



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Raumzugänge“ – Was die aktuellen
Raumorientierungen der FD Geographie und
Wirtschaftskunde von jenen der Waldorfpädagogik
unterscheidet. Eine kritische Analyse.“

verfasst von / submitted by

Theres Reder

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 299 456

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

UF Geographie und Wirtschaftskunde
UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

A.o. Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Christian Vielhaber

Erklärung

Hiermit versichere ich,

- dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,
- dass ich dieses Masterarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, am 22.3.2019

Danke! ♥

***„Wähle einen Beruf den du liebst
und du brauchst niemals in deinem Leben zu arbeiten.“***

Konfuzius

Inhalt

1. Vorwort	1
1.1. Thema der Arbeit und Fragestellung	2
1.2. Forschungsansatz und Zielsetzung	4
2. Das Konzept Waldorfschule.....	4
2.1. Historische Wurzeln	7
2.2. Schulorganisation.....	17
2.3. Fachunterricht und LehrerInnenausbildung	25
2.4. Leistungsbeurteilung und Kompetenzen	32
2.5. Schlussbemerkung	39
3. Historischer Prozess des Raums	43
3.1. Raumentwicklung und Konflikte	47
3.2. Analyse der verschiedenen Raumdimensionen	54
3.3. Raum als politische Dimension	60
3.4. Didaktik der Räume.....	66
3.5. Schlussbemerkung	68
4. Raumzugänge im österreichischen Schulsystem.....	69
4.1. Wie weit unterstützt „Raum“ einen Lernprozess	72
4.2. Raumzugänge in der klassischen Geographie	78
4.3. Raumzugänge in der Waldorfpädagogik.....	86
4.4. Analyse der Gemeinsamkeiten und Unterschiede	92
4.5. Schlussbemerkung	94
5. Untersuchung des Begriffs „Raum“ an der Waldorfschule	95
5.1. Forschungsdesign.....	96
5.2. Ergebnisse	98
6. Abstract.....	107
7. Fazit.....	108
8. Literaturverzeichnis	111
8.1. Abbildungsverzeichnis	115
8.2. Tabellenverzeichnis.....	116
8.3. Anhang Fragebogen	117

1. Vorwort

Im Zuge meines Lehramtsstudiums durfte ich Einblicke in den schulischen Alltag erlangen, wenn auch komprimiert und etwas ernüchternd. Ich absolvierte das Studium motiviert und erlernte Konzepte, welche ich in der Praxis umsetzen möchte. In der Realität stieß ich jedoch schon in den wenigen Stunden, die in der Ausbildung zum Aufbau schulpraktischer Erfahrungen zur Verfügung stehen auf Hürden. Durch Fachkollegen wurden mir während der Praktika die vorherrschende Bürokratie und die vorhandenen Machtstrukturen innerhalb der Schule und des Systems aufgezeigt.

Doch die Motivation, sich auf dieses - bei näherer Betrachtung antiquiert wirkende - System einzulassen, blieb. Besonders positive Lehrerfahrungen mit vermeintlich lernschwachen Schülerinnen und Schülern haben mich ermutigt, im Rahmen des herrschenden Bildungssystems Möglichkeiten alternativer Lehr- und Lernformen auszuloten und umzusetzen.

Die Erinnerungen an den eigenen Unterricht und die Unterrichtserfahrungen an vermeintlich „schwierigen“ Schulstandorten haben mich zum Nachdenken gebracht. Zudem konnte ich während meiner Unterrichtstätigkeit an chinesischen Schulen und Universitäten, welche sich durch enormen Leistungsdruck auszeichnen, Erfahrungen in einem völlig anderen System sammeln. Die Summe dessen hat dazu geführt, dass ich begann Schulformen und Unterrichtstätigkeit neu zu denken. Jedes Schulsystem bietet Vor- und Nachteile, im Lehrbereich als auch in der Organisation. Doch die Gegebenheiten im derzeitigen Österreichischen Schulsystem stellen sich mir in vielerlei Hinsicht als suboptimal dar. Die Organisation des Schulalltags, die vorherrschenden Machtstrukturen, raumstrukturelle Gegebenheiten, die Einstellung gegenüber Möglichkeiten des informellen Lernens und der Umgang mit Lernorten außerhalb des Klassenzimmers sollten kritisch hinterfragt und analysiert werden. Die Untersuchung der Veränderungsmöglichkeiten von aktuellen schulischen Gegebenheiten ist machbar, doch jede Auseinandersetzung mit eventuell aufgedeckten Missständen stellt sich im

Österreichischen Schulsystem als schwierig dar. Ich denke der wesentlichste Punkt jeder Innovation im Bildungsbereich ist die konstruktive Überwindung von lange gelebten Missständen, welche durch bestehende Machtstrukturen aufrecht erhalten werden. Daher ist es Zeit für Veränderung durch eine kritische Reflexion des Ist-Zustandes und einer darauf aufbauenden Implementierung gesicherter wissenschaftlicher Erkenntnisse in die bestehenden Bildungskonzepte.

1.1. Thema der Arbeit und Fragestellung

Die folgende Arbeit setzt sich einerseits mit der Dimension „Raum“ im GWk-Unterricht auseinander, denn nach Ansicht der Autorin herrscht in Lernprozessen oft ein unklarer und oberflächlicher Raumbezug vor. Andererseits widmet sich die Arbeit dem Raumverständnis, das in der Waldorfpädagogik die Lernprozesse anleitet.

All unsere Handlungen und Verhaltensweisen sind raumgebunden, allerdings können diese räumlich differenziert betrachtet werden. Abhängig von der jeweiligen räumlichen Erschließungsperspektive können unterschiedliche Raumdimensionen konstituiert werden, die im Rahmen eines Lernprozesses unterschiedliche Fragestellungen in den Mittelpunkt des Unterrichts rücken. Daher sollte die Dimension „Raum“ zumindest eine maßgebliche Komponente im Rahmen der Lehr- und Lernbedingungen des GWk-Unterrichts darstellen, obwohl die räumliche Mehrperspektivität nach Meinung der Autorin in jedem schulischen Unterrichtsfach Bedeutung finden könnte. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird der Stellenwert des „Raumes“ im Rahmen von Bildungsansprüchen des Regelschulsystems und der Waldorfschulen vergleichend dargestellt.

Im Fachbereich Geographie und Wirtschaftskunde dominieren aktuell jene Raumdimensionen als inhaltliche Bezugsgrößen den Unterricht, die Ute WARDENGA in einem grundlegenden Aufsatz im Jahre 2002 ausdifferenziert hat. Wichtig ist dieser Beitrag vor allem deshalb, weil sich WARDENGA auch intensiv mit der räumlichen Dimension in Verbindung mit Lehr- und Lernerfahrungen beschäftigt hat. Neuere Erkenntnisse beruhen unter anderem auf Beiträgen von BÖHME et al. (2011), GULDIN

(2014), JEKEL (2008), WERLEN (1993), VIELHABER C. gem. mit SCHMIDT-WULFFEN, W. (1999): Braucht die Erdkunde den Raum? In: Schramke, W. und Schmidt-Wulffen, W. (Hg.): Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. Trittsteine für Unterricht und Ausbildung, Gotha-Stuttgart: Klett-Perthes, S. 97 – 127 sowie VIELHABER C. (2000): Über die (Un)Wichtigkeit des Raumes in der Schulgeographie. In: Vielhaber, C. (Hrsg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit, von der Spurensuche bis zum Raumverzicht, S. 47 - 66. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 15) Die perspektiven Inhalte dieser Beiträge werden in der folgenden Arbeit thematisiert und analysiert werden. Neben diesen übergeordneten Fragestellungen im Zusammenhang mit einem differenzierten Raumverständnis, welche für den gesamten schulischen Kontext von Bedeutung sind, wird der spezifische Umgang mit „Raum“ im Bereich Regelschule und Waldorfpädagogik untersucht. Diese zwei sehr unterschiedlichen Bildungsansätze stehen im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit. Eventuelle Gemeinsamkeiten beziehungsweise Unterschiede hinsichtlich des Umgangs mit und der Wahrnehmung der Dimension „Raum“ sollen so aufgezeigt und analysiert werden. Die zentralen Fragestellungen dabei lauten wie folgt:

- Welche bildungspädagogischen Unterschiede lassen sich zwischen dem staatlichen Schulsystem und der Waldorfpädagogik ausmachen?
- Inwiefern unterscheidet sich die Dimension „Raum“ in der aktuellen Schulgeographie von jener im Bereich der Waldorfpädagogik?
- Welche Gemeinsamkeiten beziehungsweise Unterschiede, die von zentraler Bedeutung sind, lassen sich in Bezug auf Lehr- und Lernprozesse erkennen?

In den folgenden Kapiteln meiner Arbeit, versuche ich detailliert auf diese eben genannten Fragenkomplexe einzugehen und Erkenntnisse vergleichend gegenüberzustellen. Ob klar abgrenzbare Forschungsansätze und Sichtweisen vorhanden sind und ob diese gegenseitig unterstützend wirken könnten, wird am Ende der Arbeit als Fazit präsentiert.

1.2. Forschungsansatz und Zielsetzung

Die eben genannten Fragenkomplexe hinsichtlich der Thematik „Raum“ lassen sich nun sowohl durch zahlreiche in der Literatur festgehaltene und empirisch untersuchte Ansichten belegen, als auch durch Fragebögen erarbeiten. Die bereits untersuchten Dimensionen des Begriffs „Raum“ die im Rahmen des wissenschaftlichen Diskurses der letzten 40 Jahre eine wesentliche Rolle gespielt haben, werden im Folgenden herausgearbeitet, analysiert und verglichen. Neben diesem zentralen Untersuchungsansatz wird versucht, die pädagogische Sichtweise und Entwicklung der Waldorfpädagogik herauszuarbeiten und deren Grundwerte zu skizzieren. All dies im Rahmen einer vergleichenden Analyse, die auf die Rolle des Raumes als Bezugsgröße bei Lernprozessen der aktuellen Schulgeographie ausgerichtet ist.

Das Ziel meiner Arbeit ist es, die differenzierten Vorstellungen in Bezug auf die Dimension „Raum“, die in den beiden Bildungseinrichtungen die Lernprozesse bestimmen, zu analysieren. Ausgangspunkt sind dabei die zwei entgegengesetzten pädagogischen Konzepte. Ob es dabei gravierende Unterschiede geben wird, beziehungsweise welche Erkenntnisse in diesem Zusammenhang von Bedeutung sind und womöglich Anlass für neue Interpretationen sein können, ist zentraler Gegenstand dieser Arbeit.

2. Das Konzept Waldorfschule

Die Waldorfpädagogik inklusive ihrem Lehrplan wurde vor rund einhundert Jahren von Rudolf Steiner (1861- 1925) entwickelt. Modernisierungsansätze wurden seither, einerseits erfolgreich umgangen und andererseits in einigen Bereichen erfolgreich durchgeführt. Die Zahl der SchülerInnen, die diesem pädagogischen Konzept in Europa folgen, schwankt. Wie rückläufige SchülerInnenzahlen erkennen lassen, brach der Waldorfpädagogikboom Ende des zweiten Weltkrieges ein. Als Ursache dafür, werden von RANDOL et al. (2013) unter anderem geburtenschwache Jahrgänge und der stetig wachsende Sektor der Privatschulen genannt. Das Vertrauen in die traditionelle Waldorfpädagogik mit dem damit verbundenen Epochen- und frühen

Fremdsprachenunterricht blieb zunehmend aus. Eine kritische Analyse und die damit verbundenen Schritte zur Modernisierung der Waldorfpädagogik waren in den letzten Jahren gefragt. Ausgangspunkt für solch zentrale als auch kritische Fragestellungen sollten vor allem Themenbereiche wie etwa die Qualität einer zeitgemäßen Waldorfpädagogik, die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Ausbildung von neuen Lehrkräften sein. (RANDOLL et al. 2013: 5f)

Aus Sicht der Waldorfpädagogik ist sowohl Schule als auch das schulische Lernen ein vollkommen künstlich geschaffenes Gebilde, welches zum Schicksal der Kinder und Jugendlichen geworden ist, weil bis heute als gesellschaftspolitisches Credo der Bildungsabschluss zur Voraussetzung beruflicher Erfolge und Chancen hochstilisiert wurde. Doch sind diesem Anspruch veritable Probleme immanent. Durch wachsende Leistungsansprüche wird die soziale Selektion durch Noten und Zeugnisse vorangetrieben. Das Schicksal und der Werdegang der jungen Menschen wird durch den Lernort Schule und dem damit verbundenen Druck determiniert. Steigende Ansprüche seitens der Eltern sowie Lernblockaden bis hin zu Verhaltensauffälligkeiten der SchülerInnen sind die Folge.

Rudolf Steiner ging es bei der Gründung seiner Pädagogik um den Menschen als Ganzes. Er differenziert in seinen Bildungsbemühungen keine einzelnen methodischen oder didaktischen Elemente aus, sondern betrachtet Erziehung ganzheitlich und fokussiert auf das Individuum. Die Basis der Bildungsarbeit beruht somit auf der unmittelbaren Erfahrung subjektiven Erlebens und einer pädagogisch-didaktischen Orientierung, welche zur Sinnerfahrung beiträgt. Durch diese Pädagogik wird aus Sicht von Rudolf Steiner die Individualisierung hervorgehoben und die Selektion in den Hintergrund gestellt. (LINDENBERG 1981: 18f)

Neben den bereits angesprochenen Leitlinien des Konzepts, steht auch der Gedanke einer möglichst breitgefächerten Bildung im Fokus. Eine hochdifferenzierte Gesellschaft, in welcher wir mittlerweile leben, benötigt vielseitige Bildungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche. Die Reproduktion der Gesellschaft findet in schulischen Einrichtungen statt, doch diese können die Komplexität der modernen Probleme nicht mehr angemessen vermitteln. Die spürbar negativen Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels lassen sich in Leistungsdruck, Stress und Überarbeitung vieler SchülerInnen wiederfinden. Das Konzept der Freien Waldorfschulen möchte die Reproduktion dieser negativen

Komponenten verhindern. Möglich ist dies jedoch nur, indem Schule als autonomer Raum des pädagogischen Handelns anerkannt wird. Pädagogische Einsicht und pädagogische Freiheit sind somit die wichtigsten Prinzipien dieses Schultyps. Die Gefahr als Schule inhuman zu werden, zeigt sich im eben genannten Leistungsdruck und der damit verbundenen Selektion. Durch Druck und die Ausrichtung an festgelegte Normen verliert die Regelschule bzw. ihre RepräsentantInnen - nach Ansicht der Autorin - den Blick auf größere Zusammenhänge und orientiert sich – wie viele Lehrbuchbeispiele zeigen – an Forderungen der Wirtschaft. Die Waldorfpädagogik hingegen strebt vorrangig nach persönlichem, selbstbestimmtem und verantwortungsbewusstem Lernen und Handeln. Der Autorin zufolge, bedeutet dies für den Schulalltag im Sinne der Waldorfpädagogik, dass alle am Lernprozess beteiligten Personen – Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen individuell im Rahmen des schulischen Alltags entscheiden können. Lerninhalte müssen in weiterer Folge nicht nur verstehbar, sondern auch erlebbar sein. Ziel dessen ist, dass der geforderte Realitätsbezug als auch der persönlich erlebte Sinngehalt der SchülerInnen nicht an Bedeutung verliert. Durch die individuell gelebten schulischen Rahmenbedingungen an Waldorfschulen soll eine zielfokussierte Kommunikation vorbereitet werden, welche die Gesellschaft, dem Autor zufolge dringend benötigt. (ebd.: 20f)

Die erlebbaren Lerninhalte umfassen zu einem großen Teil die sogenannten „Künste“. Die SchülerInnen haben dabei die Möglichkeit ihre Talente in den Bereichen Kunst, Theater, Bewegung, Fremdsprachen und Chor zu entdecken und auszuleben. (KIERSCH 1984: 30f)

Als Schule beziehungsweise Schulsystem ist die Erreichung dieser zielfokussierten Kommunikation jedoch nur durch ein von der staatlichen Verwaltung geschütztes System möglich, inklusive einer freien Verfügungsgewalt über finanzielle Mittel. Sowohl den Lehrpersonen als auch den Eltern wird es so ermöglicht, die Freiheitsräume für sich zu nutzen. (LINDENBERG 1981: 21f)

2.1. Historische Wurzeln

Um die Entstehungsgeschichte der Waldorfpädagogik zu verstehen, ist die Kenntnis von Rudolf Steiners Biographie von großer Bedeutung. Als ältester Sohn der Familie kam er am 27. Februar 1861 in Donji Kraljevec zur Welt. Die Eltern stammen aus dem Waldviertel. Durch den beruflichen Werdegang des Vaters – er war Angestellter der Südbahngesellschaft und wurde in mehreren Bahnstationen eingesetzt – waren Umzüge für die Familie nichts Ungewöhnliches. (RICHTER 2011: 42)

„Für mich war es gewissermaßen, ich möchte sagen, symptomatisch bezeichnend, dass ich gerade in meinen Entwicklungsjahren eigentlich innerhalb eines Milieus aufwuchs, in dem mich selbst die signifikantesten Dinge im Grund genommen nichts angingen.“ R. Steiner (RICHTER 2011: 44)

Seit seinem fünfzehnten Lebensjahr beschäftigte sich Rudolf Steiner mit der Philosophie. Werke von Kant und Fichte waren dem jungen R. Steiner sehr vertraut. Schon während seiner Schulzeit und auch noch später neben seinem Studium an der Technischen Hochschule, erteilte R. Steiner Nachhilfestunden. Kennzeichnend für seinen späteren intellektuellen Werdegang, ist die Anstellung als Hauslehrer. Für ein behindertes Kind entwickelte er eine spezielle Unterrichtsmethode und eine neuartige Didaktik, welche die individuellen Entwicklungssituationen des Kindes in den Mittelpunkt rückten. Erkenntnisse dafür entnahm er auch Gesprächen mit dem Arzt Josef Breuer, welcher sich mit Fragen der Entwicklungspsychologie beschäftigte und in engem Kontakt mit Sigmund Freud stand. Steiners neuartige Unterrichtsmethoden führten zum Erfolg, denn sein Schützling konnte wenig später das Gymnasium besuchen und studierte in weiterer Folge Medizin. Rudolf Steiner selbst promovierte im Jahr 1891 im Fachbereich Philosophie an der Universität Rostock und publizierte in der Folge seine Überlegungen in diversen Fachschriften. (ebd.:46ff)

Dass sich die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nicht in vorgefertigten und starren Stufen beschreiben lässt, war auch Steiners Ansicht. Eine schematische

Stufenlehre als Entwicklung des Kindes zu beschreiben, sei eindeutig falsch. Sowohl soziale als auch kulturelle Faktoren müssen auf die Bedeutung des Lernens hinweisen. Die Entwicklungsabschnitte des Kindes sind maßgeblich an die kulturellen Bedingungen geknüpft, auf Grund derer die Sozialisationsprozesse wirksam werden. Eine rein von der Natur determinierte Entwicklung findet somit nicht statt. Gegen die rein biologisch geprägten Entwicklungsansichten sprechen auch die folgenden zwei Argumente: Einerseits wird das Kind durch Erziehung und Unterricht begabt und kann dadurch Interessen und Vorlieben entwickeln und ausleben. Daher ist Erziehung wichtiger als Vererbung. Andererseits kann man das Lernen als individuellen geistigen Vorgang beschreiben, der nicht biologisch determiniert ist. Die Pädagogik muss somit auf einzelne Entwicklungsschübe von Kindern und Jugendlichen individuell eingehen und Rücksicht darauf nehmen. Verbote sind als pädagogisches Prinzip unerwünscht, denn Eltern sollten ihren Kindern nur Dinge vorleben, welche auch dazu gedacht sind, sie nachzuahmen. Kinder lernen durch Beobachtung und Nachahmung. Verbote können im späteren Alter zu traumatischen Erkrankungen führen. Das kindliche Spiel muss mit geeigneten Geräten und Materialien unterstützt werden und sollte möglichst naturnahe sein. Eine Erziehung durch Vorbildwirkung sollte gelebt werden. (vgl. LINDENBERG 1981: 71-74)

R. Steiner hat daher vom „Lernen auf Autorität hin“ gesprochen. Autorität meint in diesem Zusammenhang etwas Positives, verbunden mit dem Begriff der „funktionalen Autorität“. Darunter wird eine Expertenautorität verstanden, welche auf gegenseitiger Wertschätzung beruht. Die Lehrperson verfügt dabei über Kenntnis und Wissen in unterschiedlichen Themenbereichen. Das pädagogische Können der Lehrperson zeichnet sich durch einen spontanen und qualitätsvollen Unterricht aus. Die Lehrperson muss auf die Bedürfnisse und Entwicklungspotentiale der SchülerInnen individuell eingehen und diese fördern. (ebd.: 74f)

Rudolf Steiner gelang es, dank seiner neuartigen Erkenntniswissenschaft - der sogenannten Anthroposophie - sich einen Namen zu machen. Die Anthroposophie zählt heute zu den Geisteswissenschaften und verfolgt einen „weltganzen“ Ansatz. Im Gegensatz zu traditionellen Geisteswissenschaften steht dabei die Erforschung des Geistigen im Menschen und in der Natur im Mittelpunkt. Dieses Geistige ist nicht

sinnlicher, sondern übersinnlicher Natur und lässt sich dadurch mit der Anthroposophie verbinden. Mittels der Naturwissenschaften - welche die empirisch arbeitenden Wissenschaften zusammenfasst – werden verschiedene Naturphänomene beobachtet, gemessen und analysiert. Rudolf Steiner überwindet mit der Anthroposophie die Spaltung zwischen Subjekt und Objekt. Also die Spaltung zwischen dem Mensch, der Natur und den damit verbundenen Weltgrenzen. Die Anthroposophie - welche auf der geistigen Erfahrungswelt des Menschen beruht – eröffnet einen Zugang zur objektiven geistigen Welt, welche den aktuellen Anforderungen unserer Gesellschaft entspricht. Dadurch können Fragen betreffend unterschiedlicher Lebensbereiche, wie etwa Medizin, Religion, Ethik, Kunst, Landwirtschaft und Pädagogik behandelt werden. Rudolf Steiner versuchte dadurch wichtige Impulse auf die eben genannten Bereiche zu generieren. Natürlich gab beziehungsweise gibt es auch heute noch Gegner dieser Betrachtungsweise. Diese bezeichnen Steiner und seine Anthroposophie als Esoterik oder sektenhafte Weltanschauung. Doch R. Steiner hielt an seinem Konzept, dass es neben der sinnlichen auch eine übersinnlich geistige Wirklichkeit gibt, fest. (vgl. RICHTER 2011: 45f)

Neben seinen publizierten Gedanken bezüglich der Anthroposophie, gründet er im Jahr 1919 die sogenannte Waldorfpädagogik. Diese stützt sich methodisch und didaktisch auf die seelischen und geistigen Entwicklungen des Kindes und folgt den Aspekten der Anthroposophie. (ebd.: 48)

„Diese Erziehungsaufgabe wurde für mich eine rechte Quelle des Lernens. Es eröffnete sich mir durch die Lehrpraxis, die ich anzuwenden hatte, ein Einblick in den Zusammenhang zwischen Seelischem und Körperlichem im Menschen. Da machte ich mein eigentliches Studium in Physiologie und Psychologie durch. Ich wurde gewahr, wie Erziehung und Unterricht zu einer Kunst werden müssen, die in wirklicher Menschenerkenntnis ihre Grundlage hat.“ R. Steiner (RICHTER 2011: 48)

Bei einer oberflächlichen Betrachtung der Rudolf Steiner Schulen könnte der Gedanke auftauchen, dass diese pädagogisch stark an die Reformpädagogik anknüpfen. Durch Elemente wie etwa ein geringerer Leistungsdruck, der Widerstand gegen ein autoritäres

Lernklima, eine fokussierte Kunsterziehung, die Wahrnehmung des Kindes als Individuum und Lernen durch Arbeit, erscheint diese Pädagogik auf den ersten Blick als Summe aller Reformpädagogiken. Seine konkreten Gedanken bezüglich der Verbindung von Anthroposophie und Erziehung schrieb er erstmals im Jahr 1907 nieder. Zur gleichen Zeit hielt er zahlreiche Vorträge zu pädagogischen Themen. Doch erst im Jahr 1919 wurde Steiner mit seinem pädagogischen Ansatz in der Öffentlichkeit gehört und ernst genommen. Seine Ideen waren nun nicht mehr nur theoretischer Natur, sondern konnten erstmals auch praktisch umgesetzt werden. Dies hatte er einer Krise des damals vorherrschenden Schulsystems zu verdanken. Bei einer Rede vor den MitarbeiterInnen der Waldorf Astoria- Zigarettenfabrik in Stuttgart wurden seine Worte gehört und fanden Anerkennung. Der Direktor der Fabrik, Kommerzienrat Emil Molt, war von Steiners Ansätzen begeistert, da er selbst Anthroposoph war. Er entschied sich sowohl Privat- als auch Firmenvermögen in ein neues Bildungsprojekt zu investieren, das auf anthroposophischen Grundsätzen aufbaute und ermöglichte somit den Kindern seiner MitarbeiterInnen einen pädagogisch neuartigen Bildungsweg. Noch im selben Jahr wurden die Pläne für das Schulgebäude und auch die Pläne für die Ausbildung der Lehrpersonen realisiert. (LINDENBERG 1981: 169f)

„Aber wir haben es nötig, Kompromisse zu schließen. Kompromisse sind notwendig, denn wir sind noch nicht so weit, um eine wirklich freie Tat zu vollbringen. Zwei widersprechende Kräfte sind dabei in Einklang zu bringen. Auf der einen Seite müssen wir wissen, was unsere Ideale sind, und müssen doch noch die Schmiegsamkeit haben, und anzupassen an das, was von unseren Idealen weit abweichen wird. In einer wirklichen Lehrer- Republik werden wir nicht Verordnungen, die vom Rektorat kommen, als Ruhekissen hinter uns haben. Jeder muss voll verantwortlich sein. Konferenzen sind freie republikanische Unterredungen. Jeder ist darin ein Souverän.“ (ebd.: 171)

Steiners pädagogische Ansätze sind dabei stark mit der anthroposophischen Geisteswissenschaft verknüpft. Es gilt jedoch zu beachten, dass Steiner mit seinen

Ansichten keine Ideologie vermitteln wollte. Das Ziel dieser Lehre ist es, den Weg zur persönlichen und ganz individuellen Erfahrungswelt zu finden. (KIERSCH 1984: 11)

