



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Die Wechselwirkung zwischen schulischer Gewalt und schulischem Raum
Eine Analyse aus religionspädagogischer Perspektive

Verfasser

Gerfried Daniel Kabas

angestrebter akademischer Grad

Magister der Theologie (Mag. theol.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 012

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Katholische Religionspädagogik

Betreuerin: a.o. Univ.-Prof. Mag. Dr. Andrea Lehner-Hartmann

Danksagung

Ich danke meiner Mutter Christine und meinem Bruder Rudolf mit Familie (Doris, Rebecca, Magdalena)

Ich danke Frau Prof. Dr. Andrea Lehner-Hartmann, Frau Dr. Renate Wieser sowie der Projektgruppe „Erforschung und Entwicklung einer friedvollen Schulkultur“: Petra Ganglbauer, Andrea Lentner, Britta Mühl, David Novakovits und Dr.ⁱⁿ Edda Strutzenberger

Ich danke Gabriele Zaußinger und Ute Weiner

Ich danke meinem Sohn Jonathan, dass er das mit Büchern und Zetteln vollgeräumte Wohnzimmer ertragen hat. Es sind mehr als hundert Seiten geworden ;-)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
-------------------------	----------

Teil I: Schulgewaltforschung

1 Gewalt in der Schule	5
1.1 Formen von Gewalt in der Schule	6
1.1.1 verbale Gewalt.....	6
1.1.2 Mobbing/ Bullying	6
1.1.3 sexuelle Gewalt	7
1.2 Erklärungsmodelle für Gewalt (in der Schule)	7
1.2.1 Lerntheorien	7
1.2.2 Anomietheorie.....	8
1.2.3 Subkulturtheorie.....	8
1.2.4 Schulbezogener sozialökologischer Ansatz	8
1.2.5 Integrative Ansätze.....	8
1.3 Sozialisationskontexte in ihren Auswirkungen auf Gewalthandeln	9
1.3.1 Familie	9
1.3.2 Medien.....	9
1.3.3 Peers	10
1.3.4 Raum.....	11
1.4 Gewaltbegriff des Projektes	11
1.4.1 Schulkultur und Schulklima	12
1.4.2 Schulbezogener sozialökologischer Ansatz	13
1.4.3 Strukturelle Gewalt.....	14
1.5 Zusammenschau	14

Teil II: Das analytische Dreieck Gewalt – Raum – Religionsunterricht

2	Gewalt versus Raum versus Religionsunterricht	15
2.1	Religionsunterricht und Gewalt	15
2.1.1	Religion und Gewalt – Thesen nach Josef Estermann	16
2.1.2	Gewalt und Erziehung: Der negative Einfluss von Religion in der Erziehung	17
2.1.3	Friedenspädagogische Praxis nach Egon Spiegel	18
2.1.4	Gewalt aus religionspädagogischer Perspektive bei Elisabeth Naurath	18
2.2	Religionsunterricht und Raum	19
2.2.1	Religiöse Räume im Religionsunterricht	19
2.2.2	Atmosphäre	20
2.2.3	Inszenierung religiöser Räume	21
2.2.4	Raumkompetenz	21
2.3	Exkurs: Der räumliche Gott	22

Teil III: Wechselwirkung zwischen schulischer Gewalt und schulischem Raum

3	Schulischer Raum	24
3.1	Raum architekturpsychologisch	24
3.1.1	Der persönliche Raum	25
3.1.2	Dichte	26
3.1.3	Crowding	28
3.1.4	Privatheit	29
3.1.5	Territorialität	30
3.1.6	Aneignung	32
3.1.7	Vandalismus in Bezug auf Schule	33
3.1.8	Zusammenschau	34
3.2	Raum in der Soziologie	35
3.2.1	Raum als relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen an Orten	35
3.2.2	Der mehrdimensionale soziale Raum bei Pierre Bourdieu	40
3.2.3	Transformierende Räume bei Michel Foucault	41

3.2.4	Macht und Raum am Beispiel Schule	42
3.2.5	Die Territorien des Selbst bei Erving Goffman in Bezug auf die Schule	43
3.2.6	Sekundäre Schulräume bei Leonie Fuchs	45
3.3	Raum als pädagogische Kategorie	47
3.3.1	Tendenzen	48
3.3.2	Anthropologie des pädagogischen Raumes	50
3.3.3	Behavior Setting des schulischen Klassenraumes	51
3.3.4	Dimensionen des pädagogischen Raumes	52
3.4	Exkurs: Verantwortung im pädagogischen Raum.....	54
3.4.1	Definition von Verantwortung im anthropologischen Sinn	54
3.4.2	Verantwortung der LehrerInnen	55
3.4.3	Verantwortung der SchülerInnen.....	56
4	Themenspezifische Studien.....	57
4.1	Das amerikanische Schulsystem	57
4.1.1	Strukturelle Besonderheiten	58
4.1.2	Die Finanzierung des amerikanischen Schulwesens	59
4.1.3	LehrerInnenrolle	60
4.1.4	Der schulische Alltag.....	60
4.1.5	Gewalt.....	61
4.2	Das österreichische Schulsystem	62
4.2.1	historische Entwicklungen.....	62
4.2.2	Ausdifferenzierung des österreichischen Schulsystems	65
4.2.3	Aufsichtspflicht	66
4.3	Unowned Places and Times	67
4.3.1	Überblick.....	67
4.3.2	Kritik an früheren Studien	68
4.3.3	Ursachen für ‚unowned places‘	68
4.3.4	Auswahl der Schulen	69
4.3.5	Werkzeuge und Vorgehen	70
4.3.6	Ergebnisse.....	72

4.3.7	Anfragen	73
4.3.8	Zusammenfassung	75
4.3.9	Einige Gedanken zur Studie von Ron Avi Astor et al.	75
4.4	Wellbeing in the School Yard	76
4.4.1	Zur Methode der Fotobefragung	76
4.4.2	Die Studie	77
4.4.3	Werkzeuge und Vorgehen	77
4.4.4	Phase 1: Photovoice	78
4.4.5	Phase 2: LehrerInnenwahrnehmung	79
4.4.6	Ergebnisse	80
5	Schulbegehung im Rahmen einer sozialräumlich orientierten Lebensweltanalyse („Schulführung“)	81
5.1	Einordnung der Methode der „Schulbegehungen“ in das Forschungsprojekt	81
5.2	Einbettung der Methode der „Schulbegehungen“ in die sozialraumorientierte Lebensweltanalyse	82
5.3	Die „Begehung“ als Methode der sozialraumorientierten Lebensweltanalyse	83
5.4	Durchführung der Schulbegehungen im Schulzentrum Friesgasse	84
5.5	Die Dokumentation der Schulbegehungen durch einen Forschungsbericht (Analyseraster)	84
5.5.1	Teil 1: Chronologie/Ablauf der Führung anhand der Fotos beschreiben	85
5.5.2	Teil 2: Eigene Interpretation und Analyse	85
5.5.3	Teil 3: Reflexionen zur Methode	86
5.5.4	Teil 4: Sonstiges?	86
5.6	Vorgehen bei der Auswertung der Schulführungen für die Diplomarbeit	86
6	Auswertung / Analyse	89
6.1	Gewalt / Frieden	89
6.1.1	Körperliche Auseinandersetzung	90
6.1.2	Verbale Gewalt unter SchülerInnen	90
6.1.3	Mobbing	90
6.1.4	Workshop zum Umgang mit dem „Privatraum“	91

6.1.5	Multikulturalität / Friedliches Zusammenleben.....	91
6.1.6	Abbau von Aggressionen	92
6.1.7	Gesamtanalyse: Gewalt	93
6.2	Schulischer Raum / Verhalten der SchülerInnen.....	94
6.2.1	Territorialität	94
6.2.2	Aneignung.....	99
6.3	Religion / Religionsunterricht	108
6.3.1	Stellenwert von Religion und Religionsunterricht.....	108
6.3.2	Die Kapelle	108
6.3.3	Kirche	109
6.3.4	Weitere religiöse ‚Räume‘	110
6.3.5	Gesamtanalyse: Religion	110
7	Ergebnisse	113
7.1	positive Orte	113
7.2	negative Orte	113
7.3	Empfehlungen.....	114
7.4	Vorschläge zu einem konstruktiven Umgang mit vermeintlich inadäquaten räumlichen Gegebenheiten	116
7.4.1	Lernen als räumliche Erfahrung	116
7.4.2	Verantwortungsübergabe bzw. -übernahme und Qualifizierung von Räumen	119
8	Resümee / Ausblick.....	123
	Literaturverzeichnis	125
	Abbildungsverzeichnis	132
	Tabellenverzeichnis	132
	Abkürzungsverzeichnis	132
	Abstract	133
	Lebenslauf.....	135

Einleitung

Die Diplomarbeit wird die Wechselwirkung zwischen schulischer Gewalt und schulischem Raum aus religionspädagogischer Perspektive analysieren.

Das Thema ist aus dem Projekt „Erforschung und Entwicklung einer friedvollen Schulkultur“ zwischen dem Schulzentrum Friesgasse, 1150 Wien und dem Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien hervorgegangen.

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile. Der erste Teil gibt zunächst einen prägnanten Überblick über das Feld der Schulgewaltforschung. Formen von Gewalt werden dargestellt und Erklärungsmodelle angeführt, um anschließend auf Sozialisationskontexte in ihren Auswirkungen auf Gewalthandeln einzugehen.

Diese einführenden Darstellungen werden im Projekt subsummiert, woraus sich sodann der zu Grunde liegende Gewaltbegriff bestimmen lässt. Schulische Gewalt wird mithilfe eines schulbezogenen sozialökologischen Theorieansatzes untersucht, bei dem neben dem sozialen Handeln der SchülerInnen vor allem die Schulkultur und das Schulklima wichtige Parameter darstellen. Daher muss auch auf die dem Schulsystem immanente strukturelle Gewalt verwiesen werden.

Im zweiten Teil wird das analytische Dreieck Gewalt – Raum – Religionsunterricht näher definiert und zunächst auf die ambivalente Beziehung zwischen Religionsunterricht und Gewalt eingegangen. Die Aufmerksamkeit liegt hier auf der gewaltausübenden Praxis religiöser Bildung in der Vergangenheit, welche einer Reflexion und Aufarbeitung bedarf. Egon Spiegel und Elisabeth Naurath zeigen auf, wie es anders gemacht werden kann.

Raum ist für religiöse Gemeinschaften ein konstituierendes Element. Wie das schwierige Unterfangen einer Verbindung zwischen religiösem Raum und Religionsunterricht in der kirchlichen und schulischen Gegenwart zu bewerkstelligen ist, zeigt das Kapitel Religionsunterricht und Raum.

Im Exkurs „Der räumliche Gott“ wird abschließend kurz auf das Raumverständnis von Martina Löw eingegangen und dieses um den Aspekt Gottes erweitert.

Der dritte Teil der Arbeit stellt zugleich deren Hauptteil dar und betrachtet die „Wechselwirkung zwischen schulischer Gewalt und schulischem Raum“ von unterschiedlichen Seiten. Da der Themenbereich Gewalt bereits beleuchtet wurde, liegt der Schwerpunkt hier nun auf der Bedeutung, die dem Raum in der Schule zukommt. Der schulische Raum wird zunächst aus dem Blickwinkel verschiedener Wissenschaften betrachtet, beginnend mit architekturpsychologischen Ausführungen. Die Architekturpsychologie beschreibt das Verhältnis, welches der Mensch (hier SchülerInnen und LehrerInnen) hinsichtlich seiner gebauten Umwelt (Schulgebäude) einnimmt, sei es die

Wirkung enger Räume, der Umgang mit dem persönlichen Raum oder das Eindringen in persönliche Räume oder Territorien, um nur einige Beispiele zu nennen.

Soziologische Raumkonzepte heben sich von einer bloßen Beschreibung des physischen Raumes ab. Insbesondere Martina Löw hat hier einen herausragenden Beitrag zu einer erweiterten Definition von Raum geleistet. Am Beispiel Schule kann sodann gezeigt werden, dass diese aufgrund ihrer institutionalisierten räumlichen Konzeption auf die sich darin befindenden Personen Macht ausübt bzw. transformierende Prozesse zu beobachten sind. SchülerInnen sowie LehrerInnen legen im schulischen Umfeld spezifische Verhaltensweisen an den Tag, die für Leonie Fuchs besonders außerhalb der Unterrichtszeit zu suchen sind.

Das Vermitteln von Wissen, verbunden mit pädagogischen Prozessen, Didaktik und Methodik, war immer schon räumlich bedingt, was im Kapitel „Raum als pädagogische Kategorie“ zum Ausdruck kommt. Darüber hinaus sind im Schulraum noch weitere Parallelräume visueller, akustischer und haptischer Art vorhanden.

Verantwortung spielt in pädagogischen Beziehungen eine wichtige Rolle. So kommen den LehrerInnen respektive den SchülerInnen gewisse Verantwortungen zu.

Im darauffolgenden Teil der Arbeit wird ausführlicher auf zwei themenspezifische Studien eingegangen, welche die Wechselwirkung von schulischer Gewalt und schulischem Raum aufzeigen. Die Studie von Ron Avi Astor, Heather Ann Meyer und William J. Behre erforscht das Gewaltaufkommen in amerikanischen Schulen, weshalb zunächst auf die Rahmenbedingungen und Ursachen für das erhöhte Gewaltaufkommen in manchen amerikanischen Bildungseinrichtungen eingegangen werden muss. Auch im österreichischen Schulsystem können einige Ursachen ausfindig gemacht werden, die schulische Gewalt zumindest beeinflussen. In „Unowned Places and Times“, so der Titel der Studie, wurde untersucht, inwiefern Gewalt in High Schools mit spezifischen Orten der Schule, mit Mustern des Schulalltages und mit Variablen der sozialen Organisation der Schule (z.B. LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung, Rolle der LehrerInnen, Konsequenzen der Schule hinsichtlich vergangenen gewalttätigen Handlungen) zusammenhängt.

Eine ähnliche Thematik weist eine zweite Studie von Mirella Wyrta und Michael J. Lawson auf. In dieser Studie, die unter anderem auch aufgrund der verwendeten Methode der Photovoice vorgestellt wird, geht es um das Wohlbefinden von SchülerInnen und LehrerInnen im Schulhof.

Es folgt ein empirischer Teil. In der Partnerschule des Projektes „Erforschung und Entwicklung einer friedvollen Schulkultur“ wurde eine strukturierte Schulbegehung im Rahmen einer sozialräumlichen Lebensweltanalyse durchgeführt. SchülerInnen haben einen/eine ForscherIn durch die Schule geführt. Ziel war es, mit Hilfe der Schulführung einen ersten Einblick in das Schulklima zu erlangen, aber auch positiv/negativ besetzte und gewaltmindernde/-fördernde Orte an der Schule zu identifizieren, um daraus erste Schlüsse

in Bezug auf das Thema „Gewalt an der Schule“ zu ziehen.

Die Forschungsberichte zu den Führungen wurden ausgewertet und die Analysen wiederum in die Themenbereiche Gewalt, Raum und Religion zusammengefasst. Daraus ergaben sich einige konkrete Empfehlungen sowie Vorschläge zu einem konstruktiven Umgang mit vermeintlich inadäquaten räumlichen Gegebenheiten.

Die Arbeit wird mit einem Resümee und einem kurzen Ausblick abgerundet.

Teil I: Schulgewaltforschung

1 Gewalt in der Schule

Ich erachte es als wichtig, kurz das Feld der Schulgewaltforschung aufzuspannen, um zu sehen, in welchem Bereich sich diese Arbeit bewegt und wo diese einzuordnen ist.

Die Schulforscher Wolfgang Melzer, Wilfried Schubarth und Frank Ehninger machen darauf aufmerksam, dass der Gewaltbegriff im Deutschen mehrdeutig ist, da nicht, wie z.B. im Englischen, zwischen „violence“ und „power“ unterschieden wird. Hier zeigt sich der Aspekt der politischen Gewalt, die in ihrer positiven Form demokratische Strukturen garantiert. Wird diese Macht missbraucht, sind Unterdrückung und Kriege die Konsequenz.¹ Klaus-Jürgen Tillmann setzt fest, dass der Gewaltbegriff eng bzw. weit gefasst werden kann. Der Minimalkonsens eines eng gefassten Gewaltbegriffs drückt sich physisch aus, also durch körperliche Verletzung, welche aus einem Konflikt zwischen zwei oder mehreren Personen resultiert. Diese Definition greift zu kurz, da Gewalt im gesellschaftlichen Alltag oft anders zum Vorschein kommt. In eine daher weiter gefasste Definition fällt verbale Gewalt, welche psychische Auswirkungen haben kann. Hier kommt es bereits zu einer Entgrenzung des Gewaltbegriffs, da die Verletzungen nicht mehr klar sichtbar sind und die verbalen Äußerungen interpretiert werden müssen, da diese nicht auf jede/n gleich wirken.² Doch muss es für etwas, „das als Gewalt definiert werden soll, einen identifizierbaren Täter geben?“³ Nein, denn in unserem gesellschaftlichen System sind Armut, Unterdrückung und Ungleichheit gang und gäbe. Diese indirekte Form der Gewalt, welche nicht von Akteuren ausgeht, wird als „strukturelle Gewalt“ bezeichnet.

Tillmann stimmt mit Melzer et al. überein, die den Gewaltbegriff als „Anwendung von physischer [sic] und psychischem Zwang gegenüber Menschen“ definieren und ihn in „Gewalt in Macht und Herrschaftsbeziehungen“, „Strukturelle Gewalt“ und „Personale Gewalt“ untergliedern.⁴

Die oben genannten Formen von Gewalt spielen in der Schule eine Rolle und werden daher im Verlauf der Arbeit noch thematisiert.

¹ Vgl. MELZER, Wolfgang/SCHUBARTH, Wilfried/EHNINGER, Frank, Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte, Bad Heilbrunn/Obb. 2004, 51f; [*in Folge*: MELZER, Gewaltprävention und Schulentwicklung].

² Vgl. TILLMANN, Klaus-Jürgen, Was verstehen wir unter Gewalt? in: Schüler. Wissen für Lehrer (2012) 8f; [*in Folge*: TILLMANN, Was verstehen wir unter Gewalt?].

³ GALTUNG, Johan, Beitrag der Friedensforschung zum Studium der Gewalt, in: RÖTTGERS, Kurt/SANER, Hans (Hg.), Gewalt. Grundlagenforschung in der Diskussion, Basel 1978, 21.

⁴ MELZER, Gewaltprävention und Schulentwicklung, 53.

Um einen konkreteren Ein- und Überblick über die schulrelevante Gewaltproblematik zu geben, möchte ich nun drei konkrete Formen von Gewalt in der Schule benennen.

Im Anschluss wird ein kurzer Überblick über die in der Literatur vorherrschenden Erklärungsmodelle für Gewalt gegeben und darauffolgend auf die Sozialisationskontexte in ihren Auswirkungen auf Gewalthandeln in der Schule eingegangen.

1.1 Formen von Gewalt in der Schule

1.1.1 verbale Gewalt

„Laut einer Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsens haben 51% aller befragten Schülerinnen und Schüler mindestens ein- oder zweimal im letzten Schulhalbjahr andere gehänselt oder hässliche Dinge über sie gesagt.“⁵

Folglich sind umgekehrt viele SchülerInnen davon betroffen. Verbale Gewalt ist seit vielen Jahren die verbreitetste Gewaltform in Schulen, unabhängig von Schulform, Alter oder Geschlecht. Die Gefahr bei verbalen Auseinandersetzungen besteht darin, dass diese physischen Konflikten vorausgehen. Zu beachten ist auch, dass kontinuierliche verbale Gewalt Teil von Mobbing oder Bullying ist. Wird von den Lehrkräften darauf nicht reagiert, kann dies als Duldung interpretiert werden und Folgen für das Klassen- und Schulklima haben.⁶

1.1.2 Mobbing/ Bullying

Der Begriff beschreibt die systematische Ausgrenzung einer dem Täter/ den Tätern unterlegenen Person z.B. am Arbeitsplatz, hier in der Schule, über einen längeren Zeitraum hinweg. Erreicht wird dies durch wiederholte und gezielte soziale Isolation, verbale Gewalt und Demütigungen, Verbreitung von Gerüchten bis hin zu Drohungen und körperlicher Gewalt.⁷ Ursachen für Mobbing/ Bullying liegen im Schulsystem selbst, das durch Zwangsgemeinschaften, Leistungsdruck und unterschiedliche Machtstrukturen dafür anfällig ist. Auch häufiger LehrerInnenwechsel oder monotoner Unterricht sind ein Nährboden für Mobbing.⁸

⁵ BAIER Dirk/PFEIFFER Christian u.a., Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN, Niedersachsen 2009, 87.

⁶ Vgl. BORGSTEDT, Carl W./KLEWIN, Gabriele, „Schwuler..., Wichser..., Hurensohn...“. Zwischen Verbaler Gewalt und alltäglichem Umgang, in: Schüler. Wissen für Lehrer (2012) 20f.

⁷ Vgl. HABICHT, Susanne, Mobbing. Gewalt im Dienst, in: BIZER, Christoph (Hrsg.) u.a., Die Gewalt und das Böse. Jahrbuch der Religionspädagogik 19 (2002) 17.

⁸ Vgl. FRANKE, Sabine, Gespräch mit MICHELS, Inge, in: Schüler. Wissen für Lehrer (2012) 23.

1.1.3 sexuelle Gewalt

Sexuelle Gewalt ist im schulischen Kontext dann gegeben, wenn Lehrpersonen Jugendliche oder Kinder zu sexuellem Kontakt zwingen. Dazu gehört das Berühren der Genitalien bis hin zum Geschlechtsverkehr. Äußern Lehrkräfte gegenüber Ihren SchülerInnen sexuell konnotierte oder obszöne Bemerkungen, so kann dies als sexuelle Gewalt empfunden werden. Vielfach wird diesbezüglich das Machtgefälle zwischen LehrerInnen und SchülerInnen missbraucht.

Wird unter Peers pornographisches Material ausgetauscht ist dies nicht als sexuelle Gewalt anzusehen. Geht die Initiative von Erwachsenen aus und Kinder sind dabei involviert, sind solche Situationen als missbräuchlich einzustufen.⁹

Hinzuweisen ist auf sexuelle Gewalt unter Gleichaltrigen, die meist junge Mädchen trifft. Eine aktuelle Studie belegt, dass 71% der Täter bei den Gewalttaten zwischen 14 und 18 Jahre alt waren.¹⁰

1.2 Erklärungsmodelle für Gewalt (in der Schule)

Das Erklärungsmodell oder *die* Theorie warum Kinder oder Jugendliche sich gewalttätig äußern gibt es nicht. Gewalt ist von vielen Seiten her zu beleuchten. Erst dann ergibt sich ein, durchwegs komplexes, Bild. Es gibt verschiedene Perspektiven, die je nach wissenschaftlicher Verortung Unterschiede aber auch Gemeinsamkeiten aufweisen.¹¹ So konzentrieren sich psychologische Theorien auf die endogenen Bedürfnis- und Gefühlsvorgänge einer Person. Soziologische Erklärungsansätze untersuchen das soziale Umfeld der Akteure und welche Rolle sie darin spielen.¹² Auf zweitere wird im Laufe dieser Arbeit näher eingegangen.

1.2.1 Lerntheorien

Das Subjekt lernt durch Beobachten, also an einem Modell. Setzt man Kindern ein Modell vor, welches durch aggressives Verhalten zu einem Erfolg gelangt, ist es wahrscheinlich, dass diese die aggressive Verhaltensweise nachahmen. Die Wahrscheinlichkeit der Nachahmung hängt auch von der Beziehung zur ‚Modell-Person‘ ab. Bleibt das aggressive Verhalten erfolglos, wird dieses auch nicht als Lösungsansatz herangezogen. Im schulischen Umfeld ist unter Erfolg z.B. ein höheres Maß an Aufmerksamkeit zu verstehen. Kann der/die SchülerIn

⁹ Vgl. BRÜNDEL, Heidrun, Übergriffe statt pädagogischer Zuwendung, in: Schüler. Wissen für Lehrer (2012), 39.

¹⁰ Vgl. SCHMID, Conny, Sexuelle Übergriffe an Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Optimus Studie Schweiz 2012, UBS Optimus Foundation, Zürich 2012, 48.

¹¹ Vgl. MICHELS, Inge/SCHUBARTH, Wilfried, Warum? Theorien und Erklärungsansätze zur Entstehung von Gewalt im Jugendalter, in: Schüler. Wissen für Lehrer (2012) 54 [*in Folge*: MICHELS, Warum? Gewalt im Jugendalter].

¹² Vgl. MELZER, Gewaltprävention und Schulentwicklung, 55.

durch sein/ihr verbalaggressives oder auffälliges Verhalten mehr Aufmerksamkeit der Lehrperson auf sich lenken, so gilt ihm dies als Erfolg und wird beibehalten. Dieses Agieren kann durch Sanktionen der Lehrperson sogar verstärkt werden. Hier gilt, dass die Nichtbeachtung solchen Verhaltens oft die bessere Lösung ist und Lob generell mehr bewirkt als Strafe.¹³

1.2.2 Anomietheorie

Die Anomietheorie geht von einer Perspektivenlosigkeit der Kinder und Jugendlichen aus. Es ist ihnen durch ihre sozialstrukturellen Umstände nicht möglich, an der Gesellschaft in ausreichendem Umfang zu partizipieren. Sie sehen sich als Verlierer, möchten aber am gesellschaftlichen Leben teilhaben. Ziele wie Wohlstand, Erfolg und Anerkennung bleiben unerreichbar. Sie fühlen sich unterprivilegiert und chancenlos. Daraus resultierende Unzufriedenheit und Frustration führen zu aggressivem Verhalten.¹⁴

1.2.3 Subkulturtheorie

Die Jugendlichen grenzen sich gegenüber der Gesamtkultur (der Kultur der Mehrheit) ab und bilden eine eigene Subkultur, aus der sie sich Anerkennung und Selbstbestätigung, z.B. durch Ausübung von Gewalt, ‚holen‘.¹⁵

1.2.4 Schulbezogener sozialökologischer Ansatz

Dieser Ansatz nimmt das Verhältnis zwischen dem Individuum (SchülerIn) und seiner Umwelt (Schule) in den Blick. Für die Arbeit des Projektes ‚Erforschung und Entwicklung einer friedvollen Schulkultur‘ steht er im Vordergrund, weshalb später noch genauer darauf eingegangen wird. Hier sei er aufgrund seiner Relevanz als Erklärungsmodell bereits erwähnt.

1.2.5 Integrative Ansätze

Wie dieser kurze Abriss gezeigt hat, hat jeder Ansatz seine jeweilige Ausrichtung und Reichweite. Melzer et al. führen aus, was integrative Ansätze, die verschiedene Theorien kombinieren und in ein Modell zusammenfassen, leisten können. Integrative Ansätze sind meist als Mehr-Ebenen-Modell aufgebaut. Sie beschäftigen sich mit dem Individuum, also den individuellen Voraussetzungen auf verschiedenen Ebenen. Nicht lediglich die Sozialisation hinsichtlich der Funktionalität des familiären Umfeldes wird in den Blick genommen, sondern auch die Bedeutung des schulischen Umfeldes und der Einfluss, den die

¹³ Vgl. MELZER, Gewaltprävention und Schulentwicklung, 59-62.

¹⁴ Vgl. WIPPERMANN, Carsten/CALMBACH, Marc, Wie ticken Jugendliche? Sinus-Milieustudie U27, Düsseldorf 2007, 209.

¹⁵ Vgl. MICHELS, Warum? Gewalt im Jugendalter, 55f.

Peers auf das Individuum ausüben, fließen in das Modell mit ein. Zusätzlich wird das Individuum selbst als Faktor miteinbezogen, denn es gilt zu beachten, dass das Geschlecht sowie individuelle Parameter wie Selbstvertrauen oder Gewissensbildung eine Rolle spielen. Selbst bei ähnlicher Ausgangslage betreffend Familie, Schule und Peers bleibt die finale Entscheidung, ob der/die SchülerIn auf eine Situation mit Gewalt reagiert oder nicht, bei ihm/ihr selbst.¹⁶

1.3 Sozialisationskontexte in ihren Auswirkungen auf Gewalthandeln

1.3.1 Familie

Die Familiensituation stellt einen vorrangigen Faktor für konformes oder abweichendes Verhalten dar. Diese ‚primäre Sozialisation‘ muss jedoch differenziert betrachtet werden.

Der Erziehungsstil der Eltern und das Familienklima sind gewaltregulierende Faktoren. Wie oben beschrieben, sind die Lerntheorien zu einem großen Teil hier zu verorten. Eine restriktive Erziehung ohne unterstützende Maßnahmen der Eltern wirkt sich negativ auf das Aggressionsverhalten der Kinder und Jugendlichen aus. Doch führt nicht auch das negative Verhalten der Kinder und Jugendlichen dazu, dass die Eltern ein restriktives Erziehungsverhalten an den Tag legen? Meist ist dies bei der Gruppe der 14- bis 17-jährigen der Fall, deren negative Handlungen außerhalb der Familie das Familienleben innerhalb nachteilig beeinflussen. Oft sind gewaltsame Reaktionen der Eltern auch Einzelfälle, da ihnen vermeintlich keine anderen Mittel zur Verfügung stehen.

Kinder und Jugendliche aus niedriger sozialer Schicht legen nicht aufgrund dessen abweichendes soziales Verhalten an den Tag, sondern besuchen meist eine Schulform, in der sie auf sozial auffällige Mitschüler treffen. Das Schulumilieu ist daher ein Faktor.¹⁷

1.3.2 Medien

Medien üben immer größeren Einfluss auf Kinder und Jugendliche aus und sind Teil aller Lebensbereiche. Sie werden als Informations-, Kommunikations- und Unterhaltungsmedium genutzt. Führt nun der Konsum von gewalthaltigen Medien zu einer erhöhten Aggressivität der Konsumenten im Alltag? Viele Studien¹⁸ weisen darauf hin, doch ist Mediengewaltkonsum wieder nur ein Faktor unter mehreren, der zu erhöhter Aggressionsneigung führen kann. Besonders betroffen ist hier die Altersgruppe der 11- bis

¹⁶ Vgl. MELZER, Gewaltprävention und Schulentwicklung, 98.

¹⁷ Vgl. ebd., 128f; 131-133; 136f.

¹⁸ Für einen Überblick vgl. ANDERSON, Craig A. u. a., The influence of media violence on youth, in: Psychological Science in the Public Interest 4 (2003).

15-jährigen, da in diesem Zeitraum die Aggressivität steigt und zugleich Rollenvorbilder abseits der Familie, z.B. in Filmen oder anderen Medien, gesucht werden.¹⁹

Mit Craig Anderson, der eine Zusammenschau verschiedener Studien zum Thema Mediengewaltkonsum bietet, können zwei Interpretationen als plausibel gelten:

1. Die Hemmschwelle für eigene Gewaltanwendung sinkt. Dies liegt daran, dass die Gewalthandlung keine negativen Konsequenzen nach sich zieht. Der Actionheld, sei es im Film oder im Computerspiel, wird für die Eliminierung der Gegner belohnt. Dieser gilt zudem als Vorbild, als Modell im Sinne der Lerntheorien.
2. Es ist ein Gewöhnungseffekt zu beobachten. Gewaltdarstellungen lösen bei erhöhtem Konsum keine Empathie mehr aus. Das Einfühlungsvermögen nimmt ab.²⁰

Darüber hinaus sei vor einem direkten Zusammenhang von Mediengewaltkonsum und realer Gewaltausübung gewarnt, denn es gilt auch, dass Kinder und Jugendliche, die aus anderen Gründen aggressiver und gewalttätiger sind, zu verstärktem Konsum gewaltdarstellender Medien neigen.²¹

1.3.3 Peers

„Das englischsprachige Wort peer bedeutet sowohl Gleichaltrige(r), als auch Gleichgestellte(r)/Gleichrangige(r). Synonym zum Begriff der Peer-Group wird in wissenschaftlichen Kontexten auch von Peers, Clique, Gleichaltrigen, informeller Gruppe, Freundeskreis und bisweilen auch von Jugendkultur und neuerdings von Netzwerken Gleichaltriger gesprochen.“²²

Peers sind Gruppen von Gleichaltrigen, die sich im Umfeld von (Bildungs-)Institutionen freiwillig zusammenfinden und sich dem Einfluss von Erwachsenen bzw. Autoritätspersonen vermehrt entziehen. Ein Zusammengehörigkeitsgefühl entsteht durch gemeinsame Interessen und Freizeitbeschäftigungen. Auf die Entwicklung der Jugendlichen hat dies meist positive Auswirkungen. Sie eignen sich soziale Kompetenzen an und werden dadurch u.a. unabhängiger vom Elternhaus. Negative Ausformungen bilden Gruppen, in denen Drogenkonsum, Rechtsextremismus oder Gewalt eine konstitutive Rolle spielen. Die Bedeutung der Peers ist aus der Sicht der Jugendlichen als sehr hoch einzustufen.²³

¹⁹ Vgl. MÖLLER, Ingrid/KRAHÉ, Barbara, Von Virtuellen und realen Aggressionen. Zum Konsum gewalthaltiger Medien, in: Schüler. Wissen für Lehrer (2012) 69.

²⁰ Vgl. ANDERSON, Craig A. u. a., The influence of media violence on youth, in: Psychological Science in the Public Interest 4 (2003) 94-96.

²¹ Vgl. MELZER, Gewaltprävention und Schulentwicklung, 143.

²² ECARIUS, Jutta/ EULENBACH, Marcel/FUCHS, Thorsten/WALGENBACH, Katharina, Jugend und Sozialisation, Wiesbaden 2011, 113.

²³ Vgl. ebd., 113f.

1.3.4 Raum

Den räumlichen Gegebenheiten der Schule und deren Auswirkungen auf das Verhalten der SchülerInnen wurde in der Forschung bisher noch wenig Beachtung geschenkt. Diese Arbeit möchte dazu einen Beitrag leisten und die Wechselwirkung zwischen schulischem Raum und schulischer Gewalt eingehend thematisieren.

1.4 Gewaltbegriff des Projektes

Das Projekt ‚Erforschung und Entwicklung einer friedvollen Schulkultur‘, welches als ein Kooperationsprojekt zwischen dem Schulzentrum Friesgasse und dem Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät Wien stattfindet, geht von einem ‚weiten‘ Gewaltbegriff der WHO aus:

„Der absichtliche Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichem körperlichem Zwang oder physischer Macht gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft, der entweder konkret oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklung oder Deprivation führt.“²⁴

Wichtig ist hier, dass nicht nur physische Gewalt sondern auch Drohungen und Einschüchterungen in der Definition genannt bzw. impliziert werden, da diese Formen in der Schule häufiger auftreten als körperliche Gewalt.²⁵ Andrea Lehner-Hartmann warnt in diesem Zusammenhang vor der Versuchung Gewalt als ein individuelles Problem zu bewerten. Dadurch kann eine klare Unterteilung in TäterIn und Opfer, in VerursacherIn und Leidende/n erfolgen, was nicht Betroffenen die Möglichkeit gibt, sich von Gewalt fern zu halten und sie folglich nicht thematisieren zu müssen. So kommt Gewalt erst in den Blick, wenn sich bereits ein konkreter Vorfall ereignet hat. Doch genau das will, so sagt bereits der Name, Gewaltprävention vermeiden.²⁶ Von daher gilt es, einen genauen Blick auf die strukturellen Bedingungen, die dem Schulsystem eigen sind, zu werfen. Schule ist hierarchisch organisiert, es besteht infolgedessen eine asymmetrische Struktur schulischer Kommunikation sowie eine vorgegebene SchülerInnen- und LehrerInnenrolle. Die legitime Ordnungsgewalt liegt bei den LehrerInnen, die dadurch die Erfüllung der gesellschaftlichen Funktionen der Schule gewährleisten.²⁷ Als weitere schulsystemspezifische Eigenheiten, denen besondere Beachtung zu schenken ist, führt Lehner-Hartmann Zwangsgruppierung,

²⁴ KRUG, Etienne G. et al. (Hg.), Weltbericht Gewalt und Gesundheit. Zusammenfassung, Genf 2003, 6 [Original: World report on violence and health. Genf 2002], [in Folge: KRUG, Weltbericht Gewalt und Gesundheit].

²⁵ Vgl. MELZER, Gewaltprävention und Schulentwicklung, 51.

²⁶ Vgl. LEHNER-HARTMANN, Andrea/WIESER, Renate, Der Gewalt ins Angesicht sehen, in: JÄGGLE Martin/KROBATH Thomas/STOCKINGER Helena/SCHELANDER Robert (Hg.), Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion, Hohengehren 2013 (in Druck) [in Folge: LEHNER-HARTMANN, Der Gewalt ins Angesicht sehen].

²⁷ NEUNTEUFEL, Claudia, Forschungsbericht Gewalt an Schulen, unveröffentlichter interner Literaturbericht, Wien 2010, 6f [mit ausdrücklicher Zustimmung der Autorin].

konkurrenzorientierte Leistungsschau oder entindividualisierendes Gleichheitsverhalten an.²⁸ Heinz Holtappels nennt dies „restriktive Konformitätszwänge“²⁹. Dabei wird Unterordnung Priorität zugeschrieben, auf Kosten individueller Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten.³⁰

1.4.1 Schulkultur und Schulklima

Die erwähnten Parameter sind Teil der Schulstruktur bzw. dem Schulsystem immanent. Wie damit in der Schule umgegangen wird, ist Teil der Schulkultur und des Schulklimas. Dazu gehören

- Sozialklima: z.B. Ausmaß an Restriktion oder Partizipation, SchülerInnen-SchülerInnen-Beziehung (Gruppenzusammenhalt, Konkurrenz, Einbindung in die Lerngruppe, Freundschaft und Anerkennung), hierarchisch-autoritäre Ausrichtung, rigide Regelorientierung, hohes Maß an Disziplinierung, wenig diskursive Konfliktlösungsmuster, geringes pädagogisch-soziales Engagement der Lehrkräfte.
- Lernkultur: z.B. Unterrichtsqualität, Lernangebot, LehrerInnenengagement, Anforderungsniveau bzw. Leistungsdruck, Erfolgchancen, mangelnder Lebensweltbezug der Lerninhalte, schlechte Unterrichtsvorbereitung.
- Schulorganisation: z.B. Architektur von Schulen, physikalische Beschaffenheit und Gepflegtheit der Räume usw., LehrerInnendichte und Eingreifen der LehrerInnen bei Gewalt, Größe der Schulklassen und Schulen, un/übersichtliche Schulorganisation, Unterstützung, Regeln, schulökologische Bedingungen.
- Unterrichtsorganisation: z.B. Schul-Involvement, Entfremdung und Distanz von schulischen Normen und Werten, Schulversagen, falsch angelegte Koedukation, inkompetentes und aggressives LehrerInnenverhalten, gespanntes Betriebsklima im Kollegium, schlechte Qualität der SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung, Burnout-Symptomatik bei Lehrkräften, Partizipationsmöglichkeiten, schülerInnenorientierter Unterricht, außerunterrichtliche Angebote.³¹

²⁸ Vgl. LEHNER-HARTMANN, Der Gewalt ins Angesicht sehen (in Druck).

²⁹ HOLTAPPELS, Heinz G./HEITMEYER, Wilhelm/MELZER, Wolfgang/TILLMANN, Klaus-Jürgen, Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention, Weinheim – München 2009⁵,32.

³⁰ Vgl. ebd.,32.

³¹ WIESER, Renate, Aufbau der Dokumentenanalyse, unveröffentlichtes internes Papier, Wien 2012, 3.

1.4.2 Schulbezogener sozialökologischer Ansatz

Neben den soeben beschriebenen strukturellen Rahmenbedingungen wird Gewalt im Projekt als soziales Handeln verstanden.

„Erst die Berücksichtigung der subjektiven Komponente, also des subjektiv mit dem Gewalthandeln verbundenen Sinns, eröffnet die Möglichkeit, Motive und Ursachen für das Auftreten von Gewalt in den Blick zu nehmen, die sich aus der subjektiven Verarbeitung der je individuellen sozio-ökonomischen oder teilkulturellen Eingebundenheit des Handelnden ergeben“³²

Hiermit gelangt ein sozial-ökologischer Theorieansatz in den Blick. Dieser nimmt das Verhältnis zwischen dem Individuum und seiner Umwelt genauer unter die Lupe. Wie verhalten sich SchülerInnen gegenüber dem System Schule und welche Wechselwirkungen gibt es hier? Es wird davon ausgegangen, dass das Verhalten von der Bedeutung, welche die Sache (Schule) für das Subjekt (SchülerIn) hat abhängt. Herrscht z.B. ein negatives Klassenklima, ist die Beziehung zu den Lehrpersonen defizitär oder sind die schulökologischen Verhältnisse mangelhaft, trägt dies zu einer Nichtidentifikation mit der schulischen Umwelt bei und wirkt negativ auf das SchülerInnenverhalten.³³ Hier bewegen wir uns auf der schulischen Mesebene, auf der der Fokus des Projektes liegt. Weitere Einflussfaktoren auf der Microebene stellen Familie, Freunde, soziale Gemeinschaft und Gesellschaft dar und müssen daher im sozial-ökologischen Ansatz berücksichtigt werden.³⁴

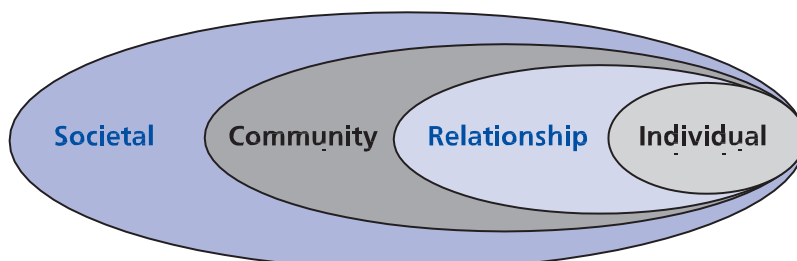


Abbildung 1: Ökologisches Erklärungsmodell der Entstehung von Gewalt³⁵

Doch gilt es, schulisch inhärente Einflussfaktoren auf mögliche gewalthervorrufende Prozesse zu untersuchen. Das bedeutet, dass mit einem

„[...] schulbezogenen sozialökologischen Ansatz der Blick spezifisch auf die innerschulischen Umweltbedingungen von Gewalthandeln gelenkt werden [kann], hier besonders auf die Schul- und Lernkultur, die aufgrund individueller Personenmerkmale unterschiedlich verarbeitet werden.“³⁶

³² FUCHS, Marek/LAMNEK, Siegfried/LUEDTKE, Jens/BAUR, Nina, Gewalt an Schulen. 1994 – 1999 – 2004, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden 2009, 63.

³³ Vgl. MELZER, Gewaltprävention und Schulentwicklung, 67f.

³⁴ Vgl. KRUG, Weltbericht Gewalt und Gesundheit, 13.

³⁵ Ebd., 13.

³⁶ LEHNER-HARTMANN, Der Gewalt ins Angesicht sehen (in Druck).

1.4.3 Strukturelle Gewalt

Nimmt man nun Gewalt in der Schule genauer in den Blick, ist strukturelle Gewalt von hoher Relevanz. Die LehrerInnen und SchülerInnen sind in eine institutionelle Struktur eingebunden, welche das Umfeld sowie Abläufe und Handlungen bestimmt. Daher müssen physische und psychische Gewalt immer in Betracht der institutionellen Verhältnisse beurteilt werden.³⁷ Strukturelle Gewalt liegt nach Johan Galtung dann vor, „[...] wenn Menschen so beeinflusst werden, daß [sic] ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung.“³⁸ Dieser Begriff, so führt Christian Büttner aus, wurde später auf die Erziehungsinstitutionen übertragen. Er mahnt, dass hinter der Institution immer Individuen wirken. Eine Trennung von Institution und Person ist somit nicht möglich. Die Person handelt mit der Unterstützung, Legitimation oder Macht der Institution. Ob im Endeffekt personale oder strukturelle Gewalt überwiegt, hängt vom Blickwinkel ab, ist aber meist nicht klar zu eruieren.³⁹

Wichtig ist, das Selbstbild, welches Schulen von sich haben, kritisch zu hinterfragen. Denn oft ist die Institution die Ursache für einen Schulerschluss unter den Lehrenden, der zum Beispiel zu einer Ausblendung von Gewalt führen kann.⁴⁰

1.5 Zusammenschau

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die schulische Umwelt einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zu gewalttätigem oder aggressivem Verhalten leisten kann und umgekehrt dieses durch eine verbesserte Schul- und Lernkultur positiv und präventiv beeinflussen kann. Die Chancen der Gewaltprävention liegen folglich in der Schaffung eines positiven Schulklimas, der Förderung von Mitbestimmungsrechten seitens der SchülerInnen, Vermeidung von Etikettierungsprozessen oder rigiden Sanktionen, Aufbau einer vertrauensvollen SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung und weitreichendes LehrerInnenengagement, um nur einige zu nennen.

³⁷ Vgl. TILMANN, Was verstehen wir unter Gewalt? 10.

³⁸ GALTUNG, Johan, Gewalt, Frieden und Friedensforschung, in: SENGHAAS, D, (Hg.), Kritische Friedensforschung, Frankfurt/M. 1971, 51.

³⁹ Vgl. BÜTTNER, Christian, Macht, Angst und Gewalt in pädagogischen Beziehungen, in: GRASSE, Renate/GRUBER, Bettina/GUGEL, Günther (Hg.), Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven, Reinbek bei Hamburg, 2008, 86.

⁴⁰ GUGGENBÜHL, Allan, Heisse Luft oder wirkungsvolle Intervention? Psychologische Hintergründe der Massnahmen gegen Gewalt in Schulen, in: DRILLING, Matthias/STEINER, Oliver/ESER DAVOLIO, Miryam (Hgg.), Gewalt an Schulen. Forschungsergebnisse und Handlungskonzepte, Zürich 2008², 167.

Teil II: Das analytische Dreieck Gewalt – Raum – Religionsunterricht

Dieser Teil leistet eine Verbindung der Themen Gewalt, Raum und Religion. Er dient somit als Scharnier zwischen dem ersten Teil der Arbeit, welcher sich mit schulischer Gewalt beschäftigt hat, und dem dritten Teil, der sich ausgiebig mit der Definition, Deutung und Interpretation von Raum beschäftigt.

Es soll zunächst das ambivalente Verhältnis von Religion respektive Religionspädagogik und Gewalt geklärt werden. Kurz wird darauf eingegangen, welchen negativen Einfluss bedauerlicherweise auch die christliche Religion auf die Erziehung hatte. Demgegenüber werden neuere Lösungsansätze präsentiert, wie mit Gewalt im Religionsunterricht konstruktiv umgegangen werden kann.

Welchen Einfluss der Raum auf den Religionsunterricht hat, beleuchtet das darauf folgende Kapitel. Mit Berücksichtigung der aktuellen Situation des Religionsunterrichtes wird die Bedeutung des Raumes als Verbindung zur Religion hervorgekehrt. Dazu bedarf es einer intensiveren Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit den Räumlichkeiten, in denen sie religionspädagogisch wirken.

