation noch verinnerlicht haben.“

Eine weitere Form der Aneignung zeigt sich darin, dass die Mädchen gemeinsam entscheiden das Licht auszuschalten, weil ihnen das Tageslicht ausreicht. In ihrem Klassenzimmer haben sie nicht die Möglichkeit so gestalterisch ihre Lernumgebung anzupassen, da die andern Kinder lieber das Licht an haben. Die Freude über die rollbaren Stühle, mit denen sie sich spielerisch durch den Raum bewegen können, und das Sich-Ausbreiten am Boden zeigt, dass Schulraum auch alternative Sitzmöglichkeiten bieten muss. Es ist zu beobachten, dass sie demokratisch jeden Eingriff den sie räumlich vornehmen mit den anderen Mädchen absprechen und sich dadurch alle Mädchen mit diesem Raum identifizieren können und in diesem wohlfühlen.



Abb. 116: Spielbeobachtung Mädchen

GESTALTEN

Beobachtung 2

Bei dieser Beobachtung steht vor allem das Spielverhalten der Mädchen im Vordergrund und die gestalterischen Eingriffe, die sie im Raum tätigen.

Aus der Theorie zum Bewegungs- und Spielverhalten von Mädchen geht hervor, dass diese sich, im Gegensatz zu den Jungen, tendenziell mehr in Kommunikations- und Rückzugsräumen treffen (vgl. Burdewick, 1999, S.2) und weiter wurde in der Auswertung der Fragebögen aufgezeigt, dass einige Mädchen ruhigeren und entspannteren Aktivitäten in der Pause nachgehen.

Da die Mädchen in dieser beobachteten Situation keinen dafür geeigneten Raum finden, gestalten sie sich selbst einen Kommunikationsraum in ihrem Klassenzimmer.

Dass die Mädchen zum kommunizieren nicht einfach an ihren Tischen sitzen bleiben oder sich irgendwo auf den Boden setzen, zeigt, dass die Atmosphäre und das Wohlfühlen für diese Tätigkeit wichtig ist und sie diese auch Schaffen möchten. Dazu legen sie die Kissen, Decken und Matten so aus, dass sich jede an

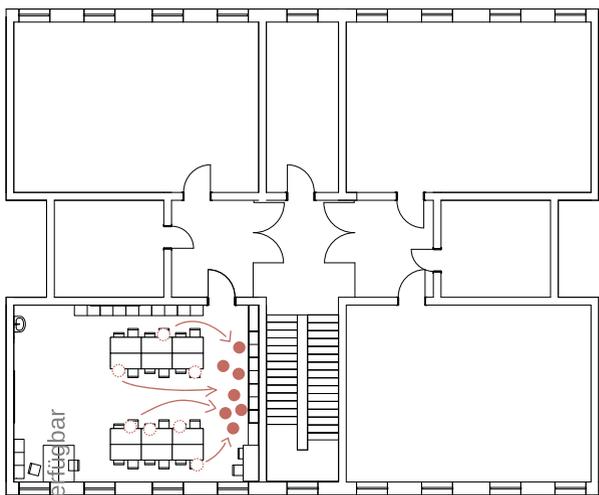


Abb. 117: Grundriss Bewegungsstudie

„KUSCHELECKE“

Nachdem die Kinder gegessen haben, haben sie noch Zeit zu spielen oder sich auszuruhen. Während die meisten Jungen, wie in der Kategorie POSITIONIEREN beschrieben raus auf den Gang begeben, um zu toben, gestalten die Mädchen den hinteren Bereich ihres Klassenzimmers zu einer „Kuschelecke“ um.

Dazu nehmen sie alle Kissen, Decken und Matten, die im Raum zur Verfügung stehen und breiten diese über die gesamte Querseite aus. Danach legen sich einige aneinander gekuschelt hin und entspannen sich. Andere Mädchen und zwei Jungen sitzen daneben und basteln aus Papier kleine Geldscheine, mit denen sie leise „Bettler“ spielen.

* Diese Beobachtung könnte auch zu der Kategorie POSITIONIEREN passen, da die Kinder sich aktiv einen Ort suchen der ihren Bedürfnissen gerecht wird. Hier steht jedoch das Umgestalten des physischen Raumes, mittels Decken, Kissen und Matten, um einen Wohlfühlort zu schaffen, im Vordergrund.

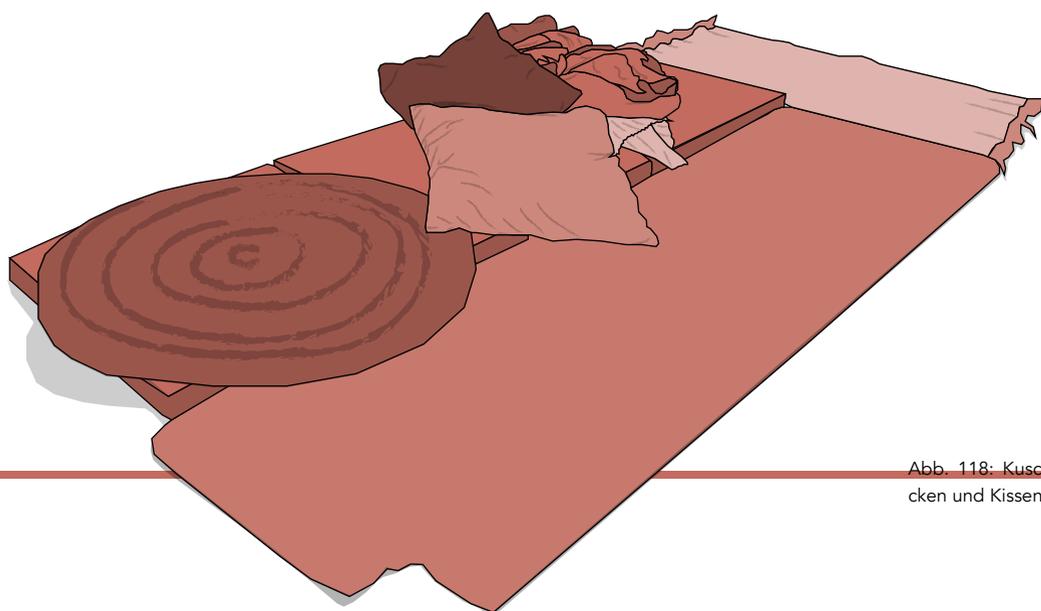
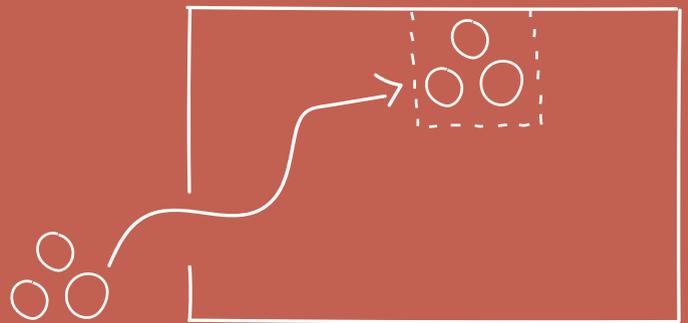


Abb. 118: Kuschelecke aus Matten, Decken und Kissen

genehm positionieren kann. Die Möglichkeit, sich einen gemütlichen Wohlfühlort zu gestalten, ist ein Ausdruck von Selbstbestimmung und Autonomie. Es ist wichtig, dass Mädchen dieselben Freiheiten und Möglichkeiten haben wie Jungen, um ihre Umgebung nach ihren eigenen Bedürfnissen zu gestalten und dazu auch die benötigten Materialien zur Verfügung haben. Durch die Gestaltung des Klassenzimmers zu einer Kuschelecke schaffen sie einen persönlichen Raum, den sie sich gemeinsam aneignen können. Die Möglichkeit, sich einen gemütlichen Wohlfühlort zu schaffen, ermutigt Mädchen zur Selbstfürsorge und Selbstreflexion. Sie lernen, auf ihre eigenen Bedürfnisse zu achten und sich die Zeit zu nehmen, sich um ihr emotionales Wohlbefinden zu kümmern.



5.2.3.3 HINTERLASSEN

Mädchen oder Jungen hinterlassen etwas eigenes an einem bestimmten Ort für einen bestimmten Zeitraum.

Für die Zeit des Hinterlassens gestalten sie den Raum aktiv mit und nehmen den physische Raum in Besitz.

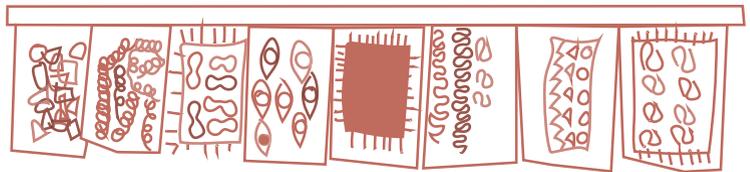
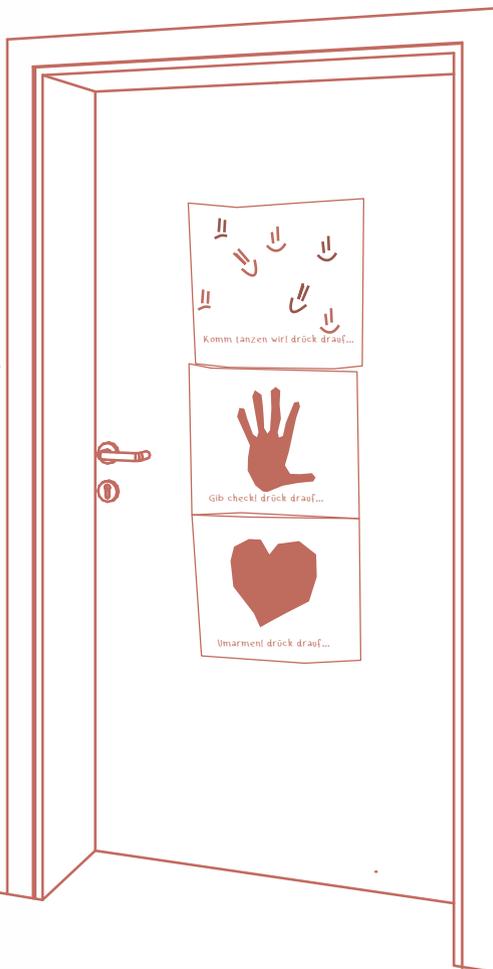


Abb. 119: Klassenraumgestaltung mittels Bildern und Plakaten

HINTERLASSEN Beobachtung

Eine weitere Form der kindlichen Raumaneignung ist das aktive Hinterlassen von Kunst und eigenen Materialien im Schulraum. Dabei greifen diese gestaltend in den vorgefundenen Raum ein und verändern ihn nach ihren Vorstellungen. Die Kinder sind stolz auf ihre Arbeit und darauf etwas im Schulraum hinterlassen zu können.

Das Mitgestalten des Schulraums durch das Hinterlassen, indem Kinder aktiv an der Gestaltung ihres schulischen Umfelds teilnehmen, fördert eine stärkere Bindung zur Schule und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu ihrer Lerngemeinschaft aufbauen zu können. Die Möglichkeit, ihre eigenen Ideen und Kreativität in Form von Kunstwerken auszudrücken, trägt dazu bei, dass sich die Kinder mit ihrem Schulraum identifizieren und diesen als einen Ort sehen, der auch ihre persönlichen Interessen und Persönlichkeiten widerspiegelt. Mit der Aneignung des Hinterlassens drücken Kinder auch aus, was sie gerade beschäftigt. Außerdem fördert dies, durch die Vielfalt der künstlerischen Ausdrucksformen der Kinder,



„DAS BILD HABE ICH GEBASTELT“

Schon beim Betreten des Schulgebäudes sieht man in allen Erschließungsräumen selbstgemalte Bilder oder kleine Kunstwerke, die von den Volksschulkinder platziert wurden. Dabei ist jedes Stockwerk unterschiedlich gestaltet. An einer Klassenzimmertüre hängen gemalte Urlaubserinnerungen, an einer anderen haben Kinder eine Art Mitmach-Spiel gebastelt und gestalten somit nicht nur den Raum mit, sondern nehmen auch den Bereich darum ein. Die Innenwände der Klassenzimmer sind mit gebastelten Plakaten und Portraits behangen. Die Kinder zeigen stolz, welches Plakat und Bild von ihnen ist.

Abb. 120: Bilder in den Erschließungsgängen

ihre unterschiedlichen Perspektiven, Hintergründe und Erfahrungen zu teilen und sich gegenseitig zu respektieren. Die Kunstwerke im Schulraum zeigen sichtbar die Vielfalt der Schulgemeinschaft und fördern das Verständnis und die Wertschätzung für die unterschiedlichen Lebensweisen und Kulturen der Kinder, was auch in der Volksschule der Kindermannngasse, aufgrund der Hohen Anzahl an Kindern mit Migrationshintergrund, wichtig ist.

Besonders auffällig waren drei Plakate an einer Klassenzimmertüre, die die Kinder selbst gestaltet haben. Darauf haben sie eine Art Mitmach-Spiel gezeichnet. Mit den Anweisungen „Komm tanzen wir! Drück drauf...“ oder „Gib check! Drück drauf...“ fordern die Plakate die Betrachter:in auf mitzumachen und sich dadurch den Raum davor anzueignen. Das Aneignen von Raum über das Hinterlassen von Kunst ist nur eine Form der Kategorie Hinterlassen, ist aber die, bei der das Geschlecht keine Rolle spielt, sondern Mädchen und Jungen gleiche Teilhabe und Repräsentation im Raum zugestanden bekommen.

5.2.3.4 NEUINTERPRETIEREN

Vorhandene/ vorgefundene Objekte oder Räume werden umgedacht, reinterpretiert und über ihren eigentlichen Nutzen hin gebraucht. Dadurch erhalten sie für den Nutzer eine neue Bedeutung, die unter Umständen die Ursprüngliche ersetzt.

Dabei erzeugen die Kinder Spuren im physischen und relationalen Raum.

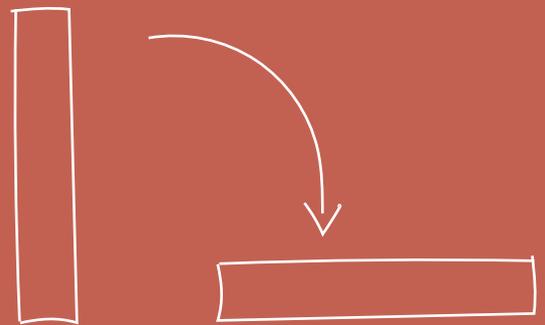




Abb. 121: Teamraum der 3b mit alten Kartons

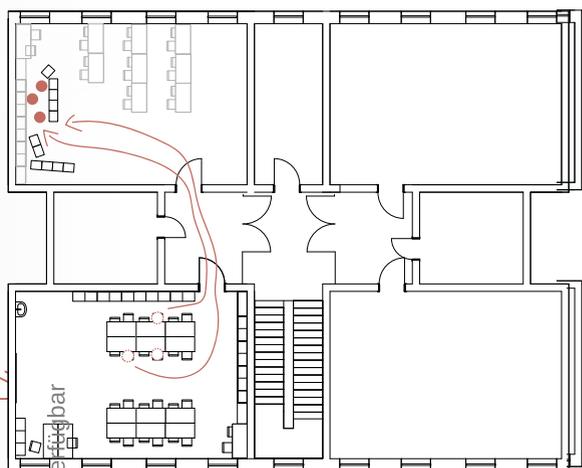
NEUINTERPRETIEREN

Beobachtung

Das NEUINTERPRETIEREN von vorgefundenen physischen Räumen, Objekten oder Materialien ist eine natürliche Form der spielerischen Auseinandersetzung von Kindern mit Raum.

Kinder haben eine natürliche Neugier und Fantasie, die es ihnen, oft besser als Erwachsenen, ermöglicht, vorgefundene Materialien auf neue und kreative Weise zu interpretieren. Indem sie diese Materialien neu gestalten und umgestalten, können sie ihre eigenen Ideen und Vorstellungen ausdrücken. Dabei lernen Kinder, kreativ zu denken und Probleme auf innovative Weise zu lösen. Sie experimentieren mit verschiedenen Möglichkeiten der Nutzung und Gestaltung und entwickeln dabei ihre kognitiven und motorischen Fähigkeiten, sowie ihre Raumwahrnehmung und ihr Raumverständnis weiter.

Abb. 122: Grundriss Bewegungsstudie



„WIR BAUEN EINE HÖHLE“

Im Teamraum der Klasse 3b befinden sich viele aufgestapelte alte Kartons, in denen sich Unterrichtsmaterialien befanden. Nun sind diese leer und werden von den Kindern, neuinterpretiert, als Wände, Bauklötze und weitere Gestaltungselemente genutzt, um neuen Raum zu schaffen.

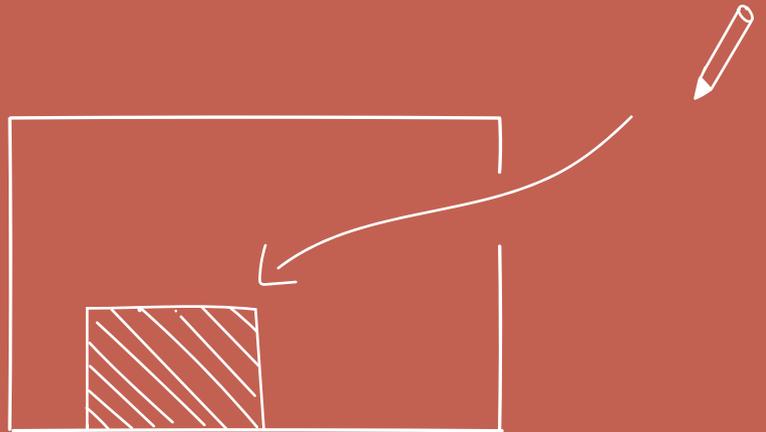
Während die Jungen im Gang spielen und die restlichen Mädchen und Jungen sich eine Kuschecke im Klassenzimmer gebaut haben, nehmen sich drei Mädchen eine Decke und eine Matte und bauen sich aus diesen und den Kartons eine Höhle, die ihren ganz privaten Rückzugsraum darstellt.

* Diese Beobachtung könnte auch zu der Kategorie GESTALTEN passen, da die Mädchen gestaltend in den Raum eingreifen, um mit Matten, Decken und Kartons einen Rückzugsraum zu bauen. Hier steht jedoch das Aneignen des physischen Raumes durch ein neuinterpretieren von vorgefundenen Materialien im Vordergrund.

Abb. 123: Höhle aus Kartons und Decke

Außerdem kann beobachtet werden, dass durch das zur Verfügung stellen alter Materialien durch die Schule als neue Gestaltungsbausteine für Kinder, diese den Wert von Ressourcen und den Gedanken der Nachhaltigkeit kennenlernen. Die

Mädchen erzählen, dass es toll ist, dass sie aus diesen alten Kartons Wände und Höhlen bauen können und lernen dadurch, dass Materialien auch mehrfach genutzt werden, rexycelt oder upcycelt werden können. Bereits bei der Auswertung der Fragebögen geben einige Mädchen an, dass sie am liebsten in der Pause eine Höhle aus Matten bauen. Dies konnte auch bei der Schulbegehung beobachtet werden. Das Schaffen einer Höhle und sich diesen privaten Raum anzueignen bildet den Wunsch nach Rückzugsmöglichkeiten ab. Festzuhalten bei dieser Beobachtung ist, dass die Mädchen durch das neuinterpretieren alter Kartons eine Lösung gefunden haben sich einen Rückzugsraum zu bauen, dieser aber im besten Fall bei der Gestaltung von Schulen bereits mitgedacht wird.



5.2.3.5 ABSTECKEN

Kinder markieren sichtbar ihr Territorium, sodass es von anderen wahrgenommen werden kann. Wie mit dieser Absteckung umgegangen wird ist von der Art der Markierung, dem physischen und relationalen Raum und den einzelnen Akteur:innen abhängig. Abstecken bezieht sich ebenfalls auf das in Besitz nehmen des physischen Raumes einer Gruppe oder Einzelperson, wodurch das gleichzeitige aneignen eben dieses Raumes für Andere erschwert oder unmöglich wird.

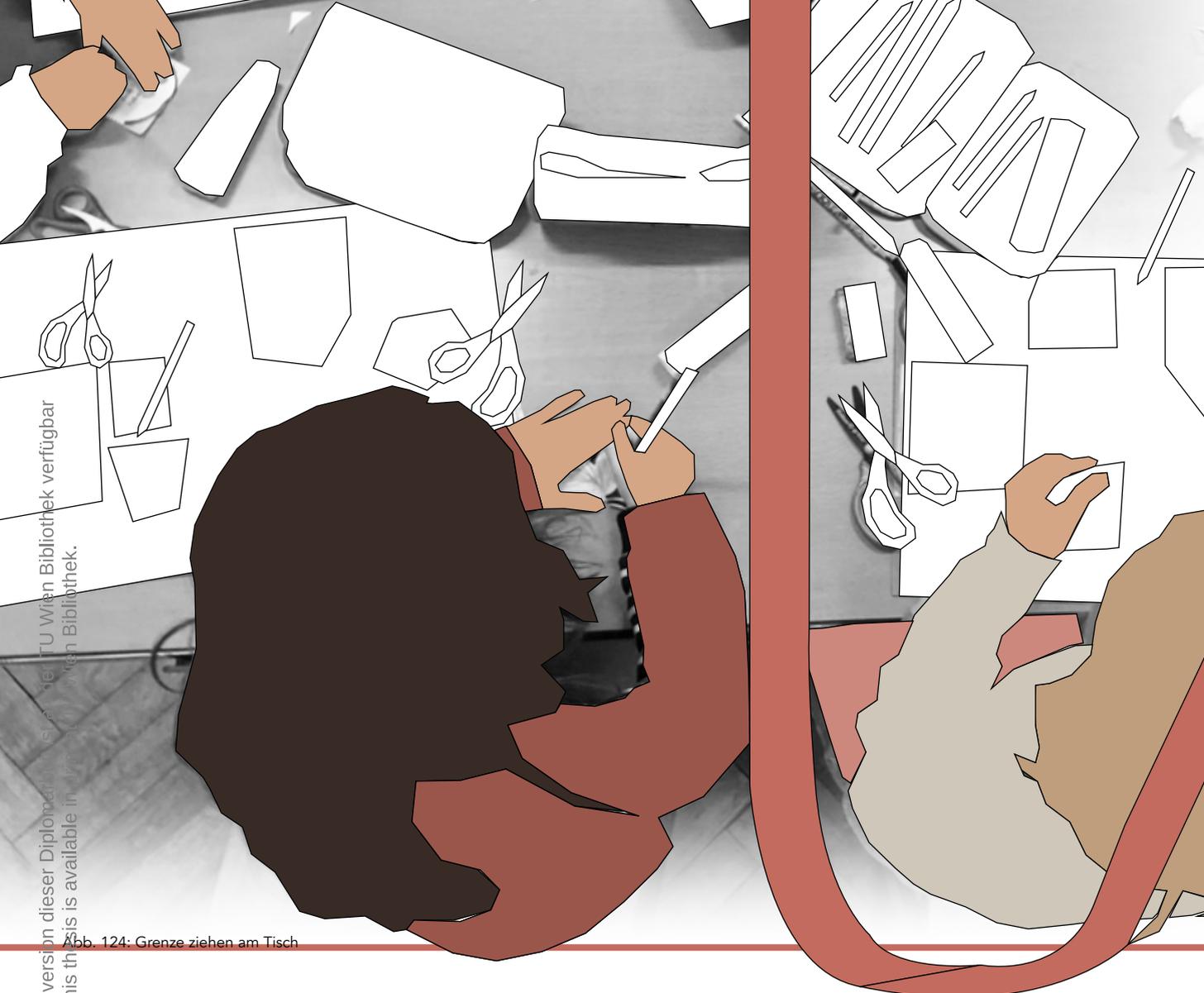


Abb. 124: Grenze ziehen am Tisch

Die approbierte gedruckte Originalversion dieser Diplomarbeit ist in der TU Wien Bibliothek verfügbar.
 The approved original version of this thesis is available in the TU Wien Bibliothek.