Das Lehrpersonal an der ersten Rudolf Steiner- Schule wurde gezielt dahingehend geschult, dass es mit seinem Handeln eine biographische Verantwortung für die Zukunft der SchülerInnen übernimmt. Der Lehrperson ist es somit möglich, durch sein eigenes zu beobachtendes Verhalten, den Werdegang der Kinder und Jugendlichen sowohl positiv als auch negativ zu beeinflussen. Beispielsweise durch einen authentischen Unterrichtsstil welcher die Kinder und Jugendlichen für eine außerschulische intensive Beschäftigung mit einer Thematik anleitet. Unterricht und Erziehung wurden nun von einem völlig neuen Blickwinkel betrachtet. Die seelischen, geistigen und leiblichen Dimensionen der Kinder wurden nun in Lernprozessen mitberücksichtigt. Daher wurde nicht nur die kognitive Ebene angesprochen, sondern der Mensch als Ganzes - mit all seinen Bedürfnissen – wurde berücksichtigt. Erstmals wurden in „Steiner Schulen“ Mädchen und Jungen aus verschiedenen Gesellschaftsschichten zusammen unterrichtet. Das sogenannte Sitzenbleiben und körperliche Strafen wurde aus dem Regelschulsystem nicht übernommen. Wichtig erschienen Steiner jedoch der handwerklich-praktische, der künstlerische und auch der Fremdsprachenunterricht. Angebote, die ab der 1. Klasse verfügbar waren. Zu Steiners Konzept zählte neben den Lehrpersonen auch eine medizinische Betreuungsperson, daher war von Anfang an ein Schularzt Teil des Teams. Mit den Inhalten dieses neuen Konzepts wurde die erste Waldorfschule noch im Jahr 1919 mit insgesamt acht Klassen, welche 256 SchülerInnen und zwölf Lehrpersonen umfassten, eröffnet. (LINDENBERG 1981: 171f)

Der Grundstein für den Ausbau der Waldorfschulen war gelegt. In weiterer Folge wurde die Schule aus der Waldorf- Astoria- Zigarettenfabrik ausgelagert und frei finanziert. Dies stellte jedoch in den folgenden Jahren ein konstantes Problem dar, denn staatliche Zuschüsse gab es für diese Schulform nicht. Steiner versuchte durch seine Vorträge im Ausland Geld für die weitere Finanzierung aufzutreiben. Durch das enorme Wachstum der Schule war es jedoch nicht mehr möglich, alle Entscheidungen bei Konferenzen abzuarbeiten. Daher wurde ein sogenannter Verwaltungsrat gegründet, welcher abwechselnd aus drei Lehrpersonen gebildet wurde und wichtige Entscheidungen besprach. Die Leitung der Schule blieb jedoch unverändert – sie oblag Rudolf Steiner. Im

Sommer 1923 umfasste die Schule bereits 700 SchülerInnen und 39 Lehrpersonen. (ebd.: 172)

Im Jahr 1925 konnte Rudolf Steiner jedoch aus gesundheitlichen Gründen die Schulleitung nicht mehr weiterführen und zog sich aus der Leitungsfunktion zurück. Die Verantwortung aller Waldorfschulen in Deutschland lag nun in den Händen des Lehrerkollegiums. Doch die weitere Entwicklung verlief nicht ohne Krisen. Unzufriedene Lehrpersonen, Kritik an den Lehr- und Prüfungsplänen und Uneinigkeit über das Abitur folgten. Rudolf Steiner war jedoch immer auf der Seite der SchülerInnen und hatte auch weiterhin engen Kontakt mit allen Beteiligten an der ersten Waldorfschule in Stuttgart. Den Fokus auf das menschlich-persönliche verlor Steiner und die Waldorfpädagogik nie aus den Augen und verankerte sich immer tiefer im neuen Lehrerbewusstsein. Die Menschenkunde muss im Vordergrund stehen, so Steiner. (ebd.:172f)

In Österreich entstand im Jahr 1927 die erste Rudolf Steiner Bildungseinrichtung. Damals, mit rund fünfzehn Kindern pro Jahrgang wurden die SchülerInnen von der ersten bis zur zehnten Klasse unterrichtet. Zu Beginn im 8. Wiener Gemeindebezirk, später dann in der Innenstadt. Auch diese Schule litt unter Geldnot und viele Familien konnten sich das Schulgeld nicht leisten. Doch der Zusammenhalt in Wien war groß, so unterstützten sich die Familien der Schulkinder gegenseitig. Mit viel Mut und Eigeninitiative ermöglichte das Lehrpersonal im Jahr 1938 den 150 Kindern noch einen angemessenen Schulabschluss, bevor die politische Situation völlig aus dem Ruder geriet. Dokumente aus dieser Zeit sind kaum mehr vorhanden, da bereits vor der Machtübernahme durch Hitler der Großteil davon aus Angst vernichtet wurde. (vgl. STINGLECHNER- HALLA 2011: 75f)

„So steht der Waldorflehrer da: Er hat keine Paragraphen, sondern Ratschläge; Ratschläge, die er nach seiner eigenen Individualität gestalten muss. Jeder ist doch ein anderer Mensch. Und wenn man vorschreibt, was der Lehrer in der Schule zu tun hat, in strikter Weise, dann soll jeder so sein wie der andere. Bedenken Sie nur, zu welcher Konsequenz das führt. Wenn das ernst genommen würde, das die Paragraphen und Verordnungen streng durchgeführt würden, die bestgemeinten pädagogisch- abstrakten Grundsätze durchgeführt würden, wonach die Leute der Ansicht sind, dass es nur einerlei

gibt, wie man zu erziehen und zu unterrichten hat, dann könnte man den einen Lehrer nicht mehr von dem anderen unterscheiden. Dann würde man dem einen Lehrer begegnen und sagen, es sei der andere, weil er nach ganz denselben abstrakten Prinzipien unterrichtet und erzieht. Aber der Lehrer ist ein Mensch. Der Lehrer ist eine Individualität. Und er kann nur wirken, wenn er sich als Mensch einsetzen kann mit der vollen Selbstständigkeit seines Wesens. Nur dann kann er wirken.“ (ebd.: 173)

Nach dem Jahr 1970 entstanden in Österreich neben jener in Wien weitere Waldorfschulen, unter anderem in Linz, Graz, Salzburg, Innsbruck, Schönau und Kufstein. Finanziert wurden und werden diese zum Großteil über Elternbeiträge. Seit der ersten Abschlussklasse im Jahr 1974/75 haben insgesamt etwa 3.000 SchülerInnen in Österreich die Waldorfschule erfolgreich abgeschlossen. Etwa 80% maturieren am Ende ihrer schulischen Laufbahn. In späterer Folge entstand der „Waldorfbund- Österreich“, welcher die Interessen der Waldorfschulen gegenüber allen überregionalen Institutionen vertritt. (vgl. LÜTKENHORST 2011: 186)

Die in Wien heute sehr bekannte Waldorfschule „Rudolf Steiner-Schule Pötzleinsdorf“ begann ihre Tätigkeit im Jahr 1980. Da sich durch die wachsenden Schülerzahlen Platznot entwickelte, musste ein neues Schulgebäude gekauft werden. Das heutige Schulgebäude war damals eine zum Verkauf stehende Jugendherberge und musste stark renoviert und umgebaut werden. Das Gebäude erschien für eine Schule nicht ideal, doch der großzügige Außenbereich mit zahlreichen alten Bäumen beeindruckte. Nach einigen Stolpersteinen, konnte das Gebäude gekauft, umgebaut und in weiterer Folge als Schule genutzt werden. Finanziell waren für den Umbau damals umgerechnet fünf Millionen Euro nötig. Für die Hälfte davon kam die Gemeinde Wien auf, da das Gebäude unter Denkmalschutz stand. Die Rudolf-Steiner-Schule Pötzleinsdorf ist eine traditionelle Waldorfschule in Wien, welche sich an den dazugehörigen Fächerlehrplan hält. Seit dem Jahr 1995 besteht auch die Möglichkeit im eigenen Haus zu maturieren, etwa 95% der Schüler und Schülerinnen nehmen dieses Angebot in Anspruch. Im Jahr 2011 umfasste diese Schule 310 SchülerInnen, welche von 35 Lehrpersonen betreut und unterrichtet wurden. Im

angeschlossenen Kindergarten werden derzeit etwa 83 Kinder betreut. (vgl. BULASIKIS 2011: 254ff)

Die Rudolf- Steiner- Schule Pötzleinsdorf ist jedoch nicht Wiens einzige Schule, welche nach Steiners pädagogischem Prinzip arbeitet. Weiters wurden in Wien die Friedrich Eyann Waldorfschule und das Oberstufengymnasium Rudolf Steiner gegründet. Rechtsträger dafür ist das Kuratorium für künstlerische und heilende Pädagogik. (ebd.: 2011: 268)

Rudolf Steiner verstarb im Jahr 1925 in Dornach. Die neue pädagogische Orientierung hatte damit ihren Gründungsvater verloren. Er hatte die Idee einer neuen kindorientierten Pädagogik großgemacht, doch der Prozess war noch nicht abgeschlossen. Probleme in unterschiedlichen Bereichen, wie etwa die staatlichen Abschlussprüfungen, blieben bis heute bestehen. Bestehen blieb jedoch auch ein positives Image in der Öffentlichkeit, nicht zuletzt, weil sich die Kinder und Jugendlichen positiv über das Lernen in der Waldorfschule äußerten. Der persönliche Bezug, die Begeisterung der Lehrpersonen, das eigene individuelle Schaffen und die Prägung des eigenen Willens sind für die SchülerInnen wichtige und richtige Bezugsnormen. Der geistige Inhalt von Mensch und Materie blieb erhalten. (LINDENBERG 1981: 175f)

Derzeit stellt sich allerdings die Frage, ob in Zukunft neue Waldorfschulen gegründet werden können? Die Planung und Gründung einer neuen Schule wäre weiterhin möglich, wenn es gelänge, sicherzustellen, dass der Bund freier Waldorfschulen gegenüber neuen Initiativen keine Weisungsbefugnis hat. Der Bund sollte nur beratend zur Seite stehen beziehungsweise einschreiten können, wenn die Inhalte und Vorgaben der neuen Schule nicht mit dem gewünschten anthroposophischen Leitprinzip übereinstimmen. Als die Nachfrage nach verfügbaren Plätzen in Steiner-Schulen nach 1970 größer wurde, gelang es einen gemeinsamen Kriterienkatalog zu schaffen. Dies mit dem Ziel, Neugründungen weiterhin qualitativ abzusichern. Im Jahr 1974 wurden somit von der Gemeinschaft der Waldorfschulen insgesamt acht Kriterien in Bezug auf Waldorfschulen und deren Inhalte formuliert (ebd.: 1981: 186f):

1. Schulgründungen gehen immer von lokalen Initiativen der LehrerInnen oder Eltern aus.
2. Die Initiativen werden, sobald sie bekannt sind, vom Bund der Waldorfschulen beraten.
3. Ein erster Schritt zur Gründung ist in der Regel die Gründung eines Schulvereins.
4. Es ist notwendig, dass über mehrere Jahre hinweg praktische Vorarbeit durch Vorträge, Seminare und Gruppenarbeit zum gründlichen Kennenlernen der Waldorfpädagogik geleistet wird.
5. Eine erste Stufe auf dem Weg der Verwirklichung sollte die Gründung eines Waldorfkindergartens sein, weil sich hier der Schulverein in praktischer Arbeit erproben kann und seine Mitglieder sich in der Arbeit anders als in Gesprächen kennenlernen.
6. Bildung eines Kollegiums, in dem neben neu- ausgebildeten WaldorflehrerInnen, die eines der Waldorfseminare besucht haben, auch ein oder zwei erfahrene und bewährte ältere WaldorflehrerInnen bereit sind, langfristig mitzuarbeiten.
7. Übernahme einer Patenschaft, um den Aufbau eines neuen Waldorfschulstandortes zu begleiten.
8. Beschaffung eines Geländes für den Schulbau oder Beschaffung eines geeigneten Gebäudes. (ebd.: 1981: 186f)

Für die Waldorfschulen ist die Einhaltung dieser Kriterien essentiell, da sie mit einem Minimum an behördlicher Bürokratie auskommen möchten. Die persönlichen Kontakte sind dabei nicht durch Verordnungen oder anderer bürokratischer Maßnahmen zu ersetzen. Das Bewusstsein, dass sich die Gemeinschaft an einem gemeinsamen Ziel orientiert, muss gegeben sein. Nach der Neugründung muss die Schule ihren Pflichten selbst nachkommen und ihre Angelegenheiten eigenständig regeln. (ebd.: 187f)

Besonders die Zusammenarbeit mit der Elternschaft stellt einen wichtigen Punkt bei der Schulorganisation dar. Die Elternschaft ist durch stetige Kommunikation miteinander bemüht, Probleme und Herausforderungen durch die Ausschöpfung der individuellen Talente und Fähigkeiten zu lösen. (KIRSCH 1984: 33)

Wenn man die weitere Entwicklung der Waldorfschulen betrachtet, so fällt ein Punkt besonders auf - der Umgang mit der freien Wirtschaft. Unsere zunehmend materialistisch geprägte Gesellschaft, welche nach dem Autor eine physisch-chemische Weltanschauung vertritt, passt nicht in das Konzept der R. Steiner Pädagogik. Die Würde des Menschen und des Kindes müssen weiterhin im Mittelpunkt stehen, unabhängig von unterschiedlichen Weltanschauungen und Auffassungen. Die moralischen Ansprüche und Wertvorstellungen müssen unabhängig von der immer schnelleren und technisierten Welt Bestand für weitere Generationen haben. Der Ausbeutung der Natur und des Menschen muss im Hinblick auf steigende Naturkatastrophen und soziale Ungleichheit gegengesteuert werden. Wenn es die Menschen mit der Pädagogik von Rudolf Steiner ernst meinen, so muss eine Wissenschaft gefördert werden, welche sich mit Lebensqualitäten auseinandersetzt und diese zugleich auch verstehbar und anschaulich macht. Im Hinblick auf menschliche Biographien bedeutet dies auch, dass die Forschung einen Beitrag zur Beschreibung menschlicher Kommunikation, deren Langzeitfolgen, aber auch der Lebensverhältnisse und Verhaltensweisen der Menschen leisten muss. Es muss sichtbar und anschaulich werden, welchen Beitrag Bildungseinrichtungen auf die individuellen Biographien der Kinder und Jugendlichen leisten. Möchte man im Hinblick dessen, schon beim Bewusstsein der Kinder ansetzen, so darf kein bloßes theoretisches Wissen über die Natur gelehrt werden. Die SchülerInnen haben die Möglichkeit Lebensvorgänge in einer nicht bereits methodisch reduzierten Natur kennenzulernen. (LINDENBERG 1981: 201f)

Rudolf Steiner begann seine Pädagogik in kleinen Schritten voranzutreiben, im ständigen Austausch mit Interessierten. So eröffnete sich allmählich der Weg zu einer anthroposophisch-pädagogischen Hochschule, welche jedoch nicht grundsätzlich in Konkurrenz zur aktuellen Wissenschaft stehen möchte. Durch die bereits erwähnten Formen der Kommunikation und Reflexion war eine Weiterentwicklung Schritt für Schritt möglich. Diese Ergänzung kann neue Wissens- und Erkenntnisformen hervorbringen, welche das menschliche Erleben wieder in den Mittelpunkt rücken. Die menschliche Komponente muss für die Wissenschaft relevant bleiben, um einen Beitrag zum Selbstverständnis des Menschen zu liefern. Die Gründung bzw. Etablierung einer solchen

Hochschule, wäre ein Signal gegen die Entfremdung von Wissenschaft und Theorie. (ebd.: 204f)

2.2. Schulorganisation

Als Grundlage für die schulische Organisation der österreichischen Waldorfschulen ist deren Rechtsgestalt von Bedeutung. Die Rechtsform wurde in den Jahren 1972-1990 ausgearbeitet und umgesetzt. Das Bewusstsein - für die Notwendigkeit dieser - musste sich sowohl bei den VertreterInnen der Waldorfpädagogik als auch bei den staatlichen Behörden entwickeln. Insgesamt umfasst die Rechtsform heute acht „Themenbereiche“, welche aus staatlicher Sicht eine Privatschule mit zwölf Schulstufen ausmachen. Jene Rechtsform betrifft nur Waldorschulen in Österreich. Die Vorschriften, die an anderen Schulen gelten, wie beispielsweise an Schulen in Tokio, Straßburg, St. Petersburg und Sacramento weichen davon ab. Die acht für Österreich ausdifferenzierten „Themenbereiche“ umfassen folgende Punkte: die Errichtung der Schule, pädagogische Konzeption des Waldorfkindergartens, Einschulung der Anwärter mit dem 7. Lebensjahr, die Erfüllung der Schulpflicht, die Jahresfeststellungsprüfung, die Genehmigung des Organisationsstatus mit dem Lehrplan der Waldorfschulen, das Öffentlichkeitsrecht, die Subventionierung als nichtkonfessionelle Privatschule durch den Staat und der Abschluss der Sekundarstufe II. Die Eingliederung des Waldorfschulsystems in das österreichische Rechtssystem - und der damit verbundene verpflichtende Lehrplan - sorgte für ein Umdenken bei der Vielzahl der Lehrpersonen. Der finale Beschluss brachte die Anerkennung der acht Grundsatzbereiche durch die Schulgemeinschaften der österreichischen Waldorfschulen. Die Waldorfpädagogik und deren Vertreter sahen in dieser Anerkennung die Chance, das eigene Tun und Schaffen besser als bisher zu reflektieren und staatliche Subventionen geltend zu machen. Der Prozess - welcher zur Anerkennung führte - dauerte bis in die 1990er Jahre. Mit der staatlichen Anerkennung wurden zahlreiche pädagogische und organisatorische Rahmenbedingungen festgelegt. Darunter auch eine Klarstellung in Bezug auf die Qualifikation und Weiterbildung der Lehrpersonen. (vgl. KNEUCKER 2011: 149ff)

Historisch gesehen entwickelte sich in Deutschland zunächst eine Rechtsform, die einer Genossenschaft glich. Dieses Finanzierungssystem, in Form einer Genossenschaft, war für die Finanzierung der neuen Schulgebäude essentiell, da das Startkapital der Trägerschaft nicht ausreichte. Die Eltern der zukünftigen Schulkinder waren dazu verpflichtet worden, einen finanziellen Beitrag beizusteuern. Die Finanzierung der Gebäude - und auch Vergünstigungen durch zahlreiche unentgeltliche Eigenleistungen - wurde durch dieses System gewährleistet. Das Engagement der Elternschaft war groß. Planungsschritte, rudimentäre Bautätigkeiten in Eigenleistung und die Gründung verschiedener Initiativen - beispielsweise Weihnachtsmärkte - führten zu finanziellen Erleichterungen. Die Kooperation zwischen LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen spiegelten das neue pädagogische Verständnis der Waldorfschulen. Aus Sicht der WaldorfpädagogInnen nimmt der Staat - durch oftmals langwierige und bürokratisch verlaufende Bauverfahren - die Chance auf Begegnung zwischen den einzelnen Mitgliedern der Schulgemeinschaft welche beim Bau eines Kindergartens oder einer Schule möglich wäre. Diese Begegnungen, während der Planungsphase und dem Bau des Gebäudes, tragen wesentlich zum gegenseitigen menschlichen Kennenlernen bei und fördern so das Gemeinschaftsleben. Das staatliche Vorgehen - so die Anhänger der Waldorfpädagogik - stellt alle Beteiligten als bloße Konsumenten dar, ohne das eigene Mitwirken zu ermöglichen. Das Miteinander, welches schon bei der Planung eine wesentliche Rolle spielt, ist für die Waldorfpädagogik ein wichtiger Aspekt. Diskussionen auf Augenhöhe und die Erarbeitung gemeinsamer Lösungsansätze spielen dabei eine wichtige Rolle. Kinder erhalten dadurch die Möglichkeit, von Beginn an etwas Positives mit dem Schulgebäude zu verbinden. Dies resultiert aus dem gemeinsamen Mitwirken an allen erforderlichen Planungs- und Bauschritten. SchülerInnen, Elternschaft und Lehrerschaft sind selbst bei jedem Schritt eingegliedert und aufgefordert ihre Meinungen zu äußern. (LINDENBERG 1981: 182-185)

Der Kernaspekt der Waldorschulen hinsichtlich ihrer Verwaltung, ist die autonome Selbstverwaltung. Dadurch werden Freiräume möglich. Rudolf Steiner war es wichtig, dass sich Lehrerinnen und Lehrer nicht nur mit den Thematiken des eigenen Faches beschäftigen, sondern auch in der Lage sind, administrative Tätigkeiten selbst ausüben. (ebd.: 190)

„Das Erziehungs- und Unterrichtswesen, aus dem ja doch alles geistige Leben herauswächst, muss in die Verwaltung derer gestellt werden, die erziehen und unterrichten. In diese Verwaltung soll nichts hineinreden oder hineinreagieren, was im Staate oder in der Wirtschaft tätig ist. Jeder Unterrichtende hat für das Unterrichten nur so viel Zeit aufzuwenden, dass er auch noch ein Verwaltender auf seinem Gebiet sein kann. Er wird dadurch die Verwaltung so besorgen, wie er die Erziehung und den Unterricht selbst besorgt. Niemand gibt Vorschriften, der nicht gleichzeitig selbst im lebendigen Unterricht und Erziehen drinnen steht. Kein Parlament, keine Persönlichkeit, die vielleicht einmal unterrichtet hat, dies aber nicht mehr tut, sprechen mit. Was im Unterricht ganz unmittelbar erfahren wird, das fließt auch in die Verwaltung ein.“ (ebd.: 191)

Jegliche Formen der staatlichen oder wirtschaftlichen Interventionen wurden von Steiner stets abgelehnt. Die Waldorfschule sollte eine unabhängige und sich eigenständig organisierende Bildungseinrichtung sein und auch in Zukunft bleiben. (KIERSCHE 1984: 32)

Das angesprochene Tätigkeitsfeld, welches über die eigentliche Unterrichtstätigkeit hinausgeht, umfasst auch die Beschäftigung mit Fragenkomplexen aus Bereichen wie etwa der Bildungspolitik oder der Organisation des Bundes der Waldorfschule. Ein Interesse hinsichtlich dieser Fragenkomplexe und eine in weiterer Folge individuelle Auseinandersetzung damit, werden gefordert. Liegt der Fokus der Betrachtung auf den persönlichen Ressourcen der LehrerInnenschaft, so ist die gewissenhafte Erfüllung der oben genannten Herausforderungen langfristig nicht gesichert. (LINDENBERG 1981: 191)

Aus organisatorischer Sicht bilden die österreichischen Waldorfschulen zum gegenwärtigen Zeitpunkt einen Teil der österreichischen Schullandschaft. Denn rechtlich und organisatorisch, werden von diesen alle notwendigen Anforderungen erfüllt. Der wichtigste Diskussionspunkt - bei der Anerkennung der Waldorfschulen durch den Staat - stellte die Frage nach der Ausformulierung der nötigen Dokumente. Sowohl inhaltliche als auch pädagogische Kernpunkte wurden den Waldorfschulen bei der Formulierung selbst überlassen. Formales, Unterrichtszeit, Schul- und Unterrichtsordnung, Stundentafel und die Vergleichbarkeit der Ergebnisse in Bezug auf die Bildungsniveaus waren jedoch

weiterhin diskussionswürdige Bereiche. Nach Erfüllung der Kriterien, in den genannten Bereichen, stand der Umsetzung der neu strukturierten Lehrpläne in unterrichtspraktisches Handeln nichts mehr im Wege. Aufgrund der vorhandenen Autonomie war es möglich, bisher ungewöhnliche „Unterrichtsfächer“ wie zum Beispiel Gartenbau, Schultheater und Sozialpraktika anbieten zu können. Der Abschluss der Sekundarstufe II wird an Österreichs Waldorfschulen durch schulexterne Prüfende vorgenommen. Ein Vergleich der erzielten Leistungen an Waldorfschulen mit dem in Österreich herrschenden Regelschulsystem wird somit ermöglicht. Die Waldorfschulen konnten entgegen anfänglicher Befürchtungen den Lehrplan erfolgreich ausdifferenzieren. Der Grundgedanke der Waldorfpädagogik trübte sich durch die staatliche Anerkennung nicht. (KNEUKER 2011: 158ff)

In der Literatur lassen sich zahlreiche Studien und Untersuchungen zur Entwicklung, Organisation und Zufriedenheit der Waldorfpädagogik finden. Exemplarisch möchte ich auf eine davon näher eingehen. Dirk RANDOLL befragte im Zuge seiner Studie im Jahr 2012 insgesamt 1.807 Lehrpersonen aus 105 Waldorfschulen. Er beschränkte sich im Rahmen dieser Untersuchung auf eine zentrale Forschungsfrage: *„Welche drei Herausforderungen sehen Sie in Zukunft auf die Waldorfschulen zukommen?“* Die Antworten der Lehrpersonen dazu waren eindeutig. Die Mehrzahl der Befragten nannten als wichtigsten Aspekt die Herausforderungen im Hinblick auf die Weiterentwicklung der gesamten Waldorfpädagogik und des anthroposophischen Gedankenguts, gefolgt von Verbesserungen in den Bereichen der Schul- und LehrerInnenfinanzierung und dem Umgang mit neuen Medien. Das anthroposophische Gedankengut sollte jedoch, nach Ansicht der Befragten erhalten bleiben. (GRAUDENZ 2013: 83)

Die Waldorfschulen müssen sich auch in der Gegenwart erneut über ihr Bestehen und die Schulorganisation Gedanken machen, da die SchülerInnenzahlen schwanken. Um das weitere Bestehen der Schulen zu sichern, ist eine kritisch konstruktive Auseinandersetzung mit der Anthroposophie erforderlich. Die Schriften von Rudolf Steiner müssen modern gedacht werden, um den Kindern und Jugendlichen weiterhin die

Möglichkeit dieser Pädagogik anbieten zu können. Eine moderne Neuinterpretation der pädagogischen Leitziele mit all deren Stärken und Schwächen ist – aus Sicht von GRAUDENZ- gefragt. Der Mut, den Rudolf Steiner bei der Gründung seiner Pädagogik hatte, muss auch heute aufgebracht werden, um das Weiterleben der Waldorfschulen zu sichern. Dies bedeutet jedoch nicht, all die tragenden Leitprinzipien hinter sich zu lassen. Die tragenden Grundgedanken müssen erhalten bleiben und weiterhin gefördert werden, will man: soziale Gerechtigkeit, das Prinzip der Freiheit, die lebendige Anschauung und die Lernfreude erhalten. (ebd.: 86ff)