Abschließend wird in einem Exkurs noch auf den räumlichen Bezug zwischen Gott und Mensch eingegangen. Die Grundlage dafür stellt der soziologische Raumbegriff von Martina Löw dar.

2 Gewalt versus Raum versus Religionsunterricht

2.1 Religionsunterricht und Gewalt

Die Beziehung von Religion und Gewalt ist ambivalent. Doch widerspricht der christliche Glaube der Gewalt durch die Offenbarung der Liebe Gottes. Hierfür sei u.a.⁴¹ auf 1 Joh 4,7-16 verwiesen. Aus dieser Perikope gebe ich exemplarisch drei Verse wieder:

„⁹Die Liebe Gottes wurde unter uns dadurch offenbart, dass Gott seinen einzigen Sohn in die Welt gesandt hat, damit wir durch ihn leben. [...] ¹¹Liebe Brüder, wenn Gott uns so geliebt hat, müssen auch wir einander lieben. ¹²Niemand hat Gott je geschaut; wenn wir einander lieben, bleibt Gott in uns und seine Liebe ist in uns vollendet(1 Joh 4,9; 11-12 EÜ).“

Auf institutioneller Ebene ist hingegen auf den Umgang mit Macht und Gewalt zu achten. Strukturelle und psychische Gewalt innerhalb kirchlicher Institutionen sind zu reflektieren und auszuschalten. Erst dann kann eine Verkündigung authentisch und fruchtbar ihre

⁴¹ Siehe dazu auch Mt 5,9; Röm 5,1; 2 Kor 13, 11; Gal 5,22.

Wirkung entfalten.⁴² Diesbezüglich sei insbesondere der Religionsunterricht erwähnt, der „[...]auf einer kognitiven Lernebene [...] zu komplexen Sachanalysen anleiten“⁴³ soll. Gerade durch das jesuanische Doppelgebot⁴⁴ ist Gewaltlosigkeit ein existentieller Bestandteil jedes christlich religionspädagogischen Wirkens, die weiterführend durch didaktisch unterstützte Schulung von Empathie, Frustrationstoleranz und der Einübung demokratischer Entscheidungsverfahren gefestigt werden soll.⁴⁵

2.1.1 Religion und Gewalt – Thesen nach Josef Estermann

Ein alleiniger Verweis auf kanonische Schriften greift jedoch zu kurz. Genauso gut können bestimmte Abschnitte oder Verse der Heiligen Schrift gewaltlegitimierend missinterpretiert werden. Der Religionsunterricht kann hier, so meine ich, ideologiekritisch wirken und „ungehörliche religiöse Legitimierung von Gewalt entlarven“⁴⁶. Vor einem alleinigen Rekurs auf den Friedensaspekt soll jedoch gewarnt sein, da ein solch einseitiges Vorgehen wiederum die Gefahr birgt, Gewalt und Aggression, welche genuiner Bestandteil des Gefühlkosmos eines jeden Menschen sind⁴⁷, verdrängen oder unterdrücken zu wollen. Dieses Vorgehen resultiert in einer bloßen Verschiebung. Josef Estermann beschreibt dies wie folgt und legt einen der Verdrängung entgegengesetzten Lösungsansatz nahe:

„Eine Verdrängung oder gar Unterdrückung gewalttätiger Regungen im Namen spiritueller und religiöser Werte fördert aber deren ‚Verschiebung‘ auf rassistische, sexistische und ethnische Konflikte. Um solche ‚Stellvertretergewalt‘ zu vermeiden, müssen religiöse und spirituelle Praktiken Räume bieten, aufgestaute menschliche Aggressivität abzubauen.“⁴⁸

Die Lösung besteht also darin, (gläubigen) Menschen Möglichkeiten und Räume zu bieten, die besagten Gefühle sublimiert zu nutzen. Der Religionsunterricht ist meines Erachtens ein Raum, der dieser Forderung nachkommt. Des Weiteren weist Estermann auf die Wichtigkeit des interreligiösen Dialoges hin, der seine Vorbilder weniger im akademischen Diskurs, sondern vielmehr in praktischen Ausformungen wie dem alltäglichen Zusammenleben suchen soll. Religiöse Symbole und Bilder für Frieden und Gerechtigkeit, die allen Religionen

⁴² Vgl. SCHMÄLZLE, Udo Friedrich, Art.: Gewalt, V. Praktisch-theologisch, in: RGG 2, 885f

⁴³ EICKMEIER, Andrea, Art.: Gewalt, IV. Religionspädagogisch, in: LThK 4, 614 [*in Folge*: EICKMEIER, Gewalt].

⁴⁴ „[...]Das erste ist: Höre, Israel, der Herr, unser Gott, ist der einzige Herr. Darum sollst du den Herrn, deinen Gott, lieben mit ganzem Herzen und ganzer Seele, mit all deinen Gedanken und all deiner Kraft. Als zweites kommt hinzu: Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst. Kein anderes Gebot ist größer als diese beiden (Mk 12,29-31 EÜ).“

⁴⁵ Vgl. EICKMEIER, Gewalt, 615.

⁴⁶ ESTERMANN, Josef, Religionen und Gewalt – zusammenfassende Thesen, in: COLLET, Giancarli/ESTERMANN, Josef (Hg.), Religionen und Gewalt, Münster – Hamburg – London 2002, 135 [*in Folge*: ESTERMANN, Religionen und Gewalt].

⁴⁷ Vgl. SAUER, Ralph, Die Gewaltspirale in der Schule. Konsequenzen für den Religionsunterricht, in: AMMERMANN, Norbert/EGO, Beate/MERKEL, Helmut (Hg.), Frieden als Gabe und Aufgabe. Beiträge zur theologischen Friedensforschung, Göttingen 2005, 194.

⁴⁸ ESTERMANN, Religionen und Gewalt, 136.

in mannigfaltiger Weise zur Verfügung stehen, können diesen Zweck erfüllen und einer gewaltbesetzten Öffentlichkeit beispielhaft entgegentreten.⁴⁹ Aus meiner Sicht kann das Potential des Religionsunterrichtes auch hier gar nicht hoch genug eingeschätzt werden.

2.1.2 Gewalt und Erziehung: Der negative Einfluss von Religion in der Erziehung

Norbert Mette weist ebenfalls auf das ambivalente Verhältnis von Religion und Gewalt hin, gibt einen kurzen Überblick über die Ursachen und geht gleichzeitig auf die daraus resultierenden religionspädagogischen Konsequenzen ein.

Augustinus beurteilt Kinder als von Natur aus verdorben und unfähig, auch wenn sie keine Schäden anrichten, selbige zu vermeiden. Insofern plädiert er für strafende aber auch belohnende Maßnahmen, damit diese lernen, Verantwortung zu übernehmen. Physische Gewalt gehört, nicht nur zur Zeit Augustinus', sondern bedauernswerterweise heute noch zum erzieherischen Repertoire, was auch auf biblische Texte, welche körperliche Züchtigung zum Thema haben, zurückzuführen ist. Als Beispiel sei hier Spr 13,24 genannt: „Wer die Rute spart, hasst seinen Sohn, wer ihn liebt, nimmt ihn früh in Zucht.“ Dieser Vers verweist auch auf den strukturellen Gewaltaspekt religiöser Gemeinschaften, die von strenger Reglementierung und Disziplinierung ihrer Mitglieder geprägt sind. ErzieherInnen können demgemäß schwerlich eine Freiheit und Gottgewolltheit des Menschen vermitteln. Auf einer psychisch-emotionalen Ebene verursacht ein solches durch Erziehung vermitteltes strenges und strafendes Gottesbild tiefsitzende Ängste vor Sünde, ein Gefühl der Wertlosigkeit, ja eine Art ‚Gottesvergiftung‘, wie es Tilmann Moser⁵⁰ in seinem gleichnamigen Werk ausdrückt. Religion wird als Zwang und Gewalt wahrgenommen.

Wenngleich die religiöse Erziehung vorangegangener, aber auch gegenwärtiger Generationen, aufgrund ihrer körperlichen, psychisch-emotionalen und strukturellen Gewaltanwendung zu kritisieren ist, soll nicht von einer solchen abgesehen werden.⁵¹

„Die Tatsache, dass im Namen von Religion Gewalt in der Erziehung praktiziert worden ist und werden kann, ist von den Religionen schmerzlich einzugestehen und umfassend[...] sowie differenziert[...] aufzuarbeiten.“

„Neben die historisch-kritische Aufarbeitung gehört die Analyse der Verstrickungen von Religion und Gewalt in die Gegenwart mitsamt ihren Auswirkungen bis in den Bereich der Erziehung hinein [...].“⁵²

Religionsunterricht muss aktiven Anteil an einer Didaktik des Gewaltverzichtes haben.

⁴⁹ Vgl. ebd., 135f.

⁵⁰ Vgl. dazu MOSER, Tilmann, Gottesvergiftung, Frankfurt am Main 1976.

⁵¹ Vgl. METTE, Norbert, Erziehung und religiös motivierte/legitimierte Gewalt, in: HAUßMANN, Werner u.a. (Hg.), Handbuch Friedenserziehung, Gütersloh 2005, 300f.

⁵² Ebd., 300f

2.1.3 Friedenspädagogische Praxis nach Egon Spiegel

In diese Richtung weist Egon Spiegel und definiert Gott als eine „Dritte Macht“⁵³. Dieser Macht vertraut der gläubige Mensch voll und ganz. Durch sie ist es ihm möglich auf Gewalt zu verzichten. „Wer dagegen zu Gewalt greift [...] rechnet nicht mit Gott.“⁵⁴ Gewalt auszuüben ist gegen Gott und insofern atheistisch. So kann Spiegel auch sagen, dass uns Friede von Gott, gleichsam als Geschenk, aufgegeben ist. In der friedenspädagogischen Praxis sieht er diesbezüglich Defizite. Er schlägt vor, theologisch und didaktisch vorzugehen, um eine wirksame Friedenserziehung zu realisieren⁵⁵:

„Ein *erster (theologischer) Akzent* unterstreicht, dass hinter einem Beziehungsvorgang ein *Drittes* angenommen und deshalb zur Lösung von Konflikten veranschlagt werden kann. Ein *zweiter (didaktischer) Akzent* unterstreicht den Blick auf *Gelingendes* (ohne dabei das vielfach im Zusammenleben Misslingende und Verunglückende zu übersehen und zu übergehen).“⁵⁶

Dazu ist es notwendig, strikten Gewaltverzicht zu leben, denn nur eine beispielhaft gewaltfreie Umwelt stellt eine Realität für die Friedenspädagogik dar, an die sie anknüpfen kann. Wichtig ist dabei die Bezugnahme auf Beispiele aus der Tradition wie aus dem gegenwärtigen Alltag. Diese Lehre enthält somit Elemente der Korrelations- wie auch der Symboldidaktik und verweist im Beziehungsgeschehen stets auf jene Dritte Macht.⁵⁷

2.1.4 Gewalt aus religionspädagogischer Perspektive bei Elisabeth Naurath

Eine ähnliche Problematik hat Elisabeth Naurath erkannt. Sie nimmt wahr, dass sich Religionsunterricht häufig einer „Kuscheltheologie“⁵⁸ bedient, die das Thema Gewalt ausklammert bzw. vernachlässigt. Oben bereits genannte Stelle aus 1 Joh 4,16 („Gott ist die Liebe“) wird zum Leitmotiv, angesichts dessen Einseitigkeit sich die Frage stellt, wie eine differenzierte theologische Auseinandersetzung mit Gewalt im Religionsunterricht möglich sein soll, wenngleich zusätzlich Medien wie auch der Alltag ganz andere Tatsachen ‚gewaltsam‘ vor Augen führen.⁵⁹ Dies wirft bei Naurath folgende Frage auf:

„Basiert das sogenannte ‚Religionsstunden-Ich‘ auf einer verharmlosten Kuscheltheologie, die weder der Lebensrelevanz von Gewalterfahrung noch dem Bedürfnis einer verantworteten Reflexion derselben gerecht wird?“⁶⁰

⁵³ SPIEGEL, Egon, Gewalt und Gewaltverzicht im Horizont der Frage nach Gott – soziologische Orientierung und friedenspädagogische Praxis, in: BIZER, Christoph u.a. (Hg.), Die Gewalt und das Böse. Jahrbuch der Religionspädagogik 19 (2002), 82

⁵⁴ Ebd., 82.

⁵⁵ Vgl. ebd., 82; 85.

⁵⁶ Ebd., 85 [Hervorhebungen im Original].

⁵⁷ Vgl. ebd., 86f.

⁵⁸ NAURATH, Elisabeth, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2007, 30 [in Folge: NAURATH, Mit Gefühl gegen Gewalt].

⁵⁹ Vgl. ebd., 30.

⁶⁰ Ebd., 30.

Dafür anfällig sieht die Autorin vor allem den Religionsunterricht in der Vor- und Grundschule. Diesbezüglich kann den Kindern mehr zugemutet werden. Fragen nach dem Guten bzw. dem Bösen spielen in der Entwicklung der SchülerInnen eine wichtige Rolle, weshalb sie gleichermaßen thematisiert, reflektiert und geklärt gehören. Der Religionsunterricht ist hierfür der geeignete Ort. Als Schlüssel, sich mit gewalttätigem Handeln konstruktiv-kritisch auseinandersetzen zu können, sieht Naurath das Einfühlungsvermögen und streicht den Aspekt des „Mitgefühls“⁶¹ hervor. Wenn den SchülerInnen bewusst wird, wie es ihrem Gegenüber ergeht während sie gewaltsam auf es einwirken, ist ein wesentlicher gewaltpräventiver Schritt getan.⁶²

2.2 Religionsunterricht und Raum

Räume sind für religiöse Gemeinschaften ein konstituierendes Element. Sie sind unter anderem notwendig für die religiöse Feier und die soziale Interaktion. Gegenwärtig ist die Tendenz zu erkennen, dass religiöse Räume wie Kathedralen u.ä. weniger zur aktiven Teilnahme am Gottesdienst, sondern aufgrund ihrer besonderen Atmosphäre aufgesucht werden. Dabei ist zu beobachten, dass viele Besucher nicht mehr über das Hintergrundwissen verfügen, um verschiedene raumimmanente Besonderheiten wie Weihwasserbecken, Tabernakel u.ä. zu entschlüsseln. Hier muss theologisch-pädagogische Übersetzungsarbeit geleistet werden, um Menschen zu befähigen, auch weiterhin mit ihrer religiösen Umwelt in Kontakt bleiben zu können.⁶³

2.2.1 Religiöse Räume im Religionsunterricht

Besagte Arbeit ist nicht nur auf Kirchen- und Sakralraumpädagogik zu beziehen, sondern hat gerade im Religionsunterricht die Aufgabe, neben theoretischem Wissen auch religiöse Praxis und Lebensgestaltung zu vermitteln, die in diesem Fall didaktisch inszeniert werden müssen. In der Schule müssen religiöse Räume hergestellt und religiöse Handlungen ‚performat‘ werden, damit sie für die SchülerInnen erfahrbar werden und sie sich mit ihren Lebensbezügen darin wiederfinden.⁶⁴ Bernhard Dressler spricht hier von einem „Traditionsabbruch“. Den SchülerInnen ist die christliche Religion vermehrt fremd. Sie haben in ihrem Alltag keinen aktiven Anteil daran. Der Religionsunterricht kann hier den Raum für eine „Proberealität“ bieten, der zwischen Teilnahme und Beobachtung angesiedelt ist.⁶⁵ Eine

⁶¹ Vgl. dazu ebd., 63f.

⁶² Vgl. ebd., 45;60-62.

⁶³ Vgl. KAUPP, Angela, Der Raumbezug heutiger Menschen und seine Bedeutung für das (religiöse) Lernen, in: Christlich pädagogische Blätter 123 (2010), Heft 2, 68f. [in Folge: KAUPP, Raumbezug].

⁶⁴ Vgl. ebd., 69f.

⁶⁵ Vgl. DRESSLER, Bernhard, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch. in: Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002) Heft 1, 13f.

Erkenntnis, die auch Norbert Mette teilt: „Grundsätzlich ist der Religionsunterricht darauf angewiesen, auf Orte außerhalb der Schule verweisen zu können, wo die Schüler und Schülerinnen Erfahrungen mit ‚gelebter Religion‘ machen können.“⁶⁶

Der schulische Religionsunterricht ist derzeit der Ort, an dem die Kinder und Jugendlichen überhaupt noch mit Religion und Kirche in Berührung kommen.⁶⁷

ReligionslehrerInnen versuchen daher auf vielfältige Weise „Religion anschaulich, begreifbar, wahrnehmbar zu machen“⁶⁸ und die räumlichen Gegebenheiten diesbezüglich kreativ zu nutzen. Ein schwieriges Unterfangen, da „die Räumlichkeit von Religion [...] in der Schule nur begrenzt Raum [hat]. Damit steht letztlich die Lernbarkeit von Religion auf dem Spiel.“⁶⁹

2.2.2 Atmosphäre

Dem physischen Raum kommt durch Einrichtung, Möblierung, Farbgebung, Dekorationsgegenstände usw. eine gewisse Atmosphäre zu. Die Personen, die sich in diesem Raum aufhalten, können hingegen eine Atmosphäre unabhängig von gestalterischen Aspekten kreieren. Sie tun dies beispielsweise durch eine gewisse Art der Kommunikation oder Interaktion, die wiederum durch einen bestimmten Anlass beeinflusst sein kann. Davon abhängig wird sich eine kommunikative oder unkommunikative Atmosphäre entwickeln. Angela Kaupp nennt diese die „reale Atmosphäre“. In Fantasiereisen, Rollenspielen u.ä. verhalten sich Personen entsprechend eines vorgegebenen Schemas oder einer vorgegebenen Rolle, unabhängig von ihrer tatsächlichen Befindlichkeit. Räume werden imaginiert. Durch diese „imaginierte Atmosphäre“ können Einfühlungsvermögen, Perspektivenübernahme und andere soziale Kompetenzen geschult werden. Dem Religionsunterricht werden die Grenzen bereits bei der gegenständlichen Raumgestaltung aufgezeigt. Durch reale und imaginierte Raumbildung können diese jedoch überwunden werden.⁷⁰

„Auf den schulischen Kontext bezogen ist zu fragen, welche Konsequenzen die Bedeutung verschiedener Räume und Atmosphären für religiöse Lehr-/Lernprozesse auf die Gestaltung von Unterrichtsräumen und deren Atmosphären hat und welchen Einfluss Lehrkräfte hierauf nehmen können.“⁷¹

⁶⁶ METTE, Norbert, Guter Religionsunterricht. Ein zentrales religionspädagogisches Anliegen, in: BIZER, Christoph u.a. (Hg.), Jahrbuch der Religionspädagogik 22 (2006), 19.

⁶⁷ Ebd., 19.

⁶⁸ LEONHARD, Silke, Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs, Stuttgart 2006, 25.

⁶⁹ Ebd., 25.

⁷⁰ KAUPP, Angela, Raumerfahrung und religiöses Lernen. Herausforderungen des Raumbezuges an die Religionspädagogik, in: Religionspädagogische Beiträge 61 (2008), 24.

⁷¹ Ebd., 25.

2.2.3 Inszenierung religiöser Räume

In Weiterführung des atmosphärischen Lernens zielt die Inszenierung religiöser Räume nicht auf ein Nachspielen, sondern darauf ab, „eine fremde Wirklichkeit tiefer zu verstehen.“⁷² Reale und imaginierte Räume werden kombiniert. Es stellt sich nun die Frage, wie diese Räume konzipiert sein müssen, um religiöse Lehr- und Lernprozesse zu befördern und einen gelebten Glauben näher zu bringen.⁷³

2.2.4 Raumkompetenz

Die Lösung ist die Entwicklung von Raumkompetenz. Es ist wichtig, dass in erster Linie die LehrerInnen, aber auch die SchülerInnen mit den verschiedenen Atmosphären umzugehen lernen und „die Fähigkeit entwickeln, ihre Interaktionen zu reflektieren und unterschiedliche Raumqualitäten zu imaginieren“⁷⁴. Die Aufgabe der Lehrperson ist es nicht, eine künstliche Welt zu erschaffen. Im Gegenteil, sie muss einen Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen herstellen und versuchen, darüber christlich-theologische Raumbezüge zu vermitteln. Dafür ist eine Reflexion der eigenen Raum-Botschaften, also Sprache, Gestik, Mimik, notwendig. Das bedeutet auch, den physischen Raum zu diesem Zweck gegebenenfalls und wenn möglich umzugestalten.⁷⁵

Was hier anhand von „Raumkompetenz“ beschrieben wurde, muss vermehrt in Unterrichtsprozesse integriert werden. Dabei ist es überraschend, dass das Thema Raum in didaktische Ausführungen kaum berücksichtigt wird. Vor allem wenn man bedenkt, dass SchülerInnen in zwölf Schuljahren über 15000 Stunden in der Schule verbringen.⁷⁶

In der Praxis könnte man den Eindruck gewinnen, Religionskräfte verlassen lieber das Klassenzimmer und suchen außerhalb nach Räumen, an denen Religion begehbar oder erfahrbar ist (vgl. Kirchenraumpädagogik) oder setzen sich für schulpastorale Räume in der Schule ein, wie z.B. Meditations- oder Besprechungszimmer, als sich an den Raumbedingungen für den Unterricht in der Schule abzuarbeiten.“⁷⁷

Vergleiche dazu auch die Ausführungen unter 7.4.1 ‚Lernen als räumliche Erfahrung‘.

⁷² Ebd., 27.

⁷³ Vgl. ebd., 27; 29.

⁷⁴ Ebd., 30.

⁷⁵ Vgl. ebd., 29-31.

⁷⁶ Vgl. ebd., 28.

⁷⁷ Ebd., 28.

2.3 Exkurs: Der räumliche Gott

Tobias Woydack knüpft hier theologisch an das Raumverständnis von Martina Löw an. Ich werde später noch genauer auf den soziologischen Raumbegriff bei Löw eingehen (siehe Kapitel 3.2.1), muss diesen hier jedoch bereits vorwegnehmen.⁷⁸

Löw hat den „Raum [als] eine relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten“⁷⁹ definiert. Hinsichtlich der Verortung Gottes muss stets von seiner Unverfügbarkeit ausgegangen werden. Die Definition ist daher um den Aspekt Gottes zu erweitern. „Der Raum ist eine soziale (An)Ordnung von Lebewesen und dem Heiligen, also Gott.“⁸⁰ (An)Ordnung ist auch in Bezug auf das Religiöse und Gott eine vorteilhafte Formulierung, da sich der Mensch auf Gott hin ausrichtet, oder auch nicht. Die relationale Anordnung gegenüber Gott sagt somit etwas über die Religiosität eines Menschen aus, ob er gläubig oder Atheist ist. Die Position Gottes und seine Beziehung zu den Menschen bleiben dabei immer gleich, unabhängig von menschlichem Handeln. Durch seine Beziehung zu den Menschen wird das ordnende Handeln Gottes an der Welt ausgedrückt. Die von Gott angesprochenen Menschen, über freien Willen verfügend, handeln ihrerseits individuell. „Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Erinnerungsprozesse“⁸¹ stellen dabei repetitive Syntheseleistungen dar, die durch Rituale, Liturgie, Symbole, Haltungen und Gebete ausgedrückt werden. Dadurch konstituieren Menschen ihren je eigenen Raum der Gottesbeziehung, auch Glaube genannt. Dieser Raum kann geistig-psychischer oder konkret-räumlicher Natur sein. So ist die Kirche ein Beispiel institutionalisierter Gottesbeziehung, die Regeln und Normen aufrechterhält und verwaltet und durch das Wort Gottes, Liturgie und Rituale sichtbar den Raum der Gottesbeziehung reproduziert. Diese können wiederum durch kollektive Auseinandersetzung mit der Gottesbeziehung verändert werden. Wenn viele Gläubige zur Einsicht kommen, dass eine gewisse Haltung nicht mehr die rechte Gottesbeziehung ausdrückt, kann sich dieser Raum verändern. Als Beispiele führt der Autor die Reformation oder die Frauenordination an. „Es kann sich dabei z.B. handeln um die Einführung der Frauenordination aus Einsicht in die Richtigkeit der Gleichberechtigung [...].“⁸²

⁷⁸ Vgl. zu den folgenden Ausführungen WOYDACK, Tobias, Der räumliche Gott. Was sind Kirchengebäude theologisch?, Schenefeld 2005, 175-179 [in Folge: WOYDACK, Der räumliche Gott].

⁷⁹ LÖW, Martina, Raumsoziologie, Frankfurt am Main 2001, 271 [in Folge: LÖW, Raumsoziologie].

⁸⁰ WOYDACK, Der räumliche Gott, 176.

⁸¹ Ebd., 176.

⁸² Ebd., 177.

Gegenwärtig kann die veränderte Syntheseleistung der Menschen gegenüber der Religion dahingehend beobachtet werden, dass Rituale und Liturgie den Menschen fremd geworden sind und sie daher diese durch individuelle Rituale wie beispielsweise das Entzünden von Kerzen ersetzen. Auch wenn mit anderen Personen gemeinsam der Gottesdienst gefeiert und durch die Liturgie der Gottese Erfahrung Ausdruck verliehen wird, bleibt diese stets individuell und von der aktuellen Verfassung der Person abhängig. Daher ist es, wie oben erwähnt, möglich, dass Menschen sich durch Wahrnehmungs- und Erinnerungsprozesse, die sie mit Gott verknüpfen, eigene Rituale schaffen und diese verorten. Daraus entstehen vielfältige Beziehungsräume:

„Die Bandbreite reicht von dem eigenen Schlafzimmer, in dem man jeden Abend ein Gute-Nacht-Gebet spricht, über Orte, an denen man in existentieller Not Gott um seine Hilfe anruft, bis hin zum Meer, Bergen und Wäldern, die in ihrer Erhabenheit und Grenzenlosigkeit Menschen an Gott denken lassen. In seiner institutionalisierten gesellschaftlichen Form hat der Beziehungsraum zwischen Mensch und Gott in der christlichen Kultur allerdings nur eine Lokalisierung: das Kirchengebäude.“⁸³

Hier stellt sich mir die Frage, ob nicht auch der Raum des Religionsunterrichtes ein solcher institutionalisierter gesellschaftlicher Beziehungsraum zwischen Mensch und Gott ist?

⁸³ Ebd., 179.

Teil III: Wechselwirkung zwischen schulischer Gewalt und schulischem Raum

3 Schulischer Raum

Grundlegend für diese Arbeit ist ein umfangreiches Verständnis von Raum. Dazu gibt es verschiedene wissenschaftliche Konzepte mit eigenen Begrifflichkeiten. Als besonders relevant für die Untersuchung des schulischen Raumes erweisen sich architekturpsychologische, soziologische und pädagogische Raumkonzepte, weshalb ich in diesem Teil der Arbeit detailliert auf genannte eingehen werde.

3.1 Raum architekturpsychologisch

Die Architekturpsychologie kann „als Lehre vom Erleben und Verhalten des Menschen in gebauten Umwelten definiert werden“⁸⁴. Einerseits ist zu beachten, dass das Wahrnehmen des Menschen von vielen Faktoren abhängt und stets subjektiv ist, andererseits darf nicht vergessen werden, dass auch Teilbewusstes oder Unbewusstes den Menschen beeinflussen. Doch nicht nur der Mensch wird von der „gebauten Umwelt“ beeinflusst, er greift auch aktiv und gestalterisch in diese ein bzw. (be-)nutzt diese. So ist das Verhältnis eines Architekten zu seinem Werk ein anderes als das eines Mieters.⁸⁵

Dieses Kapitel soll beschreiben, wie sich Menschen in Räumen verhalten, welche Bedürfnisse hinsichtlich des Wohlbefindens befriedigt und welche Unzulänglichkeiten dafür ausgemerzt werden müssen. Auch werden die Konsequenzen dieser Raumdefizite aufgezeigt. Da der Hintergrund der architekturpsychologischen Betrachtung in erster Linie das schulische Umfeld, Schulgebäude, Klassenzimmer, Schulhof, Gänge usw. ist, wird immer wieder auf die Bedeutung und Konsequenzen für das Erleben und Verhalten der SchülerInnen und LehrerInnen gegenüber dieser gebauten Umwelt und ihrer Interaktion zwischen einander rekurriert.

⁸⁴ RICHTER, Peter G., Mensch-Umwelt-Einheit(en) als Gegenstand der Architekturpsychologie in: Ders. (Hg.), Architekturpsychologie. Eine Einführung, Lengerich 2008³, 21 [in Folge: RICHTER, Mensch-Umwelt-Einheit(en)].

⁸⁵ Vgl. ebd., 21f.

3.1.1 Der persönliche Raum

„Der persönliche Raum umgibt [das Individuum] wie eine unsichtbare Blase“⁸⁶. Mittels dieser reguliert es die Nähe oder Distanz zu anderen Personen. Die Blase bietet einerseits Schutz und vermittelt ein Gefühl von Sicherheit und dient andererseits der Kommunikation. Dieser subjektive Raum kann geöffnet oder geschlossen werden. Er geht immer mit und „[...] vergrößert oder verkleinert sich je nach Situation, in Abhängigkeit von individuellen Unterschieden (Geschlecht, Kultur, Alter, Persönlichkeit etc.) und physikalischen Faktoren (Raumhöhe oder -größe etc.)“^{87, 88}. Das bedeutet, die eigentlich unsichtbare Begrenzung dieses Raumes wird dann sichtbar, wenn Individuen miteinander interagieren. Hier kommt es wiederum darauf an, in welcher Beziehung die Personen zueinander stehen und in welcher Situation sie sich gerade befinden. So wird zwischen Paaren eine intime Distanz gepflegt. Sie ist durch Körperkontakt und geringen Abstand gekennzeichnet. Zwischen Freunden und Bekannten ist der Abstand etwas größer (persönliche Distanz) und verbale Kommunikation geht vor Körperkontakt. Eine soziale Distanz herrscht beispielsweise zwischen ArbeitskollegInnen. Der Abstand ist noch etwas größer, Körperkontakt ist nicht vorgesehen. Zu beachten ist, dass dieses Konzept für Europa gilt. So gibt es kulturelle Eigenheiten und SüdamerikanerInnen werden zu ihrem Gegenüber vermutlich eine geringere Distanz einnehmen als beispielsweise NordeuropäerInnen.⁸⁹

3.1.1.1 Weitere Einflussfaktoren

Zwischen dem 3. und dem 21. Lebensjahr nimmt die Größe des persönlichen Raumes deutlich zu. Vorgesetzte oder Autoritätspersonen nehmen meist größere Abstände zu Untergebenen ein und umgekehrt. Dies ist ein Indiz dafür, dass die Regulation von Distanzen bei sozialen Interaktionen von beiden Seiten ausgeht. In Situationen erhöhter Aufmerksamkeit oder mentaler Beanspruchung sowie bei Gesprächsthemen mit negativem Inhalt und in Konversationen mit Fremden nimmt das Bedürfnis nach größerem persönlichem Raum zu.⁹⁰

⁸⁶ PETERS, Annette/BERNHARD, Christina, Architekturpsychologie und Vandalismus, in: vandengraf.de – Schriftenreihe aus Forschung und Praxis: Strategien zur Eindämmung von Vandalismus und illegalem Graffiti, Bd. 5.1 (2009), 4 [*in Folge*: PETERS, Architekturpsychologie und Vandalismus].

⁸⁷ Ebd., 4.

⁸⁸ Vgl. ebd., 4.

⁸⁹ Vgl. RICHTER, Peter G./CHRISTL, Bettina, Territorialität und Privatheit, in: RICHTER, Peter G.(Hg.), Architekturpsychologie. Eine Einführung, Lengerich 2008³,244f [*in Folge*: RICHTER, Territorialität und Privatheit].

⁹⁰ Vgl. ebd., 246.

3.1.1.2 Verletzungen des persönlichen Raumes

Der persönliche Raum der SchülerInnen ist in der Schule mittlerweile gesetzlich geschützt. Vom Händeschütteln oder Hilfestellungen beim Turnunterricht abgesehen, ist eine gewisse Distanz zu wahren. Der institutionelle Kontext der Schule kann trotzdem zu gewissen Verletzungen des persönlichen Raumes führen. Die „Habitusform [der Institution Schule] zieht zwangsläufig Verletzungserfahrungen nach sich“⁹¹, was Herbert Willems und Daniela Eichholz anhand eines Beispiels darlegen:

„Der Lehrer macht seine Runde durch den Klassenraum und bleibt hinter einer Schülerin stehen, die an ihrem Platz sitzt und an einer Skizze arbeitet. Der Lehrer beugt sich über ihren Rücken auf das Papier zu und bewegt seinen Finger auf der Zeichnung, während er erklärt, welche Stellen die Schülerin verbessern soll. Nachdem der Lehrer zum nächsten Schüler weitergegangen ist, flüstert die Schülerin ihrer Freundin ihr Missfallen über diese Annäherung zu. Worauf das Mädchen in diesem Fall reagiert, ist das in der Schule normale Übertreten der Grenze zum persönlichen Raum der Schüler.“⁹²

Darüber hinaus werden gesetzliche Regelungen bekanntlich nicht immer eingehalten und es kommt auch in der Schule zu gewaltsamen oder sexuellen Übergriffen.

Verletzungen des persönlichen Raumes werden von beiden Seiten als unangenehm empfunden. Ein abruptes Wiederherstellen des angemessenen Abstandes oder aber Flucht bzw. Rückzug sind die häufigsten Reaktionen.⁹³ „Aggressive Reaktionen erfolgen in der Regel nur auf Verletzungen von Gruppenräumen oder Territorien.“⁹⁴ Sind Menschen gezwungen, sich mit vielen Personen denselben Raum zu teilen, so schrumpft die individuelle Blase, was einer Verletzung des persönlichen Raumes gleichkommt. In Situationen, wo dies unumgänglich ist, z.B. in öffentlichen Verkehrsmitteln, wird mit reserviertem Verhalten, gesenktem neutralem Blick und Vermeidung von Augenkontakt reagiert. Konsequenz ist dennoch ein Gefühl der Beengtheit (siehe 3.1.3 Crowding), welches u.a. zu Aggressionen führen kann.

3.1.2 Dichte

Bei dem Begriff Dichte ist zwischen Raumdichte und Personendichte zu differenzieren. Die Raumdichte bestimmt den Platz der jeder Person in einem Raum zur Verfügung steht. Die Personendichte oder soziale Dichte beschreibt die Anzahl der Personen pro Raum. Je mehr Personen einen Raum nutzen, desto höher die Dichte und umgekehrt. Eine hohe soziale Dichte wirkt sich jedoch nicht automatisch negativ auf das Individuum aus, sondern hängt

⁹¹ Vgl. WILLEMS, Herbert/EICHHOLZ, Daniela, Die Räumlichkeit des Sozialen und die Sozialität des Raumes: Schule zum Beispiel, in: WILLEMS, Herbert (Hg.), Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge, Band2, Wiesbaden 2008, 8887 [in Folge: WILLEMS, Räumlichkeit des Sozialen].

⁹² Ebd., 887 [in der Fußnote].

⁹³ Vgl. RICHTER, Territorialität und Privatheit, 246.

⁹⁴ Ebd., 246.

von weiteren Variablen ab. Demzufolge ist zwischen Dichte, welche ein objektives Maß ist, und Crowding, dem subjektiven Gefühl der Beengtheit, zu unterscheiden.⁹⁵

Studien haben gezeigt, dass wenn SchülerInnen genügend Platz zur Verfügung steht, sich dies positiv auf die schulischen Leistungen auswirkt. So erläutert Robert Gifford anhand einer Studie von P.J. Smith und K.J. Connolly⁹⁶:

Wenn pro 2,79 bis 3,72 m² eines Klassenraumes auf einen Schüler (preschool) kommen, besteht eine förderliche mittlere Dichte im Klassenraum. Eine zu hohe oder zu geringe Dichte wirkt sich hingegen negativ auf den Schüler aus.⁹⁷

Vor allem bei offenen Lernformen und Gruppenarbeiten ist mehr Platz von Vorteil, so wurde auch erkannt, dass dieser sich positiv auf die Konzentration bei der Gruppenarbeit auswirkt.⁹⁸

Wurde insbesondere in Amerika der 1970er und 1980er Jahre damit begonnen größere Schulen zu bauen, um den SchülerInnen einen abwechslungsreicheren Lehrplan anbieten zu können und natürlich aus Gründen der Wirtschaftlichkeit, sollte man heute wieder darauf zurück gehen, kleinere Schulen zu realisieren, da die Vorteile überwiegen. In kleineren Schulen und kleineren Klassenverbänden ist das SchülerInnen-LehrerInnen-Verhältnis persönlicher. Die LehrerInnen kennen die SchülerInnen und können gezielt auf deren Bedürfnisse eingehen. SchülerInnen mit Migrationshintergrund oder aus wirtschaftlich benachteiligten Haushalten können schneller Fortschritte machen und bringen bessere Leistungen. Der Gruppenzusammenhalt ist stärker. Auch die LehrerInnen zeigen einen höheren Grad an Verantwortung gegenüber den SchülerInnen. Obwohl größere Schulen vielfältigere und abwechslungsreichere Schulaktivitäten anbieten können, ist das Schul-Involvement in kleineren Schulen höher.⁹⁹ Rotraut Walden empfiehlt eine Schulgröße von 300 SchülerInnen in der Grundschule und maximal 600 SchülerInnen in weiterführenden Schulen. In Schulen, die über diese Zahlen hinausgehen, kommt es vermehrt zu Aggressivität und Gewalt sowie zu Vandalismus. Ursache ist der höhere Grad an Anonymität, aber auch ein stärkeres Gefühl der Enge.¹⁰⁰

⁹⁵ Vgl. SCHÖNBORN, Stefan/SCHUMANN, Frank, Dichte und Enge, in: RICHTER, Peter G.(Hg.), Architekturpsychologie. Eine Einführung, Lengerich 2008³, 265f [in Folge: SCHÖNBORN, Dichte und Enge].

⁹⁶ Vgl. SMITH, P.J./CONNOLLY, K.J., The ecology of preschool behavior, New York 1980.

⁹⁷ GIFFORD, Robert, Environmental Psychology. Principles and Practice, Boston 1997², 267; zit. nach WALDEN, Rotraut/BORRELBACH, Simone, Schulen der Zukunft. Gestaltungsvorschläge der Architekturpsychologie, Heidelberg – Kröning 2006³, 61.

⁹⁸ Vgl. WALDEN, Rotraut/BORRELBACH, Simone, Schulen der Zukunft. Gestaltungsvorschläge der Architekturpsychologie, Heidelberg – Kröning 2006³, 61 [in Folge: WALDEN, Schulen der Zukunft].

⁹⁹ Vgl. WALDEN, Rotraut, Architekturpsychologie: Schule, Hochschule und Bürogebäude der Zukunft, Lengerich – Berlin – Bremen 2008, 98f.

¹⁰⁰ Vgl. ebd., 99.

Zu beachten ist, dass der Begriff Dichte, wie oben erwähnt, ein objektives Maß darstellt. Er sagt so gesehen nichts über das Wohlbefinden der Person aus.¹⁰¹ Dazu wird der Begriff des ‚Crowding‘ verwendet.

3.1.3 Crowding

Zu hohe Dichte führt unter Umständen zu ‚Crowding‘, einem Beengungsgefühl, hervorgerufen durch Verletzung des persönlichen Raumes. Es hängt einerseits von räumlichen Eigenschaften ab, wie Größe und Raumeinteilung, Höhe des Raumes, Beleuchtung, Farben und Temperaturen. Andererseits hängt es von individuellen Eigenschaften ab, wie eine Person mit hoher sozialer Dichte zurechtkommt, was bedeutet, dass nicht alleinig die Dichte für Crowding verantwortlich ist.¹⁰² Dazu zwei Beispiele:

3.1.3.1 Beispiel Bus

Die Personendichte in einem öffentlichen Verkehrsmittel, z.B. einem Bus, zur Hauptverkehrszeit ist sehr hoch. Mitausschlaggebend ist neben der Dichte das persönliche Befinden der Person. Diese ist auf dem Heimweg von der Arbeit und dementsprechend müde. Im Bus ist kein Sitzplatz mehr frei, so muss sich die Person zumindest um einen Stehplatz bemühen, was eine Art Konkurrenzsituation mit den anderen ‚NutzerInnen‘ verursacht. Zudem ist es Sommer und die Hitze im Bus macht das dicht gedrängte Stehen umso unangenehmer. Bei einem abrupten Bremsmanöver tritt der Person ein anderer Fahrgast versehentlich auf den Fuß, was diese zu einer aggressiven verbalen Äußerung reizt. Schließlich ist die subjektiv schon viel zu lange dauernde Busfahrt zu Ende und mit grobem Körpereinsatz kann sich die Person endlich aus der Enge befreien. Sie ist erleichtert.¹⁰³

3.1.3.2 Beispiel Konzert

Die Person besucht am selben Abend ein Konzert in einem Kellerlokal. Die Luft ist stickig und verbraucht, die Besucher stehen dicht gedrängt, bewegen sich dennoch zur Musik. Die Person wird angerempelt, reagiert darauf jedoch gelassen und konzentriert sich wieder auf die Musik.¹⁰⁴

Obwohl sich die beiden Situationen sehr ähneln, reagiert dieselbe Person unterschiedlich. Im Bus ist sie gezwungen, sich in diese Situation zu begeben, wohingegen der Besuch des Konzertes freiwillig passiert. Die Enge wird beim Konzert in Kauf genommen und, da Interesse darin besteht die Lieblingsband zu sehen, anders bewertet als im Bus. Dort wird

¹⁰¹ Vgl. WALDEN, Schulen der Zukunft, 61.

¹⁰² Vgl. SCHÖNBORN, Dichte und Enge, 266f.

¹⁰³ Vgl. ebd., 261.

¹⁰⁴ Vgl. ebd., 262.

die Enge u.a. aufgrund der Konkurrenzsituation als unangenehm empfunden.¹⁰⁵

Die Beispiele zeigen, dass ein ähnliches Setting unterschiedlich, da individuell, bewertet wird:

„Crowding als subjektives Erleben stellt also das Produkt eines Bewertungsprozesses der Umwelt, der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Dichte und der Persönlichkeitseigenschaften dar.“¹⁰⁶

Die Auswirkungen von Crowding sind neben Meidung dieser Orte oder Flucht, sofern möglich, Aggression und Reaktanz sowie Vandalismus. Begünstigt wird Crowding durch fehlende Rückzugsmöglichkeiten oder Möglichkeiten der Individualisierung von Räumen.¹⁰⁷ Schulen können daher verstärkt betroffen sein. Besonders schwerwiegend ist dies, da Kinder und Jugendliche neben alten Menschen zu den Personengruppen gehören, denen es an Bewältigungsmöglichkeiten fehlt. Durch das Schulsetting ist ein Mangel an Handlungsalternativen gegeben. Ständiger Beengungsstress führt dann beispielsweise zu Leistungsdefiziten und sozialem Rückzug oder entgegengesetzt zu Aggression.¹⁰⁸

3.1.4 Privatheit

Wie der persönliche Raum, so ist auch Privatheit ein subjektiver Raum, der jedoch nicht an das Individuum gebunden ist, sondern durch äußere Umstände entweder vorhanden oder nicht vorhanden ist. Nach Alan Westin¹⁰⁹ gibt es vier Grundtypen von Privatheit:

Alleinsein	Intimität	Anonymität	Reserviertheit
Bezeichnet eine Verfassung, in der ein Mensch fern von der Gegenwart anderer und frei von der Beobachtung durch andere ist.	Besteht in der Form enger, entspannter u. offener Beziehung zwischen Familienmitgliedern oder engen Freunden.	In der Öffentlichkeit unerkannt u. unüberwacht; In der großen Menge untertauchen; Paradoxe Situation: Das Gefühl, inkognito und privat zu sein, weil man in der Menge untergeht.	„Als Schaffung von psychologischen Barrieren gegen unerwünschte Nähe innerhalb des Kommunikationsprozesses.“ ¹¹⁰ Drückt sich im Verhalten durch Wegschauen oder Übersehen aus; Wunsch, in Ruhe gelassen zu werden.

Tabelle 1: Die vier Grundtypen der Privatheit¹¹¹

¹⁰⁵ Vgl. ebd., 262; 267f.

¹⁰⁶ Ebd., 266.

¹⁰⁷ Vgl. PETERS, Architekturpsychologie und Vandalismus, 4.

¹⁰⁸ Vgl. SCHÖNBORN, Dichte und Enge, 278f.

¹⁰⁹ Vgl. WESTIN, Alan, Privacy and freedom, New York 1967.

¹¹⁰ RICHTER, Territorialität und Privatheit, 249.

¹¹¹ KLAUS, Paul/BÄR, Dieter, Architekturpsychologie. Psychosoziale Aspekte des Wohnens, Gießen 2008, 44.

Rotraut Walden merkt an, dass Privatheit zwar keine Auswirkungen auf das Lernverhalten hat, sie jedoch zum Wohlbefinden beiträgt, da sie eine psychohygienische Funktion hat. Um Crowding entgegenzuwirken sollte SchülerInnen die Möglichkeit geboten werden, sich zurückzuziehen. Der Mangel an Privatheit kann Ärger, Stress und Aggression verursachen. Dadurch können wiederum Konflikte oder Streithandlungen hervorgerufen werden, welche sich vermittels nicht existierender Rückzugsmöglichkeiten verschärfen und Aggressionen weiter schüren. So sollte bereits bei der Planung darauf geachtet werden, in den Klassen und Außenbereichen Zonen zu schaffen, in denen sich Einzelne oder kleinere Gruppen zurückziehen können. Als Beispiele für eine positive Umsetzung führen Walden Stillarbeits- oder Aufenthaltsräume an. Auch Bereiche, die durch einen Vorhang abtrennbar sind, können ein bestimmtes Maß an Privatheit kreieren. Wichtig ist nur, dass diese Zonen für jeden zugänglich sind, es also eine Gleichberechtigung in der Nutzung existiert.¹¹²

3.1.5 Territorialität

„Territorien sind relativ stationäre Gebiete, die oft mit sichtbaren Grenzen gestaltet sind. Dadurch wird reguliert, wer miteinander interagiert.“¹¹³ Das eigene Territorium ist jener Raum, der einer Person eigen ist, der private Bereich (z.B. die eigene Wohnung). Daneben gibt es öffentliche (Straßen, Plätze, Parkanlagen) und halböffentliche Bereiche (Treppenhaus, Gänge). Das Verantwortungsgefühl für das eigene, private oder primäre Territorium ist am höchsten, es ist individuell gestaltbar und vermittelt das Gefühl von Sicherheit, Privatsphäre und persönlicher Identität.¹¹⁴ Anders betrachtet dient das primäre Territorium zur Kontrolle über Personen die sich im eigenen Territorium aufhalten. Zum Beispiel kann der/die BewohnerIn eines Hauses bestimmen, wen er/sie zu sich einlädt und wie sich die Gäste verhalten sollen bzw. wo sie innerhalb des Hauses Zutritt haben und wo nicht. Der/die BewohnerIn ist hier im Besitz des Territoriums. Sekundäre oder halböffentliche Territorien werden von Einzelnen oder Gruppen genutzt. Sie legen zwar das Verhalten innerhalb dieses Bereiches fest, besitzen diesen jedoch nicht dauerhaft. Der Grad der Kontrolle ist geringer. So kann es beispielsweise zu Konflikten kommen, wenn ein/e neue/r SchülerIn sich in der Kantine an den ‚falschen‘ Platz setzt, nicht wissend, dass dies das zwar nicht markierte, aber durch Gewohnheitsrecht besessene Territorium anderer SchülerInnen ist. Öffentliche Territorien werden verhältnismäßig kurz genutzt. Die Verfügungsgewalt liegt beim aktuellen ‚Nutzer‘ (z.B. Parkplatz, Sitzplatz im Pausenraum).

