

# SCHULRÄUME PARTIZIPATIV ERFORSCHEN UND GESTALTEN

*Franz Hammerer  
Ingrid Kromer  
Katharina Rosenberger  
Andreas Wachter*

## 1 EINLEITUNG – DIE WIRKKRAFT VON SCHULMÖBELN FÜR DIE GESTALTUNG VON UNTERRICHT

Schulmöbel spielen eine nicht zu unterschätzende Rolle in der Gestaltung von Unterricht. Mit ihnen sind nicht nur genuin auf das Lernen bezogene, sondern auch sonstige mit dem Pädagogischen in Beziehung stehende Funktionen verbunden. Schulmöbel und ihre Anordnung im Raum strukturieren schulische Praktiken (vgl. Berdelmann/Rieger-Ladich 2012; Schuster 2013) und haben daher von jeher auch einen organisierenden, disziplinierenden und kontrollierenden Charakter (vgl. Nohl 2011). Denken wir beispielsweise an die fixen Schulbänke des 19. Jahrhunderts, in denen mehrere SchülerInnen nebeneinander frontal auf die Tafel und das (erhöhte) Lehrerpult ausgerichtet waren. Die unanfechtbare Autorität des Lehrers wurde dadurch materialisiert, die Selbstbetätigung und Mobilität der SchülerInnen stark eingeschränkt, gestrebt wurde einzig und allein nach Vermittlung theoretischen und abprüfaren Wissens. Die Formgebung von Schulmöbeln war dementsprechend im Fokus von Pädagogik, Medizin, Psychologie sowie Gemeindeverwaltung (die für die Finanzierung zuständig waren) und Industrie. Vor allem mit dem Zeitalter der Industrialisierung, die sich nachhaltig auch auf den Umgang mit institutionellem Lernen auswirkte, entwickelten sich eine Reihe an unterschiedlichen Möbelvariationen, die die sozialen, politischen und pädagogischen Entwürfe der damaligen Zeit widerspiegeln. Dabei kam es zu konkurrierenden Absichten, wie der Direktor der Vereinigten Schulbankfabriken, Konrad Stetter (1903: 1 zit. in Müller/Schneider 2010: 13f.), zu Beginn des 20. Jahrhunderts einprägsam beschrieb:

„Wen die Götter hassen, den machen sie zum Schulbank-Fabrikanten, es gibt wohl wenige Gegenstände des täglichen Gebrauchs, die so viel Kopfzerbrechen verursachen wie eine Schulbank. An dieselbe werden heutzutage eine Reihe von Anforderungen gestellt, deren Verwirklichung in ihrer Gesamtheit eine der schwierigsten technischen Aufgaben in sich begreift, weil sie nicht nur im einzelnen [sic] schwer erfüllbar sind, sondern sich häufig geradezu gegenseitig

ausschließen. Bei der Beschaffung von Schulbänken hat der Arzt, der Lehrer der Techniker mitzureden, die alle ihre berechtigten und daher unerlässlichen Ansprüche geltend machen; als Vierter im Bunde kommt dann zu guter Letzt noch der Gemeinderechner hinzu mit seiner leider oft nur schwindstüchtigen Kasse, und jeder hat ein anderes Anliegen. Jeder hat seine eigenen Grundsätze, von denen nie und nimmer abgewichen werden darf. Und was das Schlimmste dabei ist: die [sic] einzelnen Fachleute, die in der Schulbank-Frage eine Rolle spielen, sind unter sich selbst nicht einig.“

Die komplexe Ausgangslage, die mit den unterschiedlichen Interessenslagen bezüglich der Gestaltung von Schulmöbeln einhergeht kann auch heute noch Gültigkeit für sich beanspruchen. Nicht selten stimmen die Ansprüche, die Pädagoginnen und Pädagogen an eine Klassenausstattung stellen, nicht mit dem, was sie vorfinden, überein.

## 2 SCHULMÖBEL ZUM THEMA MACHEN – MIT UNTERSCHIEDLICHEN PERSPEKTIVEN GEMEINSAM FORSCHEN

Das Projekt „Flexible Möbel für einen differenzierten Unterricht“ (2016-2018, KPH Wien/Krems, Leitung: Franz Hammerer und Katharina Rosenberger) greift dieses bis dato kaum empirisch beforschte Thema auf und möchte die in der wissenschaftlichen Theorie nachzuverfolgende Hinwendung zum Raum auch für die Schulpraxis nutzbar machen. Durch einen gemeinsamen Entwicklungsprozess wesentlich Beteiligter (LehrerInnen, SchülerInnen, Schulmöbelfirma) sollen für einen ausgewählten Bereich einer Wiener Ganztagsvolksschule Lernräume mit neuen – durch ihre Flexibilität offene Unterrichtsformen besonders unterstützende – Schulmöbeln (vor allem Tische, Sessel, Regale) ausgestattet werden, um die dortige Praxis des Lehrens und Lernens optimaler zu unterstützen. Der mehrmonatige Abstimmungsprozess, in welchem die Vorstellungen der LehrerInnentteams und der SchülerInnen<sup>1</sup> durch das Testen von verschiedenen Möbeln kontinuierlich mit den Vorschlägen und Erfahrungen einer Schulmöbelfirma weiterentwickelt werden, sowie die Aneignungs- und Alltagsphase nach der Neumöblierung, werden dabei von einem vierköpfigen ForscherInnenteam wissen-

---

<sup>1</sup> Zu Beginn des Projektes waren die SchülerInnen der zwei beteiligten Klassen auf der dritten Schulstufe. Mittlerweile, nach eineinhalb Jahren Projektzeit, handelt es sich um die ‚neuen‘ ersten Klassen, die von den LehrerInnentteams unterrichtet werden.

schaftlich begleitet. Das im Beitrag vorgestellte Forschungsprojekt verfolgt im Wesentlichen folgende Fragen: Welche Bedeutung haben Schulmöbel für LehrerInnen und SchülerInnen? Wie verläuft der Aneignungsprozess neuer Klassenmöbel? Welche Wirkungen zeigen sich im Unterricht der am Projekt beteiligten Grundschulen?