Hinsichtlich der Organisation stellte die Elternarbeit in den Waldorfschulen schon immer einen zentralen Punkt dar. Die gemeinsame intensive Arbeit stiftet ein Gefühl der Zusammengehörigkeit und der Gemeinschaft. Doch dies geschah nie hinter verschlossenen Türen, sondern immer in einem offenen Rahmen. Zahlreiche Elternabende, Tagungen, Vorträge und Seminare wurden zum Thema Waldorfpädagogik angeboten, um auch die Öffentlichkeit in diese Thematik einzubinden. Ausgeschlossen wurde dabei nie jemand, so der Autor HETZEL. Der offene und transparente Umgang mit der Gesellschaft wurde gesucht. Ziel dieser Offenheit war es auch, von der Gesellschaft besser verstanden zu werden. Der Schulverein war und ist immer noch ein prägendes Merkmal der schulischen Organisation. Das wirtschaftliche Bestehen und die pädagogische Verantwortung liegen im Rahmen dieser Entscheidungen. Die Tätigkeit im Schulverein ist daher mit einem enormen Vertrauensvorschuss versehen. (HETZEL 2011: 143f)

Der Anspruch der Eltern an das Waldorfschulsystem ist enorm. Eltern wählen diese Schulform meist nach langer und intensiver Überlegung und Auseinandersetzung mit der angebotenen Pädagogik. Die Entscheidung für die Waldorfschule wird von Eltern primär getroffen, um ihre Kinder vor eigenen im Regelschulsystem negativ erlebten Erfahrungen zu schützen und andererseits, um den pädagogischen Druck vom Elternhaus zu nehmen. Die Erwartungshaltung gegenüber den Lehrpersonen kann daher nicht immer vollkommen erfüllt werden. Das Bewusstsein dafür, dass auch Waldorfpädagogen nicht perfekt sind und möglicherweise Fehler machen, muss gestärkt werden. Auch auf den Waldorfschulen lastet hinsichtlich der Bildungsarbeit ein enormer Druck. Pädagogische

Probleme, welche aus dem öffentlichen Regelschulsystem bekannt waren, machten auch vor den Waldorfschulen nicht halt. Beispielsweise der Konsum von berauschenden und teilweise illegalen Substanzen, welcher von SchülerInnen konsumiert werden, beschäftigte auch die Waldorfschulen. Um diesen Entwicklungen nicht tatenlos gegenüberzustehen, suchten LehrerInnen gemeinsam mit der Elternschaft professionelle Hilfe in Form von therapeutischen Gesprächen mit ExpertInnen. (ebd.: 144f)

Blickt man nun nochmals auf den Punkt der Selbstverwaltung, so lässt sich gegenwärtig ein neues Konzept erkennen, welches bereits von einigen Waldorfschulen angewandt wird. Der Arbeitskreis „Qualität“ entwickelte sich im Waldorfbund Österreich. Er versucht seit dem Jahr 2010 einheitliche Qualitätsstandards in Bezug auf die Verwaltung der Waldorfschulen zu realisieren. Da Waldorfschulen von der Schulverwaltung bis hin zur Zusammenarbeit mit Behörden, alles völlig selbstständig und ohne leitende Direktion übernehmen, bedarf es neuer Qualitätsrichtlinien. Zu Beginn der Gründung einer neuen Waldorfschule lassen sich diese Tätigkeiten durch die Gemeinschaft noch problemlos abarbeiten, denn Tatendrang und Motivation sind noch frisch. Doch meist nach Jahren des Bestehens der Schule kommt es zu Unstimmigkeiten beziehungsweise entsteht ein gewisser Grad an Trägheit. Um diesen Phänomenen entgegenzuwirken, wurde dieses Programm mit dem Namen „Wege zur Qualität“ ins Leben gerufen. (BULASIKIS 2011: 146)

Ein weiterer Schritt zur Verbesserung der Lehrer-Eltern Zusammenarbeit im Hinblick auf die gesamte Schulorganisation war das Projekt „Rauchzeichen“. Die Kommunikation in der Gemeinschaft stellt in den einzelnen Waldorfschulen einen zentralen Aspekt dar. Ist die eben angesprochene Kommunikation nicht ausreichend oder wird diese gestört, so zieht dies schnell negative Auswirkungen nach sich. Die Idee, welche für dieses Projekt tragend war, ging über eine bloße Informationsübermittlung hinaus. Ziel war es, mit diesem zeitschriftenähnlichen Kommunikationsformat tieferliegende Ansichten und Ziele der Schulgemeinschaft zu übermitteln. Sprachlich klar formulierte Texte luden Eltern wieder zum gemeinsamen Dialog auf Augenhöhe ein. Menschlich gesehen lernten sowohl LehrerInnen als auch Eltern, dass der Faktor Humor im gesamten pädagogischen Dialog nicht fehlen darf. Neben der Ernsthaftigkeit des Tuns, darf der Spaß an der Sache – nach Ansicht des Autors - nicht verloren gehen. (vgl. KNEUKER 2011: 147)

Im Hinblick auf die Schulorganisation stellt sich oftmals die Frage: „Wie finanzieren sich die Waldorfschulen in Österreich und Europa?“ Die Liquidität der Waldorfschulen stand von Anfang an auf wackeligen Beinen. Für die Gründung der ersten Wiener Waldorfschule stand damals ein Budget von insgesamt 1,5 Millionen Schilling (heute etwa 200.000 €) zur Verfügung. Wobei festzuhalten ist, dass mehr als die Hälfte des Geldes von der Stadt Wien - durch persönliche Kontakte - lukriert werden konnte. Zu späteren Zeitpunkten wurde versucht, Kredite bei der Raiffeisenbank aufzunehmen. Diese waren jedoch mit sehr hohen Zinssätzen verbunden. Die Mitglieder der Waldorfschulen entschieden sich daher zu einem neuen Konzept. Anstatt mit ihrem Geld für Kredite zu bürgen, stellten sie es direkt der Schule zur Verfügung. Ein mutiger Schritt, der ein enormes Vertrauen voraussetzt. Insgesamt 300 Menschen stellten auf diese Art einen Teil ihres Privatvermögens dem Bund der Freien Waldorfschulen zur Verfügung. (GERGELY 2011: 177ff)

Ein wesentliches Merkmal bei der Finanzierung der Waldorfschulen stellt das Schulgeld dar. Recherchiert man in der Literatur, so gestaltet sich die Informationsdichte dahingehend eher dünn. Auf diversen Websites - welche die Waldorfpädagogik und das Rudolf Steiner Prinzip unterstützen - lassen sich nur vage Informationen dazu entdecken. Es wird der Eindruck vermittelt, als würden die Vertreter der Waldorfschulen in Österreich diesem Thema aus dem Weg gehen. Doch die bereits erwähnte Offenheit für Kinder und Jugendliche aus allen sozialen Schichten, müsste in weiterer Folge einen freien Zugang zur Waldorfpädagogik, unabhängig vom Einkommen der Eltern ermöglichen. Wie das in Einklang mit der Finanzierung dieser Bildungseinrichtung zu bringen ist, bleibt weitgehend unklar.

Auf der Website des Waldorfbunds Österreich wird die Thematik des Schulgeldes folgendermaßen beschrieben: Nach der geltenden Gesetzeslage herrscht eine Trennung zwischen konfessionellen und freien Privatschulen in Österreich. Jene Privatschulen mit einer freien Trägerschaft, wie es auch die Waldorfschulen sind, haben keinen Rechtsanspruch auf Übernahme der Personalkosten durch den Staat. Die nun insgesamt zwölf Waldorfschulen in Österreich haben somit keinen Anspruch auf Subventionen für

den Personalaufwand, für etwaige Baukosten oder für den Schulsachaufwand. Etwaige Zuschüsse - in nicht genau geregelter Höhe - können somit nur durch das Unterrichtsministerium, die einzelnen Gemeinden oder die Bundesländer gegeben werden. Die Waldorfschulen sehen sich somit nach eigenen Aussagen, als finanzielle Entlastung des Staates, bezogen auf den Bildungsbereich. Argumentationsgrundlage hierfür bildet der gegenwärtig bei 20% liegende Zuschuss des Staates, welcher - verglichen mit Schulen im Regelschulsystem – relativ gering ist. Die restlichen Kosten, welche in jeder schulischen Einrichtung anfallen, werden durch Elternbeiträge gedeckt. Sonderzahlungen in finanziellen Notsituationen der Waldorfschule, die durch die Eltern aufgebracht werden müssen, sind nicht auszuschließen. (vgl. <http://www.waldorf.at/schulen/finanzen.htm>)

Die Formulierungen auf der Webseite der Rudolf Steiner Schule Pötzleinsdorf im Hinblick auf die finanziellen Gebärungen sind im Vergleich zu den anderen Einrichtungen der Waldorfpädagogik etwas präziser. Neben den bereits erwähnten geltenden Regelungen bezüglich des Schulbeitrages und der allgemeinen Finanzierung, werden hierbei folgende Ergänzungen angeführt:

Der monatliche Schulbeitrag an der Waldorfschule Pötzleinsdorf beträgt - pro Kind im Schuljahr 2017/18 - insgesamt 452,47 €. Ein Ansuchen auf Kostenreduktion kann durch Offenlegung aller familiärer Finanzdokumente gestellt werden. Nach Sichtung dieser, entscheidet die Schulgemeinschaft ob und in welcher Höhe der zu zahlende Monatsbeitrag reduziert werden kann. (vgl. <http://www.waldorfschule-poetzleinsdorf.at/page.php?m=schule--kosten>)

Um dieses einführende Kapitel, welches Vorteile und Problemfelder, besonders bezüglich der Schulorganisation der Waldorfpädagogik veranschaulicht, abzuschließen, schildere ich einige gesammelte Eindrücke eines offiziellen Kontrollorgans der Schulbehörde.

Karl Sretenovic war Schulinspektor der ersten Wiener Waldorfschule. Seine Aufgabe war die Entstehung und Entwicklung der Schule kritisch zu beobachten und zu begleiten. Er stand in ständigem Dialog mit der Schulgemeinschaft und beantwortete auch bereitwillig Fragen. Als Schulinspektor neigte er bei der Überprüfung der neuen Schulform am Beginn seiner Tätigkeit oftmals zu Vergleichen mit dem öffentlichen Regelschulsystem in

Österreich. Dies erwies sich jedoch nicht als richtige Einstellung, wie er schnell merkte. So versuchte er möglichst unvoreingenommen und objektiv an die Sache heranzugehen. Seine Beobachtungen überzeugten ihn mehr und mehr von dieser für ihn neuen pädagogischen Sichtweise. Die SchülerInnen traten seiner Beobachtung zu Folge, selbstbewusst, angstfrei und unbelastet auf. Die individuelle Entwicklung des Kindes stand im Vordergrund. Eigenes Denken, Fühlen und Tun hatten Vorrang, so Sretenovic. Seine anfängliche Skepsis gegenüber der Waldorfpädagogik musste K. Sretenovic revidieren. Der Weg der Waldorfschulen war ein langer und manchmal auch mühsamer, doch die Anerkennung als Privatschule und die daraus resultierende Unterstützung durch Land und Bund stärkten das Selbstbewusstsein aller Beteiligten. (vgl. SRETENOVIC 2011: 138f)

2.3. Fachunterricht und LehrerInnenausbildung

In seinen Vorträgen aus den Jahren um 1921 spricht Steiner von dem Verhältnis zwischen Körper und Seele. Äußere Einwirkungen, etwa Erzählungen, Musikstücke oder Experimente, welche das Kind durch Augen oder Ohren wahrnimmt müssen im Inneren weiterverarbeitet werden. Der Leib ist hierfür nicht maßgeblich. Steiner spricht hierbei vom sogenannten „Ich“, von welchem alle äußeren Eindrücke verarbeitet werden müssen. Dieser Verarbeitungsprozess vollzieht sich im Schlaf des Kindes, denn dabei durchlebt das Kind all das tagsüber Erlebte nochmals. Eine bestimmte Abfolge des zu Erlernenden beziehungsweise der auszuübenden schulischen Tätigkeiten würde sich gesundend auf das Kind auswirken, da damit optimale Bedingungen für die nächtliche geistige Verarbeitung geschaffen würden. Beispielsweise steht an einem Tag Singen auf dem Stundenplan. Dies stellt eine eigens von den Kindern/Jugendlichen ausgeführte haptische Tätigkeit dar. Singen, welches zur eigenen Betätigung aufruft, sollte nun von einer rein kognitiven Tätigkeit gefolgt werden. Am nächsten Tag beschäftigen sich die Kinder und Jugendlichen mit Instrumentalmusik, führten dabei jedoch keine gezielten physischen Bewegungen aus. Die Festigung der erlernten Inhalte liegt in der Abwechslung

zwischen der eigenen physischen Betätigung und der rein kognitiven Denkleistung. Diese wechselseitige Lehrmethode fördert das Speichern von Inhalten im Gehirn. (STEINER 1986: 42-55)

Aus heutiger Sicht scheinen die eben erwähnten Ansichten bezüglich des Zusammenwirkens zwischen physischen und psychischen Zuständen als selbstverständlich. R. Steiner vertrat diese Ansichten jedoch in den Jahren um 1920, dieser historische Unterschied muss bedacht werden. Zu dieser Zeit waren die Forschungsansätze beziehungsweise Steiners Ansichten bezüglich der inneren Verarbeitung von Lernprozessen nahezu revolutionär. Eine Vielzahl von Menschen lauschte den Vorträgen von R. Steiner mit großem Interesse, da die Inhalte für sie völlig neu waren.

Der Fokus richtet sich nun der Lehrplangestaltung und dem Fachunterricht an Waldorfschulen. Ziel ist es, die physischen und psychischen Leitlinien der Waldorfpädagogik zu berücksichtigen, welche die Lernprozesse, die ein Kind durchläuft, charakterisieren. Nur so kann der Bezug zum Lehrplan der Waldorfschulen verstanden werden.

Die Lehrpersonen an Waldorfschulen müssen im Stande sein, die plastischen Kräfte mit den sprachlich-musikalischen Kräften der Kinder zu verbinden. Daher muss die Lehrperson die richtige Mischung zwischen bloßem Zuhören und aktivem Mitgestalten finden. Um dies im schulischen Alltag umsetzen zu können, definierte R. Steiner sogenannte Temperamente. Seiner Ansicht nach entspricht jedes Kind einem dieser vier Temperamente und weist - damit verbunden - gewisse charakterliche Eigenschaften auf. Im Folgenden werden diese Temperamente näher charakterisiert (KIERSCHE 1984: 24f):

- Melancholisches Temperament: wenig Erreichbarkeit, viel Stärke. Körperform schlank. Kann in „Wahnsinn“ ausarten.
- Sanguinisches Temperament: viel Erreichbarkeit, wenig Stärke. Nach Steiners Wortlaut sind diese Kinder am gewöhnlichsten. Kann in „Narrheit“ ausarten.

- Phlegmatisches Temperament: Stärke und Erreichbarkeit sind wenig ausgeprägt. Schultern sind aufrecht. Kann in „Schwachsinn“ ausarten.
- Cholerisches Temperament: Stärke und Erreichbarkeit sind ausgeprägt. Der Kopf versinkt beinahe im Körper. Kann in „Tobsucht“ ausarten.

Steiners Ansicht nach kann die Lehrperson – mit Hilfe der obigen Einteilung - lernen, die verschiedenen Temperamente zu erkennen, sie zu lesen und im Unterricht entsprechend darauf zu reagieren. Die SchülerInnen schleifen demnach ihre Temperamente aneinander ab, wobei die Lehrperson dabei eine ausgleichende Kraft ausstrahlen sollte. Diese Einteilung der unterschiedlichen Temperamente schützt die Lehrperson auch vor einer gewissen Monotonie, welche nach langjähriger Unterrichtstätigkeit auftreten kann. Jedes Temperament benötigt eine differenzierte Darstellungsform der zu unterrichtenden Inhalte. Die Lehrperson muss daher, wie KIERSCH anmerkt, Methodik und Didaktik an die Temperamentgruppen anpassen und entsprechend einsetzen. (ebd.24f)

„Sie müssen mit sich selbst Geduld haben, denn diese Behandlung der Kinderwelt muss einen gewohnheitsmäßigen Charakter annehmen. Man muss das Gefühl haben, an welche Gruppe man sich zu wenden hat, muss es gewissermaßen von selbst tun. Würde man sich das vornehmen, dann würde man die Unbefangenheit verlieren.“ (ebd. KIERSCH 1984: 25)

Mittelpunkt des Lehrprozesses an Waldorfschulen stellt das eigenständige Denken der SchülerInnen dar. Diese sollten selbstständig erkennen lernen, wie die Wissenschaft zu ihren Ergebnissen kommt und wie sie diese Ergebnisse postuliert. Nach den Leitlinien von Steiner kann eine Lehrperson nur jenes Wissen vermitteln, welches sie auch selbst wirklich interessiert. Das Interesse der Lehrperson für eine Thematik ist der Grundstein für die erfolgreiche Vermittlung von Wissensinhalten. Denn der Funke der Begeisterung kann nur überspringen, wenn die Lehrperson selbst dafür brennt. Die Begeisterung und Neugierde der Kinder und Jugendlichen sollte genutzt werden, um das eigene Wissen und

die Liebe zur Thematik weiterzugeben, Interessen zu wecken, Neues zu entdecken und sich eine eigene Meinung zu bilden. Diese Schlagworte stehen im Mittelpunkt der Waldorfpädagogik. (LINDENBERG 1975: 65,72)

Die Lehrplankonzeption der Waldorfschulen stellt das innere Erleben des Menschen in den Mittelpunkt. Anregungen, welche zur Selbsterkenntnis führen, sollen ermöglicht werden. Die Kinder und Jugendlichen sollen die Möglichkeit haben - zielgerichtet und entsprechend ihrer momentanen Entwicklungsphase - zu lernen. Dies muss im Rahmen der Waldorfpädagogik angstfrei möglich sein. Ein praktischer Bezug zur Gegenwart und zur Lebenswelt der SchülerInnen muss im Unterricht vorhanden sein, denn ein praktisches Verstehen führt zu individuellen Handlungen. Ergänzt werden diese praktischen Handlungen durch Kunst und Handwerk im Rahmen künstlerischer und handwerklicher Tätigkeiten, welche zusätzlich zum eigenen Tun anregen. (ebd. 88f)

Der Lehrplan für die Oberstufe, nach welchem in den Waldorfschulen in Österreich unterrichtet wird, entspricht jenem an staatlichen Schulen in Österreich. Die Matura, welche an Waldorfschulen in Österreich durch externe PrüferInnen abgenommen wird, ist möglich und meist auch das Ziel der SchülerInnen. Zentrale Punkte des Unterrichts sind anschaulich vermittelte Zusammenhänge, eine freie Zeiteinteilung und eine altersgerechte Themenwahl durch einen klassenübergreifenden Kursunterricht. In Praktika und Freifächern wird den SchülerInnen ermöglicht, ihren individuellen Interessen nachzugehen und Einblicke in die Berufswelt zu sammeln. Kritisches Hinterfragen, eigenständiges Denken und Ausprobieren werden nicht nur gefördert, sondern auch erwartet. Die SchülerInnen sollen als selbstbewusste, optimistische und teamfähige Menschen die Schule verlassen, welche Spaß Freude am lebenslangen Lernen haben. (<http://www.waldorfschule-poetzleinsdorf.at/page.php?m=schule--oberstufe>)

Geht man nun näher auf den Fachunterricht Geographie und Wirtschaftskunde ein, so beginnt dieser in den Waldorfschulen im vierten Schuljahr. Ein grober Überblick als auch Einsichten in spezielle geographische Aspekte sind zu erwerben, um geographische Phänomene strukturiert erfassen zu können. Starre Vorstellungen und Vermittlungswege sind nicht Ziel des Unterrichts. Das „Epochenfach“ soll differenziert verstanden und

analysiert werden. In den Schuljahren sechs bis acht werden in weiterer Folge gegensätzliche Landschaften und Lebensformen in Europa thematisiert. Dies gilt als Basis, um große Zusammenhänge verstehen zu können. Auch die Themengebiete Botanik, Zoologie und Geologie werden durch den Epochenunterricht Geographie abgedeckt. Die Inhalte sollen den SchülerInnen ermöglichen, den eigenen individuellen Denkhorizont zu erweitern und einen unvoreingenommen Umgang mit Menschen aus allen Erdteilen zu leben. (GÖTTE et al. 187f)

Speziell in der Oberstufe liegt der Fokus auf der Betrachtung der Erde als Ganzes. Die Erde soll als zusammenhängender Organismus verstanden werden. Die Vermittlung darf nicht auf abstrakten Kenntnissen beruhen, sondern muss das haptische Tun der SchülerInnen miteinbeziehen. Dies gelingt beispielsweise mit dem eigenen Erschaffen von Kunst persönlichen künstlerischen Kreationen. Die Idealvorstellung des Unterrichts wäre nun die Miteinbeziehung von menschlichen Schicksalen - auf unterschiedlichen Kontinenten – und der damit verbundene Perspektivenwechsel. Den unterschiedlichen Lebensbedingungen, welche auf ökologischen Aspekten basieren, sollte mehr Beachtung geschenkt werden. Die menschlichen Lebensbedingungen, ihre Unterschiede und die entsprechenden Fragen- und Antwortmöglichkeiten müssen an konkreten Fallbeispielen gelehrt werden. Lebens- und Wirtschaftsformen müssen differenziert betrachtet und mit den Lebensbedingungen vor Ort analysiert werden. Die Folgen einer Missachtung von sozialen und ökologischen Bedingungen müssen im Unterricht aufgezeigt werden. Die Vermittlung des Themengebiets Geographie, welche in den Waldorfschulen stattfindet, zielt auf eine Art Partnerschaft mit der Natur ab. (ebd. 2009: 268)

An Waldorfschulen erlangen die SchülerInnen im 9. Schuljahr die sogenannte „Erdenreife“. Für den Fachunterricht Geographie und Wirtschaftskunde bedeutet dies, den Fokus noch stärker auf das „Skelett Erde“ zu legen. Dieser Begriff soll das visuelle Vorstellungsvermögen unterstützen und die Komplexität der Erde veranschaulichen. Die Gesteinswelt und die verschiedenen Kontinente mit ihren Bindungen stehen im Mittelpunkt. In der 10. Schulstufe liegt der Fokus des Epochenunterrichts auf den Lebensvorgängen des Organismus Erde. Dabei werden die rhythmischen Prozesse des Erdinneren, der Gesteins- Wasser- und Lufthülle sowie die äußeren Sphären näher betrachtet. (ebd. 269)

Der zentrale Fokus bei der Ausbildung liegt auf dem Fremdsprachenunterricht, der Kunst, Gestaltung und Musik in all ihren Facetten. Die Empfindungen und der freie Wille der Kinder/Jugendlichen müssen dabei immer gewahrt bleiben. Bei zahlreichen Veranstaltungen sollen die Ergebnisse, sowohl der Schulgemeinschaft als auch oftmals der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Der soziale Zusammenhalt innerhalb der Schulgemeinschaft soll durch diese Veranstaltungen gestärkt werden. (vgl. LINDENBERG 1975: 30f)

RICHTER (2001) fasst den Inhalt des Waldorflehrplans folgendermaßen zusammen: Dieser bezieht sich auf die individuelle Entwicklung der Schülerin/ des Schülers und bereitet diese auf ein Leben in einem „sozialen Organismus“ vor. Darunter wird das Zusammenleben in der Familie und in weiterer Folge in der Gesellschaft verstanden. (RICHTER 2001: 110)

Ergänzend dazu charakterisiert SCHIEREN (2001) fünf wesentliche Aspekte des Lernbegriffs in Waldorfschulen, welche wie folgt lauten (SCHIEREN 2001: 132):

- *„Transformation: Lernen bedeutet ein krisenbegleitetes Heraustreten aus dem Vorstellungsbewusstsein und eine aktive Vereinigung mit der Wirklichkeit. Es stellt eine Integration von Selbst und Welt ineinander dar. Piaget hat hierfür den Ausdruck Äquilibration geprägt.“ (Piaget 1976)*
- *„Vergessen: Um zu lernen, muss man vergessen, d.h. die enge Bindung an die Vorstellungswelt muss auch wieder gelöst werden. Der Schlaf ist Teil des Lernprozesses.“*
- *„Fähigkeiten: Der Goldregen des Lernens ist der Selbstgewinn in den eigenen Fähigkeiten. Es werden dispositionelle und konditionelle Fähigkeiten gebildet.“*
- *„Ganzheitlichkeit: Lernen geschieht durch eine möglichst ganzheitliche und aktive Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit, die vor allem erfahrungsbasiert ist. Es geht nicht um eine bloße Akkumulation von Vorstellungsinhalten.“*
- *„Wahrheit: Im Lernen verbindet sich der Mensch mit der Welt und deren Gesetzmäßigkeiten, welche sich in den erworbenen Fähigkeiten ausdrücken.“ (SCHIEREN 2001: 132)*

Ein neuer Gesichtspunkt bezüglich der Ausbildung der SchülerInnen, welchem sich auch die Waldorfschulen in den letzten Jahrzehnten stellen mussten, ist jener der neuen Medien. Das Aufkommen von technischen Geräten und der Zugang zum *Internet* hielten auch in den Waldorfschule Einzug. Im Sinne der gelehrten Pädagogik war es notwendig, auf neue Impulse zu reagieren und diese in die Gegenwartswelt der SchülerInnen miteinzubinden. Bereits Mitte der 1980er Jahre fanden daher Ausbildungseinheiten zum Thema Computer für die SchülerInnen der Waldorfschulen statt. Anfangs wurde auf die praktische Handhabung, das Verständnis der Technik, die Vorgehensweise beim Programmieren und auf kulturelle Aspekte eingegangen. (HÜBNER 2001: 139)