¹¹² Vgl. WALDEN, Schulen der Zukunft, 62f.

¹¹³ PETERS, Architekturpsychologie und Vandalismus, 4.

¹¹⁴ Vgl. ebd., 4.

Eine Kontrolle der Nutzung dieser Bereiche oder das Festlegen von Verhaltensregeln ist schwierig.¹¹⁵

3.1.5.1 Defensible Space

Der Begriff ‚Defensible Space‘ wurde von Oscar Newman geprägt. Ihm geht es mit dem verteidigungsfähigen oder „Schutz bietenden Raum“¹¹⁶ zwar um kriminalpräventive Maßnahmen, doch können seine Erkenntnisse auch im schulischen Bereich wirksam sein. Newman richtet den Blick auf

„reale und symbolische Barrieren, auf planerisch definierte Bereiche der Einflussnahme durch die Bewohnerschaft und auf verbesserte Gelegenheiten der natürlichen „Überwachung“, damit die Wohnumwelt unter der sozialen Kontrolle der Bewohnerschaft steht.“¹¹⁷

Dafür ist es notwendig, dass Menschen sich für öffentliche und halböffentliche Räume wie Gänge, Eingangshallen und Außenanlagen verantwortlich fühlen. Architektonisch kann dies insofern unterstützt werden, dass beispielsweise Fenster hofseitig angelegt sind und keine uneinsehbaren Nischen entstehen und dass es Übergänge zwischen öffentlichem und privatem Raum gibt. So können Räume durch einen Blick aus dem Fenster überwacht werden. Eindringlinge sind im halböffentlichen Raum leichter zu identifizieren, gerade wenn man aktiv wird und neugierig auf Menschen zugeht, sie fragt ob man ihnen helfen kann, wo sie denn hin müssen? Die Anonymität muss überwunden werden, denn diese stellt die größte Gefahr dar.¹¹⁸

3.1.5.2 Territorialitätskonzepte in Bezug auf die LehrerInnenrolle

Das Konzept der Jurisdiktion beschreibt das Gebiet, das mit einem Individuum aufgrund seiner Aufgaben verbunden ist, also den Zuständigkeitsbereich. Mit Aktionsradius wird an sich der Bereich beschrieben, den eine Person regelmäßig nutzt. Außerhalb des Wohnhauses sind dies z.B. der Weg zum Arbeitsplatz und der Arbeitsplatz selbst. In Bezug auf den Arbeitsplatz der LehrerInnen könnte untersucht werden, welchen Aktionsradius sie innerhalb der Schule einnehmen. Damit im Zusammenhang steht der Begriff der Ortsverbundenheit.¹¹⁹ „Unter *Ortsverbundenheit* versteht man die positive gefühlsmäßige Bindung oder Assoziation zwischen Menschen und ihren Wohnumwelten.“¹²⁰ In der Schule ist hier der Infrastrukturaspekt heranzuziehen. Ist die Schule so gestaltet, dass die LehrerInnen dort gut arbeiten und sich gleichzeitig wohlfühlen können? Unterstützt der

¹¹⁵ Vgl. RICHTER, Territorialität und Privatheit, 237; 240.

¹¹⁶ RIEDL, Armin/LAUBERT, Volker, Städtebau und Gewaltprävention. Eine Broschüre für die planerische Praxis, Zentrale Geschäftsstelle Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes (Hg.), Stuttgart o.J., 17.

¹¹⁷ NEWMAN, Oscar, Defensible Space. People and design in the violent city, New York 1972, 3.

¹¹⁸ Vgl. ebd., 4; 9f.

¹¹⁹ RICHTER, Territorialität und Privatheit, 243.

¹²⁰ Ebd., 243.

Schulbau soziale Kontakte und Kommunikation bei gleichzeitiger Berücksichtigung von Privatheit usw.? Je geringer die Ortsverbundenheit, desto weniger wird sich die Person für ihr Umfeld verantwortlich fühlen, sei es nun physisch oder sozial.¹²¹

Für öffentliche und halböffentliche Bereiche gilt dies weniger und kann unter Umständen dazu führen, dass solche Bereiche anfällig für Vandalismus oder Gewalt werden. Darum wird versucht, öffentliche und „halböffentliche Bereiche derart zu gestalten, dass sie als eigenes Territorium interpretiert werden“¹²² und Menschen sich diese Bereiche aneignen.¹²³

3.1.6 Aneignung

Unter Aneignung wird verstanden, sich den Raum zu eigen zu machen, ihn zu benutzen, zu besitzen, sich frei zu bewegen, mit ihm zu interagieren, sich dort auch wohlfühlen und zu entspannen.¹²⁴ Architekturpsychologisch wird Aneignung wie folgt gedeutet:

„Eigene Ausdrucksformen von Umweltkontrolle zu haben, sich die Umwelt zu eigen zu machen, sie zu nutzen, mit ihr Bedeutung zu verbinden und sie den eigenen Plänen entsprechend zu verändern.“¹²⁵

„Im Maße, in dem der Mensch sich etwas aus seiner Umwelt aneignet, und es damit – durch Bearbeitung und Nutzung – zu etwas ihm Eigenen macht, spiegelt der Gegenstand die Aktivität des Menschen wider. Diese Bemühungen werden von zunehmenden Gefühlen, von Zugehörigkeit und je nach Erfolg von Wohlbefinden begleitet.“¹²⁶

Meist geht mit der Aneignung eines Raumes eine Kennzeichnung einher. Die eigene Wohnung wird durch Gegenstände wie Möbel, aber auch Bilder und Dekorationsgegenstände personalisiert. Die Amerikaner hissen ihre Flagge am Mond, um zu zeigen, dass sie die Ersten dort waren. Graffiti-Sprayer bringen ihre ‚Tags‘ (individuelle Wortkürzel) oder Grafiken an Häuserwänden oder U-Bahnzügen an, um ihr Revier zu markieren. In der Schule wird der eigene Tisch individualisiert, z.B. durch Einritzen, Beschriften oder das Aufkleben von Stickers. Mit der Kennzeichnung wird ein Gegenstand oder Raum zu etwas Persönlichem, gleichzeitig dient sie der Abgrenzung gegen andere Personen. So werden Zeichen an bedeutenden Punkten gesetzt, z.B. Statuen oder eben Fahnen. Dies sind zentrale Markierungszeichen. Der Gartenzaun oder der klassische Grenzposten mit Schranke sind Zeichen der Abgrenzung und markieren ein Gebiet oder den eigenen Besitz. Die Tags von Sprayern oder das Versehen einer Tasse mit dem eigenen Namen sind signierte

¹²¹ Vgl. ebd., 243.

¹²² PETERS, Architekturpsychologie und Vandalismus, 4.

¹²³ Vgl. ebd., 4.

¹²⁴ Vgl. WALDEN, Schulen der Zukunft, 65f.

¹²⁵ LYNCH, K., Manageing a sense of region, Boston 1976, 35.

¹²⁶ GRAUMANN, C.-F., Aneignung, in: KRUSE, L./GRAUMANN, C.-F./LANTERMANN, E.-D. (Hgg.), Ökologische Psychologie, München 1996, 127.

Markierungszeichen und kennzeichnen ebenfalls Eigentum oder markieren einen persönlichen Bereich.¹²⁷

3.1.7 Vandalismus in Bezug auf Schule

Leonie Fuchs sieht eine der Ursachen für Vandalismus in tristen, unschönen oder bereits beschädigten Schulumgebungen, welche Aggression und somit weitere Beschädigungen hervorrufen. Des Weiteren klären SchülerInnen bei Befragungen auf, dass sie beschädigende oder zerstörerische Handlungen meist aus Langeweile während sinnentleerten Zeiten durchführen. Eine Schülerin gab bei der Befragung durch die Autorin an, sich verewigen zu wollen, damit nach ihrem Abgang etwas von ihr in der Schule zurückbleibt.¹²⁸ Fuchs merkt an, dass die SchülerInnen, welche bei ihrer Untersuchung häufig aus unteren sozialen Schichten stammen, in der Schule unvermittelt mit divergierenden Normen der Mittelschicht konfrontiert sind, die als überfordernd erlebt werden können und zitiert diesbezüglich Arpad Asztalos: „Der Zerstörungsdrang kann [...] als Zeichen dafür verstanden werden, daß [sic] die Schüler mit der ihnen aufgezwungenen Schulumwelt nicht immer fertig werden.“¹²⁹ Aggressionen gegen unliebsame MitschülerInnen werden durch denunzierende Kritzeleien abgebaut.¹³⁰ Der Reiz des Verbotenen ist ein weiterer Faktor.¹³¹

Problematisch ist der ständige Platzmangel in Schulen. Wanderklassen können keine Beziehung zu einem Raum aufbauen, es können keine ‚Heimatgefühle‘ aufkommen. Ideal wäre es, wenn jede Klasse ihren Raum hätte, den sie nach ihren Vorstellungen und Wünschen gemeinsam gestalten darf.¹³²

„Je mehr Kontrolle Menschen über ihre alltägliche Umwelt ausüben können, umso geringer müsste ihre Motivation sein, sich in destruktiver, zerstörerischer Weise mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen.“¹³³

An diesen Beispielen ist ersichtlich, dass Aneignung nicht immer konstruktiv passiert.¹³⁴

„Diese Handlungen stellen Zerstörungen der Dinge bei gleichzeitigem Bedeutungs- und Qualitätsgewinn für den Verursacher dar. Der Verursacher zerstört, indem er es für sich selbst erschafft.“¹³⁵

¹²⁷ Vgl. RUMP, Roswitha/RICHTER, Peter G., Aneignung von Raum, in: RICHTER, Peter G.(Hg.), Architekturpsychologie. Eine Einführung, Lengerich 2008³, 304-306 [in Folge: RUMP, Aneignung von Raum].

¹²⁸ Vgl. FUCHS, Leonie, Räume, zurechtgemacht und zurechtgelebt. Eine empirische Studie zur schulischen Raumkultur, Tübingen 2010, 134[in Folge: FUCHS, Räume, zurechtgemacht].

¹²⁹ ASZTALOS, Arpad, Schule kaputt? Warum in Schulen vieles zerstört wird und was wir dagegen tun können. Hannover 1981, 83.

¹³⁰ Vgl. FUCHS, Räume, zurechtgemacht, 174.

¹³¹ Vgl. ebd., 132.

¹³² Vgl. WALDEN, Schulen der Zukunft, 68f.

¹³³ FLADE, A., Wohnen psychologisch betrachtet, Bern 1987, 146.

¹³⁴ Vgl. RUMP, Aneignung von Raum, 304f.

¹³⁵ RUMP, Aneignung von Raum, 305.

3.1.8 Zusammenschau

Den NutzerInnen eines Gebäudes soll die Möglichkeit gegeben werden, die eigenen Bereiche zu gestalten, wodurch sie die Räume akzeptieren, annehmen und sich aneignen. Wie erwähnt ist es schwierig, sich halböffentliche oder öffentliche Räume anzueignen. Folglich ist eine Balance zwischen Privatheit und Öffentlichkeit erforderlich. SchülerInnen müssen sich in der Schule insofern frei entfalten können, als ihnen die Möglichkeit gegeben wird, zwischen stärker privaten und öffentlichen Bereichen zu wechseln. Die halböffentlichen Flächen (Gänge, Aula, Sitzecken, Pausenräume) sind dabei überschaubar, attraktiv möbliert, abwechslungsreich, gut und natürlich beleuchtet, mit visuellen Ablenkungsmöglichkeiten wie Bildern oder Vitrinen versehen, hochwertig, funktionell usw. zu gestalten.¹³⁶ Derart gestaltete Räume vermindern Aggressionen und steigern den Wohlfühlfaktor. Rotraut Walden sieht die idealen Schulräumlichkeiten als gegeben, wenn sie ein Heimat- oder Zuhause-Gefühl vermitteln, geliebt werden und man sich gerne darin aufhält.¹³⁷ Die daraus resultierende Aneignung beugt Vandalismus vor.

¹³⁶ Vgl. RICHTER, Territorialität und Privatheit, 255f; vgl. SCHÖNBORN, Dichte und Enge 281; vgl. PETERS, Architekturpsychologie und Vandalismus, 5f.

¹³⁷ Vgl. WALDEN, Schulen der Zukunft, 65f.

3.2 Raum in der Soziologie

Ich möchte hier nur am Rande auf die historische Entwicklung der Raumsoziologie eingehen. Vielmehr richtet sich diese Arbeit am von Martina Löw geprägten Raumkonzept aus, welches „Raum als relationale (An)Ordnung von Personen und Gütern“¹³⁸ versteht. Mit diesem Verständnis kann hinsichtlich schulischer Räume gezeigt werden, dass die Personen und ihre Positionen im physischen Raum eine darüber hinausreichende Form von Raum konstituieren.

3.2.1 Raum als relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen an Orten

Martina Löw hat erkannt, dass nicht soziale Prozesse in Räumen stattfinden und sich somit zwei Realitäten gegenüberstünden, sondern dass gerade durch soziale Prozesse Räume konstituiert werden.¹³⁹ Das bedeutet, dass Raum nicht als eigene Realität besteht, sondern durch Handlungen bestimmt wird. Bewusst handeln können lediglich Menschen, somit wird Raum durch Handlungen von Menschen konstituiert. Die Handlungen beziehen sich entweder auf Gegenstände oder (andere) Lebewesen. Bezüglich des gegenständlichen Handlungsbezuges verweist Löw auf Reinhard Kreckel, der zwischen materiellen und symbolischen Gütern differenziert. Rein symbolische Güter wären z.B. Lieder, Werte oder Vorschriften. Primär beziehen Menschen ihre Handlungen auf materielle Güter, denen jedoch gleichzeitig und quasi zusätzlich eine symbolische Bedeutung zugesprochen werden kann (z.B. das Kreuz als religiöses Symbol, *Anm. d. Verf.*). Löw nennt diese materiellen und gleichzeitig symbolischen Güter soziale Güter. Bezüglich des auf Lebewesen gerichteten Handlungsbezuges weist die Autorin auf die unterschiedlichen Nähe- und Distanzverhältnisse zwischen Personen hin, welche beziehungs- und situationsabhängig sind (siehe dazu auch das Kapitel 3.1.1 „Der persönliche Raum“). Der Vollständigkeit halber ist anzumerken, dass Tiere ebenfalls in der Lage sind Räume zu konstituieren – Löw erwähnt den Wachhund – aber natürlich nicht intentionell handeln können.¹⁴⁰

Einerseits können einzelne soziale Güter und Menschen Räume konstituieren, andererseits können Ensembles von sozialen Gütern und Menschen zu einem Raum zusammengefasst und „wie ein Element wahrgenommen, erinnert oder abstrahiert werden“¹⁴¹. Es hängt folglich von der Perspektive ab. So kann in Löws Beispiel der Stadtteil als ein Element wahrgenommen werden, wohingegen mehrere Stadtteile sich zum Bereich der Stadt

¹³⁸ LÖW, Raumsoziologie, 271.

¹³⁹ Vgl. ebd., 130.

¹⁴⁰ Vgl. LÖW, Raumsoziologie, 153f.

¹⁴¹ Ebd., 159.

verknüpfen lassen und dementsprechend wieder einen eigenen Raum bilden. Diese Verknüpfung nennt Löw Syntheseleistung.

Die Platzierungspraxis von sozialen Gütern und/oder Menschen im Raum nennt Löw ‚Spacing‘. Dazu gehört „das Errichten, Bauen oder Positionieren“¹⁴². Die sozialen Güter müssen aber nicht statisch sein, sondern können auch bewegt werden. Dies gilt ebenfalls für die Menschen. Auch die Bewegung von einer zur nächsten Platzierung konstituiert Raum und ist unter Spacing einzuordnen.¹⁴³ Raum konstituiert sich

„[...] durch das Platzieren von sozialen Gütern und Menschen bzw. das Positionieren primär symbolischer Markierungen, um Ensembles von Gütern und Menschen als solche kenntlich zu machen [...]. Spacing bezeichnet bei beweglichen Gütern oder Menschen sowohl das Moment der Platzierung als auch die Bewegung zur nächsten Platzierung.“¹⁴⁴

Oben genannte Faktoren kreieren jedoch noch keinen dauerhaften Raum. Dies geschieht durch räumliche Strukturen, in denen Regeln und Ressourcen eingeschrieben sind. Erstere geben dem Handeln Sinn oder schränken es ein. Zweitere sind notwendige Medien zur Machtausübung, welche entweder materiellen, also naturbeherrschenden oder symbolischen, auf Personen bezogenen Charakter aufweisen. Strukturen werden durch Institutionen zusammengefasst und verwaltet und bilden so die Struktur. Löw führt dies am Beispiel der gesellschaftlichen Struktur aus, die zwischen öffentlich und privat trennt. Um diese beiden Bereiche zu separieren gibt es Regeln und Ressourcen wie z.B. juristische Strukturen, die die Privatsphäre rechtlich schützen oder soziale Strukturen, die zwischen öffentlichem und privatem Verhalten unterscheiden. Räumlich wird zwischen persönlichem und öffentlichem Raum differenziert. Die Strukturen des persönlichen Raumes geben einerseits Schutz, bieten Rückzug und sind individuell gestaltbar, doch sind in ihnen auch handlungseinschränkende Gesetzmäßigkeiten verankert. So wird wohl niemand seine Nachbarn im Schlafzimmer empfangen (siehe auch Kapitel 3.1.1 „Der persönliche Raum“). Diese Gesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen Strukturen werden durch repetitive Handlungen geschaffen.¹⁴⁵ Eingelagert in Institutionen bleiben (An)Ordnungen über individuelles Handeln hinaus wirksam – Syntheseleistung und Spacing werden dabei genormt – und können nur kollektiv und mit Rücksichtnahme auf die „relevanten Regeln und Ressourcen“¹⁴⁶, geändert werden.¹⁴⁷

¹⁴² Ebd., 158.

¹⁴³ Vgl. ebd., 157-159.

¹⁴⁴ LÖW, Raumsoziologie, 158f.

¹⁴⁵ Vgl. ebd., 167-169;172.

¹⁴⁶ Ebd., 272.

¹⁴⁷ Vgl. ebd., 272.

Schließlich ist noch die Lokalisierung von Räumen an Orten zu klären, welche mit dem Spacing zusammenhängt. Ohne Ort ist es schwierig eine Platzierung durchzuführen. Der Ort ist erstens geografisch bestimmbar, zweitens mit einem Namen versehen (also benannt) und drittens einzigartig. Er ist durch das Platzieren von sozialen Gütern und Menschen gekennzeichnet und „somit Ziel und Resultat der Platzierung“¹⁴⁸. Verschwinden soziale Güter und Menschen, bleibt der Ort weiterhin bestehen und kann erneut „genutzt“ werden. Es besteht auch die Möglichkeit, dass der Ort symbolisch erhalten bleibt und somit, z.B. durch Erinnerung, Raum synthetisiert bzw. konstituiert wird.¹⁴⁹

3.2.1.1 Geschlechterspezifische Raumkonstitution

Roswitha Rump und Peter Richter geben eine knappe Übersicht über die geschlechterspezifische Raumeignung und orientieren sich dabei hauptsächlich an Antje Flade und Janet Lever, die durch ihre Studien¹⁵⁰ zeigen konnten, dass Mädchen und Jungen sich Räume unterschiedlich aneignen. Rump und Richter sehen geschlechterspezifische Unterschiede in der Raumeinnahme von Jungen, die generell mehr Raum einnehmen als Mädchen. Jungen spielen brutaler und körperlicher, haben einen ausgedehnteren Aktionsradius und sind mobiler. Ihre Spiele dienen zur Vorbereitung auf repräsentative Rollen nach außen, Ausdauer und Aufmerksamkeitsspanne sind höher. Als Gründe werden genannt, dass

- Mädchen häufiger im Haushalt mithelfen müssen
- durch die Angst vor sexueller Belästigung ihnen gewisse Spiel- oder Verweilorte von den Eltern verboten werden
- sie häufiger von den Eltern begleitet werden
- sie vermehrt in kleineren Gruppen spielen und weniger kompetitive Spiele bevorzugen
- Mädchen stärker an das Elternhaus gebunden sind.¹⁵¹

Diese Unterschiede resultieren aus unterschiedlicher Sozialisation und wirken sich auf die Raumeignung aus, wobei Jungen gen Öffentlichkeit streben, Mädchen sich am familiären Umfeld ausrichten.¹⁵² „Das Mädchen wird ins Haus geholt und vor der gefährlichen Welt

¹⁴⁸ Ebd., 198.

¹⁴⁹ Vgl. ebd., 198f;202.

¹⁵⁰ Vgl. FLADE, Antje/KUSTOR, Beatrice (Hg.), Raus aus dem Haus, Mädchen erobern die Stadt, Frankfurt am Main – New York 1996; LEVER, Janet, Sex differences in the games children play, in: Social Problems 23 (1976) Heft 4, 479-488.

¹⁵¹ Vgl. RUMP, Aneignung von Raum, 306f.

¹⁵² Vgl. ebd., 308.

beschützt. Der Junge hingegen erobert die Welt.“¹⁵³ Martina Löw verweist auf Studien¹⁵⁴, die die Ortsverbundenheit von Mädchen als erklärungsbedürftig erscheinen lassen. Das expansive Verhalten der Jungen wird hingegen als ‚normal‘ beurteilt und hingenommen, da es implizit den Soll-Zustand darstellt.¹⁵⁵ Jungen üben vorrangig expansive Sportarten aus (z.B. Fußball), die mehr Raum benötigen. Unterstützt wird dies durch Fußballplätze, Abenteuerspielplätze usw. Mädchen hingegen werden dahingehend sozialisiert, dass sie vorsichtiger sein und mehr Acht auf ihren Körper geben sollen. Expansive Sportarten, die Mädchen gerne ausüben, sind Rollschuhfahren oder Reiten, doch für diese Aktivitäten wird seltener Raum geboten. Dadurch nehmen sie auch weniger Platz ein. Zudem fühlen sich Mädchen und Frauen im öffentlichen Raum häufiger unwohl und durchschreiten ihn zielstrebig und mit wenigen Aufenthalten. Sie werden von ihren Eltern vermehrt zu Freizeitaktivitäten gebracht oder begleitet.¹⁵⁶ Gabriele Geiger führt dies auf

„Erziehungspraktiken [zurück], nach denen kleine Mädchen immer noch vor dem ‚bösen Onkel‘ gewarnt werden und der ihnen zugestandene Raum grundsätzlich enger bemessen, verregelter und stärker kontrolliert ist als der von Knaben.“¹⁵⁷

Sind die schulischen Leistungen bis zur Pubertät vergleichbar, so zeigen Jungen ab der Pubertät in Sprachen Defizite, Mädchen in mathematisch-technischen Fächern. Dies liegt an dem Zwang, nun männlichen oder weiblichen Rollenbildern entsprechen zu müssen. Die Jungen verschlechtern sich in den als weiblich geltenden Fächern und die Mädchen lassen bei mathematischen Tests nach, in denen es zum Beispiel um das räumliche Vorstellungsvermögen geht.¹⁵⁸

Löw geht nun auf die unterschiedliche Art wie Mädchen und Jungen Räume konstituieren ein. „Welche sozialen Güter und Menschen verknüpfen Mädchen und Jungen zu Räumen?“¹⁵⁹ Untersuchungen haben gezeigt, dass Mädchen vermehrt in Interaktion mit anderen Menschen treten und sprachlich den Raum konstruieren. Jungen bewegen sich weitläufiger durch die Umgebung und verweilen selten an einem Ort. Sie schaffen den Raum körperlich, durch ständiges In-Bewegung-Sein. Während Jungen den Schulhof durch erhöhte

¹⁵³ FLADE, Antje/KUSTOR, Beatrice (Hg.), Raus aus dem Haus, Mädchen erobern die Stadt, Frankfurt am Main – New York 1996, 9.

¹⁵⁴ Vgl. ZINNECKER, J., Straßensozialisation. Versuch, einen unterschätzten Lernort zu thematisieren, in: Zeitschrift für Pädagogik (1979) 5, 727-746; Nissen, U., Räume für Mädchen?!, in: PREUSS-LAUSITZ, U. u.a. (Hg.) Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit?, Weinheim 1990, 148-160; MCDOWELL, L., Spatializing Feminism. Geographic Perspectives, in: DUNCAN, N. (Hg.), BodySpace. Destabilizing Geographies of Gender and Sexuality, London – New York 1996, 28-44; FLADE, A./KUSTOR, B., Sozialisation und Raumeignung – die räumliche Dimension als Einflussfaktor geschlechtsspezifischer Sozialisation, Darmstadt 1996.

¹⁵⁵ Vgl. LÖW, Raumsoziologie, 247.

¹⁵⁶ Vgl. ebd., 89-92.

¹⁵⁷ GEIGER, Gabriele, Der enteignete, der ungeeignete Ort. Psychosoziale Faktoren für das Verhalten von Frauen im städtischen Raum, in: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 2 (1989), 397.

¹⁵⁸ Vgl. LÖW, Raumsoziologie, 93.

¹⁵⁹ Ebd., 251.

Mobilität dominieren, nehmen Mädchen weniger Platz ein, sind zurückhaltender und passiver und lassen sich von den Jungen neben ihnen, die sich ausbreiten, Raum wegnehmen. Jungen versuchen der ihnen aufgezwungenen Körperkontrolle in der Klasse wiederum durch ständige Bewegung der Gliedmaßen zu entkommen, während Mädchen sich in Tagtraumwelten flüchten.¹⁶⁰ Der Schluss ist also jener, dass nicht qualitative oder quantitative Unterschiede der Raumeignung zu bewerten sind, sondern dass Mädchen und Jungen aufgrund ihrer Sozialisation Räume schlicht auf unterschiedliche Art und Weise konstituieren. Interessant ist hierbei, dass die Geschlechter sehr wohl die Defizite dieser Sozialisation benennen können. So wünschen sich Jungen mehr Interaktionsmöglichkeiten mit Erwachsenen, Mädchen mehr Auseinandersetzung mit sozialen Gütern.¹⁶¹ „Über Sozialisationsprozesse lernen [sic] die Mehrzahl der Mädchen ein sich reduzierendes räumliches Handeln, Jungen ein expandierendes.“¹⁶²

3.2.1.2 Raumkonstitution durch aktive Anordnung

Martina Löw hat erkannt, dass sowohl Güter als auch Menschen einen Raum konstituieren. Wie oben erwähnt zeigt sich bei den Jungen am Schulhof, dass sie den Raum aktiv, durch Bewegung körperlich konstituieren. Löw verwendet dafür den Begriff „Spacing“ (siehe ebenfalls oben).

Ein weiteres Beispiel dafür bringt Löw anhand einer Studie von Paul Willis, der in seinem Buch „Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule“¹⁶³ Ergebnisse seiner Studie präsentiert, in der er eine Clique von Jungen aus dem Arbeitermilieu in ihrem schulischen Alltag begleitet und beobachtet hat. Diese Gruppe, sie nennt sich ‚Lads‘, konstruiert ihren (Gegen)Raum körperlich, indem sie möglichst selten an einem Ort verweilt. Sie macht es zu einer Kunst sich im Klassenzimmer zu bewegen, um möglichst nahe beieinander zu sitzen oder sich unbemerkt aus diesem zu entfernen um in ein anderes Klassenzimmer ‚einzudringen‘. In den Gängen stehen die Lads aufgereiht entlang der Wände und erschaffen dadurch für die vorbeigehenden Autoritätspersonen einen Spießrutenlauf.¹⁶⁴ Wann immer es möglich ist, in Pausen, vor und nach der Schule, positionieren sie sich vor dem Schuleingang auf der Straße und rauchen.¹⁶⁵ Dadurch fügen sie den Straßenraum dem Schulraum hinzu. Dieser durch Spacing und Syntheseleistung hervorgebrachte räumlich und zeitlich bedingte Raum tritt absichtlich und provozierend dem professionellen Raum der Lehrerinnen entgegen und stellt so ein eigenes Revier dar, welches durch herumliegende

¹⁶⁰ Vgl. LÖW, Martina, Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung, Opladen 2003, 128.

¹⁶¹ Vgl. LÖW, Raumsoziologie, 251-253.

¹⁶² LÖW, Martina, Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung, Opladen 2003, 129.

¹⁶³ Vgl. WILLIS, Paul, Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule, Frankfurt am Main 1982².

¹⁶⁴ Vgl. ebd., 26-28; 49.

¹⁶⁵ Vgl. ebd., 35.

Zigarettenstummel oder Graffiti markiert wird. Durch ihre ständige Bewegung konstruieren sie einen ‚Gegenraum‘ zum institutionalisierten Raum der Schule.¹⁶⁶ Durch Syntheseleistung wird in diesem Fall das Ensemble der Lads zu einem Raum verknüpft. Es bildet einen „Baustein“¹⁶⁷, welcher dem Raum Schule angefügt wird. Löw zeigt damit, dass auf demselben Baugrund mehrere unterschiedliche Konzepte von relationalem Raum möglich sind.¹⁶⁸

3.2.2 Der mehrdimensionale soziale Raum bei Pierre Bourdieu

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu beschreibt den sozialen Raum als einen mehrdimensionalen Raum. Er kreiert ein abstraktes Koordinatensystem, in dem soziale Stellungen durch die Abstände zu- bzw. voneinander unterschieden werden. Die Einheit zur Messung dieser Abstände ist das Gesamtkapital, also die Gesamtheit von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital. Zum ökonomischen Kapital gehört materielles Eigentum oder Geld. Kulturelles Kapital beinhaltet den ‚Besitz‘ von Wissen, wie einen Universitätsabschluss, aber auch Bücher und andere Kulturgegenstände. Das soziale Kapital kann verkürzt als ‚Vitamin B‘ beschrieben werden, also wenn durch Networking die eigene Stellung verbessert werden kann. In dieser Hierarchie ist die Person, je nach ihrer Stellung einem gewissen Feld zugeteilt. Ökonomisches Kapital kann z.B. zu einem Aufstieg beitragen, da dadurch Wissenserwerb leistbar wird. Somit wird der Zugang zu neuen Feldern möglich und die Distanz zu höherstehenden Kreisen verringert, was als sozialer Aufstieg gilt. Analog dazu verändert sich auch der physische Raum.¹⁶⁹ Um sich nun aber in dem neuen Feld bewegen zu können, sprich darin akzeptiert zu werden, bedarf es eines ähnlichen Habitus, also ähnlicher Herkunft, ähnlicher Sozialisation, sichtbar durch Umgangsformen, Ausdrucksweise und körperliches Auftreten. Dieser Habitus definiert nicht nur das Verhalten gegenüber (anderen) Personen, sondern auch gegenüber Institutionen. Der institutionalisierte Habitus bestimmt unser Verhalten in öffentlichen Gebäuden, in Kirchen oder in Schulen. Die Räume (das Habitat) beeinflussen das Verhalten durch die Gegenstände in ihnen, die internalisierte Erinnerungen hervorrufen.¹⁷⁰ Es ist folglich eine Wechselwirkung zwischen Habitus und Habitat vorhanden, zwischen physischem und sozialem Raum. Ist das Individuum jedoch aufgrund der ungleichen Verteilung des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals nicht in der Lage, sich gewisse Räume anzueignen, klaffen Habitus und Habitat auseinander und ein Gefühl des Ausgeschlossenenseins ist das Resultat. Gebäude wie

¹⁶⁶ Vgl. LÖW, Raumsoziologie, 237f.

¹⁶⁷ Ebd., 239.

¹⁶⁸ Vgl. ebd., 234.

¹⁶⁹ Vgl. BOURDIEU, Pierre, Sozialer Raum und „Klassen, Frankfurt am Main, 1985, 9-14.

¹⁷⁰ Vgl. STOETZER, Sergej, Ort, Identität, Materialität - soziologische Raumkonzepte, in: ERNE, Thomas/SCHÜZ, Peter (Hg.), Die Religion des Raumes und die Räumlichkeit der Religion, Göttingen 2010, 89f.

die Zentralen großer Banken oder die Bürogebäude international agierender Firmen, aber auch Opernhäuser, exklusive Hotels oder Galerien stellen eine Geschichte von Herrschaftsbeziehungen dar und strahlen eine Macht aus, die einen gewissen Habitus erzwingt. Der Erfolg der Aneignung ist verbunden mit dem zur Verfügung stehenden Kapital sowie der sozialen Stellung innerhalb des Bourdieu'schen Koordinatensystems.¹⁷¹

„Über ihre architektonische Gestalt repräsentieren sie [Gebäude] nicht allein die hegemoniale Position gesellschaftlicher Gruppen, sie adressieren eben auch eine bestimmte Gruppe idealer Nutzer. [...] Können die Erwartungen, die von den potentiellen Nutzer/innen meist leiblich gespürt werden, nicht erfüllt werden, kommt es nicht eben selten zu einem Gefühl des Ungenügens oder der Scham[...].“¹⁷²

3.2.3 Transformierende Räume bei Michel Foucault

Michel Foucault stellt anhand der Militärschule einen Bedeutungswechsel in der Architektur fest. Hatte Architektur vorher eine repräsentative oder das öffentliche Leben überwachende Funktion, erhält sie nun eine (trans-)formierende, da sie darauf ausgerichtet ist, bei den durch sie Betroffenen eine Verhaltensänderung hervorzurufen.¹⁷³ Der stärkste Ausdruck von Macht durch Architektur ist der Entwurf eines Gefängnisses, das nur einen Wächter benötigt, da es so gestaltet ist, dass sich der Gefangene stetig beobachtet fühlt. Dieses sogenannte Panopticon, von Jeremy Bentham entworfen, bewirkt eine Selbstkontrolle des Gefangenen, da auch der Wachturm verspiegelt ist und so stets Unsicherheit darüber herrscht, ob er besetzt ist. Es bleibt dem Gefangenen nichts anderes übrig, als die Gefängnisordnung zu internalisieren und sein Verhalten ganz danach auszurichten. Es erfolgt eine Selbstregulation, jedoch auf niederträchtige Weise. Foucault begreift das Panopticon als „verallgemeinerungsfähiges Funktionsmodell“¹⁷⁴, da er ähnliche machtsublimierende Funktionen anhand der Architektur von Fabriken oder Schulen beobachten kann. Somit prägt der Raum das Subjekt.¹⁷⁵

¹⁷¹ Vgl. RIEGER-LADICH, Markus/RICKEN, Norbert, Macht und Raum. Eine programmatische Skizze zur Erforschung von Schularchitekturen, in: BÖHME, Jeanette (Hg.), Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums, Wiesbaden 2009, 195f [*in Folge*: RIEGER-LADICH, Macht und Raum].

¹⁷² Ebd., 196f.

¹⁷³ Vgl. FOUCAULT, Michel, Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt am Main 1991⁹, 222.

¹⁷⁴ Ebd., 263.

¹⁷⁵ Vgl. ebd., 256-260.

3.2.4 Macht und Raum am Beispiel Schule

„Die Schule [ist] ein spezifischer Macht- und Herrschaftsraum, eine Institution, die an einen Raum gebunden ist und den Raum strategisch und technisch in Dienst nimmt, um Menschen und Gruppen zu steuern, zu ‚bilden‘, zu ändern.“¹⁷⁶

Die Machtlogik des Frontalklassenzimmers orientiert sich an Sichtbarkeit Hörbarkeit und Sauberkeit, die Einrichtung ist auf eine höchstmögliche Beweglichkeit des Lehrkörpers und eine Unbeweglichkeit der SchülerInnen hin konstruiert (siehe dazu auch Kapitel 3.3.4). Der ideale Schulraum, frei von Macht und Anstalts- oder Kasernenbausymbolen, der Selbstständigkeit und Eigenwilligkeit zulässt ist selbst in der Reformpädagogik nicht zu realisieren, denn auch reformpädagogisch konzipierte Klassenräume haben disziplinierende Effekte, da sie den/die Einzelne/n sichtbar in den Vordergrund stellt und stark auf die Eigenverantwortung und dadurch auf Eigenregulation ausgerichtet ist.¹⁷⁷

Schule orientiert sich dabei durchaus an anderen disziplinierenden Institutionen wie Gefängnissen oder Anstalten, welche Raum dezidiert als Autoritätsinstrument nutzen. Um schulspezifischen Verhaltensregeln und eine lernförderliche Atmosphäre aufrecht zu erhalten, greifen LehrerInnen immer wieder zu Maßnahmen, welche den Raum sanktionierend nutzen. SchülerInnen, die die Ordnung gefährden, werden durch die Lehrperson beispielsweise auseinander gesetzt oder vor die Tür geschickt, müssen nachsitzen oder werden gar der Schule verwiesen. Diese Beispiele lassen den hohen Stellenwert räumlicher Sanktionierung im sozialen schulischen Miteinander erkennen, auch wenn die tatsächliche Wirksamkeit fraglich ist.¹⁷⁸ Die Lehrperson beherrscht den Raum. Sie hat weitaus mehr Handlungs- und Bewegungsraum als die SchülerInnen zur Verfügung, muss sich diesen dennoch aktiv nehmen. Dabei lastet ein gewisser Druck auf dem/der Lehrer/in, der/die sich während des Unterrichts auf einer Art Bühne befindet und etwas darbieten muss. Die SchülerInnen besitzen gewisse Raumrechte bzw. einen gewissen Bewegungsradius. Sie dürfen die Toilette aufsuchen oder ihre Leistungen an der Tafel zur Schau stellen. Diese Raumrechte werden von den SchülerInnen teils kreativ genutzt, etwa indem sie den Raum benutzen, um sich selbst Darzustellen und Imagewerte bei den Peers zu sammeln, welche im Übrigen eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen.¹⁷⁹

Eine Wechselwirkung zwischen Unterricht und der Zeit außerhalb des Unterrichts ist erkennbar. Das Pausenverhalten spiegelt sich im Unterricht wider und gemeinsame Unterrichtserfahrungen haben Auswirkungen auf die Zeit außerhalb des Unterrichts. Konzentrieren sich SchülerInnen verstärkt auf den Leistungsaspekt in der Schule und

¹⁷⁶ WILLEMS, Räumlichkeit des Sozialen, 892.

¹⁷⁷ Vgl. RIEGER-LADICH, Macht und Raum, 188f.

¹⁷⁸ Vgl. WILLEMS, Räumlichkeit des Sozialen, 892; 902 [in der Fußnote].

¹⁷⁹ Vgl. ebd., 894.

umgeben sich demgemäß mit anderen SchülerInnen, die dieses Verhalten forcieren, so werden sie auch ihr Verhalten im Unterricht verstärkt auf Leistung ausrichten. SchülerInnen, die durch Peers vermittelt bekommen, dass Lernen ‚uncool‘ ist, legen auch im Unterricht ein dementsprechendes Verhalten an den Tag. SchülerInnen, die außerhalb des Unterrichts gemobbt werden, geben sich im Unterricht zurückhaltend, um den Peers keine Angriffsfläche zu bieten.¹⁸⁰

3.2.5 Die Territorien des Selbst bei Erving Goffman in Bezug auf die Schule

Bei Erving Goffman tauchen teilweise der Architekturpsychologie ähnliche Termini auf, widersprechen obigen Ausführungen jedoch keineswegs, sondern stellen vielmehr Erweiterungen bzw. Konkretisierungen dieser dar. Da Goffman in der Soziologie anzusiedeln ist, möchte ich hier nun nochmals auf das Thema Territorialität aus soziologischer Perspektive eingehen und anhand von Willems und Eichholz verstärkt deren schulische Bedeutung hervorkehren.

3.2.5.1 Besitzterritorien

Goffman unterscheidet zwischen juristischem Eigentum und Besitz als „persönlicher Habe“¹⁸¹. Der Autor bezieht sich auf zweiteres und hier insbesondere auf kleine Gegenstände, die leicht zu befördern sind.¹⁸² In der Schule wären dies beispielsweise Radiergummi, Zirkel, Lineal, Mobiltelefon, MP3-Player usw. Bereits durch zu langes Betrachten, unerlaubtes Berühren oder gar Benutzen sieht der/die Eigentümer/in sein Besitzterritorium verletzt und verteidigt es.¹⁸³

3.2.5.2 Box

Die Box ist ein „deutlich sichtbarer, verteidigungsfähiger¹⁸⁴ begrenzte[r] Raum, auf den Individuen temporären Anspruch erheben können [...]. Oft handelt es sich dabei um einen raren Gegenstand [oder eben Raum, *Anm. d. Verf.*]“¹⁸⁵, z.B. einen speziellen Spind in der Garderobe, eine Sitzgelegenheit mit besonders guter Aussicht, den hintersten Bereich im Schulbus, den neuen Ball im Turnunterricht u.ä. Durch Tricks, wie das Markieren von Plätzen durch persönliche Habseligkeiten oder das Kennzeichnen von Gegenständen, kann die temporäre Nutzung ausgedehnt bzw. das Anrecht bei Verlassen aufrechterhalten werden.

¹⁸⁰ Vgl. ebd., 898.

¹⁸¹ GOFFMAN Erving, *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*, Frankfurt am Main 1974, 67 [*in Folge*: GOFFMANN, *Das Individuum*].

¹⁸² Vgl. ebd., 67.

¹⁸³ Vgl. WILLEMS, *Räumlichkeit des Sozialen*, 888.

¹⁸⁴ GOFFMANN, *Das Individuum*, 61.

¹⁸⁵ Ebd., 59f.

Erhebt hingegen eine andere Person Anspruch auf die Box, führt dies zu teils drastischen Verteidigungsmaßnahmen und Konflikten.¹⁸⁶

3.2.5.3 Der Benutzungsraum

Der Benutzungsraum stellt den unmittelbaren Bewegungsradius eines Schülers/ einer Schülerin an seinem Platz dar. Auch hier können Konflikte auftreten, wenn SitznachbarInnen unterschiedlich viel Platz beanspruchen oder LinkshänderInnen rechts von RechtshänderInnen sitzen. Weiters kann der Raum zwischen Platz und Tafel zum Nutzungsraum eines/r Schülers/in gezählt werden. Sitzen vor ihm/ihr größere SchülerInnen, fühlt er/sie sich in seinem/ihrem Nutzungsraum eingeschränkt, da die Sicht zur Tafel blockiert wird.¹⁸⁷

3.2.5.4 Gesprächsreservate

Das Gesprächsreservat ist „das Recht eines Individuums, ein gewisses Maß an Kontrolle darüber auszuüben, wer es wann zu einem Gespräch auffordern kann [...]“¹⁸⁸. Dieses Recht ist abhängig vom Status. So kann die Lehrperson die SchülerInnen jederzeit ansprechen. Diese sind hingegen dazu gezwungen, ihren Wunsch sich verbal mitzuteilen zunächst durch Aufzeigen bei der Lehrperson zu deponieren. Dementsprechend erhalten sie daraufhin begrenzte Redezeit. Andererseits halten sich SchülerInnen nicht immer an diese Regeln.¹⁸⁹ „Die praktische Klugheit (Handlungskunst) der Schüler unterläuft die Macht der Lehrer und bedient sich dabei auch territorialer Bedingungen und Mittel.“¹⁹⁰ Es bilden sich in der Schule mannigfaltige Sub-Territorien und Mikroräume, deren Grenzen stets unterschiedlich sind und in denen gewohnte Normen von Territorialität nicht immer Gültigkeit besitzen. Diese können insbesondere durch die Lehrpersonen suspendiert oder moduliert werden, denen gerade hinsichtlich der Territorialität im Vergleich zu den SchülerInnen ungleich mehr Macht zukommt.¹⁹¹

„Das bedeutet auch, dass die Schule in allen angesprochenen Dimensionen ein territoriales Spannungs- und Konfliktfeld ist, in dem diverse territoriale Ansprüche, Subjektivitäten und Strategien immer wieder aufeinandertreffen und auch kollidieren.“¹⁹²

Die Bedeutung von Territorialität in der Schule ist sozusagen gezwungenermaßen stets konfliktbehaftet.

¹⁸⁶ Vgl. WILLEMS, Räumlichkeit des Sozialen, 888.

¹⁸⁷ Vgl. ebd., 888.

¹⁸⁸ GOFFMANN, Das Individuum, 69.

¹⁸⁹ Vgl. WILLEMS, Räumlichkeit des Sozialen, 890.

¹⁹⁰ Ebd., 890.

¹⁹¹ Vgl. ebd., 903.

¹⁹² Ebd., 903.

3.2.6 Sekundäre Schulräume bei Leonie Fuchs

Leonie Fuchs merkt in Bezug auf den Ansatz von Martina Löw an, dass es im Raum Schule architektonisch bedingt immer gleiche Raumordnungen gibt, die über die Jahre hinweg von verschiedenen Akteuren genutzt werden. Diese schaffen durch Anordnung einen neuen Raum im architektonischen Raum. Hinzuzufügen ist, dass Fuchs selbst um die Schwierigkeit der begrifflichen Trennung dieser zwei Raumaspekte weiß.¹⁹³ Die Autorin hebt die Bedeutsamkeit von Schule für die eigene Biographie hervor und stellt zugleich fest, dass dem Einfluss des Schulgebäudes auf die Befindlichkeit der darin arbeitenden Personen zu wenig Beachtung geschenkt wird. Ein weiterer Aspekt ist die pädagogische Wirkung der Schularchitektur. An vergangenen und aktuellen Schulbauten ist dies gut zu erkennen. Jene aus der Kaiserzeit weisen oft strenge und auf Disziplin ausgerichtete Raumkonzepte auf, während die Schulbauten der 1950er und 1960er Jahre bereits offenere und kindgerechtere Raumstrukturen bieten. Das Problem ist augenscheinlich: Erstgenannte Bauten werden nach wie vor genutzt, entsprechen aber weder dem aktuellen Stand der Pädagogik noch erfüllen sie die grundlegenden infrastrukturellen Standards. Renovierungen sind durch mangelnde Finanzierung schwierig durchzuführen und Neubauten eher die Ausnahme.¹⁹⁴

Interessant ist für Fuchs die Zwischenstellung der Schule zwischen privatem und öffentlichem Raum. Es sind immer die gleichen Personen, die diesen Ort aufsuchen.

„Die Schule ist im europäischen Kulturkreis für die meisten Kinder und Jugendlichen und auch für eine Anzahl Erwachsener neben der Wohnung das am häufigsten frequentierte alltägliche Umfeld.“¹⁹⁵

Sie haben in diesem ihre eigenen Bereiche, die SchülerInnen beispielsweise ihren Bankplatz und ihr Kästchen, die LehrerInnen ihren Tisch im LehrerInnenzimmer. Trotzdem hat der Schulraum öffentlichen Charakter. Dies zeigt sich ebenfalls in den Handlungsformen, die zwischen öffentlichen und privaten unterschieden werden können, auf welche Fuchs jedoch nicht weiter eingeht.¹⁹⁶

Untersuchungen zum Thema Schulraum beziehen sich entweder auf das Klassenzimmer oder den Schulhof während der großen Pause. Die Autorin möchte den Blick jedoch bewusst auf jene Räume richten, „die den Zeiten vor, zwischen und nach dem Unterricht zugeordnet sind“¹⁹⁷. Diese bezeichnet sie als „sekundäre Räume“¹⁹⁸. Der Ausdruck darf allerdings nicht wertend verstanden werden, sondern soll lediglich angeben, dass diese Räume für die

¹⁹³ Vgl. FUCHS, Räume, zurechtgemacht, 41f.