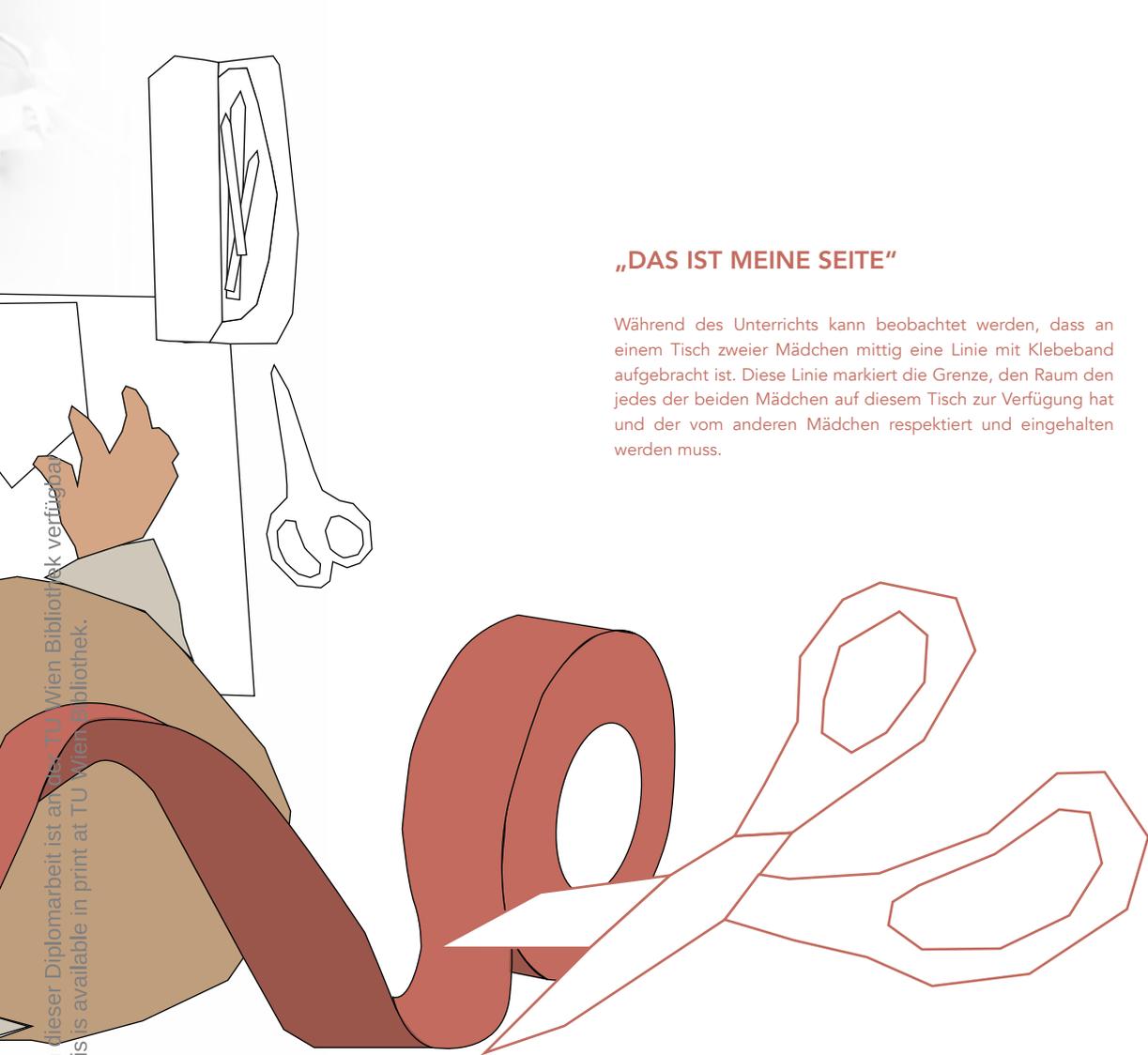
ABSTECKEN Beobachtung

Die Typologie ABSTECKEN ist eine weitere wichtige Form der Raumanewingung, weil hier Kinder klare Grenzen ziehen und ein Territorium für sich beanspruchen. Das Überschreiten dieser Grenze und Eindringen in den eigenen Raum ist eine Art Angriff und bringt Konfliktpotential mit sich.

Während der Schulbegehung konnte dies in Form des Markierens einer Grenze beobachtet werden, indem an einem Tisch, den sich zwei Mädchen zum arbeiten teilen, eine sichtbare, physische Grenze gezogen wird.

Die Klassenlehrerin Ursula Melo meint hierzu: *„Die Tische sind einfach zu klein. Es kommt oft zu Raunkämpfen und Streitereien der Kinder, weil das eine dem anderen den `Raum weg nimmt`. Letztendlich endet das meistens darin, dass ich mit Klebeband mittig eine Linie ziehe und jetzt jede:r weiß, welcher Raum ihm oder ihr gehört.“*

Das Abstecken von Grenzen kann in diesem Fall den räumlichen Konflikt, wenn mehrere Kinder den selben Raum für sich beanspruchen, lösen. Das Abstecken



„DAS IST MEINE SEITE“

Während des Unterrichts kann beobachtet werden, dass an einem Tisch zweier Mädchen mittig eine Linie mit Klebeband aufgebracht ist. Diese Linie markiert die Grenze, den Raum den jedes der beiden Mädchen auf diesem Tisch zur Verfügung hat und der vom anderen Mädchen respektiert und eingehalten werden muss.

Abb. 125: Klebeband als Grenze

von Grenzen ist jedoch nicht nur auf zu kleine Tische zurückzuführen, sondern stellt auch eine wichtige Entwicklung bei Heranwachsenden dar und eine Form sich im Raum durchzusetzen. Dabei kann zum einen beobachtet werden, dass die Kinder ihren eigenen Raum und die Grenzen anderer respektieren lernen und zum anderen, dass sie ihre räumlichen Bedürfnisse kommunizieren und ihre persönlichen Grenzen respektieren und verteidigen.

Beim Aneignen von Raum ist es zwar auch wichtig, einen Raum für sich oder als Gruppe einzunehmen und eine Grenze für andere zu ziehen, in einer Schulgemeinschaft muss jedoch auch das Gemeinwohl und die gemeinschaftliche Teilhabe des Raumes im Vordergrund stehen. Laut Melo hat sich dies in seit der Covid-19 Pandemie stark bei den Kindern verändert: *„Die Gruppendynamik, die wir noch vor der Pandemie hatten hat sich stark Richtung einer Individualisierung entwickelt. Die Kinder nehmen nicht mehr so viel Rücksicht aufeinander, stellen ihre jeweiligen Raumsprüche an erste Stelle und haben manchmal Probleme damit, wenn andere Kinder den selben Raum beanspruchen.“*

5.2.4 VERQUICKUNG DER ERGEBNISSE MIT DEM THEORETISCHEN HINTERGRUND

Mit diesem abschließenden Kapitel sollen nun die zentralen Erkenntnisse der Feldforschung mit dem theoretischen Hintergrund verknüpft werden und folglich auch die forschungseinleitenden Fragestellungen beantwortet werden.

Einleitend wurde die Entwicklung der theoretischen Auseinandersetzung mit den Kategorien Raum und Geschlecht dargestellt und welche wechselseitigen Einflüsse diese aufzeigen, um zu erläutern, welche Merkmale kindliche Raumeignung hinsichtlich des Geschlechts aufweist.

Die zugrunde liegende Erkenntnis, dass sowohl Raum als auch Geschlecht sozial konnotiert sind, führte zu einer Auseinandersetzung mit relevanten sozialräumlichen Modellen aus der Soziologie, die als Unterstützung für das Verständnis von geschlechterspezifischer Raumeignung heranzuziehen sind.

Die Ausgangssituation, dass Mädchen und Jungen Raum unterschiedlich nutzen und diverse Raumeignungsstrategien aufweisen, konnte im Laufe dieser Arbeit bestätigt werden und bildet die Basis für die konkreten Beobachtungen der Feldforschung.

Der Soziologe Pierre Bourdieu erkennt bereits in seiner Kapitaltheorie, dass nicht jedes Individuum einer Gesellschaft die gleichen Möglichkeiten auf Raumeignung hat, sondern diese von den Kapitalien eines Jeden und dem sozialen Umfeld abhängt, indem man aufwächst (vgl. Ramoser, 2019, S.28). Dabei weist er bei der Form des „sozialen Kapitals“ darauf hin, dass das Geschlecht als Einflussgröße für die Dominanz im Raum heranzuziehen ist, was viele Forschungsarbeiten belegen, indem erkannt wird, dass Jungen sich raumgreifender bewegen und mehr Raum für sich in Anspruch nehmen als Mädchen (vgl. Diketmüller/Studer, 2007, S.23).

Die daraus folgende Annahme, dass Mädchen eine Diskriminierung in ihrer Raumeignung erfahren kann in dieser Arbeit sowohl bestätigt, als auch widerlegt werden. Bekräftigt wird diese zum einen durch die hartnäckigen tradierten Geschlechterrollen und Geschlechterstereotype unserer Gesellschaft, die Mädchen und Frauen immer noch stärker einschränken als Jungen und Männer, zum anderen durch die Sozialisationsprozesse und die eingeschränkte Bewegungsaktivität der Mädchen,

die dazu führen, dass diese weniger Erfahrungen sammeln, sich im Raum zu positionieren und durchzusetzen. Die Durchführung und Auswertung der Fragebögen bestätigt ebenfalls, dass Mädchen und Jungen bereits klare Vorstellungen haben, wie sich das jeweils andere Geschlecht zu verhalten oder auszusehen hat und lässt klare Geschlechterstereotype erkennen, an denen sich die Kinder bedienen. Die Fragebögen zeigen jedoch auch, welchen großen Stellenwert die Pädagog:innen als Bezugspersonen, neben den Eltern haben, um gerade hier Geschlechterstereotype aufzubrechen.

Widerlegt werden kann die Annahme, dass Mädchen in ihrer Raumeignung stetig diskriminiert werden, wenn man Martina Löw's Raumsoziologie anerkennt, die mit den Begriffen der Syntheseleistung und des Spacing besagt, dass sich Individuen selbstständig im Raum inszenieren und sich Positionieren (vgl. Löw, 2019, S158) und Mädchen als handelnde Subjekte erkennt, die sich ihren Raum eigenständig aneignen. Dabei schafft sie mit dem Begriff des Spacing, dem sich Positionieren im Raum, eine wichtige Form der Raumeignung von Kindern. Der Soziologe Ulrich Deinet, der sich mit kindlichen Aneignungsstrategien beschäftigt, übernimmt diesen Begriff in seiner fünften Aneignungsdimension „Aneignung als Spacing“ (vgl. Deinet, 2014, S. 71) und liefert wichtige Grundlagen, die für die Beobachtung der Raumeignung von Mädchen und Jungen während der Feldforschung heranzuziehen sind.

Welche konkreten Formen sich bei der kindliche Raumeignung von Mädchen und Jungen in der Praxis, des Schulraums, erkennen lassen wurden in den „Typologien der Raumeignung“ des letzten Kapitels aufgezeigt.

Die im Zuge der Schulbegehung in dieser Arbeit aufgezeigten Beobachtungen können nicht die gesamten Prozesse und Strategien der kindlichen Raumeignung von Mädchen und Jungen abdecken, sondern dienen als Anreize und Denkanstöße sich bei zukünftigen Schulneubauten oder Schulumbauten noch intensiver mit den geschlechterspezifischen Raumbedürfnissen der Kinder auseinanderzusetzen, um einer inklusiveren, geschlechtergerechteren Bildungslandschaft näher zu kommen und stellen eine Basis dar, die in weiteren Forschungsarbeiten adaptiert und ausgearbeitet werden könnte.

Die beschriebenen Beobachtungen, können als Beispiele verstanden werden, wie die Mädchen und Jungen den Schulraum wahrnehmen und wie sie sich diesen zu eigen machen.

Dabei sind es immer aktive Prozesse der Kinder sich selbstständig Raum zu schaffen. Da Schule eine Art zeitliche und räumliche Abgeschlossenheit nach außen aufweist und dadurch eine gewisse Trennung zu alltäglichen Interaktionen besteht sind diese Typologien für den Schulraum wichtig zu beachten. Auch aus der Sicht heraus, dass sich die Kinder heutiger Generation in einer verinselten Lebenswelt bewegen, in der die Schule zu dem zentralen Raum des Austausches und der Begegnung von Peers wird und diese lernen welche Bedürfnisse sie an Raumeignung stellen und wie sie diese einfordern können.

Die wichtigsten Erkenntnisse der Beobachtungen sollen abschließend noch einmal festgehalten werden, um die Wichtigkeit der Förderung der kindlichen Raumeignung, als eine zentrale Aufgabe der architektonischen Schulraumgestaltung, aufzuzeigen.

Es ist zentral festzustellen, dass die Typologie des Positionierens eine bedeutende Raumeignungsstrategie ist, die den Kindern ermöglicht, aktiv an ihrem Lernprozess teilzunehmen, ihre individuellen Bedürfnisse zu berücksichtigen und ein Gefühl von Autonomie und Gemeinschaft zu entwickeln. Diese Autonomie stärkt ihr Vertrauen in ihre Fähigkeiten und fördert ihre Selbstwirksamkeit, da sie Entscheidungen darüber treffen können, wo und wie sie am besten lernen können.

Vor allem ab dem Eintritt in die Volksschule spielt diese Form der Aneignung eine essentielle Rolle, da sie ab diesem Zeitpunkt beginnen gänzlich neue Räume für sich alleine zu erschließen. Durch die Möglichkeit, ihren eigenen Platz im Klassenzimmer oder in anderen schulischen Umgebungen zu wählen, können Kinder ein Gefühl von Kontrolle über ihre Lernumgebung entwickeln.

Während der Feldforschung konnte beobachtet werden, dass es individuell unterschiedlich ist, ob Kinder lieber im Klassenverband, in Kleingruppen oder alleine lernen möchten. Durch die Möglichkeit, ihren eigenen Platz zu wählen, können Kinder ihre Lernumgebung an ihre persönlichen Vorlieben und Bedürfnisse anpassen, was ihre Motivation und ihr Engagement für das Lernen steigert.

Weiter konnte beobachtet werden, dass die Interaktion der Kinder untereinander gefördert wird, wenn diese nicht durch eine Platzzuweisung eingeschränkt werden.

Indem Kinder immer unterschiedliche Umgebungen erkunden und verschiedene Plätze und Räume einnehmen entwickeln sie eine Identifikation mit dem Raum selbst und können ihr kognitives Raumverständnis immer weiterentwickeln.

Bei der Beobachtung des Positionierens im Sitzkreis als Klassengemeinschaft fällt auf, dass sie nicht nur ihre eigenen Bedürfnisse, sondern auch die der Mischüler:innen berücksichtigen, was die Teamfähigkeit, ihr Gemeinschaftsgefühl und die Empathie stärkt.

Bei den beiden beobachteten Klassen zeigen sich Unterschiede in der räumlichen Positionierung der Mädchen und Jungen. Während in der Klasse 3b viele dominante Mädchen vertreten sind, die ihre Bedürfnisse klar benennen und ihren Raum für sich beanspruchen, kann dies bei den Mädchen der 3a nicht klar erkannt werden.

Dies kann jedoch auch daran liegen, dass diese Mädchen kein Bedürfnis nach anderen Räumen haben, da sie sich räumlich stark mit ihrem Klassenraum identifizieren.

Das beobachtete Positionieren kann immer als Erweiterung des Handlungsraums durch das Ausweichen in und Erobern von neuen Räumen oder einer Vergrößerung des Aktionsradius der Kinder verstanden werden. Insgesamt geht es um die Schaffung von Möglichkeitsräumen, so dass eine Erweiterung des Handlungsraums auch in der Aneignung neuer Möglichkeiten in vorhandenen Räumen zu sehen ist.

Das Positionieren in neuen Handlungsräumen ist für Kinder in der Schule deutlich erschwert, da diese beispielsweise das Schulgebäude nicht verlassen dürfen.

Zudem kommt meist in Bestandsschulen ein Platzmangel, ein Mangel an unterschiedlichen Räumen oder wie in der beobachteten Volksschule ein Mangel an Außenbereichen hinzu. Um diese Typologie der Raumeignung zu fördern muss die Möglichkeit geschaffen werden, gerade in Bestandsschulen, die zum größten Teil nur aus Erschließungsfläche und Klassenzimmern bestehen, sich neue physische Räume aneignen zu können. Dies kann nur geschehen, indem wir beobachten und verstehen welche Räume sich Kinder wie und weshalb aneignen, um dann mit kreativen Lösungen darauf zu reagieren.

Bei der Typologie des Gestaltens, als Form der Raumeignung wird deutlich, dass sich Mädchen und Jungen unterschiedliche Räume wünschen und sich auch aktiv daran beteiligen die vorgefundenen Räume nicht als unveränderbar hinzunehmen, sondern diese nach ihren Vorstellungen umgestalten. Mädchen wünschen sich beispielsweise Nischen,

Rückzugsräume und „gestimmte Räume“, die entsprechend gestaltet sind und eine „Atmosphäre“ aufweisen. Das Bereitstellen gewisser Materialien zur Umgestaltung, wie bei den Beobachtungen durch Kissen Decken, Matten oder „Baumaterial“, ist eine Form den weiblichen Kindern, deren Bedürfnisse bisher oft vernachlässigt werden, in einem größeren Maße gerecht zu werden.

Die grundlegende Erkenntnis, die aus der theoretischen und der praktischen Auseinandersetzung in dieser Arbeit gewonnen wird, ist die Wichtigkeit, die unterschiedlichen Bedürfnisse von Mädchen und Jungen wahrzunehmen und in der Planung miteinzubeziehen. Dies kann nur gelingen, wenn der Partizipation der Schülerinnen und Schülern und der gesamten Schulgemeinschaft bereits in der Planungsphase zukünftig ein größerer Stellenwert zugesprochen wird. Denn eine inklusive Schularchitektur, die geschlechterspezifische Bedürfnisse und gerechte Teilhabe an Raum berücksichtigt, kann nur dann erreicht werden, wenn Kindern die Gelegenheit gegeben wird, ihre Vorstellungen und Wünsche, sei es bei Beobachtungen, in Form von Frage- oder Zeichenbögen oder bei Befragungen und in Gesprächen, auszudrücken. Fokussiert werden müssen hierbei vor allem Bestandsschulen, die zum einen den größten Handlungsbedarf aufweisen und zum anderen partizipatorische Maßnahmen einfacher durchgeführt werden können. Dazu benötigt es ein größeres Engagement seitens der Planenden, aber auch der Politik muss die Bereitschaft aufbringen, mehr finanzielle Ressourcen zu investieren, um neben einer Bausubstanzsanierung, auch inklusiv und gendergerecht zu gestalten.

Damit Mädchen in ihrer Raumeignung weiter gefördert werden, muss das Augenmerk auch auf emanzipatorische Ansätze gerichtet sein. Architektur bietet die Möglichkeit sozialen Wandel voranzutreiben und dadurch bestehende Missstände und Hierarchien aufzubrechen. Dabei müssen wir als Architekt:innen und Planende berücksichtigen, dass auch wir in unseren Raumvorstellungen durch unser Geschlecht beeinflusst sind und darauf achten geschlechterspezifische Rollenzuweisungen nicht weiter zu reproduzieren und festzuschreiben. Dafür muss zum einen das weibliche Raumeignungsverhalten, die Bewegungs- und Spielformen, sowie die Lernstra-

tegien der Mädchen genauer erforscht werden und in der räumlichen Gestaltung Berücksichtigung finden, um sie verstärkt in ihrer Raumeignung zu fördern. Zum anderen darf das Bewegungs- und Aneignungsverhalten der Jungen nicht weiterhin als die Norm angesehen und idealisiert werden und die weibliche Raumeignung, die besagt Mädchen seien weniger aktiv, im Vergleich zu diesen, als Defizit betrachtet werden.

Die Architektur kann selbstverständlich nicht alleine alle Probleme beheben, um eine gendergerechte Schule und Chancengleichheit zu erreichen. Trotzdem müssen alle Planungsmaßnahmen sorgfältig nach geschlechtsspezifischen Konsequenzen durchdacht werden, so dass nicht schon durch die bereitgestellten Räume eine Zuordnung vorgegeben wird, die Jungen zu Platzhirschen und Mädchen zu Zaungästen macht (vgl. Steinmaier 1993, S. 140). Daher ist es notwendig, dass Pädagogik und Architektur sich gemeinsam an der Gestaltung, wie Schule in Zukunft aussehen soll, beteiligen.

SCHLUSSWORT

Monja Marie Hintermeier

Wo also fängt man an, um die räumlichen Bedürfnisse von Mädchen und Jungen in Schulen zu berücksichtigen und ihre Raumeignung zu fördern?

Vielleicht fängt man einfach noch einmal von vorne an.

Wenn eine Erkenntnis aus der Feldforschung zentral war und mich zum nachdenken angeregt hat, dann das sich Positionieren auf dem Boden. Beim Erklären der Übungen, beim Ausarbeiten dieser, beim Vorlesen oder während der Spielpausen, die Kinder haben sich fast ausschließlich, wenn sie die Möglichkeit hatten auf den Boden gesetzt.

Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass das primäre Sitzen an Tischen im Klassenzimmer keine zeitgemäße Unterrichtsform in der Volksschule darstellt und das Klassenzimmer, sowie die Erschließungsflächen als Lernräume und damit auch Brandschutzvorschriften und rigorose Beschränkungen, die das Aneignen vieler Schulräume aktuell erschweren, gänzlich neu gedacht werden müssen. Die Normierung in Österreich, die vorschreibt, dass ein und dieselben Schulmöbel in tausenden von Schulen stehen und die damit verbundene Einschränkung, der die Schulen unweigerlich ausgesetzt sind, das immer gleiche, an die pädagogischen Anforderungen nicht angepasste Mobiliar zu bestellen, stellt eine Art räumliches Gefängnis dar, aus dem nur schwer ausgebrochen werden kann. Weiter ist in vielen Schulen die Frage: „Wer sitzt wo?“ für immer geklärt. Die räumliche Zuteilung auf einen Sitzplatz, schließt bereits viele neue Raumeignungen, die entstehen könnten, aus. Denn den Kindern wird im Vorhinein ein Bereich, teils über Jahre, zugeteilt. Wenn die Räume immer wieder neu gestaltet werden, ist jede:r in seiner Persönlichkeit gefordert seinen Platz immer wieder neu zu finden und zu verhandeln und kann sich als Person im Raum immer wieder neu darstellen. Möchte man die Schule also innerhalb von kurzer Zeit verändern könnte man anfangen die Tische zu verschieben, die Stühle rauszunehmen oder die Tafel abzumontieren. Es muss zuerst einmal ein Wegnehmen, eine Reduktion und eine Konzentration auf das Wesentliche stattfinden. Vielleicht kann die geschlechterspezifische Raumeignung von Mädchen und Jungen in der Schule dadurch gefördert werden, dass wir die mit Möbeln vollgestellten Schulräume entkernen, ausräumen und noch einmal von vorne anfangen, um auf gänzlich neue räumliche Zusammenhänge zu stoßen.