Da sich die Medienlandschaft immer weiter entwickelt und die Waldorfpädagogik nicht den Anschluss an die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen verlieren möchte, muss sie sich auch mit dem Thema Medienkompetenz und den damit verbundenen pädagogischen Gesichtspunkten auseinandersetzen. Im Sinne der Waldorfpädagogik weist Medienkompetenz zwei wichtige Merkmale auf. Einerseits muss sie auf die gesunde Entwicklung und Vernetzung der leiblichen Sinne achten, andererseits auf das realitätsbezogene Urteilsvermögen. Die Entwicklung der Lebenskompetenzen darf dabei nicht außer Acht gelassen werden. Denn ein Individuum welches dem modernen Leben gewachsen ist, muss nach Ansicht Hübners auch auf die aktuellen Entwicklungen Bezug nehmen können. (HÜBNER 2001: 142f)

„Es versteht sich, dass diese Auffassung gerade bei Pädagogen oft der größten Skepsis begegnet. Was denn dann noch beim Examen zu prüfen sei, wird gefragt; was denn dabei als >bleibender Besitz< verzeichnet werden könne. Es müsse doch auch etwas Handfestes, Solides, Ordentliches, für das Leben Brauchbares gelernt werden. Immer wieder sieht sich die Waldorfschule dem Verdacht ausgesetzt, eine >schöne<, menschlich angenehme, sympathische Schule zu sein, deren Schüler aber doch den Anforderungen eines >harten Lebenskampfes< nicht voll gewachsen sind.“ (KIERSCHE 1984: 29)

2.4. Leistungsbeurteilung und Kompetenzen

Einen wesentlichen Unterschied zum staatlichen Schulsektor stellt auch die Art und Weise der Leistungsfeststellung dar. Auch die Waldorfschulen müssen sich seit längerer Zeit mit dem sogenannten Bologna-Prozess auseinandersetzen. In Deutschland hat sich die Vielzahl der Waldorfschulen zu den Kriterien des Bologna-Prozesses, hinsichtlich der WaldorflehrerInnenausbildung bekannt. Die anthroposophische Menschenkenntnis und die Umsetzung dieser bleiben natürlich die konstruktiven Elemente der Waldorfpädagogik. Die Richtlinien der Bologna-Erklärung sehen einen einheitlichen Rahmen für den europäischen Hochschulraum vor. Diese Erklärung wurde im Jahr 2010 von den ersten 29 teilnehmenden Ländern unterzeichnet. Für das Bildungssystem bedeutet dies, modulare Studiengänge welche in Einheiten gegliedert werden, vorformulierte Ergebniserwartungen, standardisierte Überprüfungen und ein allgemeinverbindliches Creditpointsystem. Für das Schulsystem stellt dies eine gravierende Vereinheitlichung durch festgelegte Standards und Tests dar. Diese Vereinheitlichung und starre Lenkung des Menschen in eine bestimmte Richtung ist nicht im Sinne der Waldorfpädagogik. (ZDRAZIL 2001: 59f, 62f)

Dabei stellt sich die Frage, warum die Waldorfschulen die Bologna-Erklärung - welche wirtschaftliche und staatlich-bürokratische Leitlinien der EU vertritt - größtenteils annehmen, wenn sie dieser Ideologie nicht folgen können? Der Grund dafür scheint einfach und pragmatisch. Die staatlich anerkannten Abschlüsse von AbsolventInnen der Waldorflehrseminare in Deutschland bilden den Grundstein für das Erlangen von Unterrichtsgenehmigungen. Damit verbunden sind rechtliche und wirtschaftliche Sicherheiten. Für die spätere berufliche Laufbahn der Studierenden stellt dies einen wichtigen Aspekt dar. Dies ist der Grund für die Anerkennung der Bologna Regeln, auch wenn sich die Waldorfvereinigung dieser Problematik bewusst ist. (ebd. 66f)

Eine Abweichung der detaillierten Vorgaben der Bologna- Erklärung findet sich bereits bei den Zeugnissen der Waldorfschulen wieder. Diese werden nur einmal jährlich am Ende des Schuljahres verteilt. Diese Zeugnisse unterscheiden sich sehr von jenen im staatlichen Schulsektor, denn sie enthalten keine Notendokumentation im Sinne der staatlichen Notenskala von „Sehr Gut“ bis „Nicht Genügend“. Die Zeugnisse spiegeln den aktuellen

Leistungsstand wieder, indem sie sowohl bereits Gelerntes als auch noch zu Lernendes dokumentieren. Diese Zeugnisse werden durch Fachzeugnisse ergänzt und beinhalten ausschließlich Feedbacks in Form von Erläuterungen. Klar erkennbar müssen in den Zeugnissen die individuell erbrachten Leistungen sein, welche aus verschiedenen Gründen schwächer oder stärker sein können. Auch Hinweise, wie die individuellen Leistungen verbessert werden können, sind Teil davon. (LINDENBERG 1975: 31f)

In der Waldorfpädagogik stellen Noten nicht den Spiegel des Erlernten dar, denn diese sind die Folge von zahlreichen Faktoren, welche im Wechselspiel miteinander stehen. Das Schüler-Lehrer Verhältnis, die familiäre Situation, die aktuelle Lebensphase oder die soziale Situation müssen mitberücksichtigt werden. Auf dem Arbeitsmarkt verlässt man sich schon seit längerer Zeit nicht mehr auf die in Zeugnissen dokumentierten Noten, denn viele Unternehmen haben den Eindruck, dass die Bildung in den Schulen für die freie Wirtschaft nicht mehr passend sei. Neue BewerberInnen werden durch Aufnahmeverfahren, persönliche Gespräche oder Probetage getestet. In Bezug auf die Notengebung äußerte sich R. Steiner im Jahr 1919 folgendermaßen (RICHTER 2018: 167,170):

„Es würde also im ganzen Unterricht die Beurteilungssucht, die der Lehrer sich dadurch anerzieht, dass er jeden Tag Noten ins Notizbuch notiert, umgedreht werden in den Versuch, in jedem Momente der Schüler immer wieder und wiederum zu helfen und gar keine Beurteilung an die Stelle zu setzten. Der Lehrer müsste sich ebenso eine schlechte Note geben wie dem Schüler, wenn der Schüler etwas nicht kann, weil es ihm dann nur noch nicht gelungen ist, es ihm beizubringen.“ (RICHTER 2018: 170)

Es geht daher in der Waldorfpädagogik nicht darum, durch Noten Defizite auszudrücken und so die SchülerInnen zu demotivieren, sondern ein Feedback in einer wertschätzenden Form zu geben, welches den Leistungsstand des Kindes erkennbar macht. Die positive moralische Atmosphäre in der Schule muss erhalten bleiben. Steiner war es von Beginn an wichtig, das Feedback für den Schüler/die Schülerin individuell und wertschätzend zu formulieren. Im Hinblick auf die Bologna Entwicklungen haben sich die Waldorfschulen letztlich auf eine Art Lernbiographie - mit einheitlichen äußeren Rahmenbedingungen -

geeignet. Der Fokus des Inhaltes muss jedoch weiterhin auf den folgenden Kriterien beruhen: das „Zeugnis“ muss ein zusammenhängendes Bild darstellen. Wie und wo ein Kind um etwas ringt, wie es lernt und übt, woran es „aufgewacht“ ist, was es erworben hat, welche Interessen vorliegen und wofür es sich engagiert. Welche Aufmerksamkeit es für seine Umgebung aufbringt und worum es sich in Zukunft bemühen soll. (RICHTER 2018: 169ff, 178)

Diese Form der Leistungsbeurteilung ist in keiner Weise hinderlich oder hemmend, wenn es darum geht, erfolgreich in Österreich zu maturieren. Etwa 80% der WaldorfschülerInnen legen nach der 12. Schulstufe die Matura ab. Die organisatorischen Bedingungen hierfür sind in Österreich jedoch unterschiedlich. In der Waldorfschule Wien Pötzleinsdorf wurde für viele Jahre ein Externistenlehrgang angeboten, doch mit dem Auftreten der Zentralmatura wurde dieser eingestellt. Seit diesem Zeitpunkt arbeitet die Schule eng mit dem Abendgymnasium für Berufstätige zusammen. (LÜTKENHORST 2018: 200f)

Analysiert man nun die allgemeinen Definitionskriterien von Leistung, so wird schnell deutlich, dass diese mit der Waldorfpädagogik nichts gemeinsam haben und auch nichts zu einer gerechteren Beurteilung im staatlichen Schulsystem beitragen.

Leistung bezieht sich auf kognitive und/oder physische Fähigkeiten. Dabei spielen sowohl die intrinsische als auch die extrinsische Motivation eine Rolle. Anhand welcher Kriterien diese Erfolge oder Misserfolge gemessen werden, muss klar sein. Die Erbringung einer Leistung steht in engem Zusammenhang mit der persönlichen Relevanz und Sinnhaftigkeit der Aufgabe. Im staatlichen österreichischen Schulsystem geht die Bewältigung dieser Ziele meist von Dritten aus. Dies führt zu Abhängigkeiten, Fremdbestimmung, Schulstress, Schulangst bis hin zur Schulverweigerung. Die Burn-Out Symptome bei Schulkindern steigen rapide an. Anstatt diese Symptome auf die leichte Schulter zu nehmen und die Augen vor dieser Problematik zu verschließen, sollte ein Umdenken in unserer sogenannten Leistungsgesellschaft stattfinden. (RANDOLL D. und PETERS J. 2018: 93f)

Betrachtet man dabei die Ergebnisse der PISA Studie aus dem Schuljahr 2005/06 so lässt sich erkennen, dass Waldorfschüler ein sehr ähnliches Leistungsergebnis aufweisen wie

ihre KollegInnen an staatlichen Schulen. Im Bereich der Naturwissenschaften liegen SchülerInnen von Waldorfschulen sogar noch vor den SchülerInnen der staatlichen Schulen. Eine Studie des Hochschulverbandes für Geographie und Didaktik kam zu folgendem Ergebnis: „... dass es der Waldorfschule besonders (...) zu gelingen scheint, das Interesse an den Themen und Arbeitsweisen des Faches Geographie in einem größeren Maß zu wecken, als dies in der Regelschule der Fall ist“ (RANDOLL D. und PETERS J. 2018: 97). (ebd. 97)

Diese Befunde führen vor Augen, dass die Leistungsfeststellung und Beurteilung in den Waldorfschulen einen sehr guten Weg gehen. Denn Bewertung soll der Lernförderung und nicht der Lernhemmung dienen. Diesen Grundgedanken sollte sich auch das staatliche Regelschulsystem in Österreich vor Augen halten. Neue Formen der Leistungsbewertung im staatlichen Schulsystem würden auch zu einer Humanisierung des Leistungsverständnisses in den Schulen beitragen. Durch Methoden wie etwa moderne Präsentationsformen, vielfältige Kommunikation und Eigengestaltung, offene Bewertungsgespräche mit transparenten Kriterien, können Leistungen human und motivierend gestaltet werden. Eine gemeinsame Reflexion auf Augenhöhe, verbunden mit einer klaren Aufgabendifferenzierung in heterogenen Lerngruppen, führt zu einem positiven Lernklima und einer fairen Leistungsbeurteilung. Ein Baustein auf diesem Weg kann ein Portfoliokonzept sein, welches sich durch festgehaltene Leistungsentwicklungen, Lernkontakten, Lerntagebüchern und einer kritischen Selbstreflexion auszeichnet. Eine Individualisierung des Lernens und der dazugehörigen motivierenden Beurteilung ist möglich. (vgl. WILLMANN 2018: 64f)

In diesem Zusammenhang führt GARNITSCHING (2018) vier zentrale Faktoren an, welche zur Entwicklung von alternativen Leistungsbeurteilungen geführt haben: die Kritik an Objektivität, Validität und Reliabilität, Kritik an Beurteilungspraxen, neue Lehr- und Lernziele und eine neue Sichtweise auf das Lernen. In diesem Zusammenhang werden von ihm auch veränderte Kompetenzansprüche genannt. Kognitive, affektive, soziale und metakognitive Kompetenzen stehen aktuell im Mittelpunkt des Lernens. Das konventionelle Zeugnis kann seiner Meinung nach, durch verbale Beurteilungen, dem

Pensenbuch nach Maria Montessori, Studienbüchern, Portfolios oder Lernentwicklungsberichten ersetzt werden. (GARNITSCHING 2018: 52-56)

Eine humane und menschliche Leistungsbewertung kann maßgeblich die Schulzufriedenheit der SchülerInnen stärken. Es sollte für alle SchülerInnen möglich sein, die Institution Schule angstfrei zu besuchen und zu erleben. Durch die natürliche Neugierde der Kinder und Jugendlichen lassen sich Lernprozesse, durch eine förderliche Leistungsbewertung positiv steuern. Die Lehrpersonen dürfen sich nicht zu sehr am Produkt des Lernens orientieren, sondern sollten den Erwerb der operativen Denkmittel forcieren. Die Waldorfpädagogik hat schon früh erkannt, dass sich die Bewertung durch ein starres Notensystem hemmend auf die Lernmotivation der SchülerInnen auswirkt. Die SchülerInnen sollten zu jedem Zeitpunkt die Bezugsnorm der Notengebung erkennen können. Sie sollten nachvollziehen können, wie die Lehrperson zu einer Notengebung kommt und wie sich diese zusammensetzt. Differenzierte Rückmeldungen ermöglichen eine wesentlich bessere Selbsteinschätzung des Lernenden. Auf dieser Grundlage kann der Lernende sein weiteres Tun reflektieren. Die gelebte Rückmeldungsart der Waldorfpädagogik schafft es das vorhandene Potential des Kindes zu erkennen, dieses zu erweitern und dadurch auch das Selbstwertgefühl der Kinder zu stärken. Das schulische Lernen muss mit den Lebenszusammenhängen des Kindes übereinstimmen. Das Kind muss erkennen, dass es nicht für die Schule lernt. Es ist laut GARNITSCHING (2018) klar erkennbar, dass das staatliche Schulsystem in Österreich dem Kind in kürzester Zeit den natürlichen Wunsch des Lernens raubt. Leistung enthält zwei gegenseitige Pole, welche es zu beachten gilt. Einerseits besteht die Hoffnung auf Erfolg, andererseits auch die Furcht vor Misserfolg. Um die Leistung der Lernenden positiv zu fördern, muss die Hoffnung auf Erfolg gestärkt werden. Aus Erkenntnissen der Leistungsmotivationserfahrung lässt sich klar behaupten, dass Angst den Lerneffekt signifikant hemmt. Die in Österreich gelebten Leistungsbeurteilungen tragen ihr Übriges dazu bei. Leistungsangst führt zur Schwächung des Selbstwertgefühls und hemmt die Kreativität. Das Leistungspotential der Kinder und Jugendlichen wird durch ängstliche Erregung maßgeblich verfälscht und gemindert. Misserfolge im Regelschulsystem - die eindeutig auf dieser negativen Leistungsspirale ruhen und nicht auf den kognitiven Fähigkeiten des Kindes - sind oftmals die Folge (ebd. 43ff, 50f)

Neben der Notengebung und der leistungsförderlichen Beurteilung spielt auch der Themenkomplex Kompetenzen in der Waldorfpädagogik eine zentrale Rolle. Nicht nur das staatliche Schulsystem hat sich in den letzten Jahren damit auseinandergesetzt, sondern auch die Pädagogik der Waldorfschulen.

Die Waldorfpädagogik nennt neben dem allseits thematisierten Kompetenzbegriff auch den Begriff „Fähigkeit“. Dieser bezieht sich auf die Möglichkeit zu agieren und zu reagieren. Dies kann in Form von Wahrnehmungen, Vorstellungen, Denkipulsen, Empfindungen, Fühlen, Erleben oder durch ein ganz bestimmtes Verhalten ausgedrückt werden. Der Kompetenzbegriff beinhaltet in der Waldorfpädagogik einen Interpretationsspielraum. (GÖTTE W.M. et al. 2009: 17f)

Interpretationsansätze des Kompetenzbegriffs (GÖTTE W.M. et al. 2009: 18):

- *„Fähigkeiten oder Dispositionen des Menschen die ihn in die Lage versetzen, ein Handlungsziel in gegebenen Situationen aufgrund von Erfahrungen, Können und Wissen selbstorganisiert zu erreichen. Sie ist nicht direkt überprüfbar, sondern nur aus der Realisierung der Dispositionen zu erschließen – insbesondere bei der kreativen Bewältigung neuer, nicht routinemäßiger Anforderungen“ Enggruber / Bleck 2005. (GÖTTE W.M. et al. 2009: 18)*
- *„Kompetenz als die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Weinert 2002. (GÖTTE W.M. et al. 2009: 18)*
- *„Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen. Als Anlagen, Bereitschaften, Fähigkeiten, selbst organisiert und kreativ zu handeln und mit unscharfen oder fehlenden Zielvorstellungen und Unbestimmtheit umzugehen.“ Heyse, Erpenbeck und Michal 2002. (GÖTTE W.M. et al. 2009: 18)*

Im Rahmen dieser Diskussionen entwickelten sich Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, personale Kompetenzen und Handlungskompetenz. Einerseits geht es dabei um spezifische Wissensbestände, andererseits auch um das Potential zur Ausführung fachlich abgrenzbarer Tätigkeiten, wie die elementaren Kulturtechniken. Im Sinne der Waldorfpädagogik bedeutet dies, die Zukunft selbst produktiv und kreativ bewältigen zu können. (GÖTTE W.M. et al. 2009: 18ff)

Die Fokussierung auf die Individualentwicklung der Schülerinnen und Schüler - welche dem aktuellen Entwicklungsstand des Einzelnen möglichst entsprechen soll - und der damit verbundene thematisch offene Unterricht, widersprechen scheinbar dem folgenden normativen Stoffkatalog. Die Vereinbarung von scheinbar thematisch offen gestalteten Lernsequenzen und klar zu benennenden Themenbereichen erscheint schwierig. Im folgenden Absatz möchte ich diesen normativen Stoffkatalog, welcher an Waldorfschulen in Österreich gelehrt wird, aus der Literatur zitieren. Der folgende normative Stoffkatalog scheint sich nicht besonders von jenem in staatlichen Schulen zu unterscheiden.

Neben der Debatte und den Diskussionen rund um die Fachkompetenz, definiert die Waldorfpädagogik diese im Hinblick auf das Epochenfach Geographie wie folgt. In der Klasse 9. und 10. besteht ein frei verfügbarer Umgang mit folgenden Themenbereichen (GÖTTE W.M. et al. 2009: 269f):

„Fachkompetenzen Geografie in Klasse 9 und 10:

Frei verfügbarer Umgang mit den Themen:

- *Gestalt und Verteilung von Kontinenten und Ozeanen*
- *Morphologie und Entstehung junger Faltengebirge*

- *das Gebirgskreuz der Erde, die großen Grabenbrüche, Vulkanismus, mittelozeanische Rücken und Tiefseerinnen; von der Kontinentaldrift zur Plattentektonik*
- *Gesteinskunde; rhythmische Prozesse bei der Gesteinsbildung*
- *geologische Schichten als Zeugen vergangener Erdzeitalter, Erdgeschichte*
- *der Formenschatz exogener Kräfte*
- *Hüllenbau der Erde: von der Lithosphäre zur Stratosphäre*
- *Aufbau des Erdinneren*
- *Bewegungsvorgänge der Plattentektonik im Einzelnen*
- *Eigenschaften und Strömungsformen des Wassers*
- *Flüsse und Meeresströmungen als Lebensorgane der Erde*
- *Austausch zwischen Tiefen- und Oberflächenströmung; Stauphänomene*
- *Schichtung der Atmosphäre*
- *Wetterkunde*
- *Klimawandel*
- *das planetarische Windsystem*
- *das Magnetfeld der Erde*
- *das Zusammenspiel von Klima- und Vegetationszonen*
- *die Ökosysteme der Erde als Organe eines Organismus*
- *Bewegungen und Rhythmen der Erde“ (GÖTTE W.M. et al. 2009: 269f)*

2.5. Schlussbemerkung

Die pädagogischen Ansichten, welche Rudolf Steiner ausgehend von der philosophischen Anthroposophie entwickelte, haben auch heute noch ihre Berechtigung. Unter einer stetigen Weiterentwicklung des Gesamtkonzeptes können Waldorfschulen - nicht nur im deutschsprachigen Raum, sondern auch international - stabile SchülerInnenzahlen verzeichnen. Die Basispfeiler Allgemeinbildung, Wertschätzung, Gemeinschaft, Individualität und Vertrauen finden auch in der gegenwärtigen Bildungsdebatte ihren Platz. Betrachtet man die pädagogische Hingabe gegenüber den SchülerInnen, so kann mit Recht behauptet werden, dass der Lernort Waldorfschule nicht für die bloße

Weitergabe von Wissen steht, sondern mit seinen Grundüberzeugungen ganze Identitäten stiftet. Reflektiert man nun die bereits analysierten Punkte bezüglich Schulorganisation, Bildungsanspruch und Lehr- Lernsituation, so müssen auch Kritiker den aktuell im staatlichen Schulsystem oftmals abhandengekommenen wertschätzenden Umgang mit Lernenden und die gelebte Akzeptanz von Individualismus gepaart mit einer elementaren menschlichen Zusammenarbeit als Gruppe anerkennend zur Kenntnis nehmen. Diese Grundwerte und Haltungen werden auch in der folgenden Abbildung 1 ersichtlich.

Die Rudolf Steiner Schulen hatten in den letzten Jahrzehnten Höhen und Tiefen, mussten des Öfteren Kompromisse eingehen, beispielsweise bei der Anpassung des Lehrplans, um den SchülerInnen die staatlich anerkannte Matura zu ermöglichen. Doch genau diese Kompromisse haben der Waldorfpädagogik geholfen, nicht in alten Mustern zu verharren, sondern sich auf die aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen einzustellen. All dies geschah neben dem Festhalten an den bereits erwähnten Grundwerten der R. Steiner Pädagogik. Die Kunst, den richtigen Spagat zwischen Reform und Leitbild zu finden, stellt dabei einen zentralen Punkt dar.



Abb.1. Grundwerte der Waldorfpädagogik

Quelle: Waldorfschule Nürnberg

Leistungsdruck, Mobbing und eine daraus resultierende Schulangst, stehen an vielen staatlichen Schulen an der Tagesordnung. Oftmals werden vorhandene Probleme lieber unter den Tisch gekehrt. Anstatt bestehende Probleme offen auszusprechen, zu analysieren und zu lösen, fühlt sich bislang in Österreich niemand dafür zuständig. Doch der Schulalltag für die betroffenen SchülerInnen geht weiter, Tag für Tag. Wer dem Leistungsdruck und den oftmals schlechten Rahmenbedingungen im System der staatlichen Schule nicht standhalten kann, wird aussortiert. Als dumm oder einfach zu faul dargestellt und oftmals von der Gesellschaft deshalb stigmatisiert. Den Bildungsbereich an wirtschaftliches Wachstum anzupassen und die Entwicklung der Kinder und

Jugendlichen darauf abzustellen, erweist sich dabei als Fehler, weil Anpassung das Gegenteil von der heute vielfach geforderten Individualisierung bedeutet. Eine Vielzahl von SchülerInnen hat dieses Grundproblem bereits erkannt, denn sie stecken mitten drin in diesem Dilemma und sind persönlich negativ betroffen, wenn sie den Anforderungen des Regelschulsystems nicht oder nur unzureichend entsprechen. Doch dieses Erkennen und Umdenken muss bei Lehrpersonen, Eltern und in weiterer Folge auch in der Gesellschaft und Politik weitergehen, soll der Bildungsbereich den künftigen, heute bereits absehbaren Anforderungen entsprechen.

Nicht ohne Grund verzeichnen Privatschulen in Österreich aktuell einen regelrechten Boom. Die Verlierer dieser Entwicklung sind allerdings Familien mit niedrigem Einkommen. Neben dem bereits erwähnten Pädagogischen Konzept der Auch bei Waldorfschulen hat das zu bezahlende Schulgeld einen negativen Beigeschmack. Waldorfschulen, stellt das zu bezahlende Schulgeld einen negativen Beigeschmack dar. Aktuell liegt – in Wiener Waldorfschulen - die Höhe des Schulgeldes bei ca. 450 €. Dieser Betrag wird den Eltern pro Monat und Kind in Rechnung gestellt. Eine Summe, welche nicht für jede Familie monatlich aufzubringen ist. Die Möglichkeit der Reduzierung - nach Offenlegung der finanziellen Situation - scheint zwar in der Theorie zu bestehen, doch wer möchte seine gesamten Finanzen der Schule, dem Bekanntenkreis oder dem Verwaltungsbezirk offen legen? Auch das Mitwirken am schulischen Alltag erscheint für berufstätige Elternteile im beschriebenen Ausmaß schwierig. Nach einem acht oder neuerdings auch zwölf Stunden Tag, Leistungen aller Art im schulischen Bereich zu erbringen, ist möglicherweise etwas viel verlangt, auch wenn der Umfang dieser Aktivitäten nicht klar definiert wurde.

Waldorfschulen in Österreich finanzieren sich zum größten Teil frei und sind somit an die zu bezahlenden Beiträge durch die Eltern gebunden. Die Erhaltung des Schulgebäudes, die Gehälter der Lehrpersonen und alle weiteren anfallenden Kosten müssen durch diese Gelder gedeckt werden. Allen Beteiligten ist dies bewusst. Blickt man jedoch auf die staatliche Schulfinanzierung, so muss kritisch die Frage nach der sinnvollen Nutzung der Gelder gestellt werden. Neben dem finanziellen Aspekt muss im Bildungsbereich ein drastisches Umdenken stattfinden. Die Werte und Prinzipien, welche in der Waldorfpädagogik empirisch belegt zum Lernerfolg führen (hierbei gemessen an der

Anzahl der SchülerInnen, welche die Waldorfschulen mit abgeschlossener Matura verlassen) sollten auch im Zusammenhang einer Weiterentwicklung des staatlichen Bildungssystems in die Überlegungen einbezogen werden. Menschlichkeit gepaart mit dem natürlichen Drang Neues zu lernen und der Einstellung das Individuum auch Individuum sein zu lassen, wären erste Schritte um Schulen als Ort der Begegnung und persönlicher Entfaltung erscheinen zu lassen.