Methodisch ist das Forschungsvorgehen im empirisch-qualitativen Paradigma zu verorten. Im Sinne der Praxisforschung kommen vor allem eine den Entwicklungsprozess begleitende Teilnehmende Beobachtung (regelmäßige mehrstündige Schulbesuche durch das ForscherInnenteam und Erstellung von Feldnotizen und Protokollen) in Kombination mit Fotoaufnahmen, ergänzende Interviews und Gruppengespräche mit den Beteiligten (LehrerInnen, SchülerInnen, Schulleiterinnen, Schulwart, Vertreter der Schulmöbel-firma) sowie Aufsätze bzw. Zeichnungen der involvierten SchülerInnen zum Einsatz. Die Datenerhebung bezog den Status quo der Klasseneinrichtung zu Projektbeginn mit ein und dokumentierte die darauf folgenden Projektphasen (Entscheidungsprozesse, Aneignungsprozesse, Alltagserfahrungen). Die Auswertung der Daten erfolgte vor allem auf Basis eines ethnografischen Zugangs (Schlüsselthemen, Kategorienbildung). Die Ergebnisse der Datenerhebungen werden im Sinne eines Handlungsforschungsansatzes zudem fortwährend in die Auseinandersetzung rückgespiegelt.

### 3 AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE

#### 3.1 PARTIZIPATION: KINDER REDEN MIT!

Mit der von den Vereinten Nationen im Jahr 1989 verabschiedeten Kinderrechtskonvention (vgl. [www.unicef.at](http://www.unicef.at)) wird Heranwachsenden für alle sie unmittelbar betreffenden Lebensbereiche das Recht auf Partizipation zuerkannt: Kinder sind bei Entscheidungen, die sie selbst betreffen, angemessen einzubinden. Der Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention bildet dabei die Grundlage für Mitsprache und Mitbestimmung von Kindern.<sup>2</sup> Der Kinder-

---

<sup>2</sup> Die Kinderrechtskonvention beruht auf vier Prinzipien: Das Recht auf Gleichbehandlung, das Wohl des Kindes hat Vorrang, das Recht auf Leben und Entwicklung und die

rechtsansatz geht davon aus, dass Mädchen und Buben eigenberechtigte und selbständige Persönlichkeiten sind und versteht Partizipation als Recht der Kinder, welches sie selbst entsprechend einfordern und nützen können – demzufolge kein Zugeständnis der Erwachsenen sondern ein verbrieftes Kinderrecht (vgl. Zentrum Polis 2012: 8). Unter Partizipation in der Schule ist demnach die Einbeziehung von Schülerinnen und Schüler in Entscheidungsprozesse zu verstehen, die ihnen nicht nur die Möglichkeit einer bloßen Teilnahme oder Mitwirkung zugesteht, sondern auch tatsächliche Einflussnahme auf die Ergebnisse (vgl. Steurer 2013: 41).

Im gegenständlichen Projekt bestand seitens der betroffenen Lehrkräfte der Anspruch, ihren SchülerInnen bei der Auswahl der neuen Schulmöbel und der damit verbundenen Neu-Ausgestaltung der Lern- und Freizeiträume weitgehende Partizipation zu eröffnen. Das wurde in unterschiedlicher Intensität in zwei Schulklassen folgendermaßen praktiziert:

- Grundsätzliche Information zum „Möbelprojekt“ (Zeitablauf, Herangehensweise, ForscherInnenteam ...)
- Erprobung und Nutzung des Testmobiliars,
- Diskussion, Reflexion und Auswahl der Möbel nach Testphase und Studium von Prospekten,
- gemeinschaftliche Einrichtung der Lern- und Freizeiträume,
- Nutzung der neuen Schulmöbel und Integration in den Schulalltag.

In der Projektbeobachtung konnte festgestellt werden, dass alle SchülerInnen sich von Anfang an höchst motiviert in den Prozess eingebracht haben – auch über die Phase der Auswahl und Einrichtung hinaus. Das lässt auf eine Grunderfahrung gegenüber den Lehrkräften schließen, dass eigene Meinung und Mitbestimmung seitens der Mädchen und Buben ernst genommen wird.

Allerdings wurden Grenzziehungen seitens der Lehrkräfte unterschiedlich gesetzt. In der einen Klasse wurde der Auswahl- und Entscheidungsprozess den Kindern selbst überlassen und von den Lehrpersonen lediglich fachlich unterstützt – wie auch das folgende Zitat zeigt:

*„Und wir haben ja, in unserer Klasse, wir haben die Kinder alles entscheiden lassen, [...] und die Kinder haben sich für die Auswahl entschieden mit den Rollsesseln und den Tischen und das war für uns in Ordnung, weil das war irgendwie Auswahl der Kinder. Und dann waren wir kurz [...] verzweifelt, weil wir keine Bankfächer, nirgends mehr gewusst haben wohin mit den Sachen.“*

*[...] und dann muss man wieder in sich gehen und sagen okay, es geht um die Kinder. Es geht jetzt nicht darum, wie wir uns wohlfühlen oder was wir jetzt gern hätten, sondern es ist Entscheidung der Kinder.“ (Lehrerin)*

Das Lehrerinnenteam der anderen Klasse hat demgegenüber gleich zu Anfang Grenzen für die Auswahl gesetzt:

*„Ich hab es ihnen [die Rollsessel] eben nicht proaktiv angeboten. Das [die Auswahl der Rollsessel, Anm.] würden unsere wahrscheinlich auch tun, wenn ich sie fragen würde. Kann schon sein, aber in diesem Fall habe ich sie nicht abstimmen lassen. [...] Nein, geht nicht. Ich muss da auch arbeiten.“ (Lehrerin)*