VERZEICHNISSE UND ANHANG

6.1 LITERATURVERZEICHNIS	271
6.2 ABBILDUNGSVERZEICHNIS	285
6.3 ANHANG	290
6.3.1 FRAGEBÖGEN	290
6.3.2 ZEICHENBÖGEN	362

6.1 LITERATURVERZEICHNIS

A

Alfermann, Dorothee (1996): Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten. Stuttgart

Armbrüster, C., Gräfe, R., Harring, M., Sahrakhiz, S., Schenk, D., Witte, M.D. (2016): Spielen, Bewegen, Erkunden. Praktiken der Raumeignung von Grundschulkindern in der Draußenschule, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 11(4), S. 473-489, <https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-50841-3> [abgerufen April 2024]

Athenstaedt, Ursula; Alfermann, Dorothee (2011): Geschlechterrollen und ihre Folgen. Eine sozialpsychologische Betrachtung, 1. Auflage. ed. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.

Azcona, Ginette; Bhatt, Antra; Encarnacion, Jessamyn; Plazaola-Castaño, Juncal; Seck, Papa; Staab, Silke; Turquet, Laura (2020): From insight to action. Gender equality in the wake of Covid-19. <https://eca.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2020/Gender-equality-in-the-wake-of-COVID-19-en.pdf> [abgerufen Mai 2024].

B

Bauer, Jenny (2015): Differentielles Denken. Heterogene Räume und Konzepte von Alltäglichkeit Anknüpfungen an Henri Lefebvres Raumkonzept aus feministischer Perspektive, in: Lehmann, S., Müller-Wienberger, K., Thiel, J.E. (Hrsg.), Neue Muster, alte Maschen? Interdisziplinäre Perspektiven auf die Verschränkungen von Geschlecht und Raum, Bielefeld, transcript Verlag.

Bednar, Regina (2023): Stadt Platz Jugend. Der öffentliche Raum aus städtebaulich-architektonischer, sowie raumtheoretischer und soziologischer Perspektive am Beispiel des Stadtplatzes in Laa/Thaya. Diplomarbeit, Architektur und Raumplanung, TU Wien, <https://repositum.tuwien.at/handle/20.500.12708/187197> [abgerufen März 2024]

Berg, Detlef, Scherer, Lukas, Oakland, Thomas & Timothy Tisdale (2006) Verhaltensauffälligkeiten und schwache Leistungen von Jungen in der Schule. Die Bedeutung des Temperaments. Universität Bamberg, https://fis.uni-bamberg.de/bitstream/uniba/80/2/Dokument_1.pdf [abgerufen Mai 2024]

Böhler, Angelika (2019): Mögliche Welten. Aneignungsformen städtischer Freiräume in Wien, Masterthesis, Kultur- und Sozialanthropologie, Universität Wien, <https://doi.org/10.25365/THESIS.58991> [abgerufen März 2024].

Bundeskanzleramt (Hrsg.) (2022): Männer und Frauen in Österreich. Zahlen, Daten, Fakten 2021, Wien, https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:b99bab2b-28a9-4b7d-9e8e-89e87e17052d/gender_index_2021.pdf [abgerufen Mai 2024]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). Richtlinien zum Bildungsinvestitionsge-
setz. https://www.bmbwf.gv.at/dam/bmbwfgvat/schule/schulsystem/gts/big_rl.pdf [abgerufen Mai 2024]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2024): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93140/78b9572c1bffdda3345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf> [abgerufen Februar 2024].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.) (2009) Geschlechtssensible Pädagogik. Leitfaden für Lehrer/innen und Fortbildner/innen im Bereich Kindergartenpädagogik, 2.Aufl., Wien.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Abteilung GM/Gender und Schule) (Hrsg.) (2011): Unter-

richtsprinzip. Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe, 3. Aufl., Wien.

Burdewick, Ingrid (1999): Schulhofgestaltung und Geschlechtsspezifische Raumeignung. In Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) *Bewegte Schule. Lernen mit Kopf, Herz und Hand*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Gender/Schulhofgestaltung_geschlechtssp_ez_Raumeignung.pdf [abgerufen Januar 2024].

C

Chombart de Lauwe, Paul-Henry (1977): Aneignung, Eigentum, Enteignung. *Sozialpsychologie der Raumeignung und Prozesse gesellschaftlicher Veränderungen*. In: *Arch+* 1977, Heft 34: 2-6.

D

Deinet, Ulrich (2010): Lebensweltanalyse- ein Beispiel raumbezogener Methoden offener Kinder- und Jugendarbeit. In: Kessl, F.; Reutlinger, C. (Hrsg.): *Sozialraum. Eine Einführung*. 2. Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Deinet, Ulrich (2013): Aneignungsprozesse im Sozialraum. in: *Hessische Blätter für Volksbildung: Lernräume und Lernort*, 3/2013, S. 220–225. <https://doi.org/10.3278/HBV1303W020> [abgerufen März 2024].

Deinet, Ulrich (2014): Das Aneignungskonzept als Praxistheorie für die Soziale Arbeit. In: *sozialraum.de* (6) Ausgabe 1/2014. URL: <https://www.sozialraum.de/das-aneignungskonzept-als-praxistheorie-fuer-die-soziale-arbeit.php>, Datum des Zugriffs: 19.03.2024

Deinet, Ulrich (2016): Spielstädte als Aneignungsräume und temporäre Partizipationsorte in der Bildungslandschaft – Eine rekonstruktive Sozialreportage am Beispiel „MiniMünchen“. In: *sozialraum.de* (8) Ausgabe 1/2016. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=3257953> [abgerufen Februar 2024].

Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern (2014): *Dem Lernen Raum geben. Lern- und Lebensraum bauen. Pädagogische Planungshilfe. Dienststelle Volksschulbildung*.

Diketmüller, Rosa; Studer, Heide (Hrsg.) (2007): *Schulfreiräume und Geschlechterverhältnisse. Abschlussbericht*. https://www.bmbwvf.gv.at/dam/jcr:4282a044-71f5-4368-be4f-c4d6af325ad0/schulfreiraeume_gender_methoden.pdf [abgerufen Februar 2024].

Dünne, Jörg; Günzel, Stephanie (2012): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. 7. Aufl., Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.

E

Engfer, Tobias (2013): *Weiblich, Männlich, Anderes. Eine Geschlechterfrage unter dem Aspekt der Arbeiten Judith Butlers*. GRIN Verlag. <https://www.grin.com/document/230413> [abgerufen Februar 2024]

Europarat (1998): *Gender Mainstreaming. Conceptual framework, mythology an presentation of good practice. Final Report of Activities of the Group of Specialists on Mainstreaming, Strasbourg*, http://www.gendermainstreaming-planungstool.at/_lccms_/downloadarchive/00003/Europarat.pdf [abgerufen Mai 2024]

F

Fehrmann, Antje (2017): *Heterotopien: kindliche Raumwahrnehmung als produktive Kategorie der Architektur- und Kunstgeschichte*. https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/21118/Elternschaft_und_Forschung_2017_S223_243.pdf?sequence=1 [abgerufen Januar 2024].

Flick, Uwe (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Funk, Walter (2008): Mobilität von Kindern und Jugendlichen. Langfristige Trends der Änderung ihres Verkehrsverhaltens. Materialien aus dem Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 5/2008, Nürnberg. https://www.ifes.fau.de/files/2017/07/FUNK_2008_lfeS-Materialienband_5-2008.pdf [abgerufen Mai 2024].

G

Gaus-Hegner, Elisabeth (2014), In: Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern: Dem Lernen Raum geben. Lern- und Lebensraum bauen. Pädagogische Planungshilfe. Dienststelle Volksschulbildung.

Gilde, Manuela; Steinicke, Katharina; Köhler-Dauner, Franziska; Mörtl, Kathrin; Fegert, Jörg; Ziegenhain, Ute (2016): Die soziale Welt der „Lücke-Kinder“. Analyse einer vergessenen Gruppe. In: Kinder und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis. „Lost in transition?!“. Die 10- bis 14-Jährigen zwischen Kindheit und Jugend. 2/2016, S. 43-48. <https://www.kjug-zeitschrift.de/de/Ausgabe/2016-2> [abgerufen März 2024].

Gruber, Sonja; Studer, Heider (2017): Räume gemeinsam gestalten. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.), Wien. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:32b6fe9b-a3fb-4212-a2a4-e34f76f67336/schulfreiraume_gemeinsam_gestalten.pdf [abgerufen Mai 2024]

Gspurning, Waltraut (2016). Der öffentliche Raum im Alltag von Kindern und Jugendlichen. Sozialraumanalyse mit 6 bis 14 jährigen in Voitsberg. Dissertation, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Karl-Franzens-Universität Graz. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/465439/full.pdf> [abgerufen Februar 2024].

H

Hauenschild, Johanna (2023): Is the spatial future female? Mädchen- und gendersensible Maßnahmen in der Wiener Stadtplanung am Beispiel der Umgestaltung des Reumannplatzes in Wien Favoriten, Masterthesis, Kultur- und Sozialanthropologie, Universität Wien. <https://doi.org/10.25365/THESIS.73750> [abgerufen April 2024].

Heinen, Andreas; Samuel, Robin; Vögele, Claus; Willems, Helmut (Hrsg.) (2022): Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter. Theoretische Perspektiven, empirische Befunde und Praxisansätze. Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35744-3> [abgerufen mai2024]

Herlyn, Ulfert (1990): Die Wohnung als Ort der An- und Enteignung. In: Leben in der Stadt. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95544-9_6 [abgerufen April 2024].

Hrubicek, Klara Cecilia (2018): Lernraum Weg. Der Schulweg als Alltagspraxis urbanen Lernens. Diplomarbeit, Architektur und Raumplanung, TU Wien, <https://doi.org/10.34726/HSS.2018.42461> [abgerufen März 2024].

K

Kalcher, Marlene (2023) Schulbuchaufgaben unter dem Aspekt der geschlechterstereotypischen Darstellung von Berufen. Eine Schulbuchanalyse im Bereich Personalmanagement, Masterthesis, Wirtschaftspädagogik, Universität Graz.

Kessl, Fabian, Reutlinger, Christian (2010): Sozialraum. Eine Einführung. Mit einem Beitrag von Ulrich Deinet, 2. Aufl., Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3062463> [abgerufen März 2024]

Kirchner, Janine, Syring, Melanie (2014): Planen, Benutzen, Aneignen. Eine empirische Untersuchung räumlicher Aneignungsformen Studierender an Hochschulen. Masterthesis, Urban Design, HafenCity Universität Hamburg. <https://repos.hcu-hamburg.de/handle/hcu/174> [abgerufen März 2024].

Kogler, Raphaela (2015): Zonen, Inseln, Lebenswelten, Sozialräume. Konzepte zur Raumaneignung im Alltag von Kindern, in: Scheiner, J., Holz-Rau, C. (Hrsg.): Räumliche Mobilität und Lebenslauf. Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden, S. 43–56. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07546-0_3 [abgerufen Januar 2024].

Königseder, Renate Maria (1999): RAUM MACHT FRAU. Geschlechtsspezifische Raumaneignungsmöglichkeiten und deren Reproduktion durch gebauten Raum. Masterthesis, Soziologie, Johannes-Kepler Universität Linz, https://www.researchgate.net/publication/360943285_RAUM_MACHT_FRAU_Geschlechtsspezifische_Raumaneignungsmöglichkeiten_und_derer_Reproduktion_durch_gebauten_Raum [abgerufen März 2024].

Köstler, Ursula (2012): "Beim Mäcki"- Jugendliche bilden Räume. Eine ethnographische Studie zu Aneignungs- und Konstitutionspraxen Jugendlicher am Beispiel McDonald's. Masterthesis, Universität Wien. <https://doi.org/10.25365/THESIS.21040> [abgerufen Februar 2024].

L

Liesenfeld, Sabine (1990): Geschlechterrollen: Entstehung und Bedeutung von Geschlechtsunterschieden im Hinblick auf Emanzipationsbestrebungen der Frau. 2. Aufl., Drei-Eck-Verlag Löchner, Bochum.

Lintschnig, Sarah (2012): Über die (Un-)Sichtbarkeit von Frauen im öffentlichen Raum. Topografische Bezeichnungen in Graz, Masterthesis, Interdisziplinäre Geschlechterstudien, Karl-Franzens-Universität Graz, <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/224931> [abgerufen März 2024].

Lorbek, Maja (2020): Schulen weiterbauen. Strategische Entwicklung von Schulgebäudebeständen. Transcript Verlag, Bielefeld

Low, Setha M. und Denise Lawrence-Zúñiga. 2003. „Locating Culture.“ In *The Anthropology of Space and Place: Locating Culture*, hrsg. von Setha M. Low und Denise Lawrence-Zúñiga, 1–48. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Löw, Martina (2007): Zwischen Handeln und Struktur. Grundlagen einer Soziologie des Raums, in: Kessler, F., Otto, H-U. (Hrsg.), *Territorialisierung des Sozialen. Regieren über soziale Nahräume*, Verlag Barbara Budrich, S. 81–100, https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9783866498587_A25035660/preview-9783866498587_A25035660.pdf [abgerufen April 2024].

Löw, Martina (2008): Von der Substanz zur Relation. Soziologische Reflexionen zu Raum. In: Krusche, Jürgen in Zusammenarbeit mit dem japanisch-deutschen Zentrum in Berlin (Hrsg.): *Der Raum der Stadt. Raumtheorien zwischen Architektur, Soziologie, Kunst und Philosophie in Japan und im Westen* (S. 30-44). Marburg: Jonas Verlag

Löw, Martina (2019): *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.

M

Mikula, Regina (1997): „Die Verweiblichung der Buben und eine Vermännlichung der Mädchen“. . In: I. Brehmer, G. Simon (Hrsg.): *Geschichte der Frauembildung und Mädchenerziehung in Österreich*, Leykam Buchverlagsgesellschaft, Graz, S. 235-260.

Montag Stiftungen Jugend und Gesellschaft/ Urbane Räume (Hrsg.) (2011): Schulen planen und bauen. Grundlagen und Prozesse. Jovis, Berlin

montessori-zentrum-oberland.at (2017): Grundsätze der Montessori Pädagogik. <https://www.montessori-zentrum-oberland.at/grundsaeetze-der-montessori-paedagogik/> [abgerufen Mai 2024]

Mühlen Achs, Gitta (1998): Geschlecht bewusst gemacht. München. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-322-91371-5_10 [abgerufen März 2024].

N

Nissen, Ursula (1998): Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumeignung. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Nordt, Stephanie (2015): Sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität im Kontext von Inklusionspädagogik. https://www.ece-in-germany.info/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Nordt_SexuelleOrientierung_2015-1.pdf [abgerufen Mai 2024].

P

Plakolm-Forsthuber, Sabine (2002). Frauenklöster – Räume für Tugend und Ekstase? In D. Kuhlmann, Kari Jorukka (Hrsg.) Building Gender. Architektur und Geschlecht (S. 71103). Edition Selene

Pongratz, Anna (2014). Die Relevanz der Geschlechterstereotype in der Volksschule: eine empirische Untersuchung über den Einfluss der Geschlechterstereotype auf den schulischen Alltag von Schülerinnen und Schülern einer Grazer Volksschule, Masterthesis, Interdisziplinäre Geschlechterstudie, Universität Graz. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/329330/full.pdf> [abgerufen Mai 2024]

R

Ramoser, Selina (2019): Lern- und Lebensraum Ganztagschule. Raumeignung am Beispiel einer Ganztagsklasse der Volksschule Markt in Dornbirn, Masterthesis, Sozialraumorientierte Soziale Arbeit, FH Wien, <https://pub.fh-campuswien.ac.at/obvfcwhsacc/content/titleinfo/3682766> [abgerufen März 2024].

Rechnungshof Österreich (Hrsg.) (2018): Bericht des Rechnungshofes. Wiener Schulsanierungspaket 2008 bis 2017. Reihe WIEN 2018/8. https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/Wiener_Schulsanierungspaket_2008_2017.pdf [abgerufen April 2024]

Richard-Elsner, Christiane (2018): Draußen spielen. Ein unterschätzter Motor der kindlichen Entwicklung. In: Analysen & Argumente, Nr. 315/ September, Konrad Adenauer Stiftung. https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=101b7616-94bd-9b27-5019-a72d94ee466e&groupId=252038 [abgerufen Mai 2024].

Ronneberger, Klaus (2015): Henri Lefèbvre und die Frage der Zentralität, in: *dérive*. Zeitschrift für Stadtforschung 60, S. 23-27.

S

Schneider, Claudia (2002). Die Schule ist männlich?! Wiener Schulen auf dem Weg von der geschlechtssensiblen Pädagogik zur geschlechtssensiblen Schulentwicklung. SWS-Rundschau, 42(4), 464-488.

Schopper, Monika (2012): Schulbau-Architektur. In: Rauscher, E. (Hrsg.): Lernen und Raum. Gebaute Pädagogik und pädagogische Baustellen, Pädagogik für Niederösterreich. Band 5, Baden, S. 78-104. https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/rektor/Sammelband5/01_05_Schopper.pdf [abgerufen Mai 2024]

Schopper, Monika (2023): Ganztagsschule = Lern- und Lebensraum für Kinder. In: #schuleverantworten 2023/1, S. 89–93. <https://doi.org/10.53349/sv.2023.i1.a292> [abgerufen Mai 2024]

Schöb, Andrea (2013): Integration und Inklusion. <http://www.inklusion-schule.info/inklusion/integration-und-inklusion.html> [abgerufen April 2024].

Schröder, Uwe (Hrsg.) (2007): TheorieraumObjekt [MAT 2], in: Der architektonische Raum I - VI. Materialien zur Architekturtheorie, 2. Aufl., Tübingen/ Berlin, Schuber Ernst Wasmuth Verlag, <https://www.usarch.de/publication/der-architektonische-raum-i-vi> [abgerufen März 2024].

Schwaderer, Carla (2021): Stadtlabore. Potenziale von kreativen Bildungslandschaften für die Rauman eignung von Mädchen*. Masterthesis, Sozialraumorientierte und Klinische Soziale Arbeit, FH Campus Wien. <https://pub.fh-campuswien.ac.at/obvfcwhsacc/download/pdf/6194140?originalFilename=true> [abgerufen Januar 2024].

Schwaderer, Carla (2023): Gender Planning im Schulbau. In M. Getzner, S. Güntner, M. Kevdžija, S. Knierbein, A.-T. Renner, & E. Semlitsch (Hrsg.), Planung und räumliche Wirkungen von sozialen Infrastrukturen: Jahrbuch Raumplanung 2023, 9. Ausg., S. 117–137. https://doi.org/10.34727/2023/isbn.978-3-85448-059-4_6 [abgerufen Dezember 2023].

Seemann, Malwine (2009): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Transcript Verlag, Bielefeld.

Seidl, Ernst (2006): Lexikon der Bautypen. Funktionen und Formen der Architektur. Philipp Reclam jun. Verlag, Stuttgart. <https://www.reclam.de/data/media/978-3-15-014206-6.pdf> [abgerufen Mai 2024]

Seydel, Otto (2012): Pädagogische Perspektiven für den Schulbau. Auf dem Weg zu neuen Schulbaurichtlinien. Überlingen : Institut für Schulentwicklung. https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5415/pdf/Seydel_2012_Paedagogische_Perspektiven_D_A.pdf [abgerufen Mai 2024]

Seydel, Otto (2013): Orte für das Lernen und Leben. Anforderungen an die moderne Ganztagsschule, in: Detail Konzept: Bauen für Kinder 2013,3, S.166-172.

Statistik Austria (2022): Gender Statistik. Vereinbarkeit von Beruf und Familie. https://www.statistik.at/fileadmin/pages/361/Infotext_Vereinbarkeit_von_Beruf_und_Familie.pdf [abgerufen Februar 2024].

Simon, Gertrud (1997): Von Maria Theresia zu Eugenie Schwarzwald. In: I. Brehmer, G. Simon (Hrsg.): Geschichte der Frauembildung und Mädchenerziehung in Österreich, Leykam Buchverlagsgesellschaft, Graz, S. 178-188.

Steinmaier, Helga (1993): Raus aus dem Haus. Mädchen erobern sich städtische Freiräume. In: Flade, Antje/Kustor-Hüttl, Beatrice (Hrsg.): Mädchen in der Stadtplanung. Bolzplätze – und was sonst? Weinheim.

T

Thiele, Martina (2019): Geschlechterrepräsentationen in den Medien, in: Karmasin, Matthias, Oggolder, Christian (Hrsg.): Österreichische Mediengeschichte. Von Massenmedien zu sozialen Medien (1918 bis heute), Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden, S. 259–276. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23421-8_12 [abgerufen März 2024]

V

Vogelpohl, Anne (2015): Die Begriffe Stadt und Urbanisierung bei Henri Lefèbvre. Eine Inspiration für Recht auf Stadt-Bewegungen heute, in: *dérive*. Zeitschrift für Stadtforschung 60, S. 4-8.

Verein-für-menschen.de. https://verein-fuer-menschen.de/_media/pdf/MontessoriPaedagogik.pdf?m=1583156225& [abgerufen Mai 2024]

W

Wieger, Lucia (2010): Soziale Bewegung im öffentlichen Raum. Strategien und Praktiken emanzipatorischer

Raumaneignung und gesellschaftlicher Raumproduktion, Masterthesis, Landschaftsplanung und Landschaftspflege, Universität für Bodenkultur Wien, <https://epub.boku.ac.at/obvbokhs/content/titleinfo/1031631> [abgerufen März 2024]

Z

Ziemen, Kerstin (2018): Didaktik und Inklusion, 1. Aufl., Verlag Vandenhoeck & Ruprecht , Göttingen, <https://doi.org/10.13109/978366711404> [abgerufen März 2024].