In diesem Sinne möchte ich dieses Kapitel mit einem Zitat von Steiner enden lassen -

„Der Erzieher muss so wirken, dass er gewissermaßen das Wahre, Gute und Schöne dem Kinde nicht bloß darstellt, sondern es ist. Was er ist, geht auf das Kind über, nicht, was er ihm lehrt.“

Rudolf Steiner, 1861-1925, aus: GA 36

(http://www.waldorfwilhelmsburg.de/front_content.php?idart=147)

3. Historischer Prozess des Raums

Möchte man die Dimensionen und Bedeutungen von Räumen, die für die Geographie als Wissenschaftsdisziplin und Schulfach relevant sind verstehen, so muss der historische Kontext miteinbezogen werden. Die Analysen und die damit verbundenen Debatten zum Themenkomplex Raum in der klassischen Geographie und dem Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde sind vielseitig. Die Entwicklungen der heute anerkannten Raumperspektiven und Raumzugänge waren das Ergebnis langjähriger fachlicher Diskurse. Die Bedeutung des Themas lässt sich auch in Bezug auf den Schulunterricht nicht leugnen. Die unterschiedlichen Dimensionen des Raums als vielschichtiges Gebilde begleiten uns im persönlichen Alltag.

Lange Zeit galten die Begriffe Körper und Raum im geographischen Zusammenhang als selbstverständlich. Raum wurde als etwas Allgegenwärtiges ohne weiteren Klärungsbedarf gesehen. Diese isolierte Betrachtungsweise basierte auf einem oftmals eingeschränkten Raumverständnis. Dieses galt es zu durchbrechen und weiterzuentwickeln. Es herrschte eine starke Orientierung an den sozialwissenschaftlichen Nachbarwissenschaften vor, besonders in den Jahren 1970 bis 1980. Soziale Probleme beruhen nicht auf räumlichen Verhältnissen. Daher müssen diese unabhängig voneinander betrachtet und gelöst werden, so die damalige Sichtweise der Experten. Raum fungierte daher als ein geschlossenes System, als eine Art verschlossene Box beziehungsweise als wertneutraler Hintergrund menschlichen Verhaltens. Die isolierten Raumvorstellungen waren primär in westlichen Kulturen vertreten. (STRÜVER 2005: 83)

Ein wichtiger Schritt zur Entwicklung des heutigen formalen Raumverständnisses waren die Forschungsansätze von R. DESCARTES und I. NEWTON im 17. Jahrhundert. Diese Epoche gilt heute noch als die Phase naturwissenschaftlicher Revolution, denn völlig neue Grundlagen wurden etabliert. NEWTON war der Auffassung, dass Zeit, Raum, Ort und Bewegung nur in Zusammenhang mit sinnlich wahrnehmbaren Gegenständen auftreten. Die Loslösung des Raums von seinem eigentlichen Inhalt war nötig, um den absoluten Raum zu messen. Hierfür übernahm er das Koordinatensystem von DESCARTES. Dies führte zu einer klaren Trennung zwischen Raum und Sinnen. DESCARTES selbst war jedoch anderer Meinung. Er postulierte die Annahme, dass Räume in Bezug zu deren relativen Lagen und Bewegungen gesehen werden müssten. Die Lage des sich bewegenden Körpers ist somit von der Lage der anderen Körper abhängig. Der Denkansatz von NEWTON, welcher vom Raum als geschlossener Box ausging, etablierte sich weitgehend in der Physik und in späterer Folge auch in der Philosophie. NEWTONS Ansätze des absoluten Raumes fanden in der neuzeitlichen Naturwissenschaft ihren Platz. Vor Beginn des 20. Jahrhunderts, entwickelten sich Raumauffassungen primär in der Ökonomie und Geographie, welche räumliche Verteilungsmuster unter ökonomischen und sozialen Sachverhalten behandelten. Die Politische Geographie, welche im 19. Jahrhundert entstanden ist, setzte den Fokus auf die Raumbezogenheit der Staaten und die damit verbundenen territorialen Ansprüche. Der Kampf um Raum und die Bindung an

Boden steht im Mittelpunkt. Das Verhältnis zwischen Naturraum und Mensch gilt als gegenseitiges Abhängigkeitsverhältnis und beeinflusst auch das staatliche Handeln. Die theoretische Raumauffassung änderte sich mit dem Übergang von der politischen Geographie zur Geopolitik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Die Bedingungen unter denen Staaten ihren territorialen Anspruch ausweiten und die damit verbundenen geographischen Verhältnisse traten in den Vordergrund. Raum wurde nun als Gebiet, Territorium und Reich wahrgenommen. Die Geopolitik wandte sich durch ihre damaligen Vertreter der militärischen Kriegsführung zu. (ebd. 84f)

Die räumliche Dimension der Geopolitik - welche mittlerweile schon über einhundert Jahre besteht - wird durch ihre inhärente territoriale Komponente gekennzeichnet. Die ideologische Legitimation erfolgte primär durch konstruierte Raumbilder, welche auch heute noch oftmals ideologisch aufgeladen werden und der Durchsetzung staatlicher Interessen dienen. Der Balanceakt, einerseits zwischen der Expansion und Einbettung in internationale Bündnisse und andererseits der Abgrenzung gegenüber anderen Staaten, ist Teil der Geopolitik. Geschichtlich gesehen war der Begriff der Geopolitik nach dem Zweiten Weltkrieg tabuisiert. (ZEILINGER R. und RAMMER C. 2001: 7f)

EINSTEIN lieferte für die Bedeutung der geographischen Räume einen wesentlichen Beitrag. Er postulierte durch sein Relativitätsprinzip die Trennung zwischen Raum und Zeit. Daraus ergab sich das Konzept des vierdimensionalen „Raum-Zeit-Kontinuums“ welches Raum und Materie nicht länger voneinander trennte. Lage und Standort bestimmten nun die Ordnungsstruktur von körperlichen Objekten und der relationale Ordnungsraum entstand. Die Vorstellung vom Raum als geschlossene Box war endgültig überholt, stattdessen waren Raum und Körper nun gleichberechtigt. Da sich das Bezugssystem ständig verändert und die Zeit stetig voranschreitet, ist die Raumstruktur für ihn das Ergebnis menschlicher Konstruktionsleistungen. Mit diesem Paradigma widerlegte er das damals vorherrschende Konzept von NEWTON. Im Laufe der Zeit gewann der physisch-materielle Raum zunehmend an Bedeutung. Das Interesse wandte sich der Räumlichkeit gesellschaftlicher Phänomene zu, denn Räume und gesellschaftliche Phänomene sind nun nicht länger isoliert zu betrachten, sondern eng miteinander verwoben. Eine gegenseitige Abhängigkeit macht sich bemerkbar, da gesellschaftliche

Rahmenbedingungen Räume verändern und auch Räume auf die eben genannten Strukturen einwirken. (STRÜVER 2005: 87f)

Einsteins Sichtweisen hinsichtlich des Raumes wurden von dem Franzosen M. FAUCAULTS weiterentwickelt. Der relationale Ordnungsraum war die Grundlage seiner neuen Überlegungen, denn er beschäftigte sich primär mit der Relation zwischen Raum und Zeit. Er sah den Raum als Ausgangspunkt für jegliche Verbindung zwischen Wissen und Macht. Er sah die Funktion von Raum und Zeit in der Disziplinierung und Machtausübung, welche durch zwei Konsequenzen gekennzeichnet ist. Erstens hilft sie der Entstehung von großen Gruppen mit oppositionellem Charakter vorzubeugen und zweitens erlaubt sie die Entwicklung von individuellen Aktivitäten. Daher lautet seine Schlussfolgerung - jedes Individuum hat zu einer bestimmten Zeit einen bestimmten Ort einzunehmen. Weiters entstanden bei FAUCAULTS Denkanstößen sogenannte Platzierungen und Gegenplatzierungen. Ein „Raum des Inneren“ und ein „Raum des Äußeren“ entwickelten sich. Ersterer beruht auf der ersten Wahrnehmung und beinhaltet zum Beispiel Träume. Der „Raum des Äußeren“ ist produziert und belebt. Im Fokus seiner Überlegungen standen jedoch immer gesellschaftliche Bedingungen des Lebens, daher unterteilte er die äußeren Räume in Utopien und Heterotopien. Der Grundgedanke des Systems Heterotopien umfasst jenen des Ein- und Ausschlusses. Der Raum und auch der Ort besitzen daher bestimmte gesellschaftliche Funktionen. Gesellschaftliche Machtverhältnisse sind das Ergebnis dieses Raumverständnisses und spiegeln körperliche, religiöse, geschlechts-, klassen-, und herkunftsspezifische Differenzen. Weiters lassen sich die von BOURDIEU gekennzeichneten Räume der Beziehungen - welche sich durch den bestimmten Standort im Raum und den jeweils gegenüberliegenden Standpunkten charakterisieren – beschreiben. Teil der Realität und der Raumentwicklung sind dabei die PositionsinhaberInnen, welche einen bestimmten Habitus vertreten. Mit der Frage, ob und in welchem Ausmaß die Lokalisierung an einen bestimmten Ort des physischen Raumes die Vorstellungen der Akteure und deren Handeln beeinflussen, beschäftigte sich BOURDIEU in seinen späteren Schriften. Er trifft somit eine Unterscheidung zwischen physischem-, sozialem- und dem angeeigneten physischen Raum. Zu Beginn der 1990er Jahre entwickelte der Ökonom und Soziologe LÄPPLE das Konzept des sogenannten „Matrix-Raumes“. Mit den bisherigen Beschreibungen der materiell- physischen

Raumstruktur war er unzufrieden, da gesellschaftliche Entwicklungen und Zusammenhänge seiner Meinung nach nicht ausreichend berücksichtigt wurden. LÄPPLE unterscheidet dieses Konzept, welches auch auf institutionelle Aspekte der Regulation eingeht, durch vier Komponenten: dem materiell-physischen Substrat gesellschaftlicher Verhältnisse, welches die allgemeinen Erscheinungsformen des gesellschaftlichen Raumes darstellt, den gesellschaftlichen Interaktions- und Handlungsstrukturen, dem institutionalisierten und normativen Regulationssystem, welches vermittelnd wirkt und dem räumlichen Zeichen-, Symbol- und Repräsentationssystem. Er spricht sich auch für eine Vielzahl an gesellschaftlichen Teilräumen aus, welche stetig zu berücksichtigen sind. Diese Teilräume besitzen aufgrund ihrer ökonomischen, sozialen, kulturellen und politischen Funktionen eine enorme Entwicklungsdynamik, welche jedoch auch in einem Spannungs- und Beziehungsverhältnis zueinander stehen. (ebd. 88-95)

3.1. Raumentwicklung und Konflikte

Die räumlichen Dimensionen führen unter Geographen und Geographinnen immer wieder zu Diskussionen und neuen Erkenntnissen. Doch eines scheint den ForscherInnen auf diesem Gebiet nicht bewusst zu sein: Unter Raum kann immer nur ein Begriff verstanden werden, welcher es ermöglicht, die Masse an Erfahrungsmaterial zu ordnen. Raum wird auch heute noch oftmals als bloßer Begriff aufgefasst, ohne eine Unterscheidung zu benennen, welcher Sachverhalt dem Wort spezifisch zugrunde liegt. Wird nun vergessen, diese beiden eben genannten Bereiche - den Erfahrungssachverhalt und das bloße Wort zu trennen - so wird eine Vergegenständlichung der Begriffe vorgenommen. Wichtig zu erkennen ist dabei, dass es sich bei Raumbegriffen insgesamt um keine präskriptiven, empirisch- deskriptiven oder logischen Begriffe handelt. Raumbegriffe beziehen sich ausschließlich auf formale Aspekte, auch wenn sie Erfahrungen ordnen. Unter Raumbegriffen kann nun ein allgemeingültiges Ordnungsraster verstanden werden, mit welchem Lage und Position in Bezug auf vorab festgelegte Kriterien bestimmt werden kann. Daraus ergibt sich, dass jeder Sachverhalt räumlich zu lokalisieren ist, jedoch allein dadurch keine weiteren Informationen

gesammelt werden können. Der räumlich formale Aspekt eines Sachverhalts sagt nichts über die inhaltlichen Bestimmungen aus. (WERLEN 1988: 164)

„Beim Streben nach begrifflicher Erfassung der schier unübersehbaren Masse des Erfahrungsmaterials bedient sich der Wissenschaftler des Arsenal von Begriffen, die er sozusagen mit der Muttermilch eingesogen hat und deren ewig problematischen Charakter er sich nicht oder nur sehr selten bewusst wird. Er verwendet (...) diese begrifflichen Werkzeuge wie etwas unverrückbar und selbstverständlich Gegebenes, an dessen objektivem Wahrheitswert er meist gar nicht oder doch nicht im Ernste zweifelt (...). Und doch ist es im Interesse der Wissenschaft nötig, dass immer wieder an diesen fundamentalen Begriffen (wie zum Beispiel dem Raumbegriff; B.W.) Kritik geübt wird, damit wir nicht unwissentlich von ihnen beherrscht werden. Dies wird besonders deutlich in Situationen der Entwicklung in denen der konsequente Gebrauch der überlieferten fundamentalen Begriffe und schwer auflösbaren Paradoxien führt.“ (WERLEN 1988: 163)

Die räumliche Dimension kann somit als Differenzierungsvariable mit unterschiedlich zu definierenden Kategorien begriffen werden. Ein bestimmter Raumbegriff kann somit immer nur einem Ordnungsraster zugeordnet werden. Diese Vorgehensweise erleichtert die Strukturierung und Lokalisierung der forschungsrelevanten Sachverhalte, welche in weiterer Folge wissenschaftlich erläutert werden. Etwaige Raumprobleme - welche sich oftmals im sprachlichen Gebrauch finden lassen - beruhen lediglich auf einem fehlenden Zusammenhang hinsichtlich ihrer Definition. Raumprobleme in der Geographie implizieren bei genauerer Betrachtung lediglich Handlungsprobleme. Der Argumentationsstrang vieler Geographen und Geographinnen beruht auf der Annahme, dass Raum produktive Ursache für bestimmte Ereignisse oder Zusammenhänge ist. Diese Annahme ist jedoch nicht korrekt. Die Geographie als Raumwissenschaft zu definieren, ist daher nach Meinung des Autors ein Fehler. Durch Raumbegriffe kann diese nur strukturiert und lokalisiert werden. Eine direkte Wirkung durch den Raum kann es jedoch nicht geben. Raum kann daher immer bloß Raumbegriff bedeuten. (ebd. 165)

Bei der Nutzung von Räumen kommt es immer wieder zu ungleichen Nutzungsansprüchen und damit verbundenen Konflikten. Seit den 1970er Jahren entstehen auf dem Gebiet der räumlichen Konfliktforschung immer wieder neue Erkenntnisse. Die Nutzungsansprüche und die damit verbundenen Lebensbedingungen gestalten sich nachweislich höchst unterschiedlich. Bei empirischen Untersuchungen lassen sich i.ü. diesbezüglich auch geschlechterspezifische Unterschiede feststellen. Historisch gesehen beruht dies auf dem klassischen Rollenbild der Frau. Daraus ergeben sich differenzierte Bewegungs- und Handlungsmuster in den unterschiedlichen Räumen. (STRÜVER 2005: 95ff)

Räume sind immer an Regeln und Ressourcen gebunden und daher durch vorherige Handlungen strukturiert. Das Konzept der Autorin gleicht sich somit in gewisser Weise an EINSTEINS Überlegungen an. *„Das, was Menschen als Räume wahrnehmen und zwar materiell, tagtäglich, das Ergebnis eines historischen Konstruktionsprozess ist, durch den der Raum jedem oder jeder einzelnen als objektiv erscheint.“* (STRÜVER 2005: 97)

STRÜVER (2005) spricht in diesem Zusammenhang von Handlungsspielräumen, welche die Verhältnisse von Macht, Körper, Widerstand und Raum spiegeln. Frauen werden demzufolge mit privaten Räumen und Männer mit öffentlichen Räumen in Verbindung gebracht. Dies hat in weiterer Folge Auswirkungen auf den Alltag der Beteiligten und zeigt herrschende Machtverhältnisse auf. Die Besetzung von bestimmten Räumen ist jedoch niemals abgeschlossen und unveränderbar. Bedeutungszuschreibung und Nutzung der Räume können jederzeit verändert werden. Schließt man sich der Meinung STRÜVERS (2005) an, so sind Räume weder Träger inhärenter Bedeutungen noch Abbild gesellschaftlicher Verhältnisse, jedoch können ihnen Bedeutungen durch Subjekte zugeschrieben werden. Individuen konstruieren Räumen, bilden Wirklichkeiten und inszenieren Bedeutungen. Die Konstruktion von Räumen erfolgt auch auf einer geschlechterspezifischen Ebene, welche Wahrnehmung und Kommunikation beeinflussen. In Bezug auf den Diskurs der öffentlichen und privaten Räume - in Verbindung mit den Geschlechtern - lässt sich aufzeigen, dass die Kategorie öffentlicher

Raum jedoch bloß ein Begriff zur leichteren Kommunikation darstellt. Von Natur aus existieren jedoch weder öffentliche noch private Räume. Die damit künstlich geschaffenen Raumverhältnisse, welche gesellschaftliche Machtverhältnisse widerspiegeln, sind somit von Menschenhand durch beabsichtigte Ein- und Ausschließung konstruiert worden. Die Konstruktion dieser beiden Raumtypen wird wohl auch in Zukunft beibehalten werden, primär aus politischen Gründen. Machtkämpfe, territoriale Ansprüche und damit verbundene politische Auseinandersetzungen werden daher weiter Teil der Raumdebatte sein. Nicht von der Hand zu weisen sind jedoch herrschende Benachteiligungen von gesellschaftlichen Randgruppen und Frauen. (ebd. 98ff)

WERLEN (1988) beschreibt in der Literatur drei Hauptprobleme, welche das geographische Raumverständnis prägen. Es wird versucht, die gesamte physische Welt als gegenständlichen Raum zu erfassen. Formale Aspekte werden für produktive Ursachen gehalten und der Raumbegriff wird zur Lokalisierung von kulturellen Sachverhalten herangezogen. (vgl. WERLEN 1988: 166f)

Den begrifflichen Charakter von Raum spiegelt auch der sogenannte „spatial approach“ Ansatz wider. Vertreter dessen charakterisieren diesen als chorischen Raumbegriff, welcher den zweidimensionalen und metrischen Ordnungsrahmen vorgibt. Richtet sich der Fokus jedoch auf die Handlung selbst, so ist die räumliche Anordnung von Sachverhalten für das menschliche Handeln essentiell. Die zu lokalisierenden Sachverhalte sind demnach nicht die Ursachen von unmittelbaren Handlungen. Daraus ergibt sich, dass die räumliche Dimension nur in der Lage ist, die Bezugsraster der Lokalisation von handlungsrelevanten Elementen in den unterschiedlichen Bezugsbereichen darzustellen. (ebd. 166f)

Die Entwicklung des Raumbegriffes mit all seinen Facetten scheint höchst komplex zu sein und bedarf einer genauen Betrachtung. Die einzelnen Elemente - welche hierbei eine Rolle spielen - dürfen nicht bloß oberflächlich betrachtet werden, denn der Umgang mit dem Raumbegriff ist sowohl in der Forschung, als auch im Alltag komplex. Die Interpretation der Begrifflichkeit spielt dabei eine wesentliche Rolle, welche sich auf den

gesamten Sprachgebrauch auswirkt. Bezugsnormen werden historisch analysiert und unterliegen einer ständigen Veränderung. Die Wahrnehmung des Raumbegriffes ist weder starr noch eindeutig, sondern unterliegt einer stetigen Entwicklung.

Raumbegriffe können als Bezugsraster von Lokalisationen und Orientierungen im Raum, ausgehend von unterschiedlichen Perspektiven, gesehen werden. Diese Raumbegrifflichkeiten sind sowohl für die physische Welt, die soziale Welt, die mentale Welt als auch für die subjektive Welt von Bedeutung. (WERLEN 1988: 168-178)

Die physische Welt beansprucht hierbei einen physisch-, biologisch-, materiellen Seinsbereich, welcher einen physisch- geometrischen Raumbegriff zur Lokalisierung für sich beansprucht. Zur Beschreibung einer bestimmten Position des Objektes werden dabei drei Dimensionen herangezogen: Länge, Breite und Höhe welche vom Ausgangspunkt Null gemessen werden. Auch die Erforschung von Verteilungsregelmäßigkeiten kann mit Hilfe dieses Ansatzes beschrieben werden. Einerseits zur Abgrenzung von Regionen und andererseits zur Aufdeckung von Gradientefeldern von einem beliebigen Nullpunkt. Betrachtet man nun die soziale Welt, so benötigt man einen Bezugsrahmen, welcher einerseits Orientierungen abbildet und andererseits den handelnden Personen einen Orientierungsrahmen vorgibt. Die raumbegriffliche Interpretation muss somit einen sozialen und weltlichen Rahmen in Bezug auf die verschiedenen Handlungen aufweisen können. Die soziale „mental map“ sollte zur erfolgreichen Gestaltung der Handlungen, mit der empirischen Ordnung gesellschaftlicher Tatsachen, übereinstimmen. Handelnde orientieren sich dabei an einer geistig- begrifflichen Landkarte, an der sie geistig ihre Ziele in der sozialen Welt markieren. Die in diesem Zusammenhang von JARVIE beschriebenen Institutionen dieser Welt (Markt, Justiz...) nehmen dabei eine bestimmte Position ein. Die Kategorien des Raumbegriffes für die soziale Welt, sind nach Ansicht von SOROKIN jedoch Religion, Wissenschaft, Sprache, Kunst und Ethik. Die Kategorien Wirtschaft und Politik liegen für ihn in einem nicht näher definierten Zwischenbereich. Der Sinngehalt einer Handlung ist seiner Meinung nach ausreichend lokalisiert, wenn der Handelnde in der Lage ist, diesen einer der eben genannten Sinnkategorien zuzuweisen. Die Zuwendung zur mentalen Welt - hinsichtlich ihres Raumbegriffes - weist einen besonderen Charakter auf. Die bereits

erwähnte „mental map“ befasst sich aus dieser Perspektive nicht mit subjektiven Räumen, sondern mit der subjektiven Repräsentation bezüglich der Anordnung von materiellen Objekten. Eine Orientierung im physisch- und sozial- weltlichen Kontext kann dann erfolgreich sein, wenn subjektive Repräsentationen mit objektiven Anordnungsformen übereinstimmen. (vgl. ebd.168-173,176f)

Die fachlichen Diskurse rund um die historische Entstehung und Entwicklung des Raumbegriffes in der klassischen Geographie bilden auch für die Schulgeographie einen wichtigen Anhaltspunkt. Die Sichtweisen auf den Themenkomplex Raum gestalten sich unterschiedlich und vielschichtig. Jedoch dürfen die Auswirkungen des historischen Raumprozesses nicht vernachlässigt werden. Aufgrund des historischen Entwicklungsprozesses und der damit verbundenen fachlichen Diskurse, ist die Bedeutung und der Umgang mit der Thematik „Raum“ im Schulfach Geographie und Wirtschaftskunde auch heute von großer Bedeutung. Um die nun anerkannten und teilweise auch kontrovers diskutierten Raumperspektiven der klassischen Geographie auch nur ansatzweise verstehen zu können, bedarf es einen historischen Überblick. Für den Lehrplan der Sekundarstufe I und II ergeben sich daraus Kernelemente die auf die Vermittlung des Themas Raum abzielen. Sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II lässt sich der Themenkomplex im österreichischen Lehrplan wiederfinden. Hierzu einige Beispiele:

10.Schulstufe

„Raumbegriff und Strukturierung Europas reflektieren:

-Gliederung Europas nach naturräumlichen, gesellschaftlichen und ökonomischen Merkmalen vergleichen.“

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01> 20.2.2019)

11.Schulstufe

„Veränderungen der geopolitischen Lage Österreichs erläutern:

-Qualitäten österreichischer Grenzen seit dem 20. Jahrhundert in ihren diversen Auswirkungen erläutern.“

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01> 20.2.2019)

12.Schulstufe

„Politische und ökonomische Systeme vergleichen:

-Machtverhältnisse in politischen und ökonomischen Systemen analysieren“

„Politische Gestaltung von Räumen untersuchen:

-Ziele, Gestaltungsspielräume und Auswirkungen der Raumordnung erklären.

-Konstruktionen von Räumen und raumbezogenen Identitäten untersuchen.“

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01> 20.2.2019)

In welcher Form und Intensität diese Inhalte bezüglich der Themenvielfalt Raum didaktisch und methodisch von der Lehrperson umgesetzt werden, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden. Der Lehrplan zeigt die Wichtigkeit der Thematik auf und gibt einen Impuls zur thematischen Inklusion in den Unterricht. Beispielsweise durch Raumordnung, Analyse von sozialen Räumen, mögliche Differenzen bei der Raumnutzung, Konstruktion von Räumen, Machtverhältnissen im politischen Raum, räumliche Mobilität und die Entwicklung von räumlichen Territorien in Europa. All diese eben genannten Begrifflichkeiten lassen sich eindeutig der Thematik Raum inklusive seinem historischen Entstehungsprozesses zuordnen.

3.2. Analyse der verschiedenen Raumdimensionen

Neben all den bereits besprochenen historischen Entwicklungen hinsichtlich der unterschiedlichen Raumdimensionen, möchte ich nun auf aktuellere Betrachtungen und Forschungsansätze eingehen.