¹⁹⁴ Vgl. ebd., 43-46.

¹⁹⁵ Ebd., 71.

¹⁹⁶ Vgl. ebd., 46.

¹⁹⁷ Ebd., 47.

¹⁹⁸ Ebd., 47.

schulisch primäre Aufgabe der Wissensvermittlung eine weniger wichtige Rolle spielen. Für die sozialen Interaktionen sind sie hingegen von großer Bedeutung. ‚Sekundär‘ gibt dennoch einen Hinweis auf die Zuständigkeit für diese Bereiche. Im Gegensatz zur Klasse, welche von einer bestimmten Gruppe und der Lehrperson ‚besessen‘ und geprägt wird – von Wanderklassen abgesehen – deklariert Fuchs die übrigen Bereiche als „Niemand- und Jedermannsland.“¹⁹⁹ Diese sieht sie als aufschlussreich für die Schulkultur. In den „Zwischenzeiten“²⁰⁰ spielt sich in den Aufenthaltsräumen, Gängen, Vorräumen, Aulen, welche Fuchs als „Rest des Hauses“²⁰¹ bezeichnet, „ein wesentlicher Teil des Schulalltages [...] ab“²⁰². Diese Räume ermöglichen in den Zwischenzeiten Handlungsfreiheiten für soziale Interaktionen, die Erfüllung persönlicher Bedürfnisse, das Leben von Freundschaften oder das Austragen von Konflikten.²⁰³

„Unter Zwischenzeiten verstehe ich nicht nur Hohlstunden oder Pausen, sondern auch die Zeiten vor bzw. nach dem Unterricht, die Mittagspause, welche einige Schüler in der Schule überbrücken, aber auch kleinere unbeaufsichtigte Zeitfenster.“²⁰⁴

Hier passiert „soziale Kommunikation“²⁰⁵, die genauso wichtig ist wie die lernende Zeit in der Klasse. Die Orte, an denen diese freie Zeit gestaltet werden kann, sind mitausschlaggebend für die Qualität eben erwähnter Komponenten und bedürfen daher einer eingehenderen Untersuchung.²⁰⁶

¹⁹⁹ Ebd., 47.

²⁰⁰ Ebd., 47.

²⁰¹ Ebd., 47.

²⁰² Ebd., 47.

²⁰³ Vgl. ebd., 47f.

²⁰⁴ Ebd., 48.

²⁰⁵ Ebd., 49.

²⁰⁶ Vgl. ebd., 48f.

3.3 Raum als pädagogische Kategorie

Michael Göhlich gibt einen historischen Abriss pädagogischer Raumkategorien. Er merkt an, dass Raum seit jeher, jedoch auf unterschiedliche Weise, pädagogisch genutzt wurde. Diese Nutzungen bedürfen einer Reflexion.²⁰⁷

Bereits der Vergleich von Domschulen und Rechenmeisterschulen gibt Aufschluss über die unterschiedliche Art des späteren Berufes. Einerseits hierarchisch strukturierter ‚Hör‘-unterricht, andererseits gemeinsames Lernen um einen Tisch mit weniger ausgeprägter Zielgerichtetheit und Abhängigkeit von der Lehrperson.

Die Reformation propagiert, die Welt aus dem pädagogischen Raum auszuschließen. Luther sah es als notwendig, den Schulraum von der sündhaften Außenwelt zu trennen, somit wurden Lebenswelt und Lernwelt separiert.

Dem entgegnet erfolgt ein Jahrhundert später und insbesondere im Barock die Integration von Lerngegenständen und Materialien in den Unterricht, was sich in Folge zu einer Simulation der Außenwelt im Innenraum steigert. Göhlich erwähnt als Beispiele die täuschend echten Wandmalereien von Spinnen und Vögeln in ihrem natürlichen Umfeld in der Dorfkirche von Steinhausen und das Hallenser Naturalien- und Realienkabinett, durch welches die Schüler²⁰⁸ durchgeführt wurden. Auf die Spitze getrieben wird diese Simulation von Außenwelt ohne direkte sinnhafte Verbindung zur selbigen ebenfalls in Halle am Beispiel der Drechselbänke. Die Schüler sollten, instruiert von einem Meister, nur so tun als ob sie Drechselware herstellten.

Rousseau kreiert zum Zweck der Simulation zuerst ein Zimmer, dann eine gesamte Lernumgebung mit konstruierten Lernsituationen, angelehnt an die ‚reale‘ Welt. Ein nächster Entwicklungsschritt ist die Hereinnahme von natürlichen, also lebenden Dingen wie Pflanzen und Tieren in den pädagogischen Raum. Der Autor verweist hier auf Salzmanns 1784 gegründete Schnepfenthaler Anstalt. Die Zöglinge unterhalten kleine Gärtchen, durch welche einerseits die Sinne angeregt, andererseits praktische Fertigkeiten vermittelt werden. Ein weiterer Aspekt bei Salzmann ist die Gestaltung des Raumes im Sinne eines wohnlichen Umfeldes.

Zur gleichen Zeit findet sich in der Anstalt Pestalozzis eine eher lehrerzentrierte Ausrichtung, die als Vorläufer des späteren Frontalunterrichts betrachtet werden kann.

²⁰⁷ Vgl. GÖHLICH, Michael, Raum als pädagogische Kategorie, in: MERTENS, Gerhard (Hg.) u.a., Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd.2: Schule, Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Paderborn 2009, 489 [in Folge: GÖHLICH, Raum als pädagogische Kategorie].

²⁰⁸ Aufgrund der historischen Gegebenheiten verzichte ich in diesem Kapitel bewusst auf eine gendergerechte Schreibweise.

Im 19. Jahrhundert ist pädagogischer Raum schließlich durch militärische Charakteristika geprägt. Der Bautypus der Schulkaserne setzt sich durch, dessen räumliche Ausrichtung auf den Lehrer hin zentriert ist, was als Rückschritt individualisierten Lernens hin zum Schwerpunkt des Lehrens zu betrachten ist.

Die deutsche Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts rückt dagegen die Notwendigkeit der Verknüpfung von Leben und Lernen wieder ins Zentrum und greift auf historische Entwicklungen zurück. Ziele sind die Aktivierung der Lernenden, Lernen in der Gruppe und eine möglichst nahe Anknüpfung an die Lebenswelt. Erneut wollen die Reformpädagogiken ein Stück Welt in den pädagogischen Raum holen. Die Montessoripädagogik nützt dafür standardisierte Utensilien, andere Pädagogiken orientieren sich an der Natur oder gestalten den Klassenraum möglichst wohnlich.²⁰⁹ Göhlich sieht den Unterschied neuer Reformpädagogiken, die sich seit den späten 1960er Jahren entwickelt haben, in anforderungs- und situationsbezogener Nutzung des Raumes:

„[...] so füllt sich gemäß den neuen Reformpädagogiken der jeweilige pädagogische Raum mit allem möglichen konkreten und bildlichen Material, das den Kindern bzw. Jugendlichen und den pädagogisch arbeitenden Erwachsenen in ihrem Alltag begegnet.“²¹⁰

Das naturspezifische Umfeld (Wiese, Bach, Wald) wird weniger, das kulturspezifische Umfeld (städtische Einrichtungen, Museen, Verkehr, Medien) stärker pädagogisch miteinbezogen.²¹¹

3.3.1 Tendenzen

In obigen Ausführungen ist zu beobachten,

„dass die Geschichte vom Ringen um das Verhältnis zwischen dem (besonderen) pädagogischen Raum und dem sonstigen Raum der (Lebens-)Welt, d.h. den nicht zu Erziehungs-, Bildungs-, Lehr- und Lernzwecken spezifizierten Räumen des alltäglichen Lebens bestimmt wird.“²¹²

Ein weiterer Aspekt ist jener von Öffnung und Schließung. Ein stimmiger pädagogischer Raum schafft die Balance zwischen Privatheit und Öffentlichkeit. Dieser Raum soll einerseits geschützter Raum sein, in dem man sich zu Hause fühlt, andererseits soll er auch einen ‚Draht‘ nach außen haben und zu mehr Freiheit beitragen bzw. zunehmend befreiend wirken.²¹³

Göhlich beobachtet diesbezüglich vier Tendenzen, welche oben bereits angeklungen sind.

²⁰⁹ Vgl. ebd., 489-493.

²¹⁰ Ebd., 493.

²¹¹ Vgl. ebd., 493.

²¹² Ebd., 494.

²¹³ Vgl. RIEGER-LADICH, Macht und Raum, 187-189.

3.3.1.1 Dezentralisierung

Der pädagogische Raum vor 1900 wurde durchaus kreativ und offen genutzt. In der Lehrerschule um 1900 sieht der Autor einen Kulminationspunkt, da es davor sowie danach verschiedene Tendenzen der Öffnung des pädagogischen Raumes gab und gibt. So erwähnt er unter dem Aspekt der Dezentralisierung, dass der frontale, auf den Lehrer zentrierte Schulraum erst Ende des 18. Jahrhunderts aufkommt und gibt dafür den Grundriss des „Teutschen Schulbräws“²¹⁴ Joseph Furttensbachs als Beispiel an. Der Grundriss dieses Klassenraumes von 1649 positioniert den Schulmeister abseits der Schülertische. Ein weiteres Beispiel ist das Fehlen des Lehrerpultes auf Kupferstichen, die Rechenmeisterschulen des 16. Jahrhunderts darstellen, worin Göhlich eine gewisse „Partnerschaftlichkeit zwischen Rechenmeister und Schüler“²¹⁵ erkennt.

Heute zeigt sich dezentraler Unterricht in projektorientiertem Arbeiten, Gruppenarbeit, Stationenbetrieb und vielem mehr.²¹⁶

3.3.1.2 Simulation der außerschulischen Welt

Historisch erkennbar sind jene Simulationen im oben bereits erwähnten Naturalienkabinett, den Wandmalereien von Spinnen und Vögeln in ihrem natürlich Umfeld in der Dorfkirche von Steinhausen oder dem Einbeziehen natürlicher Materialien wie Pflanzen und Tiere in den Unterricht. Als aktuelles Beispiel verweist Göhlich auf die sogenannte „Lernlandschaft“²¹⁷. Das Klassenzimmer wird mit SchülerInnenzeichnungen und -arbeiten gestaltet oder die Wände werden bemalt. Ebenfalls werden Pflanzen oder Tiere integriert, zum Beispiel wenn anhand von Kresse oder Bohnen Wachstum thematisiert und beobachtet wird. Durch interaktionsregelnde Schilder wie z.B. Ampeln wird eine Infrastruktur der Lernlandschaft geschaffen. Die Tendenz, das gesamte Schulgebäude als eine solche Landschaft zu gestalten, liegt nahe.²¹⁸

3.3.1.3 Simulation eines Zuhause

Der Autor zeigt anhand zweier historischer Beispiele die damals übliche Nutzung des Raumes als Lern- und Lebensraum. In den mittelalterlichen Domschulen fielen Schlaf-, Essens- und Lernraum zusammen. Bettelschüler durften sich dort einquartieren.

Im Raum des Rechenmeisters hatten die Schüler immer Blick auf den privaten Bereich des Lehrers, dessen Bett zwar in einem anderen Zimmer stand, doch nicht durch eine Tür abgetrennt war. Erst im 19. Jahrhundert wurde der Privatbereich als Schandfleck gesehen

²¹⁴ GÖHLICH, Raum als pädagogische Kategorie, 494.

²¹⁵ Ebd., 495.

²¹⁶ Vgl. ebd., 494f.

²¹⁷ Ebd., 496.

²¹⁸ Vgl. ebd., 495f.

und aus den Schulräumlichkeiten entfernt. Heute hält dieser in Form von Kuschelecken oder Ruhezeiten wieder Einzug in die Klassenzimmer, ist jedoch nicht in gleichem Maße privat. Zudem sind diese Bereiche, welche in erster Linie in Kindertagesstätten und Grundschulen zu finden sind, wiederum „künstlich hergestellt“.²¹⁹ „Der pädagogische Raum wird als Zuhause und Heim(at) inszeniert.“²²⁰

3.3.1.4 Selbstoporientierung

In der Zeit des Absolutismus durfte bei der Erziehung von Königskindern keine direkte Einwirkung des Pädagogen erfolgen. Den Thronerben in spe wurde entsprechendes Material zur Verfügung gestellt an dem sie sich entfalten konnten. Das Maß an Selbstoporientierung nahm bis ins 19. Jahrhundert stetig ab. Erst Ende der 1960er Jahre kommen wieder vermehrt selbstaktivierende und selbstkontrollierende Utensilien und Methoden wie das LÜK-System, Freiarbeitsmaterialien oder offene Unterrichtsformen auf. Für den Computer gibt es heute ein breites Angebot an Lernprogrammen.

Göhlich beobachtet auch eine Veränderung des Selbst im Klassenzimmer. Anstelle des Staatsoberhauptes finden sich Bilder der Kinder an der Wand. Befindet sich ein Geburtstagskalender in der Klasse, sind dort nicht die Geburtstage staatlicher oder kirchlicher Funktionäre eingetragen sondern jene der SchülerInnen. Die Autoritäten sind nicht mehr andere sondern das ‚Selbst‘.²²¹

„Kreativität und Kontrolle, Flexibilität und Ordnung schließen sich im postmodernen Schulraum nicht mehr aus, sondern werden in der ausdifferenzierten Selbstbezüglichkeit allen Handelns (Selbsttätigkeit, Selbstkontrolle, Selbstdisziplinierung, Selbstregulierung, Selbstorganisation, Selbststeuerung) eins.“²²²

3.3.2 Anthropologie des pädagogischen Raumes

Diese Punkte weisen auf eine Anthropologie des pädagogischen Raumes hin. Der Raum ist durch Menschen gestaltet, der Mensch bezieht sich auf den Raum. „Menschliches Sein ist räumliches Sein, menschliche Erfahrung ist räumliche Erfahrung.“²²³ Im Lernraum muss der Mensch wohnen, sich dort wohlfühlen. Dieser Raum muss Sicherheit bieten, vertraut sein und dies auch auf authentische Weise ausdrücken. Nur in einer so gearteten Umgebung ist es den Lernenden möglich, sich auf das für das Lernen notwendige ‚Fremde‘ einzulassen.²²⁴

²¹⁹ Vgl. ebd., 496f.

²²⁰ Ebd., 497.

²²¹ Vgl. ebd., 497f.

²²² Ebd., 498.

²²³ Ebd., 498.

²²⁴ Vgl. ebd., 498;500.

„Ein Raum, der zum Zwecke des Lernens bzw. zu dessen Anregung und Förderung gestaltet wird, wird erst und nur insoweit zum Lernraum, wie er und seine Gegenstände sich im Vollzug des Lernens aktivieren.“²²⁵

Dies birgt das Risiko, dass ein vermeintlich noch so präzise, nach welchem pädagogischen Konzept auch immer, gestalteter Raum seine Wirkung nicht entfalten kann, da er von den Lernenden, aus welchen Gründen auch immer, nicht akzeptiert wird. Es besteht nämlich kein lineares Ursache-Wirkungs-Prinzip zwischen pädagogischem Raum und dem Lernen. So bleibt bei jeglichem inszenierten Raum das Risiko aufrecht, als nicht authentisch wahrgenommen zu werden bzw. dass eine Syntheseleistung hin auf die ‚reale‘ Welt nicht stattfindet oder sich das Individuum darauf nicht einlässt.²²⁶ „Die mit jedem pädagogischen Raum gesetzte Nicht-Identität von Leben und Lernen führt zur Frage, wie Leben im pädagogischen Raum lernbar wird.“²²⁷

Das Vermitteln von Wissen, verbunden mit pädagogischen Prozessen, Didaktik und Methodik, war immer schon räumlich bedingt. So lässt sich an den Schulräumen der Geschichte das pädagogische Konzept dieser Zeit erkennen. Es lässt sich erkennen, ob der Raum lediglich als Behälter gesehen wird, dessen Inhalt, die SchülerInnen, er in sich aufnimmt, also bloßes Mittel zum Zweck ist, oder ob er als „dritter Pädagoge“²²⁸ eine eigene Leistung bzw. pädagogische Relevanz erhält.²²⁹

„Die Schule wirkt auf die räumliche Sensitivität des Menschen besonders nachhaltig ein. Sie sendet mit der Architektur ihrer Gebäude, ihrer langen Flure und gleichförmigen Klassenzimmer, mit der Funktionalität ihrer Tische, Stühle, Tafeln, Kartenständer über viele Jahre Botschaften aus, die von den meisten Schülern niemals bewusst gelesen, dafür aber um so auswegloser mit Leib und Seele verinnerlicht werden.“²³⁰

3.3.3 Behavior Setting des schulischen Klassenraumes

Fakt ist, dass der Raum einen bedeutenden Einfluss auf das menschliche Verhalten ausübt. Anhand des Behavior Setting Konzepts von Roger Barker²³¹ lässt sich dies für den Klassenraum darstellen. Jens-Jörg Koch hat die wichtigsten Parameter des Barker'schen Entwurfes zusammengefasst. Demnach ist das Setting ein Ort in der objektiven Realität, örtlich und zeitlich fixierbar und nach außen abgegrenzt (z.B. Klassenraum, Unterrichtsstunde, *Anm. d. Verf.*). In ihm wirken Personen, welche verschiedene Rollen

²²⁵ Ebd., 501.

²²⁶ Vgl. ebd., 501f.

²²⁷ Ebd., 502.

²²⁸ Loris Malaguzzi sah die Kinder als „ersten Pädagogen“, die LehrerInnen als „zweiten“ und den Raum als „dritten Pädagogen“.

²²⁹ Vgl. KAUPP, Raumbezug, 67f.

²³⁰ HALBFAS; Hubertus, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1992⁵, 167.

²³¹ Vgl. dazu BARKER, Roger G., Ecological Psychology. Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior, Stanford 1968.

ausüben, aufgrund derer sie austauschbar sind (z.B. LehrerInnen, SchülerInnen, *Anm. d. Verf.*). Physikalische Objekte, also die Einrichtung, sind nach dem Zweck, den das Setting verfolgt, ausgerichtet und werden unterstützend in das Verhalten miteinbezogen (z.B. Schülerbänke und Sessel ausgerichtet auf Tafel und LehrerInnentisch, *Anm. d. Verf.*). Diese Konstanten rahmen das Szenario und können nicht wesentlich verändert werden, ohne selbiges zu beeinflussen oder gar zu zerstören.²³² Das Verhalten der Personen ist folglich vom (Raum-)Ordnungssystem vorgegeben. Durch Sozialisation lernen Menschen, sich in bestimmten Settings zu bewegen und sich in ihnen, zumindest dem Anschein nach, konform zu verhalten. Doch können Personen ebenfalls, intendiert oder aufgrund von sozialökologischen Defiziten, von einem bestimmten Verhaltenskodex abweichen. Dies kann durchaus auf kreative Art und Weise geschehen. Je mehr die Akteure um die – oft ungeschriebenen – Regeln und Rahmenbedingungen eines Settings Bescheid wissen, desto leichter wird es ihnen fallen, diese zu reflektieren bzw. zu manipulieren.²³³

3.3.4 Dimensionen des pädagogischen Raumes

In der Schule existieren verschiedene Raumwelten gleichzeitig bzw. nebeneinander, die von SchülerInnen und LehrerInnen stets (re-)konstruiert und neu konstituiert werden. Dieser pädagogische Raum kann mehrdimensional in akustische, visuelle und haptische Räume aufgefächert werden, die die Möglichkeit der Partizipation oder Nicht-Partizipation am Unterricht beeinflussen. Dabei ist der visuelle Raum am klarsten umrissen.²³⁴

3.3.4.1 visueller Raum

Tische und Stühle der SchülerInnen sind meist nach vorne gen Tafel ausgerichtet. Der Blick wird damit gezwungenermaßen auf die Lehrperson und den Ort des Unterrichtsgeschehens gelenkt. An der Tafel werden Leistungen der SchülerInnen zur Schau gestellt. Schwerer als ein Versagen an der Tafel wiegt jedoch, den Ansprüche der Peers nicht gerecht zu werden. Der exponierte Weg zur Tafel und von der Tafel zurück zum Platz kann genützt werden, um mit ausgewählten Personen in (Blick-)Kontakt zu treten oder sich anderweitig in Szene zu setzen. Teilräume werden durch das Verstecken hinter einem Schulbuch oder einer/m Mitschüler/in kreierte, oft will damit gleichzeitig ein kurzzeitiger Privatraum geschaffen werden. Dem visuellen Raum der Lehrperson entzogen, können von den SchülerInnen unter der Bank Zeitschriften gelesen oder Gegenstände weitergegeben werden. Doch bereits ein geringer Positionswechsel der Lehrperson lässt solche Aktionen möglicherweise auffliegen.

²³² Vgl. KOCH, Jens-Jörg, Behavior Setting und Forschungsmethode Barkers: Einleitende Orientierung und einige kritische Anmerkungen, in: KAMINSKI, Gerhard (Hg.), Ordnung und Variabilität im Alltagsgeschehen, Göttingen – Toronto – Zürich 1986, 34f.

²³³ Vgl. WILLEMS, Räumlichkeit des Sozialen, 868f.

²³⁴ Vgl. ebd., 871f.

Diese Handlungen dienen der Verschleierung von Verhalten welches nicht Teil des offiziellen Unterrichtsgeschehens oder, anders formuliert, des Behavior Settings ist. Dagegen gilt es, wollen SchülerInnen aktiv am Unterricht teilnehmen, den Blick der Lehrperson zu ‚ergattern‘. Sie müssen folglich visuell oder akustisch auf sich aufmerksam machen.²³⁵

3.3.4.2 akustischer Raum

Der akustische Raum erschließt sich einerseits im offiziellen Unterrichtsdiskurs, also LehrerInnen-SchülerInnen-Gespräch als Teil des Unterrichts, andererseits in Nebengesprächen, wobei der individuelle Raum nur so groß ist, wie die Reichweite des Hörsinns der Beteiligten, wodurch akustischen Separaträume entstehen.

Von der Lehrperson bewusst eingesetzt wird die Akustik zur Sanktionierung. So spricht sie beispielsweise eine Ermahnung an eine/n SchülerIn in einer gewissen Lautstärke aus, sodass die anderen SchülerInnen davon Notiz nehmen (müssen). Der getadelte Schüler dient somit als Exempel und abschreckendes Beispiel. Die sanktionierende Handlung hat durch das laute Aussprechen an Reichweite und Wirksamkeit gewonnen. Wie wichtig der akustische Raum betreffend der Disziplin und Aufrechterhaltung des Unterrichtsklimas ist wird dann bemerkbar, wenn die Lehrperson die Hoheit über den akustischen Raum verliert. Sie kann sich mittels der eigenen Stimme nicht mehr durchsetzen und geht in den nun uneingeschränkt aufkommenden SchülerInnengesprächen unter. Doch auch wenn LehrerInnen die „Laut- und Verlautbarungsmacht“²³⁶ innehaben, ist es für die SchülerInnen möglich, ihre Gespräche ‚in‘ den Ausführungen der Lehrperson zu ‚verstecken‘. Hört die Lehrperson auf zu sprechen, muss auch der akustische Separatraum des SchülerInnengesprächs aufgelöst werden.²³⁷

3.3.4.3 haptischer Raum

Der haptische Raum schließlich ergibt sich aus dem individuellen Bewegungsradius des /der Einzelnen. Je nach Sitzordnung ergeben sich ungleichmäßige haptische Raumvoraussetzungen, welche beispielsweise durch Nachbarschaften erweitert werden können. Das Weiterreichen von kleinen Zetteln mit Mitteilungen für weiter entfernte MitschülerInnen wäre ein Beispiel. Dieser Praxis verwehrt sich kaum ein/e Schüler/in, da er/sie gegebenenfalls selbst von einer solchen Erweiterung des eigenen Raumes profitieren will.

Problematisch können asymmetrische Beziehungen zu SitznachbarInnen werden. Durch das Behavior Setting ist ein /e drangsalierte/r Schüler/in gezwungen, auf seinem/ihrem Platz zu

²³⁵ Vgl. BREIDENSTEIN, Georg, KlassenRäume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns, in: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 5/1 (2004), 93-96.

²³⁶ WILLEMS, Räumlichkeit des Sozialen, 873.

²³⁷ Vgl. ebd., 96-100.

bleiben. Es besteht keine Ausweich-, Flucht-, oder Rückzugsmöglichkeit. Auch die Lehrperson kann hier nur in geringem Ausmaß hilfreich sein, da sie die peinigenden Aktionen selten mitbekommt (vgl. visueller Raum). Nachbarschaft kann infolgedessen ein tagtägliches körperliches Ausgeliefertsein darstellen.²³⁸

Der pädagogische Raum wird somit durch den Umgang mit und das Zurechtfinden in diesen Räumen kreiert. SchülerInnen könne eine Kunst daraus machen, mit den ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten den offiziellen Unterricht zu unterlaufen. Ziel ist jedenfalls „die eigene Positionierung in einem durch andere strukturierten Feld“.²³⁹ Das ‚die Anderen‘ hier vor allem durch die Peers vertreten werden, sei zu beachten.²⁴⁰

3.4 Exkurs: Verantwortung im pädagogischen Raum

Verantwortung spielt in pädagogischen Beziehungen eine wichtige Rolle, sowohl von Seiten der SchülerInnen als auch von Seiten der LehrerInnen. Im späteren Verlauf der Arbeit wird gezeigt, dass der Verantwortungsübergabe eine Schlüsselfunktion in Bezug auf schulische Konflikte zukommt. Darum gebe ich an dieser Stelle einen kurzen theoretischen Überblick über das Themenfeld.

3.4.1 Definition von Verantwortung im anthropologischen Sinn

Eine Person kann nach Dieter-Jürgen Löwisch dann Verantwortung übernehmen, wenn sie folgende Fähigkeiten besitzt:

- „die Fähigkeit zum Analysieren und Reflektieren,
- die Fähigkeit, Urteile fällen zu können,
- die Fähigkeit, Urteil und Gegenurteil kritisch abwägen zu können, also argumentieren zu können und
- die Fähigkeit, mit sich selbst und mit anderen sich darüber auseinandersetzen zu können, also Diskurse betreiben zu können.“²⁴¹

²³⁸ Vgl. ebd., 100-102.

²³⁹ RIEGER-LADICH, Macht und Raum, 190.

²⁴⁰ Vgl. WILLEMS, Räumlichkeit des Sozialen, 874f.

²⁴¹ LÖWISCH, Dieter-Jürgen, Einführung in die pädagogische Ethik. Eine handlungsorientierte Anleitung für die Durchführung von Verantwortungsdiskursen, Darmstadt 1995, 20 [*in Folge*: LÖWISCH, Pädagogische Ethik].

Diese Fähigkeiten sind im Laufe des Lebens zu erwerben und orientieren sich an Erfahrungen, welche die Person bereits gemacht hat, an den Erwartungen anderer, an bereits bestehenden Gesetzen und Vorgaben und an ethischen Prinzipien.²⁴² Löwisch unterteilt hier in drei unterschiedliche Verantwortungsstufen:

- „ die untere Stufe ist die Funktionsverantwortung oder Rollenverantwortung,
- die mittlere Stufe ist die Gemeinwohlverantwortung oder Bürgerverantwortung,
- die obere Stufe ist die Gewissensverantwortung oder personale Verantwortung.“²⁴³

Diese drei Stufen müssen in jeder Entscheidung berücksichtigt werden, und es mag sein, dass sich die Verantwortungsinstanzen widersprechen. Ein wiederholtes Abwägen kann zu einer Lösung führen, deren Legitimation meist durch die Warum-Frage begründet werden kann und so eine zumindest reflektierte Entscheidung identifiziert. Dieses Prozedere kann pädagogisch unterstützt werden, damit als verantwortlich zu beurteilende Entscheidungen daraus hervorgehen. Pädagogisch gesehen übernimmt eine Person für eine andere Verantwortung. Die handelnde Person tut dies selbstreflektiert und gibt ihre Einstellungen, Haltungen und Ansichten weiter.²⁴⁴ Zu daraus resultierenden Fragen der Bevormundung und Freiheitseinschränkung unten mehr.

3.4.2 Verantwortung der LehrerInnen

Ziel der LehrerInnen soll es sein, die SchülerInnen zu emanzipieren. Dazu gehört eine Kritik am erzieherischen Herrschaftsverhältnis, was allerdings paradox ist, da gerade in der hierarchischen Struktur LehrerIn-SchülerIn ein Gefälle impliziert und eine Herrschaftsbeziehung vorhanden sind. Die Lösung liegt darin, die EducandInnen ernst zu nehmen, ansonsten verkäme eine Erziehung zu Verantwortung zur bloßen Indoktrination. Umgekehrt bliebe diese ohne Relevanz, da emanzipierte SchülerInnen sich nicht indoktrinieren lassen. Ganz ist dieses pädagogische Dilemma folglich nicht aufzulösen.²⁴⁵ Anders betrachtet gibt es zwischen LehrerIn und SchülerIn keinen Unterschied, da beide Lernende sind. Hinsichtlich der Aufgaben gibt es sehr wohl Unterschiede. LehrerInnen sollen an ihnen bereits bekannte Lösungen heranzuführen. Sie haben quasi die Verantwortung, den SchülerInnen den Vollzug von Verantwortung zu ermöglichen, sie aber nicht mit dem Ausmaß der Verantwortung zu überfordern. Sie können Themen und Inhalte methodisch aufbereiten, den Schwierigkeitsgrad regulieren und mit den SchülerInnen in einen

²⁴² Vgl. MAULBETSCH, Corinna, Person und Verantwortung. Zur Grundlegung einer pädagogischen Handlungstheorie unter dem Aspekt der Erziehung zur Verantwortung im Kontext Schule, Münster [u.a.] 2010, 34 [in Folge: MAULBETSCH, Person und Verantwortung].

²⁴³ LÖWISCH, Pädagogische Ethik, 75.

²⁴⁴ Vgl. MAULBETSCH, Person und Verantwortung, 34-39.

²⁴⁵ Vgl. GÖNNHEIMER, Stefan, Schule und Verantwortung. Zur Bedeutung einer ethischen Kategorie in Erziehung und Unterricht, Frankfurt am Main 2002, 88f [in Folge: GÖNNHEIMER, Schule und Verantwortung].

gleichberechtigten Dialog treten. Sie sollen begründete und reflektierte Antworten fördern. Einfache Antworten zuzulassen, die lediglich die Intention verfolgen die Lehrperson zufriedenzustellen, hemmen Verantwortung. Diesbezüglich ist der/die LehrerIn zwingend sich selbst verantwortlich.²⁴⁶ „Jede Hilfe, die daher nicht zur Selbsthilfe führt, verdunkelt die Verantwortung“.²⁴⁷ Die LehrerInnen müssen vorbereitend auf die SchülerInnen wirken, um durch ihren Unterricht möglichst positive Resultate bei ihnen hervorzurufen.²⁴⁸ Sie fördern gleichsam Selbstbildungsprozesse, indem sie Suchbewegungen bei den SchülerInnen in Gang setzen, jedoch nicht erzwingen. Dies bedingt die Selbstbildung der LehrerInnen. Ihre Verantwortung ist es, ihr Wissen aktuell zu halten. Wichtig ist daher auch der eigene Standpunkt. Den SchülerInnen muss die Möglichkeit geboten werden, sich an der Lehrperson abzuarbeiten um das Gefühl zu bekommen, dass ihnen hier ein ernstzunehmender, reflektierter Erwachsener gegenübersteht, der seine eigenen Vorstellungen authentisch vertritt.²⁴⁹

3.4.3 Verantwortung der SchülerInnen

Für die SchülerInnen wird, wie oben gezeigt, angenommen, dass sie „[...] noch der autonomen Reflexion und Subjektivität ermangel[n] und dass dieser Mangel an Diskursfähigkeit behoben werden muß [sic]“²⁵⁰. Die SchülerInnen bleiben dabei passiv und sind dem, was für sie als das Beste beurteilt wurde, ausgeliefert. Doch Mündigkeit besteht gerade nicht in der andauernden Infragestellung dieser Tatsache, sondern in einem reflektierten, vernunftgeleiteten Bildungsprozess, der im Endeffekt zu einem Mehr an Autonomie, einem Mehr an Freiheit und zur Fähigkeit der Übernahme von Verantwortung führt.²⁵¹

Den SchülerInnen kommt nun die Verantwortung zu, diese Verantwortung zu gestalten. „Verantwortung [ist] nur durch den Vollzug von Verantwortung zu lernen.“²⁵² Dazu gehören die Offenheit gegenüber und die aktive Teilnahme am Unterricht. Wie oben erwähnt, sollen sich die SchülerInnen nicht hinreißen lassen, einfache Antworten zu geben, nur um die Lehrperson zufrieden zu stellen, sondern sie sollen ihre Antworten und Entscheidungen begründen können.²⁵³ Dies bedingt, dass die SchülerInnen realisieren, dass sie selbst für ihre Bildung verantwortlich sind.²⁵⁴

²⁴⁶ Vgl. ebd., 104-106.

²⁴⁷ PETZELT, Alfred, Grundzüge systematischer Pädagogik, Freiburg 1964³, 32.

²⁴⁸ Vgl. GÖNNHEIMER, Schule und Verantwortung, 112.

²⁴⁹ Vgl. ebd., 120.

²⁵⁰ Ebd., 89.

²⁵¹ Vgl. ebd., 89f.

²⁵² Ebd., 107.

²⁵³ Vgl. ebd., 107.

²⁵⁴ Vgl. ebd., 121.

4 Themenspezifische Studien

In diesem Teil soll konkret auf zwei Studien eingegangen werden, die das Phänomen der Wechselwirkung zwischen schulischer Gewalt und schulischem Raum eingehender beschreiben. Zuvor müssen noch die Rahmenbedingungen und Ursachen für das erhöhte Gewaltaufkommen in manchen amerikanischen Schulen erwähnt werden, und auch im österreichischen Schulsystem können einige Ursachen ausfindig gemacht werden, die schulische Gewalt zumindest beeinflussen.

4.1 Das amerikanische Schulsystem

In Amerika wurde lange Zeit zu Hause unterrichtet. Bildung ging von der Familie aus und den Kindern wurden jene Fertigkeiten beigebracht, die vonnöten waren, um an der Gesellschaft teilzunehmen. Erst im 18. Jahrhundert propagierte Thomas Jefferson eine umfassende Ausbildung, da er eine solche als grundlegend für eine funktionierende Demokratie befand. Ein weiterer Aspekt war jener der Chancengleichheit. Kinder aus armen und reichen Verhältnissen sollten dieselbe Chance auf Bildung haben, was bis zu diesem Zeitpunkt nicht der Fall gewesen war. Ende des 19. Jahrhunderts hatte die Schulpflicht in fast ganz Amerika Einzug gehalten. Wichtig waren die Schulen nun auch zur Assimilierung der vielen Immigranten, die in Amerika ihr Glück suchten.

Die Verwaltung war auf lokaler Ebene angesiedelt. Für Personalentscheidungen, das Budget, die Lehrpläne usw. waren die Eltern, interessierte Bürger bzw. von diesen beiden Gruppen gewählte Repräsentanten zuständig. Autonome, lokale und dezentrale Verwaltungsstrukturen wurden im Laufe des 19. Jahrhunderts zunehmend zentralisiert. Doch den staatlich ausgebildeten LehrerInnen, die die Zentralisierung mit sich brachte, wurde wenig Vertrauen geschenkt, da die lokale Bevölkerung sich einerseits vor unerwünschter ideologischer Indoktrination fürchtete und andererseits eine starke protestantische Laientradition vorherrschte. Die Befähigung zum eigenständigen Bibelstudium und Unabhängigkeit von kirchlichen Würdenträgern hatten Priorität. Durch die Einwanderer wurden diese homogenen Strukturen brüchig und neue Einflüsse kamen, vor allem durch katholische Migranten, zum Tragen, welche sich gegen das protestantische System wandten. Dadurch entstand im späten 19. Jahrhundert parallel zum öffentlichen ein privates römisch-katholisches Schulsystem, was die protestantischen Schulverantwortlichen veranlasste, sich nun doch mit dem Staat zu arrangieren um zumindest ihre kulturelle Vormachtstellung zu sichern. Dieser setzte zur Verwaltung regionale School boards ein, welche regelmäßig Bericht über ihre Tätigkeiten an zentrale State School boards zu erstatten hatten.

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts konnte schließlich ein professionelles bürokratisches System etabliert werden, welches von ExpertInnen geleitet wurde und dem öffentlichen Interesse verpflichtet war. So konnten auch staatliche Unterrichtsministerien ihre Stellung festigen und das Bildungswesen konnte zumindest teilweise öffentlich geregelt werden. Der calvinistisch-protestantische Einfluss blieb jedoch bestehen, insbesondere die Sicht, dass aufgrund des Sündenfalls der Mensch von der Sünde beherrscht werde, hielt Einzug in die pädagogische Praxis des nun öffentlichen Schulsystems. Disziplinierungen und Bestrafungen der von Natur aus ‚faulen‘ und undisziplinierten Kinder wurden übernommen. Dies kam der zur gleichen Zeit aufkommenden industriellen Revolution zugute. Schulen wurden nach dem Vorbild der Fabriken geführt, ja sogar gebaut. Sie waren straff hierarchisch durchorganisierte Bildungsstätten, welche Lesen und Schreiben ‚produzierten‘ und in denen Disziplin an erste Stelle stand.

In die öffentlichen Sekundarschulen, die es in vielen Staaten gab, gingen meist männliche Jugendliche zur Vorbereitung auf das College. Sie stellten eine Minderheit dar. Ferner gab es weiterhin verschiedene Erziehungs- und Ausbildungskonzepte mit religiösen oder reformpädagogischen Schwerpunkten sowie private Eliteschulen.²⁵⁵

4.1.1 Strukturelle Besonderheiten

Das amerikanische Schulwesen ist nicht verfassungsrechtlich geregelt, sondern wird im Grunde noch immer zentral durch den Schulbezirk verwaltet. Dem Schulbezirk oder Schuldistrikt untersteht das bereits erwähnte School board, welches sich meist aus Gemeindemitgliedern zusammensetzt. Diese setzen den Superintendenten ein, dem die Aufgabe zukommt, schulpolitische Bestimmungen umzusetzen. Nicht sehr förderlich ist die Tatsache, dass der Superintendent von den aus Laien zusammengesetzten Mitgliedern des School boards abhängig ist. Sagen die Resultate des Superintendenten dem School board nicht zu, so kann er frühzeitig abgesetzt werden, was bewirkt, dass er diesen Druck an SchulleiterInnen und LehrerInnen weitergibt. So versucht jeder Superintendent, keine Veränderungen durchzuführen die seinen Arbeitsplatz gefährden. Selbst wenn ein Superintendent gute Arbeit leistet, können Ergebnisse erst nach einigen Jahren erkennbar werden. Doch da ist dieser meist schon wieder abgesetzt, da die School board-Mitglieder einen Verantwortlichen für die (noch) nicht eingetretenen Ergebnisse brauchen, wollen sie nicht selbst zur Rechenschaft gezogen werden. Erfolgversprechende Programme eines Superintendenten werden von seinem Nachfolger selten fortgesetzt, da dieser sich mit eigenen Ideen profilieren muss. Erfolgreiche Superintendenten werden zudem von reicheren

²⁵⁵ Vgl. FRIES, Barbara, Das amerikanische Schulwesen zwischen Marktideologie und staatlicher Verantwortung. Standardisierung, Privatisierung und Wettbewerb als Reformprogramm für das amerikanische Schulsystem, Frankfurt am Main [u.a.] 2002, 11-17 [in Folge: FRIES, Das amerikanische Schulwesen].

Distrikts abgeworben, die ein höheres Gehalt bezahlen können. So oder so wechseln Superintendenten in relativ kurzen Abständen und Reformen, die sich über einen längeren Zeitraum hin entwickeln müssten, haben keine Chance durchgesetzt zu werden.²⁵⁶

4.1.2 Die Finanzierung des amerikanischen Schulwesens

Wie bereits erwähnt, wird das Schulsystem auf lokaler Ebene organisiert. Auch die Schulfinanzierung ist lokal geregelt. Ein Teil der regionalen Grundsteuer kommt den Schulen zugute. In reicheren Gemeinden ist die Grundsteuer höher, in ärmeren niedriger. Folglich haben Schuldistrikte reicher Bezirke mehr finanzielle Mittel zur Verfügung als arme. Zu beachten ist, dass die Gemeinden nebst den Schulen auch andere Dienstleistungen wie Polizei, Feuerwehr oder Müllabfuhr finanzieren müssen, wodurch für die Schulen wenig Mittel übrig bleiben. Wenn es um die Frage der Gehälter geht, kommt es häufig zu Konflikten zwischen LehrerInnen und den Angehörigen anderer Berufsgruppen. Wohlhabenden Schulbezirken ist es möglich, ihre LehrerInnen besser zu bezahlen, die SchülerInnenzahlen pro Klasse gering zu halten und in Infrastruktur und Lehrmittel zu investieren. Ärmere Schuldistrikte haben wesentlich weniger Kapital zur Verfügung, was ungleiche Ausgangssituationen schafft bzw. verschärft. Erfahrene bzw. gut ausgebildete LehrerInnen streben deshalb einen Wechsel in reichere Schulbezirke an, was dazu führt, dass in den ärmeren Schuldistrikten die SchülerInnen von schlechter bezahlten, meist jungen LehrerInnen unterrichtet werden. Wirtschaftlich benachteiligte Haushalte haben kaum eine Möglichkeit, an ihrer Situation etwas zu ändern. Erstens müssen jene Schulen besucht werden, die innerhalb der Wohngemeinde liegen. Diese sind in Gebieten mit niedrigem sozioökonomischem Status meist von mangelhafter Qualität. Zweitens können sich einkommensschwache Familien eine Übersiedelung in einen vielversprechenderen Schulbezirk aufgrund der dort hohen Immobilienpreise nicht leisten. Dort lassen sich gerade wegen der hervorragenden Schulen hauptsächlich einkommensstarke Familien nieder, was schlussendlich zu einer ökonomischen und gleichzeitig ethnischen Segregation führt. Diese hat zudem historische Ursachen. Durch ein Urteil des Supreme Court von 1954 wurde das Recht auf getrennten Unterricht von afroamerikanischen und weißen SchülerInnen aufgehoben. Die Gesetzesänderung führte zur Abwanderung der weißen Mittelschicht aus der Innenstadt in die Vororte, was die innerstädtischen Schulen vor enorme finanzielle Probleme stellte. Der in den Stadtzentren verbliebene Teil der Bevölkerung mit niedrigerem Einkommen konnte nicht mehr jene Steuerleistungen aufbringen, die notwendig gewesen wären, um den bisher gewohnten Schulbetrieb aufrecht zu erhalten. Es wäre im Gegenteil erforderlich gewesen, diese Schulen verstärkt zu fördern um die Konsequenzen der Gesetzesänderung zu kompensieren. Die Ausbildungssituation der ohnehin sozio-

²⁵⁶ Vgl. ebd., 19-22.

ökonomisch benachteiligten SchülerInnen verschlechterte sich dramatisch. Die Drop-Out-Raten stiegen. Viele SchülerInnen verließen die Schule, noch bevor sie richtig lesen und schreiben konnten.²⁵⁷

4.1.3 LehrerInnenrolle

Das Ansehen, der Status sowie der Grad der Professionalisierung von LehrerInnen sind generell als schwach zu beurteilen. Daher werden sie oft als Sündenböcke für allerlei schulsystemspezifische Mängel herangezogen.²⁵⁸ Die Lehrperson rangiert in der Schulhierarchie an unterster Stelle. LehrerInnen treten selten selbstbewusst und kompetent auf. Die LehrerInnenausbildung ist staatlich und lokal geregelt. Grundlage ist immer häufiger der Abschluss eines Master of Arts, dem eine zusätzliche individuelle Zertifizierung des jeweiligen Staates folgt. Dabei beträgt die dezidiert pädagogische Ausbildung maximal ein Viertel der Gesamtausbildung. Auch die vorgeschriebene supervisierte Praxis unterscheidet sich von Staat zu Staat. So sind es in Wisconsin z.B. 18 Wochen, in Louisiana 6.²⁵⁹

4.1.4 Der schulische Alltag

Da schon früh mit der Zusammenlegung von Schulen begonnen wurde und in den 1970er und 1980er Jahren meist große Schulen gebaut wurden, liegt die SchülerInnenzahl von Grundschulen bei 250 bis 300 SchülerInnen, jene der High Schools hingegen bei bis zu 4000 SchülerInnen. Ein anonymes Schulklima ist vorherrschend. Die LehrerInnen kennen die SchülerInnen nicht mehr persönlich und die SchülerInnen bleiben sich untereinander fremd. In den Middle und High Schools gibt es in einigen Fächern dreistufige Leistungsgruppen, welche individuelle Förderung suggerieren, im Endeffekt jedoch wiederum segregierend wirken, da an SchülerInnen aus unteren sozialen Schichten oder aus Minoritätengruppen automatisch geringere Anforderungen gestellt werden und sie somit zwangsläufig in die unterste Gruppe eingestuft werden. Lange wurde postuliert, dass intellektuelle Mängel mit der Ethnizität zusammenhängen. Obwohl schließlich aufgezeigt werden konnte, dass die schwachen Leistungen der SchülerInnen aus Minderheitengruppen auf systeminhärenten Defiziten beruhten, z.B. durch das bewusste oder unbewusste Bevorzugen weißer SchülerInnen durch weiße LehrerInnen, haben sich solche Vorurteile oder Ungleichbehandlungen teilweise bis heute gehalten.

Lernerfolge werden durch Absolvierung diverser Multiple choice-Tests kontrolliert. So gibt es zahlreiche regelmäßige Tests, die von LehrerInnen erstellt werden und standardisierte

²⁵⁷ Vgl. ebd., 23-26.

²⁵⁸ Vgl. MEYER, Heinz-Dieter, Autonomie, Ungleichheit und Bürokratie. Innenansichten aus einem amerikanischen Schuldistrikt, in: Die Deutsche Schule, 86 (1994), Heft 1, 74.