6.2 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

- Abb. 1:** Die unterschiedlichen Räume, eigene Darstellung
- Abb. 2:** Wechselwirkung der Räume, eigene Darstellung
- Abb. 3:** Pierre Bourdieu, 1991, https://www.lemonde.fr/idees/article/2018/01/11/pierre-bourdieu-cible-et-repere_5240483_3232.html [abgerufen April 2024]
- Abb. 4:** Henry Lefèbvre, 1971, https://cs.wikipedia.org/wiki/Henri_Lefebvre [abgerufen April 2024]
- Abb. 5:** Die Triplizität des Raumes, eigene Darstellung
- Abb. 6:** Martina Löw, 2022, https://de.wikipedia.org/wiki/Martina_L%C3%B6w[abgerufen April 2024]
- Abb. 7:** Absolutistisches Raumverständnis, eigene Darstellung
- Abb. 8:** Relativistisches Raumverständnis, eigene Darstellung
- Abb. 9:** Die Vielzahl der Räume, eigene Darstellung
- Abb. 10:** Setha Low, <https://www.gc.cuny.edu/people/setha-low> [abgerufen Mai 2024]
- Abb. 11:** Marianne Rodenstein, <https://www.competitionline.com/de/news/schwerpunkt/den-autistischen-hochhaussolitaer-stellen-wir-infrage-890.html>[abgerufen April 2024]
- Abb. 12:** Frenzel Bettina, Fotografie:Mädchen können Alles. Einblicke in die Frauenbewegung 2013, <https://wien.orf.at/v2/news/stories/2611355/> (accessed 1.16.24).[abgerufen Dezember 2023]
- Abb. 13:** Einfluss des sozialen Umfeldes auf geschlechtsspezifisches Verhalten, eigene Darstellung
- Abb. 14:** Stereotype verändern die menschliche Natur, award-winning poster „Gender Equality Now!“ competition, 2012, <https://thezyme.gr/en/archive/GenderEquality.html> [abgerufen Mai 2024]
- Abb. 15:** Hans Traxler, Chancengleichheit, Karikatur, 1983, <https://skolnet.de/mythos-chancengleichheit/> [abgerufen Mai 2024]
- Abb. 16:** Integration und Inklusion, eigene Darstellung
- Abb. 17:** Chancengleichheit eigene Darstellung
- Abb. 18:** Olafur Eliasson, Kunstinstallation „Spielraum für den Anfang der Kritik“, Hamburger Kunsthalle 2009, <https://www.hamburger-kunsthalle.de/sammlung-online/olafur-eliasson/spielraum-fuer-den-anfang-der-kritik> [abgerufen April 2024]
- Abb. 19:** Zonenmodell, eigene Darstellung
- Abb. 20:** Inselmodell, eigene Darstellung
- Abb. 21:** Spielraum und Streifraum eigene Darstellung
- Abb. 22:** Wandkritzelei zweier Schülerinnen, Bruckneudorf, Burgenland 4. Jhd., Burgennländisches Landesmuseum, Eisenstadt, In: I. Brehmer, G. Simon (Hrsg.): Geschichte der Frauembildung und Mädchenerziehung in Österreich, Leykam Buchverlagsgesellschaft, Graz, S. 11.
- Abb. 23:** Dorfschule, Albert Anker, Ölbild 1848. In: I. Brehmer, G. Simon (Hrsg.): Geschichte der Frauembildung und Mädchenerziehung in Österreich, Leykam Buchverlagsgesellschaft, Graz, S. 348.
- Abb. 24:** Malala Yousafzai, Klimaproteste 2022, <https://www.reuters.com/business/environment/girls-education-is-climate-solution-malala-yousafzai-joins-climate-protest-2022-06-10/>[abgerufen Mai 2024]
- Abb. 25:** Grundrissmodelle unterschiedlicher Schultypen, eigene Darstellung Abb.26: „Die Dorfschule“, Jan Steen, 1670, <https://de.wahooart.com/@/8XYBC8-Jan-Steen-Dorfschule> [abgerufen März 2024]
- Abb. 26:** Forderungen und Aspekte zum Erreichen gendersensibler Schulgebäude eigene Darstellung
- Abb. 27:** finanzielle aufgebrauchte Mittel bei Schulsanierungen und Schulneubauten zwischen 2008 und 2017, eigene Darstellung auf Basis: Rechnungshof Österreich (Hrsg.) (2018): Bericht des Rechnungshofes. Wiener Schulsanierungspaket 2008 bis 2017. Reihe WIEN 2018/8. <https://www.rechnungshof.gv.at/rh/>

home/home/Wiener_Schulsanierungspaket_2008_2017.pdf [abgerufen April 2024]

- Abb. 28:** Mädchenklasse der Kindermannngasse vor 1949, aus dem Archiv des Bezirksmuseums Hernals
- Abb. 29:** Aquarell, aus dem Archiv des Bezirksmuseums Hernals
- Abb. 30:** Klasse Fasching, aus dem Archiv des Bezirksmuseums Hernals
- Abb. 31:** 1. Klasse 1887/88, aus dem Archiv des Bezirksmuseums Hernals
- Abb. 32:** Schuleingang, aus dem Archiv des Bezirksmuseums Hernals
- Abb. 33:** 2. Klasse, aus dem Archiv des Bezirksmuseums Hernals
- Abb. 34:** Übernahme Urkunde, aus dem Archiv des Bezirksmuseums Hernals
- Abb. 35:** 3. Klasse zur Zeit des 2. WK, aus dem Archiv des Bezirksmuseums Hernals
- Abb. 36:** 3.Mädchenklasse zur Zeit des 2. WK, aus dem Archiv des Bezirksmuseums Hernals
- Abb. 37:** Klassenzimmer 1949, aus dem Archiv des Bezirksmuseums Hernals
- Abb. 38:** gemischte Klasse 1a, 1962/63, aus dem Archiv des Bezirksmuseums Hernals
- Abb. 39:** Kindermannkurier, aus dem Archiv des Bezirksmuseums Hernals
- Abb. 40:** Hauptfassade, eigene Fotografie, 10.10. 2023
- Abb. 41:** Blick von Elterleinplatz, https://www.meinbezirk.at/hernals/c-lokales/gruene-hernals-fordern-geld-von-der-stadt_a5916088[abgerufen April 2024]
- Abb. 42:** Hauptfassade vor Umbau, https://www.meinbezirk.at/hernals/c-lokales/volksschule-kindermannngasse-ist-nicht-einsturzgefaehrdet_a5945170[abgerufen April 2024]
- Abb. 43:** Umbauarbeiten 2024, eigene Fotografie, 20.11.2023
- Abb. 44:** Archeologische Ausgrabungen, <https://www.derstandard.at/consent/tcf/story/3000000205250/was-machen-eigentlich-archaeologen>[abgerufen April 2024]
- Abb. 45:** Lageplan, Ortliebpark, bearbeitete Karte auf Basis von: <https://www.wien.gv.at/ma41datenviewer/public>[abgerufen Februar 2024]
- Abb. 46:** Umbauarbeiten 2024, <https://stadtarhaeologie.at/presse/grabung-kindermannngasse/> [abgerufen April 2024]
- Abb. 47:** Zur Verfügung stehende Räume einer Klasse eigene Darstellung
- Abb. 48:** prozentuale Verteilung der Unterrichtsform, eigene Darstellung
- Abb. 49:** Separations- und Integrationsmodell eigene Darstellung
- Abb. 50:** Schwarzplan Wien, Verortung der Schule, bearbeitete Grafik
- Abb. 51:** Schwarzplan, Volksschulen in Hernals, bearbeitete Grafik
- Abb. 52:** Schwarzplan, die Umgebung der Schule, bearbeitete Grafik
- Abb. 53:** bearbeitete Luftfotografie von Google earth
- Abb. 54:** bearbeitete Luftfotografie von Google earth
- Abb. 55:** bearbeitete Luftfotografie von Google earth
- Abb. 56:** bearbeitete Luftfotografie von Google earth
- Abb. 57:** Aquarell der Volksschule Kindermannngasse, Fortin R., aus dem Archiv des Bezirksmuseums Hernals
- Abb.58:** Grundriss UG, eigene Darstellung
- Abb. 59:** Grundriss EG, eigene Darstellung
- Abb.60:** Grundriss 1. OG, eigene Darstellung
- Abb. 61:** Grundriss 2. und 3. OG, eigene Darstellung
- Abb. 62:** Ansicht Kindermannngasse Hauptfassade, eigene Darstellung

- Abb. 63:** Querschnitt, eigene Darstellung
- Abb. 64:** Längsschnitt, eigene Darstellung
- Abb. 65:** Blick in die Kindermannngasse, eigene Fotografie, 10.10.2023
- Abb. 66:** Umbau des Haupteingangs, Fotografie von Ursula Cermak, 2024
[//www.derstandard.at/consent/tcf/story/3000000205250/was-machen-eigentlich-archaeologen](https://www.derstandard.at/consent/tcf/story/3000000205250/was-machen-eigentlich-archaeologen)
[abgerufen April 2024]
- Abb. 67:** Hauptfassade vor Umbauarbeiten, eigene Fotografie, 10.10.2023
- Abb. 68:** Archeologische Grabungen, <https://www.derstandard.at/consent/tcf/story/3000000205250/was-machen-eigentlich-archaeologen>[abgerufen April 2024]
- Abb. 69:** Aushub des Pausenhofs, <https://stadtarchaeologie.at/presse/grabung-kindermannngasse/>
[abgerufen April 2024]
- Abb. 70:** Fragebogen, eigene Darstellung
- Abb. 71:** Panorama aller Antworten zu Frage 1, eigene Darstellung
- Abb. 72:** Panorama aller Antworten zu Frage 1, eigene Darstellung
- Abb. 73:** Panorama aller Antworten zu Frage 2, eigene Darstellung
- Abb. 74:** Panorama aller Antworten zu Frage 2, eigene Darstellung
- Abb. 75:** Panorama aller Antworten zu Frage 3 und 8, eigene Darstellung
- Abb. 76:** Panorama aller Antworten zu Frage 3 und 8, eigene Darstellung
- Abb. 77:** Panorama aller Antworten zu Frage 4, eigene Darstellung
- Abb. 78:** Panorama aller Antworten zu Frage 4, eigene Darstellung
- Abb. 79:** Panorama aller Antworten zu Frage 6, eigene Darstellung
- Abb. 80:** Panorama aller Antworten zu Frage 6, eigene Darstellung
- Abb. 81:** Panorama aller Antworten zu Frage 9, eigene Darstellung
- Abb. 82:** Panorama aller Antworten zu Frage 9, eigene Darstellung
- Abb. 83:** Zeichenbogen, Junge, 2. Klasse, 7 Jahre, siehe Anhang
- Abb. 84:** Zeichenbogen, Junge, 1. Klasse, 6 Jahre, siehe Anhang
- Abb. 85:** Zeichenbogen, Junge, 1. Klasse, 6 Jahre, siehe Anhang
- Abb. 86:** Zeichenbogen, Junge, 2. Klasse, 9 Jahre, siehe Anhang
- Abb. 87:** Zeichenbogen, Mädchen, 2. Klasse, 7 Jahre, siehe Anhang
- Abb. 88:** Zeichenbogen, Mädchen, 2. Klasse, 8 Jahre, siehe Anhang
- Abb. 89:** Zeichenbogen, Mädchen, 2. Klasse, 8 Jahre, siehe Anhang
- Abb. 90:** Zeichenbogen, Mädchen, 2. Klasse, 7 Jahre, siehe Anhang
- Abb. 91:** Zeichenbogen, Junge, 1. Klasse, 6 Jahre, siehe Anhang
- Abb. 92:** Zeichenbogen, Mädchen, 2. Klasse, 7 Jahre, siehe Anhang
- Abb. 93:** Zeichenbogen, Junge, 1. Klasse, 6 Jahre, siehe Anhang
- Abb. 94:** Lage der Ausweichschule in der Panikengasse, überarbeitete Grafik
- Abb. 95:** Axonometrie des Schulgebäudes, überarbeitete Grafik auf Basis: <https://www.wien.gv.at/ma41daten/viewer/public/>[abgerufen April 2024]
- Abb. 96:** Kinder, eigene Darstellung
- Abb. 97:** Axonometrie, Lage des Klassenzimmers und Teamraums im 3. Stock, eigene Darstellung
- Abb. 98:** Grundriss Lage des Klassenzimmers und Teamraums im 3. Stock, eigene Darstellung

- Abb. 99:** Grundriss, Klasse 3b, eigene Darstellung
- Abb. 100:** Axonometrie, Lage des Klassenzimmers und Teamraums im 3. Stock, überarbeitete Grafik auf Basis:
<https://www.wien.gv.at/ma41datenviewer/public/> [abgerufen April 2024]
- Abb. 101:** Grundriss Lage des Klassenzimmers im 3. Stock, eigene Darstellung
- Abb. 102:** Grundriss, Klasse 3a, eigene Darstellung
- Abb. 102:** (Aus)Prägungen, https://www.google.com/https://touchcoins.moneymuseum.com/coins_media/766/reverse.png [abgerufen Mai 2024], <https://www.google.com/https://www.briefmarkenankauf-muenzenankauf.de/files/briefmarkenankauf-muenzenankauf/images/muenzen/alt-griechenland-tetradrachme-athena.jpg> [abgerufen Mai 2024]
- Abb. 103:** Das Positionieren im Sitzkreis, eigene Fotografie überarbeitet, 20.02.2024
- Abb. 104:** Grundriss Klassenzimmer Bewegungsstudie, eigene Darstellung
- Abb. 105:** Das Positionieren im Gangbereich eigene Fotografie überarbeitet, 20.02.2024
- Abb. 106:** Grundriss Bewegungsstudie, eigene Darstellung
- Abb. 107:** kleine Teppiche eigene Darstellung
- Abb. 108 :** Verwendung von Schallschutz Kopfhörer während des Unterrichts eigene Fotografie überarbeitet, 20.02.2024
- Abb. 109:** Grundriss Bewegungsstudie eigene Darstellung
- Abb. 110:** Suchen eines geeigneten Lernraums, eigene Darstellung
- Abb. 111:** Spielbeobachtung Jungen, eigene Fotografie überarbeitet, 22.02.2024
- Abb. 112:** Grundriss Bewegungsstudie, eigene Darstellung
- Abb. 113:** Kleingruppe von Mädchen im Teamraum, eigene fotografie überarbeitet, 22.02.2024
- Abb. 114:** Grundriss Bewegungsstudie, eigene Darstellung
- Abb. 115:** Drehstuhl als flexible Sitzmöglichkeit, eigene Darstellung
- Abb. 116:** Spielbeobachtung Mädchen, eigene Fotografie überarbeitet, 22.02.2024
- Abb. 117:** Grundriss Bewegungsstudie, eigene Darstellung
- Abb. 118:** Kuschelecke aus Matten, Decken und Kissen eigene Darstellung
- Abb. 119:** Klassenraumgestaltung mittels Bildern und Plakaten, eigene Fotografie überarbeitete, 20.02.2024
- Abb. 120:** Bilder in den Erschließungsgängen, eigene Darstellung
- Abb. 121:** Teamraum der 3b mit alten Kartons, eigene Fotografie überarbeitet, 22.02.2024
- Abb. 122:** Grundriss Bewegungsstudie eigene Darstellung
- Abb. 123:** Höhle aus Kartons und Decke, eigene Darstellung
- Abb. 124:** Grenze ziehen am Tisch eigene Fotografie überarbeitet, 22.02.2024
- Abb. 125:** Klebeband als Grenze, eigene Darstellung

6.3 ANHANG

6.3.1 FRAGEBÖGEN

Fragebogen

Ich bin 10 Jahre alt.

Ich gehe in die 4. Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen friedlich, hilfsbereit

Jungen wild, laut

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen die Mädchen verhalten sich im Unterricht still.

Jungen die Jungen verhalten sich im Unterricht laut.

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen Mädchen spielen ruhigere Spiele.

Jungen Jungen spielen eher wilde Sachen.

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? Auf meinem Platz.

Und Warum? Weil ich mich sicherer fühle.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? lernen, arbeiten

Und Warum? Weil ich in allen Fächern sehr gut bin.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Ich spiele am liebsten im Park.

Und Warum? Weil ich mich dort frei fühle.

Mit wem spielst du am liebsten? Mit meinem besten Freund.

Und Warum? Weil er sehr nett ist.

Was machst du am liebsten in der Pause? Ich lese am liebsten.

Und Warum? Weil ich Bücher mag.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Ich möchte mir mehr Fachlehrer, weil ich das Fach mag.

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen _____

Jungen _____

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen Die Mädchen verhalten sich gut.

Jungen Die Jungen auch aber manche nicht.

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen In der Pause tanzen manche Mädchen.

Jungen Die Jungen spielen Fußball manchmal und andere Kapsa.

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? In der mitte.

Und Warum? Weil sich es so gut fühlt.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Für mich Mathematik.

Und Warum? Weil sich leicht für mich ist.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Am Gang.

Und Warum? Weil es nicht voll ist.

Mit wem spielst du am liebsten? mit mein Freund Shakirullah.

Und Warum? Weil er mein Freund ist.

Was machst du am liebsten in der Pause? Laufen, Fußballspielen

Und Warum? Weil es Spaß macht.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Das wir ein Hof haben damit wir ein
bischen schreiben können

Fragebogen

Ich bin 10 Jahre alt.

Ich gehe in die 4A Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen stummlos

Jungen stummvoll

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen anders

Jungen ähnlich

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen spielen

Jungen abhängen

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? zu hause

Und Warum? so halt

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? nichts

Und Warum? weil es doof ist

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? an meiner P.S.

Und Warum? weil ich will

Mit wem spielst du am liebsten? mit Jona

Und Warum? so halt

Was machst du am liebsten in der Pause? zocken

Und Warum? weil ich will

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

P.S.5

Fragebogen

Ich bin 10 Jahre alt.

Ich gehe in die 4 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen mit Mädchen sind nett.

Jungen auch Junge sind nett.

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen Die Mädchen verhalten sich manchmal gut.

Jungen Die Jungen verhalten sich auch manchmal gut.

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen Die Mädchen spielen in der Pause mit ihren Freunden oder Freundinnen.

Jungen Die Jungen spielen auch in der Pause mit ihren Freunden oder Freundinnen.

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? Ich lerne am liebsten am gang.

Und Warum? weil dieser Ort für mich gemütlich ist.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? mit macht Mathematik Spaß.

Und Warum? weil mir Mathematik für mich leicht ist.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? mit macht am gang Spaß.

Und Warum? weil gang ist groß und man kann gut spielen.

Mit wem spielst du am liebsten? mit meinem besten Fußball spiele ich.

Und Warum? weil ich ihn mag.

Was machst du am liebsten in der Pause? Ich spiel mit Freund Fußball.

Und Warum? weil ich Fußball mag.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Ich wünsche mir ein großes Turnsaal da mit wir gut spielen.

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4. Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen gleich

Jungen gleich

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen gleich

Jungen gleich

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen Seilspringen

Jungen Fußball, cool sein

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? Im Park

Und Warum? chillig

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Quatschen

Und Warum? Spaß

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Fußballplatz

Und Warum? Spaß

Mit wem spielst du am liebsten? mit Freunden

Und Warum? weil ich die mag

Was machst du am liebsten in der Pause? Fußball

Und Warum? Spaß, weil krass

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Einen Fußballplatz, 3 Tage Wochenende

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4A Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen ~~schön~~ ruhig

Jungen cool

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen hört

Jungen läuft

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen spielen

Jungen laufen

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? zu Hause

Und Warum? weil Baum

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Wochen, Sport, Pause

Und Warum? weil Baum

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? in meinem Zimmer

Und Warum? weil Baum

Mit wem spielst du am liebsten? Freunden

Und Warum? weil Baum

Was machst du am liebsten in der Pause? Laufen

Und Warum? weil Baum

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Keinen Unterricht für jeden einen PC.

Fragebogen

Ich bin 10 Jahre alt.

Ich gehe in die 4. Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen schminken.

Jungen cool sein.

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen laut.

Jungen leise

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen spielen.

Jungen spielen

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? Im Park.

Und Warum? Dort habe ich frische Luft.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Weil ich was lerne.

Und Warum? Weil ich schlau werden möchte.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Zu Hause.

Und Warum? Dort habe ich meine Schwester.

Mit wem spielst du am liebsten? Mit meiner Schwester.

Und Warum? Ich habe zu Zeit ich klein bin.

Was machst du am liebsten in der Pause? Ich spiele am liebsten.

Und Warum? Ich spiele einfach gern

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Ich hätte gerne Tullen weil ich müde bin.

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4. O Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen Ausig, langweilig

Jungen cool, *

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen Zappelig

Jungen Müde

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen springen, schmuschen

Jungen Kapla und in ~~der~~ Fußballspielen

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? Nachmittagsbetreuung

Und Warum? weil eine * Lehrerin uns hilft!

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? malen

Und Warum? weil lernen langweilig ist!

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Zu Hause

Und Warum? weil hier kein geschicktes Spielzeug gibt

Mit wem spielst du am liebsten? Freunde!

Und Warum? so das bald halt

Was machst du am liebsten in der Pause? * Fußballspielen

Und Warum? weil es Spaß macht

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

so Park, größerem Hof Hof, Freizeit

weil wir wenig haben

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4A Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen klug, laut, wacker

Jungen ruhig, nicht langweilig

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen leise

Jungen laut

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen Platz spielen, sprechen

Jungen Platz sein, prügeln, im Gang

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? Bücherstube

Und Warum? weil ich gerne lese

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? die Trainings Seiten

Und Warum? weil wir das schon gelernt haben

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? im Gang

Und Warum? Weil es gut ist

Mit wem spielst du am liebsten?

Und Warum?

Was machst du am liebsten in der Pause?

Und Warum?

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Eine große Kletterhalle und einen Pool weil ich es das gerne mag

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4. Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen ~~was~~ manchmal feig oder netzig selten cool

Jungen ~~was~~ meistens Fußballer

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen ~~er~~ sind meistens brav

Jungen sind meistens schlin

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen spielen offhand oder sowas

Jungen spielen Kapla, Fußball & tratschen

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? Klasse

Und Warum? weil ich es gewohnt bin

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Mathe

Und Warum? weil ich Mathe einfach mag

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? ~~im Park~~ im Park

Und Warum? ~~weil man~~ weil man da coole sachen machen kann

Mit wem spielst du am liebsten? mit meinen Freunden

Und Warum? weil sie cool sind

Was machst du am liebsten in der Pause? "Morder" spielen

Und Warum? weil weil es ein cooles Spiel ist

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

einen Pool weil man darin schwimmen kann

Fragebogen

Ich bin 11 Jahre alt.

Ich gehe in die 4B Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen nett, lustig, sportlich, glücklich

Jungen stark, sportlich, nett

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen in Unterricht sind Mädchen leise.

Jungen in Unterricht sind die Jungen auch leise.

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen die Mädchen sie gehen music hören.

Jungen alle die Jungen tauschen fußball karten.

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? ich lerne in Österreich.

Und Warum? weil in Österreich kann ich besser als irak u

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Mathematik.

Und Warum? weil ich mag Mathematik.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? in Österreich.

Und Warum? weil in Österreich habe ich viele gerate.

Mit wem spielst du am liebsten? Abbas id, Lazar, talib, freunde, hodi, heid.

Und Warum? weil sie sind mein beste freunde.

Was machst du am liebsten in der Pause? karte tauschen.

Und Warum? weil wir woben.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

ich wünsche mir Traum schule gehen. weil ich wie

Fragebogen

Ich bin 10 Jahre alt.

Ich gehe in die 4B Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen ~~XXXX~~

Jungen ~~XXXX~~

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen die arbeiten und reden.

Jungen sie arbeiten unter pflicht.

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen die kauschen Dippi kausen.

Jungen sie kauschen Pkemon und Dippi kausen.

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? Ich lerne am liebsten in Serbigen

Und Warum? In Serbigen dort spalt macht.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Es macht mir nicht spalt.

Und Warum? Weil du nur schreibst und liest.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Ich liebe am meisten in Serbigen!

Und Warum? Weil ich und mein freund immer spielen

Mit wem spielst du am liebsten? Ich mag am liebsten mit mein freund

Und Warum? Weil ich und er im Fußball spielen.

Was machst du am liebsten in der Pause? Ich spiele in der Pause.

Und Warum? Weil ich es mag.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

~~XXXX~~

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4B Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen Labelo, Lange Haare, Rock, Kleit, schön,

Jungen Fußball, Ferückt, sport, Kurze Haare,

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen manchmal laut, manchmal leise

Jungen Bewäglich, Leise

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen malen

Jungen Tauschen Pokemon Karten,

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten?

Und Warum? Koutsch
es ist bequem

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß?