In aktuelleren Raumdebatten lassen sich laut WARDENGA (2002) insgesamt vier - für Forschung und Lehre wichtige - Raumdimensionen darstellen und charakterisieren. Diese ermöglichen neben einer isolierten Betrachtung auch eine miteinander verwobene und weisen daher klar auf eine Wechselwirkung hin. Im Folgenden möchte ich diese vier Raumdimensionen näher charakterisieren (vgl. WARDENGA 2002) (https://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/artikel/ute_wardenga_raeume.htm)

- 1) Räume als „Container“, welche konkrete Sachverhalte der physisch- materiellen Welt enthalten. Von diesen Räumen wird automatisch angenommen, dass sie in der Realität vorkommen. Diese umfassen beispielsweise Gewässer, Oberflächenformen, Böden, Tierwelten und Vegetationen. In der traditionellen Geographie wird diesem Raum ein Wirkungsgefüge natürlicher und anthropogener Faktoren zugeschrieben. Räume sind daher laut dieser Auffassung das Ergebnis von Prozessen, welche Landschaften gestalten und menschliche Tätigkeiten beinhalten. Räume werden dabei als Realien angesehen. (vgl. WARDENGA 2002)
- 2) Räume als System von Lagebeziehungen. Die Bedeutung liegt dabei auf Standorten, Lagebeziehungen und Distanzen in Bezug auf die gesellschaftliche Wirklichkeit. Die Bedeutsamkeit der Raumabgrenzung nimmt bei dieser Sichtweise im Vergleich zu ersterer zu, jedoch wird die gesellschaftliche Wirklichkeit weiterhin als Entität angenommen. (vgl. WARDENGA 2002)
- 3) Räume als Kategorie von Sinneswahrnehmungen. Dabei muss der Begriff der Wirklichkeit verstärkt werden, da der Fokus auf der individuellen Wahrnehmung

der Räume liegt. Die Einordnung des Begriffes Raum - welche von verschiedenen Gruppen und Institutionen vorgenommen wird - folgt einer räumlich differenzierten Welt. In diesem Zusammenhang können weder „der“ Raum, „die“ Gesellschaft noch „die“ Wirklichkeit in wahrnehmungsunabhängigen Kontexten gedacht werden. (vgl. WARDENGA 2002)

- 4) Räume werden gemacht, so die Sichtweise der konstruktivistischen Perspektive. Räume stellen damit Artefakte von gesellschaftlichen Konstruktionsprozessen dar, welche nach raumbezogenen Elementen von Handlungen und Kommunikationen strukturiert sind. Dabei kommt die Frage der raumbezogenen Sprache auf. Räume werden durch Handlungen und der damit verbundenen Kommunikation fortlaufend produziert und sind in weiterer Folge auch mit den entsprechenden Interessen besetzt. (vgl. WARDENGA 2002)

Die starren Vorstellungen des sogenannten Containerraums wurden in den Jahren rund um 1970 von ForscherInnen überdacht und gelockert. Unter dem Einfluss des „spatial approach“ entstanden Regionalisierungsbemühungen und damit verbunden neue Methoden. Räume wurden nun als Lagebeziehungen zwischen materiellen Objekten wahrgenommen. Der Fokus dabei lag auf der Erschaffung von gesellschaftlichen Wirklichkeiten mithilfe von Standorten, Lagebeziehungen und Distanzen. Im Gegensatz zum „spatial approach“ Ansatz versuchte diese neue Sichtweise, die Realität in den vorkommenden Raumganzheiten zu behandeln. Die ausgegrenzten Raumeinheiten wurden somit hypostasiert. Zu Beginn der 1980er Jahre stieß die Raumstrukturforschung mit ihren Ansichten jedoch an ihre Grenzen. Eine Debatte um realistische und konstruktivistische Ansätze brach dabei aus. (vgl. WARDENGA 2002)

Die traditionelle Geographie ging am Beginn davon aus, dass es möglich ist, die Welt in ein Rastersystem zu legen, mit dessen Hilfe klare Grenzen beschrieben werden können. Erdräumliche Phänomene würden somit mit regionalgeographischen Forschungsansätzen zu erklären sein. Veränderungsmuster könnten im Rastersystem lokalisiert und analysiert

werden. Diese frühkartographische Sichtweise brachte jedoch ein wesentliches Problem mit sich, da die Grenzen für die Beschreibungen der Veränderungsprozesse keinesfalls überlappen durften. Die damit verbundenen Forschungsergebnisse kamen zur Erkenntnis, dass Regionalisierungen immer in Relation zu bestimmten Kriterien der Regionalisierung betrachtet werden müssen und somit unzweckmäßig oder zweckmäßig sein können. Die bisher beschriebenen Ansätze versuchten, die räumliche Ordnung und Verteilung bestimmter Sachverhalte je nach Interesse zu strukturieren und mit kulturellen, ökonomischen, sozialen und politischen Verflechtungen in Verbindung zu setzen. In den 1970er Jahren bildete sich der verhaltenswissenschaftliche Ansatz in der Geographie heraus, welcher die konstruktivistische Perspektive vertrat. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stand nun die Klärung von individueller Wahrnehmung und Bewertung, bezogen auf räumliche Strukturen. Individuen sind in dieser Debatte als eigenständige Handlungsträger zu sehen. Die Aufgabe der Geographie ist es somit, die Lebenswelt der Menschen in Hinblick auf räumliche Strukturen zu erfassen und aus forschungstheoretischer Sicht entsprechend darauf reagieren zu können. Den Grundstein des konstruktivistischen Raumbegriffs legte schon in den 80er Jahren der Forscher H. KLÜTER, welcher die bestehenden Sichtweisen stark kritisierte. Diese hingen seiner Meinung nach noch zu stark an der Raumvorstellung „Containerraum“. Raum müsse als Element von etwas anderem begriffen werden. Damit verbunden sind Untersuchungen von funktional getrennten sozialen Systemen. Damit sind Bereiche wie Politik, Wirtschaft, Recht oder Kunst gemeint. Die sich daraus ergebende Frage lautet: – „Welche Raumabstraktionen und kommunikationsrelevanten Raumbegriffe werden zu welchem Zweck und von welcher Institution verwendet?“ Mitte der 80er Jahre wurde dieser Ansatz von der sogenannten Giddensschen Strukturationstheorie abgelöst. Der Ansatz dabei lautete, Regionen als durch kollektives Handeln produzierte räumliche Strukturen der Gesellschaft zu verstehen. Vertreter dieser Sichtweise war der finnische Geograph A. PASSI. Nach PASSI sind Räume daher weder in der Realität a priori gegeben noch Artefakte der Regionalisierung, sondern das Ergebnis kontinuierlicher gesellschaftlicher Konstituierungsprozesse. Daraus ergibt sich die Sichtweise, dass Räume ohne ihre stetige Reproduktion an Existenz verlieren. Räume sind daher kontingent. Hinsichtlich der Analyse von Raumdimensionen ergibt sich daraus ein letzter Schritt in der aktuelleren Forschung, welcher von B. WERLEN (vgl. WERLEN 1988) stammt. Er geht von einem

täglichen Erschaffen der Räume durch das handelnde Subjekt aus. Wir konstruieren somit tagtäglich unsere räumlichen Gegebenheiten selbst. Raumkonzepte bilden nicht länger sozial- kulturelle Gegebenheiten ab, sondern thematisieren Räume hinsichtlich ihrer handelnden Subjekte. Sie erscheinen nun sozial- konstruiert. (WARDENGA 2002) (https://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/artikel/ute_wardenga_raeume.htm)

Lenkt man nun den Fokus auf die Produktion von Räumen, so muss dabei die sogenannte kopernikanische Wende (vgl. JEKEL 2008) betrachtet werden. Diese beschreibt die Wandlung der Geographie von einer erdraumbezogenen hin zu einer eher sozialwissenschaftlichen Geographie. Die Geographie orientiert sich dabei an den verschiedenen Tätigkeiten der handelnden Subjekte. Die bisherigen Problembereiche - welche zwischen alltagsweltlicher Produktion und wissenschaftlichen Bedeutungsvarianten von Räumen bestand - sollen nun miteinander verbunden werden. (JEKEL 2008: 42)

In der Literatur (vgl. JEKEL 2008) wird dabei auf drei vorherrschende Aspekte von LEFEBVRES eingegangen. Ersterer richtet sich auf die räumliche Praxis und bringt den Raum als soziale Entität hervor. Dieser steht - wie bereits erwähnt - in einem ständigen Wechselspiel von Produktion und Reproduktion. Beispielhaft ist dabei die Regionalisierung der Arbeitsmärkte, die Netzwerke und Kapitalflüsse und Migration von Arbeitskräften, welche unter den Rahmenbedingungen eines bestimmten Paradigmas entstehen. Dieser Ansatz trägt zur Auflösung der festgelegten Räumlichkeiten bei. Der zweite Aspekt in diesem Zusammenhang bezieht sich auf die Repräsentation des Raumes. Jedoch beschränken sich diese Repräsentationen nicht bloß auf den Containerraum. Die Gesamtheit der Räume - welche über die Rationalität aufgespannt ist - wird bei dieser Betrachtungsweise miteinbezogen. Die Wirtschaftsgeographie setzt sich in diesem Zusammenhang mit aktuellen Fragestellungen auseinander. Diese Fragestellungen beziehen sich beispielsweise auf die Frage nach dem Standort, welche die Thematik Grenzziehung miteinbindet und gleichzeitig auch politische Entscheidungen nach sich zieht. Auch aktuelle wirtschaftspolitische Diskurse, wie die Arbeitszeitflexibilisierung,

werden dabei thematisiert. Erst der dritte Aspekt bezieht sich auf die soziale Praxis des Begriffs Raum und dessen Repräsentation. Dieser beinhaltet den Konflikt um Bedeutungszuweisungen. Die Passivität der Erfahrungen und die eigenen Bedeutungszuweisungen stehen sich auch im Alltag oftmals gegenseitig im Wege, denn auch der Wunsch nach alternativen Zuweisungen spielt dabei eine Rolle. Die Debatte um Bedeutungszuweisungen spiegelt sich auch beim Themenkomplex der Regionalisierungen wieder. (vgl. WERLENS 1988) Ob Diskurse in die individuelle Gestaltung des eigenen Handelns miteinbezogen werden können und wie sich diese auf Inklusion und Exklusion auswirken, ist hierbei die leitende Frage. Der eben genannte Aspekt des Raumes vereint die ersten beiden Aspekte, geht jedoch davon aus, dass Räume passiv erfahren werden. (ebd. 43-47)

Die eben genannten Raumdimensionen lassen sich auch mit den Ansichten von MASSEY bekräftigen (vgl. JEKEL 2008). Für sie ist Raum einerseits „Produkt von Beziehungen und Interaktion“ und spannt sich von der globalen bis hin zur Mikroebene. Andererseits charakterisiert sie Raum als „Sphäre der Möglichkeit der Existenz von Vielfalt“. Daraus ergibt sich, dass ohne die Pluralität - also den damit verbundenen Möglichkeiten - kein Raum möglich ist. Zugleich ergibt sich daraus, dass ohne Raum keine Pluralität möglich ist. Und abschließend bringt sie die Tatsache ein, dass Raum „immer im Prozess des Entstehens ist“. Raum ist somit weder geschlossen, noch kann er jemals als geschlossenes System verstanden werden, da er diesen Zustand niemals erreichen wird. Aus dieser Überlegung leitet sich auch die Möglichkeit ab, Räume aktiv gestalten zu können. Diese eben genannten Überlegungen von MASSEY (vgl. JEKEL 2008) setzen den Begriff „space time“ voraus, denn Raum kann niemals ohne zeitliche Fixierung gedacht werden. (ebd. 48f)

Fokussiert man sich nun auf den dargestellten Raum, so ergibt sich dieser aus den Vorstellungen der einzelnen Subjekte. In unserer Gesellschaft erscheint der dargestellte Raum als dominant. Im Sinne der Geographie ist eine Schnittstelle zwischen der wissenschaftlichen Darstellung und der gesellschaftlichen Raumproduktion zu finden. Nach den Ausführungen von WEICHHART ergibt sich daraus folgende Abbildung (vgl. JEKEL 2008) welche bei der Klassifizierung der Raumkonzepte auf die Sprachpragmatik zurückgeht. (vgl. JEKEL 2008:57)

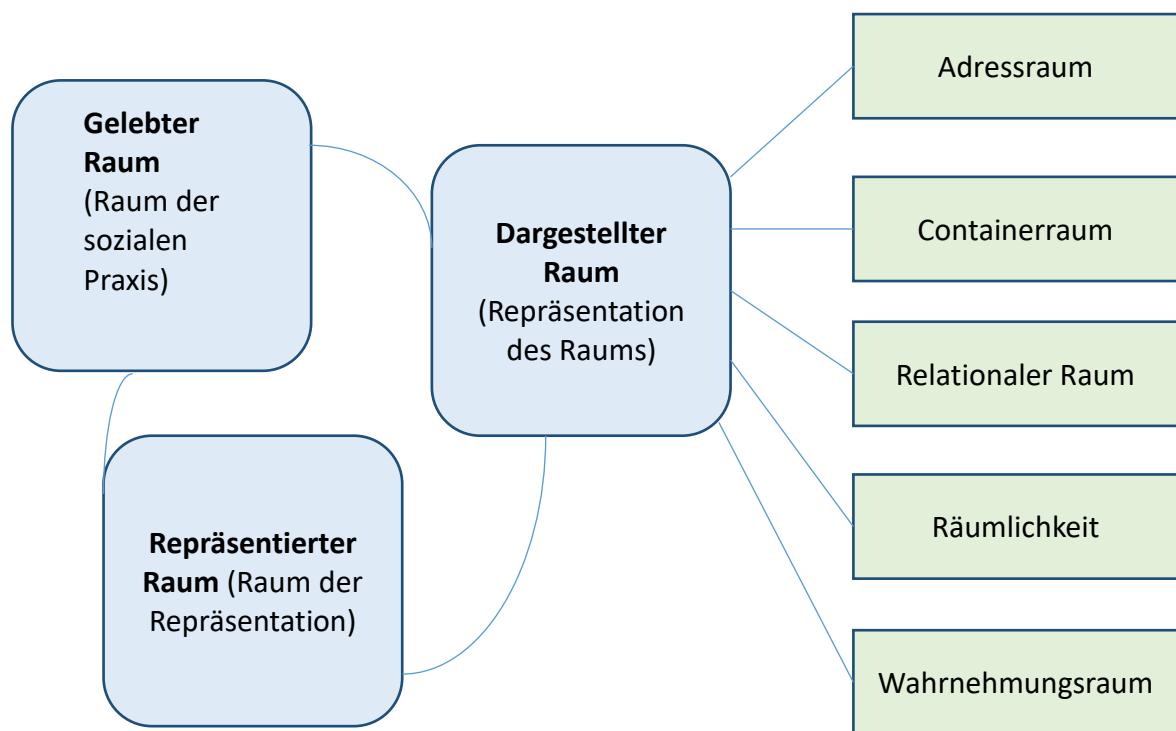


Abb.2: Soziale Produktion von Raum und wissenschaftliche Raumkonzeption.

Quelle: Eigene Darstellung (vgl. JEKEL 2008: 57)

Blickt man nun auf die Abbildung - welche ursprünglich von LEFEBVRE entwickelt wurde und später von WEICHHART ergänzt wurde - so ergeben sich folgende Interpretationsmöglichkeiten (vgl. JEKEL 2008: 57- 60):

- **Adressraum:** Bezieht sich auf einen Ausschnitt der Erdoberfläche, welcher auch unscharfe Grenzen aufweisen kann. Im geographischen Zusammenhang spricht man dabei oftmals von homogenen Regionen, alltagsweltlich von Gegenden. Für die Schulgeographie ist dieser Raum eher uninteressant, da er in diesem Zusammenhang keine bestimmte Botschaft aufweisen kann. Es ist jedoch möglich, individuelle Wahrnehmungen mit dem Raum zu verknüpfen.

- Containerraum: Dieser besitzt eine eigenständige ontologische Struktur und ist von seinem Inneren unabhängig. Er charakterisiert sich durch seine unendliche dreidimensionale Struktur, welche inhärente Gesetzmäßigkeiten aufweist. Ziel der Geographie ist es diese Raumgesetze aufzudecken. Wenn dieser nun eine eigenständige ontologische Struktur aufweisen würde, so könnten soziale Prozesse seine Struktur nicht rechtfertigen. Diese Annahme würde bedeuten, dass der Containerraum a priori gegeben wäre.
- Relationaler Raum: Dieser ist materiell nicht existent, stellt jedoch eine Möglichkeit dar, Objekte zu ordnen. Die Konstruiertheit von Beziehungen und Identitäten wird von diesem Raum vorausgesetzt. Identifikationsprozesse können dadurch beschrieben werden. Identitäten sind laut WEICHHART immer interessensgeleitete Konstruktionen, die stetig produziert und reproduziert werden.
- Räumlichkeit: Dieser geht auf die Beziehungen der physisch- materiellen Dinge und Körper ein. Dadurch entsteht eine gewisse Lagerungsqualität.
- Wahrnehmungsraum: Auch als erlebter Raum zu beschreiben und klar von alltäglichen Konzeptionen des relationalen Raumes abhängig, da sich die Unterschiede dabei oftmals aufheben. Der Begriff „raumbezogenes Image“ charakterisiert hierbei jedoch den Zusammenhang der physisch- materiellen Beziehungen und den subjektiven Bewertungen.

3.3. Raum als politische Dimension

Neben der Raumentwicklung und der damit verbundenen Analyse der verschiedenen Raumdimensionen, kommt auch der politischen Dimension im Raum eine besondere Bedeutung zu. Oftmals wird dieser Dimension wenig Aufmerksamkeit entgegengebracht. Doch territoriale Machtansprüche, damit verbundene Konflikte und politische Hoheitsansprüche gehen damit einher. Wie Menschen ihren Umgebungsraum wahrnehmen, beeinflusst massiv ihr tägliches Leben. Dabei hat auch die politische

Dimension eine maßgebliche Bedeutung in Bezug auf die verschiedenen raumbezogenen Nutzungsansprüche.

Historisch betrachtet gestaltet sich weder Gesellschaft noch Kultur als räumliches Phänomen. Für die Geographie steht dabei die räumlich-zeitliche Stabilität im Mittelpunkt. Das Ausleben individueller Bedürfnisse und Ansichten wurde in der Vergangenheit nicht immer gerne gesehen. Den Menschen wurden bestimmte Tätigkeiten zugeschrieben, welche sie auszuüben hatten und konnten sich meist weder durch Fleiß, noch durch gute Arbeit wirtschaftlich verändern. Die Kommunikation zwischen den Individuen beschränkte sich meist auf eine face to face Kommunikation mit Verwandten oder lokal benachbarten Menschen. Ein sozial- kultureller Wandel fand daher nur langsam statt. Ein weiterer Aspekt für die Weiterentwicklung von traditionellen Gesellschaften war der Sektor Transport. Die Transportwege waren meist auf Fußmärsche beschränkt. Die Aktionsräume der Beteiligten ergaben begrenzte Möglichkeiten. Dies hatte wiederum Auswirkungen auf die soziale Kommunikation. Die räumliche und zeitliche Dimension von Handlungen verschmolz miteinander, denn die Fragen „Wann?“, „Wo?“, „Was?“ und „Wie?“ waren grundsätzlich klar im Voraus beantwortet. Aus natürlichen Gründen verbunden mit den begrenzten Möglichkeiten der damaligen Zeit, waren die Menschen an bestimmte Orte gebunden, an denen bestimmte Tätigkeiten vollzogen wurden. Daher erscheinen traditionelle Gesellschaften - aus der heutigen Sichtweise - als räumlich und zeitlich sehr gebunden. (vgl. WERLEN 1988: 241ff)

Zwischen dem 18. und 20. Jahrhundert kristallisierten sich drei maßgeblich herrschende Landschaftstheorien heraus, welche mitunter auch politische Dimensionen in sich tragen. (vgl. GULDIN 2014: 21)

Bei der folgenden Analyse dieser Betrachtungsweisen ergibt sich schon zu Beginn die Problematik der Begriffsdefinition, welche auch schon in den vorherigen Kapiteln thematisiert wurde. Die Debatte um die Begrifflichkeit „Landschaft“ spiegelt die politische Dimension, auf welche ich nun exemplarisch näher eingehen möchte.

BERQUE beschreibt „Landschaften“ folgendermaßen (GULDIN 2014: 22):

„Man muss über ein oder mehrere Wörter verfügen, die Landschaft bedeuten; es braucht eine Literatur, die Landschaft beschreibt; hinzu kommen noch bildhafte

Darstellungen von Landschaft und schließlich braucht man Anlagen und Parks, wo man lustwandeln kann. Man muss Landschaft beschreiben, abbilden und körperlich erleben können.“ (GULDIN 2014:22)

I. Landschaftstheorie „Homo Alpinus“

Der Mensch ist das Produkt seiner Umwelt, so die vorherrschende Annahme dieser Theorie. Der Mensch ist auf seine regionale Ernährung, geographische Lage, Bodenbeschaffenheit, Luft- und Lichtverhältnisse, sowie an klimatische Gegebenheiten gebunden. Er hat sich mit dieser zusammen entwickelt und seine Bedürfnisse darauf abgestimmt, jedoch stellten die äußeren Rahmenbedingungen dabei die treibende Kraft dar. Der Mensch hat sich auf seine spezifische Umwelt eingestellt, welche physische Konstitution, Hautfarbe und Körpergröße determiniert. Kognitive Fähigkeiten, Sitten und Gebräuche sowie die politischen Ansichten werden dementsprechend entwickelt, damit das System als Ganzes erfolgreich ist. Politisch gesehen liegt der Nährboden der natürlichen Demokratie in den Alpen. Wertvorstellungen wie etwa Freiheit, Einfachheit und Gleichheit werden damit in einem Atemzug genannt. Dem Gebirge wird dabei eine Doppelfunktion zugeschrieben, es grenzt nach außen hin ab und fördert zugleich das Innere. (GULDIN 2014: 27- 31)

II. Landschaftstheorie „Geopsyche“

Dabei besteht eine Verknüpfung von Mensch und Boden, welche für die Herausbildung des Charakters primär verantwortlich ist. Der Boden ist immer im Besitz eines bestimmten Volkes und prägt sowohl körperliche als auch geistige Merkmale der Bewohner. Sollte dieser Boden aus verschiedensten Gründen vom Menschen gestört werden, so muss der Mensch auch die Konsequenzen dafür tragen. Die Verbundenheit mit der Beschaffenheit des Bodens und dessen Auswirkungen auf den Menschen, werden dabei in Verbindung mit dem Begriff der Rasse erwähnt. „....daß vieles unruhiges Herumprobieren an den Lebensbedingungen von Organismen nicht günstig wirkt. Leben

braucht ein Maß von Ruhe und Stetigkeit [...]. Unaufhörlicher Ortswechsel [...] dürfte psychophysisch auf die Dauer nachteilig sein. Die Zigeuner haben unseres Wissens kein Genie hervorgebracht und etwa Dreiviertel aller großen Menschen kommen aus der sozialen Schicht der ›kleinen Leute‹, die ja zum allergrößten Teil durch Generationen ortsgebundene Leute zu sein pflegen.“ (GULDIN 2014: 33f) Dies wird in der Ausführung mit der „Bodenständigkeit der nordischen Rasse“ argumentiert. (ebd.31-34)

III. Landschaftstheorie „Seelenlandschaft“

Dieses Modell stützt sich auf die vier Kernpunkte - Landschaft, Klima, Rasse und Weltlage. Daraus ergibt sich in weiterer Folge das Seelenklima, welches besonders in Nordeuropa vorherrschend ist und eine Rangordnung von Rassen bildet. Im Gegensatz zur I. Landschaftstheorie, stehen hier flach bis hügelig und wellenartig angelegte Landschaftszüge im Mittelpunkt und ergeben so eine Idealform welche in Gebieten der Nord- und Ostsee zu finden sind. Landschaft und Menschen ergeben daher - bevorzugt im nördlichen Europa - eine Einheit und strahlen Ausgewogenheit und Gleichmäßigkeit aus. Landschaft und Charakter werden hierbei als Spiegelbilder beschrieben. Es besteht ein Moment der Ausgrenzung und Uniformität. (ebd. 35-38)

Die Differenzierung von Gesellschaften findet schon in den kleinsten Territorien statt. Innerhalb von kleinsten Zeitspannen nehmen Handlungen auf Kulturen Bezug. Lebenspolitiken und alltägliche Routinen lassen sich dadurch erfolgreich aufbrechen. Die Machtkomponente lässt sich folgendermaßen beschreiben *„Macht nur in actu existiert (...) und die Machtausübung ein Ensemble von Handlungen in Hinsicht auf mögliche Handlungen“* (WERLEN 1993: 252). Daraus ergibt sich, dass alle Formen der Machtausübung auf nationaler und kommunaler Ebene als auch etwaige Alltagshandlungen als geeignetes Mittel dienen. Territorialisierungen, Regionalisierungen und die damit verbundenen Regeln zum Ein- und Ausschluss von Menschen - welche unter die Kategorie Macht und Raum fallen - dienen in weiterer Folge der Legitimierung von politischer Gewalt. Räume dürfen daher nicht isoliert betrachtet werden, sondern

stehen fast immer mit menschlichen Handlungen in Verbindung. Lokale als auch globale Handlungskontexte und Kommunikationsnetzwerke müsse in Verbindung mit räumlichen Anordnungsmustern betrachtet werden. Die entscheidende Komponente stellen dabei politische Machtstrukturen dar. (vgl. WERLEN 1993: 250-253)

Ein weiteres Beispiel der politischen Dimension im räumlichen Verständnis ist in der historischen Abgrenzung von Ost und West zu finden. Diese beruht auf einer Gegenüberstellung von germanischer und römischer Welt und entwickelte sich später in einen deutsch- slawischen Gegenpol. Der klimatische Determinismus zeichnet sich daher durch einseitige Argumentationen und Gegensätze aus, welche von Landschaften auf physische und psychische Komponenten der Menschen schließen (vgl. GULDIN 2014: 27-38). Auch die geographische Anordnung der deutschen Landesgrenzen nimmt Bezug auf geographische Gegebenheiten und politische Interessen. Die Meeresgrenze im Norden Deutschlands wird in der Literatur als geopolitische Schwäche ausgelegt. Deutschland wird dabei einerseits als unfertig und geschwächt beschrieben, andererseits wird die starke Mittellage betont. Die geopolitische Trennung von Nord- und Süddeutschland führt dabei auch zu verschiedenen Raumaufgaben. (GULDIN 2014: 149-155)

„Deutschland stand zwischen Nord und Süd inmitten von zwei Interessenkreisen, die so fern voneinander lagen, daß sie nicht zugleich und mit gleicher Kraft vom Mittelpunkt aus zu beherrschen waren.“ (GULDIN 2014: 155)

„Deutschland selbst wurde »durch den eigenen Protest durchschnitten und zweigeteilt [zum] Schauplatz der geistigen und religiösen Auseinandersetzungen [...] vor allem zwischen den katholischen und den protestantischen Deutschen. Deutschland war nie ein Monolith, allenfalls ein Janus.« Deutschland wurde zum »Schlachtfeld der europäischen Bürgerkriege [...], angefangen mit dem Dreißigjährigen bis hin zum Kalten Krieg, der den Limes noch einmal zu einer Demarkationslinie von größter geopolitischer Bedeutung werden ließ: zur Grenze zwischen Ost und West.“ (GULDIN 2014: 160)

Die Teilung Deutschlands durch politische und geopolitische Kräfte zu erläutern, versuchte der Wiener H. SRIBIK im Jahr 1878 und entwickelte den Begriff „Gesamtdeutsch“. Dieser umfasst im Wesentlichen alle Menschen, welche im mitteleuropäischen Raum die deutsche Sprache sprechen. Der Begriff bezieht sich sowohl auf das „rein deutsche“, welches sich im Widerspruch zum Pluralismus befindet, als auch auf das mitteleuropäische, welches ein übernationales Ideal darstellt. (ebd. 163)