In beiden Fällen ist die Zufriedenheit der Kinder groß, weil das neue Mobiliar insgesamt deutlich mehr Möglichkeiten der Nutzung und der Raumgestaltung bietet, als das bisherige. Tische wie Stühle sind von den Kindern selbst leicht zu handhaben, auch die unterschiedlichen Regale, welche als Raumteiler und Kleingruppennischen verwendet werden, können von den Kindern problemlos verstellt werden. Die Möglichkeit zur Mitsprache und Mitgestaltung bezüglich der Alltagsnutzung des Mobiliars ist gegeben und wird von den SchülerInnen entsprechend bewertet und genützt:

*„Ich finde cool, dass man die Sessel drehen und rauf- und runterstellen kann. Was ich auch toll finde ist, dass man mit Freunden die Tische zusammenstellen kann.“*

*„Es ist traurig, dass der Teppich weg war, aber dafür haben wir Rollsessel bekommen. Mit den Rollsesseln können wir dafür einen Kreis machen. Auch mit den Tischen können wir Figures bilden.“*

Ein von SchülerInnen wie Lehrpersonen mehrfach hervorgehobener Aspekt des neuen Mobiliars ist die Tatsache, dass zukünftig Einzelarbeitsplätze zur Verfügung stehen. Sofern es der Platz im Raum und die Unterrichtssituation zulassen, kann jedes Kind seinen Tisch und Sessel nach persönlichen Vorlieben stellen – auch in Abwendung vom Unterrichtsgeschehen, um sich besser auf eine Arbeit konzentrieren zu können:

*„Diese Einzeltische, das ist so ein Segen, [...], dass es für die Kinder so viel macht und wenn sie nur ein bisschen etwas verrutschen können, ja, wenn sie nur kurz wegrücken können von ihrem Sitznachbarn, wenn sie nicht mit diesem Sitznachbarn an diesem Tisch angebunden sind, mehr oder weniger, dann nimmt das schon ganz viel an Anspannung und Unruhe. Das ist das, wovon unsere Kinder extrem profitieren.“ (Klassenlehrerin)*

Die individuelle Entscheidung über Nähe und Distanz zu MitschülerInnen, aber auch über die Intensität der Beteiligung am gemeinsamen Unterricht gerät so zu einem permanenten Partizipationsprozess, der seinen Ausdruck im Verstellen des Mobiliars findet. Damit zeigen die neuen Schulmöbel auch

eine gewisse subversive Kraft, weil bislang bestehende Unterrichtsstrukturen durchbrochen werden können.

*„Es passiert auch in der Arbeit, dass jemand sich einen Tisch nimmt, sich in eine Gruppe dazustellen und dann bleibt er einfach dort, weil es jetzt da gerade passt und dann [...] versuchen wir hier und da was Neues – meistens ohne Kinder – sie zu stellen und schauen wir, was passiert, wenn sie kommen und entweder sie nehmen es oder sie nehmen ihren Tisch eh und gehen wieder (lacht) Also das haben wir alles schon gehabt, dass die dann überhaupt nicht wollten oder wollten.“* (Klassenlehrerin)

In der Literatur gibt es eine Vielzahl von Modellen und Zugängen, um die unterschiedlichen Formen und Hierarchien der Partizipation fassen zu können (z. B. Strassburger/Rieger 2014: 12ff.; Oser/Biedermann 2007: 34; Schnur 2001: 1330ff.; Arnstein 1969). Strassburger und Rieger unterscheiden in ihrer Konzeption zwischen Vorstufen der Partizipation (Informieren, Meinung erfragen, Lebensweltexpertise einholen) und echter Partizipation (Mitbestimmung, Entscheidungskompetenz abgeben und übertragen) und ermöglichen mit ihrem Pyramidenmodell einen differenzierten Blick auf die Praxis. Echte Partizipation beginnt also dort, wo konkrete Mitbestimmung – in unserem Fall der Kinder – tatsächlich zugelassen wird. Aus der Beobachtung des Projektverlaufes wird ersichtlich, dass dieser Schritt dann gesetzt wird, wo Kinder tatsächlich selbständig und weisungsfrei darüber entscheiden, wo sie im Unterricht sitzen und wie sie ihre Lernumgebung gestalten und nützen wollen. Durch die Ausstattung der Klassenräume mit beweglichem Mobiliar entsteht – gleichsam aus der ‚Ladung‘ der Objekte heraus (ein Drehsessel mit Rollen will gedreht und gerollt werden ...) – die Notwendigkeit, weitere (systematische) Partizipationsstrukturen in der Klasse zu etablieren, welche sich über die individuelle Arbeitsplatzfrage hinaus mit nachfolgenden Themen der Unterrichtsgestaltung und der sozialen Interaktion beschäftigen.

*„Wir haben einiges durchgedacht. Eben die größte Diskussion ist die Sache mit dem Teppich. [...] Wie kann man das anders lösen? Weil dass wir diese Kreissituation haben wollen oder immer wieder mal brauchen, ist uns schon klar. [...] Das ist in erster Linie die Diskussion, die bei uns immer wieder geführt wird. Wie kann man das lösen, wie kann man das machen, dass es trotzdem angenehme Sitzgelegenheiten gibt? Was ist da für die Kinder am besten, weil das für uns auch immer wieder eine schwierige Situation ist, ehrlich gesagt, diese Kreissituation. (...) das heißt für die [unruhigen Kinder, Anm.] ist es leider schon so gekoppelt, dieses: Oje, jetzt geht's wieder ums Zuhören [...].“* (Klassenlehrerin)

Partizipation in der Schule zielt also darauf ab, den SchülerInnen zwischen individueller Freiheit („Ich setze mich so, dass ich zum Fenster hinaussehen kann!“) und struktureller Abhängigkeit („Ich mache jetzt mit euch Frontalun-