Und Warum? die Krokodielaufgaben
sie sind einfach

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten?

Und Warum? auf einem Fußball Platz
wegen Fußball

Mit wem spielst du am liebsten?

Und Warum? mittimon
er ist mein bester freund

Was machst du am liebsten in der Pause?

Und Warum? Pokemon Tauschen
es macht spaß

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

das man alles machen darf

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4c Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen Süß und lustig

Jungen sie sind sportlich

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen sie sind schlecht

Jungen sie sind sehr gut

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen spielen irgend etwas

Jungen spielen etwas

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? Zu Hause

Und Warum? Weil ich mich dem besser konzentrieren kann

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Geometrie

Und Warum? Schätze

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Am Computer

Und Warum? Weil ich das Zocken kann

Mit wem spielst du am liebsten? Mit dem Anton

Und Warum? Weil er cool ist

Was machst du am liebsten in der Pause? Reseln

Und Warum? Weil es cool ist

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Einen Computer weil ich das Zocken kann

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4C Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen _____
Jungen _____

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen sind leiser
Jungen sind lauter

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen spielen Platte
Jungen spielen Basketball

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? Am Gang
Und Warum? weil es bequem ist

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Früher
Und Warum? weil es langweilig ist

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? im Park
Und Warum? weil man Fußball spielen kann

Mit wem spielst du am liebsten? mit meinen Freunden
Und Warum? weil er mir Spaß macht

Was machst du am liebsten in der Pause? Basketball spielen
Und Warum? weil er Spaß macht

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?
lineal

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4C Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen leisage, hässlich, lang, pink

Jungen sportlich, amerikanisch, Lachen

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen ruhig

Jungen schlafen

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen Zuschauen

Jungen weil, ich nicht

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? Computer

Und Warum? weil es leicht anders ist

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? sport

Und Warum? weil ich es mag

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Tennis

Und Warum? weil es nicht langweilig ist

Mit wem spielst du am liebsten? mit Freunden

Und Warum? weil sie lustig sind

Was machst du am liebsten in der Pause? keine ahnung

Und Warum? Weil Baum

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Einmalig

Fragebogen

Ich bin 10 Jahre alt.

Ich gehe in die 4. Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen sind unnormal still.

Jungen verwenden ein bisschen mehr Schimpfwörter (nicht im Unterricht)

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen verhalten sich ruhig

Jungen verhalten sich laut und manchmal frech

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen zum Malen.

Jungen zum Computer spielen

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? Ich lerne am liebsten am Gym.

Und Warum? Weil es dort kühl ist.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Mir macht Mathe, Turnen und Werken am meisten Spaß.

Und Warum? Weil ich nicht.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Am Gym.

Und Warum? So habe ich.

Mit wem spielst du am liebsten? Ich spiele am liebsten mit Tim, Tolcan, Jeri, Emil, Floh, Oskar, Remig und ...

Und Warum? Weil sie meine Freunde sind.

Was machst du am liebsten in der Pause? Ich spiele am liebsten Boxen

Und Warum? Weil es Spaß macht.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Eine Katze, weil Katzen zahm sind.

Fragebogen

Ich bin _____ Jahre alt.

Ich gehe in die 4C Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen spielen mit Barbie und sind Balin

Jungen scheit sportlich werden

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen sie freunden mit sie mit kommen

Jungen konnen Alles spielen werden

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen sie spielen mit Barbie

Jungen wir spielen Fußball

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? at home

Und warum? weil mich konnen und lachen

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Mathe und Sport

Und warum? weil sehr gut ist

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Bsp und spielen

Und warum? weil es Spaß macht

Mit wem spielst du am liebsten? Bruder

Und warum? weil konnen

Was machst du am liebsten in der Pause? Fußball spielen

Und warum? weil es Spaß ist

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

P35

Fragebogen

Ich bin 10 Jahre alt.

Ich gehe in die 4 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen cool

Jungen cool

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen leise

Jungen laut

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen spielen

Jungen Autospielen

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? zuhause

Und Warum? weil es leise ist

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? deutsch

Und Warum? es ist leicht

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? im wald catsen kämpf

Und Warum? weil man dort mit wasser spielen kann

Mit wem spielst du am liebsten? christina

Und Warum? Weil ich sich mago 😊

Was machst du am liebsten in der Pause? campus spielen

Und Warum? weil man dort spielen kann

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

nie Hü

Fragebogen

Ich bin 10 Jahre alt.

Jan

Ich gehe in die 4 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen

Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen

klein klug

Jungen

groß stark

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen

leise konzentriert

Jungen

laut frech

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen

spiele spielen freizeitsachen

Jungen

boxen Computer

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten?

in der Schule

Und Warum?

es ist sehr ruhig

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß?

springmathe

Und Warum?

sport ist sehr toll zahlen
möglich

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten?

im Park

Und Warum?

weil es natur im park gibt

Mit wem spielst du am liebsten?

Luka

Und Warum?

weil er mein Freund ist

Was machst du am liebsten in der Pause?

alles mögliche

Und Warum?

weil es hier viele Dinge gibt

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

weiß ich nicht

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4te Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen Arrogant, oft Nervig

Jungen cool, manchmal Nervig

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen schreiben Briefe.

Jungen hatschen

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen reden über Bely machen, tanzen Ich Ich tanze

Jungen tauschen Pokemon Karten, tauschen Fußball Karten

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? Zuhause

Und Warum? Weil ich mit meinem Bruder hatschen kann

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Die Brüche

Und Warum? Weil sie so einfach sind

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? im Park

Und Warum? Weil ich dort Fußball spielen kann

Mit wem spielst du am liebsten? mit meinen Freunden

Und Warum? Weil sie Fußball spielen können

Was machst du am liebsten in der Pause? Pokemon Karten tauschen

Und Warum? Weil es spass macht

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Das wir jeden Tag in dem Park gehen. Da mit ich Fußball spielen kann.

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4. Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen strebermännchen

Jungen schlau, cool, spitzlich

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen fragen dauernd nach

Jungen Wissens einfach

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen Arbeitswahl und spielen

Jungen Zocken

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? Am liebsten

Und Warum? Dort bin ich alleine

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Mathe und Sport

Und Warum? Ich bin gut

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Computer

Und Warum? Dort kann man Zocken

Mit wem spielst du am liebsten? Mit Freunden

Und Warum? Es sind meine Freunde

Was machst du am liebsten in der Pause? Zocken

Und Warum? Es ist geil

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Ich würde mir eine Ps5 für die Schule wünschen

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen angehend, schlau,

Jungen cool, schlau,

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen lernen

Jungen zocken

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen plätschern, Hund spielen

Jungen zocken, kämpfen

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? Am Gang

Und Warum? Weil man mit Freunden lernen kann

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Mathe und Sport

Und Warum? Weil Mathe einfach ist und Sport Spaß macht.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Computer

Und Warum? Weil man viele verschiedene Spiele spielen kann

Mit wem spielst du am liebsten? Tim, Adam, Oscar, Emil, Anton

Und Warum? Weil es meine Freunde sind.

Was machst du am liebsten in der Pause? Zocken

Und Warum? Weil es Spaß macht.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Einen Gaming Raum dann können alle spielen.

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die vierten Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen freudlich

Jungen stark

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen reden

Jungen reden

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen normal spielen

Jungen irgendwas

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? schule

Und Warum? weil es ruhig ist

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? gar nix

Und Warum? weil es langweilig und sicher ist

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? im park

Und Warum? weil Abbas oft da

Mit wem spielst du am liebsten? Abbas

Und Warum? ich hab ihm gekent sogar vor

Was machst du am liebsten in der Pause? in die schule bin

Und Warum? weil ich mir nix ausdenken kann

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

turnen jeden tag

Fragebogen

Ich bin 10 Jahre alt.

Ich gehe in die 4 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen: Schmuck

Jungen: Cool

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen: Tratschen

Jungen: Tratschen

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen: Reden

Jungen: Tauschen

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten?

Mit youtube im Turnsaal

Und Warum?

Weil ich raus am youtube gelernt

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß?

Zusammen zu machen

Und Warum?

Weil dann muss ich nichts rechnen

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten?

Volleyball Turnsaal

Und Warum?

Wir spielen es jeder Tag

Mit wem spielst du am liebsten?

Jeder

Und Warum?

Weil du kannst es nicht alleine spielen

Was machst du am liebsten in der Pause?

Tauschen

Und Warum?

Weil dann habe ich mehr Karten

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Keine Hausaufgabe und Pokemon Timer

Fragebogen

Ich bin 10 Jahre alt.

Ich gehe in die 4. Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen sie haben lange Haare.

Jungen Sie haben kurze Haare

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen Beide sind ruhig und leise.

Jungen Beide sind laut und leise

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen Sie tanzen und singen

Jungen Medien und karten tauschen

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten?

Im Salon

Und Warum? weil es dort sehr angenehm ist.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß?

Die letzte Nummer.

Und Warum? Weil ich danach fertig bin.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten?

Im Garten, oder Zimmer.

Und Warum? weil es dort so schön ist.

Mit wem spielst du am liebsten?

Mit meinem Bruder und mit meinen Freunde

Und Warum? weil sie alle so nett sind.

Was machst du am liebsten in der Pause?

Zeichnen, Karten tauschen.

Und Warum? weil es Spaß macht.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Einen Aufzug, oder eine Rutsche.

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen nett, nervig

Jungen cool, unfreundlich

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen brave, zuhören,

Jungen laut, lächerlich,

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen Kämpfen,

Jungen sticker tauschen, fußball Karten tauschen

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? zu Hause

Und warum? weil mein papa mir alles sehr gut erklären kann

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß?

Und warum?

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? zu Hause

Und warum? weil ich zu Hause viel spielseng habe

Mit wem spielst du am liebsten? mit meinem bruder

Und warum? weil es mit ihm am meisten spaß macht

Was machst du am liebsten in der Pause? sticker tauschen

Und warum? weil ich fast das Heft voll habe

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Das wir Bravel Stars spielen weil Bravel Stars mein liebli
spiel ist

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4B Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen Mummi und lange Haare.

Jungen Spätzli und kurze Haare.

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen ruhig und leise und leise.

Jungen kuh und leise und laut.

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen tanzen und lieder singen.

Jungen kickten und tauschen.

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? auf mein Platz.

Und Warum? weils gemütlich ist.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? rechnen.

Und Warum? weils kuh ist.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? zu hause.

Und Warum? weil man zocken kann.

Mit wem spielst du am liebsten? carlos und beschan.

Und Warum? weil sie net sind.

Was machst du am liebsten in der Pause? tauschen.

Und Warum? weils kuh ist.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

ein Fußball Platz weil man Fußball spielen kann

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4A Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen Manchmal werden sportliche Mädchen nicht in die sterbe

Jungen unterschiedlich

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen Manche leise andere nicht so.

Jungen me Manche leise andere von laut-sehr laut.

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen sehr unterschiedlich

Jungen Tratschen, Pläne schmieden.

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? In einem dicken sehr weichen Sessel

Und Warum? Weil es unglaublich gemütlich ist.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Gruppenarbeit.

Und Warum? wenn man etwas nicht weiß ist es nicht gleich ein wesen Problem!

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Auffengel klemmen.

Und Warum? Ich bin sehr sportbegeistert!

Mit wem spielst du am liebsten? mit sportlichen Menschen

Und Warum? Weil man sich austoben kann

Was machst du am liebsten in der Pause? Über Ninjas warum nachdenken.

Und Warum? Ich weiß nicht.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Öfter und längere Turnstunden !!!!!

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen weib sind ruhig.

Jungen

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen Sie finde das sie aufmerksam sind.

Jungen

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen malen, Pferde spielen, reden.

Jungen

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? Bei meiner Nachhilfe.

Und Warum? Es ist ruhig und ich kann mich konzentrieren.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Englisch, Englisch, Mathe

Und Warum? Man kann lernen und es macht Spaß!

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Gang

Und Warum? Es ist mehr platz.

Mit wem spielst du am liebsten? mit meine f Bff.

Und Warum? Mit ihr ist es lustig!

Was machst du am liebsten in der Pause? herum tanzen und tricks machen!

Und Warum? weil es lustig ist.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Wenn jemand weinend und ein Kind sieht es dann muss das Kind helfen! Weil man das Kind glücklich machen kann!

Fragebogen

Ich bin 10 Jahre alt.

Ich gehe in die 4 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen freundlich

Jungen lustig

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen okay

Jungen okay

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen spielen und reden und zeichnen.

Jungen spielen, rumblödeln.

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? Unter dem Tisch meiner Lehrerin

Und Warum? Weil es dort so gemütlich ist.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Darüber etwas lernen!

Und Warum? Weil lernen Spaß macht.

Das ich etwas gescheiter lerne.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? In der Klasse.

Und Warum? Weil ich dort so gut spielen kann.

Mit wem spielst du am liebsten? Mit meinen Freunden.

Und Warum? Sch habe sie halt sehr gerne habe

Was machst du am liebsten in der Pause? Zeichnen und spielen.

Und Warum? Weil es mir Freude bereitet.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Den Unterricht lesen

ü

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4. Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen nett, hilfsbereit

Jungen lustig

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen leise

Jungen okay

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen zeichnen, reden

Jungen Kopla bauen

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? Ich lerne am liebsten in der Klasse

Und Warum? Weil, ich mich in der Klasse gut konzentrieren kann.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? das rechnen

Und Warum? Weil, ich gerne rechne.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? am Gang

Und Warum? Weil es am Gang cool ist

Mit wem spielst du am liebsten? mit meiner Freundin.

Und Warum? Weil, ich sie mag.

Was machst du am liebsten in der Pause? zeichnen, lesen

Und Warum? Weil, das meine Hobbys sind.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

eine ganz lange Rutsche

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4b Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen Ich finde dass die meisten Mädchen sind sehr unterschiedlich

Jungen Sollen die „maskulinen“ noch ein bisschen was typisch junge bekommen.

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen Ich lächeln, frech aber sonst sind sie brav.

Jungen Die meisten Frech.

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen Tanzen, Singen.

Jungen Basketball, Fußball & über Kartenspiele reden.

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? Zuhause.

Und Warum? Weil wenn ich fertig bin kann ich zockern.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Die Sachen die ich verstehe.

Und Warum? Weil ich mir nicht den Kopf zerbrechen muss.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Im Park.

Und Warum? Es sind viele Pflanzen und Spielmöglichkeiten dort.

Mit wem spielst du am liebsten? Mit meinen Freunden.

Und Warum? Warum wohl, weil sie meine Freunde sind. Ist doch klar!

Was machst du am liebsten in der Pause? Reden.

Und Warum? Weil man es im Unterricht nicht darf.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Eine Aesche vom Dach in die Straßenbahn, weil es cool i

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4b Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen weiblich

Jungen männlich

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen brav

Jungen brav und strong

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen Tanzen, Turnen

Jungen Bokkumsachen, Fußball katen spielen

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? auf meinem Tisch

Und Warum? weil es mir Spaß macht

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Addition

Und Warum? weil es mir Spaß macht

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? in Linea raum

Und Warum? weil es dort groß ist

Mit wem spielst du am liebsten? Aylin, Melike, Selmaesh, und Serd nur

Und Warum? weil sie meine bestefreunde sind

Was machst du am liebsten in der Pause? Turnen und Tanzen

Und Warum? weil es mir Spaß macht

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?:

Ich würde mir wünschen das wir eine ganz große klasse heten
weil die klasse bisschen klein ist.

Fragebogen

Sexlernen

Ich bin 10 Jahre alt.

Ich gehe in die 4B Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben? *(Bischen)*

Mädchen *haben langen Haare und sind ein bisschen kluger.*

Jungen *haben kurze Haare und sind ein bisschen unkluger.*

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht? *manchmal auch nicht*

Mädchen *verhalten sich in der Unterricht so brav und leise*

und Jungen *verhalten sich gleich aber manchmal ein Stück schlechter.*

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen *spielen etwas, tanzen Tiktokmusik und machen*

Jungen *spielen wild, tauschen auch Sticker und Karten und*

(manchmal nicht) spielen diese Pokemon Spiel.

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? *In der Schule lerne ich am liebsten*

Und Warum? *Weil ich nicht zu Hause nicht lernen kann.*

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß?

Und Warum?

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? *Zu Hause spiele ich am liebsten.*

Und Warum? *Zu Hause hab ich Playstation und Nintendo.*

Mit wem spielst du am liebsten? *Mit meinem Schwertter.*

Und Warum? *Weil wir die einzigen Kinder sind.*

Was machst du am liebsten in der Pause? *Tanzen mag ich am liebsten.*

Und Warum? *Weil es Spaß macht.*

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Ich würde viele Traumale und alle machen.

Weil ich jetzt 3 Traumale habe. (Wörter)

Fragebogen

Ich bin 10 Jahre alt.

Ich gehe in die 4B Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

Leticia

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen sind schön und lieben es zu shopen und lieben make up.

Jungen sind total süchtig nach Fußball.

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen können frech sein aber passen im Unterricht auf.

Jungen können meistens eben nicht zuhören.

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen tanzen in der pause TikTok songs.

Jungen keine ahnung!!!

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? In der Schule

Und Warum? einfach so.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Das die Elisabeth uns alles erklärt.

Und Warum? ist gut gemeint

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? In Lina's Raum.

Und Warum? Ich habe keinen grund.

Mit wem spielst du am liebsten? Elena, Lea, Mia.

Und Warum? Weil sie meine Freunde sind

Was machst du am liebsten in der Pause? Spielen & Essen

Und Warum? Weil es Spaß macht.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Einen Hund als Klassentiere. ♡

Fragebogen

Ich bin 11 Jahre alt.

Ich gehe in die 4c Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen _____

Jungen _____

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen verhalten sich aufmerksam.

Jungen verhalten sich nicht aufmerksam.

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen spielen Board.

Jungen spielen Fußball

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? nirgendwo

Und Warum? weil ich lernen nicht mag

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? meine Freunde

Und Warum? weil Baum

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? im Dieboldpark Fußball plz.

Und Warum? weil ich seit 8 Jahren immer in den Park gehe

Mit wem spielst du am liebsten? Sofia, Michelle, Gyna, Ahma, Indi, Nikola

Und Warum? weil sie meine Freunde sind.

Was machst du am liebsten in der Pause? essen und Socken ankleben.

Und Warum? weil Baum

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Aufzug, kein Mathe

Fragebogen

Ich bin 10 Jahre alt.

Ich gehe in die 4C Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen Sie hat lange ~~rote~~ Haare.

Jungen _____

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen sind im Unterricht lazier als Jungen.

Jungen _____

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen Zeichnen am meisten in der Pause

Jungen _____

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? Ich lerne in der Schule am liebsten

Und Warum? Weil es besser ist.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Der Turnunterricht.

Und Warum? Weil es mir mehr Spaß macht

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Ich spiele zu Hause am liebsten

Und Warum? Weil ich meine Ruhe habe.

Mit wem spielst du am liebsten? Mit meiner besten Freundin.

Und Warum? Weil nur alleine langweilig wird.

Was machst du am liebsten in der Pause? Ich zeichne gern in der Pause

Und Warum? Weil es mir Spaß macht.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Ich wünsche mir das die Klasse müde wird. Damit ich mich konzentrieren kann.

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4. Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen nierlig.

Jungen nierlig.

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen seltsam

Jungen laut,

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen seltsam,

Jungen laut,

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? in der Schule.

Und Warum? weil da eine Lehrerin ist.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Mathe, Turnen.

Und Warum? weil es mir Spaß macht.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Im meinem Zimmer.

Und Warum? weil mein Zimmer cool ist.

Mit wem spielst du am liebsten? mit Freundinnen.

Und Warum? weil es Spaß macht.

Was machst du am liebsten in der Pause? Reden.

Und Warum? weil ich reden mag.

4 Meine Wünsche

Was wünschst du dir in deiner Traumschule? Und warum?

Einen großen Turnsaal, nicht lernen weil lernen
Unötig ist.

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen musste hilfslos, lustig, klappt ab, die Junge, nett, stark, nett, cool, ruhig

Jungen dünn, dünn, dünn, läch, läch, läch, um cool, böseartig, stark, engstlich

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen musste klappt

Jungen immer schlummern

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen: immer etwas anderes

Jungen: Fußball spielen, singen

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? in Klassen

Und Warum? die Duffel, die Kammerbezug, die Wärme

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? das geakke

Und Warum? weil es spass macht

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? ich kann überall spielen

Und Warum? weil ich sehr viel Freunde habe

Mit wem spielst du am liebsten? mit meinen besten Freunden

Und Warum? weil sie lustig ist

Was machst du am liebsten in der Pause? Zeichnen

Und Warum? weil man die Feuerse mit mir durchgehen kann

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Ich würde eine geakke Schule wollen weil das Lernen dann spass macht.

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen gehen weniger ins Spiel als Jungen.

Jungen brüllen mehr Schreie aus.

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen verhalten sich ruhig.

Jungen verhalten sich hoch.

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen lesen Malen

Jungen lesen Computer spielen

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? Ich lerne am liebsten Zuhause.

Und Warum? Deshalb habe ich mich frühzeitig.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Freudensantworten.

Und Warum? Ich liebe es zu Rätseln.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Auf der Wiese oder im Wald.

Und Warum? Im Wald kann man gut verstecken spielen und auf der Wiese laufen.

Mit wem spielst du am liebsten? Mit meinen Freunden.

Und Warum? Man ist in Gruppen oft länger da und man hat gemeinsam Spaß.

Was machst du am liebsten in der Pause? Lesen

Und Warum? Ich lese in den Geschichten der Bücher.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Ich würde mir einen Wald im Hof wünschen weil die Kinder die Natur erleben
und sie schützen sollen.

Fragebogen

Ich bin 10 Jahre alt.

Ich gehe in die 4 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen Wir sind raig

Jungen _____

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen Die Mädchen sind nachher.

Jungen Der Jungen sind schlauer.

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen Die Mädchen spielen Konzent so ding.

Jungen Und Jungen spielen immer Fußball.

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? In der Banikergasse.

Und Warum? Weil diese Schule ist schöner und größer.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Deutsch.

Und Warum? Weil ich am Deutsch besser bin.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Gang

Und Warum? Weil das ist noch größer.

Mit wem spielst du am liebsten? Mit ihm ist es lustig.

Und Warum? Weil sie lustige Sachen macht.

Was machst du am liebsten in der Pause? Wir lernen Konzent.

Und Warum? Weil wir unsern Lehrerin zeigen wollen.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Ich wünsche mir nur weil mir alles gefällt.

Fragebogen

Ich bin 10 Jahre alt.

Ich gehe in die 4a Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen leise sind sie.

Jungen laut sind sie.

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen Sind leise und nett

Jungen Die Jungen sind viel zu laut und nur gehorchen.

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen normal am Gang spielen

Jungen lauf sein am Gang

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? am Gang

Und Warum? weil es dann leise ist

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? dass alleine arbeiten.

Und Warum? weil, es dann ganz leise ist.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? am Gang

Und Warum? weil, es mehr platz hat.

Mit wem spielst du am liebsten? mit Freunde in der Schule.

Und Warum? weil, es mehr Spaß macht.

Was machst du am liebsten in der Pause? spielen

Und Warum? weil, es Spaß macht.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Das es in der Schule keine laufe Kinder gibt, weil es leise ist

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4. Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen ruhig, cool, sportlich, lustig und schön.

Jungen ruhig, dumm, lustig, komisch und laut.

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen plaudern, passen auf und sind nicht schlampig.