²⁵⁹ Vgl. FRIES, Das amerikanische Schulwesen, 31;58f.

staatliche Tests, die mehrmals jährlich zu absolvieren sind. Oft wird auch ein „Schulranking“ der SchülerInnen erstellt, das ihre Leistungen öffentlich darstellt. Eben genannte Faktoren weisen auf ein hochkompetitives Schulklima hin, in dem der/die Einzelne und dessen/deren persönlicher Erfolg ausschlaggebend sind. Die Sicht, dass Bildung aus sich selbst heraus rechtfertigbar ist, oder dass Wissen pädagogisch aufwändig und abwechslungsreich vermittelt werden kann, ist in amerikanischen Schulen eher selten. Im europäischen Raum gilt es als üblich die SchülerInnen an ein Thema heranzuführen, dieses mit ihnen zu besprechen, Fragen und Problemstellungen zu entwickeln und gemeinsam Lösungen zu diskutieren u.ä. Amerikanische LehrerInnen konzentrieren sich darauf, die Disziplin aufrecht zu erhalten und die Inhalte des Lehrbuches möglichst exakt umzusetzen, weshalb der Unterricht methodisch einseitig ist. Aufgaben im Lehrbuch sind zu erledigen und Tests zu absolvieren, welche die LehrerInnen anschließend korrigieren. Dadurch ist die Motivation, aber auch die Möglichkeit der SchülerInnen, aktiv am Unterricht teilzunehmen, sehr gering. Aufwendigere, abwechslungsreichere und anspruchsvollere pädagogische Konzepte oder Lerntheorien haben sich in den öffentlichen Schulen Amerikas bisher kaum durchgesetzt.²⁶⁰

4.1.5 Gewalt

Vor allem in den innerstädtischen Schulen der Ballungszentren mit hohem Anteil an afroamerikanischen und hispanischen Minderheiten aus niedriger sozialer Schicht ist das Gewaltaufkommen hoch. Die unglückliche Verknüpfung von Ethnie und sozioökonomischen Umständen wurde oben bereits beleuchtet. Technische Sicherheitsvorkehrungen wie Metalldetektoren und Videokameras sowie Gangaufsichten durch Sicherheitsbeamte stellen zwar ein Mindestmaß an Sicherheit und Disziplin her, bekämpfen aber nicht die Ursache. Zudem ist es in Amerika durch liberale Waffengesetze auch für Jugendliche einfach an Waffen zu kommen, was die Gewalttaten in Zusammenhang mit Schusswaffen über die letzten Jahre hinweg steigen ließ. Die Schulen sind jedoch immer noch sicherer als die übrige Umgebung in der die Kinder und Jugendlichen aufwachsen. Doch auch in Vorstadtschulen sind immer häufiger gewaltsame Ausschreitungen zu beobachten.

Da die LehrerInnen oft nicht in der unmittelbaren Umgebung der Schule wohnen, haben sie wenig Einblick in die Lebensbedingungen ihrer SchülerInnen. Aufgrund dessen werden sie von den SchülerInnen selten als Autorität akzeptiert. Ihnen fehlen der Zugang zu den SchülerInnen und ein adäquater Umgang mit der Gewaltproblematik. Die üblichen rigorosen Bestrafungen wie temporäre oder dauerhafte Suspendierungen lösen das Problem nicht,

²⁶⁰ Vgl. ebd., 28-31.

sondern münden häufig im ohnehin hohen Schulabbruch. Gewaltpräventionsprogramme und psychologische Betreuung wären gerade hier eine geeignete Alternative.²⁶¹

4.2 Das österreichische Schulsystem

4.2.1 historische Entwicklungen

1774 wurde von Maria Theresia die Schulpflicht für Kinder zwischen dem sechsten und zwölften Lebensjahr eingeführt. Es gab drei Schultypen:

- 1) Die Trivialschule sollte neben der religiösen Erziehung insbesondere Fertigkeiten in Lesen, Schreiben und Rechnen (Trivium) vermitteln.
- 2) Die Hauptschule bot über diese Grundfertigkeiten hinaus eine Einführung in verschiedene theoretische und praktische Fächer und vermittelte erste Lateinkenntnisse, die für den späteren Besuch des Gymnasiums erforderlich waren.
- 3) In der Normalschule wurden neben Religion und Trivium die theoretischen und praktischen Fächer vertieft. So stellten Normalschulen eine gewisse Konkurrenz zu den Gymnasien dar und übernahmen auch einige Aufgabenbereiche derselben.

Versuche, die Normalschule und das Gymnasium stärker zu verbinden, schlugen fehl. Schließlich werden den Normalschulen die gymnasialen Angelegenheiten entzogen und den für den Sekundar- und Tertiärbereich zuständigen Studienkommissionen zugeteilt. Hier ist die Grundlage für die vertikale Entwicklung des österreichischen Schulsystems zu finden. Eine weitere einschneidende Änderung findet 1869 durch das Reichsvolksschulgesetz statt. Die Schulpflicht wird auf acht Jahre angehoben. Nach der 4. Klasse Volksschule stehen wiederum drei weiterführende Möglichkeiten zur Wahl, die abermals unterteilt sind und unterschiedliche Ausrichtungen, Schwerpunkte und Spezialisierungen mit sich bringen:

- 1) Mittelschule, hauptsächlich 8-jährig, gegliedert in
 - a) humanistisches Gymnasium (8-jährig) mit Latein und Griechisch
 - b) Realschule (7-jährig)
 - c) Realgymnasium (8-jährig) mit Latein, Französisch oder Englisch
 - d) Reformrealgymnasium (8-jährig) mit einer modernen Fremdsprache über acht Jahre und Latein in den letzten Schulstufen
- 2) Bürgerschule (3-jährig)
- 3) Volksschuloberstufe (8-jährig)

²⁶¹ Vgl. ebd., 34-38.

Nach der dritten Klasse Bürgerschule oder der vierten Mittelschulklasse:

- I) Handelsschule (2-jährig)
- II) Handelsakademie (4-jährig)
- III) Staatsgewerbeschulen (3- oder 4-jährig)
- IV) land- und forstwirtschaftliche Schulen
- V) private Frauenberufs- und Fachschulen
- VI) Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten
- VII) etc.

Diese detaillierte Darstellung der verschiedenen Möglichkeiten macht sichtbar, dass bereits sehr früh eine Unterteilung stattfindet. Dass dies zu Konflikten und Ungleichheiten führt, wurde bereits Anfang des 20. Jahrhunderts erkannt. Bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts wurde darum gerungen, eine einheitliche Schule für die 10- bis 14-jährigen zu schaffen, jedoch ohne Erfolg. Die letzte Maßnahme dahingehend wurde 1962 unternommen. Das Schulgesetzwerk vom 25. Juli 1962 brachte neue Regelungen für alle Schularten, änderte jedoch nichts an der vertikalen Ausrichtung. Österreich findet sich diesbezüglich unter den letzten Ländern, welche eine so kurze gemeinsame Schulausbildung, nämlich vier Jahre, aufweisen. Nach der Absolvierung der Volksschule stehen eine Reihe paralleler Schultypen zur Auswahl, die zu unterschiedlichen Berechtigungen führen. Durch internationale Leistungsvergleiche und Studien ist das österreichische Schulsystem zunehmender Kritik ausgesetzt. So gibt es verstärkt Diskussionen um die „frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung“²⁶². Seitens der EU wird urgiert, diesen Sektor gezielt auszubauen bzw. zu optimieren.²⁶³

Die Grafik verdeutlicht, wo die Schnittstellen des österreichischen Bildungssystems zu finden sind, wobei ich auf jene zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I und auf die kürzlich eingeführte Neue Mittelschule nun kurz eingehen möchte, da diese gewisse Problematiken mit sich bringen.

²⁶² BAUER, Sonja/HOPMANN, Stefan, Die Schule in Österreich. System und internationale Einflüsse, in: KANSTEINER-SCHÄNZLIN, Katja (Hg.), Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld. Profiwissen für Lehrerinnen und Lehrer, Bd.5, Zürich 2011, 51 [in Folge: BAUER, Die Schule in Österreich].

²⁶³ Vgl. ebd., 47-51.

Das Österreichische Bildungssystem | The Austrian Education System

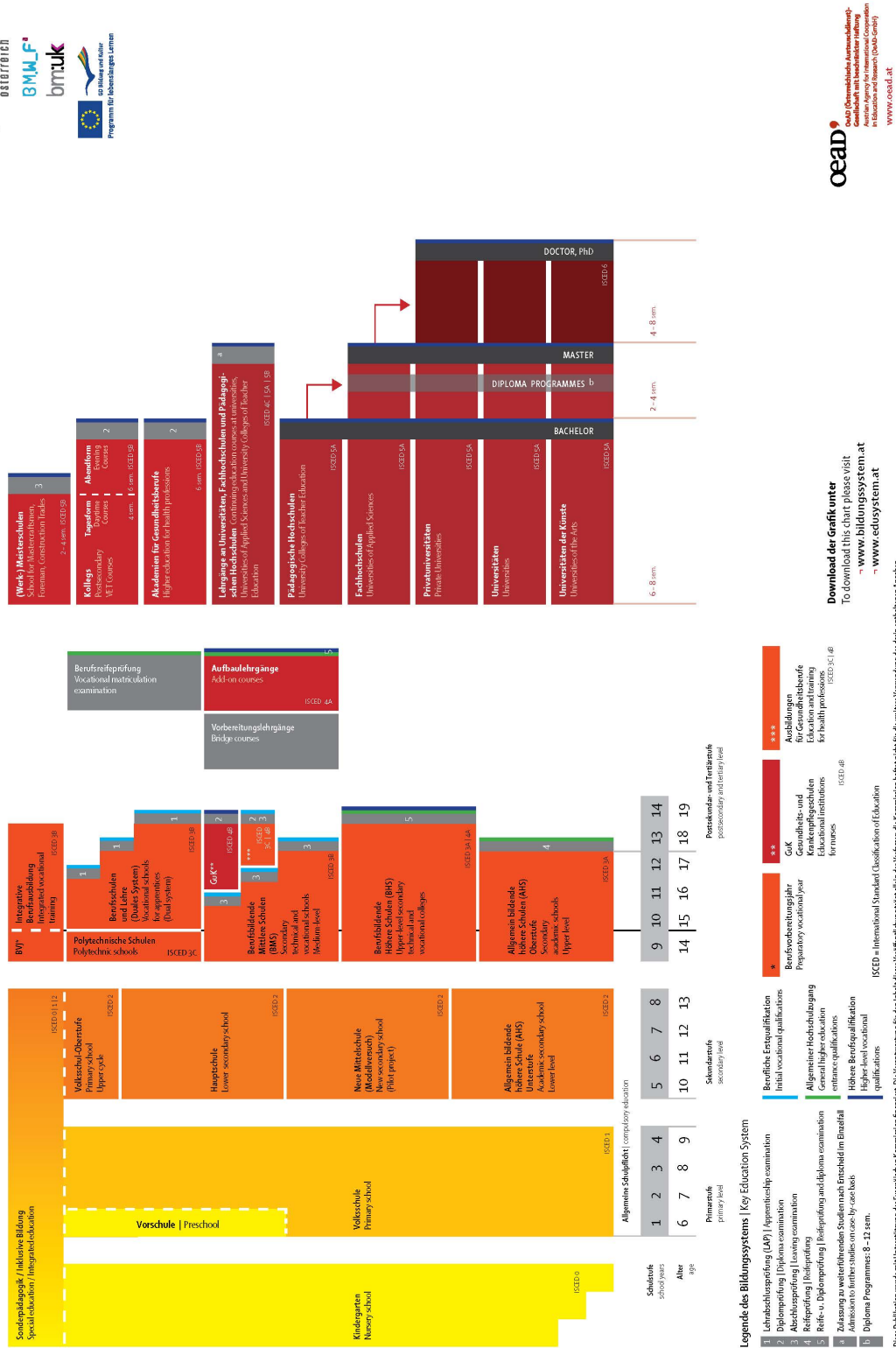


Abbildung 2: Das Österreichische Bildungssystem²⁶⁴

²⁶⁴ Österreichischer Austauschdienst (OeAD-GmbH), Das Österreichische Bildungssystem, URL: http://www.oead.at/fileadmin/oead_zentrale/willkommen_in_oe/Bildungssystem/Education_System_WEB.pdf (Stand: 05.03.2013).

4.2.2 Ausdifferenzierung des österreichischen Schulsystems

4.2.2.1 Primar- und Sekundarstufe I

Internationale Tests wie PISA oder TIMSS konnten zeigen, dass die Qualität der weiterführenden Schulen zu gering ist, was jedoch auf die ausschlaggebenden Lernprozesse in der Sekundarstufe I zurückzuführen ist, weshalb diese zum Brennpunkt der Bildungsdiskussion wurde. Eine so frühe Differenzierung in verschiedene Einzelschulen ist der Schulleistung abträglich und führt vermehrt zu Chancenungleichheit.²⁶⁵

„In Systemen mit früher Leistungsdifferenzierung [...] unterscheiden sich die Schulen deutlicher hinsichtlich der sozioökonomischen Zusammensetzung ihrer Schüler/innen als in anderen Systemen. [...]Eine frühe Selektion erhöht die Ungerechtigkeit der Bildungschancen [...].“²⁶⁶

Die Entscheidung wird zudem durch das mangelhafte Angebot an Allgemeinbildenden Höheren Schulen im ländlichen Bereich beeinflusst, weshalb hier meist die Hauptschule oder Neue Mittelschule zur Wahl steht.²⁶⁷

4.2.2.2 Die Neue Mittelschule

Die Neue Mittelschule kann insofern als positive Einführung gesehen werden, als sie die auf problematischen und unsicheren Begabungsdiagnosen begründete Entscheidung zwischen den Einzelschulen der Sekundarstufe I vom 10. auf das 14. Lebensjahr verschiebt und somit auch eine längere gemeinsame Ausbildung ermöglicht. Auf individuelle Förderung und soziale Kompetenz wird verstärkt Wert gelegt.²⁶⁸

„Der Leistungsdruck in der vierten Klasse Volksschule entfällt und jedes Kind hat noch genügend Zeit, in den folgenden vier Jahren seine Talente zu entdecken, bevor eine Entscheidung für den weiteren Bildungsweg getroffen werden muss.“²⁶⁹

Da SchülerInnen aus allen Gesellschaftsschichten und Herkunftsgruppen aufeinandertreffen, entsteht die Möglichkeit, soziale oder kulturelle Unterschiede und Konflikte bewusst aufzuzeigen und zu bearbeiten, was einen gemeinsamen Grundstock für das friedliche und von Toleranz geprägte Leben in einer demokratischen Gesellschaft schafft und integrierend wirkt.

Die individuelle Förderung wird von KritikerInnen misstrauisch betrachtet, da sie eine Nivellierung der Schulleistungen nach unten befürchten. Damit zusammenhängend

²⁶⁵ Vgl. BAUER, Die Schule in Österreich, 53f.

²⁶⁶ LASSNIGG, L./VOGTENHUBER, S., Übertritt von der Volksschule in die Sekundarstufe I bzw. von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II, in: SPECHT, W. (HG.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Bd.1, Graz 2009, 65.

²⁶⁷ Vgl. BAUER, Die Schule in Österreich, 54.

²⁶⁸ Vgl. ebd., 55.

²⁶⁹ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Willkommen in der Neuen Mittelschule!, URL: http://www.neuemittelschule.at/fuer_eltern_schuelerinnen.html (Stand: 05.03.2013).

prognostizieren sie die Vermehrung der Zahl von Abschlüssen, die einen Überschuss an mittelmäßig ausgebildeten Arbeitskräften hervorbringen. Chancengleichheit und individuelle Aufstiegschancen würden nur vorgetäuscht.²⁷⁰

4.2.3 Aufsichtspflicht

Ich möchte hier kurz auf die gesetzliche Regelung der Aufsichtspflicht in Österreich eingehen, da diese einerseits für die themenspezifischen Studien (siehe Kapitel 4.3 und 4.4), andererseits für die Untersuchungen in der Kooperationschule relevant ist.

Die Schule hat im Sinne ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages auch für die Beaufsichtigung der in ihre Verantwortung übergebenen SchülerInnen zu sorgen. Diese Beaufsichtigung dient dem Wohl der SchülerInnen. Einerseits sollen Schäden an den SchülerInnen selbst oder ihrem Eigentum vermieden werden, andererseits sollen auch Schäden durch SchülerInnen an anderen Personen oder fremdem Eigentum ausgeschlossen werden.

Im Schulunterrichtsgesetz §51 Abs. 3 und der Schulordnung §2 Abs. 1 ist diese wie folgt geregelt:

„Der Lehrer hat nach der jeweiligen Diensterteilung die Schüler in der Schule auch 15 Minuten vor Beginn des Unterrichtes, in den Unterrichtspausen - ausgenommen die zwischen dem Vormittags- und dem Nachmittagsunterricht liegende Zeit - und unmittelbar nach Beendigung des Unterrichtes beim Verlassen der Schule sowie bei allen Schulveranstaltungen und schulbezogenen Veranstaltungen innerhalb und außerhalb des Schulhauses zu beaufsichtigen, soweit dies nach dem Alter und der geistigen Reife der Schüler erforderlich ist. Hierbei hat er insbesondere auf die körperliche Sicherheit und auf die Gesundheit der Schüler zu achten und Gefahren nach Kräften abzuwehren. Dies gilt sinngemäß für den Betreuungsteil an ganztägigen Schulformen, wobei an die Stelle des Unterrichtes der Betreuungsteil tritt.“²⁷¹

„Die Beaufsichtigung der Schüler ab der 9. Schulstufe darf entfallen, wenn sie im Hinblick auf die körperliche und geistige Reife entbehrlich ist.“²⁷²

²⁷⁰ Vgl. FRIEHS, Barbara, Einführung in die Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu theoretischen Aspekten des österreichischen Schulwesens, Graz 2004, 58f.

²⁷¹ Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG), URL: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (Stand: 10.03.2013).

²⁷² Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 betreffend die Schulordnung, URL: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009376> (Stand: 12.03.2013).

4.3 Unowned Places and Times

Ron Avi Astor, Heather Ann Meyer und William J. Behre haben 1999 eine Studie veröffentlicht, in der sie festgestellt haben, dass physische Räume in Schulen und gewalttätiges Verhalten sich gegenseitig beeinflussen. Da in der Studie von amerikanischen Schulen ausgegangen wird, ist zu beachten, dass physische Gewalt in einer anderen Art und Weise im Vordergrund steht.

4.3.1 Überblick

Erfahrungen weisen darauf hin, dass Gewalt an bestimmten Orten zu bestimmten Zeiten verstärkt wahrnehmbar ist. Astor et al. möchten nun in fünf High Schools erforschen, warum dies geschieht. Sie sagen voraus, dass sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen und AdministratorInnen wissen, wo die gewaltanfälligsten Punkte ihrer Schule liegen, beobachten jedoch, dass primär auf psychologische und soziologische Dynamiken eingegangen wird. Peer-Mediations-Programme werden installiert oder die Organisation der Schule unter die Lupe genommen. Letzte Konsequenz sind Suspendierungen oder ‚Rausschmisse‘.

Dass das sozioökonomische Umfeld der SchülerInnen eine Rolle spielt ist nicht zu bezweifeln, doch muss dieses mit der physisch-räumlichen Institution Schule in Verbindung gebracht werden, um bessere gewaltpräventive Maßnahmen zu entwickeln. Die Untersuchung geht den spezifischen Schulabläufen nach, nimmt Einblick in die SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung, beleuchtet die LehrerInnenrolle und fragt, welche Verantwortung der organisatorischen Instanz gegenüber Gewalt in der Schule zukommt. Wichtig ist den ForscherInnen hierbei, dass SchülerInnen und LehrerInnen ihre eigenen Theorien erzählen können, warum gewisse Orte in der Schule gefährlicher sind als andere. Dokumentiert werden sollen also einerseits die spezifischen Plätze und Zeiten, wo Gewalthandlungen schon einmal stattgefunden haben bzw. auch welche Orte und Zeiten generell als unsicher und gefährlich wahrgenommen werden. Andererseits sollen auch die Perspektiven der SchülerInnen, der LehrerInnen und des administrativen Personals hinsichtlich bestehender oder fehlender effektiver Maßnahmen an den entsprechenden Orten dokumentiert werden.²⁷³

²⁷³ ASTOR, Ron Avi/MEYER, Heather Ann/BEHRE, William J., Unowned Places and Times. Maps and Interviews About Violence in High Schools, in: American Educational Research Journal 36 (1999), Heft 1, 4f [in Folge: ASTOR, Unowned Places and Times].

4.3.2 Kritik an früheren Studien

Frühere Studien haben ergeben, dass die Qualität der SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung, das schulische Umfeld sowie die Schulgröße, die Schulorganisation und das schulische Sozialklima ein Nährboden für das Aufkommen von Gewalt sein können.²⁷⁴ Verbesserungsvorschläge sind deshalb häufig global formuliert: Die SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung muss verbessert werden, Schulen müssen kleiner und persönlicher werden und es muss ein klares Regelwerk im Umgang mit schulischer Gewalt geschaffen werden. Diese Vorschläge haben natürlich ihre Daseinsberechtigung, doch können sie wenig Einfluss auf die bereits erwähnte Problematik der gewaltanfälligen Orte und Zeiten nehmen. Die SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung kann noch so gut sein, wenn Gewalt dann auftritt, wenn keine LehrerInnen anwesend sind. Eine kleinere Schule ist nicht vor Gewalt gefeit, nur weil sie kleiner ist.²⁷⁵

4.3.3 Ursachen für ‚unowned places‘

Erkenntnisse der Architekturpsychologie geben Auskunft über die Zusammenhänge von Gewalt und räumlichem Umfeld. Insbesondere Oscar Newman hat das Leitbild des schützenden Raumes oder „defensible space“²⁷⁶ (siehe Punkt 3.1.5.1) geprägt. Er hat festgestellt, dass, wenn es in Wohnanlagen Plätze oder Flächen gibt, für die sich niemand zuständig fühlt, an diesen oft gewalttätige Handlungen oder Verbrechen passieren. Gänge, Treppenhäuser, Aufzüge – sie gelten als ‚unowned‘.²⁷⁷

Ist nun folglich davon auszugehen, dass die Plätze außerhalb der Klassenzimmer, wie Stiegenhäuser, Gänge, Pausenräume und Parkplätze als ‚unowned‘ zu titulieren sind? Um diese Frage zu beantworten, untersuchen Astor et. al. die LehrerInnenrolle genauer und kommen zum Schluss, dass die fachspezifischen Kompetenzen des Lehrkörpers für diesen an erster Stelle stehen, oft zu Lasten anderer, organisatorischer oder SchülerInnen-LehrerInnen-zentrierter Aufgaben. Der Fokus liegt auf der Vermittlung des eigenen Fachwissens im Klassenraum. Darüberhinausgehende Verantwortungen werden daher wenig

²⁷⁴ Die Autorinnen verweisen auf folgende Studien, die ich lediglich als Kurzzitiation hier anführe. Für die vollständigen bibliographischen Angaben vgl. ASTOR, *Unowned Places and Times*, 6f; 37-42. Ad SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung vgl. Lee & Croninger, 1995; Noddings, 1992, 1995; Noguera, 1995. Ad schulisches Umfeld vgl. Astor, Behre, Fravil, & Wallace, 1997; Astor, Behre, Wallace, & Fravil, 1998; Comer, 1980; Kantor, & Brenzel, 1992; Kozol, 1991; Lee & Croninger, 1995; Alexander & Curtis, 1995; Eccles, et al., 1993; Meier, 1995; Newman, 1981; Olweus, 1991, 1993; Oser & Althof, 1993. Ad Schulorganisation und schulisches Sozialklima vgl. Astor, 1998; Morrison, Furlong, & Morrison, 1994, 1997; Noguera, 1995; Schorr, 1988; Smith & Sharp, 1994; Strike & Soltis, 1985; Zeldin & Price, 1995.

²⁷⁵ Vgl. ASTOR, *Unowned Places and Times*, 6f.

²⁷⁶ Vgl. NEWMAN, Oscar, *Defensible Space. People and design in the violent city*, New York 1972. Vgl. außerdem NEWMAN, Oscar, *Architectural design for crime prevention*, Washington, DC 1973. und NEWMAN, Oscar, *Defensible space. A new physical planning tool for urban revitalization*, in: *Journal of the American Planning Association*, 61 (1995) 149-155.

²⁷⁷ Vgl. ASTOR, *Unowned Places and Times*, 9f.

oder gar nicht wahrgenommen. Der Klassenraum ist eben der professionelle Raum der LehrerInnen, den sie bewusst ausfüllen oder besitzen. Aus dieser Perspektive ist der Gang, das Treppenhaus, der Schulhof, der Parkplatz kein Teil des professionellen Raumes. Die SchülerInnen gehören insofern nur während des Unterrichts zum professionellen Raum der LehrerInnen. Halten sich die SchülerInnen an anderen Orten innerhalb der Schule auf, fühlen sich die LehrerInnen nicht zuständig. Aus Sicht der SchülerInnen könnte ähnliches der Fall sein. Sehen sie den Klassenraum als ihren primären Arbeitsplatz, so könnten Gänge oder andere Plätze für sie als ‚unowned‘ gelten.²⁷⁸

4.3.4 Auswahl der Schulen

Bei der Auswahl der Schule lag der Schwerpunkt nicht darauf, Schulen zu finden, deren demographisches Umfeld Gewalt beeinflusst. Die Frage lautet: Wenn Gewalt auftaucht, geschieht sie an ähnlichen Orten in jeder der ausgewählten Schulen? Deshalb wurden hinsichtlich der Schulgröße, des sozioökonomischen Status und der ethnischen Zusammensetzung absichtlich sehr unterschiedliche Schulen ausgewählt. Es wurden Schulen im Stadtzentrum, Schulen in der Stadt und Schulen am Stadtrand ausgewählt, sowohl private als auch öffentliche. Mit dieser Auswahl sollte gezeigt werden, dass die demographischen Determinanten wenig Einfluss auf Gewaltphänomene haben. Die Vermutung sollte bestätigt werden, dass SchülerInnen und LehrerInnen Gewalt an ähnlichen Orten zu ähnlichen Zeiten und vergleichbare Dynamiken beschreiben würden.²⁷⁹

Im Folgenden eine kurze Beschreibung der demographischen Parameter der fünf High Schools:

Die erste High School ist eine große (1500 SchülerInnen) innerstädtische öffentliche Schule mit fast ausschließlich afro-amerikanischen SchülerInnen und LehrerInnen (99%). Die zweite Schule ist eine kleine innerstädtische katholische Privatschule mit 155 SchülerInnen, die ausschließlich afro-amerikanischer Herkunft sind. Der Lehrkörper besteht exklusiv aus ‚weißen‘ LehrerInnen, wobei die meisten davon Nonnen sind. Diese beiden Schulen liegen in einem Gebiet, welches hohe Armut und hohe Verbrechensraten aufweist. Die dritte und vierte Schule sind große (um die 1000 SchülerInnen) halbstädtische Schulen mit ausgeprägter ethnischer und ökonomischer Diversität. Die eine hat einen 30%igen Anteil an SchülerInnen aus dem mittleren Osten. 23% aller SchülerInnen stammen aus wirtschaftlich benachteiligten Haushalten. Die andere setzt sich aus beinahe gleichen Teilen aus afro-amerikanischen und euro-amerikanischen SchülerInnen zusammen, wobei 60% aus wirtschaftlich benachteiligten Haushalten stammen. Ähnlich die LehrerInnen-

²⁷⁸ Vgl. ebd., 10f.

²⁷⁹ Vgl. ebd., 11f.

zusammensetzung. Die letzte Schule mit ungefähr 2000 SchülerInnen findet sich in einem Vorort mit Universitätsstandort. Die Schule ist gut finanziert und weist einen hohen sozioökonomischen Status auf. Die SchülerInnen sind zu 78 % europäischer Abstammung und nur ein geringer Teil stammt aus wirtschaftlich benachteiligten Haushalten. Auch der Großteil der LehrerInnen ist europäischer Abstammung.²⁸⁰

78 SchülerInnen, zu gleichen Teilen weiblich und männlich, aus der 9. bis 12. Schulstufe wurden über Gewaltvorkommnisse in ihrer Schule befragt. 22 LehrerInnen wurden interviewt, wobei davon einige ausgewählt wurden, weil sie als ‚VorzeigelehrerInnen‘ gelten, die besonders gute Beziehungen zu den SchülerInnen unterhalten. Auch anderes Personal der Schulen wie DirektorInnen, Security-Personal oder Gangaufsichten wurden befragt.²⁸¹

4.3.5 Werkzeuge und Vorgehen

4.3.5.1 Pläne

Den Kern der Untersuchung stellten vereinfachte Pläne der Schule in doppelter Ausführung dar. Die SchülerInnen wurden gebeten, einerseits Orte einzutragen, von denen sie wissen, dass sich im letzten Jahr dort gewalttätige Ereignisse ereignet haben (inklusive Uhrzeiten, Alter und Geschlecht der Beteiligten sowie Maßnahmen, die als Konsequenz seitens der Schule gezogen worden sind). Andererseits sollten auf dem zweiten Plan Orte eingetragen werden, die generell als unsicher oder gefährlich empfunden werden. Das Hauptziel dieser Methode ist es, eine Gesprächsgrundlage für die spätere Diskussion herzustellen.²⁸²

4.3.5.2 Diskussionen und Interviews mit den SchülerInnen

Die SchülerInnen wurden in die Schulstufen 9 und 10 bzw. 11 und 12 aufgeteilt. Im Rahmen von Fokusgruppen sollte nun anhand ihrer Angaben in den Schulplänen diskutiert werden, welchen Einfluss die LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung und die Rolle der LehrerInnen auf vergangene gewalttätige Handlungen hatten. Die Konsequenzen, die die Schule bisher daraus gezogen hat, sollten beurteilt werden. Weiters wurden sie bezüglich ihrer Meinung nach effektiven Interventionen befragt.

Strukturierte Einzelinterviews mit LehrerInnen und Schulleitung wurden geführt, in denen Fragen zum Einfluss von LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung, zu sozioökonomischen Parametern und zur Bedeutung des Geschlechts hinsichtlich Gewalt gestellt wurden. Das Schulpersonal (z.B. Sicherheitsleute) wurde über ihre überwachende Tätigkeit befragt.

²⁸⁰ Vgl. ebd., 12.

²⁸¹ Vgl. ebd., 12f.

²⁸² Vgl. ebd., 13.

Abschließend führte das Forschungsteam eine Schulbegehung durch, um die angegebenen Orte der Gewalthandlungen einer Plausibilitätskontrolle zu unterziehen.²⁸³

4.3.5.3 Auswertung der Pläne

Die Pläne je Schule wurden dahingehend ausgewertet, dass die TeilnehmerInnen nach Alter und Geschlecht, die Gewalthandlungen nach Ort, Zeit, Häufigkeit und Art separiert wurden. Schließlich wurden alle Ergebnisse auf einem Plan eingezeichnet. So entstand eine Übersicht der gewaltanfälligsten Plätze und Zeiten.

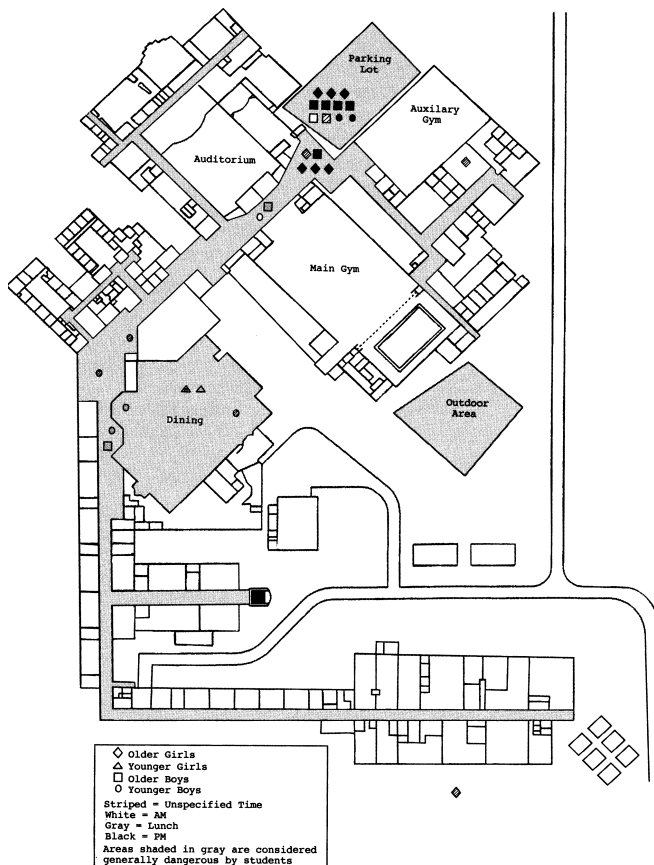


Abbildung 3: Gewalthandlungen nach Ort, Zeit, Geschlecht und Alter unterteilt²⁸⁴

4.3.5.4 Interviews über die Pläne

Bei den Interviews mit den Fokusgruppen lag das Hauptaugenmerk auf der Interpretation der in den Plänen gesammelten Informationen. Die Interviews wurden thematisch unterteilt in 1. Gewalthandlungen, 2. Organisatorische Verantwortung, 3. LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung, 4. Ethnische Faktoren, 5. Geschlechterspezifische Faktoren und 6. Eingriffe/ Lösungsansätze.²⁸⁵

²⁸³ Vgl. ebd., 13f.

²⁸⁴ Ebd., 15.

²⁸⁵ Vgl. ebd., 16.

4.3.6 Ergebnisse

In den fünf Schulen wurden insgesamt 166 gewalttätige Handlungen angegeben. Alle fanden an Orten statt, an denen sich wenige oder gar keine Erwachsenen aufhielten. Kam es zu Gewalt in Klassenräumen, so passierte dies zu Zeiten, zu denen keine LehrerInnen anwesend waren. Wie vermutet, traten die gewaltsamen Auseinandersetzungen in jeder der fünf Schulen zu ähnlichen Zeiten und an ähnlichen Orten auf, wobei die Orte immer als ‚unowned‘ eingestuft werden konnten. Es handelte sich dabei hauptsächlich um Orte wie Gänge, Speiseräume oder Parkplätze. Da das Datenmaterial keine Abweichungen aufwies, konnte eine Zusammenschau der Gewalthandlungen nach Ort, Häufigkeit, Geschlecht und Schulstufe erstellt werden.²⁸⁶

Group	Location							Total
	Class	Hall	Gym	Cafeteria	Outside— on grds	Outside— off grds	Other	
Female								
Grades 9–10	3	21	4	6	1	0	2	37
Grades 11–12	11	21	2	9	4	4	6	57
Female total	14	42	6	15	5	4	8	94
Male								
Grades 9–10	2	8	2	7	1	0	3	23
Grades 11–12	1	16	5	9	10	7	1	49
Male total	3	24	7	16	11	7	4	72
Total	17	66	13	31	16	11	12	166

Tabelle 2: Location Frequencies of Violent Events by Gender and Grade²⁸⁷

Am gewaltanfälligsten konnten die Gänge identifiziert werden, während der Zeit, in der SchülerInnen die Klassen wechselten. An zweiter Stelle lag der Speisesaal. Ältere SchülerInnen erlebten mehr Gewalt am Parkplatz, jüngere SchülerInnen wiederum eher in der Cafeteria oder am Gang. Mädchen berichteten mehr als die Hälfte der Gewalthandlungen und auch auf dem zweiten Plan, auf dem die potentiell gefährlichen Orte einzutragen waren, identifizierten die Mädchen 20%-30% des Schulareals als gefährlich, wohingegen Jungen ‚nur‘ 10%-20% der Räumlichkeiten dahingehend bewerteten. Daraus könnte abgeleitet werden, dass ‚herrenlose‘ Orte für Mädchen bedrohlicher als für Jungen sind. Davon abgesehen, fanden sich alle markierten gewaltanfalligen Räume an Orten, die als ‚unowned‘ oder als nicht definierter öffentlicher Raum eingestuft werden konnten. Die Vermutung liegt nahe, dass eine Aneignung dieser Orte das Sicherheitsgefühl beider Geschlechter erhöhen könnte.

²⁸⁶ Vgl. ebd., 16.

²⁸⁷ Ebd., 18.

4.3.7 Anfragen

Dies wirft einige Fragen auf, die in den Interviews zur Sprache kamen. Warum gab es während des Unterrichts keine Gewalt in den Klassen? Warum griffen die LehrerInnen außerhalb des Klassenraumes nicht ein, wenn es zu gewalttätigen Handlungen kam? Diese Orte werden von den LehrerInnen als außerhalb ihrer professionellen Rolle und ihrer Verantwortung liegend empfunden. Zudem bestand Zurückhaltung und Unklarheit, wie hinsichtlich gewalttätiger Auseinandersetzungen zu reagieren ist und wer einzugreifen hat, bzw. welche Konsequenzen den Gewalthandlungen folgen sollten. Jene LehrerInnen, die in Gewaltsituationen eingriffen, bemängelten widersprüchliche Anweisungen der Schulleitung bezüglich des Eingreifens und nichtexistente Handlungsbestimmungen. Auffällig war, dass keine/r der interviewten Erwachsenen Lösungsstrategien parat hatte, um den Gewaltphänomenen beizukommen. Weder die Erstellung von Richtlinien im Umgang mit Gewalt, in denen Vorgehensweisen und Aufgabenbereiche festgesetzt werden könnten, noch leicht umsetzbare Strategien wie Gruppen von LehrerInnen, die die Gangaufsicht durchführen und die bekannten neuralgischen Räume überwachen, wurden diskutiert.²⁸⁸ Die Sicherheitsleute, die die Gänge überwachten, wurden von den SchülerInnen nicht ernst genommen, da sie erstens schlecht bezahlt und daher nicht besonders motiviert waren, zweitens, auch auf die geringe Entlohnung zurückzuführen, eine hohe Fluktuation herrschte und drittens, sie die SchülerInnen nicht als Personen betrachteten.²⁸⁹

Einzig den als VorzeigelehrerInnen titulierten PädagogInnen wurde eine sicherheitsförderliche Rolle zugestanden. Sie interagierten mit den SchülerInnen auf einer individuellen Ebene, oft wussten sie über deren persönliche Ziele bescheid oder kannten die Eltern und das soziale Umfeld im Schulumkreis. Das Eingreifen in Gewalthandlungen sahen sie als ihre persönliche moralische Pflicht an, einer Person in Not zu helfen, weniger als eine zu ihrem Berufsbild gehörende Aufgabe.²⁹⁰ Ihre LehrerInnenrolle definierten sie nicht mit dem Schwerpunkt der fachspezifischen Wissensvermittlung, sondern wie folgt:

I would say that it is more like parenting. I talk to them [the students]. I don't keep my distance. I do not keep professionalism between us. I say what I really think, how I really feel. I break all of the rules. I touch them. If they're hungry, I feed them. If they need clothes, I bring them clothes. If they need a ride home, I give them a ride home. I break all of the rules. (Female teacher)²⁹¹

Zudem sahen die fürsorglichen LehrerInnen das gesamte Schulgebäude als ihren Arbeitsplatz an.²⁹²

²⁸⁸ Vgl. ebd., 18f; 24.

²⁸⁹ Vgl. ebd., 32.

²⁹⁰ Vgl. ebd., 24.

²⁹¹ Ebd., 25.

²⁹² Vgl. ebd., 24.

Trotz der Bewunderung der Schulleitung gegenüber diesen LehrerInnen wurde ihnen keine offizielle Unterstützung zuteil. Andere LehrerInnen, die sich ebenfalls mehr auf die SchülerInnen einlassen wollten, unterließen dies genau aus dem Grund mangelnder Unterstützung seitens der Direktion. Diese PädagogInnen fühlten sich machtlos, im Stich gelassen und gaben resignierende Kommentare in den Interviews ab.²⁹³

Andere angewandte Interventionsmaßnahmen der Schule wurden meist als ineffektiv oder ungerechtfertigt beschrieben. So wurde von SchülerInnenseite beklagt, dass Suspendierungen oder Schulverweise eine unfaire, da pauschalisierende Strafmaßnahme seien. Von LehrerInnenseite wurde zu bedenken gegeben, dass die ausgeschlossenen SchülerInnen ja erneut an eine andere Schule wechselten. Dieser Ablauf wurde als Drehtür-Mechanismus beschrieben, mit dem das Problem nicht beseitigt, sondern nur ‚weitergereicht‘ werde.²⁹⁴

Technische Überwachungsmaßnahmen wie Metalldetektoren, Überwachungskameras usw. werden meist nur dann als effektiv beurteilt, wenn sie Teil der Schulstrukturorganisation waren. Sie waren immer nur zu dem Grade effektiv wie die Personen, die sie überwachten. Äußerungen gingen tendenziell in die Richtung, dass, wenn die Schule technisches Überwachungs- und Sicherheitsequipment anschafft, dies ein Zeichen dafür sei, dass sie den Kampf gegen das Gewaltproblem verloren hat. Die Sicherheitsapparaturen schafften zudem ein negatives Umfeld.²⁹⁵

SchülerInnen wünschten sich hingegen mehr persönliche Verbundenheit seitens der LehrerInnen, wie es in den Klassenzimmern der Fall war. Für die Mehrheit der LehrerInnen stellte der Klassenraum ihren ‚verteidigbaren Raum‘ dar. Deshalb schlagen Astor et al. vor, die Atmosphäre im Klassenraum auf andere Bereiche der Schule zu übertragen und auszudehnen. Die LehrerInnen müssten eigentlich am besten wissen, wie sie andere Personen darin schulen, eigenen professionellen Raum zu kreieren, meinen die AutorInnen.²⁹⁶ SchülerInnen wünschten sich auch, dass LehrerInnen mehr Zeit im Speisesaal verbrächten. ‚Crowding‘ und der Mangel an geeigneten Rückzugsplätzen sind, laut Angaben der SchülerInnen, weitere Ursachen für die Entstehung von Gewalt.²⁹⁷

²⁹³ Vgl. ebd., 25.

²⁹⁴ Vgl. ebd., 27.

²⁹⁵ Vgl. ebd., 27; 32.

²⁹⁶ Vgl. ebd., 36.

²⁹⁷ Vgl. ebd., 35.

4.3.8 Zusammenfassung

Die Studie hat gezeigt, dass ein Drittel des schulischen Raums als ‚unowned‘ gilt. Weder SchülerInnen noch LehrerInnen reklamieren diesen Raum für sich, geschweige denn fühlen sie sich für diesen in irgendeiner Weise verantwortlich. Dies unterstützt Gewalthandlungen an diesen Plätzen. Eine Rückgewinnung dieses herrenlosen Raumes soll aus SchülerInnenperspektive von den LehrerInnen ausgehen, die die SchülerInnen kennen und in Gewaltsituationen zu handeln bereit sind und denen dafür die passenden Handlungskompetenzen zur Verfügung stehen. Astor et al. schlagen zusätzlich vor, SchülerInnen Plätze zur Verfügung zu stellen, die auch von diesen verwaltet werden. Sie führen Aufenthaltsräume oder eine Rasenfläche als Beispiele an.²⁹⁸ Die AutorInnen vermuten auch, dass die Peers einen Einfluss auf die Schulgewalt haben. Sie meinen, dass die Alterskohorte ermutigend auftritt, wenn es um gewaltsame Auseinandersetzungen geht.²⁹⁹

Als wichtig wird jedenfalls die Zusammenarbeit von SchülerInnen, LehrerInnen und anderem Personal erachtet, um die ‚unowned places‘ zurückzugewinnen. Die SchülerInnen sind der Meinung, dass diese Plätze von LehrerInnen (anderes Schulpersonal wurde als ineffektiv beurteilt) persönlich (und nicht durch Überwachungskameras) gesichert werden müssten. Wichtig ist hierbei, dass das Schulpersonal die SchülerInnen kennt, und dass dieses auch weiß wie bei Gewalt zu intervenieren ist, und zwar in einer klaren und konsistenten Weise.³⁰⁰

4.3.9 Einige Gedanken zur Studie von Ron Avi Astor et al.

Räume außerhalb des professionellen Raumes der LehrerInnen werden von den SchülerInnen angeeignet. In Bezug auf Ron Avi Astor et al. stellt sich mir die Frage, ob es ‚unowned places‘ wirklich gibt? Martina Löw stellt am Beispiel der perspektivenlosen Jugendlichen aus dem Arbeitermilieu fest, dass diese sich genau jene Räume aneignen, für die die LehrerInnen nicht zuständig sind oder welche sich außerhalb ihres Verantwortungsgebietes finden, wie zum Beispiel die Straße vor der Schule. Dort rauchen die ‚Lads‘ und provozieren damit die Aufmerksamkeit der LehrerInnen, wodurch sie die Straße zum physischen Ort der Schule hinzufügen. Es ist also eine Art der negativen Aneignung. Ist dies bei den SchülerInnen in der Studie von Astor et al. auch der Fall? Sie erweitern die Schule um Orte, die sie beherrschen, wie Gänge, Parkplatz, Mensa. Die SchülerInnen in der Studie von Ron Avi Astor et al. machen sich die vermeintlich herrenlosen Räume negativ zu eigen. Sie projizieren das, was sonst ihr Umfeld bestimmt, auf die Schule

²⁹⁸ Vgl. ebd., 35.

²⁹⁹ Vgl. ebd., 36.

³⁰⁰ Vgl. ebd., 32; 34.

(vgl. dazu die Subkulturtheorie unter 1.2.3). „Auch der Widerstand gegen institutionalisierte Raumkonstruktionen, so lehrt das Beispiel, kann zur Anpassung führen.“³⁰¹

Das Bourdieu'sche Modell hat insofern Relevanz für die Studie von Astor et al. und für die Erkenntnisse über Gewalt, dass, wenn es den SchülerInnen an Perspektiven und Zielen fehlt und sie quasi kein ökonomisches, kulturelles oder soziales Kapital zur Verfügung haben, sie auf ihre aussichtslose Situation mit Gewalt reagieren. Sie können an der Gesellschaft nicht in dem von ihnen gewünschten Ausmaß teilhaben (vgl. dazu die Anomietheorie unter 1.2.2).

4.4 Wellbeing in the School Yard

4.4.1 Zur Methode der Fotobefragung

Fotobefragungen werden in mehreren Phasen durchgeführt, wobei die Phase des Fotografierens am Anfang steht. Dadurch werden die Befragten aktiv in den Forschungsprozess integriert (partizipative Methode). Die Fotos dienen nicht ergänzend, um etwas zu illustrieren, sondern anregend und als Gesprächsgrundlage für Interviews, die bei der Methode meist die zweite Phase darstellen. Sie werden unterstützend verwendet und entstehen während des Forschungsprozesses. Es gibt verschiedene Ansätze, je nachdem wer die Bilder aufnimmt. Werden die Bilder für die Fotobefragung von den Befragten selbst aufgenommen, gibt ihnen das eine Mitwirkungsmöglichkeit und somit die Chance, den Forschungsprozess mitzugestalten und zu beeinflussen. Die Fotos sind einerseits Datenmaterial für eine sozialwissenschaftliche Bildanalyse. Andererseits dienen sie als Grundlage für ein Fotointerview, in dem sich die Befragten zusätzlich in einer ExpertInnenrolle wiederfinden, da sie selbst ja das zu diskutierende Grundmaterial aufgenommen haben.

Wichtig ist die Fragestellung. Die Fotos können zum Beispiel die Nutzung von Plätzen aufzeigen und so als visuelles Protokoll Auskunft über die sozialen Handlungen und Interaktionen der Befragten geben. Fotografieren die Befragten selbst, so kann auch die ‚Kamerahandlung‘ analysiert werden. Wieso nehmen die Befragten gerade diesen Bildausschnitt? Wieso wählen sie diese Perspektive?³⁰²

³⁰¹ LÖW, Raumsoziologie, 245.