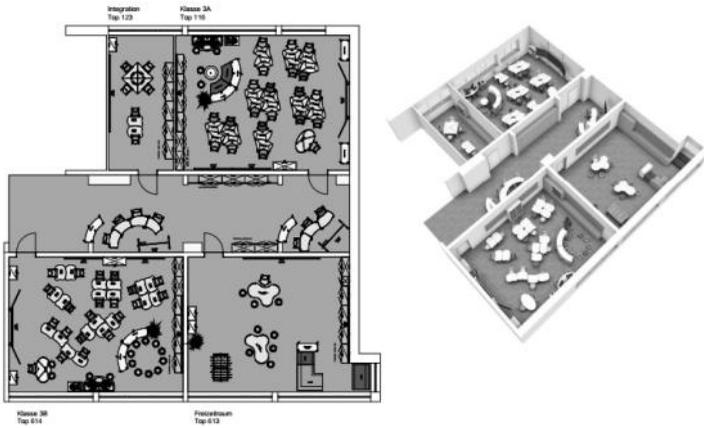
terricht!“) Räume für kontinuierliche Beteiligung zu schaffen und zu erweitern, wo die Kinder nach und nach an Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsinhalten eigenverantwortlich mitwirken – und diese Mitwirkung auch im Diskurs mit LehrerInnen wie MitschülerInnen reflektieren können. Wenn Kinder in der Schule lernen, ihre Interessen zu formulieren und sich für ihre eigenen Rechte einzusetzen und auch an echten Entscheidungsprozessen mitbestimmen und teilhaben können, dann hat dies neben einer Verbesserung des Lernens und der Kompetenzentwicklung von Kindern (vgl. Eikel 2006: 7) auch günstige Auswirkungen auf die demokratische Schulkultur und letztlich auf die Demokratiebildung von Heranwachsenden (vgl. Coelen 2010; Swilka 2008).

### 3.2 INDIVIDUELLES UND GEMEINSAMES LERNEN FINDEN EINE ENTSPRECHUNG IM RAUM

Die in das Forschungsprojekt eingebundenen Klassen sind wie alle Lerngruppen dieser Ganztagsvolksschule Inklusionsklassen. Die Schule versteht sich also als Schule für alle Kinder – gleich welcher Herkunft und welcher Leistungsfähigkeit – und macht sich zur Aufgabe, mit den unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen, Interessen und Leistungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler produktiv umzugehen und die bestmögliche Entfaltung ihrer Potentiale zu ermöglichen. Lernen in heterogenen, inklusiv zusammengesetzten Gruppen erfordert jedoch nicht nur eine inklusive Didaktik, sondern auch neue Raumarrangements, Raumstrukturen, die verschiedene Formen des Lernens und des Austausches zulassen und gleichzeitig dem Bedürfnis nach Rückzug Entspannung oder Bewegung Rechnung tragen. Für das Forschungsprojekt stehen mehrere in einem Verbund stehende Räume, die von den beforschten Klassen genutzt werden, im Fokus.

Die beiden Einrichtungspläne in Abb. 1 wurden auf der Basis von Vorschlägen der LehrerInnenteams und der Kinder erstellt. Die zwei Projektklassen sind mit jeweils unterschiedlichen Tischen und Sesseln eingerichtet (siehe auch Abb. 2 und 6). Mehrere rollbare Regale für Eigentumsladen bzw. Lernmaterialien ergänzen die Klassenausstattung. Auch der Gangbereich (siehe auch Abb. 5, 7 und 9) und der Kleingruppenraum sowie der Freizeitraum (siehe auch Abb. 8) erhalten durch die neue Möblierung den Charakter einer gestalteten Lernlandschaft.

Abbildung 1: Raumsituation mit Möblierungsvorschlag



Planquelle: VS Vereinigte Spezialmöbelfabriken

Schönig und Schmidlein-Mauderer (2016: 31) formulieren vier „Wegmarken inklusiver Schulräume“, die zur Analyse der Binnenqualität von Lernräumen und ihrer Möblierung hergezogen werden können:

- Bewegung und Aktivität vs. Ruhe und Entspannung
- Kommunikation vs. Für-sich-Sein und Rückzug
- individuelles Lernen vs. kollektives Lernen
- Arbeit und Spiel vs. Feier

In diesem Beitrag wird die Projektsituation unter dem Aspekt „Individuelles Lernen vs. kollektives Lernen“ beleuchtet:

Um jedem Kind Zugänge zu sozialen Erfahrungen, zu bedeutsamen und effektiven Lernprozessen zu ermöglichen, bedarf es einer Lernumgebung, die Individualisierung und Differenzierung bei gleichzeitigem Einbezug gemeinsamer Lernphasen unterstützt (vgl. Hammerer 2012: 89).

Im Rahmen der regelmäßig durchgeführten Teilnehmenden Beobachtung in beiden Projektklassen konnten wiederholt Lernsituationen beobachtet werden, die auf dem Konzept eines adaptiven und binnendifferenzierten Unterrichts aufbauen. Buholzer (2015: 39) sieht im „adaptiven Unterricht“ einen gangbaren und zielführenden Weg, für jedes Kind bestmögliche Lernangebote bereitzustellen und damit erfolgreiches Lernen auf dem jeweiligen Entwicklungsstand zu ermöglichen. Die LehrerInnenteams gestalten Lernumgebungen mit individuellen und gemeinschaftlichen Anteilen. Den Kern adap-

tiven Unterrichts macht das zielerreichende Lernen über Maßnahmen innerer Differenzierung aus. In beiden Projektklassen beginnen die LehrerInnen-teams eine Lerneinheit oft mit einer kurzen Phase der Instruktion, des gemeinsamen Erschließens von Lerninhalten, auf die verschiedene Maßnahmen der Differenzierung und Individualisierung folgen, was im Folgenden an zwei exemplarischen Situationen verdeutlicht werden soll.