Jungen plaudern, passen nicht auf und sind sehr schlampig.

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen ^{spielen} immer etwas anderes.

Jungen spielen immer Fußball.

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? Ich lerne am liebsten zu Hause.

Und Warum? Weil es zu Hause besser ist.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Das Schreiben.

Und Warum? Weil es mir Spaß macht.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Im Park.

Und Warum? Weil es dort cool ist.

Mit wem spielst du am liebsten? Mit Freunden.

Und Warum? Weil's Spaß macht.

Was machst du am liebsten in der Pause? Computern.

Und Warum? Weil's Spaß macht.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Ich würde mir einen Hockeyplatz wünschen,
Weil ich Hockey spiele.

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4B Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen Schule

Jungen Penis

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen Briefe schreiben kichern

Jungen Briefe schreiben tratschen

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen Kemfen

Jungen Pokemon, Fußball Karten

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? An gang

Und Warum? es ist dort gemütlich

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Buchrechnen

Und Warum? weiss nicht

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? lino's raum

Und Warum? weiss nicht

Mit wem spielst du am liebsten? ELENA, MIA

Und Warum? weiss nicht

Was machst du am liebsten in der Pause? Rauken

Und Warum? es macht spaß

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Spaß zu samenanbeit nicht geergert werden

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4C Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen

cooler Mädchen sind einfach cooler

Jungen

Fußball Junge spielen oft Fußball

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen

schön Mädchen sind schöner ruhiger

Jungen

gemein sie sind viel gemeiner

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen

trinken Wir spielen oft Platte trinken

Jungen

trinken

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten?

Und Warum?

irgendwo im Hof
weil ich oft die Seiten vergesse!

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß?

Und Warum?

Gammeln
Weil Baum

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten?

Und Warum?

im Park
weil es dort viele Schpiel gibt

Mit wem spielst du am liebsten?

Und Warum?

mit Veronika
weil sie wichtig ist

Was machst du am liebsten in der Pause?

Und Warum?

Süßes heben
Weil es mich Spaß macht

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Einen Hund. Weil ich sie liebe.

B

Fragebogen

Ich bin 10 Jahre alt.

Ich gehe in die 4 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen Sie sind braver.

Jungen Sie sind schlimmer.

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen Sie sind leise

Jungen Jungen sind nicht so viel leise wie Mädchen.

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen Die Mädchen zeichnen.

Jungen Die Jungen spielen am vielsten Kapla.

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? Ich lerne am liebsten auf dem Gang.

Und Warum? Weil es für mich ruhiger ist.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Sprechen.

Und Warum? Weil es mir Spass macht.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Ich spiele Gang

Und Warum?

Mit wem spielst du am liebsten? Ich spiele am liebsten mit meine Freundin.

Und Warum? Weil ich mit ihr am liebsten Zeitverbringe.

Was machst du am liebsten in der Pause? 1. Mit meine Freundin: Tanzen

Und Warum? Weil sie meine Beste Freundin ist.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Ich würde mir eine Lift wünschen weil ich keine Treppen gehen mag.

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4. Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen klug, schön, nett, lustig, kreativ

Jungen frech

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen

Jungen laut, vorlaut, Frech antworten,

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen zeichnen, spielen Spiel/am Gang

Jungen spielen am Gang/Spieler/Kassette

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten?

Und Warum?

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß?

Und Warum?

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten?

Und Warum?

Mit wem spielst du am liebsten?

Und Warum?

Was machst du am liebsten in der Pause?

Und Warum?

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen Sie haben braune Haare und haben keine Muskeln

Jungen die haben keine braune sondern Muskeln

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen Sind lässig, nett, cool und hübsch sie sind auch sehr stylisch

Jungen Sind laut, nervig und komisch

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen Tauschen, sie spielen, wuscheln und cool

Jungen die spielen laute spiele, streiten immer wegen Pokemon Karten

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? auf meinem Tisch

Und Warum? weil es angenehm ist

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Multiplizieren

Und Warum? weil es spaß ist

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? im Teamlehrerinnen raum

Und Warum? weil wir dort Musik anmachen

Mit wem spielst du am liebsten? Meine Freund, Aylin, Beglam, Melike, Serapenna

Und Warum? weil sie meine Bestefreunde sind

Was machst du am liebsten in der Pause? Tauschen

Und Warum? weil es spaß ist

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

~~stille Pausen~~ Mehrere Pausen, weil wir nicht genug haben

Fragebogen

Ich bin 10 Jahre alt.

Ich gehe in die 4. Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen meistens längere Haare, lieben Shopping

Jungen meistens kurze Haare, mögen Video Spiele

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen brav-schlimm

Jungen schlimm-brav

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen Wir Mädchen rauseln

Jungen Die jungs machen Sticker

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? in der Schule

Und Warum? weil es da am meisten Spaß macht.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Mathe und Deutsch, Sachunterricht

Und Warum? Weil die für mich am einfachsten sind!

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? in Linas room

Und Warum? Weil ich da rauseln darf

Mit wem spielst du am liebsten? mit Lea, Leticia, Charlotte.

Und Warum? Die Lea ist meine BFF... Leticia ist meine BFF, Lotte auch

Was machst du am liebsten in der Pause? rauseln

Und Warum? weil es Spaß macht

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Immer Spielpause weil: wir rauseln können!

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen sind nett, lustig und können auch nervig sein.

Jungen sind nett, lustig und können auch nervig sein.

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen sind nicht immer brav.

Jungen sind nicht immer brav.

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen tanzen und singen.

Jungen tauschen Karten.

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? In der Schule.

Und Warum? Weil dort mein Matherbuch ist.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Etwas neues.

Und Warum? Weil es mir lern lustig ist.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Im Park mit meinen Geschwister.

Und Warum? Weil ich sie liebe habe und es lustig ist.

Mit wem spielst du am liebsten? Mit meinen Freunden und Geschwister.

Und Warum? Weil es lustig ist.

Was machst du am liebsten in der Pause? tratschen.

Und Warum? Weil ich viel erfahre

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Nur Matherbücher und eine Wasserrutsche vom Dach

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen lange Haare, spirituell, feilsch

Jungen ein bisschen nervig, ein bisschen feilsch

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen feilsch, still, ...?

Jungen laut,

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen malen, spielen

Jungen malen, spielen

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? Mathe

Und Warum? weil es Spaß macht

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? rechnen

Und Warum? weil ich liebe zum Rechnen

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? hines raum

Und Warum? weil dort mehr malen geht

Mit wem spielst du am liebsten? Schwester, Brüder, Senecken

Und Warum? weil es Spaß macht

Was machst du am liebsten in der Pause? mit meinen Freundinnen spielen

Und Warum? weil ich mit meinen Freundinnen spielen macht es Spaß

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

mehr mitputzen essen weil dort wir mehr essen können.

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen nerzig,

Jungen nerzig

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen seltsam

Jungen laut

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen seltsam

Jungen läuft

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? In der Schule.

Und Warum? Weil da eine Lehrerin ist.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Turnen

Und Warum? Weil man sich bewegen kann.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Zu Hause.

Und Warum? Weil dort niemand merkt.

Mit wem spielst du am liebsten? Mit Hunden.

Und Warum? Weil ich Hunde mag.

Was machst du am liebsten in der Pause? Reden

Und Warum? Weil ich reden mag.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Nicht lernen. Weil lernen langweilig.

Fragebogen

Ich bin acht Jahre alt.

Ich gehe in die vierte Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen alle sind cool

Jungen

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen verhalten sich besser als Jungen.

Jungen

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen Zeichnen am meisten in der Pause.

Jungen

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? zuhause am liebsten.

Und Warum? Weil ich mich wohl fühle.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Der Textunterricht.

Und Warum? Weil er mir mehr Spaß macht.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Ich Spiel zuhause am liebsten.

Und Warum? Weil es wilder wie in der Schule laut ist.

Mit wem spielst du am liebsten? Mit Susanna meiner besten Freundin.

Und Warum? Weil sie lieb ist und nett ist.

Was machst du am liebsten in der Pause? Ich zeichne gerne in der Pause

Und Warum? Weil es mir Spaß macht

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Ich wünsche mir dass die Klasse leise wird. Weil ich mich nicht konzentrieren kann.

Fragebogen

Ich bin 12 Jahre alt.

Ich gehe in die 4 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen: Die Mädchen sind hübsch, süß, freilich und nett

Jungen: Die Jungen sind lustig und nett.

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen: Die Mädchen verhalten sich im Unterricht.

Jungen: Die Jungen verhalten sich im Unterricht.

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen: Sie tanzen in der Pause.

Jungen: Sie tauschen Sticker in der Pause.

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? Mathematik

Und Warum? Weil ich mag Mathe.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Minus, Plus, Dividieren und Mal.

Und Warum? Weil es macht mir Spaß.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Ich mag Sport spielen.

Und Warum? Weil ich mag Sport spielen.

Mit wem spielst du am liebsten? Ich spiele mit niemanden.

Und Warum? Weil niemand mag mit mir spielen.

Was machst du am liebsten in der Pause? pasteln.

Und Warum? Weil ich mag pasteln.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Ich wünsche mir dass die Kinder und Lehrer/innen einen Schöner
Wochenende. Weil ich mag alle in die Schule die Kinder und
die Lehrer/innen.

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4. Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen haben eine sehr gute Kreativität.

Jungen sind sehr offener.

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen sind ruhig und versuchen leise zu sein

Jungen sie versuchen eine Möglichkeit zu finden laut zu sein

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen versuchen Musik zu hören & tanzen

Jungen spielen Fußball

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? an einem ruhigen ort

Und Warum? weil ich mich besser konzentrieren kann

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Schularbeiten schreiben

Und Warum? weil man Fragen beantworten muss

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? zuhause

Und Warum? so kann ich mit meinem Bruder spielen.

Mit wem spielst du am liebsten? Bruder

Und Warum? keine Abhängigkeit

Was machst du am liebsten in der Pause? Tanzen, Singen,

Und Warum? Weil es Spaß macht

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Das Fachlehrer lehren können

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 4. Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen meistens brav, nett, hilfsbereit

Jungen meistens schlimmer, ergern, elken nett

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen na ja ?

Jungen meistens schlimmer

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen Kämpfen nur zum Spaß

Jungen keine Ahnung

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? Normale Klasse.

Und Warum? ?

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Verbesserungen (gar nichts)

Und Warum? ?

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Draußen bei der Line.

Und Warum? Das weiß ich nicht.

Mit wem spielst du am liebsten? Charlotte, Mia, Elena, Lea, Sophie, Amina, Besti

Und Warum? weil die sooooo lustig sind.

Was machst du am liebsten in der Pause? Kämpfen.

Und Warum? weil kämpfen spass macht. Vor allem wenn jungs zuschauen.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Das alle Kinder brav sind.

Fragebogen

Ich bin 10 Jahre alt.

Ich gehe in die 4. Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen cool, schön

Jungen cool, nett

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen ehen ruhigen aber nicht immer.

Jungen ehen lautes aber nicht immer.

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen Man wir kumpen manchmal

Jungen Sie kumpen Pokeman oder Fußballkumpen.

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? An meinem Platz.

Und Warum? —

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? —

Und Warum? —

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? In der Schule

Und Warum? Weil meine Freunde dabei sind.

Mit wem spielst du am liebsten? Mit allen meinen Freunden.

Und Warum? —

Was machst du am liebsten in der Pause? Mit meinen besten Freunden spielen

Und Warum? —

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Das die ganze Zeit Pause ist. Weil ich dann die ganze Zeit mit meinen Freunden spielen kann.

Fragebogen

Ich bin 8 Jahre alt.

Ich gehe in die 3b Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen bleid Dumm Schlaun

Jungen Schlaun Braun Agressif

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen Mittel

Jungen Mittel

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen Unfreundlich

Jungen freundlich

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? Schule

Und Warum? ?

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Semen

Und Warum? ?

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Moschee

Und Warum? ?

Mit wem spielst du am liebsten? mit emme

Und Warum? ?

Was machst du am liebsten in der Pause? spielen

Und Warum? ?

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Fragebogen

Ich bin 8 Jahre alt.

Ich gehe in die 3B Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen Alle können gleich sein.

Jungen Alle können gleich sein.

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen Alle können gleich leise sein

Jungen Alle können gleich leise sein

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen Alle können Alles machen

Jungen Alle können Alles machen

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? Am Tisch

Und Warum? Einfach so

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Lesen

Und Warum? Einfach so

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Am Boden

Und Warum? Einfach so

Mit wem spielst du am liebsten? Mit meinen Freunden

Und Warum? Einfach so

Was machst du am liebsten in der Pause? Spielen

Und Warum? Einfach so

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Keine Regeln

Fragebogen

Ich bin 8 Jahre alt.

Ich gehe in die 3B Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

PAULI

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen Blide können alles haben

Jungen Beide können alles haben

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen Beide sind brav

Jungen Beide sind brav

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen Spiele

Jungen Spiele

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten?

Und Warum? In der Klasse und im Hof

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Mathe

Und Warum? weil es cool ist.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? zu Hause

Und Warum? weil ich alle meine Spielzeuge habe

Mit wem spielst du am liebsten? Mit den Eltern

Und Warum? Weil sie meine Freunde sind

Was machst du am liebsten in der Pause? Warten bis spielen

Und Warum? weil die Pause zum spielen ist

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Eine Terrasse, weil sie sehr cool ist.

Ma
eh
zu

Fragebogen

Ich bin 8 Jahre alt.

Ich gehe in die 3B Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen sind auch cool.

Jungen sind cool wie Mädchen.

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen gut.

Jungen gut.

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen spielen.

Jungen spielen.

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? in der Schule.

Und Warum? weil es cool ist.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? weil Schule gut ist.

Und Warum? weil lernen gut ist.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? zu Hause.

Und Warum? einfach so.

Mit wem spielst du am liebsten? mit meinen Freunden.

Und Warum? weil Spaß macht.

Was machst du am liebsten in der Pause? essen

Und Warum? einfach so.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Keine Regel !!!!!!!

Fragebogen

Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 3 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen Jeder kann das was er machen will.

Jungen Jeder kann das was sie machen will

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen laut und leise

Jungen laut und leise

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen spielen, malen

Jungen Sesseln bauen, Autos spielen,

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? in der schule

Und Warum? es ist leise und ich kann mich konzentrieren.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? deutsch

Und Warum? es ist leicht

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? am spielplatz

Und Warum? es ist cool

Mit wem spielst du am liebsten? mit meiner Freundin

Und Warum? es macht Spaß.

Was machst du am liebsten in der Pause? essen und spielen

Und Warum?

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

1 Stunde pro Stunden, spielen, 3 Stunden, essen,

Fragebogen

Ich bin 8 Jahre alt.

Ich gehe in die 3 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen lange Haare und sehr hübsch.

Jungen kurze Haare und spielt Fußball.

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen Die Mädchen hören gut zu.

Jungen Die Jungen sind sehr laut.

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen Häuschen bauen.

Jungen Spielen Sogo.

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? in der Schule

Und Warum? Weil alle meine Freundinnen dort sind.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Mathematik.

Und Warum? Weil ich sehr gut in Mathematik bin.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Im Park

Und Warum? Weil der Park sehr groß ist.

Mit wem spielst du am liebsten? Mit meiner Freundin.

Und Warum? Sie ist meine beste Freundin.

Was machst du am liebsten in der Pause? Sachen mit Freundinnen.

Und Warum? Weil um das Spaß macht.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Das will alle in die alte Schule wieder zurück kommen, weil es dort schöner war

Fragebogen

Ich bin neun Jahre alt.

Ich gehe in die dritte Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen jeder kann alles sein...

Jungen jeder kann alles sein...

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen jeder kann alles machen.

Jungen jeder kann alles machen.

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen sie spielen was sie wollen...

Jungen sie spielen was sie wollen.

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? In meiner Klasse.

Und Warum? Weil ich mich dort am meisten fühle.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Das Lernen.

Und Warum? Weil es Spaß macht.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Zu Hause.

Und Warum? Weil dort meine Spielsachen sind.

Mit wem spielst du am liebsten? Mit meinen Freunden.

Und Warum? Weil es mit ihnen Spaß macht.

Was machst du am liebsten in der Pause? Ich spiele mit meinen Freunden.

Und Warum? Weil ich gerne mit ihnen spiele.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Das alles ganz normal ist.

Fragebogen

Ich bin 8 Jahre alt.

Ich gehe in die 3b Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen Jeder kann alles sein

Jungen Jeder kann alles sein

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen sind vielicht laut oder leise

Jungen sind vielicht laut oder leise

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen Spiele

Jungen Spiele

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? In der Schule.

Und Warum? weil es leise ist

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Wenn eine Aufgabe ist die ich mit meinen

Und Warum? weil es Spaß macht.

Freundinnen mache.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Bei mir zu Hause.

Und Warum? weil es schön ist.

Mit wem spielst du am liebsten? Mit meinen Freundinnen.

Und Warum? weil mehr Spaß macht.

Was machst du am liebsten in der Pause? Spiele.

Und Warum? weil lustiger ist.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Balkon

Fragebogen

Ich bin 8 Jahre alt.

Ich gehe in die 3B Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen jeder kann alles sein.

Jungen jeder kann alles sein.

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen Mädchen können unordentlich laut sein

Jungen wie Junge auch.

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen _____

Jungen _____

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? In der Schule.

Und Warum? weil es ruhig ist

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? wenn es eine Aufgabe ist die ich mit meinen

Kollegen machen kann.

Und Warum? weil es Spaß macht.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Bei mir zu Hause.

Und Warum? weil es schöner ist.

Mit wem spielst du am liebsten? Mit meine Freundinnen.

Und Warum? weil es mehr Spaß macht.

Was machst du am liebsten in der Pause? Spielen.

Und Warum? weil es lustig ist.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Balkon

Fragebogen

Ich bin 8 Jahre alt.

Ich gehe in die 3 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen es gibt kein richtig

Jungen es gibt kein richtig

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen nett aufpassen Mädchen können mehr

Jungen laut bei Jungs Plappern immer

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen ich spiele keine Reden

Jungen engeln kochen schmecken

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? bei der Vasi

Und Warum? weil sie so nett ist.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Deutsch

Und Warum? weil ich gut Deutsch kann.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Am Gang

Und Warum? weil er so groß ist.

Mit wem spielst du am liebsten? Sarah

Und Warum? weil sie meine Schwester ist.

Was machst du am liebsten in der Pause? spielen Vampire,

Und Warum? weil es cool ist.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Freizeit, ein eigenes Zimmer.

Fragebogen

Ich bin 8 Jahre alt.

Ich gehe in die 3B Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen Es gibt kein richtiges

Jungen Es gibt kein richtiges

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen leise schnell

Jungen laut langsam

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen spielen Fantasie spiele

Jungen ich weiß nicht komisch

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? Nur an der Tafel

Und Warum? Weil man es besser sieht

Was macht dir beim lernen am meisten Spaß? Sie ist die Beste Lehrer in der

Und Warum? Welt

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Auf dem Gang

Und Warum? Weil es so groß

Mit wem spielst du am liebsten? Mariella bzw Leah Luisee bhanna

Und Warum? Weil ich sie mag

Was machst du am liebsten in der Pause? sie spielen

Und Warum? Weil es Spaß macht.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Keine Regeln, gekante klas, eine Terasse,

Fragebogen

Amelie

Ich bin 8 Jahre alt.

Ich gehe in die 3b Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen können so wie Bubeen sein.

Jungen können so wie Mädchen sein.

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen läuft leise herauf

Jungen läuft leise herauf

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen Spielen kasseln zeichnen.

Jungen Spielen kasseln zeichnen.

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? am Laptop

Und Warum? Weil es mir gefällt.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Malen

Und Warum? Weil es mir Spaß macht.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? überall

Und Warum? ich kann überall spielen

Mit wem spielst du am liebsten? meinen Freundinnen

Und Warum? weil ich sie mag

Was machst du am liebsten in der Pause? Alles mögliche

Und Warum? Weil ich alles gerne spiele

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Viele Tiere

Fragebogen

Ich bin 8 Jahre alt.

Ich gehe in die 3b Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen 3 Beide sind laut beide sind leise

Jungen

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen 3 Manchmal sind die Mädchen laut manchmal leise

Jungen

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen 3 Sie lesen Hölle. Mit den Mädchen.

Jungen

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? auf dem Sofa.

Und Warum? Weil es da so gemütlich ist

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? Das man fertig wird.

Und Warum? Es ist dort so ruhig.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? Im Garten von unserer

Und Warum? Weil es dort so schön ist.

Mit wem spielst du am liebsten? Meiner Schwester.

Und Warum? Weil sie so gute Spiele erfunden hat.

Was machst du am liebsten in der Pause? Zeichnen.

Und Warum? Es bringt

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Das alle zusammen halten. Weil wir dann mehr schaffen.

Fragebogen

Ich bin 8 Jahre alt.

Ich gehe in die 3B Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

1 Typisch Mädchen/Jungen:

Mit welchen Worten würdest du Mädchen oder Jungen beschreiben?

Mädchen jeder ist gleich.

Jungen jeder ist gleich.

Wie verhalten sich Mädchen oder Jungen im Unterricht?

Mädchen Serch und Seis.

Jungen Serch und Seis.

Was machen Mädchen oder Jungen in der Pause?

Mädchen Spillen und Essen.

Jungen Spillen und Essen.

2 Lernen

An welchem Ort lernst du am liebsten? In der Klasse.

Und Warum? Weil es schön ist.

Was macht dir beim Lernen am meisten Spaß? MiniMax.

Und Warum? Es ist schön.

3 Spielen

An welchem Ort spielst du am liebsten? In der Klasse und zu Hause

Und Warum? Es ist schön.

Mit wem spielst du am liebsten? Mit meinen Freunden.

Und Warum? Weil es spaß macht.

Was machst du am liebsten in der Pause? Spillen und Essen.

Und Warum? Weil ich gute Pause habe.

4 Deine Wünsche

Was würdest du dir in deiner Traumschule wünschen? Und warum?

Rutsche nach Hause. ♡ ♡ ♡ ♡

6.3.2 ZEICHENBÖGEN

Ich bin 9 Jahre alt.

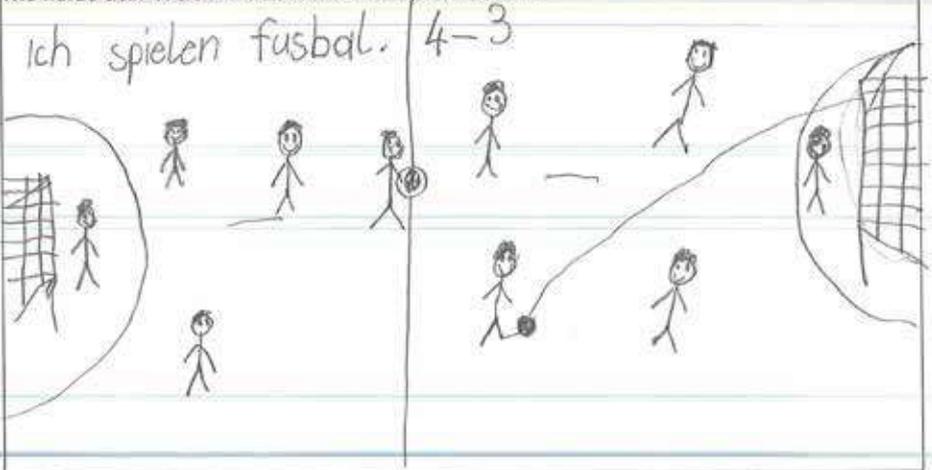
Ich gehe in die 2A Klasse.