Räume und die oftmals damit verbundenen Grenzen wurden nach der industriellen Revolution und der aufkommenden Globalisierung neu geordnet. RHODE- JÜCHTERN spricht in diesem Zusammenhang von einem Neuverankern der Bevölkerung. Es ist daher auch die Aufgabe der Geographie, zu fragen, inwieweit sich das Individuum im Raum mit all seinen Handlungen verändert hat. (RHODE- JÜCHTERN 1998: 1)

Die Weiterentwicklung der traditionellen Gesellschaften wurde von einer Loslösung der Verankerung geleitet. Individuen sind nun räumlich nicht mehr gebunden. Technik, Mobilität und in weiterer Folge die Globalisierung leiteten diesen Vorgang ein. Das materiell- physische trat immer mehr in den Hintergrund und wurde von einer gesellschaftlichen und subjektiven Wahrnehmung gegenüber dem Raum scheinbar abgelöst. Eine Staatsgrenze finde ihre Bedeutung nicht mehr in der Sache selbst, sondern als institutionelle Wirklichkeit. Die räumliche Parzellierung von Schulen oder bestimmten Einrichtungen findet ihren Ausdruck nun nicht mehr in ihrer materiellen und formellen Funktion, sondern in der Durchsetzung von Machtverhältnissen. Dies sind beispielhafte Vergleiche für die Veränderung und Positionierung des Raumes. (ebd. 4)

GULDIN definiert das Raumgebilde „Landschaft“ als ästhetisches und politisches Konstrukt mit unstabilem Charakter. Landschaften grenzen sich bewusst von außen ab und bilden im Inneren eine Kohärenz, welche politisch gesehen von enormer Bedeutung ist. Die scheinbare innere Stimmigkeit, dient lediglich der Täuschung und Außenwirkung. (GULDIN 2014: 155f)

Auch die Dimension der Raumplanung fällt in den Bereich der politischen Machtstrukturen. Mit Begriffen wie etwa „Akteursvielfalt“, „Kommunikationsprozesse“ und „gemeinsam entwickelte Handlungsstränge“ soll ein Miteinander vermittelt werden. Das Konstrukt Raum und die damit verbundenen Problemstellungen werden dabei als objektive Gegebenheiten angesehen, welche lediglich eine zweidimensionale Sichtweise spiegeln. Ein eindeutig abzugrenzendes Territorium gilt es zu organisieren. Die Verantwortung für die tatsächliche Umsetzung von raumplanerischen Angelegenheiten hat der Staat. Dieser entscheidet - mit seiner Hoheitsgewalt und den damit verbundenen Machtstrukturen - über die Nutzung von Grund und Boden sowie über die gesamten damit verbundenen räumlich hierarchischen Ebenen. (NUISSL 2013: 459-461)

Bezogen auf den schulischen Alltag schränkt Macht die Entscheidungsvielfalt der Subjekte ein. In diesem Zusammenhang speziell jene Vielfalt der Schülerinnen und Schüler. Abläufe werden dadurch starr strukturiert, Ideen und Innovationen zurückgedrängt und der persönliche Entscheidungshorizont verringert. Im schulischen Alltag kennzeichnet sich dies meist durch das Verhängen und Aussprechen von Regeln. Die sich daraus ergebende Machtrelation besteht aus dem Spannungsfeld von Beschränkung und Ermöglichung. Für eine Analyse von schulischen Machtbeziehungen sind in der Literatur insgesamt vier Schritte angeführt: Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, Ziele und Sinnkonstruktionen, Methoden und Strategien der Umsetzung und der Grad an Institutionalisierung beziehungsweise Rationalisierung. (BÖHME 2011: 41)

3.4. Didaktik der Räume

Es stellt sich die Frage, ob Räume auch in Bezug auf die drei in der Wissenschaft dominant vertretenen Lernparadigmen existieren? Neben der historischen und politischen Betrachtungsweise hinsichtlich des Themas Raum, muss auch die Bedeutung in Bezug auf die verschiedenen Lernparadigmen geklärt werden. Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus, welche ausgehend von der Psychologie ihren Weg in die einzelnen Fachrichtungen gefunden haben, stellen die Grundüberlegungen

hinsichtlich der Lernparadigmen dar. Im Folgenden skizziere ich diese drei Paradigmen und verknüpfe sie mit der Raumperspektive.

I. Behaviorismus:

Die Grundannahme dieses Lernparadigmas bezieht sich auf die Annahme von Reiz-Reaktion. Das Verhalten der Lernenden ist bloß durch äußere Reize möglich. In diesem Zusammenhang mit Belohnung beziehungsweise Bestrafung. Durch klassische und operante Konditionierung erfolgt der Lernprozess. Individuelle Faktoren oder Bedürfnisse werden dabei außer Acht gelassen. Die bloße Wiedergabe der erlernten Informationen reicht aus, denn der Lernende wird als völlig passiv wahrgenommen. Die Fragestellungen dabei bleiben eher simpel. Eine individuelle Raumaneignung ist bei diesem Paradigma nicht möglich. Für den Geographieunterricht bedeutet dies ein Verharren im sogenannten Containerraum (vgl. WARDENGA 2002), denn der Raum kann von den SchülerInnen nicht absolut erlebt werden. (JEKEL 2008: 137- 141)

II. Kognitivismus:

Mitte der 1970er Jahre kam es zur Weiterentwicklung des Paradigmas, denn das kognitivistische Modell folgte dem Behaviorismus. Menschliches Problemlösen und die damit verbundene Einsicht traten in den Vordergrund. Zudem die Annahme, SchülerInnen können ein Problem lösen, wenn sie in der Lage sind, die einzelnen Elemente wahrzunehmen und in Beziehung zueinander zu stellen. Der Mensch als Individuum mitsamt seinen Denk- und Verhaltensweisen ist nun zentral. Vergleicht man dies mit einem Computer so lässt sich behaupten, dass das Gehirn Input verarbeitet und Output generiert. Intern ablaufende Prozesse nehmen Bezug auf den Lernprozess, auch wenn diese von außen nicht beobachtet werden können. Durch individuelle mentale Modelle können Wissensbereiche erweitert und strukturiert werden. Auch die Motivation spielt hierbei eine zentrale Rolle. Entdeckendes Lernen trat nun in den Vordergrund. BRUNNER

nennt in diesem Zusammenhang drei Merkmale welche für diese Art des Lernens entscheidend sind: die Aneignung neuer Information, die Transformation neuer Information und die Bewertung. Vielfältige Fallbeispiele dienen daher der Ableitung von allgemeingültigen Regelmäßigkeiten. Der Fokus bei diesem Lernparadigma liegt auf geistigen Verarbeitungsprozessen. Die starre Fokussierung des Containerraums wird mit diesem Lernparadigma weitgehend ausgeräumt, denn das Individuum tritt in den Vordergrund. Damit ist es dem Geographieunterricht möglich, sich an der Alltagswelt der Kinder und Jugendlichen zu orientieren und das Gesellschaft- Raum Verhältnis zu betrachten. Die wahrnehmungstheoretische Geographie und damit verbunden die Betrachtung des Wahrnehmungsraums sind zentral. Raum kann nun als Ausgangspunkt für Unterricht herangezogen werden. (ebd. 141-146)

III. Konstruktivismus:

Erweitert werden diese Paradigmen im 20. Jahrhundert mit dem Konstruktivismus. Die Grundidee hierbei ist die Annahme, dass sich Wissen intern und subjektiv mittels der Konstruktion von Ideen bildet. Die bestehende Realität kann dabei nicht objektiv wahrgenommen werden. Interne Verarbeitungs- und Konstruktionsprozesse bilden den Ausgangspunkt. Der Mensch ist hierbei strukturdeterminiert, nicht-trivial und ein selbstreferenzielles Wesen. Bezogen auf den Geographieunterricht bedeutet dies, dass sowohl Raum als auch Wissen konstruiert betrachtet werden können. Unter diesen Aspekten liegt der Interpretation von Welt immer ein konstruktivistisches Raumverständnis zugrunde. (ebd. 146- 153)

3.5. Schlussbemerkung

Geographie beschäftigt sich nicht länger nur mit der Fragen „Was ist Raum?“ „Welche Arten von Raum gibt es?“ und „Wie sehen diese aus?“. Sondern sie beschäftigt sich auch damit, wie diese in Zusammenhang mit menschlichem Verhalten stehen und wie

menschliche Handlungen in räumlichen Konstrukten zustande kommen. Die Schaffung von Grenzen, der Missbrauch dieser und die Durchsetzung von territorialen und politischen Räumen standen an der Tagesordnung. Dies prägte Regionen, Landschaften und ganze Länder. Die Devise lautete, ohne Raum keine Politik, ohne Politik kein Raum. Räumliche Konstrukte standen schon immer im Spannungsfeld zwischen Politik, Gesellschaft und Individuum, wobei dabei die Politik immer wieder an Bedeutung gewinnt. Ausgehend von dieser erstreckt sich die Dimension Raum bis hin zum Individuum, auch in die Klassenzimmer, hin zu den Kindern und Jugendlichen. Diese Dimension wirkt sich auf die Alltags- und Lebenswelt der SchülerInnen aus und sollte nicht nur einen zentralen Stellenwert in der Fachrichtung Geographie und Wirtschaftskunde haben. Durch die verschiedenen Lernparadigmen zeigt sich ein klarer Bezug zur Lehrwelt.

4. Raumzugänge im österreichischen Schulsystem

Täglich werden gigantische Netze aus Informationen, Handlungen und Äußerungen zu einem Raumgebilde zusammengefügt. RHODE- JÜCHTERN (1996) spricht dabei von Spuren, welche sich durch Erzählungen über den Raum entschlüsseln lassen. Diese räumliche Dimension kann am Beispiel von Stadt kenntlich gemacht werden. Die Stadt kann als bewusst geplanter und mit Bedeutungen versehener Raum verstanden werden. Sie enthält Geschichten, welche sich historisch ereignet haben, als auch sozial und gesellschaftlich bewusst oder unbewusst geschrieben wurden. Diese gilt es zu erkennen und zu lesen. Der Raum selbst wird nur durch die in ihm stattfindenden Aktivitäten und Äußerungen belebt. Dieser stellt von außen betrachtet ein starres Gebilde dar. (RHODE- JÜCHTERN 1996: 71f)

Die Sichtweise bezüglich der Wahrnehmung des Raumes einer Stadt von RHODE- JÜCHTERN (1996), lässt sich auch auf den Aktionsraum Schule übertragen. Auch im österreichischen Schulsystem finden sich diese Dynamiken hinsichtlich der Dimension

Raum wieder. Die Schule als starrer und festgefahrener Raum muss durch innere Aktivitäten belebt und stetig erneuert werden. Eine positive Eigendynamik wäre die Folge.

In diesem Zusammenhang ist auch das Axiom des gestalteten Raumes zu nennen. Darin enthalten sind Objekte, Menschen und das Leben. Im Entscheidungsprozess enthalten sind daher nicht bloß Naturgesetze, sondern maßgeblich auch Macht, Milieu, Situationen und Eigeninteressen aus dem Horizont der Möglichkeiten. All die räumlichen Gebilde, egal ob Stadt oder Schulgebäude sind in erster Linie als Plan konstruiert worden und an bestimmte gesellschaftliche Bedingungen geknüpft, welche die jeweils aktuell herrschende Machtebene weiter verstärken. Dies trifft neben der Planung von Räumen auch auf das Erkennen, Verstehen und Konstruieren dieser Räume zu. (RHODE-JÜCHTERN 1996: 81)

Ausgangspunkt der Raumzugänge im derzeitigen Bildungsbereich sollte die ganzheitliche Betrachtung des Lernprozesses, hinsichtlich der räumlichen Dimensionen sein. Die Bedeutungszuweisung von Orten lässt eine Schnittstelle zwischen Pädagogik und Geographie erkennen. Dafür muss sich die Bedeutung der Räume und ihrer Dimensionen auch in bildungspolitischen Fragestellungen finden. Ausgehend von der Frage, wo räumliche Bildung stattfindet und welche Voraussetzungen für deren Nachhaltigkeit nötig sind, steuert Bildungsarbeit ganze Raumbilder, damit verbundene Grenzen und die individuelle Wahrnehmung dieser. Die Sozialgeographie kann an dieser Stelle bedeutsam eingreifen und bei der Ausbildung räumlicher Wahrnehmungsmöglichkeiten mitwirken. SCHWARZ (2008) spricht in diesem Zusammenhang von der Bildung von Orten und sogenannten Nicht-Orten (vgl. DOBLER et al. 2008: 154- 167), welche beide immer gesellschaftlich produziert werden. Als Orte werden dabei Raumstellen der individuellen und kollektiven Aneignung von Raum genannt. Nicht-Orte können hingegen individuell und kollektiv nicht angeeignet werden, so die Meinung der Autorin. (SCHWARZ 2008: 154)

Diese eben genannte Definition von Orten und Nicht-Orten hat maßgeblichen Einfluss auf das staatliche Schulsystem in Österreich. Denn Orte sind durch Akteurinnen und Akteure bestimmt, welche diese erschaffen oder eben nicht. Durch sogenannte Mental Maps werden diese in weiterer Folge visualisiert. Orte spiegeln in ihrem Dasein eine soziale Relevanz wider, welche direkte Auswirkungen auf die SchülerInnen hat. Dadurch werden Wertschätzung, Verbundenheit und ein Gemeinschaftsgefühl vermittelt. An diesen Orten findet demnach ein sinnvolles und eigenständiges Tun statt. Diese Möglichkeit bieten Nicht-Orte nicht, denn diese sind gekennzeichnet durch Unterlassung, soziale Missstände und Exklusion. Beide Formen können als soziales Konstrukt verstanden werden, welches bewusst und unbewusst reproduziert wird. Im schulischen Zusammenhang muss demnach die Frage gestellt werden, wie diese Orte und Nicht-Orte entstehen und welche Bedeutungsrelationen diese mit sich bringen. Um Antworten auf diese Fragen zu finden, muss zuerst eine Reflexion der Alltagsräume stattfinden. Im weiteren Schritt ermöglicht diese ein bewusstes Wahrnehmen von Räumen, verbunden mit bestimmten Sinngewebungen - beispielsweise Vertrautheit, Sicherheit oder Offenheit. Ziel ist demnach die Auflösung von hierarchisch besetzten Raumdimensionen, auch im schulischen Bereich. (vgl. ebd. 155)

Ergänzend zu den eben genannten Analysen des Systems Raum, sieht JEKEL (2008) die Durchführung von Unterricht - speziell von Geographie und Wirtschaftskunde - ohne die Dimension Raum als unmöglich an. Raum stellt ein Forschungs- und Vermittlungsobjekt dar, welches das Aufdecken der individuellen und gesellschaftlichen Handlungsbedingungen überhaupt erst ermöglicht und in weiterer Folge die Thematisierung von allgegenwärtigen Machtstrukturen. Wird der Containerraum überschritten, so bilden Räume die Grundlage, welche an SchülerInnen herangetragen und reflektiert werden. Der Fragenkomplex in diesem Zusammenhang lautet, wie der Mensch die Dimension Raum alltagsweltlich inszeniert, Räume produziert und sich aneignet. Eine Schulgeographie ohne Raum wäre nach diesen Gesichtspunkten nahezu unmöglich. (vgl. JEKEL 2008: 134)

Das Beobachtungsschema Raum - welches auch im schulischen Bereich soziale, kulturelle, ökonomische und politische Phänomene mitbeschreibt - besitzt nach wie vor Bedeutung.

Doch die damit beschriebenen Wechselwirkungen dürfen nicht zwischen dem System Erde und Gesellschaft verankert werden, denn der Raum als solcher ist nicht für die Zusammenhänge verantwortlich. Der Raum als abstrakte Dimension muss erhalten bleiben, denn Wechselwirkungen entstehen durch das Einwirken eines Systems auf das andere System. Phänomene der klassischen Verräumlichung lassen sich beispielsweise bei der Ausgrenzung von bestimmten Bevölkerungsteilen erfassen. Über den Begriff des Pfades in der Geographie wird weiterhin der räumliche Weg in eine zeitliche Dimension übertragen. Sozioökonomische Prozesse können daher nicht linear betrachtet werden, sondern verlaufen in verstrickten Abhängigkeiten. Dies beruht auf individuellen und gesellschaftlichen Handlungsspielräumen und Machtverhältnissen. (vgl. FUCHS, ROLFES 2013: 444-449)

4.1. Wie weit unterstützt „Raum“ einen Lernprozess

Die omnipräsente Fragestellung hierbei lautet erneut „Was ist Raum“? Im Zusammenhang mit dem schulischen Lernprozess wird diese mit dem strukturalistischen Raumbegriff beantwortet. Die Anordnung, Bedeutung und Erschließung der unterschiedlichen Gestaltformen von Räumen spielt dabei eine wichtige Rolle. Die Annahme lautet, dass der Raum nur durch seine Symbolik erschließbar und vermittelbar ist. Ein zentraler Punkt bei der räumlichen Bedeutungszuschreibung des Lernprozesses ist die Unterscheidung zwischen Raum und Interaktionsraum, welcher in einem stetigen Wechselverhältnis miteinander steht. Hierbei wird laut BÖHME et al. von einer räumlichen Dialektik gesprochen denn Raum ist als Ausdruck von sozialer Praxis zu sehen. Der Raum repräsentiert dabei die soziale Praxis. Dadurch entsteht eine Ordnung welche als nach- und vorgeordnet beschrieben werden kann. Wird der Raum als materielle Gestalt aufgefasst, so beinhaltet er die gesamte soziale Sinnhaftigkeit. Für diese werden in weiterer Folge vier Symbole genannt: Architektur, Ort, Karte und Bild. Im Gegensatz dazu stehen die bereits erwähnten Interaktionsräume, welche keinerlei materielle Gestalt

aufweisen. Über die zeitliche Dimension hinaus, ermöglicht der Raum den Transport und die Speicherung von sozialem Sinn. Die Bedeutung dessen zeigt sich im Widerstand gegen Zerstörung, Veränderung und Verletzung. (BÖHME et al. 2011: 27ff)

Zusammengefasst bedeutet dies, dass der Raum sozialen Sinn speichert und diesen langfristig konserviert. Der Raum kann als Rahmen gesehen werden, welcher sich durch Architekturen charakterisiert. Die Speicherung des sozialen Sinns wird dadurch überhaupt erst möglich und Interaktionen werden erlaubt. Durch Sprache und damit verbundene Interaktionen zeichnet sich der sogenannte Interaktionsraum laut BÖHME (2011) aus. (vgl. ebd. 29)

Der Raum selbst ist auch als Gedächtnis kultureller Erscheinungen und Vorstellungen zu sehen. (Vgl. BÖHME et al. 2011) Er besitzt auch Widerstands- und Entfaltungsmöglichkeiten. Diese Vorstellungen und Ausdrücke von Interaktionsräumen machen sich primär in der Architektur bemerkbar. Die handelnden Individuen legen sich selbst durch diese Raumdimensionen Grenzen, in denen sie ihr Handeln einbetten und ihre Lebenspraxis wiederfinden. Die imaginäre Bedeutung des Raumes für jedes Individuum, liegt in den zugesprochenen Grenzen. Die festgelegte Ordnung von Räumen steht für eine individuelle Vorstellung des Raumes, darf jedoch nicht als kollektive Voraussetzung angenommen werden. Durch diese eben genannten Vorstellungsmöglichkeiten jedes Einzelnen, kann der Raum als solcher vielseitig gestaltet werden. Resultierend daraus ergeben sich Orientierungshilfen mit sinnstiftendem Potential. Wird nun der Raum als zentraler Gegenstand der Schul- und Bildungsforschung anerkannt, so ergibt sich daraus eine kennzeichnende kulturelle Ordnung. Die topographische Ordnung - welche Schularchitektur, Schulstandort und Region umfasst - entwickelt sich weiter in eine schulspezifische Topographie. Diese kennzeichnet angemessene Handlungen und Kommunikationsmuster, welche in der topographischen Ordnung vorherrschen. Dieses Ordnungsmuster kann jedoch durch topoklastische Gesten verändert beziehungsweise zerstört werden. Der Raum an sich bleibt dabei primäres Strukturprinzip für schulkulturelle Ordnungssysteme. Die Bewertung und Wahrnehmung der unterschiedlichen Raummuster gestaltet sich jedoch individuell nach biographischen Raumerfahrungen. Eine kollektive Interpretation des Raumes ist in diesem

Zusammenhang nicht möglich. Die einzelnen Akteure sind jedoch in der Lage, die topographischen Gegebenheiten der Schule zu verändern. Eine Veränderung zwischen Raum und Raumpraktiken kann beispielsweise durch bauliche Maßnahmen oder Neugestaltungen erfolgen. Raumerfahrungen stehen in einem Wechselspiel zu erfolgreichen oder weniger erfolgreichen Lernwegen und Lernerfahrungen. Die Deutung der Raumstrukturen, welche durch das Individuum vorgenommen wird, ergibt sich aus zahlreichen Faktoren, wie etwa der Anordnung der Möbel, baulichen Gegebenheiten, Farb- und Formgebungen und Sicherheitsaspekten. Die individuelle Deutung - in diesem Fall primär die Deutung von SchülerInnen - ist daher laut dem Autor stark an schulpädagogische Raumentwürfe gekoppelt. Interaktionsräume bringen bestimmte pädagogische Vorstellungen und Ziele zum Vorschein. Durch diese gegebenen Raumdimensionen sieht sich das System Schule momentan als kulturelles Bildungsmonopol, welches die Schließung des Raumes anstrebt. Die Grenzen zwischen dem sogenannten schulischen Innenraum und dem restlichen außerschulischen Raum werden klar gezogen und zunehmend bewahrt. Dies geschieht beispielsweise durch Homogenisierung von Lerngruppen, Leistungsstandards und Normmodelle. Dadurch werden diese schulischen Innenräume in weiterer Folge auch legitimiert und resistent gegenüber Kritik von außen gemacht. Durch die Schließung dieses pädagogischen Raums wird eine Verortung von Lern- und Bildungsprozessen angestrebt. Gegenüber Dritten wird im Grundschulbereich noch mit Schutz- und Schonräumen argumentiert, welche ein behütendes Gefühl vermitteln sollen. In der Sekundarstufe I und II streben die eben angeführten Argumente hingegen in Richtung Steuerungs- und Kontrollraum. Klar ersichtlich sind dabei Auswirkungen auf den Lernprozess der Kinder und Jugendlichen, welche sich in diesem Spannungsfeld bewegen. BÖHME (2011) sieht dabei eine Platzierung der Lernenden und geht dabei auf zwei Arten genauer ein. Einerseits sieht sie eine Platzierung im Formations- und Disziplinarraum, in welchem sich die Individuen im zellenförmigen Raum anordnen. Andererseits ergibt sich durch rhetorische und gestikulierende Elemente eine Zuweisung zum Interaktionsraum. Die sich daraus ergebende Gemeinschaft soll dabei möglichst homogenisiert werden. Schulische Raumentwürfe weisen wenig Innovationspotential auf, so BÖHME (2011) Eine positive Weiterentwicklung scheint nahezu unmöglich, vielmehr werden durch diese Mechanismen vorherrschende institutionelle Ordnungen bewahrt. Angetrieben vom Ziel,

sich zu monopolisieren und abzuschatten, gelingt es den Schulen gegen eine deinstitutionalisierende Entgrenzung zu arbeiten. Diese Entwicklungen bilden einen klaren Gegensatz zum positiv herrschenden kulturellen Wandel in unserer Gesellschaft. (ebd. 32-37, 162f)

Informelles Lernen wird ebenfalls maßgeblich durch die Dimension Raum geprägt. Die Gestaltung der Räumlichkeiten in denen das Lernen stattfindet, haben großen Einfluss auf den Lern- und auch Lehrerfolg. Die Frage, welche Lernvoraussetzungen sich positiv auf den Lernerfolg auswirken, wird mit den gestaltbaren Lernumgebungen - auch Settings genannt - in Verbindung gebracht. Aus diesen Settings sollte sich ein selbstbestimmtes Lernen ergeben. In der Literatur werden diese Settings, in Verbindung mit informellem Lernen, als informelle Bildung bezeichnet. Die weiterführende Frage hinsichtlich der räumlichen Dimension im Lernprozess lautet daher „Wie kann man Settings so konstruieren, dass das informelle Lernen qualitativ und auch quantitativ gut gelingt?“ Dieser Fragenkomplex würde im Gegensatz zu den eben genannten Ausführungen von BÖHME (2011) bezüglich der Abkapselung der staatlichen Schulen und deren Monopolmacht zu mehr Transparenz im Bildungsbereich führen. (OVERWIEN 2009: 42)

Der Begriff des informellen Lernens kam ursprünglich bereits in den 1950er Jahren aus den USA und war als Antwort auf die zunehmende Komplexität der Arbeitswelt gedacht. In den 1970er Jahren erkannte auch die UNESCO die Bedeutung des informellen Lernens mit seinen Settings an. Der Weg in den deutschsprachigen Raum war jedoch lang. Zudem wurde die Bedeutung des informellen Lernens und der informellen Bildung im deutschsprachigen Raum lange Zeit vermischt. Diese beiden Begrifflichkeiten sind klar voneinander abzugrenzen. Informelles Lernen kann in unterschiedlichen Settings stattfinden. Von informeller Bildung spricht man jedoch nur dann, wenn eine Lehrperson die Verantwortung für das im künstlichen Setting bewusst herbeigeführte Lernen übernimmt. Dieses Lernen lässt sich jedoch kaum vom selbstgesteuerten informellen Lernen unterscheiden. (ebd. 44ff)

Die Grenzziehung zwischen Arbeitswelt, schulischem Lernen, Freizeit und Familie gestaltet sich zunehmend schwammig. Gerade deshalb spielen räumliche und zeitliche

Aspekte eine immer wichtigere Rolle im Bildungsprozess. Der außerinstitutionelle Bildungsprozess mit starkem Bezug zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen sollte mehr in den Fokus der Forschung treten und die Monopolstellung der institutionalisierten Bildungsstätten soll so aufgeweicht werden. Dieser Vorgang wird schon seit längerer Zeit gefordert, jedoch durch zahlreiche Maßnahmen erfolgreich umgangen. (vgl. BÖHME 2011) Die eben genannten Argumente gelten schon seit längerer Zeit als unstrittig, werden jedoch von der Forschung nicht genug aufgegriffen, da sich diese noch immer auf die institutionellen Bildungsangebote konzentriert. Die zeitliche und räumliche Dimension spielt in diesem Prozess eine Hauptrolle. (AHRENS 2009:73)