*Situation 1:* Am Beginn der Unterrichtsstunde sind die Einzeltische in Reihen frontal zur Tafel hin ausgerichtet (siehe Abb. 2). Eine der beiden Lehrerinnen der Klasse erklärt in dieser gemeinsamen Phase die Vorgehensweise bei der folgenden Wochenplanarbeit und gibt auf Fragen der Kinder differenzierte Erklärungen. Nicht alle Schülerinnen und Schüler haben denselben Arbeitsplan. Die Wochenpläne sind unter dem Anspruch einer möglichst optimalen Passung zwischen der individuellen Lernausgangslage und dem Lernangebot erstellt. Über differenzierte Arbeitspläne wird eine Anpassung des Unterrichts an die lernrelevanten Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern angestrebt. Nach der Einführung teilt die Lehrerin den Kindern mit, dass sie sich für die Wochenplanarbeit ihre Arbeitsplätze in der Klasse frei einrichten können. Ebenfalls ist die Arbeit im Gangbereich möglich. Die Kinder dürfen auch selbst entscheiden, ob sie die Aufgaben allein, zu Zweit oder in einer Kleingruppe bearbeiten. Während der Wochenplanarbeit unterstützt das Lehrerinnenteam die Schülerinnen und Schüler individuell. Am Ende der Unterrichtseinheit erfolgt eine Zusammenschau, eine Phase des gemeinsamen, kollektiven Lernens.

*Abbildung 2: Frontalsitzordnung für kurze Instruktionsphase*



Quelle: Katharina Rosenberger

*Abbildung 3: Bilden von Nischen*



Quelle: Katharina Rosenberger

*Abbildung 4: Bub schafft sich individuellen Arbeitsplatz durch Verschieben von Regalen*



Quelle: Franz Hammerer

Abbildung 5: Nutzung des Gangbereichs



Quelle: Petra Meixner

In dieser Beobachtungssituation stellen die Schülerinnen und Schüler in wenigen Minuten die Klasse mit einer großen Selbstverständlichkeit und Sicherheit völlig um (siehe Abb. 3, 4). Manche entscheiden sich für Alleinarbeit und richten sich mit Tisch und Sessel entsprechend ein. Andere stellen zwei Tische für eine Partnerarbeit zusammen oder richten sich in einer Ecke eine Einzel- oder Gruppensituation ein. Auch die leicht beweglichen Regale werden zur Bildung von Nischen und Ecken verwendet. Dadurch wird Ablenkung reduziert und es entsteht Platz für individuelles und gemeinsames Arbeiten. Die Tische und beweglichen Regale bieten die Möglichkeit zu unzähligen Variationen der Zusammenstellung und damit ein räumlich-materielles Reagieren auf die Erfordernisse dieser Lernform. Eine Lehrerin bringt dies im Gespräch deutlich zum Ausdruck:

*„Man denkt einfach anders mit [...], man neigt vielmehr dazu, das zu nutzen, die Möglichkeiten zu nutzen, immer wieder flexible Gruppen zu stellen oder auch mal das Klassenzimmer umzudenken und umzudrehen.“*

Der Vorteil der leicht beweglichen Möbel spiegelt sich auch in schriftlichen Rückmeldungen der Kinder wider:

*„Ich finde, die Möbel sind echt praktisch. Die Tische lassen sich gut verschieben. [...]. Die Schiebekästen und das Bücherregal kann man gut verschieben.“*

*„Mir gefallen die Möbel so wie sie sind, gut zusammenstellbar, viel Platz. Wegen der Form passen sie so gut wie Legosteine zusammen.“*

*„Aus den Bücherregalen kann man gute Ecken machen.“*

Durch die offene Klassentür entsteht zusammen mit der Lerninsel im Gangbereich eine Gestaltungseinheit (siehe Abb. 5). Die Möglichkeit der gleichzeitigen Nutzung verschiedener Zonen scheint eine größere Ruhe in das Lerngeschehen zu bringen, aber auch die Tische und Sessel selbst tragen, wie eine Lehrerin im Gespräch feststellt, dazu bei.

*Situation 2:* In der zweiten Projektklasse beginnt das LehrerInnenteam den Unterricht ebenfalls mit einer Instruktionsphase. Die meisten Einzeltische sind in dieser Phase zu Gruppen zusammengestellt. Die Kinder sitzen auf Drehsesseln, die ein problemloses Hinwenden zu den Lehrpersonen zulassen, aber auch das aktiv-dynamische Sitzen unterstützen. Nach der gemeinsamen Einführungsphase arbeiten die Schülerinnen und Schüler an Lernaufgaben und werden von den drei Lehrpersonen unterstützt. Die Sonderschullehrerin arbeitet mit einer Gruppe im Gangbereich (siehe Abb. 7), die beiden anderen Lehrpersonen unterstützen die Kinder in den Gruppen (siehe Abb. 6) bzw. ermöglichen einzelnen auch die Arbeit im Freizeitraum (siehe Abb. 8) sowie im Lese- und Spielbereich des Ganges (siehe Abb. 9).

*Abbildung 6: Binnendifferenzierter Unterricht*



Quelle: Franz Hammerer

*Abbildung 7: Lerngruppe im Gangbereich*



Quelle: Franz Hammerer

*Abbildung 8: Lernende im Freizeitraum*



Quelle: Katharina Rosenberger

Abbildung 9: Arbeiten in einer gestalteten Nische im Gangbereich



Quelle: Franz Hammerer

Gemeinsam verschieden lernen – dieses Konzept wird in dieser Klasse konsequent umgesetzt. Das LehrerInnenteam hat sich für die möglichst optimale Gestaltung der Lernumgebung viel Zeit genommen und verschiedene Grundaufstellungen mit den Tischen und Regalen versucht. Unter starker Einbindung der Ideen und Vorlieben der Schülerinnen und Schüler kristallisierten sich unterschiedliche Grundformationen heraus. Anfangs wurden Aufstellungen mit geschwungenen Formen getestet, dann eher Konstellationen mit Gruppen. Eine Lehrerin stellt in einem Gespräch fest, dass sie die aktuelle Aufstellung (siehe Abb. 6) an ein „Großraumbüro ohne Trennwände“ erinnert. *„Es hat etwas Chilliges.“* Und: *„Auch bei Frontalunterricht wirkt es nicht wie übliche Schule – mehr wie bei Erwachsenen.“* Bewusst will das LehrerInnenteam dem Raum einen Charakter geben, der sich von üblichen Klassenzimmern abhebt und ihre Vorstellungen von Lernen und gemeinsam Leben widerspiegelt. Durch die offene Klassentür ergibt sich eine organische Anbindung an den mit einem fahrbaren Whiteboard und einigen Einzeltischen mit Drehsesseln bestückten sowie einem zur Abgrenzung und zur Aufbewahrung von verschiedenen Utensilien aufgestellten Rollregal im hinteren Teil des Gangbereichs. Dieser Bereich wird im Gegensatz zur alten Situation mit zwei zu einer Sitzgruppe zusammengestellten Doppeltischen und kleinen Sesseln als wesentlich *„beweglicher“* wahrgenommen.