³⁰² Vgl. KOLB, Bettina, Die Fotobefragung in der Praxis, URL: <http://www.univie.ac.at/visuellesoziologie/Publikation2008/VisSozKolb.pdf> 1-5 (Stand: 18.Februar 2013).

4.4.2 Die Studie

Für Mirella Wyra und Michael J. Lawson³⁰³ stellt der Schulhof den Raum positiver wie negativer Einflüsse auf das Befinden der Schulgemeinschaft dar. Unter Schulhof fassen die AutorInnen alle Bereiche zusammen, in denen (zeitweise) kein Unterricht stattfindet. Solche Bereiche sind in vorangegangenen Studien³⁰⁴ als potentiell gewaltanfällig identifiziert oder als ‚undefined‘ bzw. ‚unowned‘ bezeichnet worden.³⁰⁵ Die AutorInnen haben erkannt, dass die sozialen Interaktionen am Schulhof noch wenig erforscht sind. Sie vermuten allerdings, dass sie großen Einfluss auf das Schulklima haben. Als positive Auswirkungen werden die aus einer guten LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung resultierenden Leistungen der SchülerInnen und höhere LehrerInnenzufriedenheit erwähnt. Diese Parameter können sich durch negative Interaktionen wie Bullying³⁰⁶ umkehren und sehr weitreichend sein.

Das Wohlbefinden der LehrerInnen ist Voraussetzung für einen funktionierenden Schulbetrieb. Inwieweit der Schulhof hier Einflussfaktor ist und welche Funktionen LehrerInnen an selbigen ausüben wollen die AutorInnen mit der Studie feststellen. Ähnliches gilt auch für die SchülerInnen die zusätzlich partizipierend an der Forschung teilnehmen.

4.4.3 Werkzeuge und Vorgehen

Zuallererst sollten Orte am Schulhof lokalisiert und identifiziert werden, welche positiv oder negativ konnotiert waren. Das zweite Ziel der Studie war es, die Rolle der LehrerInnen im Schulhof zu dokumentieren. Drittens beabsichtigten die ForscherInnen auch zu untersuchen, was an den Orten, die ‚in Ordnung‘ bzw. ‚nicht in Ordnung‘ waren, passiert.³⁰⁷ Zu diesem Zweck wurde die Photovoice-Methode angewandt, eine sogenannte Fotobefragung. Diese qualitative Methode ist eine partizipative, visuelle soziologische Methode, die die Befragten durch Fotografieren aktiv in den Forschungsprozess miteinbezieht, um Zugang zu den Lebenswelten der Befragten zu bekommen und diese Lebenswelten auch anderen zugänglich zu machen. Die AutorInnen weisen auf den großen Wert der SchülerInnen als Co-ForscherInnen hin, da diese nebst Informationen auch zu gezielten Veränderungen beitragen

³⁰³ WYRA, Mirella/LAWSON, Michael J., Wellbeing in the School Yard – a photovoice study, Adelaide 2008 [*in Folge*: WYRA, Wellbeing].

³⁰⁴ Vgl. Behre, W. J., R. A. Astor, et al. (2001). Elementary- and Middle-School Teachers' Reasoning about Intervening in School Violence: An Examination of Violence-Prone School Subcontexts. *Journal of Moral Education* 30(2); ASTOR, Ron Avi/MEYER, Heather Ann/BEHRE, William J., Unowned Places and Times. Maps and Interviews About Violence in High Schools, in: *American Educational Research Journal* 36 (1999), Heft 1.

³⁰⁵ WYRA, Wellbeing, 3.

³⁰⁶ Vgl. dazu auch SCHEITHAUER, Herbert/HAYER, Tobias/PETERMANN, Franz, *Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*, Göttingen – Bern – Toronto 2003, 84f.

³⁰⁷ Vgl. WYRA, Wellbeing, 4f.

können. In dieser Studie soll die ‚photovoice‘ der SchülerInnen als Anregung für die anschließenden Diskussionen und Interviews mit SchülerInnen und LehrerInnen dienen.³⁰⁸

4.4.4 Phase 1: Photovoice

In der ersten Phase wurden einige SchülerInnen aus der 8. (ca. 13 Jahre alt) und 11. (ca. 16 Jahre alt) Schulstufe dreier öffentlicher High Schools und aus der 6/7. Schulstufe (11/12 Jahre alt) einer Primary School ausgewählt. Um einen repräsentativen Querschnitt durch die sozialen Gruppierungen unter den SchülerInnen zu erhalten, traf ein/e LehrerIn eine Auswahl, die nach Möglichkeit je ein Mitglied folgender Gruppen enthalten sollte: Bullies, EinzelgängerInnen, beliebte SchülerInnen, durchschnittliche SchülerInnen, Emos, Nerds, Goths, u.ä.m.

Nun wurden die Co-ForscherInnen angewiesen, jenen Ort ihrer Schule zu identifizieren, wo sie sich ‚OK‘ bzw. ‚nicht OK‘ fühlten und sodann die Orte auf einem Plan des Schulgeländes zu markieren. Zusätzlich machten sie Fotos von diesen Plätzen unter der Voraussetzung, dass keine Personen mitfotografiert wurden. Anschließend wurden die ausgewählten SchülerInnen gebeten, je eine/n andere/n SchülerIn anzusprechen, die/ den sie sehr gut kannten, und ein Interview mit dieser/m zu führen, um auch deren/dessen Sichtweise zu dokumentieren (d.h. Orte nennen, die nicht OK bzw. OK sind, markieren auf einer Karte der Schule und fotografieren). Die Co-ForscherInnen sollten nun aus allen gemachten Fotos sechs auswählen. Drei davon sollten Orte repräsentieren, an welchen sie sich OK fühlten und drei, an denen sie sich nicht OK fühlten. Dabei hatten sie völlige Freiheit bei der Auswahl bzw. wie diese zustande kommt, jedoch Unterstützung durch eine Person aus dem Lehrkörper.³⁰⁹

In der zweiten Phase wurden diese sechs Bilder dem Schulpersonal gezeigt. Mittels Power-Point-Präsentation wurden den LehrerInnen ca. sechs Minuten lang die Bilder gezeigt, wobei sie zu jedem Bild etwas schreiben und ihre Rolle an diesem Ort beschreiben sollten, nicht wissend, welche Plätze von den SchülerInnen als OK oder nicht OK befunden wurden.³¹⁰ Die AutorInnen waren überrascht, da es bei den Fotografien keine spezifischen Unterscheidungsmerkmale gab, anhand derer man hätte ablesen können, dass es sich um einen positiv oder negativ konnotierten Ort handelt. So wurden ähnliche Settings einmal positiv, einmal negativ bewertet.³¹¹

³⁰⁸ Vgl. ebd., 5.

³⁰⁹ Vgl. ebd., 6f.

³¹⁰ Vgl. ebd., 7.

³¹¹ Vgl. ebd., 7.

4.4.5 Phase 2: LehrerInnenwahrnehmung

Nun wurden die von den LehrerInnen geäußerten Wahrnehmungen in drei Kategorien eingeteilt: 1.) Rolle der Lehrerin/des Lehrers an dem jeweiligen Ort, 2.) positiver/negativer Ort hinsichtlich des Wohlbefindens der SchülerInnen, 3.) positiver/negativer Ort hinsichtlich des Wohlbefindens der LehrerInnen. Dabei fiel auf, dass unterschiedlichen LehrerInnen denselben Ort unterschiedlich (also einmal positiv, einmal negativ) bewerteten. Wyra et al. vermuten, dass dies an unterschiedlichen Rollen oder Erfahrungen im Zusammenhang mit den Plätzen liegt.³¹²

<p>PLACE A Teacher 9: 'It often has rubbish scattered around – not my favourite part of the school.'</p> <p>Teacher 2: 'I like this area – students move – have lunch, socialise in the area.'</p> <p>-----</p> <p>PLACE B Teacher 5: 'Fights often occur.' Teacher 7: 'No real problems here.'</p> <p>-----</p> <p>PLACE C Teacher 4: 'On the whole, students appear to enjoy this area.' Teacher 3: 'Not a good place for yr 8 kids!'</p>
--

Tabelle 3: Unterschiedliche Wahrnehmungen identer Orte³¹³

Es zeigte sich, dass bestimmte positive bzw. negative Konnotationen bewirken, dass ein Ort als ‚in Ordnung‘ oder ‚nicht in Ordnung‘ gilt. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass die Rollen der LehrerInnen dichotom, entweder als formal oder informal gesehen werden können, und dass diese Dichotomie die Antworten der LehrerInnen hinsichtlich ihrer Rolle in den Orten, die ‚OK‘ sind bzw. die ‚nicht OK‘ sind, beeinflusste. Es gab auch Orte, an denen sich die LehrerInnen keine Rolle zugewiesen haben. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich LehrerInnen nicht professionell zuständig fühlen, wenn SchülerInnen sich außerhalb des Klassenraumes bewegen (vgl. Astor et al. 1999). Das Wohlbefinden der LehrerInnen wird negativ von bestimmten Faktoren beeinflusst wie große, unübersichtliche Aufsichtsbereiche oder unangebrachtes und gefährliches Schülerverhalten. Geben LehrerInnen an, einen Ort überhaupt zu meiden, sollte dem nachgegangen werden, da es entweder ein Indiz für einen gefährlichen Ort darstellt, sowohl für LehrerInnen als auch für SchülerInnen, oder ein Hinweis ist auf LehrerInnen-Burnout. Außerdem können dadurch, dass LehrerInnen solche Orte meiden ‚owned places‘ entstehen, die anfällig für gewalttätiges Verhalten sind.³¹⁴

³¹² Vgl. ebd., 8.

³¹³ Ebd., 9 [Hervorhebungen im Original].

³¹⁴ Vgl. ebd., 10; 13-15.

4.4.6 Ergebnisse

Wyra et al. stellen fest, dass die Stimmen, die durch die Photovoice- Methode ‚hörbar‘ gemacht wurden, mannigfaltig sind. Je nach Perspektive ergeben sich unterschiedlichste Bewertungen und Erfahrungen. Der Raum außerhalb des Unterrichts ist ein komplexer Raum mit komplexen Interaktionen und so offensichtlich ein Schlüsselbereich der Schule, der die Qualität der Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen stark beeinflusst. Vorkommnisse und Interaktionen am Schulhof bergen ein großes Potential in sich, alle anderen Bereiche des schulischen Lebens zu beeinflussen. Darin, also durch eine Verbesserung des Klimas im Schulhof, sehen die AutorInnen der Studie auch eine Möglichkeit der Prävention von schulischer Gewalt, aber auch der Prävention von Burnout bei LehrerInnen.³¹⁵

³¹⁵ Vgl. WYRA, Wellbeing, 16f.

5 Schulbegehung im Rahmen einer sozialräumlich orientierten Lebensweltanalyse (‚Schulführung‘)

Im Zuge des Projektes ‚Erforschung und Entwicklung einer friedvollen Schulkultur‘ welches als Kooperationsprojekt zwischen dem Schulzentrum Friesgasse und dem Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien stattfindet, wurden im März 2013 ‚Schulführungen‘, also Schulbegehungen im Rahmen einer sozialräumlich orientierten Lebensweltanalyse durchgeführt.³¹⁶

5.1 Einordnung der Methode der ‚Schulbegehungen‘ in das Forschungsprojekt

Mithilfe der Schulbegehung erfolgt eine erste Exploration des Schulklimas: Der/die Forschende (= der/die studentische ProjektmitarbeiterIn) wird von SchülerInnen nach deren je eigenen Relevanzkriterien durch die Schule geführt. Ziel ist das Kennenlernen der einzelnen Schultypen des Schulzentrums unter SchülerInnenperspektiven. Für die ForscherInnen wird somit ein erster Zugang zur schulischen Welt gestaltet, der von der Perspektive der SchülerInnen geprägt ist. Für die SchülerInnen bedeutet das eine erste Begegnung mit den ForscherInnen, in der ihre aktive Partizipation ernst genommen wird.³¹⁷

Im Rahmen der Schulbegehung kommen das Schulklima sowie das Leben und Arbeiten in der konkreten Schule in den Blick. Da die Methode offen ist hinsichtlich einer eventuell stattfindenden Thematisierung von Gewaltträumen, -situationen, -aktionen usw., sind vielleicht auch schon erste Erkenntnisse im Hinblick auf Gewalthandeln und den Umgang damit an der spezifischen Schule zu generieren.

³¹⁶ Folgende Ausführungen stellen eine gekürzte Zusammenfassung des internen und bisher unveröffentlichten Dokumentes „Schulbegehung im Rahmen einer sozialräumlich orientierten Lebensweltanalyse (‚Schulführung‘)“ dar. Ich danke Renate Wieser für das Zur-Verfügung-Stellen und die ausdrückliche Erlaubnis der Verwendung für diese Arbeit. Das vollständige Dokument ist auf Anfrage bei Frau Dr. Renate Wieser einsehbar (renate.wieser@univie.ac.at). Vgl. WIESER, Renate, Schulbegehung im Rahmen einer sozialräumlich orientierten Lebensweltanalyse („Schulführung“), unveröffentlichtes internes Papier, Wien 2013, 1-5 [mit ausdrücklicher Zustimmung der Autorin] [in Folge: Wieser, Schulbegehung].

³¹⁷ Vgl. DEINET Ulrich/KRISCH Richard, Konzepte und Methoden zum Verständnis der Lebensräume von Kindern und Jugendlichen, in: RIEGE Marlo /SCHUBERT Herbert (Hg.), Sozialraumanalyse. Grundlagen – Methoden – Praxis, Wiesbaden 2005², 145-158, 155 [in Folge: DEINET, Lebensräume].

5.2 Einbettung der Methode der ‚Schulbegehungen‘ in die sozialraumorientierte Lebensweltanalyse

Die Schulbegehung ist eine Methode, die im Bereich der sozialräumlichen Jugendarbeit zur praxisnahen Erhebung von Daten entwickelt worden ist. Dabei beschreibt sozialräumliche Jugendarbeit

„[...] keine eigenständige Form der Kinder- und Jugendarbeit, sondern steht als Begriff für ein Grundverständnis, das immer wieder danach fragt, wie sich Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen verändern und wie Kinder- und Jugendarbeit darauf konzeptionell reagieren, ihre Angebote entwickeln und sich ebenfalls verändern muss. Sozialräumliche Jugendarbeit ist also kein spezifisch inhaltlicher Ansatz, sondern eine konzeptionelle Orientierung, die die Kinder- und Jugendarbeit zu einem interessanten Partner für andere Bereiche der Jugendhilfe und Institutionen machen kann.“³¹⁸

Vor diesem Hintergrund wird diese Methode auf die Anliegen und Ziele des Projektes und den schulischen Kontext hin adaptiert.

Methoden der sozialräumlich orientierten Lebensweltanalyse haben keinen explizit wissenschaftlichen Anspruch, insofern sie – an die Gegebenheiten der Jugendarbeit angeglichen – den alltagsweltlichen Ausdruckformen der Jugendlichen angepasst sind, in der Kontaktaufnahme und Durchführung animative Elemente enthalten und sich ohne großen Aufwand durchführen lassen.³¹⁹ Nichtsdestotrotz bieten sie die Möglichkeit, neue Erkenntnisse über Sozialräume und Lebenswelten wie auch Impulse für neue Handlungsansätze zu gewinnen.³²⁰ Verwertbare Ergebnisse sind dann zu erwarten, wenn diesen Methoden ein ‚Forschungsplan‘ zugrunde gelegt wird, der auch die Form der Ergebnissicherung und -auswertung festlegt.³²¹

Grundlagen und Methoden sozialräumlicher Lebensweltanalysen sind im Aneignungskonzept und in sozialökologischen Modellen³²² zu finden, welche auf die Praxis bezogen werden. Grundsätzlich wird mit Sozialraum

„[...] der gesellschaftliche Raum und der menschliche Handlungsraum bezeichnet, das heißt der von den handelnden Akteuren (Subjekten) konstituierte Raum und nicht nur der verdinglichte Ort (Objekte).“³²³

³¹⁸ DEINET Ulrich, Vorwort, in: Ders. (Hg.), Sozialräumliche Jugendarbeit: Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte, 3. überarbeitete Auflage, Wiesbaden 2009, 8.

³¹⁹ Vgl. DEINET, Lebensräume, 149.

³²⁰ Vgl. ebd., 165.

³²¹ Vgl. ebd., 149.

³²² Deinet und Krisch schlagen sozialökologische Modelle vor, da sie „zur Vorstellung einer Struktur des Raumes und zum Verhältnis von Entwicklung und Raum für Kinder und Jugendlichen für eine Lebensweltanalyse anwendbar“ (DEINET, Lebensräume, 146) sind.

5.3 Die ‚Begehung‘ als Methode der sozialraumorientierten Lebensweltanalyse

Die ‚Begehung‘ ist eine zentrale Methode, die sich in der Jugendarbeit zur Erforschung der lebensweltlichen Sicht bestimmter Zielgruppen in einem sozialräumlichen Zusammenhang etabliert hat. Zum Ablauf:

„Mit einer kleinen Gruppe von Heranwachsenden wird der Stadtteil entsprechend einer von ihnen eingeschlagenen Route begangen und währenddessen deren Interpretationen über die sozialräumlichen Chancen und Barrieren dieser Räume abgefragt und entsprechend dokumentiert.“³²⁴

Im vorliegenden Projekt wird diese Vorgangsweise auf die Begehung der Räumlichkeiten des Schulzentrums Friesgasse hin adaptiert. Da Nutzungs- und Aneignungsformen sehr unterschiedlich sind, wird hinsichtlich der Kategorien von Geschlecht auf gleichmäßige Verteilung geachtet und die Kategorie wird auch in die Analyse miteinbezogen. Ansonsten werden die Begehungen von SchülerInnen aus den verschiedenen Schultypen und aus verschiedenen Altersklassen durchgeführt – Repräsentativität wird in diesem ersten Zugang zur schulischen Lebenswelt nicht angestrebt. Weiter:

„Der begangene Weg wird von ihnen [den Kindern und Jugendlichen, *Anm.*] festgelegt und soll an ihren häufigsten Aufenthaltsorten vorbeiführen. Sie werden während der Begehung befragt, wie oft sie dorthin gehen, was sie dort machen, mit wem sie sich treffen und was das Besondere an den Plätzen ist. Sie werden auch auf Orte angesprochen, die sie eher meiden, oder die als Angsträume empfunden werden.“³²⁵

Zur Dokumentation wird ein Fotoapparat verwendet, wichtige Aussagen und Anmerkungen sowie sonstige Eindrücke werden in einem – chronologisch wie thematisch gegliederten – Forschungsbericht notiert.

Eine solche strukturierte Begehung ist eine Beobachtungsmethode, „die als Vorarbeit im Rahmen einer Sozialraum-/Lebensweltanalyse geleistet werden sollte. Sie öffnet die Augen für die sozialräumlichen Qualitäten eines Sozialraums/Dorfes/Stadtteils etc. und schafft erste Kontakte.“³²⁶

³²³ KESSL/REUTLINGER 2007, 23, *zit. nach*: DEINET Ulrich (Hg.), Sozialräumliche Jugendarbeit: Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte, 3. überarbeitete Auflage, Wiesbaden 2009, 8.

³²⁴ DEINET, Lebensräume, 150.

³²⁵ Ebd., 150.

³²⁶ Strukturierte Sozialraumbegehung, unter: <http://www.kinderpolitik.de/methodendatenbank/funktionen/methode.php?ID=475#quelle475> (Stand: 1. April 2013).

5.4 Durchführung der Schulbegehungen im Schulzentrum Friesgasse

Je zwei SchülerInnen führen einen/eine ForscherIn durch die Schule. Pro Schultyp sind zwei Schulführungen vorgesehen.

Die LehrerInnen entscheiden, welche SchülerInnen Schulführungen vornehmen. Weitere Vorbereitungen sind von LehrerInnenseite nicht notwendig. Für jeden Schultyp werden zwei Schulführungen im Umfang einer Unterrichtsstunde durchgeführt. Es soll lediglich darauf geachtet werden, dass pro Schultyp zwei Mädchen und zwei Burschen führen und eine heterogene Zusammensetzung besteht. Bei den AHS-SchülerInnen sollten es Jugendliche aus der 11. oder 12. Schulstufe sein, die schon länger an der Schule sind.

Räumlich geht es um eine Begehung des ganzen Schulzentrums. Es erfolgt keine Beschränkung auf die Schule, der die SchülerInnen angehören. Auch Orte direkt vor der und rund um das Schulzentrum können besucht werden. Von weiter weg liegenden können die SchülerInnen erzählen.

Dokumentiert wird von der Forschungsperson mit Fotos möglichst zeitnah nach der Schulbegehung wird von den ForscherInnen ein strukturierter Forschungsbericht abgefasst.

Von ForscherInnenseite ist darauf zu achten, dass die eigene Haltung als Geführte beibehalten wird. Die SchülerInnen sind die Führenden. Diese Rolle müssen sie unbedingt übernehmen können, was bedeutet, dass gegebenenfalls die Kompetenz an die SchülerInnen zurückzuspielen ist.

Die Führungen sollen einen möglichst spontanen Charakter aufweisen, damit die SchülerInnen frei erzählen können, wie sie welche Orte empfinden, warum sie bestimmte Orte als wichtig erachten und warum sie manche Orte vielleicht auch meiden.

Für die ForscherInnen wird die unterstützende Metapher des Museums gewählt: Ihre Haltung soll wertschätzende Neugier ausdrücken. Sie sollen versuchen, alles intensiv wahrzunehmen und wie ein Schwamm ‚aufzusaugen‘.³²⁷

5.5 Die Dokumentation der Schulbegehungen durch einen Forschungsbericht (Analyseraster)

Der Forschungsbericht ist möglichst zeitnahe nach der Führung zu verfassen und wird anhand des folgenden, chronologisch wie inhaltlich strukturierten, Fragen- und Analyserasters gestaltet:

³²⁷ Vgl. Wieser, Schulbegehung, 4f.

5.5.1 Teil 1: Chronologie/Ablauf der Führung anhand der Fotos beschreiben

Zu jedem Foto (bei Bedarf auch zu den ‚Wegen dazwischen‘):

- Was haben SchülerInnen hier gesagt/erzählt?
- Wie haben die SchülerInnen den Ort/den Raum beschrieben?
- Was habe ich selbst wahrgenommen, was ist mir aufgefallen? Wie hat dieser Ort/Raum auf mich gewirkt?

5.5.2 Teil 2: Eigene Interpretation und Analyse

- Welche Themen sind (häufig) vorgekommen?
- Welche Orte/Räume wurden gezeigt, welche nicht? Worauf haben die SchülerInnen die Aufmerksamkeit gelenkt, was haben sie in ihrer Führung außen vor gelassen?
- Was zeichnet positiv/negativ besetzte, gewaltmindernde/-fördernde Orte an der Schule aus? Welche Schlüsse kann man daraus in Bezug auf das Thema ‚Gewalt an der Schule‘ eventuell ziehen?
- Welche Fragen sind aufgetaucht? Worauf ist in Bezug auf das Thema ‚Raum und Gewalt an Schulen‘ zu achten?
- Wie hat sich die Interaktion zwischen und mit den SchülerInnen gestaltet (primär beschreiben, nicht werten! Eigene Eindrücke/Interpretationen können – wenn sie als solche ausgewiesen sind – benannt werden)? Inwieweit hatte das Einfluss auf die Schulführung?

Ist mir zu einem der folgenden Punkte etwas aufgefallen:

- Schulorganisation: z.B. Architektur von Schulen, physikalische Beschaffenheit und Gepflegtheit der Räume usw., LehrerInnendichte und Eingreifen der LehrerInnen bei Gewalt, Größe der Schulklassen und Schulen, un/übersichtliche Schulorganisation, Unterstützung, Regeln, schulökologische Bedingungen.
- Sozialklima: z.B. Ausmaß an Restriktion oder Partizipation, SchülerInnen-SchülerInnen-Beziehung (Gruppenzusammenhalt, Konkurrenz, Einbindung in die Lerngruppe, Freundschaft und Anerkennung), hierarchisch-autoritäre Ausrichtung, rigide Regelorientierung, hohes Maß an Disziplinierung, wenig diskursive Konfliktlösungsmuster, geringes pädagogisch-soziales Engagement der Lehrkräfte.
- Lernkultur: z.B. Unterrichtsqualität, Lernangebot, LehrerInnenengagement, Anforderungsniveau bzw. Leistungsdruck, Erfolgschancen, mangelnder Lebensweltbezug der Lerninhalte, schlechte Unterrichtsvorbereitung.

- Unterrichtsorganisation: z.B. Schul-Involvement, Entfremdung und Distanz von schulischen Normen und Werten, Schulversagen, falsch angelegte Koedukation, inkompetentes und aggressives LehrerInnenverhalten, gespanntes Betriebsklima im Kollegium, schlechte Qualität der SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung, Burnout-Symptomatik bei Lehrkräften, Partizipationsmöglichkeiten, schülerInnenorientierter Unterricht, außerunterrichtliche Angebote.

5.5.3 Teil 3: Reflexionen zur Methode

- Wie ist es mir in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Schulführung ergangen? Was habe ich an dieser Methode als problematisch, was als gut erlebt?
- Welche Chancen bietet die Methode?
- Welche Grenzen hat die Methode?

5.5.4 Teil 4: Sonstiges? ³²⁸

5.6 Vorgehen bei der Auswertung der Schulführungen für die Diplomarbeit

Insgesamt wurden zehn Führungen in vier Schulformen sowie der Nachmittagsbetreuung durchgeführt.³²⁹ Dabei wurde ein/e ForscherIn von zwei bis drei SchülerInnen, bei einer Volksschulführung waren es ausnahmsweise vier Schülerinnen³³⁰, nach deren Relevanzkriterien durch das Schulzentrum geführt. Einziger Anstoß, der im Verlauf jeder Führung von den ForscherInnen gegeben werden sollte, war, ihnen auch Orte, die die SchülerInnen als positiv bzw. negativ empfinden, zu zeigen. Dokumentiert wurde anhand von Fotos.

Im Anschluss an die Führungen wurden die Daten nach dem Analyseraster (Siehe Punkt 5.5) von den ForscherInnen ausgewertet sowie jedes Foto, aber auch Geschehnisse im Dazwischen, kommentiert. Danach konnten alle zehn Forschungsberichte von mir auf Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Themenschwerpunkte Gewalt, Raum und Religion untersucht und codiert werden.

³²⁸ Vgl. ebd., 8f.

³²⁹ Vgl. GANGLBAUER, Petra/LENTNER, Andrea/MÜHL, Britta/NOVAKOVITS, David, Unveröffentlichte Forschungsberichte zur Schulführung, Wien April 2013 [mit ausdrücklicher Zustimmung der AutorInnen].

³³⁰ Im folgenden Kapitel wurde auf eine gendergerechte Schreibweise dort verzichtet, wo das Geschlecht für die Auswertung bzw. Analyse von Relevanz ist.

Ich danke an dieser Stelle den MitarbeiterInnen der Projektgruppe, Petra Ganglbauer, Andrea Lentner, Britta Mühl und David Novakovits, für die Zur-Verfügung -Stellen ihrer Forschungsberichte zur Schulführung. Die Passagen aus den Forschungsberichten, die ich für die Arbeit verwende, sind anonymisiert und Fotos werden nur dort verwendet, wo sie für das Verständnis unbedingt notwendig sind. Zudem finden sich auf diesen, um auch hier Anonymität zu gewährleisten, keine SchülerInnen abgelichtet. Auf eine gendergerechte Schreibweise wurde dort verzichtet, wo das Geschlecht für die Auswertung bzw. Analyse von Relevanz ist. Die unveröffentlichten Forschungsberichte selbst können auf Wunsch bei Frau Dr. Renate Wieser eingesehen werden (renate.wieser@univie.ac.at).

6 Auswertung / Analyse

Im folgenden Abschnitt finden sich die Auswertung der in der Friesgasse durchgeführten Schulführungen sowie eine damit einhergehende Analyse.

Gliederungstechnisch halte ich mich wiederum an das Thema dieser Arbeit: ‚Die Wechselwirkung zwischen schulischer Gewalt und schulischem Raum. Eine Analyse aus religionspädagogischer Perspektive.‘ Daher werde ich zunächst die Rolle der Gewalt im Schulzentrum analysieren, um daraufhin ausführlicher auf das Raummotiv einzugehen. Das letzte Hauptthema stellt die Religion bzw. der Religionsunterricht dar.

Am Anfang jedes der Hauptthemen wird kurz rekapituliert, welche Erkenntnisse im Theorieteil zum jeweiligen Themenfeld gewonnen werden konnten, anschließend werden einige relevante Beispiele aus den Forschungsberichten angeführt und einer Analyse unterzogen. Abschließend werden die wichtigsten Erkenntnisse aus jedem Themenbereich nochmals in einer Gesamtanalyse hervorgehoben.

6.1 Gewalt / Frieden

Wie im ersten Teil der Arbeit definiert ist Gewalt

„der absichtliche Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichem körperlichem Zwang oder physischer Macht gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft, der entweder konkret oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklung oder Deprivation führt.“³³¹

Während der Schulführungen sind nun auch einige konkret mit Gewalt und Aggression in Verbindung zu bringende Beispiele aufgetaucht.

- So gab es eine körperliche Auseinandersetzung zwischen SchülerInnen.
- Von SchülerInnen wurde auf das Thema Mobbing hingewiesen. Zur Erinnerung: Mobbing beschreibt die systematische Ausgrenzung einer dem Täter/ den Tätern unterlegenen Person z.B. in der Schule, über einen längeren Zeitraum hinweg. Erreicht wird dies durch wiederholte und gezielte soziale Isolation, verbale Gewalt und Demütigungen, Verbreitung von Gerüchten bis hin zu Drohungen und körperlicher Gewalt.³³²
- Weiters gab es in der Volksschule einen Workshop zum Umgang mit persönlichen Grenzen, der auch das Thema sexuelle Gewalt behandelte.

³³¹ KRUG, Weltbericht Gewalt und Gesundheit, 6.

³³² Vgl. HABICHT, Susanne, Mobbing. Gewalt im Dienst, in: BIZER, Christoph (Hrsg.) u.a., Die Gewalt und das Böse. Jahrbuch der Religionspädagogik 19 (2002) 17.

- Schließlich wurden Orte gefunden, die dezidiert zu einem Aggressionsabbau einladen, die einerseits scheinbar von der Schule zur Verfügung gestellt, andererseits von SchülerInnen selbst definiert wurden.

6.1.1 Körperliche Auseinandersetzung

Ein Fall von unmittelbarer körperlicher Auseinandersetzung hat sich während einer Schulführung in der Volksschule zugetragen. Der Hergang wurde von der Forscherin folgendermaßen beschrieben:

„Da ist unsere Klasse. Die haben gerade technisches Werken‘, S1 ruft in die Klasse hinein, ‚Hallo!‘ Ein Mädchen kommt gleich zu S1 und umarmt sie. Andere SchülerInnen folgen bis wir von einer kleinen Gruppe von SchülerInnen umgeben sind. Die SchülerInnen reden durcheinander. Ein Mädchen und ein Junge sekkieren sich zuerst verbal, bis das Mädchen anfängt den Jungen mit ihrem Fuß zu ‚kicken‘. Die SchülerInnen, die daneben stehen, gehen zwischen die beiden und beschwichtigen sie, dass sie aufhören sollen. Die Lehrerin wird jetzt auch aufmerksam. Sie kommt auf uns in-der-Tür-Stehenden zu und fragt mich, ob ich irgendetwas von ihr brauche oder wolle. Ich meine: ‚Nein, die beiden wollten mir nur ihren Werkraum zeigen und wir wollten auch gar nicht stören.‘ Die Lehrerin schließt die Türe hinter uns und wir gehen. Wir hören noch wie sie laut ruft: ‚Was ist denn hier los?‘ S1 meint beim Verlassen dieses Ortes: ‚Da ist wieder einmal Zickenkrieg.‘“³³³

6.1.2 Verbale Gewalt unter SchülerInnen

Später spricht die Forscherin diesen Vorfall nochmals an:

„Forscherin: ‚Kommt das öfter vor, dieser ‚Zickenkrieg‘?‘ S1: ‚Ja. Ziemlich oft. Eh immer zwischen den Beiden. Vor allem sie wird dann immer gleich recht aggressiv.‘ S2 nickt auch und bestätigt das Gesagte von S1. Forscherin: ‚Und tun sie sich da manchmal auch richtig weh dabei?‘ S1: ‚Nein.‘ S2: ‚Nein, nicht körperlich, aber sie verletzen sich innerlich.‘ Forscherin: ‚Was heißt das?‘ S2: ‚Na, sie schlagen sich nicht, aber sie tun sich mit den Worten weh.‘ Forscherin: ‚Kennt ihr das auch?‘ S1: ‚Nein, ich nicht. Ich versteh mich mit allen gut. Aber zu S2 sagen sie Giraffe.‘ S2: ‚Ja, zu mir sagen sie Giraffe. Das ist nicht nett.‘ Forscherin: ‚Warum sagen sie Giraffe zu dir?‘ S2: ‚Weil ich überall so Flecken haben. Das sind Pigmentstörungen.‘“³³⁴

6.1.3 Mobbing

In den anderen Schulformen wurde den ForscherInnen zur Kenntnis gebracht, dass es Mobbingfälle gäbe und diese zunächst vorrangig intern, also unter den SchülerInnen gelöst würden. Dazu dienen die KlassensprecherInnenversammlungen und die Peer-MediatorInnen. Wieso sie nicht gleich zu den LehrerInnen gehen beschreibt ein Schüler folgendermaßen:

³³³ GANGLBAUER, Petra, Unveröffentlichter Forschungsbericht zur Schulführung in der VS. Zweite Führung, Wien April 2013, 15 [in Folge: GANGLBAUER, Forschungsbericht 2].

³³⁴ Ebd., 18.

„Naja zu den Lehrern kann man mit solchen Sachen nicht immer gehen wenn’s da wo ein Mobbing gibt, weil die kümmern sich nicht so drum oder da kennt ein Lehrer wieder jemand anderen und dann will der da nix machen oder so und da ist es schon besser, wenn die Schüler untereinander das auch besprechen können. Es ist ja nicht so, dass wir das dann alleine machen, wir gehen dann eh auch zum Vertrauenslehrer und das ist dann auch gut so.“³³⁵

Ein weiterer, schon länger zurückliegender, Mobbingfall zwischen einem/r SchülerIn und einem/r LehrerIn wurde folgendermaßen beschrieben:

„Beide, der/die LehrerIn und der/die SchülerIn wurden suspendiert. Ist ja klar, dass es für sie unangenehm gewesen wäre an der Schule zu bleiben. Seit diesem Mobbingfall tun die LehrerInnen viel, damit so etwas nicht wieder vorkommt. Außerdem haben wir VertrauenslehrerInnen und die Peer-Mediation.“³³⁶

6.1.4 Workshop zum Umgang mit dem „Privatraum“

Bei einer weiteren Volksschulführung erzählten Schülerinnen von einem Workshop namens ‚Power for me‘ „Da haben wir gelernt auf unseren Privatraum zu sehn.“³³⁷ Dieser Privatraum ist so weit, wie die ausgestreckten Arme der Mädchen. Zusätzlich wurde ein Spruch einstudiert: „Halt. Stopp. Ich fühle mich gemobbt. Dein Niveau, mein Niveau. Hallo Abstand!“³³⁸ Weiters wurde ein Pass ausgefüllt, auf dem die Mädchen zwei Personen aus ihrer Familie und eine außenstehende Person eingetragen haben, die sie kontaktieren würden, wenn etwas passiert. Dieser Teil des Workshops wurde mit Mädchen und Buben getrennt durchgeführt.³³⁹

6.1.5 Multikulturalität / Friedliches Zusammenleben

Auf vielen Fotos, Bildern, Plakaten und Collagen und nicht zuletzt in Form des Friedensbandes werden das Thema Multikulturalität und das friedliche Zusammenleben in der Schule thematisiert.³⁴⁰ Das Friedensband ist ein an den Wänden aufgemaltes Band, welches die Gänge und Treppenhäuser beinahe des gesamten Schulzentrums durchzieht und auf dem das Wort „Friede“ in vielen verschiedenen Sprachen geschrieben steht. An einer Stelle findet sich eine kurze Erklärung über die Hintergründe des Friedensbandes:

³³⁵ NOVAKOVITS, David, Unveröffentlichter Forschungsbericht zur Schulführung in der KMS, Wien April 2013, 11f [in Folge: NOVAKOVITS, Forschungsbericht].

³³⁶ MÜHL, Britta, Unveröffentlichter Forschungsbericht zur Schulführung in der HAS, Wien April 2013, 14 [in Folge: MÜHL, Forschungsbericht].

³³⁷ GANGLBAUER, Petra, Unveröffentlichter Forschungsbericht zur Schulführung in der VS. Erste Führung, Wien April 2013, 19 [in Folge: GANGLBAUER, Forschungsbericht 1].

³³⁸ Ebd., 20.

³³⁹ Vgl. ebd., 20.

³⁴⁰ Vgl. MÜHL, Forschungsbericht, 2.

„Das Friedensband spiegelt die Vielfalt der Sprachen, die SchülerInnen in unserem Schulzentrum sprechen. Es symbolisiert unser Bemühen um Frieden.“³⁴¹

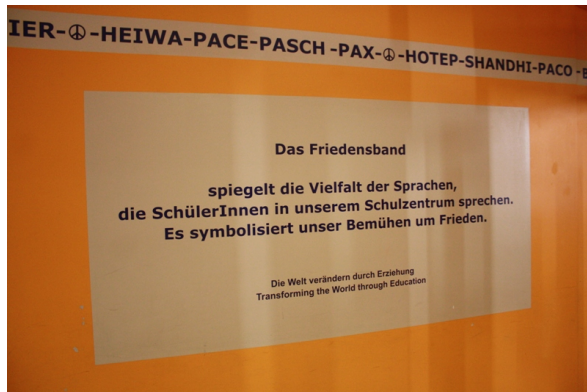


Foto 1: Friedensband

Die Aussagen von SchülerInnen lassen darauf schließen, dass es in diesem Bereich dennoch zu Konflikten und Auseinandersetzungen kommt, diese jedoch aus dem Erfahrungshorizont der SchülerInnen betrachtet im Vergleich zu anderen Schulen als weniger gravierend einzustufen sind. „X meint, dass natürlich nicht immer alles so friedvoll sei und dass es auch regelmäßig zu Reibereien zwischen SchülerInnen verschiedener Nationen und Kulturen komme. Im Vergleich zu anderen Schulen sei die Friesgasse aber trotzdem eine Art Vorzeigeschule.“³⁴²

6.1.6 Abbau von Aggressionen

6.1.6.1 Boxsack

Es gab in der Friesgasse einen speziellen Ort, um Aggressionen körperlich abzubauen. An einem Boxsack im Hof konnten sich die SchülerInnen abreagieren. Als es an diesem Ort zu einer Schlägerei gekommen ist, wurde er abmontiert.³⁴³

6.1.6.2 Matte

Einer Forscherin wurde im HAS-Areal eine alte Turnmatte gezeigt, die an einer Wand festgebunden ist, an der die SchülerInnen immer ihre Aggressionen rauslassen.³⁴⁴

6.1.6.3 Streitplatz

Im Hofbereich gibt es eine Nische, welche von den Volksschulkindern als „Streitplatz“ verwendet wird. „Das ist der Streitplatz. Da kann man ur gut streiten, sich beschimpfen. Ein guter Platz für Zickenkrieg.“³⁴⁵

³⁴¹ KABAS, Gerfried, Unveröffentlichter Forschungsbericht zur Schulführung in der NMB-AHS, Wien April 2013, 4[in Folge: KABAS, Forschungsbericht NMB-AHS].

³⁴² Vgl. MÜHL, Forschungsbericht, 3.

³⁴³ Vgl. ebd., 1.

³⁴⁴ Vgl. ebd., 8.

6.1.7 Gesamtanalyse: Gewalt

Die unter Punkt 6.1.1 beschriebene körperliche Auseinandersetzung kann anhand der zur Verfügung stehenden Informationen nicht klar beurteilt werden. Doch ist aus dem darauffolgenden Gespräch zu vermuten, dass dieser Konflikt bereits länger andauert und großteils auf verbaler Gewalt basiert. Bemerkenswert ist dabei die Beschreibung, auf welche Art hier eine Verletzung geschieht: „Nein, nicht körperlich, aber sie verletzen sich innerlich, [...] sie tun sich mit den Worten weh.“³⁴⁶ Auch eigene Erfahrungen mit verbaler Gewalt wurden von diesem/r SchülerIn geschildert. Inwieweit die Lehrpersonen diesen Konflikt im Blick haben, konnte nicht festgestellt werden. Zudem scheint es eine gewisse Hemmung zu geben, in solchen Mobbingfällen Rat und Hilfe unmittelbar und direkt bei den LehrerInnen zu suchen. Vorrangig wird versucht, derlei Konflikte unter den SchülerInnen zu lösen. Ob die im Beispiel unter Punkt 6.1.3 erwähnte Suspendierung von SchülerIn und LehrerIn dieses Verhalten nicht eher verstärkt, kann hier zunächst nur vermutet werden.

Herausragend ist hinsichtlich dieser Thematik der Workshop ‚Power for me‘, im Zuge dessen der Umgang mit dem eigenen ‚persönlichen‘ Raum thematisiert und geschult wurde. Die Beschreibung der SchülerInnen erinnert stark an die Ausführungen unter Punkt 3.1.1. ‚Der persönliche Raum‘. „Der persönliche Raum umgibt [das Individuum] wie eine unsichtbare Blase“.³⁴⁷ Mittels dieser reguliert es die Nähe oder Distanz zu anderen Personen. Die Blase bietet einerseits Schutz und vermittelt ein Gefühl von Sicherheit und dient andererseits der Kommunikation.³⁴⁸ Unter dem Aspekt von Schutz und Sicherheit wurde auch das Thema sexualisierte Gewalt angeschnitten.

Die Multikulturalität und damit einhergehende Konflikte, die auch ethnischer Art sein können, sind im Schulzentrum Friesgasse präsent und werden von den SchülerInnen auch bestätigt, doch scheint das Ausmaß dieser Konflikte im Vergleich zu anderen Schulen gering. Welche Ursachen dies hat, müsste genauer untersucht werden.

Mit der Matte und dem Boxsack gibt bzw. gab es im Schulzentrum Friesgasse dezidierte Orte, an dem Aggressionen körperlich abgebaut werden können respektive konnten. Die von den SchülerInnen durchaus positive bewertete Möglichkeit, sich im Hof am Boxsack abzureagieren, wurde aufgrund eines Gewaltvorkommnisses aufgehoben, das Sportgerät abmontiert. Die Frage bleibt, ob der Versuch, bei den SchülerInnen ein Bewusstsein für den verantwortungsvollen Umgang mit dem Boxsack zu schaffen, nicht konstruktiver gewesen

³⁴⁵ KABAS, Gerfried, Unveröffentlichter Forschungsbericht zur Schulführung in der VS, Wien April 2013, 7 [in Folge: KABAS, Forschungsbericht NMB-VS].

³⁴⁶ GANGLBAUER, Forschungsbericht 2, 18.

³⁴⁷ PETERS, Architekturpsychologie und Vandalismus, 4

³⁴⁸ Vgl. ebd., 4.

wäre. Der ‚Streitplatz‘ hat eine ähnliche Funktion. Er dient verbalem Aggressionsabbau. Einerseits findet sich in der Friesgasse ein ‚offizieller‘ Ort zum Aggressionsabbau (Matte), andererseits schaffen sich die SchülerInnen selbst ihre Orte, wo sie Aggressionen abbauen oder Konflikte bereinigen können (Streitplatz). Im Falle des Streitplatzes könnten die dort stattfindenden Geschehnisse schwer zu überwachen sein, da dieser in einer schlecht einsehbaren Nische gelegen ist.

6.2 Schulischer Raum / Verhalten der SchülerInnen

Ich möchte hier vor allem auf zwei architekturpsychologische Aspekte des Raumes eingehen, nämlich auf Territorialität und Aneignung. Diese sind in der Zusammenschau der Schulführungen als besonders ausschlaggebend für das Verhalten der SchülerInnen hinsichtlich Gewalt hervorgetreten. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass viele räumliche Faktoren durch ihren Einfluss auf die Befindlichkeiten der SchülerInnen zwar nicht unmittelbar, aber indirekt gewaltpräventiv wirken.

6.2.1 Territorialität

„Territorien sind relativ stationäre Gebiete, die oft mit sichtbaren Grenzen gestaltet sind. Dadurch wird reguliert, wer miteinander interagiert.“³⁴⁹ Wie unter Punkt 3.1.5 dargelegt, ist dabei, je nach Grad der Aneignung, zwischen persönlichem, halböffentlichem und öffentlichem Raum zu unterscheiden. Das Verantwortungsgefühl für das eigene, private oder primäre Territorium ist am höchsten, es ist individuell gestaltbar und vermittelt das Gefühl von Sicherheit, Privatsphäre und persönlicher Identität.³⁵⁰ Sekundäre oder halböffentliche Territorien (Gänge, Aula, Sitzecken, Pausenräume) werden von Einzelnen oder Gruppen genutzt. Sie legen zwar das Verhalten innerhalb dieses Bereiches fest, besitzen diesen jedoch nicht dauerhaft. Der Grad der Kontrolle ist geringer.³⁵¹ So kann es zu Konflikten kommen, wenn in ein zwar nicht markiertes, aber durch Gewohnheitsrecht besessenes Territorium anderer eingedrungen wird. Die Grenzen der Territorien sind demnach nicht immer klar definiert. Im Schulzentrum Friesgasse konnte festgestellt werden, dass dies an den Schnittstellen der Schulbereiche der Fall ist. Dazu einige Beispiele:

³⁴⁹ PETERS, Architekturpsychologie und Vandalismus, 4.

³⁵⁰ Vgl. ebd., 4.

³⁵¹ Vgl. RICHTER, Territorialität und Privatheit, 237.