Ich bin ein:

Mädchen

Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

<p>Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?</p> <p>Ich spielen fusbol. 4-3</p> 
<p>An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule? <u>in der Schule</u></p> <p>Was machst du in der Pause am liebsten? <u>Fußball spielen</u></p>

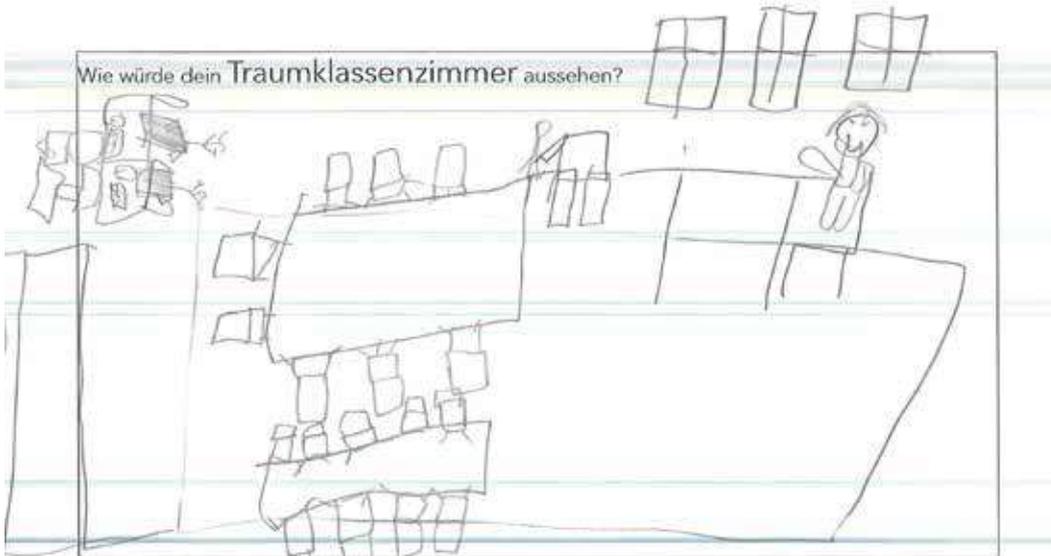
Ich bin 7 Jahre alt.

Ich gehe in die 2c Klasse.

Ich bin ein: Junge Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule?

Was machst du in der Pause am liebsten?

Ich mache gerne in der Pause Karten tauschen

Ich bin 7 Jahre alt.

Ich gehe in die 2. Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?

Musikraum für Cello und Klavier und für die besten Instrumente. Ein Raum wo ein Strandspinen ist mit einem Bod. ein Werkraum. Zwei Tischchen. Aber buschelig

An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule?

Was machst du in der Pause am liebsten?

Im Werkraum mit den Tischchen spielen. en sch Panen.

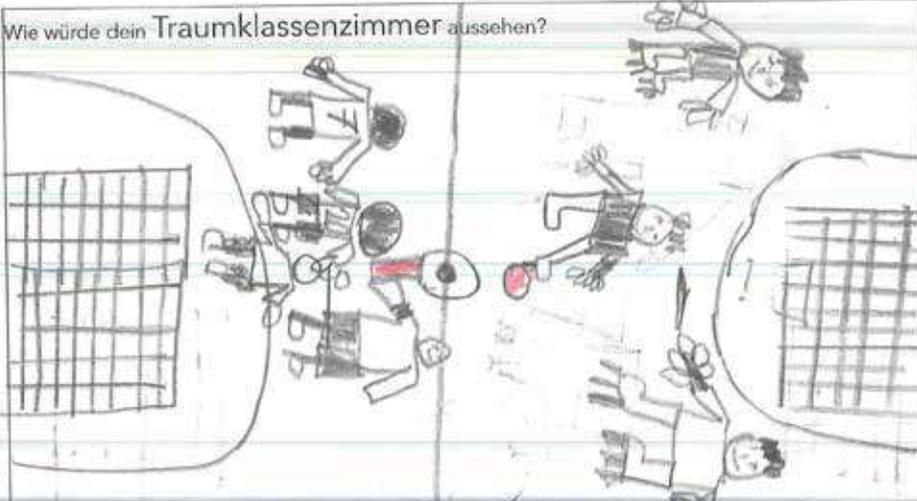
Ich bin 9 Jahre alt.

Ich gehe in die 2A Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule? Tunissaal

Was machst du in der Pause am liebsten? Fußball spielen
Springseil springen

Ich bin 7 Jahre alt.

Ich gehe in die 2 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

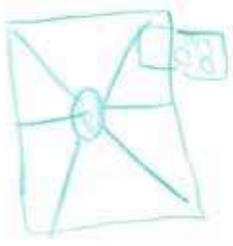
Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?

Ich wünsche mir eine Wildsee Ruche



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule? Turnsaal

Was machst du in der Pause am liebsten? Laufen, spielen



Ich bin 8 Jahre alt.

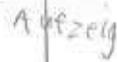
Ich gehe in die 2. Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?

Nicht mehr so viel streiten. 

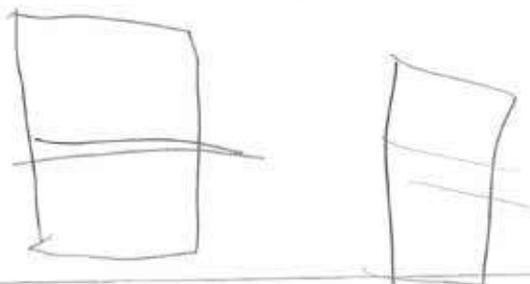
Nicht mehr einfach raus rufen.  Zimmer
Anzeige



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule? Im Klassenzimmer

Was machst du in der Pause am liebsten?

Mit  den kleinen Dominosteinen 



Ich bin 7 Jahre alt.

Ich gehe in die 2 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

<p>Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?</p> <p>ein Fußballfeld vor der Schule ein Whirlpool alle Bände von Gregs Tagebuch</p>
<p>An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule? im Turnsaal Was machst du in der Pause am liebsten? Lesen</p>

Ich bin 7 Jahre alt.

Ich gehe in die Zweit Klasse.

Ich bin ein: Mädchen

Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?

fußball felt, ein pool mit einer wasser rutsche

An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule? Im Turnsaal
Was machst du in der Pause am liebsten? essen, und fußball

Ich bin 7 Jahre alt.

Ich gehe in die 2. Klasse Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?

Fussball Feld Kartsch ein Höle
immer in d. Hall

An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule? Turn Saal
Was machst du in der Pause am liebsten? Lesen

Ich bin 7 Jahre alt.

Ich gehe in die 2 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule? Klasse
Was machst du in der Pause am liebsten? in der kautsch spielen

Ich bin 8 Jahre alt.

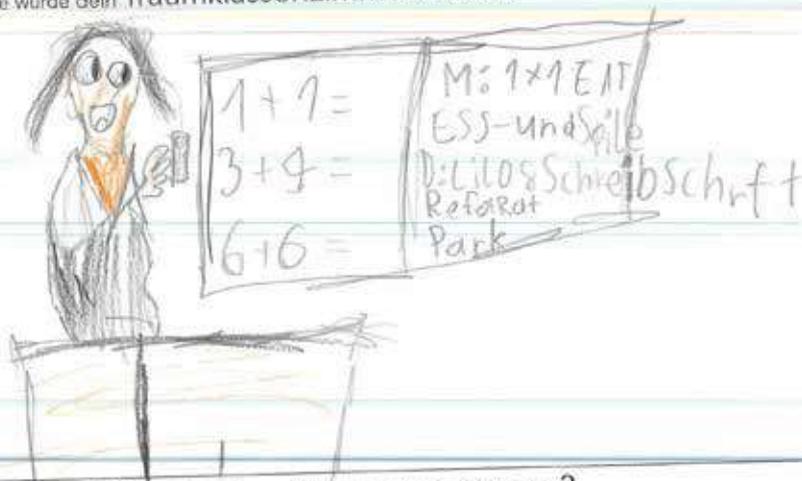
Ich gehe in die 2c Klasse.

Ich bin ein: Mädchen

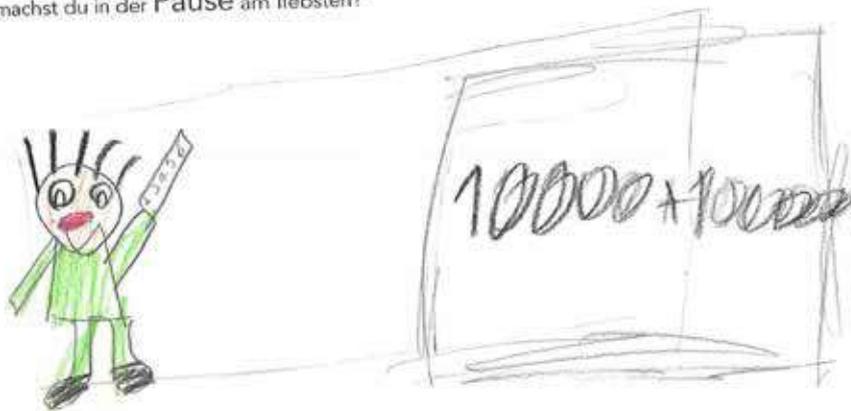
Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule?
Was machst du in der Pause am liebsten?



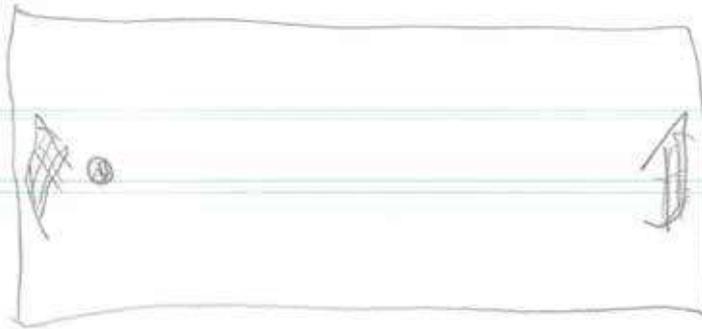
Ich bin 8 Jahre alt.

Ich gehe in die 2C Klasse.

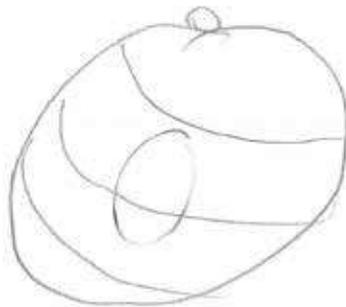
Ich bin ein: Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule?
Was machst du in der Pause am liebsten?



Ich bin 8 Jahre alt.

Ich gehe in die 2 Klasse.

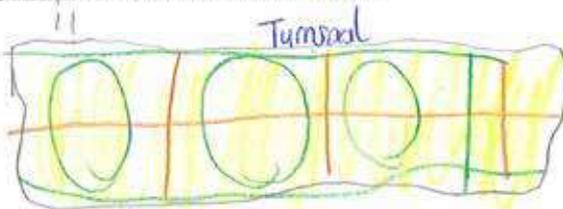
Ich bin ein: Mädchen

Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule?
Was machst du in der Pause am liebsten?



Ich bin 7 Jahre alt.

Ich gehe in die 27 Klasse.

Ich bin ein:

Mädchen

Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule?
Was machst du in der Pause am liebsten?



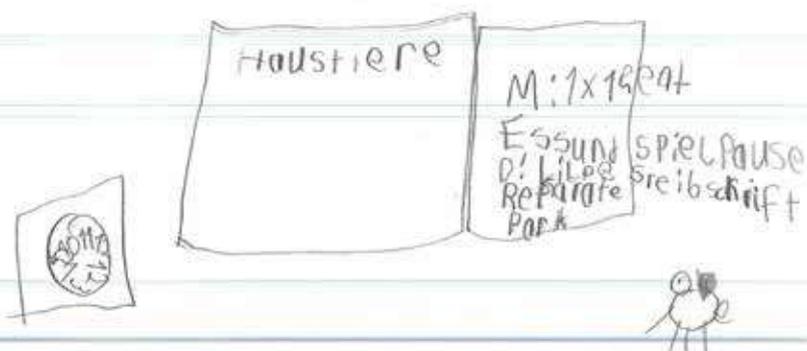
Ich bin 7 Jahre alt.

Ich gehe in die 2C Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?



An welchen **Orten** bist du am liebsten in der in der Schule? Turnsaal
Was machst du in der **Pause** am liebsten? fußball

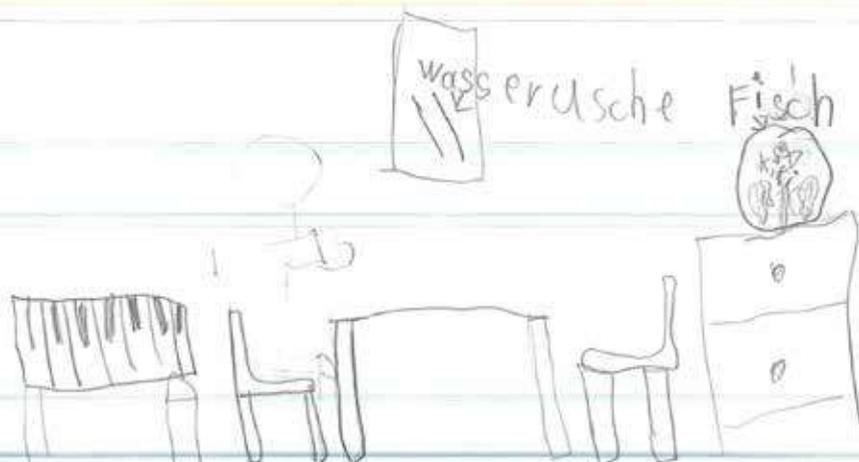
Ich bin 7 Jahre alt.

Ich gehe in die 2 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule?

Was machst du in der Pause am liebsten?

Platz
Hand mit HÖbe spielen

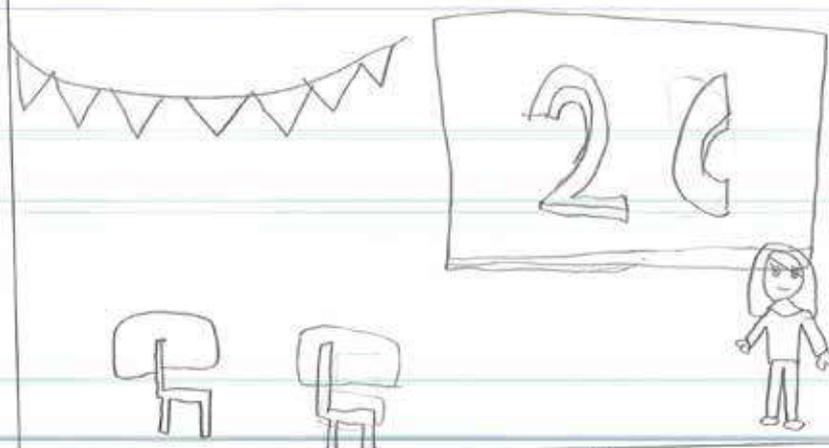
Ich bin 7 Jahre alt.

Ich gehe in die 2c Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule?
Was machst du in der Pause am liebsten?

Ich bin 7 Jahre alt.

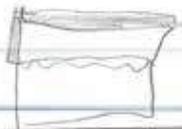
Ich gehe in die 2A Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

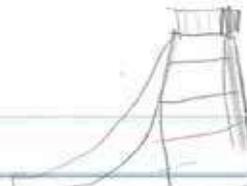
Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?

Couch



Rutsche



Schaukel



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule?

Was machst du in der Pause am liebsten? Tänze!

↓
Ich schreibe mit Markierstift
uho!!

Ich bin 8 Jahre alt.

Ich gehe in die 2. Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?

in Fußballturnier  Fußballplatz
in Schwimmbad
eint
Hund
file ELOELSAHENSCHPIL zeigen
viele LOL-Sachen und Spielzeug

An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule?

Was machst du in der Pause am liebsten?

Schokolade
essen
Auch im
Spiele
Park Fußball

Ich bin 8 Jahre alt.

Ich gehe in die 2. Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule?

Was machst du in der Pause am liebsten?

Am Platz ist gut
Höle bauen gut

Ich bin 7 Jahre alt.

Ich gehe in die 2 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen

Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?

ein Platz für Hunde
eine Tier Schule

Komm Kiki

An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule?
Was machst du in der Pause am liebsten?

indem
turn
soal

Hund
schp
ilon
mit der
höl e

Ich bin 8 Jahre alt.

~~4 Jahre~~

Ich gehe in die 2. Klasse.

ROW JJ

Ich bin ein: Mädchen

Junge

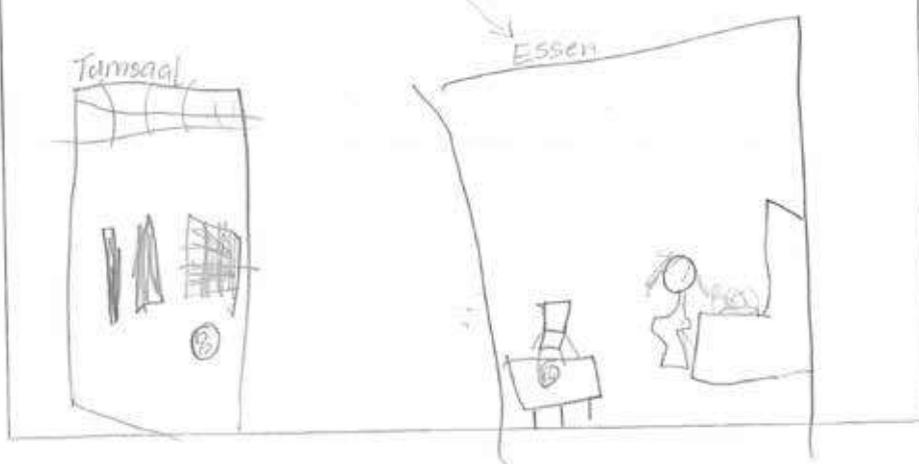
Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule?

Was machst du in der Pause am liebsten?



Ich bin 7 Jahre alt.

Ich gehe in die 2. Klasse.

Ich bin ein: Mädchen

Junge



Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?

Eine Kuschebeke.
Einen Temperaturverenderer.
Einen Publ.^{Pool}
Eine Bibliothek.
Eine Makebeke
Einen Markkurs.

An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule?

Was machst du in der Pause am liebsten?

In der Pause hör ich am liebsten
Die drei ??? Ich bin am liebsten
am Donnerstags am nacht ar bei
Pakun im Turnsaal.

Ich bin 7 Jahre alt.

Ich gehe in die 2 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?

An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule? Wergraum

Was machst du in der Pause am liebsten? Freifrage
Schreiben Zeichnen

Ich bin 8 Jahre alt.

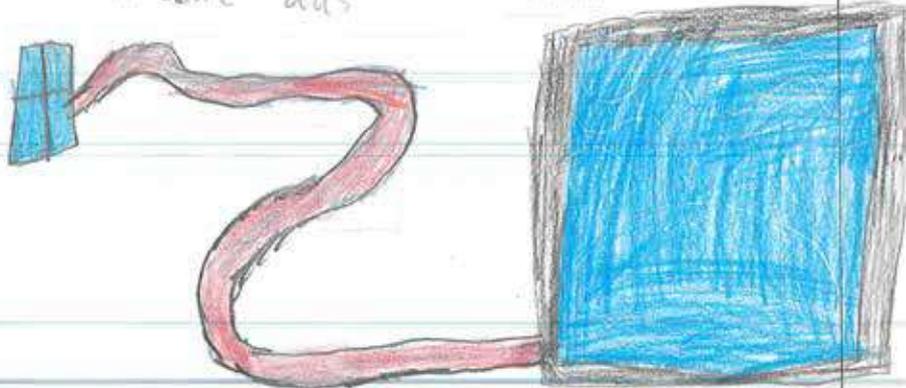
Ich gehe in die 2. Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?

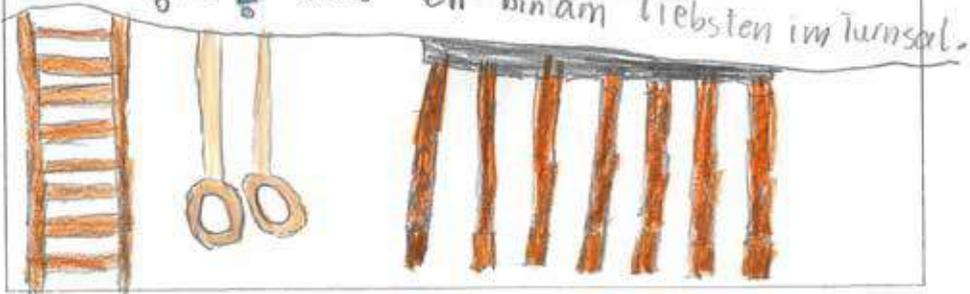
ein Wasserrutsche aus dem Fenster.



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule?

Was machst du in der Pause am liebsten?

In der Pause Hör ich mir am liebsten die drei ??? an. Ich bin am liebsten im Turnsaal.



Ich bin 7 Jahre alt.

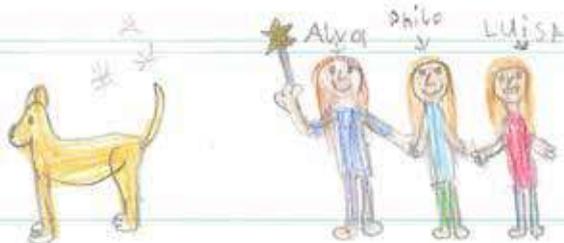
Ich gehe in die 2. Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?

Ich würde alle Tiere herzaubern mit meinen Freundinnen



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule? Am Platz sitzen
Was machst du in der Pause am liebsten? Hund spielen, mit den Höhle

Ich bin 7 Jahre alt.

Ich gehe in die 2C Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule?
Was machst du in der Pause am liebsten?

im park, am computer
spielen

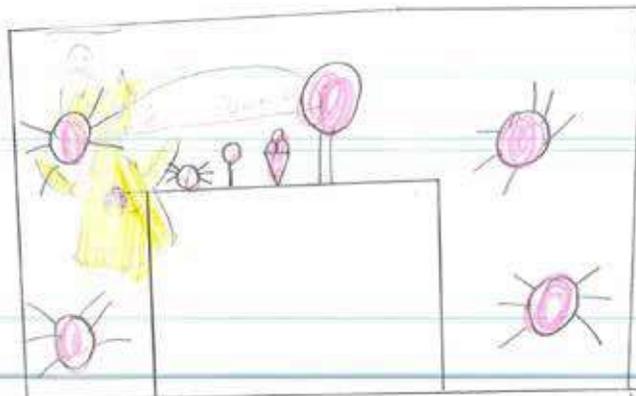
Ich bin 7 Jahre alt.

Ich gehe in die 2c Klasse.