Auch Schönig und Schmidlein-Mauderer (2016: 37) weisen auf die Möglichkeiten der Umgestaltung von Erschließungsflächen vor den Lernräumen. Sie fordern für eine inklusive Didaktik Räume, die ohne großen Aufwand verschiedene Tätigkeiten und Gruppenzusammensetzungen gleichzeitig zulassen und die direkte Unterstützung durch das pädagogische Personal problemlos umsetzbar machen. Dies konnte im Rahmen dieses Projekts erfolgreich realisiert werden.

### 3.3 KOMMUNIKATION UND TEAM – „WIR LERNEN GEMEINSAM“

Lange Zeit wurde Lernen als individueller Prozess betrachtet, der isoliert vom Alltagsleben abläuft und das Ergebnis geplanten Unterrichtens darstellt. Der Multidimensionalität von Lernprozessen und dem individuellen Denken und Handeln wurde kaum Beachtung geschenkt. In den letzten Jahren folgte ein Perspektivenwechsel, OECD-ExpertInnen wählten bezüglich dieser aktuellen Sichtweise des Lernens den Begriff „Learning Environment“. Fraundorfer (2012: 22, Herv. im Original) geht näher darauf ein:

„Soziale Theorien von Lernen gehen heute davon aus, dass wir uns als soziale Wesen in unterschiedlichen Settings bewegen, die uns in permanente Lernprozesse verwickeln und damit unsere Identität ausprägen. Lernen [...] zielt auf die Teilhabe an einer sozialen Gemeinschaft, auf den Aufbau von Identität im Sinne eines Werdens der Person durch ständig stattfindende Lern- und Entwicklungsprozesse, auf das konkrete Tun in einer auf wechselseitigem Engagement beruhenden Praxis [...]. Will man Lernen und Lernsettings neu denken und weiter fassen als bisher, muss einerseits das Individuum als Teil einer (Lern-)Community, die einen zentralen Aspekt eines *Learning Environments* darstellt, bewusst wahrgenommen werden, andererseits muss die Lerngemeinschaft selbst als dynamischer sozialer Raum betrachtet werden, in dem Bedeutungen mit und zwischen den jeweiligen Generationen verhandelt und deren Ergebnisse in sinnstiftender Weise kommuniziert werden.“

Im Rahmen des Projektes hat die Lerngemeinschaft einen hohen Stellenwert, wobei Lernende alle in den Klassen anwesende Personen, sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen, sind. Diese Lernherausforderung, ausgelöst durch die Auseinandersetzung mit bzw. Lieferung der neuen Möbel, hat in einer Klasse beim LehrerInnenteam das organisatorische Konzept „*komplett über den Haufen geworfen*“ und sie gezwungen „*eingetretene Pfade [zu] verlassen*“. Ein Lehrer meint:

*„Wir sind gerade so richtig dabei alles zu dekonstruieren und wieder neu zusammenzubauen. Sie [die Kinder, Anm.] wollen es nicht. Sie wollen flexibel bleiben und sie wollen nicht einen Tisch als ihren eigenen markieren. [...] Sie wollen sich hinsetzen, wo sie gerade wollen. [...] Da haben wir jetzt einfach einen Schritt umdenken müssen, haben dann überlegt: Gut, was machen wir anders?“*

Das Team der anderen Klasse hat „*einiges durchdacht*“, aber aufgrund der „*schwierigen*“ Klassensituation Änderungen mit Vorsicht vorgenommen. Eine Lehrerin erklärt dies folgendermaßen:

*„Also viele Dinge, die wir uns vorgestellt haben, haben nicht stattgefunden, weil es in dieser Gruppe einfach nicht möglich gewesen wäre. Weil das einfach zu viel Irritation ausgelöst hätte. [...] Also wir haben da Eventualitäten zu bedenken, die uns bis jetzt auch nicht klar waren. Wir haben sehr viel gelernt in diesen vier Jahren mit dieser Gruppe. Aber trotzdem – muss ich echt gestehen – sind mehrfache Tischumstellungen im Laufe eines Tages in unseren Gedanken nicht ganz möglich.“*

Das Forschungsprojekt hat den Dialog aller Personen in der Klasse gefördert. Einen hohen Stellenwert diesbezüglich hat die Kommunikation innerhalb der jeweiligen LehrerInnenteams.

Historisch betrachtet waren die Lehrpersonen viele Jahre ‚*Einzelkämpfer*‘, sie standen alleine vor der Klasse und bevorzugten ihren Unterrichtsstil. Die ‚*geschlossene Klassentür*‘ entsprach der Norm, über den Unterricht und die Arbeit unter den Lehrpersonen erfolgte grundsätzlich wenig Austausch.

Ein wichtiger Entwicklungsprozess im Rahmen des Forschungsprojektes ergab sich bezüglich der Arbeit der LehrerInnen durch die große Heterogenität der SchülerInnen, vorwiegend ausgelöst durch die schulische Integration von SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf und die in der Folge erforderliche Binnendifferenzierung bzw. Notwendigkeit von unterschiedlichen Unterrichtsformen, wie z.B. offenes Lernen, Freiarbeit.

Die beiden Projektklassen der Ganztagsvolksschule werden von jeweils drei LehrerInnen unterrichtet, die den Unterricht gemeinsam planen. Die Teamarbeit bietet viele Chancen, aber auch große Herausforderungen. Der kontinuierliche Austausch und die Reflexion unterrichtlichen Handelns erweitern die professionellen Handlungsmöglichkeiten. Studien belegen, dass im Team aktiv arbeitende Lehrkräfte zufriedener und erfolgreicher sind (vgl. etwa (Kiehl-Will 2014: 15).