6.2.1.1 allgemeine Beispiele

- Drei Schülerinnen der KMS zeigen dem Forscher eine Sitzcke. Auf die Frage, ob sie sich hier oft aufhalten, antworten diese: „Ja, aber das ist eigentlich für die SchülerInnen der AHS.“³⁵²
- Eine ähnliche Situation beschreibt ein Schüler der KMS, welcher mit anderen KlassenkollegInnen eine bestimmte Sitzcke nutzt: „Naja es ist hier im Bereich der HAS und das kommt nicht so gut an wenn man dauernd hier rumhängt; also wir dürfen schon hier sein aber dauernd auch nicht, sonst gibt’s auch Probleme mit denen von der HAS.“³⁵³
- „Das ist die vierte Klasse, aber hier gehe ich nicht so gerne her, weil – naja, die sind halt schon größer [...]“. (Schülerin aus der zweiten Klasse KMS)³⁵⁴
- „Da sind die Großen immer. Die sagen immer blöde Sachen zu uns.“ (Schülerin aus der VS beschreibt einen Ort, wo sich immer Schüler der HAS aufhalten.)³⁵⁵
- Die älteren Volksschulkinder versuchen sich im NMB-Raum mittels Barrieren gegenüber den Jüngeren abzugrenzen und sich dadurch einen eigenen Raum in der Kuschecke zu schaffen. „Die Pölster nehmen wir als Schutz und lassen die Zweitklässler nicht rein.“³⁵⁶
- Die Schülerinnen der NMB AHS gaben auf die Frage nach einem Ort, der ihnen nicht so gefällt, an, dass sie manchmal in einer anderen NMB-Gruppe untergebracht sind. „Manchmal müssen wir dort hin. Hier sind nur Kinder aus der KMS, die kennen wir nicht.“³⁵⁷
- Eine dritte AHS-Klasse wird als Wanderklasse geführt.³⁵⁸
- Ein Klassenraum der achten Klasse AHS ist gleichzeitig ein Gruppenraum der NMB KMS/AHS. Es kommt teils zu Auseinandersetzungen mit der NMB, da einerseits der Raum ab zwölf Uhr von der AHS für die NMB geräumt werden muss, andererseits sich immer wieder Schulsachen oder Kleidungsstücke vermischen. Dies liegt auch daran, dass die achten Klassen ihre Fächer, die sie als Garderobe nutzen, vor der Klasse in einem Regal haben.³⁵⁹

³⁵² Vgl. NOVAKOVITS, Forschungsbericht, 3.

³⁵³ Vgl. NOVAKOVITS, Forschungsbericht, 8.

³⁵⁴ Vgl. ebd., 4.

³⁵⁵ Vgl. KABAS, Forschungsbericht NMB-VS, 5f.

³⁵⁶ Vgl. ebd., 4.

³⁵⁷ Vgl. KABAS, Forschungsbericht NMB-AHS, 4.

³⁵⁸ Vgl. ebd., 1.

³⁵⁹ Vgl. LENTNER, Andrea, Unveröffentlichter Forschungsbericht zur Schulführung in der AHS, Wien April 2013, 6; 15, [in Folge: LENTNER, Forschungsbericht].

6.2.1.2 „räumliche“ Regelverstöße

Verbotene Räume zu nutzen oder aufzusuchen, stellt für einige SchülerInnen einen bestimmten Reiz dar. Folgende Beispiele machen darauf aufmerksam, welche Regeln es bezüglich der territorialen Grenzen im Schulzentrum gibt und welche Konsequenzen eine Überschreitung mit sich bringt.

- Gewisse Schüler betreten ab und zu eine kleine Kaffeeküche der LehrerInnen und bedienen sich im Kühlschrank.³⁶⁰
- Andere halten sich gerne im Raum der Peer-MediatorInnen auf. Dies ist eigentlich nicht erlaubt, aber da sie einige dieser SchülerInnen, die in Konfliktsituationen Hilfestellung im Form von Mediation anbieten, kennen, spricht nichts dagegen. Der an sich nicht besonders ansprechend gestaltete Ort zeichnet sich aufgrund seiner Gemütlichkeit und der guten Aussicht aus und wird wiederholt zum Abhängen oder Lernen genutzt.³⁶¹
- Auf der gegenüberliegenden Seite des Haupteinganges ins Schulzentrum befindet sich ein Raucherbereich. Direkt vor dem Schuleingang ist das Rauchen nicht erlaubt, aber nur die wenigsten halten sich daran. Einige SchülerInnen stehen nahezu demonstrativ mit einer Zigarette in der Hand vor dem Rauchverbotsschild. Es wird laut Aussage der SchülerInnen auch nicht kontrolliert, wer schon rauchen darf und wer noch nicht.³⁶²
- In der HAS ist der Umgang mit den internen Grenzen stärker reglementiert als in den anderen Schulformen. So ist es den HAS-SchülerInnen strikt verboten, den Bereich anderer Schulen zu betreten, da das Risiko für Streitereien zu groß wäre.³⁶³
- Als die Forscherin mit den führenden Schülerinnen der HAS am AHS-Bereich ankommt, erklären diese ihr, dass der Gymnasialbereich nicht betreten werden dürfe. Natürlich stelle es einen gewissen Reiz dar, dies trotzdem zu tun, doch riskiere man damit einen Klassenbucheintrag.³⁶⁴
- Scheinbar ist das Betreten auch in der KMS verboten, da eine Schülerin erwähnt, dass man dort dafür eine Mahnung bekommt und bei drei Mahnungen die Schule das Recht hat, SchülerInnen zu suspendieren.³⁶⁵
- Für die Kinder der Volksschule sind jene Orte verboten, „wo keine Pädagogin ist“³⁶⁶.

³⁶⁰ Vgl. MÜHL, Forschungsbericht, 5.

³⁶¹ Vgl. ebd., 3.

³⁶² Vgl. MÜHL, Forschungsbericht, 5; NOVAKOVITS, Forschungsbericht, 8.

³⁶³ Vgl. MÜHL, Forschungsbericht, 4.

³⁶⁴ Vgl. ebd., 10.

³⁶⁵ Vgl. ebd., 10.

³⁶⁶ GANGLBAUER, Forschungsbericht 1, 17.

- Bei einem Regelverstoß während der Hofzeit der NMB-VS muss der/die betroffene/r SchülerIn sich auf eine bestimmte Bank setzen: „Auf dieser Bank müssen immer die sitzen die schlimm waren.“³⁶⁷

6.2.1.3 persönlicher Raum / Privatheit

Im Vergleich zu den Führungen der anderen Schulstufen haben die SchülerInnen der VS dezidiert auf ihre Bereiche hingewiesen. Positiv besetzte Orte sind durchwegs jene, die mit persönlichem Raum in Verbindung gebracht werden, z.B. mein Platz, mein Fach, mein Spind, meine Zeichnung. Unser Gruppenraum, unser Platz am Hof, unsere LehrerInnen. Wird die Sitzordnung im Klassenraum einmal geändert, gibt es ‚Zickenkrieg‘. Damit sind mehr oder weniger ernste Konflikte gemeint. Der Begriff kam nur Volksschulintern auf und der gemeinhin auf Mädchen bezogene Begriff wird dort auch auf Konflikte zwischen Burschen übertragen.³⁶⁸

Diverse Sitzecken auf den Gängen sowie verschiedene Orte in der Nachmittagsbetreuung und am Hof bieten einen mehr oder weniger hohen Grad an Privatheit und zählen zu den Orten, die die SchülerInnen ausschließlich positiv bewerten. Für Beispiel siehe Punkt 6.2.2.1.

6.2.1.4 Raumnutzung von Jungen und Mädchen

Vor allem im Hof kann in der Zusammenschau der Volksschulführungen darauf geschlossen werden, dass Jungen mehr Raum für sich beanspruchen als Mädchen. Beispiele dafür sind große Flächen, die dezidiert den Jungen zur Nutzung zugesprochen werden, wie der Ballspielplatz und die Garage, eine lange tunnelähnliche Einfahrt, wo Fußball gespielt werden darf.³⁶⁹ Die Spiele der Jungen zeigen ein expansiveres und aggressiveres Verhalten: „Der Ort ist nur für die Burschen. Die spielen hier immer ‚Bubenabschießen‘. Von Montag bis Donnerstag spielen nur die Buben, weil das den Mädchen zu wild ist. Am Freitag ist Mädchentag.“³⁷⁰ Die Mädchen nennen das Spiel im Übrigen auch „Freundschaftsball“³⁷¹. Meist, so die Mädchen der Volksschule, nutzen sie die Sandkiste und die Rutsche, während die Buben ‚kämpfen‘ spielen. Manchmal kommt es dabei zu physischen Verletzungen.³⁷² Im Gruppenraum der NMB-VS wurde eine Forscherin auf eine Fensterbank aufmerksam, die den Legobauten der Buben zweckgewidmet ist.³⁷³ Doch auch in den übrigen Schulformen gibt es dezidierte Plätze, die nur den Jungen zugesprochen werden, beispielsweise der

³⁶⁷ Vgl. KABAS, Forschungsbericht NMB-VS, 6.

³⁶⁸ Vgl. KABAS, Forschungsbericht NMB-VS, 3.

³⁶⁹ Vgl. ebd., 7f.

³⁷⁰ GANGLBAUER, Forschungsbericht 1, 14

³⁷¹ Ebd., 15.

³⁷² Vgl. ebd., 16.

³⁷³ Vgl. ebd., 7.

Sportplatz, der am häufigsten von Jungen (der AHS) benutzt wird.³⁷⁴ So ist es auch bei einem Tischfußballtisch, welcher in fester Hand der Jungen der ersten Klasse HAS ist.³⁷⁵

6.2.1.5 Exkurs: Territorialitätsverletzung – Erlebnis einer Forscherin

Welche Auswirkungen Territorialitätsverletzungen haben können, musste eine Forscherin am eigenen Leib erfahren, als die führenden SchülerInnen sie unvermittelt in einen Seminarraum lotsten, in dem soeben eine SchülerInnenpräsentation im Gange war. Aufgrund vieler verwirrter Blicke erklärte sie kurz den Grund ihrer Anwesenheit. Unmittelbar darauf trat die Klassenlehrerin aus dem Hintergrund auf sie zu und verlangte mit gereiztem Unterton erneut eine Erklärung ihrer Anwesenheit, da sie jene zuvor von ihrer Position aus nicht mitbekommen hatte. Nachdem die Forscherin der Lehrerin alles erklärt hatte, schien diese beruhigt. Der Forscherin jedoch war das unvorbereitete Eindringen in ein fremdes Territorium höchst unangenehm. Die gereizte, unterschwellig aggressive Reaktion der Klassenlehrerin verstärkte dieses Gefühl.³⁷⁶

6.2.1.6 Gesamtanalyse: Territorialität

Es wurde der Eindruck gewonnen, dass im Schulzentrum Friesgasse ungeschriebene Regeln und unsichtbare Grenzen vorhanden sind. So wissen die SchülerInnen, trotz des sehr verwinkelt und zunächst unübersichtlich wirkenden Gebäudes, exakt, wo die Grenzen der einzelnen Schulformen verlaufen. Auch das Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Altersstufen verursacht negative Gefühle und das Bedürfnis nach Abgrenzung. Zu beobachten war dies insbesondere in der Nachmittagsbetreuung, wo SchülerInnen unterschiedlicher Schulstufen einer Gruppe zugeteilt sind oder sich, wie die achten Klassen AHS, den Klassenraum mit der NMB teilen müssen. Die SchülerInnen, welche jene Klasse, die als Wanderklasse geführt wird, besuchen, äußerten sich negativ zu dieser Variante. Gleich zu Beginn der Führung heben sie hervor, wo sie (täglich) aktuelle Informationen beziehen können, wann sie wo von wem unterrichtet werden. Das scheint ausschlaggebend zu sein, um den Schulalltag als Wanderklasse zu meistern.³⁷⁷

Positiv beurteilte Orte befinden sich größtenteils außerhalb der Klassenräume. Bevorzugt werden Räume, die Kommunikation ermöglichen und ein gewisses Maß an Privatsphäre bieten, wie die Sitzecken auf den Gängen sowie verschiedene Orte in der Nachmittagsbetreuung und am Hof. Das mit Privatheit einhergehende Bedürfnis nach

³⁷⁴ Vgl. KABAS, Forschungsbericht NMB-AHS, 3.

³⁷⁵ Vgl. KABAS, Forschungsbericht NMB-VS, 5; MÜHL, Forschungsbericht, 6.

³⁷⁶ Vgl. MÜHL, Forschungsbericht, 13.

³⁷⁷ Vgl. KABAS, Forschungsbericht NMB-AHS, 1.

vorzugsweise ruhigen und stillen Rückzugsorten wurde in beinahe jeder Führung geäußert.³⁷⁸

Die Anzahl von Orten mit erwähnten Qualitäten scheinen begrenzt, da, um sich an solchen aufhalten zu können, auch Territorialitätsverletzungen und Regelverstöße und somit Konflikte mit den ‚rechtmäßigen EigentümerInnen‘ in Kauf genommen werden. Für Konflikte anfällige Orte befinden sich dementsprechend meist an den Schnittstellen zwischen einzelnen Schulbereichen. Hier gibt es formelle und informelle Nutzungsbedingungen, Regeln und Hierarchien. So wird beispielsweise der Raucherbereich kaum kontrolliert und bezüglich der Hausschuhpflicht bei den älteren SchülerInnen ein Auge zugedrückt. Räumliche Regelverstöße werden teilweise auch bewusst begangen. Es scheint hier um die Erweiterung des eigenen Territoriums zu gehen.

Am Hof fällt die unterschiedliche Art der Nutzung und der Territorialität auf. Die Mädchen sprechen den Ballspielplatz und die Garage bewusst den Jungen zu. Sie scheinen diese Tatsache nicht zu hinterfragen. Gleichzeitig gibt es Bestrebungen, den Ballspielplatz auch den Mädchen zugänglich zu machen, zumindest an einem Tag in der Woche. Von wem besagte Initiative ausgeht, konnte nicht eruiert werden, vermutlich von den BetreuerInnen.

6.2.2 Aneignung

Unter Aneignung wird verstanden, sich den Raum zu eigen zu machen, ihn zu benutzen, zu besitzen, sich frei zu bewegen, mit ihm zu interagieren, sich dort auch wohlfühlen und zu entspannen.³⁷⁹ Mit der Aneignung geht eine persönliche Gestaltung einher. Die eigene Wohnung wird beispielsweise durch Gegenstände wie Möbel, aber auch Bilder und Dekorationsgegenstände personalisiert.³⁸⁰ Das, und warum Gestaltung auch im Schulzentrum Friesgasse einen wichtigen Faktor darstellt, soll anhand der folgenden Erkenntnisse und Analysen dargestellt werden.

6.2.2.1 Aufenthaltsmöglichkeiten außerhalb der Klasse

- Ein offensichtlich ungestalteter, karger, etwas desolater und billig möblierter Aufenthaltsraum neben dem Portier nahe dem Haupteingang des Schulzentrums dient den SchülerInnen als Warteraum, bevor sie um 7:30 Uhr die Garderoben betreten dürfen.³⁸¹

³⁷⁸ Vgl. GANGLBAUER, Forschungsbericht 1, 9; LENTNER, Forschungsbericht, 5; 15f; 22; MÜHL, Forschungsbericht, 15; NOVAKOVITS, Forschungsbericht, 12.

³⁷⁹ Vgl. WALDEN, Schulen der Zukunft, 65f.

³⁸⁰ Vgl. RUMP, Aneignung von Raum, 304.

³⁸¹ Vgl. NOVAKOVITS, Forschungsbericht, 1.

- SchülerInnen der achten Schulstufe AHS offenbaren eine alte desolate Couch in einer ansonsten ungestalteten weißen Ecke als primären Aufenthaltsort.³⁸²
- Im Kellergeschoss befinden sich eine alte Sitzecke und ein Tischfußballtisch, der ausschließlich von den SchülerInnen der ersten Klasse HAS benutzt wird. Die Wände um den Tischfußballtisch herum sind mit Holz verkleidet. Dahinter liegen bloß Rigipswände, die durch das Spielen Schaden genommen haben.³⁸³
- In den Gängen und im vor kurzem umgebauten Treppenhaus befinden sich neu konzipierte Sitzecken, die den SchülerInnen zur Verfügung stehen. Diese sind ansprechend, bunt und modern gestaltet.³⁸⁴

Der Aufenthaltsraum neben dem Portier wird von den SchülerInnen, laut Angaben des Forschers, positiv eingestuft: „Die Schülerin schien froh darüber zu sein, dass es diesen Ort gibt.“³⁸⁵

Die Couch weisen die SchülerInnen der AHS als ihren Lieblingsplatz aus: „Wir sind hier ungestört und können mir Freunden reden.“³⁸⁶ Auf die Forscherin hat diese eine andere Wirkung: „Als die beiden mir ihren Lieblingsplatz zeigen, bin ich etwas erstaunt darüber. Eine alte schmutzige Couch in einer weißen Ecke. Auf der Couch haben wohl nur drei Leute platz und deswegen bin ich etwas verwundert.“³⁸⁷

Die Sitzecke im Keller wird von den führenden HAS Schülern der ersten Klasse HAS-AUL als ehemaliger Lieblingsort identifiziert. Nach Meinung der Forscherin herrscht hier eine typische „Kelleratmosphäre“^{388, 389}.

Die Sitzecken werden von den SchülerInnen durchwegs positiv beurteilt: „Also das sind so Sitzecken, das ist ganz gemütlich, hier kann man auch in der Pause herumsitzen und so.“³⁹⁰ „Der absolute Lieblingsort der beiden Mädchen ist die ‚Chillecke‘ im ersten Stock. Dort halten sich A und B vor allem während der Pausen auf. Dabei sitzen sie nicht am Tisch, sondern auf der schräg gegenüberliegenden kleinen Tribüne.“³⁹¹

³⁸² Vgl. LENTNER, Forschungsbericht, 9; 12.

³⁸³ MÜHL, Forschungsbericht, 6.

³⁸⁴ Vgl. KABAS, Forschungsbericht NMB-AHS, 3 LENTNER, Forschungsbericht, 4; 7; 9; 12; MÜHL, Forschungsbericht, 3; 12; NOVAKOVITS, Forschungsbericht, 8.

³⁸⁵ NOVAKOVITS, Forschungsbericht, 1.

³⁸⁶ Vgl. LENTNER, Forschungsbericht, 9.

³⁸⁷ Ebd., 9.

³⁸⁸ Ebd., 6

³⁸⁹ Vgl. MÜHL, Schulführung, 6.

³⁹⁰ Vgl. NOVAKOVITS, Schulführung, 8.

³⁹¹ MÜHL, Schulführung, 12.

6.2.2.2 Klassenräume / Gruppenräume der NMB / Stiegenhaus / Gänge

- Die Größe sowie Einrichtung und Gestaltung der Klassen variieren. Die Klassenräume und Gänge wirken sehr gepflegt.³⁹²
- Die Gruppenräume der NMB sind vielfältig gestaltet und laden zu unterschiedlicher Raumnutzung ein. In jedem Gruppenraum befinden sich eine gemütliche Sitz- oder Liegeecke, verschiedenste pädagogische Materialien, Spielsachen und Spiele. Es gibt einen Bereich zum Lernen und Hausübung machen, einen anderen zum Spielen, einen weiteren zum Kuschneln, Entspannen oder Lesen.³⁹³
- Die Volksschülerinnen betrachteten es als negativ, wenn GruppenkollegInnen ihrer NMB-Gruppe die allgemein bekannten Regeln nicht beachten oder Spielsachen sowie Arbeitsutensilien kaputt machen. Ein Verstoß gegen die Ordnungsregeln oder gar Beschädigung von Spielsachen oder Schulutensilien kann folglich zu Konflikten führen.³⁹⁴
- Es hat bereits eine deutliche räumliche Aufwertung der Schule stattgefunden. AHS-SchülerInnen haben diesbezüglich darauf aufmerksam gemacht. Z.B. haben sie auf ein altes Treppenhaus hingewiesen mit der Anmerkung, dass, bevor die Sitzecken realisiert wurden, alle Treppenhäuser ‚so‘ ausgesehen haben. Auch sind neue Sitzecken hinzugekommen (siehe oben).³⁹⁵
- Das Stiegenhaus, welches zu einem der Turnsäle führt, ist recht eng und dunkel. An einer Wand hängt ein Plakat, wovon große Teile abgerissen wurden. Zusätzlich riecht es dort unangenehm. Als Aufenthaltsbereich ist es den SchülerInnen laut eigener Aussage untersagt.³⁹⁶
- Die Wände eines Stiegenhauses sind von der VS gestaltet worden.³⁹⁷
- In fast allen Gängen und in den Klassen finden sich zahlreiche SchülerInnenarbeiten (Zeichnungen, Bilder, Plakate) und Fotos von Schulprojekten oder Ausflügen. Diese werden regelmäßig aktualisiert. Bei den Fotoplakaten suchen die Lehrpersonen die Bilder aus und erstellen daraus die Collagen.³⁹⁸
- Der Gang vor dem Zeichensaal ist kaum gestaltet. Auch dort findet sich ein Plakat, von dem bereits große Teile abgerissen wurden.³⁹⁹

³⁹² Vgl. NOVAKOVITS, Forschungsbericht, 3f

³⁹³ Vgl. GANGLBAUER, Forschungsbericht 1, 3.

³⁹⁴ Vgl. KABAS, Forschungsbericht NMB-VS, 3f.

³⁹⁵ Vgl. LENTNER, Forschungsbericht, 17.

³⁹⁶ Vgl. MÜHL, Schulführung, 11; KABAS, Schulführung NMB-AHS, 2.

³⁹⁷ Vgl. LENTNER, Forschungsbericht, 4.

³⁹⁸ Vgl. GANGLBAUER, Forschungsbericht 2, 19; MÜHL, Schulführung, 7; 12; NOVAKOVITS, Schulführung, 5.

³⁹⁹ Vgl. LENTNER, Forschungsbericht, 10; 17f.

- Die Gänge der AHS sind im Vergleich zur HAS weiter, freundlicher und heller konzipiert.
- Am Ende eines Ganges, auf dem Müll getrennt wird, wurde einer Forscherin eine denunzierende Schmiererei gezeigt.⁴⁰⁰



Foto 2: Sitzecke

Dass die Schule in das Gebäude investiert, wird von den SchülerInnen der AHS-Oberstufe positiv erwähnt, da diese die alten Verhältnisse kennen:

„Ich war hier aber nicht so gern, weil früher diese schöne Sitzecke noch nicht da war.“⁴⁰¹

„S1 liebt den Turnsaal. Auch S2 findet ihn toll. Er wurde vor einigen Jahren neu errichtet. Früher mussten sie öfter auf den Gängen oder draußen Turnstunden abhalten.“⁴⁰²

In den Führungen wurden die Klassen und Unterrichtsräumlichkeiten in geringerem und kürzerem Ausmaß als die übrigen Bereiche der Schule gezeigt, was auf einen entweder selbstverständlichen oder geringen Stellenwert dieser schließen lässt. Hingegen wurden die Gruppenräume, vor allem jene der VS länger und detaillierter ‚vorgeführt‘. Hier lässt sich demnach ein höherer Stellenwert vermuten.

Das Stiegenhaus, welches zum Turnsaal III führt, wurde aufgrund des penetranten Geruches während mehrerer Führungen negativ erwähnt. Der Turnsaal liegt direkt neben einem

⁴⁰⁰ Vgl. MÜHL, Schulführung, 6.

⁴⁰¹ LENTNER, Forschungsbericht, 9.

⁴⁰² Vgl. ebd., 18.

Müllraum. Von den VolksschülerInnen wird er „Stinketurnsaal“⁴⁰³ genannt. Bei einer Führung mokieren sich zwei Schülerinnen zudem über das zerrissene Plakat: „Warum das noch immer zerfetzt sein muss, warum sie da noch nichts neues aufgehängt haben verstehe ich nicht?“⁴⁰⁴ Die von den VolksschülerInnen gestalteten Wände lassen darauf schließen, dass in den Zeichenstunden fleißig gearbeitet wird. Eine AHS-Schülerin meint, dass sie ‚lieb‘ ausschauen.⁴⁰⁵

Die SchülerInnen zweier AHS-Führungen weisen ausdrücklich darauf hin, dass sie diesen Gang vor dem Zeichensaal nicht mögen, ihn als düster und hässlich, kahl, eng und auch dreckig empfinden. Die Forscherin ist verwundert, dass ausgerechnet der Gang vor dem Zeichensaal kahl und leer ist und stellt sich darüber hinaus die Frage, ob er sich so sehr von anderen Gängen unterscheidet.⁴⁰⁶

Von einer Forscherin wurde bemerkt, dass übermäßig gestaltete Gänge, vor allem wenn sie ohnehin eng sind, eine erdrückende Wirkung verursachen.⁴⁰⁷

6.2.2.3 Garderobe / Toiletten

Die Zentralgarderobe im Keller des Schulzentrums Friesgasse ist in Bereiche für die AHS und HAS sowie KMS und VS unterteilt. Die Spinde sind in mehreren Reihen links und rechts eines Mittelganges angeordnet. Im Mittelgang befinden sich Säulen, die nicht bis unten gestrichen sind. Die Wände sind mit Wandgemälden gestaltet, die jedoch von Kritzeleien überzogen sind. Diverse Rohrleitungen an der Decke sind bunt gestaltet. Aufgrund von Gewaltvorkommnissen und aufgebrochenen Spinden wurden Kameras installiert, die vom Portier aus überwacht werden. In den Stoßzeiten morgens und mittags sind auch LehrerInnen zugegen. Die Garderoben weisen, bis auf die von LehrerInnen gestalteten Wandgemälde, keinerlei persönliche oder individuelle Gestaltung auf. Die Wandgemälde wurden durch zahlreiche Kritzeleien ‚erweitert‘.⁴⁰⁸ Auch auf einer Jungentoilette fanden sich rassistische Kritzeleien.⁴⁰⁹

⁴⁰³ GANGLBAUER, Forschungsbericht 2, 19.

⁴⁰⁴ Vgl. GANGLBAUER, Forschungsbericht 2, 19; KABAS, Forschungsbericht NMB-AHS, 2; NOVAKOVITS, Forschungsbericht, 2

⁴⁰⁵ Vgl. LENTNER, Forschungsbericht, 4.

⁴⁰⁶ Vgl. ebd., 6f; 17f.

⁴⁰⁷ Vgl. MÜHL, Schulführung, 11.

⁴⁰⁸ Vgl. KABAS, Forschungsbericht NMB-AHS, 4f; MÜHL, Forschungsbericht, 6; 11; NOVAKOVITS, Forschungsbericht, 7.

⁴⁰⁹ Vgl. MÜHL, Forschungsbericht, 7.

Von den ForscherInnen wurde die Aufmachung der Garderoben durchwegs als negativ beurteilt:

„Die im Garderobenbereich angebrachten Kameras signalisieren mir, dass es sich um einen sog. ‚unowned place‘ gehandelt haben muss.“⁴¹⁰

„Die Garderoben haben für mich einen recht ungemütlichen Eindruck; die Wände scheinen schmutzig und auch die Tresore [Spinde, *Anm.*] haben etwas erschreckend Nüchternes an sich.“⁴¹¹

„Die Garderoben wirkten auf mich düster und durch die installierten Kameras, beschmierten Wände und der Lage im Keller als gewaltfördernd.“⁴¹²

Bei den SchülerInnen ist die Wahrnehmung teils positiv, teils neutral:

„In der Früh ist hier [Garderobe, *Anm.*] immer was los. Da ist keine Aufsicht. Hier können wir rumblödeln.“⁴¹³

[Die Garderobe] wurde aber von den SchülerInnen weder als positiv noch als negativ beschrieben.“⁴¹⁴

„Die beiden Schüler schildern auch die Garderoben in recht neutraler Weise.“⁴¹⁵

Vor allem die SchülerInnen der höheren AHS Klassen halten sich nicht mehr oft dort auf und tätigten daher auch keine erwähnenswerten Aussagen.

6.2.2.4 Schulhof / Aula / Buffet / LehrerInnenzimmer / Musiksaal

- Der Hof bietet die Möglichkeit, sich an der frischen Luft zu bewegen, zu spielen oder sich zu entspannen. Vor allem wird er von den Volksschulklassen und der NMB-VS genutzt, seltener von AHS- und HAS-SchülerInnen. In der HAS scheint es inoffiziell erwünscht zu sein, dass die SchülerInnen den Hof nicht nutzen.⁴¹⁶
- Die Aula wird für Veranstaltungen, Feste und Feiern sowie als Aufenthaltsraum genutzt. Die SchülerInnen halten sich, z.B. bevor sie in der Früh die Garderoben betreten dürfen, in ihr auf. Der Abgang zu den Garderoben ist dabei durch ein Seil versperrt.⁴¹⁷
- Zu knapp bemessen, erscheint der Raum vor dem Buffet, der zwar neu konzipiert und mit drei Stehtischen ausgestattet ist, jedoch aufgrund der baulich bedingten Enge und der Gestaltung nicht zum Verweilen einlädt.⁴¹⁸
- Beengende Verhältnisse werden auch im LehrerInnenzimmer der HAS vermutet.⁴¹⁹

⁴¹⁰ Ebd., 15.

⁴¹¹ NOVAKOVITS, Forschungsbericht, 7.

⁴¹² LENTNER, Forschungsbericht, 22.

⁴¹³ GANGLBAUER, Forschungsbericht 2, 8.

⁴¹⁴ LENTNER, Forschungsbericht, 22.

⁴¹⁵ NOVAKOVITS, Forschungsbericht, 7.

⁴¹⁶ Vgl. KABAS, Forschungsbericht NMB-VS, 6-9; LENTNER, Forschungsbericht, 5; 18; MÜHL, Forschungsbericht, 9f; NOVAKOVITS, Forschungsbericht, 2; 6f.

⁴¹⁷ Vgl. GANGLBAUER, Forschungsbericht 1, 19; LENTNER, Forschungsbericht, 2; KABAS, Forschungsbericht NMB-AHS, 4; NOVAKOVITS, Forschungsbericht, 8.

⁴¹⁸ Vgl. LENTNER, Forschungsbericht, 3; MÜHL, Forschungsbericht, 12; NOVAKOVITS, Forschungsbericht, 4.

- Obwohl es im Musiksaal der AHS recht eng ist, wird diese Enge durch die übrige Gestaltung scheinbar kompensiert. Auch der Musikraum der KMS ist kreativ, bunt und insgesamt sehr ansprechend gestaltet.⁴²⁰

Durchwegs positiv beurteilt wurde der Hof. Die SchülerInnen schätzen den Platz, der ihnen hier quantitativ und qualitativ zur Verfügung steht. Auch von SchülerInnen der AHS und der HAS wurde dieser wohlwollend erwähnt, obwohl genannte Schulformen das Hofareal seltener frequentieren.

Ich habe mir bei meiner Schulführung die Frage gestellt, ob es morgens vor der mit dem Seil abgesperrten Garderobe vermehrt zu Rangeleien kommt. Dazu konnten jedoch noch keine Untersuchungen angestellt werden.

Bezüglich des Buffets erwähnten SchülerInnen der AHS-Schulführung zwar, dass es zu den Stoßzeiten immer wieder zu Gedränge kommt, beurteilen dies jedoch nicht als negativ:

„Es ist genug da, aber man will halt schnell wieder in der Klasse sein und möglichst viel von den Pausen haben, deswegen wird gedrängt.“ „Stört euch das drängen?“ frage ich. – „Nein, eigentlich ist es ganz lustig“, antwortet S und grinst dabei.“⁴²¹

Zwei ForscherInnen wurden zwei verschiedene Musiksäle gezeigt. Beide Räume waren ansprechend und kreativ gestaltet und wirkten auf die ForscherInnen sehr positiv:

„Ich mag den Raum auf den ersten Blick. Der Musiklehrer sitzt hinter dem Klavier und rundherum stehen SchülerInnen die eifrig singen.“⁴²²

„Der Musikraum der KMS wirkt bereits von außen, aber auch von innen sehr schön – bunt, geräumig, mit vielen Instrumenten; man sieht diesem Raum eine gewisse Kreativität an und ich finde auch, dass es angenehm ist, sich hier aufzuhalten.“⁴²³

6.2.2.5 Gesamtanalyse: Aneignung

Wie bereits oben in der Analyse zur Territorialität erwähnt, halten sich die SchülerInnen gerne außerhalb der Klassen auf. Favorisiert werden hier einerseits die neu und ansprechend gestalteten Sitzgelegenheiten in den Gängen und im Stiegenhaus, andererseits auch nicht so schöne oder bereits abgenutzte Bereiche wie etwa die AHS-Couch oder die Kellerecke der ersten Klassen HAS. Vorrangig sind hier ein eigener Bereich und ein gewisses Maß an Privatsphäre.

Weitere desolate bzw. weniger attraktiv gestaltete Bereiche sind ein noch nicht renoviertes Stiegenhaus, das zu einem Turnsaal führt und der Gang vor dem Zeichensaal in der AHS. Das Stiegenhaus ist dunkel und kahl und in der Nähe des Turnsaals riecht es unangenehm. An

⁴¹⁹ Vgl. MÜHL, Forschungsbericht, 9.

⁴²⁰ Vgl. LENTNER, Forschungsbericht, 19; NOVAKOVITS, Forschungsbericht, 3.

⁴²¹ LENTNER, Forschungsbericht, 3.

⁴²² Ebd., 19.

⁴²³ NOVAKOVITS, Forschungsbericht, 3.

einer Plakatwand hängt ein altes zerrissenes Werbeplakat, das bereits mit Kritzeleien versehen ist. Ein für die SchülerInnen unangenehmer Ort, an dem sie sich bis kurz vor dem Turnunterricht nicht aufhalten dürfen, was verständlich erscheint.

In der AHS wurde insbesondere auf den Gang vor dem Zeichensaal hingewiesen, der als besonders eng, kahl, leer und ungepflegt empfunden wird. Es kann vermutet werden, dass sich für diese Bereiche niemand recht zuständig fühlt.

Doch muss der Schule zugutegehalten werden, dass sie regelmäßig in das Gebäude investiert. Neben einem neuen Turnsaal seien nochmals die in jedem Stockwerk neu gestalteten Gangbereiche erwähnt. Die bereits mehrfach genannten Sitzecken sind gut in die Schulumgebung integriert und werden aufgrund ihrer modernen farblichen Gestaltung und ihres funktionellen Komforts von den SchülerInnen aller Schulstufen sehr geschätzt. Da die Sessel der Sitzecken in jedem Stock eine andere Farbe aufweisen, tragen sie zusätzlich zu einer besseren Orientierung bei. Sie bieten zudem einen gewissen Grad an Privatsphäre und sind ein idealer Raum für Kommunikation und soziale Interaktion. Insofern haben diese Orte eine indirekt gewaltentlastende Funktion.

SchülerInnenarbeiten und von SchülerInnen gestaltete Bereiche finden sich im gesamten Gebäude und durch alle Schulformen. Diese sind einerseits Elemente der Raumgestaltung, andererseits stellen sie eine Form der Aneignung und Partizipation dar, durch welche die SchülerInnen eine stärkere und positivere Beziehung zu den Räumlichkeiten und somit zur Schule selbst aufbauen können.

Problematisch sind hinsichtlich dessen sogenannte ‚Wanderklassen‘, welche kontinuierlich in unterschiedlichen Klassenräumen unterrichtet werden. Wanderklassen können keine Beziehung zu einem Raum aufbauen. Negative Auswirkungen auf das Wohlbefinden und die Zufriedenheit der SchülerInnen aufgrund fehlender Aneignung sind die Folge. Orte, die diese Möglichkeit der Identifikation nicht bieten, sind anfälliger für Gewalt und Vandalismus. Die Zentralgarderobe des Schulzentrums Friesgasse kann hierfür als Beispiel dienen.

Das weitläufige Garderobenareal stellt offensichtlich ein räumliches Kernproblem der Schule dar. Eine individuelle Gestaltung, z.B. der Spinde durch die SchülerInnen, ist nicht vorgesehen. Die Wände sind zwar mit bunten, teils kindgerechten, teils künstlerischen und durchaus ansprechenden Wandgemälden versehen, doch wurden diese von LehrerInnen bereits vor Jahren ausgeführt. Eine positive Aneignung durch die SchülerInnen bzw. eine Identifikation mit diesen findet nicht (mehr) statt, was durch zahlreiche Kritzeleien auf den Wandzeichnungen zu erkennen ist. Die mit Jahreszahlen versehenen Schmierereien weisen zudem auf ein seit langem unverändertes Bild der Garderoben hin. Es drängt sich die Vermutung auf, dass die Schule in diesen Raum nicht mehr weiter investieren, d. h. ihn ansprechender gestalten will. Die Garderobe zeigt somit klassische Eigenschaften eines

‚unowned place‘. Auf die Tatsache, dass die SchülerInnen hier oft unbeobachtet waren und es vermutlich auch aufgrund der mangelhaften Raumeigenschaften zu Vandalismus und Gewalthandlungen gekommen ist, wurde mit Kameraüberwachung reagiert, wobei nach wie vor tote Winkel vorhanden sind, die von den Objektiven der Kameras nicht erreicht werden. Die Aufsicht durch Lehrpersonen ist zumindest zu den Stoßzeiten gegeben. Durch die Kontrolle wird das Gewalt- und Vandalismusproblem zwar unterdrückt, aber nicht beseitigt.



Foto 3: Zentralgarderobe

Der Schulhof wird vor allem von den VolksschülerInnen sehr gern genutzt, doch auch SchülerInnen anderer Schulstufen schätzen diesen Ort.

Der Raum, den das Buffet einnimmt, scheint im Vergleich zur Größe der Schule und zur Anzahl der sich in ihm aufhaltenden SchülerInnen zu klein. Der Vorraum lädt nicht zum Verweilen ein und es kommt in den Stoßzeiten regelmäßig zu Drängeleien.

6.3 Religion / Religionsunterricht

In der Schule müssen religiöse Räume hergestellt und religiöse Handlungen performt werden, damit sie für die SchülerInnen erfahrbar werden und sie sich mit ihren Lebensbezügen darin wiederfinden.⁴²⁴ ReligionslehrerInnen müssen daher versuchen Religion auf vielfältige Weise anschaulich, begreifbar und wahrnehmbar zu machen und die räumlichen Gegebenheiten diesbezüglich kreativ zu nutzen.⁴²⁵ Welche religiösen Räume in der Schule zu finden sind und welche Bedeutung die SchülerInnen ihnen beimessen, wird an folgenden Beispielen ersichtlich.

6.3.1 Stellenwert von Religion und Religionsunterricht

Der Stellenwert und die Wahrnehmung von Religion und Religionsunterricht bei den SchülerInnen variieren.

- Die Volksschulkinder, die mich durch die Nachmittagsbetreuung geführt haben, haben dezidiert auf ihre Religionslehrerin hingewiesen.⁴²⁶ Bei einer weiteren Führung mit einer Forscherkollegin haben andere Volksschulkinder einen „Tag der Religionen“ geschildert: „Es waren Vertreter von jeder Religion da und die haben uns über ihre Religion erzählt und wir durften Sachen ausprobieren.“⁴²⁷
- Ein Forscher bemerkt ein vermutlich von den SchülerInnen gestaltetes Wandplakat der ‚goldenen Regel‘ in einer KMS-Klasse: „Ah, ihr habt hier auch eine goldene Regel.“ Schülerin: „Ja, aber das ist nur vom Religionsunterricht etwas.“⁴²⁸
- „Hier geht’s zur Kapelle. Jeden Donnerstag gibt’s hier eine Schulmesse. Dafür werden wir freigestellt.“ (Schülerinnen AHS)⁴²⁹

6.3.2 Die Kapelle

Die Kapelle wird von den SchülerInnen mehr oder weniger regelmäßig im Zuge des Religionsunterrichtes aufgesucht. Da sie eigentlich jederzeit frei zugänglich ist, nutzen einige diesen Rückzugsort auch außerhalb des Religionsunterrichtes, unabhängig von ihrer Religion. Ein Schüler erzählt, dass er vor Tests regelmäßig in der Kapelle betet.⁴³⁰ Eine Schülerin findet es schade, dass sie [die SchülerInnen, *Anm.*] diese nicht öfter aufsuchen.⁴³¹ Eine andere

⁴²⁴ Vgl. KAUPP, Raumbezug, 69.

⁴²⁵ Vgl. LEONHARD, Silke, Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs, Stuttgart 2006, 25.

⁴²⁶ Vgl. KABAS, Forschungsbericht NMB-VS, 5.

⁴²⁷ Vgl. GANGLBAUER, Forschungsbericht 1, 11.

⁴²⁸ Vgl. NOVAKOVITS, Forschungsbericht, 4.

⁴²⁹ Vgl. KABAS, Forschungsbericht NMB-AHS, 3.

⁴³⁰ Vgl. MÜHL, Forschungsbericht, 3.

⁴³¹ Vgl. ebd., 14.

beschreibt die Kapelle als „Ort der Ruhe und Kraft“⁴³². Eine weitere glaubt, dass sie diesen Ort nach der Matura vermissen wird.⁴³³



Foto 4: Kapelle

6.3.3 Kirche

Die Kirche stellt inmitten des Schulzentrums mit seinen oft engen und verwinkelten Gängen einen besonderen Kontrastort dar.

Eine Schülerin singt sehr oft in der Kirche und erwähnt den lebendig gestalteten Gottesdienst.⁴³⁴ Eine andere erzählt, dass sie sehr katholisch erzogen wurde und sehr oft in die Kirche geht, auch zu sogenannten ‚freiwilligen‘ Messen.⁴³⁵ Sie hat eine besondere Verbindung zu dieser Kirche, die sie kurz erzählt:

„Dieses Kreuz habe ich in der Unterstufe einmal auf ein Leintuch gemalt und ich erinnere mich gerne daran, weil es da so ruhig beim Arbeiten war und der Religionslehrer hat eine schöne Musik angemacht.“ Sie schwärmt davon und lächelt beim Erzählen der Geschichte.“⁴³⁶



Foto 5: Kreuz in Kirche

Im Sommer werden Messen auch im Hof gefeiert.⁴³⁷

⁴³² Ebd., 14.

⁴³³ Vgl. LENTNER, Forschungsbericht, 7.

⁴³⁴ Vgl. ebd., 5.

⁴³⁵ Vgl. ebd., 16.

⁴³⁶ Ebd., 16.

⁴³⁷ Vgl. GANGLBAUER, Forschungsbericht 2, 4.

6.3.4 Weitere religiöse ‚Räume‘

6.3.4.1 Das Friedensband

Das Friedensband steht in der Wahrnehmung der SchülerInnen eher im Hintergrund, was darauf zurückzuführen sein könnte, dass sie dieses bei ihrem Schuleintritt bereits vorgefunden haben, es also vor ihnen da war. Als ich meine führenden Schülerinnen auf das Friedensband anspreche, meinen diese: „Ahja, das gibt’s in der ganzen Schule. Da steht Frieden in allen möglichen Sprachen.“ Auf die Frage, was es damit auf sich hat: „Naja, wir sind halt eine katholische Privatschule.“⁴³⁸ Bei einer anderen Führung erklärt eine Schülerin der Volksschule: „Das ist nur Verzierung. Das sieht einfach schön aus. Es steht Frieden in verschiedenen Sprachen geschrieben.“⁴³⁹ In beiden Situationen hat die/der ForscherIn das Thema angestoßen. Zum Friedensband siehe auch Punkt 6.1.5.

6.3.4.2 Kruzifix

Da das Schulzentrum Friesgasse eine katholische Privatschule ist, findet sich in jeder Klasse ein Kruzifix. Symbole anderer Religionen sind in den Klassen nicht vorgesehen.⁴⁴⁰

6.3.4.3 Gebetsraum

Es gibt einen Gebetsraum/ Religionsunterrichtsraum für Muslime, welcher nicht gemeinhin bekannt ist.⁴⁴¹ Der islamische Gebetsraum, in dem auch der islamische Religionsunterricht stattfindet, sowie der Raum für den evangelischen Religionsunterricht sind von außen nicht als solche deklariert.⁴⁴²

6.3.5 Gesamtanalyse: Religion

Kapelle und Kirche werden als Orte der Ruhe und Kraft geschildert, deren besondere Atmosphäre positiv auf die SchülerInnen wirkt. Erstere wird aufgrund ihrer Schlichtheit und des Lichtes von einigen SchülerInnen favorisiert. Diese gehen auch sehr respektvoll mit den Orten um, was an der (Körper-)Haltung und Sprache an diesen Orten zum Ausdruck kommt. Obwohl die Art und Häufigkeit der Nutzung von Kapelle und Kirche variieren, gelten diese vielen SchülerInnen als Lieblingssorte und werden durchwegs positiv geschildert. So verhält es sich auch bei religiösen und liturgischen Feiern. Der Wunsch nach einer häufigeren Nutzung der Kapelle und der Kirche, sowohl im Unterricht als auch außerhalb, klingt durch. In der Wahrnehmung der SchülerInnen weniger stark verankert ist das Friedensband. Der Bezug zu und die Identifikation mit diesem symbolträchtigen Gestaltungselement scheint

⁴³⁸ Vgl. KABAS, Forschungsbericht NMB-AHS, 4.

⁴³⁹ Vgl. GANGLBAUER, Forschungsbericht 2, 13.

⁴⁴⁰ Vgl. MÜHL, Forschungsbericht, 4.

⁴⁴¹ Vgl. ebd., 4.

⁴⁴² Vgl. GANGLBAUER, Forschungsbericht 2, 16.

gering. Die während der Führung darauf angesprochenen SchülerInnen verfügten diesbezüglich über wenig Hintergrundwissen.

Räume anderer Religionen sind im Schulzentrum schwieriger auszumachen und nach außen hin nicht erkennbar.

7 Ergebnisse

Nun möchte ich die aus den Schulführungen abgeleiteten Analysen und Ergebnisse in Rückbezug auf die aus der Arbeit hervorgehenden wissenschaftlichen Erkenntnisse interpretieren und noch einige Vorschläge für die Praxis hinzufügen.

7.1 positive Orte

Es wurden mehrheitlich Orte außerhalb des Unterrichts gezeigt. Meist waren es Orte, die der

- Kommunikation
- Bewegung
- Ruhe
- Privatsphäre

dienen. Diese Orte wurden lange und eingehend gezeigt und beschrieben und waren mehrheitlich

- weit
- überschaubar
- hell
- ansprechend gestaltet
- sauber
- bequem

7.2 negative Orte

Negative Orte wurden kurz oder gar nicht gezeigt, oft nur beschrieben und zeichneten sich durch

- fehlendes (Tages)Licht
- ungemütliche Atmosphäre
- Enge
- schlechten Geruch
- Lärm
- Gewalt
- Schmutz
- fehlende Möglichkeit der Aneignung (Wanderklassen) aus.

7.3 Empfehlungen

Es konnte aufgezeigt werden, dass der Raumaspekt auf verschiedenste Weise Gewalt hervorrufen, aber insbesondere Gewalt mindern und kompensieren kann. Menschen sind räumlich bedingte Wesen. Wir definieren uns über Räume, seien sie nun architekturpsychologisch, soziologisch oder pädagogisch gedeutet, und legen ein davon abhängiges Verhalten an den Tag. In der Arbeit wurde dieses Verhalten mit Fokus auf das schulische Umfeld untersucht und daraus auf potentiell gewaltanfällige Räumlichkeiten geschlossen.

Im Schulzentrum Friesgasse entstehen Konflikte an den Grenzen zwischen den Schulformen aufgrund von Territorialitätsverletzungen. Es stellt sich die Frage, ob diese Grenzen notwendig sind bzw. ob diese nicht ‚geöffnet‘ werden könnten. Dem friedvollen Zusammenleben in der Friesgasse wäre eine solche Öffnung vielleicht zuträglich.

Auch, dass der Grad der Aneignung und die Gestaltung der Schulräumlichkeiten Auswirkungen auf das Wohlbefinden der SchülerInnen haben und daher gewalttätiges Verhalten indirekt beeinflussen, konnte gezeigt werden. Dabei müsste noch näher untersucht werden, welche Rolle die unterschiedliche Größe und Ausstattung der Klassenräume spielen.