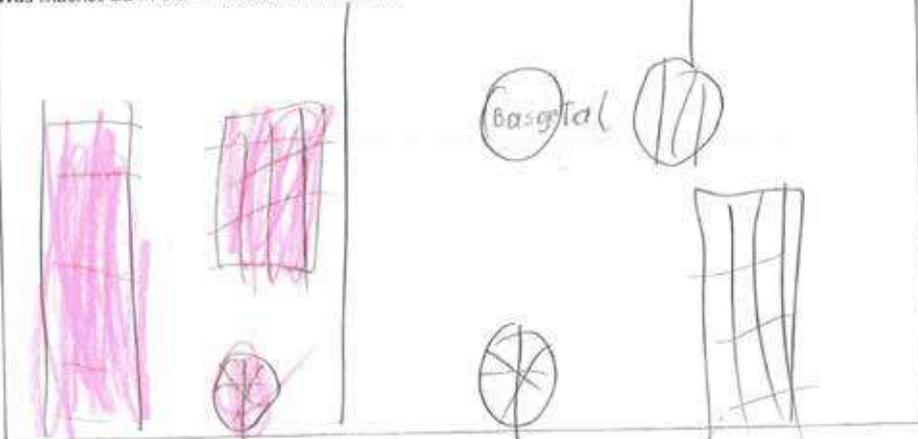
Ich bin ein: Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule?
Was machst du in der Pause am liebsten?



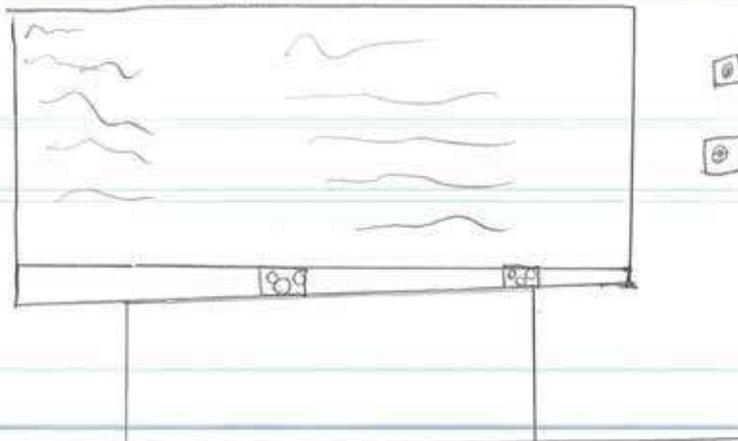
Ich bin 7 Jahre alt.

Ich gehe in die 22 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?



An welchen **Orten** bist du am liebsten in der in der Schule?
Was machst du in der **Pause** am liebsten?

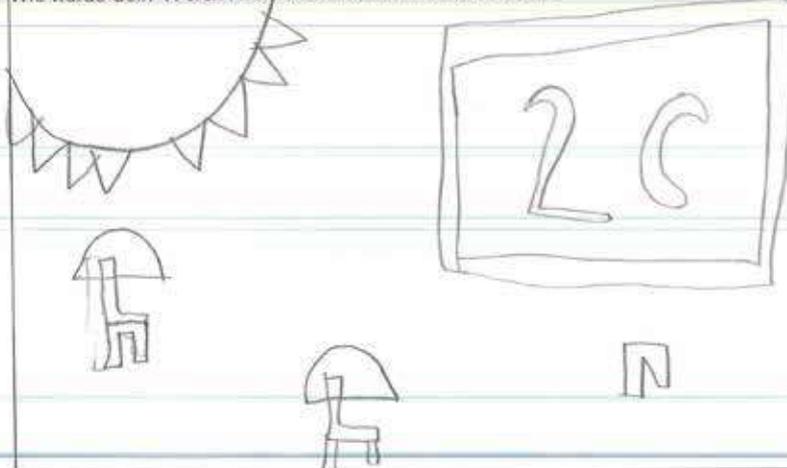
Ich bin 8 Jahre alt.

Ich gehe in die 2 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule?

Was machst du in der Pause am liebsten?

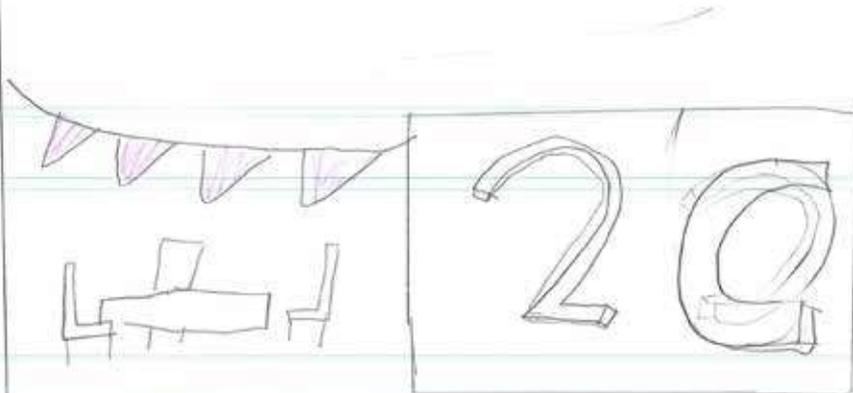
Ich bin 8 Jahre alt.

Ich gehe in die 20 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule?
Was machst du in der Pause am liebsten?

Ich bin 7 Jahre alt.

Ich gehe in die 1. Klasse.

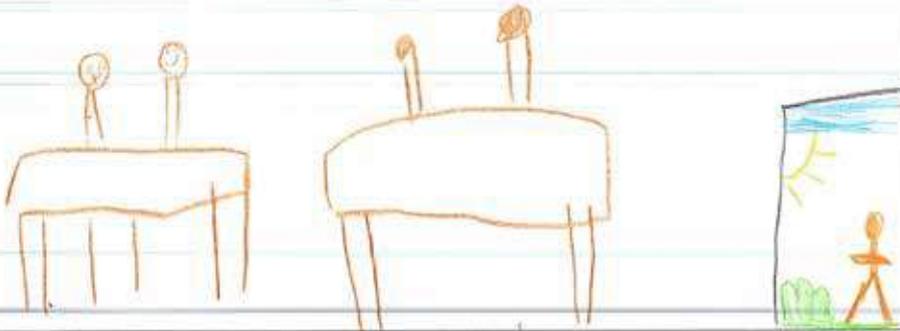
THOMAS

Ich bin ein: Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?

Ich will einen Fernseher.



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule?

Was machst du in der Pause am liebsten?



Ich spiele am liebsten mit der Kugelbahn.

Ich bin am liebsten im Turnsaal.

YAKON

Ich bin 6 Jahre alt.

Ich gehe in die 1. Klasse.

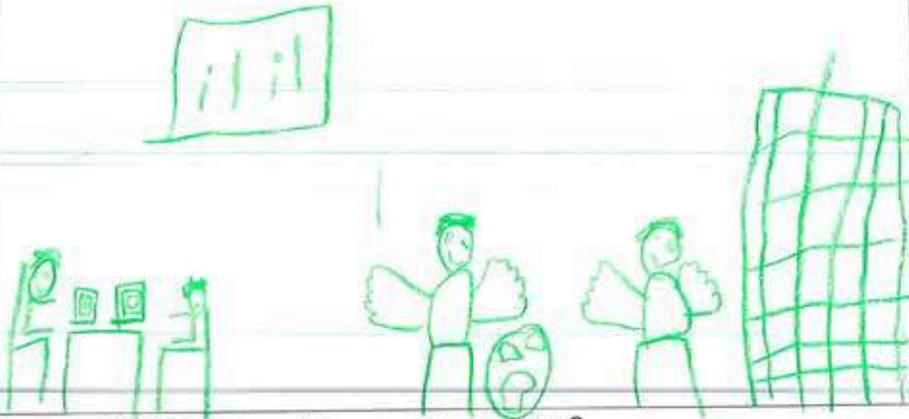
Ich bin ein: Mädchen

Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?

Es soll ein Fußballtor drinnen sein.

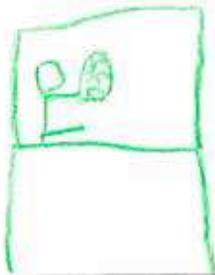


An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule?

Was machst du in der Pause am liebsten?

In der Pause spiele ich mit der Kugelbahn.

Ich bin am liebsten im Turnsaal.



Ich bin 6 Jahre alt.

LOUISA ♡

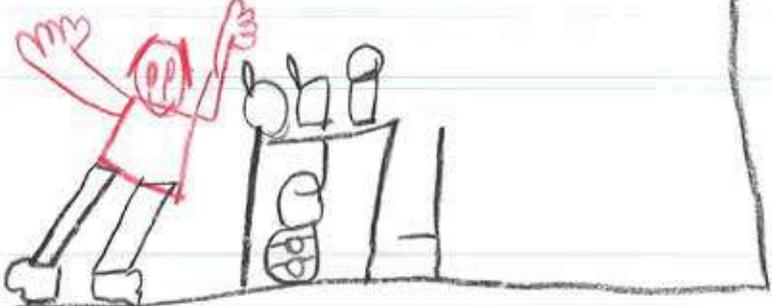
Ich gehe in die 1. Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

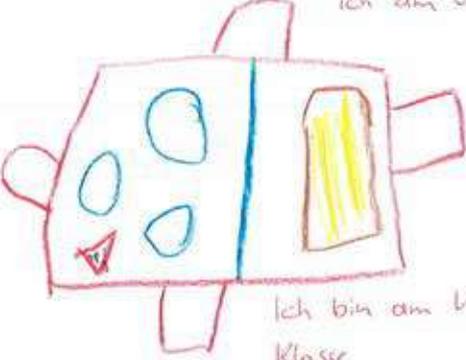
Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?

Unser Klassenzimmer ist gut so:



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule?
Was machst du in der Pause am liebsten?

In der Pause esse ich am liebsten.



Ich bin am liebsten in der Klasse.

Ich bin 6 Jahre alt.

HADI

Ich gehe in die 1. Klasse.

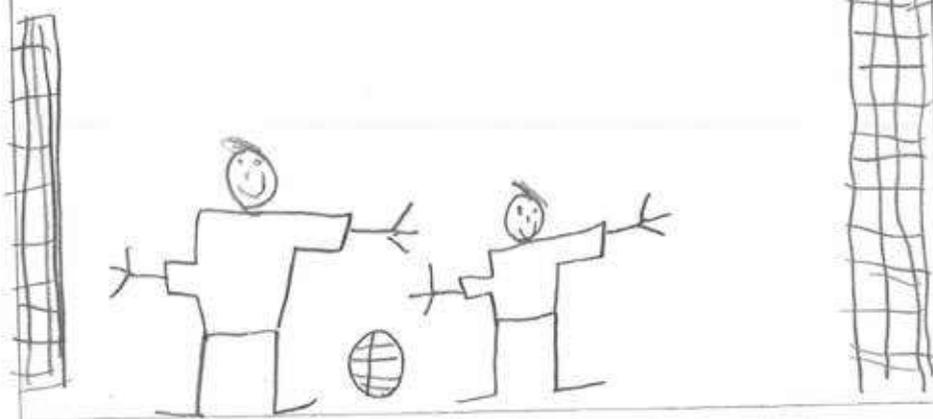
Ich bin ein: Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule? Turnsaal
Was machst du in der Pause am liebsten? Kugelbahn



Ich bin _____ Jahre alt.

10

Ich gehe in die _____ Klasse.

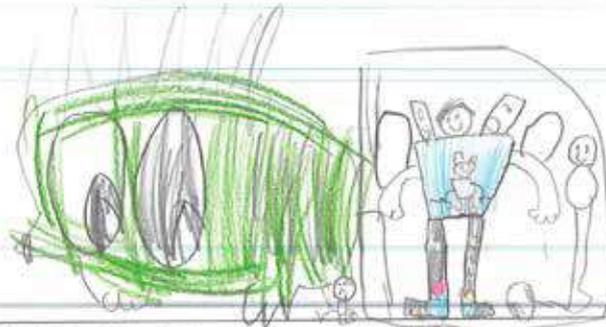
Ich bin ein:

Mädchen

Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule?

Was machst du in der Pause am liebsten?

Ich bin 6 Jahre alt.

ERIK

Ich gehe in die 1. Klasse.

Ich bin ein: Mädchen

Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?

Meine Klasse ist gut so.



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule?
Was machst du in der Pause am liebsten?

Karten tauschen

Pause



Im Turnsaal bin ich am liebsten.

Ich bin 6 Jahre alt.

Ich gehe in die 1. Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?

Alles passt so.



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule? in der Küche
Was machst du in der Pause am liebsten? Fußball spielen



Ich bin 6 Jahre alt.

PAULINA

Ich gehe in die 1. Klasse.

Ich bin ein:

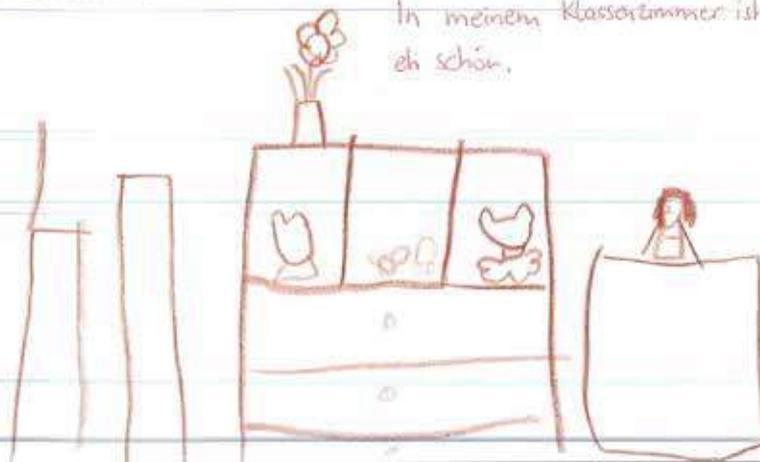
Mädchen

Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?

In meinem Klassenzimmer ist es eh schön.

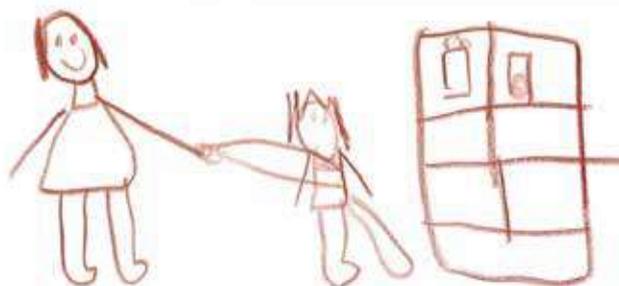


An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule?

Was machst du in der Pause am liebsten?

Ich arbeite am liebsten am Teppich.

In der Pause spiele ich am Gang mit meinen Kuschtieren.



Ich bin 6 Jahre alt.

LEA Ich gehe in die 1 Klasse.

Ich bin ein:

Mädchen

Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule?

Was machst du in der Pause am liebsten?



Am liebsten bin ich am Gang

Ich bin 6 Jahre alt.

CLARA

Ich gehe in die 1 Klasse.

Ich bin ein: Mädchen

Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?



Mir gefällt meine Klasse.

An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule? im Turnsaal

Was machst du in der Pause am liebsten? ich spiele Tiger

Zenia b

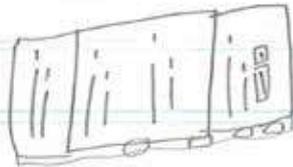
Ich bin 6 Jahre alt.

Ich gehe in die 1. Klasse.

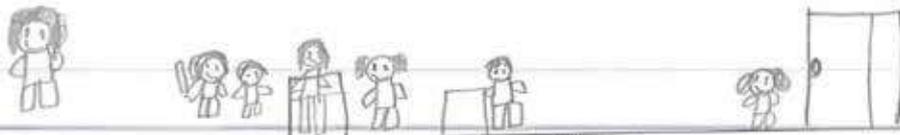
Ich bin ein: Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?



Unsere Klasse ist schön!



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule? Klasse

Was machst du in der Pause am liebsten?

BETY

Ich bin 8 Jahre alt.

Ich gehe in die 1. Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

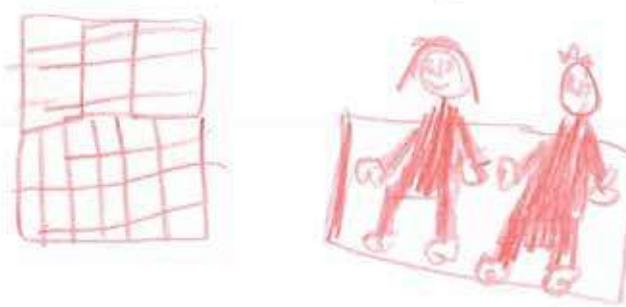
Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?

so wie ein Turnsaal



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule? in der Klasse

Was machst du in der Pause am liebsten? Kugelbahn



Ich bin 8 Jahre alt.

KhKOLA

Ich gehe in die 1. Klasse.

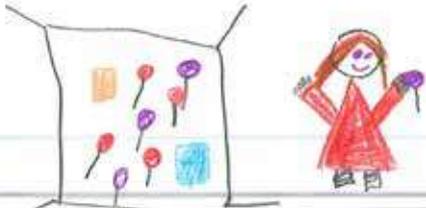
Ich bin ein: Mädchen

Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

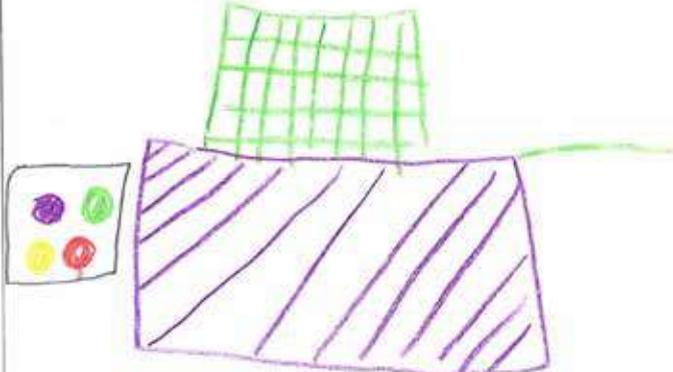
Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?

voll Süßigkeiten



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule? im Turnsaal

Was machst du in der Pause am liebsten? Fußball spielen



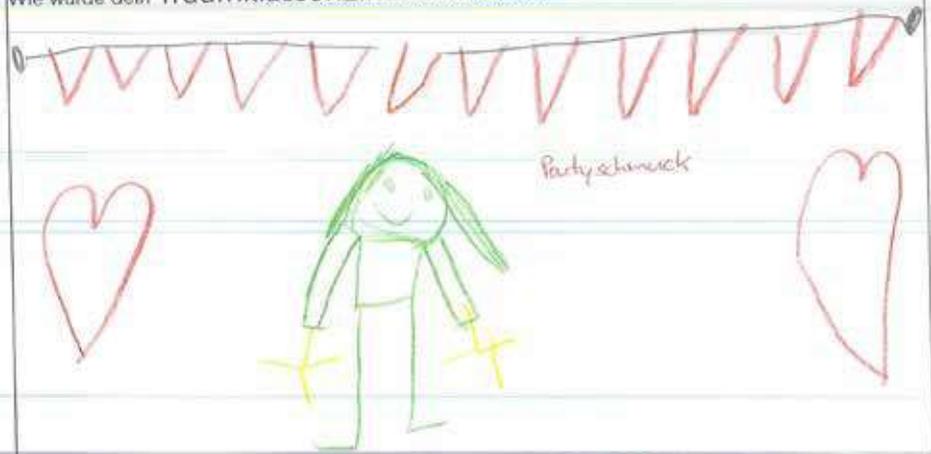
Ich bin 6 Jahre alt.

Ich gehe in die 1. Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule? Turnsaal
Was machst du in der Pause am liebsten?



PAULAV

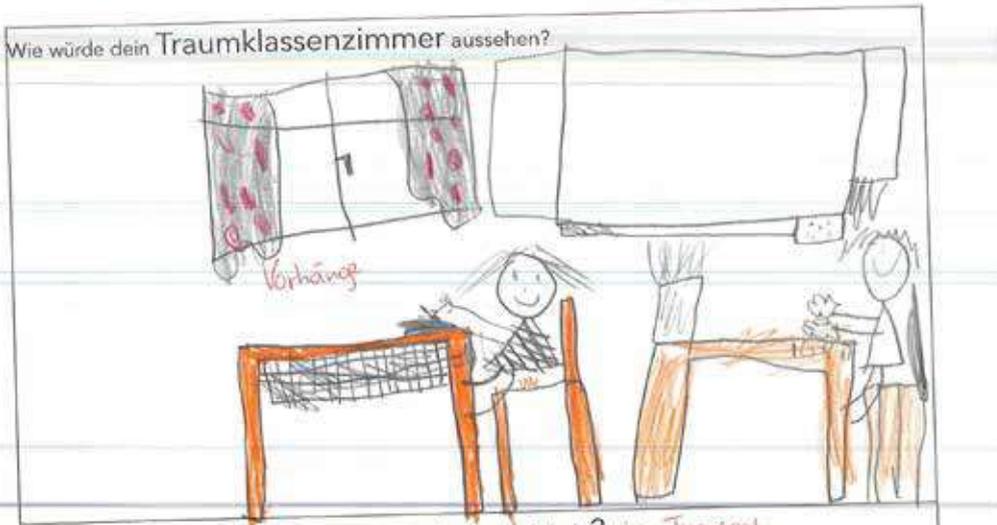
Ich bin 6 Jahre alt.

Ich gehe in die 1. Klasse.

Ich bin ein: Mädchen Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule? im Turnsaal

Was machst du in der Pause am liebsten? essen



EMMA

Ich bin 6 Jahre alt.

FLORA

Ich gehe in die 1. Klasse.

Ich bin ein: Mädchen

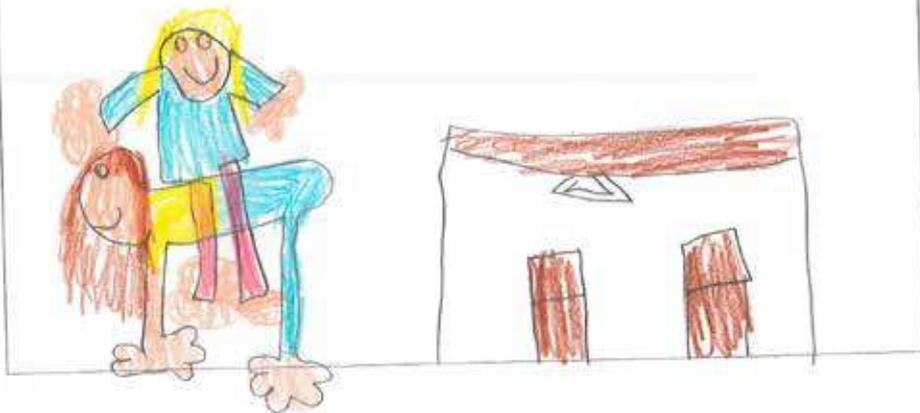
Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?

Für mich passt die Klasse so.

An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule? im Waderaum
Was machst du in der Pause am liebsten? mit meinen Freunden spielen.



Ich bin 6 Jahre alt.

JOSEPHINE

Ich gehe in die 1A Klasse.

Ich bin ein:

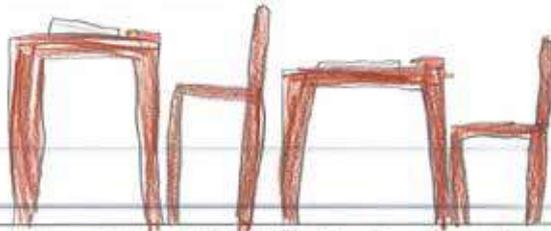
Mädchen

Junge

Zeichne oder schreibe deine Antworten unten in die Felder:

Wie würde dein Traumklassenzimmer aussehen?

Alles passt so.



An welchen Orten bist du am liebsten in der in der Schule? in der Pause

Was machst du in der Pause am liebsten? essen