Die Auseinandersetzung mit den neuen Möbeln innerhalb der einzelnen Teammitglieder stellte sich als große Herausforderung heraus. Hier exemplarisch die Schilderung einer Lehrerin am Tag nach der Möbellieferung bezüglich der neu zu gestaltenden Lehrerarbeitsplätze:

*„Ich habe es total spannend gefunden, was es mit einem selber macht [...], weil ich keinen Platz mehr hatte. Also vorher hat sich jeder so eine Nische eingerichtet. Wir haben großartig gesagt: Das brauchen wir alles nicht mehr. [...] Jedes Kind hat seinen Sessel, seinen Tisch und du stehst da und denkst dir: ‚Super, wo gebe ich jetzt meinen Schlüssel hin?‘ Es geht gar nicht um die Tasche. [...] Dann habe ich mir gedacht, das kann es nicht sein und habe mir einfach einen Tisch hereingeholt. So, dann steht der Tisch da und man war schon wieder glücklich. [...] Ich habe mir jetzt einen Tisch erobert. [...] Am nächsten Tag kommt mein Kollege: ‚Ach, was macht der Tisch da, den haben sie nicht geschafft wegzutragen.‘ Er hat diesen Tisch genommen und hat ihn zurückgetragen. Und ich war fertig [...] und da habe ich zu meinem Kollegen gesagt: ‚Es geht so nicht. So kann ich nicht.‘“*

Diese Aussagen lassen deutlich werden, wie wichtig und notwendig die Kommunikation innerhalb des Teams ist. Das Team ist vor die Aufgabe gestellt eine gemeinsame Lösung zu finden. Obwohl dieses Team bereits seit über einem Jahrzehnt zusammenarbeitet, ist mit der Lieferung der Möbel *„alles erst losgegangen.“*

*„Das Zusammenwachsen zu einem Team, das aufmerksam und vertrauensvoll miteinander umgeht, das gemeinsam plant, evaluiert, Schwierigkeiten meistert und Erfolge feiert, ist ein langwieriger und nicht immer einfacher Prozess, an dessen Anfang aber der eigene Wille zur Kooperation und die Haltung eines Lernenden, nicht Behrenden steht. Die Schritte [...] müssen von allen gegangen werden.“ (Zergiebel 2010: 14)*

Nach vielen Gesprächen und einigen Möbelumstellungen konnte eine gemeinsame Lösung für die ursprünglich drei Lehrerarbeitsplätze gefunden werden. Ein Lehrerarbeitsplatz wurde aufgegeben, als Ersatz wurden vor der Tafel zwei Tische für die LehrerInnen aufgestellt und im Eingangsbereich ein weiterer Arbeitsbereich geschaffen.

Rege Diskussionen gab es auch innerhalb des zweiten Klassenlehrerinnenteams, wo vor der Möbellieferung für die drei Lehrerinnen ebenfalls drei kleine und personenbezogene Arbeitsbereiche zur Verfügung standen. Schließlich stellte sich heraus, dass diese Form des Arbeitsraumes wohl aufgegeben werden muss. Eine Lehrerin schildert dies folgendermaßen:

*„Wir hatten drei Plätze: einen sehr großen Tisch für zwei Personen und ich hatte einen eigenen Lehrertisch, der ein wenig kleiner war [...], aber ein richtiger Lehrertisch halt, also größer als die Schülertische. Und mein Platz war nie benutzbar, weil ich dazu neige, mich fürchtbar auszubreiten. [...] Das heißt, es war eine reine Ablagefläche und keine Arbeitsfläche. [...] Und aus dem heraus hat sich entwickelt, dass ich für mich beschlossen habe, ich will keinen eigenen Tisch mehr im Sinne von ‚Das ist mein Schreibtisch.‘ Ich muss mir Ablageflächen schaffen, wo ich meine Sachen hingeben kann, aber es soll ein Tisch entstehen, der für alle immer zugänglich ist und der nach Möglichkeit auch immer frei ist. Und das gelingt meistens, unglaublicher Weise. Und das ist jetzt eben dieser Pulttisch [ovaler Lehrertisch, Anm.], der einfach von den Personen genutzt wird, die gerade vielleicht stehen und unterrichten.“*

Im Laufe der Zeit hat sich auch in dieser Klasse der Lehrerarbeitsplatz fix mit einer räumlichen Zuordnung positioniert. Der ovale Tisch dient tendenziell für Erklärungen im Rahmen des frontal geführten Unterrichts, ein zweiter Lehrertisch bietet genügend Platz für Unterlagen und als Ablage. In beiden LehrerInnenteams werden die Bereitschaft zum Dialog und der Wille zu gemeinsamen Lösungen mittels Gespräch als wichtige Ressource für die Weiterentwicklung betrachtet. Diese Sichtweise ist auch bedeutend für effektives Lernen in heterogenen bzw. inklusiven Lerngruppen und eine Grundvoraussetzung für das gemeinsame Unterrichten (Teamteaching). Teamteaching findet statt, wenn zwei oder mehrere Personen die Verantwortung für den Unterricht aller Lernenden einer Gruppe bzw. Klasse übernehmen. Der Fokus beim Lehren und Lernen liegt gegenwärtig verstärkt auf der Heterogenität; alle Schülerinnen und Schüler sollen dadurch zu möglichst optimalen Lernergebnissen kommen. Der darin beinhaltete inklusive Gedanke beruht auf einer Erhöhung der Bildungsgerechtigkeit. (vgl. Kricke/Reich 2016: 39 ff.) Grundsätzlich arbeiten die drei Lehrpersonen pro Team bezüglich der Planung und der Gestaltung des Unterrichts intensiv zusammen, verschiedene Formen des Teamteaching werden im Rahmen des Projektes umgesetzt. Eine Lehrerin gibt bezüglich der Kommunikation und des Gesprächs unter den LehrerInnen dem ovalen Tisch einen besonderen Stellenwert. Der Tisch ist im Laufe des Projektes „*ein geheimer Treffpunkt*“ nach Unterrichtschluss geworden, wo sich viele LehrerInnen treffen um sich über die Arbeit in der Schule auszutauschen.