Positive Orte befinden sich größtenteils außerhalb der Klassenräume. Bevorzugt werden Räume, die Kommunikation ermöglichen und ein gewisses Maß an Privatsphäre bieten. Leonie Fuchs hat erkannt, dass diese Bereiche für das informelle und sekundäre Schulleben immens wichtig sind und die Bedeutung der Gestaltung in den Hintergrund tritt. „Hier wird geredet, gestritten, geflirtet, gespielt, getobt, gearbeitet, gegessen, geschlafen.“⁴⁴³ Diese Orte sind zudem meist ansprechend gestaltet.

Doch auch Räume, die von den ForscherInnen als offensichtlich defizitär wahrgenommen wurden, sind von den SchülerInnen als Lieblingssorte deklariert worden. Schmuddelige Sitzecken, abgenutzte Nischen ohne Tageslicht oder karge Räume werden gern genutzt und sind sozusagen „zurechtgelebt“⁴⁴⁴ worden. Daraus soll aber nicht geschlossen werden, dass die Gestaltung vernachlässigbar ist. Die SchülerInnen wünschen sich natürlich eine ansprechende Aufmachung der von ihnen genutzten Räumlichkeiten. Dass an erwähnten Orten auch meist keine Lehrpersonen anwesend sind, ist ein weiterer wichtiger Aspekt, kann aber gleichzeitig auch ein Risiko darstellen.⁴⁴⁵

⁴⁴³ FUCHS, Räume, zurechtgemacht, 101

⁴⁴⁴ Ebd., 101; vgl. auch ebd. 91-94.

⁴⁴⁵ Vgl. ebd. 102; 104f.

Folglich ist eine Balance zwischen Privatheit und Öffentlichkeit erforderlich. SchülerInnen müssen sich in der Schule insofern frei entfalten können, als ihnen die Möglichkeit gegeben wird, zwischen stärker privaten und öffentlichen Bereichen zu wechseln.⁴⁴⁶ Rotraut Walden vermutet, dass Rückzugsmöglichkeiten gewaltpräventiv wirken.⁴⁴⁷ Insofern haben diese Orte eine indirekt gewaltentlastende Funktion.

Den SchülerInnen soll dazu die Möglichkeit gegeben werden, die eigenen Bereiche zu gestalten, wodurch sie die Räume akzeptieren, annehmen und sich aneignen. Die halb-öffentlichen Flächen (Gänge, Aula, Sitzecken, Pausenräume) sind dabei überschaubar, attraktiv möbliert, abwechslungsreich, gut und natürlich beleuchtet, mit visuellen Ablenkungsmöglichkeiten wie Bildern oder Vitrinen versehen, hochwertig, funktionell usw. zu gestalten.⁴⁴⁸

Ideal wäre es, wenn jede Klasse ihren Raum hätte, den sie nach ihren Vorstellungen und Wünschen gemeinsam gestalten darf.⁴⁴⁹

„Je mehr Kontrolle Menschen über ihre alltägliche Umwelt ausüben können, umso geringer müsste ihre Motivation sein, sich in destruktiver, zerstörerischer Weise mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen.“⁴⁵⁰

Leonie Fuchs sieht eine der Ursachen für Vandalismus in tristen, unschönen oder bereits beschädigten Schulumgebungen, welche Aggression und somit weitere Beschädigungen hervorrufen.⁴⁵¹ Im Schulzentrum tragen dazu beispielsweise die Plakate im Treppenhaus und im Gang vor dem Zeichensaal bei, welche bereits seit geraumer Zeit in einem desolaten Zustand sind. Solange sich an der räumlichen Gestaltung nichts ändert, bleibt auch die Installation von Überwachungskameras in der Garderobe lediglich eine Symptombekämpfung.

Des Weiteren klären SchülerInnen bei Befragungen durch Fuchs auf, dass sie beschädigende oder zerstörerische Handlungen meist aus Langeweile während sinnentleerten Zeiten durchführen. Eine Schülerin gab an, sich verewigen zu wollen, damit nach ihrem Abgang etwas von ihr in der Schule zurückbleibt.⁴⁵²

⁴⁴⁶ Vgl. RICHTER, Territorialität und Privatheit, 255f.

⁴⁴⁷ Vgl. WALDEN, Schulen der Zukunft, 63f.

⁴⁴⁸ Vgl. PETERS, Architekturpsychologie und Vandalismus, 5f.

⁴⁴⁹ Vgl. WALDEN, Schulen der Zukunft, 68f.

⁴⁵⁰ FLADE, A., Wohnen psychologisch betrachtet, Bern 1987, 146.

⁴⁵¹ Vgl. FUCHS, Räume, zurechtgemacht, 134.

⁴⁵² Vgl. ebd., 134.

7.4 Vorschläge zu einem konstruktiven Umgang mit vermeintlich inadäquaten räumlichen Gegebenheiten

Folgende Vorschläge können einen Beitrag für das Wohlbefinden in der Schule leisten und das schulalltägliche Zusammenleben verbessern.

7.4.1 Lernen als räumliche Erfahrung

Die Gruppenräume der Nachmittagsbetreuung haben einhellig positiven Charakter, da sie eine vielfältige Gestaltung aufweisen und zu unterschiedlicher Raumnutzung einladen. In jedem Gruppenraum befinden sich eine gemütliche Sitz- oder Liegeecke, verschiedenste pädagogische Materialien, Spielsachen und Spiele. Es gibt einen Bereich zum Lernen und Hausübung machen, einen anderen zum Spielen, einen weiteren zum Kuscheln, Entspannen oder Lesen. An den Wänden sind diverse SchülerInnenarbeiten angebracht. Hier werden den SchülerInnen Räume geboten, die sie in den Klassen so nicht vorfinden.

7.4.1.1 Praxis nach Hubertus Halbfas

Hubertus Halbfas plädiert für ein solch individuelles Einrichten der Schulumgebung, die widerspiegelt, wie die darin wirkenden Personen Schule und Lernen sehen und welche Bedeutung sie dem Raum und den darin stattfindenden Handlungen beimessen. Obwohl er als Hintergrund seiner Ausführungen den Religionsunterricht heranzieht, sind seine Ideen und Anmerkungen, so denke ich, auf jeden Unterricht anzuwenden. Der Autor hebt die Wohnlichkeit des Klassenraumes hervor, da er im Gegensatz dazu eine Entindividualisierung des Schulumfeldes erkennt. Die moderne Massenschule beurteilt er als anonyme „Aufenthalts- und Durchgangsstation“⁴⁵³. Dieser Mangel an Identifikation, auch Aneignung genannt, wirkt sich durch Vandalismus negativ auf das Interieur aus. Das ledigliche ‚aufputzen‘ der Klassenzimmer durch Einrichtungs- und Dekorationsgegenstände ändert solange nichts an dieser Situation, bis nicht ein gemeinschaftliches Aneignen nach eigenen Bedürfnissen erfolgt.⁴⁵⁴ In sieben Punkten erörtert Halbfas sein Konzept einer pädagogisch geglückten Raumnutzung.

1. Es geht nicht um eine perfekte Einrichtung, die ‚State of the Art‘ ist, sondern der Raum soll sich als ein natürliches Resultat der gemeinsamen Nutzung entwickeln. Alles andere bliebe künstliches Schmuckwerk ohne Bedeutung.

⁴⁵³ HALBFAS; Hubertus, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1992⁵, 169.

⁴⁵⁴ Vgl. ebd., 167-170.

2. Viele Einrichtungsgegenstände können selbst gemacht oder billig angeschafft werden und sollen immer die SchülerInneninteressen widerspiegeln. Als Beispiel führt der Autor Arbeitsplätze für handwerkliche Aktivitäten oder Basteltätigkeiten an, die dementsprechend gestaltet und ausgerüstet sein müssen. Durch die Partizipation der SchülerInnen an der Gestaltung dieser Bereiche entsteht quasi automatisch eine anregende und heimelige Raumatmosphäre.
3. Diese heimelige Atmosphäre ist insbesondere für junge Kinder wichtig, damit der Bruch zwischen Zuhause und Schule abgemildert wird. Der Klassenraum muss den nackten lieblosen Touch loswerden. Halfas empfiehlt hierzu, Utensilien der ‚Außenwelt‘ in den Klassenraum zu integrieren, die diesem eine „wohnliche Note“⁴⁵⁵ geben und ihn von anderen Räumen abheben. Als Beispiele führt er ein gemütliches Sofa, einen Sessel für die Lesecke, einen Teppich, Zimmerpflanzen, Spielzeug oder Tiere an. Letztere wollen gemeinschaftlich betreut werden. So kann den SchülerInnen beispielsweise Verantwortung zur Erhaltung eines Aquariums übertragen werden.
4. Flexibilität in der Gestaltung des Unterrichtsraumes muss gegeben sein. Halfas sieht drei Grundkonzepte für den (Religions-)Unterricht als notwendig an. Erstens die Möglichkeit zu gemeinsamem Unterricht aller, zweitens das Arbeiten in voneinander unabhängigen dezentralen Kleingruppen und drittens das Bilden eines Sitzkreises in der Mitte des Raumes mittels Beiseiteschiebens der Tische.
5. Neben diesen drei primären Settings soll es auch „funktionsverschiedene Zonen“⁴⁵⁶ geben. Die Arbeitsplätze zum Basteln und Handwerken wurden bereits erwähnt, des Weiteren soll es eine Lesecke geben, in der zu den Unterrichtsinhalten passende weiterführende Literatur kindgerechter Art zur Verfügung steht. Anschauungsmaterial und Objekte zum stillen Betrachten können sich auch hier finden.
6. Als besonders wichtig erachtet Halfas unterschiedlichste und vielfältige Materialien zum Basteln, Werken, Gestalten usw. Diese Vielfalt erfordert durchdachte Ordnungsstrukturen, welche wiederum eine Möglichkeit darstellen, die SchülerInnen eigenverantwortlich miteinzubeziehen. Als Vorbild kann diesbezüglich die Montessoripädagogik genannt werden.

⁴⁵⁵ Ebd., 170.

⁴⁵⁶ Ebd., 171.

7. Wenn möglich, soll eine Erweiterung des Lernraumes angestrebt werden. So können beispielsweise die Gangbereiche in den Unterricht integriert werden. Die Durchführung hängt hier von der Kommunikation im Kollegium ab. Eine Offenheit für neue Erfahrungen, Motivation und Überzeugungsgabe sind dafür erforderlich.⁴⁵⁷

All die genannten Punkte tragen zu einer Identifizierung mit dem Klassenraum bei, doch schaffen sie noch keinen perfekten pädagogischen Raum, in dem sich alle wohlfühlen. Dazu ist ein grundlegend positives Sozialklima erforderlich, zu dem Leitung, LehrerInnen und SchülerInnen ihren je eigenen Beitrag leisten müssen.

7.4.1.2 Praxis nach Judith Sopp

An Halbfas scheint sich auch Judith Sopp anzulehnen, wenngleich diese Parallele von der Autorin nicht dezidiert angeführt wird.

Judith Sopp bemerkt, dass die Raumnutzung von Grundschulklassen eine Besonderheit darstellt. Da die SchülerInnen meist nur von einer/m KlassenlehrerIn unterrichtet werden, wird dieser Raum für die Lehrperson und die SchülerInnen zu einem primären Bezugsort, der den eigenen Bedürfnissen angepasst werden will und somit „zu einer Heimat der pädagogischen Arbeit werden“⁴⁵⁸ kann. Sopp unterstreicht die Wichtigkeit der Verknüpfung von pädagogischem Konzept und Raumnutzung. Nur so kann der Raum den Unterricht (unter)stützen und einen Rahmen für diesen bilden. Ist dies nicht der Fall, schränkt der Raum den Unterricht ein. Aus Sicht der Autorin stehen dabei nicht Raumtheorien, sondern pädagogische Zielsetzungen im Vordergrund. Ihr ist es wichtig, Klarheit über die eigenen „pädagogischen Prämissen“⁴⁵⁹ zu schaffen und diese im Raum auszudrücken. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Entwicklung eines individuellen Lernumfeldes für die SchülerInnen, damit sie eine Wahlmöglichkeit erhalten, eigenständig und auf ihre je bevorzugte Art zu arbeiten. Dies bedingt, dass sie auf die Gestaltung ihrer Lernumwelt Einfluss nehmen können und einbezogen werden. Sopp schlägt hier die Schaffung von „Unterräumen“⁴⁶⁰ vor. Je nach Interesse der SchülerInnen, selbstverständlich jedoch von der Lehrperson konzipiert und unterstützt, werden Bereiche wie Lesecke mit Sofa, Schreib-, Rechen- und Computerecken eingerichtet und die für diese Bereiche notwendige

⁴⁵⁷ Vgl. ebd., 170-172.

⁴⁵⁸ SOPP, Judith, Das Klassenzimmer – Raum zum Leben und Arbeiten oder nur eine Ortsangabe? in: WESTPHAL, Kristin (Hg.), Orte des Lebens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes, Weinheim – München 2007, 226.

⁴⁵⁹ Ebd., 226.

⁴⁶⁰ Ebd., 230.

Infrastruktur bereitgestellt. Durch Sauberkeit und Ordnung wird ein Bewusstsein für die Bedeutung dieser Orte als „Lebens- und Arbeitsraum“⁴⁶¹ geschaffen.⁴⁶²

„Durch ein gleichzeitiges Nebeneinander verschiedener Arbeitsweisen erhält der oder die Einzelne mehr echte Lernzeit und die Chance, seine Arbeit seinen aktuellen Bedürfnissen entsprechend zu gestalten.“⁴⁶³

Neben den individuellen Arbeitsplätzen gibt es durch die Tische in der Mitte ein gemeinschaftliches Zentrum. So sind verschiedenste Sozialformen innerhalb eines Klassenraumes möglich. Kritik hinsichtlich der Umsetzbarkeit lässt die Autorin insofern nicht gelten, als sie aus eigener Erfahrung einen Großteil der Klassenräume für eine solche Umgestaltung positiv beurteilt, insbesondere, wenn Gangbereiche zusätzlich nutzbar gemacht werden können, z.B. durch Aufstellen von Trennwänden.

Grundsätzlich soll ihr Konzept LehrerInnen zum Überdenken der eigenen Unterrichtsraumgestaltung anregen.⁴⁶⁴ Sie ermutigt, hier Zeit und Energie zu investieren, da der Klassenraum dadurch „langfristig [...] zu einer funktionalen Heimat für das Lernen wird und Lernprozesse durch ihn unterstützt werden.“⁴⁶⁵

7.4.2 Verantwortungsübergabe bzw. -übernahme und Qualifizierung von Räumen

Verantwortungsübernahme von Seiten der SchülerInnen ist für ein konfliktfreies Zusammenleben im gemeinsamen (Klassen)Raum notwendig. Diese wird mit den SchülerInnen der Volksschule aufgrund von Disziplin- und Ordnungsproblemen thematisiert: „Wir waren schlimm, laut, unordentlich... da haben wir dann die Blume mit Regeln gemacht, an die sich jeder halten soll. Es hat jeder unterschrieben.“⁴⁶⁶



Foto 6: „Ich bin verantwortlich für...“-Blume

⁴⁶¹ Ebd., 231.

⁴⁶² Vgl. ebd., 225-231.

⁴⁶³ Ebd., 231.

⁴⁶⁴ Vgl. ebd., 231f.

⁴⁶⁵ Ebd., 232.

⁴⁶⁶ GANGLBAUER, Forschungsbericht 2, 1.

Als zweites Beispiel sei der Boxsack im Hof erwähnt. Dieser diene offensichtlich dem gezielten Aggressionsabbau der SchülerInnen. Die von den SchülerInnen durchaus positiv bewertete Möglichkeit, sich im Hof am Boxsack abzureagieren, wurde aufgrund eines Gewaltvorkommnisses aufgehoben, das Sportgerät abmontiert. Der Versuch, bei den SchülerInnen ein Bewusstsein für den verantwortungsvollen Umgang mit dem Boxsack zu schaffen, wurde nicht unternommen.

Als weiteres Beispiel kann die videoüberwachte Zentralgarderobe herangezogen werden. Auf die Tatsache, dass die SchülerInnen hier oft unbeobachtet waren und es vermutlich auch aufgrund der mangelhaften Raumeigenschaften zu Vandalismus und Gewalthandlungen gekommen ist, wurde mit Kameraüberwachung reagiert. Die Aufsicht durch Lehrpersonen ist zumindest zu den Stoßzeiten gegeben. Durch die Kontrolle wird das Gewalt- und Vandalismusproblem zwar unterdrückt, aber nicht beseitigt.

7.4.2.1 Praxis nach Otto Seydel

Ich möchte hier Otto Seydel erwähnen, der bezüglich gewaltpräventiver Maßnahmen im Raum Schule eine „Verantwortungsübergabe und Qualifizierung von Räumen“⁴⁶⁷ für ausschlaggebend hält.

Seydel erwähnt zwar auch regulierende und kontrollierende Ansätze wie das Ausgeben eines Schlüssels für die Toilette, welche sonst immer von Vandalismus betroffen war, oder die Einführung von Rechtsverkehr auf einer engen Treppe, um Crowding vorzubeugen, doch befindet er die Strategie der Verantwortungsübergabe und Qualifizierung von Räumen als zielführender. In der vom Autor beschriebenen Beispielschule wurde ein Umgestaltungsprozess eingeleitet, welcher LehrerInnen und SchülerInnen die Möglichkeit gab, Verantwortung für die genutzten Räumlichkeiten zu übernehmen. Bedingung dafür war ein Vertrauensvorschuss. Die SchülerInnen mussten das Gefühl bekommen, dass ihnen hier wahrhaftig und ehrlich etwas zugetraut, ihnen Verantwortung übertragen wird. Klassenzimmer und Gänge wurden teilweise von den SchülerInnen selbst umgestaltet und mit hochwertigen Materialien und Einrichtungsgegenständen versehen. Für die Instandhaltung waren sie ab sofort selbst verantwortlich.⁴⁶⁸

⁴⁶⁷ SEYDEL, Otto, Un-Orte. Schularchitektur als Aggressionsauslöser? in: Schüler. Wissen für Lehrer (2012), 100

⁴⁶⁸ Vgl. ebd., 100f.

7.4.2.2 Praxis nach Leonie Fuchs

Leonie Fuchs streicht den positiven Effekt von Verantwortung anhand der BibliotheksassistentInnen der von ihr untersuchten Schule hervor. Es sind SchülerInnen, die gemeinsam mit ihrer Lehrerin die Bibliothek betreuen und Hilfstätigkeiten wie aufräumen, kontrollieren und sortieren übernehmen. Sie identifizieren sich stark mit dem Raum, finden es z.B. schlimm, wenn Bücher durcheinander geraten sind. Dieses Beispiel von Partizipation sollte nach Meinung der Autorin auf weitere Bereiche der Schule ausgedehnt werden.⁴⁶⁹

⁴⁶⁹ Vgl. FUCHS, Räume, zurechtgemacht, 183.

8 Resümee / Ausblick

Diese Arbeit hat sich mit der Wechselwirkung zwischen schulischem Raum und schulischer Gewalt aus religionspädagogischer Perspektive beschäftigt. Im Zuge des Projektes ‚Erforschung und Entwicklung einer friedvollen Schulkultur‘ zwischen dem Schulzentrum Friesgasse und dem Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien, im Verlauf dessen diese Arbeit entstanden ist, konnten dem analytische Dreieck Gewalt – Raum – Religionsunterricht zahlreiche Facetten abgewonnen werden.

Die Schulführungen wie auch die diesbezüglich recht überschaubare wissenschaftliche Literatur zeigen auf, dass der Forschungsfokus vermehrt auf Orte außerhalb des Unterrichts zu lenken ist. Hier kommt es zu den meisten sozialen Interaktionen, welche immer auch ein Konfliktpotential enthalten. Die Gratwanderung, den SchülerInnen eine gewisse Privatsphäre und Unbeobachtetheit zuzugestehen und zugleich die Aufsichtspflicht nicht zu verletzen bzw. das Risiko, Gewalthandlungen aufkommen zu lassen, kann am besten durch Verantwortungsübergabe und Qualifizierung von Räumen bewältigt werden. Dazu sind transparente Regeln erforderlich, die allen Beteiligten einsichtig sind und an die sich alle Beteiligten halten. Eine stringente schulformübergreifende Kommunikation erachte ich hierfür als unerlässlich.

Die Gestaltung der Räume hat großen Einfluss auf das Wohlbefinden der SchülerInnen. Gerade in der Schule, in der Kinder und Jugendliche einen Großteil ihrer Zeit verbringen, sollte vermehrt auf die räumlichen Gegebenheiten geachtet werden. Im Schulzentrum ist dies bis auf einige in der Arbeit beschriebene Beispiele bereits der Fall. Besonders die neu gestalteten Sitzecken konnten merklich ihre positive Wirkung entfalten. Negativ aufgefallen ist die Zentralgarderobe. Dabei könnte dieser Bereich mit Hilfe der SchülerInnen gewiss umgestaltet werden. Methoden, die möglichst viele SchülerInnen integrieren, führen dazu, dass sich diese den neu gestalteten Bereichen gegenüber verantwortlicher und verbundener fühlen. Daher sollten ihnen diese und ähnliche Partizipationsmöglichkeiten und Gestaltungsfreiräume in Zukunft vermehrt zugesprochen werden.

In Bezug auf die Wechselwirkung zwischen Räumlichkeit und Religionsunterricht konnte festgestellt werden, dass diese in der wissenschaftlichen Literatur noch wenig diskutiert ist. Für die Zukunft wird es jedoch wichtig sein, sich mit der Tatsache zu beschäftigen, dass die christliche Religion zwar stark über den Kirchenraum definiert wird, dagegen aber immer weniger Personen und darunter vor allem Kinder und Jugendliche Kontakt zu diesen Räumen

haben, geschweige denn fähig sind diese zu deuten. Der Religionsunterricht wird diese Aufgabe als Bindeglied übernehmen müssen.

Aus religionspädagogischer Perspektive hat das Schulzentrum Friesgasse diesbezüglich den enormen Vorteil eine Kapelle und eine ‚vollwertige‘ Kirche innerhalb des Schulgebäudes zur Verfügung zu haben. Die Arbeit hat nicht nur gezeigt, welcher Stellenwert diesen Räumen hinsichtlich der religiösen Bildung zukommt, sondern wie diese darüber hinaus spirituelle Bedürfnisse befriedigen und somit indirekt aggressionsmindernd wirken können. Dabei ist die beobachtete Raumkompetenz der Kinder und Jugendlichen bemerkenswert. Sie nehmen die positive Atmosphäre dieser Räumlichkeiten im doppelten Sinn wahr. Eine Empfehlung zu vermehrter, unterschiedlicher und kreativer Nutzung darf abschließend gegeben werden.

Mit den in dieser Arbeit enthaltenen Hintergrundinformationen und der Beschreibung bzw. Auswertung der Methode der strukturierten Schulbegehung im Rahmen einer sozialräumlichen Lebensweltanalyse hoffe ich, einen Beitrag zur Erforschung und Entwicklung einer friedvollen Schulkultur in der Friesgasse geleistet zu haben.

Mir selbst klopfe ich somit auf die Schulter und sage: „Es ist vollbracht“ (Joh 19,30 EÜ).

Literaturverzeichnis

- ANDERSON, Craig A. u. a., The influence of media violence on youth, in: Psychological Science in the Public Interest 4 (2003) 81-110.
- ASTOR, Ron Avi/MEYER, Heather Ann/BEHRE, William J., Unowned Places and Times. Maps and Interviews About Violence in High Schools, in: American Educational Research Journal 36 (1999), Heft 1, 3-42 [zit: ASTOR, Unowned Places and Times].
- ASZTALOS, Arpad, Schule kaputt? Warum in Schulen vieles zerstört wird und was wir dagegen tun können. Hannover 1981.
- BAIER Dirk/PFEIFFER Christian u.a., Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN, Niedersachsen 2009.
- BAUER, Sonja/HOPMANN, Stefan, Die Schule in Österreich. System und internationale Einflüsse, in: KANSTEINER-SCHÄNZLIN, Katja (Hg.), Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld. Profiwissen für Lehrerinnen und Lehrer, Bd.5, Zürich 2011, 47-60 [zit: BAUER, Die Schule in Österreich].
- BORGSTEDT, Carl W./KLEWIN, Gabriele, „Schwuler...Wichser..., Hurensohn...“. Zwischen Verbaler Gewalt und alltäglichem Umgang, in: Schüler. Wissen für Lehrer (2012) 20-21.
- BOURDIEU, Pierre, Sozialer Raum und „Klassen, Frankfurt am Main, 1985.
- BREIDENSTEIN, Georg, KlassenRäume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns, in: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 5/1 (2004), 87-107.
- BRÜNDEL, Heidrun, Übergriffe statt pädagogischer Zuwendung, in: Schüler. Wissen für Lehrer (2012), 38-41.
- Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG), URL: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (Stand: 10.03.2013).
- BUNDESMINISTERIUM für Unterricht, Kunst und Kultur, Willkommen in der Neuen Mittelschule!, URL: http://www.neuemittelschule.at/fuer_eltern_schuelerinnen.html (Stand: 05.03.2013).
- BÜTTNER, Christian, Macht, Angst und Gewalt in pädagogischen Beziehungen, in: GRASSE, Renate/GRUBER, Bettina/GUGEL, Günther (Hg.), Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven, Reinbek bei Hamburg, 2008, 85-120.

- DEINET Ulrich (Hg.), Sozialräumliche Jugendarbeit: Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte, 3. überarbeitete Auflage, Wiesbaden 2009.
- DEINET Ulrich/KRISCH Richard, Konzepte und Methoden zum Verständnis der Lebensräume von Kindern und Jugendlichen, in: RIEGE Marlo /SCHUBERT Herbert (Hg.), Sozialraumanalyse. Grundlagen – Methoden – Praxis, Wiesbaden 2005², 144-158 [zit: DEINET, Lebensräume].
- DRESSLER, Bernhard, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch. in: Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002) Heft 1, 11-19.
- ECARIUS, Jutta/ EULENBACH, Marcel/FUCHS, Thorsten/WALGENBACH, Katharina, Jugend und Sozialisation, Wiesbaden 2011.
- EICKMEIER, Andrea, Art.: Gewalt, IV. Religionspädagogisch, in: LThK 4, 614-615 [zit: EICKMEIER, Gewalt].
- ESTERMANN, Josef, Religionen und Gewalt – zusammenfassende Thesen, in: COLLET, Giancarli/ESTERMANN, Josef (Hg.), Religionen und Gewalt, Münster – Hamburg – London 2002, 135-138 [zit: ESTERMANN, Religionen und Gewalt].
- FLADE, A., Wohnen psychologisch betrachtet, Bern 1987.
- FLADE, Antje/KUSTOR, Beatrice (Hg.), Raus aus dem Haus, Mädchen erobern die Stadt, Frankfurt am Main – New York 1996.
- FOUCAULT, Michel, Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt am Main 1991⁹.
- FRANKE, Sabine, Gespräch mit MICHELS, Inge, in: Schüler. Wissen für Lehrer (2012) 22-23.
- FRIEHS, Barbara, Das amerikanische Schulwesen zwischen Marktideologie und staatlicher Verantwortung. Standardisierung, Privatisierung und Wettbewerb als Reformprogramm für das amerikanische Schulsystem, Frankfurt am Main [u.a.] 2002; [zit: FRIES, Das amerikanische Schulwesen].
- FRIEHS, Barbara, Einführung in die Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu theoretischen Aspekten des österreichischen Schulwesens, Graz 2004.
- FUCHS, Leonie, Räume, zurechtgemacht und zurechtgelebt. Eine empirische Studie zur schulischen Raumkultur, Tübingen 2010 [zit: FUCHS, Räume, zurechtgemacht].
- FUCHS, Marek/LAMNEK, Siegfried/LUEDTKE, Jens/BAUR, Nina, Gewalt an Schulen. 1994 – 1999 – 2004, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden 2009.
- GALTUNG, Johan, Beitrag der Friedensforschung zum Studium der Gewalt, in: RÖTTGERS, Kurt/SANER, Hans (Hg.), Gewalt. Grundlagenforschung in der Diskussion, Basel 1978, 9-32.
- GALTUNG, Johan, Gewalt, Frieden und Friedensforschung, in: SENGHAAS, D, (Hg.), Kritische Friedensforschung, Frankfurt/M. 1971.

- GANGLBAUER, Petra, Unveröffentlichter Forschungsbericht zur Schulführung in der VS. Zweite Führung, Wien April 2013 [*mit ausdrücklicher Zustimmung der Autorin*], [*zit: GANGLBAUER, Forschungsbericht2*].
- GANGLBAUER, Petra, Unveröffentlichter Forschungsbericht zur Schulführung in der VS. Erste Führung, Wien April 2013 [*mit ausdrücklicher Zustimmung der Autorin*], [*zit: GANGLBAUER, Forschungsbericht1*].
- GEIGER, Gabriele, Der enteignete, der ungeeignete Ort. Psychosoziale Faktoren für das Verhalten von Frauen im städtischen Raum, in: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 2 (1989), 389-403.
- GIFFORD, Robert, Environmental Psychology. Principles and Practice, Boston 1997².
- GOFFMAN Erving, Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung, Frankfurt am Main 1974 [*zit. GOFFMANN, Das Individuum*].
- GÖHLICH, Michael, Raum als pädagogische Kategorie, in: MERTENS, Gerhard (Hg.) u.a., Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd.2: Schule, Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Paderborn 2009, 489-503; [*zit: GÖHLICH, Raum als pädagogische Kategorie*].
- GÖNNHEIMER, Stefan, Schule und Verantwortung. Zur Bedeutung einer ethischen Kategorie in Erziehung und Unterricht, Frankfurt am Main 2002 [*zit: GÖNNHEIMER, Schule und Verantwortung*].
- GRAUMANN, C.-F., Aneignung, in: KRUSE, L./GRAUMANN, C.-F./LANTERMANN, E.-D. (Hg.), Ökologische Psychologie, München 1996, 124-130.
- GUGGENBÜHL, Allan, Heisse Luft oder wirkungsvolle Intervention? Psychologische Hintergründe der Maßnahmen gegen Gewalt in Schulen, in: DRILLING, Matthias/STEINER, Oliver/ESER DAVOLIO, Miryam (Hg.), Gewalt an Schulen. Forschungsergebnisse und Handlungskonzepte, Zürich 2008², 164-177.
- HABICHT, Susanne, Mobbing. Gewalt im Dienst, in: BIZER, Christoph (Hrsg.) u.a., Die Gewalt und das Böse. Jahrbuch der Religionspädagogik 19 (2002) 17-19.
- HALBFAS; Hubertus, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1992⁵.
- HOLTAPPELS, Heinz G./HEITMEYER, Wilhelm/MELZER, Wolfgang/TILLMANN, Klaus-Jürgen, Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention, Weinheim – München 2009⁵.
- KABAS, Gerfried, Unveröffentlichter Forschungsbericht zur Schulführung in der NMB-AHS, Wien April 2013, [*zit: KABAS, Forschungsbericht NMB-AHS*].
- KABAS, Gerfried, Unveröffentlichter Forschungsbericht zur Schulführung in der VS, Wien April 2013, [*zit: KABAS, Forschungsbericht NMB-VS*].
- KAUPP, Angela, Der Raumbezug heutiger Menschen und seine Bedeutung für das (religiöse) Lernen, in: Christlich pädagogische Blätter 123 (2010), Heft 2, 66-70 [*zit: KAUPP, Raumbezug*].

- KAUPP, Angela, Raumerfahrung und religiöses Lernen. Herausforderungen des Raumbezuges an die Religionspädagogik, in: Religionspädagogische Beiträge 61 (2008), 15-31.
- KLAUS, Paul/BÄR, Dieter, Architekturpsychologie. Psychosoziale Aspekte des Wohnens, Gießen 2008.
- KOCH, Jens-Jörg, Behavior Setting und Forschungsmethode Barkers: Einleitende Orientierung und einige kritische Anmerkungen, in: KAMINSKI, Gerhard (Hg.), Ordnung und Variabilität im Alltagsgeschehen, Göttingen – Toronto – Zürich 1986, 33-43.
- KOLB, Bettina, Die Fotobefragung in der Praxis, URL: <http://www.univie.ac.at/visuellesoziologie/Publikation2008/VisSozKolb.pdf> 1-12 (Stand: 18. Februar 2013).
- KRUG, Etienne G. et al. (Hg.), Weltbericht Gewalt und Gesundheit. Zusammenfassung, Genf 2003 [Original: World report on violence and health. Genf 2002], [zit: KRUG, Weltbericht Gewalt und Gesundheit].
- LASSNIGG, L./VOGTENHUBER, S., Übertritt von der Volksschule in die Sekundarstufe I bzw. von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II, in: SPECHT, W. (HG.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Bd.1, Graz 2009, 64-65.
- LEHNER-HARTMANN, Andrea/WIESER, Renate, Der Gewalt ins Angesicht sehen, in: JÄGGLE Martin/KROBATH Thomas/STOCKINGER Helena/SCHELANDER Robert (Hg.), Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion, Hohengehren 2013 (in Druck) [zit: LEHNER-HARTMANN, Der Gewalt ins Angesicht sehen].
- LENTNER, Andrea, Unveröffentlichter Forschungsbericht zur Schulführung in der AHS, Wien April 2013 [mit ausdrücklicher Zustimmung der Autorin], [zit: LENTNER, Forschungsbericht].
- LEONHARD, Silke, Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs, Stuttgart 2006.
- LÖW, Martina, Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung, Opladen 2003.
- LÖW, Martina, Raumsoziologie, Frankfurt am Main 2001 [zit: LÖW, Raumsoziologie].
- LÖWISCH, Dieter-Jürgen, Einführung in die pädagogische Ethik. Eine handlungsorientierte Anleitung für die Durchführung von Verantwortungsdiskursen, Darmstadt 1995 [zit: LÖWISCH, Pädagogische Ethik].
- LYNCH, K., Managing a sense of region, Boston 1976.
- MAULBETSCH, Corinna, Person und Verantwortung. Zur Grundlegung einer pädagogischen Handlungstheorie unter dem Aspekt der Erziehung zur Verantwortung im Kontext Schule, Münster [u.a.] 2010, 34 [zit: MAULBETSCH, Person und Verantwortung].
- MELZER, Wolfgang/SCHUBARTH, Wilfried/EHNINGER, Frank, Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte, Bad Heilbrunn/Obb. 2004.
- METTE, Norbert, Erziehung und religiös motivierte/legitimierte Gewalt, in: HAUßMANN, Werner u.a. (Hg.), Handbuch Friedenserziehung, Gütersloh 2005, 297-301.

- METTE, Norbert, Guter Religionsunterricht. Ein zentrales religionspädagogisches Anliegen, in: BIZER, Christoph u.a. (Hg.), Jahrbuch der Religionspädagogik 22 (2006), 11-19.
- MEYER, Heinz-Dieter, Autonomie, Ungleichheit und Bürokratie. Innenansichten aus einem amerikanischen Schuldistrikt, in: Die Deutsche Schule, 86 (1994), Heft 1, 65-77.
- MICHELS, Inge/SCHUBARTH, Wilfried, Warum? Theorien und Erklärungsansätze zur Entstehung von Gewalt im Jugendalter, in: Schüler. Wissen für Lehrer (2012) 54-57 [zit: MICHELS, Warum? Gewalt im Jugendalter].
- MÖLLER, Ingrid/KRAHÉ, Barbara, Von Virtuellen und realen Aggressionen. Zum Konsum gewalthaltiger Medien, in: Schüler. Wissen für Lehrer (2012) 67-69.
- MOSER, Tilmann, Gottesvergiftung, Frankfurt am Main 1976
- MÜHL, Britta, Unveröffentlichter Forschungsbericht zur Schulführung in der HAS, Wien April 2013 [mit ausdrücklicher Zustimmung der Autorin], [zit: MÜHL, Forschungsbericht].
- NAURATH, Elisabeth, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2007 [zit: NAURATH, Mit Gefühl gegen Gewalt].
- NEUNTEUFEL, Claudia, Forschungsbericht Gewalt an Schulen, unveröffentlichter interner Literaturbericht, Wien 2010 [mit ausdrücklicher Zustimmung der Autorin].
- NEWMAN, Oscar, Defensible Space. People and design in the violent city, New York 1972.
- NOVAKOVITS, David, Unveröffentlichter Forschungsbericht zur Schulführung in der KMS, Wien April 2013 [mit ausdrücklicher Zustimmung des Autors], [zit: NOVAKOVITS, Forschungsbericht].
- Österreichischer Austauschdienst (OeAD-GmbH), Das Österreichische Bildungssystem, URL: http://www.oead.at/fileadmin/oead_zentrale/willkommen_in_oe/Bildungssystem/Education_System_WEB.pdf (Stand: 05.03.2013).
- PETERS, Annette/BERNHARD, Christina, Architekturpsychologie und Vandalismus, in: vandengraf.de – Schriftenreihe aus Forschung und Praxis: Strategien zur Eindämmung von Vandalismus und illegalem Graffiti, Bd. 5.1 (2009) 1-7 [Online-Ausgabe, URL: <http://www.colourclean.de/adm/downloads/i8vqu8.pdf> (Stand: 31. Jänner 2013)], [zit: PETERS, Architekturpsychologie und Vandalismus].
- PETZELT, Alfred, Grundzüge systematischer Pädagogik, Freiburg 1964³.
- RICHTER, Peter G., Mensch-Umwelt-Einheit(en) als Gegenstand der Architekturpsychologie in: Ders. (Hg.), Architekturpsychologie. Eine Einführung, Lengerich 2008³, 21-30 [zit: RICHTER, Mensch-Umwelt-Einheit(en)].
- RICHTER, Peter G./ CHRISTL, Bettina, Territorialität und Privatheit, in: RICHTER, Peter G.(Hg.), Architekturpsychologie. Eine Einführung, Lengerich 2008³, 235-260 [zit: RICHTER, Territorialität und Privatheit].

- RIEDL, Armin/LAUBERT, Volker, Städtebau und Gewaltprävention. Eine Broschüre für die planerische Praxis, Zentrale Geschäftsstelle Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes (Hg.), Stuttgart o.J.
- RIEGER-LADICH, Markus/RICKEN, Norbert, Macht und Raum. Eine programmatische Skizze zur Erforschung von Schularchitekturen, in: BÖHME, Jeanette (Hg.), Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums, Wiesbaden 2009 [zit: RIEGER-LADICH, Macht und Raum].
- RUMP, Roswitha/RICHTER, Peter G., Aneignung von Raum, in: RICHTER, Peter G.(Hg.), Architekturpsychologie. Eine Einführung, Lengerich 2008³, 293-317 [zit: RUMP, Aneignung von Raum].
- SAUER, Ralph, Die Gewaltspirale in der Schule. Konsequenzen für den Religionsunterricht, in: AMMERMAN, Norbert/EGO, Beate/MERKEL, Helmut (Hg.), Frieden als Gabe und Aufgabe. Beiträge zur theologischen Friedensforschung, Göttingen 2005.
- SCHMÄLZLE, Udo Friedrich, Art.: Gewalt, V. Praktisch-theologisch, in: RGG 2, 885-886.
- SCHMID, Conny, Sexuelle Übergriffe an Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Optimus Studie Schweiz 2012, UBS Optimus Foundation, Zürich 2012.
- SCHÖNBORN, Stefan/SCHUMANN, Frank, Dichte und Enge, in: RICHTER, Peter G.(Hg.), Architekturpsychologie. Eine Einführung, Lengerich 2008³, 261-291 [zit: SCHÖNBORN, Dichte und Enge].
- SEYDEL, Otto, Un-Orte. Schularchitektur als Aggressionsauslöser? in: Schüler. Wissen für Lehrer (2012), 100-101.
- SMITH, P.J./CONNOLLY, K.J., The ecology of preschool behaviour, New York 1980.
- SOPP, Judith, Das Klassenzimmer – Raum zum Leben und Arbeiten oder nur eine Ortsangabe? in: WESTPHAL, Kristin (Hg.), Orte des Lebens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes, Weinheim – München 2007, 225-232.
- SPIEGEL, Egon, Gewalt und Gewaltverzicht im Horizont der Frage nach Gott – soziologische Orientierung und friedenspädagogische Praxis, in: BIZER, Christoph u.a. (Hg.), Die Gewalt und das Böse. Jahrbuch der Religionspädagogik 19 (2002), 88-87.
- STOETZER, Sergej, Ort, Identität, Materialität - soziologische Raumkonzepte, in: ERNE, Thomas/SCHÜZ, Peter (Hg.), Die Religion des Raumes und die Räumlichkeit der Religion, Göttingen 2010, 87-103.
- Strukturierte Sozialraumbegehung, unter: <http://www.kinderpolitik.de/methodendatenbank/funktionen/methode.php?ID=475#quelle475> (Stand: 1. April 2013).
- TILLMANN, Klaus-Jürgen, Was verstehen wir unter Gewalt? in: Schüler. Wissen für Lehrer (2012) 8-13[zit: TILMANN, Was verstehen wir unter Gewalt?].
- Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 betreffend die Schulordnung, URL: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009376> (Stand: 12.03.2013).

- WALDEN, Rotraut, Architekturpsychologie: Schule, Hochschule und Bürogebäude der Zukunft, Lengerich [u.a.] 2008.
- WALDEN, Rotraut/BORRELBACH, Simone, Schulen der Zukunft. Gestaltungsvorschläge der Architekturpsychologie, Heidelberg – Kröning 2006³ [zit: WALDEN, Schulen der Zukunft].
- WESTIN, Alan, Privacy and freedom, New York 1967.
- WIESER, Renate, Aufbau der Dokumentenanalyse, unveröffentlichtes internes Papier, Wien 2012 [mit ausdrücklicher Zustimmung der Autorin].
- WIESER, Renate, Schulbegehung im Rahmen einer sozialräumlich orientierten Lebensweltanalyse („Schulführung“), unveröffentlichtes internes Papier, Wien 2013, [mit ausdrücklicher Zustimmung der Autorin], [zit: Wieser, Schulbegehung].
- WILLEMS, Herbert/EICHHOLZ, Daniela, Die Räumlichkeit des Sozialen und die Sozialität des Raumes: Schule zum Beispiel, in: WILLEMS, Herbert (Hg.), Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge, Band2, Wiesbaden 2008, 865-907 [zit: WILLEMS, Räumlichkeit des Sozialen].
- WILLIS, Paul, Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule, Frankfurt am Main 1982².
- WIPPERMANN, Carsten/CALMBACH, Marc, Wie ticken Jugendliche?, Sinus-Milieustudie U27, Düsseldorf 2007.
- WOYDACK, Tobias, Der räumliche Gott. Was sind Kirchengebäude theologisch?, Schenefeld 2005 [zit: WOYDACK, Der räumliche Gott].
- WYRA, Mirella/LAWSON, Michael J., Wellbeing in the School Yard – a photovoice study, Adelaide 2008 [zit: WYRA, Wellbeing].

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ökologisches Erklärungsmodell der Entstehung von Gewalt	13
Abbildung 2: Das Österreichische Bildungssystem	64
Abbildung 3: Gewalthandlungen nach Ort, Zeit, Geschlecht und Alter unterteilt.....	71
Foto 1: Friedensband.....	92
Foto 2: Sitzecke.....	102
Foto 3: Zentralgarderobe	107
Foto 4: Kapelle.....	109
Foto 5: Kreuz in Kirche.....	109
Foto 6: „Ich bin verantwortlich für...“-Blume	119

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Die vier Grundtypen der Privatheit.....	29
Tabelle 2: Location Frequencies of Violent Events by Gender and Grade.....	72
Tabelle 3: Unterschiedliche Wahrnehmungen identer Orte.....	79

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
AUL	Aufbaulehrgang
HAS	Handelsschule
KMS	Kooperative Mittelschule
NMB	Nachmittagsbetreuung
VS	Volksschule

Abstract

Die Diplomarbeit fokussiert die Wechselwirkung zwischen schulischer Gewalt und schulischem Raum aus religionspädagogischer Perspektive.

Das Thema ist aus dem Projekt „Erforschung und Entwicklung einer friedvollen Schulkultur“ zwischen dem Schulzentrum Friesgasse und dem Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät Wien hervorgegangen.

Der erste Teil gibt zunächst einen prägnanten Überblick über das Feld der Schulgewaltforschung. Formen von Gewalt werden dargestellt und Erklärungsmodelle angeführt um anschließend auf Sozialisationskontexte in ihren Auswirkungen auf Gewalthandeln einzugehen. Schulische Gewalt wird mithilfe eines schulbezogenen sozialökologischen Theorieansatzes untersucht, bei dem neben dem sozialen Handeln der SchülerInnen und LehrerInnen vor allem die Schulkultur und das Schulklima wichtige Parameter darstellen.

Im zweiten Teil wird das analytische Dreieck Gewalt – Raum – Religionsunterricht näher definiert.

Der dritte Teil betrachtet die Wechselwirkung zwischen schulischer Gewalt und schulischem Raum von unterschiedlichen Seiten. Der schulische Raum wird zunächst aus architekturpsychologischem, soziologischem und pädagogischem Blickwinkel beleuchtet. Darauffolgend wird ausführlicher auf zwei themenspezifische Studien eingegangen, welche die Wechselwirkung von schulischer Gewalt und schulischem Raum aufzeigen.

In der Studie von Ron Avi Astor, Heather Ann Meyer und, William J. Behre „Unowned Places and Times“ wird untersucht, inwiefern Gewalt in High Schools mit spezifischen Orten der Schule zusammenhängt.

Eine ähnliche Thematik weist eine zweite Studie von Mirella Wyras und Michael Lawson auf in der es um das Wohlbefinden von SchülerInnen und LehrerInnen im Schulhof geht.

Es folgt ein empirischer Teil. Im Schulzentrum Friesgasse, Wien Rudolfsheim-Fünfhaus, wurden strukturierte Schulbegehungen im Rahmen einer sozialräumlichen Lebensweltanalyse durchgeführt. Ziel war es mithilfe der Schulführung einen ersten Einblick in das Schulklima zu erlangen, aber auch positiv/negativ besetzte und gewaltmindernde/-fördernde Orte an der Schule zu identifizieren, um daraus erste Schlüsse in Bezug auf das Thema „Gewalt an der Schule“ zu ziehen.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name Gerfried Daniel KABAS
 Staatsbürgerschaft Österreich

Ausbildung

Seit 1. Oktober 2005 Studium der katholischen Theologie und Religionspädagogik an der Universität Wien
 22. September 2005 Diplomprüfung an der Graphische Bundes Lehr und Versuchsanstalt mit ausgezeichnetem Erfolg bestanden
 2003 - 2005 Graphische Bundes Lehr und Versuchsanstalt, Wien XIV, Kolleg für Druck- und Medientechnik
 19. Juni 2002 Reifeprüfung mit gutem Erfolg bestanden
 1998 - 2002 BORG Auer von Welsbach, 9330 Althofen mit Schwerpunkt Bildnerisches Gestalten und Werkerziehung
 1994 - 1998 Hauptschule 1, 9330 Althofen mit Schwerpunkt EDV
 1990 - 1994 Volksschule 1, 9330 Althofen

Besondere Kenntnisse

Umgang mit verschiedenen Grafik- bzw. Layoutprogrammen am PC als auch am Apple:
 Adobe Creative Suite:
 Photoshop, InDesign, Illustrator, Acrobat
 Technisches Verständnis und Kenntnisse im Bereich der Druck und Medienbranche