Abbildung 9: Der ‚geheime‘ Treffpunkt der Lehrkräfte



Quelle: Andreas Wachter

Aufgrund der Beobachtungen kann davon ausgegangen werden, dass das gleichzeitige Unterrichten der Kinder von mehreren Personen und die Flexibilität der Möbel eine schöne Ergänzung für die Realisierung eines differenzierten, innovativen und auf das jeweilige Kind bezogenen orientierten Unterricht darstellen. Große Bedeutung hat dabei der kontinuierliche Dialog unter den LehrerInnen.

## RESÜMEE

Das vorgestellte Projekt zeigt, wie ein bewusster und partizipativ geführter Einsatz von Schulmöbeln neue Möglichkeitsräume zur Gestaltung von Unterricht eröffnet. Damit können Lernumgebungen geschaffen werden, in denen unter dem Anspruch einer inklusiven Didaktik eine Vielfalt an Lernwegen unterstützt sowie verschiedene methodische Zugänge möglich sind. Das Einbeziehen und aktive Mitwirken aller Beteiligten, das Teilnehmen und Teilhaben von SchülerInnen und LehrerInnen an gemeinsamen Lösungsfindungs- und Entscheidungsprozessen bezüglich der Gestaltung von Bildungsräumen sind für die Weiterentwicklung von Unterricht dabei ein wichtiger Faktor. Eine intensive und offene Auseinandersetzung mit der Thematik kann allerdings bei LehrerInnen auch zu tief greifenden Umorientierungen ihrer Vorstellungen über Unterricht und Lernen führen und tradierte Konzepte mitunter sogar auf den Kopf stellen. Schulmöbel sind eben keine unbeteiligten Dinge, sondern aktive Mitakteure, die eine eigene Wirkkraft entfalten. Deshalb sollte ihnen besondere Beachtung geschenkt werden – ihr Einfluss auf die soziale Wirklichkeit Schule ist von wesentlicher Bedeutung.

## LITERATUR

- Arnstein, S.R. (1969), „A Ladder of Citizen Participation“. In: *Journal of the American Planning Association*, 35/4, 216–224.
- Berdemann, Kathrin/Rieger-Ladich, Markus (2012): *Klassenzimmer und ihre „materielle Dimension“*. In: Hildegard Schröteler-von Brandt/Thomas Coelen/Andreas Zeising/Angela Ziesche, Hrsg., *Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten*, Bielefeld: transcript.

- Buholzer, Alois (2015): Kompetenter Unterricht in heterogenen Lerngruppen. In: Otto Hörmann, Ingrid Heihs, Hrsg., *Primarstufe – Zukunft gestalten*, Wien: Lit Verlag, 37-47.
- Coelen, Thomas (2010): Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56/1, 37-52.
- Eikel Angelika (2006): Demokratische Partizipation in der Schule. In: *Beiträge zur Partizipationsförderung in der Schule*, BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“. Berlin.
- Fraundorfer, Andrea (2012): Innovative Learning Environments. In: Ilse Schritteser, Andrea Fraundorfer, Marlies Krainz-Dürr, Hrsg., *Innovative Learning Environments*, Wien: Facultas.wuv, 10-24.
- Hammerer, Franz (2012): Raum als Medium der Pädagogik. In: Caroline Jäger-Klein, Sabine Plakolm-Forsthuber, Hrsg., *Schulbau in Österreich 1996-2011. Wege in die Zukunft*, Wien: Neuer Wissenschaftlicher Verlag, 87-89.
- Kiehl-Will, Afra (2014): Kooperation in der Schule In: Inge Krämer-Kilic, Hrsg., *Gemeinsam besser unterrichten*, Mühlheim: Verlag an der Ruhr, 9-34.
- Krike, Meike/Reich Kersten (2016), *Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Müller, Thomas/Schneider, Romana (2010): *Das Klassenzimmer vom Ende des 19. Jahrhunderts bis heute*, Tübingen: Wasmuth.
- Nohl, Arnd-Michael (2011): *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schönig, Wolfgang/Schmidlein-Mauderer, Christina (2016): *Schulräume*. In: Katharina Rosenberger, Doris Lindner, Franz Hammerer, Hrsg., *Schulräume. Einblicke in die Wirkkraft neuer Lernwelten*, Innsbruck: StudienVerlag, 31-44.
- Oser, Fritz/Biedermann, Horst (2007): Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In: *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich/Chur: Rüegger, 17-37.
- Schnur, Stefan (2001): Partizipation. In: Hans-Uwe Otto/Hans Thiersch, Hrsg., *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Neuwied: Kriftel 2001, 1330-1345.
- Schuster, Beate (2013): Hat jeder in der Klasse seinen Platz? Der Einfluss der Sitzordnung im Klassenzimmer. In: Joachim Kahlert, Kai Nitsche, Klaus Zierer, Hrsg., *Räume zum Lernen und Lehren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 227-237
- Sliwka, Anne (2008): *Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Steurer, Doris (2013): Demokratie in der Schule. In: *Ökolog, Schule trifft Gemeinde – von der Idee zur gelungenen Kooperation*, 41-43.
- Strassburger, Gaby/Rieger, Judith (2014): Bedeutung und Formen der Partizipation. In: *Ebd.*, Hrsg., *Partizipation kompakt*, Weinheim: Beltz Juventa, 12-29.
- Zergiebel, Mike (2010): Einzelkämpfer im Team – oder wie lernen wir gute Kooperation? In: *Pädagogik* 62/1, 10-14.
- Zentrum Polis (2012): MitTEILEN – TEILnehmen – BeTEILigung. Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In: *polis aktuell*, 4/2012, 8.