Hinsichtlich der Lernorte, lassen sich in der Literatur zwei entscheidende Dimensionen unterscheiden: Lernorte welche brückenbildend zwischen Schule und Unternehmen fungieren und Lernorte welche außerhalb der klassischen Bildungsinstitutionen zu finden sind. Produkt daraus stellt das selbstorganisierte und lebenslange Lernen dar. Lebenslanges Lernen bedeutet in diesem Zusammenhang, die Loslösung von bestimmten Entwicklungssequenzen in Verbindung mit bestimmten Institutionen. Dafür ausschlaggebend ist die Annahme, dass Lernen unabhängig von bestimmten Räumen stattfinden kann und soll. Der Lernende muss demnach im Mittelpunkt stehen und wird durch selbstbestimmtes, individuelles und unabhängiges Lernen umgeben. Neue Medien, wie etwa das Internet, Lernprogramme und moderne Software leisten ihren Beitrag zu einem selbstbestimmten lernen. Eine räumlich unabhängige Individualisierung der Lerninhalte und des Lerntempos ergeben sich daraus. In welchem Umfang Lernräume zu Lebensräumen werden, konnte jedoch noch nicht geklärt werden. Lediglich die Unterscheidung zwischen impliziten und expliziten Lernorten ist klar definiert. Die Schaffung beider ist durch eine klare didaktische Entscheidung gekennzeichnet. Der Begriff des Lernortes wird immer noch primär mit der Pädagogik in Verbindung gebracht. Lernorte können jedoch auch mit neuen pädagogischen Praxisfeldern verknüpft werden SEITER (2001) sucht dabei nach Wegen, die Pluralität der Lernorte institutionell zu verbinden. Er beschreibt vier Kontexte in denen die Lernortmetapher einen Bezug zur Pädagogik erhalten hat: der betriebs- und berufspädagogische Kontext, der alltagskulturell-stadtteilbezogene Kontext, der lernökologisch-raumbezogene Ansatz und der erziehungswissenschaftlich- zeitdiagnostische Ansatz. Eine Erweiterung der bisher

schulbezogenen Lernorte ist dabei das Ziel. Als Lernorte fungieren nun individuelle Lebenswelten, welche selbst potentielle Lernorte darstellen. In der Literatur lässt sich der Begriff des „hybriden Lernortes“ finden, welcher die Zweckbestimmung von Lernorten nicht länger am pädagogischen Primat der Forschung sieht, sondern Lernen, Freizeit, Unterhaltung und Konsum an einen gemeinsamen Ort zusammenführt. (ebd. 74ff)

Dabei darf nie vergessen werden, dass Menschen Räume bilden. Angefangen von den Gestaltungsmöglichkeiten im eigenen Kinderzimmer, in der Schule und dem eigenen Schreibtisch. Wir nehmen eine Verortung der reflexionsfähigen Subjekte vor. Räume bilden, denn sie nehmen Bezug auf die in ihnen lebenden Menschen und wirken zugleich auf diese ein. Der Begriff „Raum“ spiegelt in dieser Ausführung den Bereich zwischen Wahrnehmung und Gestaltung und bildet zugleich eine Grenzregion zwischen Handeln und Erfahrung. (BILSTEIN 2009: 223)

Die Dimension von außerschulischen Lernorten ist nach THELKE (2009) nahezu unendlich. Grundsätzlich stehen diese außerschulischen Lernorte Kindern und Erwachsenen zur Verfügung und befinden sich an allen Orten, außerhalb des institutionellen Schulgebäudes. Sie bieten die Möglichkeit kreativ, entdeckend und autonom zu lernen. Für das Unterrichtsfach Geographie bedeutet dies beispielsweise, dass der Unterricht in jedem Museum möglich ist. Außerschulische Lernorte werden dabei bewusst aufgesucht und die SchülerInnen lernen dargebotene Informationen kritisch zu reflektieren. (vgl. THELKE 2009:3, 42)

Lernumgebungen lassen sich laut EDLINGER (2017) in vier Kategorien fassen: Raumqualitäten, Organisationsstrukturen, didaktische Entscheidungen und Schul- und Lernkulturen. Betrachtet man die Raumqualitäten an sich, so lassen sich drei große Kategorien mit jeweils verschiedenen Unterpunkten charakterisieren. Unter der Kategorie „Gebäude“ lassen sich innere Nutzungsansprüche und äußere Umgebungen zusammenfassen. Die Kategorie „Objekte“ umfasst die angeordneten Möbel und die technische Ausstattung. Unter der Kategorie „Atmosphäre“ lassen sich Licht, Materialien

und Akustik zusammenfassen. Diese drei Kategorien definieren sich wechselseitig und lassen sich immer weiter Richtung Mikroebene analysieren. Im Mittelpunkt all dieser Überlegungen und Strukturierungen steht die individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen beziehungsweise der LernerInnen. Ausgehend von dieser individuellen Förderung lässt sich die Akteursebene charakterisieren, welche die Lehrperson und den Lernenden/ die Lernende umfassen. Der Unterricht findet demnach in der Mikroebene statt, welche von der Mesoebene und den darin handelnden Personen umfasst wird. Umschlossen werden diese genannten Ebenen abschließend von der Makroebene, in welcher die Rahmenbedingungen gestaltet werden. Dieses Konzept ermöglicht eine fachdidaktische Betrachtungsweise und Analyse. (EDLINGER 2017: 174ff, 193)

4.2. Raumzugänge in der klassischen Geographie

Die Disziplin der Geographie ist bemüht eine ganzheitliche Betrachtungsweise zu leben, so der Autor. Dies beinhaltet auch geographisches Denken und die Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen und diese darzustellen. Laut LAMBERT Meist stehen dabei folgende Begrifflichkeiten im Mittelpunkt – lokal & global, Mensch & Umgebung, Wirtschaft & Soziales, Zeit & Distanz. Die traditionelle regionale Geographie, welche sich auf Regionen und Orte als Besonderheiten spezialisierte, wurde in der Schulgeographie vom Erkennen wichtiger Wechselwirkungen und Zusammenhänge abgelöst. Der Fokus liegt nun auf sozialen, ökonomischen und ökologischen Prozessen. Geographie ist und bleibt jedoch widmet sich weiterhin Untersuchungen Untersuchung, welche ein relationales Verständnis zwischen allgemeinen und spezifischen, universalen und einzigartigen, sowie lokalen und globalen Vorgängen benötigen. (LAMBERT 2013: 174f)

KÖCK (1997) beschreibt die Aufgabe der Geographie folgendermaßen: Sie ist die Wissenschaft, welche die räumliche Ordnung der Erde beziehungsweise der Erdoberfläche, die geosphärische räumliche Ordnung, die chronologische Struktur und die

räumlichen Strukturen der Erde beschreibt und analysiert. Eine klare Standortbestimmung, welche sich klar auf Fragestellungen in der Forschungspraxis beziehen, sei wichtig. (KÖCK 1997: 92,96)

In der Literatur lassen sich drei große Konzepte hinsichtlich der Untersuchung und Erklärung von geographischen Fragestellungen finden. Place, Space und Umwelt helfen dabei zu erkennen, welchen Umfang geographisches Denken besitzt. Im schulischen Kontext werden diese laut LAMBERT (2013) wie folgt beschrieben und charakterisiert. Place stellt dabei einen Teil der Erdoberfläche dar, welcher durch den Menschen an Bedeutung gewinnt. Places sind einerseits miteinander verbunden und suchen nach Gemeinsamkeiten, andererseits jedoch auch einzigartig und weisen dabei auf Unterschiede hin. Bei der Vermittlung von Space, werden zunächst Charakteristika beschrieben, welche zum Beispiel durch Begriffe wie etwa Klima, Bevölkerung, Boden, Gemeinden, Flüsse und landschaftliche Qualität gekennzeichnet sind. Anschließend wird der Zusammenhang mit dem Menschen analysiert. Emotionale und kulturelle Aspekte gewinnen dabei an Bedeutung. Wie der Mensch Place nutzt, ist höchst individuell und ermöglicht ein Identitätsgefühl. Die Erkenntnis, dass Place durch den Menschen verändert und geformt wird, was wiederum zu territorialen Konflikten führen kann, wird erkannt. Als letzten Schritt in der schulischen Vermittlung folgt das Verstehen der Einzigartigkeit von Places. Umweltprozesse und das menschliche Handeln spielen dabei eine zentrale Rolle. Die zweite Dimension stellt die Kategorie Space dar. Darunter wird in der wissenschaftlichen Geographie die dreidimensionale Erdoberfläche verstanden. Raumstrukturelle Unterschiede und die damit verbundenen kulturellen und wirtschaftlichen Gegebenheiten stehen im Mittelpunkt. Die Bedeutung der räumlichen Verteilung und deren Verbindung werden im schulischen Kontext untersucht. In weiterer Folge werden die sich daraus ergebenden - wirtschaftlichen, sozialen, politischen und ökologischen - Konsequenzen analysiert. Neue Transport- und Kommunikationswege haben den Transfer zwischen Orten enorm vereinfacht und beschleunigt. Die Dimension Space wird daher vom Menschen individuell strukturiert, organisiert und differenziert wahrgenommen. Die Analyse der unterschiedlichen Darstellungsformen von Space in Kunst, Literatur und Medien stellt den abschließenden Vermittlungsaspekt dar. Die dritte und letzte Dimension - Umwelt - bezieht sich auf unser direktes belebtes und unbelebtes

Umfeld. Die Grenzen hierbei können als natürlich, verwaltet und künstlich, beschrieben werden. Diese sind jedoch oftmals unklar und miteinander verflochten. Die Kategorie Umwelt ermöglicht dem Menschen, die Welt zu verstehen, diese bewusst wahrzunehmen und zu erklären. Für die Schulgeographie bedeutet dies, die Umwelt als ökologisches System zu vermitteln und die Struktur sowie die Funktionsweise darzustellen. Die Dimensionen Mensch und Umwelt sollten differenziert beleuchtet werden um mögliche wirtschaftliche und soziale Einschränkungen/ Auswirkungen miteinbeziehen zu können. Abschließend wird dabei der Einfluss der Umwelt auf das persönliche Identitätsgefühl beleuchtet. (LAMBERT 2013: 175-178)

Die zugeschriebene Bedeutung von Places erfolgt in erster Linie durch den Menschen und dessen Ansprüche. Die weitere künstliche Erhaltung dieser ist mit menschlicher Arbeit verbunden, denn beispielsweise durch den Tourismus treten massive Raumnutzungsprobleme auf. Der Erhalt zugeschriebener Bedeutungen von Räumen durch die indigene Bevölkerung, ihre raumimmanenten Symbole, Traditionen etc., muss daher mit dem wirtschaftlich ausgerichteten Raumnutzen in Einklang gebracht werden. Beständige Orte kennzeichnen sich durch stetige Pflege und Erhalt der gesellschaftlich erwünschten Bedeutung. Durch unterschiedliche Machtkonstellationen sind diese Bedeutungszuweisungen jedoch oftmals umstritten. (UHLENWINKEL 2013: 186f)

Fachdidaktisch gesehen wird der Dimension Place im Unterricht nur eine geringe Bedeutung zugeschrieben. Die Vermittlung erfolgt meist in einer der drei folgenden Varianten und wird der Bedeutungsvielfalt der Dimension nicht gerecht. Die erste Variante bezieht sich auf die starre Vermittlung von Topographie. Dabei wird auf die Bedeutung der Lage eingegangen. Die zweite Variante umfasst Fallbeispiele, welche bei der Vermittlung von einzelnen geographischen Aspekten helfen. Bei der dritten und letzten Variante wird ein fiktiver Ort als Repräsentationsmodell angestrebt. Dieser vermittelt allgemeingeographische Merkmale. Bei diesen drei Vermittlungsvarianten wird jedoch auf die Dimension Place zu wenig eingegangen, denn die geographische Vorstellung Place wird dabei nur unzureichend thematisiert. Den SchülerInnen muss die Möglichkeit gegeben werden, die Dimension Place mit all ihren Möglichkeiten zu erkennen und zu verstehen. Dies ist schon im Kindergarten möglich und umfasst in

weiterer Folge alle Altersstufen. Die Vermittlung sollte eine Beobachtung der Beobachtung anstreben. Dies ist beispielsweise mit Postkarten und Fotos möglich. Die Anordnung von Gegenständen, der dargestellte Blickwinkel und die Dimension der Bedeutungszuweisung kann damit diskutiert und analysiert werden. Auch Exkursionen eignen sich, um die Dimension place erfahrbar zu machen. Dabei muss jedoch schon vor der Abfahrt auf die individuelle Bedeutungszuweisung eingegangen werden, um einen Abgleich zwischen individuellen Vorstellungen und tatsächlichen Erfahrungen zu ermöglichen. Dies bietet viel Raum für gemeinsame Diskussionen und die Betrachtung von unterschiedlichen Standpunkten und Argumenten. (ebd. 187f)

Die Vermittlung der Dimension Space im Unterricht gestaltet sich anspruchsvoller, als jene der Dimension „Place“. Komplexe und abstrakte Vorgänge gilt es hierbei zu beschreiben und mit persönlichen Entscheidungen in Verbindung zu bringen. Es gilt die SchülerInnen auf polit- ökonomische Konstellationen aufmerksam zu machen und sie für die kritische Hinterfragung von Nachrichtenberichten zu sensibilisieren. Die Beschäftigung mit Konfliktregionen der Erde sowie ökonomische und politische Vernetzungen beziehungsweise Machtkämpfe gehen damit einher. Die Vermittlung der Dimension Space wird - aufgrund ökonomischer, politischer und sozialer Wechselwirkungen - zunehmend komplexer. Jedoch steigt damit auch die Bedeutung dieser Thematik für junge Menschen. (vgl. UHLENWINKEL 2013: 193ff)

Die Raumzugänge der klassischen Schulgeographie beschränkten sich zu Beginn auf den Containerraum. Dieser war allerdings besonders nach dem Paradigmenwechsel, der im Anschluss an den Geographentag in Kiel (1968) erfolgte, ab den 1970er Jahren zunehmender Kritik ausgesetzt. In weiterer Folge vollzog sich eine Entwicklung hin zum Raum als Element von Kommunikation und Handlung. Die vorherrschende raumbezogene Betrachtungsweise löste das Problem der Materialflut. Die Stoffgebiete konnten so eingeschränkt und klar auf einer bestimmten Maßstabsebene zugeordnet werden. Die raumbezogene Perspektive reduzierte den Grad der Komplexität und ermöglichte den Einzug in den Schulalltag. Im schulischen Kontext konnte der Raum nun klar abgegrenzt werden und anschließend methodisch aufbereitet werden. Das im Raum enthaltene folgte einem ganz bestimmten Muster und einer starren Anordnung. Diese

raumbezogene Sichtweise galt auch im Hinblick auf die Hochschulausbildung als durchaus bedeutsam. Die Geographie wurde somit zu einer eigenständigen Forschungsdisziplin welche von räumlichen Schemata geprägt war. Mittelpunkt und zentrales Forschungsobjekt der Regionalgeographie wurde damit der Begriff Landschaft. Der Annahme, dass im sogenannten Containerraum bereits alles vorhanden war - Böden, Klima, Pflanzen, Tiere etc. - wurde Folge geleistet. Spätestens in den Jahren rund um 1950 geriet dieser Fokus der Geographie jedoch unter Kritik. Die Anforderungsbereiche der internationalen Geographie veränderten sich in der Nachkriegszeit stark. Daher konnten mit den bisherigen Ansätzen keine Antworten - auf die immer raschere Entwicklung der modernen Welt - formuliert werden. Sichtweisen, welche aus den Nachbarwissenschaften stammten, als auch in der angloamerikanischen Geographie diskutiert wurden, wurden aufgenommen. Der sogenannte spatial approach nahm Einfluss auf die Raumstrukturforschung. Räume wurden als System von Lagebeziehungen materieller Objekte aufgefasst, welche den Fokus der Fragestellungen auf Standorte, Lagebeziehungen und Distanzen legte. Die Suche nach Raumgesetzen blieb jedoch aus. (vgl. WARDENGA 2002)

Forscher und Hochschulgeographen waren der Auffassung, dass die Erde mittels eines riesigen Rasters zu beschreiben sei. Dieses musste jedoch die gesamte Erdoberfläche umfassen. War dies erforscht, so könnte man die Veränderungen - welche auf diesem Erdraster auftraten - ganz simpel erfassen und beschreiben. Die Idee der Erde als Registerplatte wurde jedoch wieder rasch überdacht. In den darauffolgenden Jahren zeichnete sich Region durch kollektives Handeln, produzierter räumlicher Strukturen aus. Die handelnden Subjekte beziehen sich wechselseitig auf die Welt in der sie leben. Der Konstruktivismus ist aus heutiger Sicht aus der Schulgeographie nicht mehr wegzudenken und elementarer Bestandteil. (vgl. ebd.)

Einen Beitrag zur Raumdebatte lieferte auch HASSE (1994), welcher von den sogenannten „Erlebnisräumen“ spricht *„Nehmen wir diese begrifflichen Annäherungen von `Raum` und `Erlebnis` zusammen, ist der Erlebnisraum eine räumlich ergossene Atmosphäre (als Gefühl), in der sich die punktuelle Fokussierung eines ästhetisierten Momentes mit einer nicht explizierten Ganzheit des Lebens verbindet. Die so entstehende Atmosphäre erstellt*

eine Situation affektiver Betroffenheit, die sich durch leibliche Regungen vermittelt (am eigenen Leib spürbare Gefühle). Dieser Beziehungsmoment fungiert als emotionale Lebens-Evaluation, die in einer unexplizierten Verbindung zur chaotischen Mannigfaltigkeit der Lebensbezüge steht. Erlebnissräume sind einerseits zwar immateriell, bedürfen aber andererseits gebauter und gestalteter Umweltartefakte, um mittels der Kraft der Einbildung als imaginierte Räume erscheinen zu können. Sie 'treffen' das Individuum in seiner Selbstwahrnehmung im Hier und jetzt.“ (HASSE 1994: 18f). Ein Erlebnisraum entsteht daher einerseits durch die Bauweise und andererseits durch die in ihm stattfindende Kommunikation und Atmosphäre. Erlebnissräume stehen für eine Vielzahl an Räumen, jedoch darf nicht jeder beliebige andere Raum als Erlebnisraum definiert werden. Entscheidend ist hierbei die Wechselwirkung zwischen Subjekt und Objekt, welche es bei der Definition von Erlebnissräumen zu beachten gilt. (HASSE 1994: 22ff)

Auch die wechselseitige Beziehung zwischen Raum und Identität rückte in den letzten Jahren immer mehr in den Fokus. Aktuelle Untersuchungen zeigen starke Verknüpfungen zwischen personaler Identität, Gruppenidentität und deren Verortung unter globalen Bedingungen. Räume beziehungsweise Orte stellen dabei Fixpunkte bei der Identitätsfindung dar und können ein Gefühl von Sicherheit und Sinn vermitteln. Auf der anderen Seite sind diese auch in der Lage neue Identifikationsentwürfe zu verhindern. Die Entdeckung und Bildung von Identitäten ist daher eng mit Räumen, Orten und Körpern verbunden. Diese ermöglichen erst die Sichtbarkeit und hängen eng mit Authentizität und Objektivität zusammen. Die Entstehung räumlicher Identitäten hängt jedoch stark mit dem handelnden Individuum zusammen, dieses gibt dem Raum erst seine Bedeutung. Die Identitätsfindung und -bildung im räumlichen Kontext unterliegt einer stetigen Veränderung und Weiterentwicklung. Räumliche Identitäten bilden gesellschaftliche Strukturen ab und helfen Machtverhältnisse zu schaffen. (vgl. BERNDT et al. 2007: 29ff, 34)

Auch der Heimatbegriff spielt in der Verortung des Individuums, laut DAUM (2006) vermehrt eine Rolle. Die eigene Identität - zwischen globalen, immer schneller werdenden Wechselverhältnissen und der persönlichen Heimat - zu finden, gestaltet sich

zunehmend schwierig. Fragestellungen wie beispielsweise „Woher komme ich?“ können ohne konkreten Raumbezug und eine präzise Verortung nicht auskommen und stellen daher einen zentralen Aspekt bei der Findung der persönlichen Identität dar. Die Verbindung zwischen dem Ort als solchem und dem eigenen Ich stellt dabei auch raumbezogene Verluste beziehungsweise Gewinne dar. Für ein raumbezogenes Bedürfnis nach Identität spricht sich WEICHHART aus indem er postuliert, es sei – *„kompensatorische Reaktion auf die Entfremdungserfahrungen, die Sinnkrisen und die `Unübersichtlichkeit` der Moderne“*. (DAUM 2006:76) Raumbezogene Identität wird dabei wie folgt beschrieben - *„die gedankliche Repräsentation und emotionale Bewertung jener räumlichen Ausschnitte der Umwelt zu verstehen ist, die ein Individuum in sein Selbstkonzept einbezieht.“* (DAUM 2006:76) Die Schaffung von Heimat spielt hierbei eine zentrale Rolle, denn sowohl Kinder als auch Erwachsene sind bemüht sich ein Zugehörigkeitsgefühl zu etwas zu schaffen. Orte und auch Regionen spiegeln in diesem Zusammenhang einen Sinnbezug und wirken sich dabei maßgeblich auf die handelnden Subjekte aus. Das Fehlen einer geschaffenen räumlichen Zugehörigkeit kann zu Verunsicherungen und Irritationen führen. (DAUM 2006: 76ff)

Schülerinnen und Schüler benötigen die Möglichkeit, Räume selbst zu gestalten und diese mit dem persönlichen Heimatbegriff zu versehen. Als zentraler Raum - für Kinder und Jugendliche - stellt sich dabei die Schule und die darin enthaltenen Klassenzimmer dar. Die Lernumgebung sollte von den SchülerInnen selbst gestaltet werden, beziehungsweise sollten diese die Möglichkeit erhalten, aktiv am Gestaltungsprozess teilzunehmen. Nur so kann der persönliche Heimatbegriff entwickelt und geprägt werden. (ebd. 81f)

VIELHABER und SCHMIDT-WULFFEN sprechen im Gegensatz dazu von einem symbolischen Raum, welcher die SchülerInnen in ihrer Alltags- und Erlebenswelt zunehmend prägt. Der Heimatbegriff ist dabei primär nicht mit räumlichen Gegebenheiten verbunden, sondern mit der lebensweltlichen Bedeutung, welche individuell zugeschrieben wird. Durch Kommunikation, Erlebnisse und Gefühle werden diese „Orte“ individuell konstruiert und mit einem Heimatbegriff verbunden. Im schulischen Kontext ist der „Ort sozialer Kommunikation“ für SchülerInnen meist etwas völlig Selbstverständliches. Daher stehen nicht Räume als solche im Mittelpunkt des schulischen Lernens, sondern jene Handlungen, welche darin stattfinden. Ein

Perspektivenwechsel kann dabei maßgeblich zu einem differenzierten Raumverständnis beitragen. (VIELHABER, SCHMIDT-WULFFEN 1999: 100, 124ff)

Rückt man nun wiederum näher zur schulischen Vermittlung der verschiedenen Raumdimensionen, so lassen sich diese am besten anhand eines Beispiels skizzieren. WARDENGA (2002) nähert sich den von ihr bereits genannten vier Raumdimensionen - welche für den schulischen Unterricht von enormer Bedeutung sind - anhand des Themenkomplexes Tourismus. Aus der Perspektive des sogenannten Containerraums, eignet sich zur Vermittlung der Thematik ein Foto mit einem ansprechenden touristischen Motiv. Dieses Foto bildet Oberflächenform, Klima, Vegetation, Landschaft bis hin zum Menschen, alle für eine Raumbeschreibung erkennbaren Dimensionen ab. Der abgebildete Ausschnitt wird in diesem Kontext als real wahrgenommen. Etwaige Probleme hinsichtlich dieser Abbildung beziehungsweise die individuelle Wahrnehmung werden aus diesem Konzept völlig ausgeklammert und bleiben unbehandelt. Wird der Raum nun als ein System von Lagebeziehungen wahrgenommen, so treten Standorte, Distanzen und Relationen in den Vordergrund. Thematisch würden sich Lernprozesse im Unterricht anbieten, die inhaltlich direkt auf die Lebenswelt der SchülerInnen eingehen. Die Individualität des abgebildeten Raumes auf dem ausgewählten Foto erscheint dabei unwichtig. Diese Vorgehensweise wurde in den 70er Jahren Raumstrukturforschung genannt. Bei der dritten Perspektive tritt die subjektzentrierte Wahrnehmung in den Vordergrund. Das zu behandelnde Foto wird dabei individuell wahrgenommen und differenziert analysiert. Individuelle Entscheidungen, Bewertungen und spezifische Anforderungen an den Urlaubsort stehen dabei im Mittelpunkt. Die differenzierte Wahrnehmung lässt eine offene Diskussion mit dementsprechend individuellen Argumenten im Unterricht zu. Die Schülerinnen und Schüler können so ihre individuellen Wahrnehmungen in den Unterricht miteinfließen lassen und persönliche Standpunkte mit geographischen Phänomenen verbinden und argumentieren. Die vierte und zugleich letzte Perspektive bezieht sich auf die soziale Konstruktion von Raum. Alltägliche Handlungen, verbunden mit Kommunikation, bedingen dabei den Raum. In Bezug auf den Themenkomplex Tourismus könnte der Fokus auf der Wahrnehmung und kritischen Hinterfragung von Werbeanzeigen liegen. Wie sich die abgebildeten Regionen

präsentieren, zu welchem Zweck sie dies machen und wen sie damit ansprechen wollen, könnte dabei analysiert werden. Diese Perspektive trägt im Geographieunterricht einen wichtigen Beitrag zur Bildung in einer globalisierten Welt. (vgl. WARDENGA 2002)

VIELHABER spricht beim schulgeographischen Raumbezug von einem Dualismus. Einerseits gibt es dabei die VertreterInnen des traditionellen Raumkonzeptes – welche nach dem Raumbezug von Objekt und Kontext fragen - andererseits jene, die nach Bedeutungen und Folgen fragen. Wird der Raum im schulischen Kontext als kategoriales Vermittlungsinteresse betrachtet, so bringt dies ein gegenstandsorientiertes Lehren und Lernen mit sich. Wünschenswert für den schulischen Kontext, wäre ein Unterricht mit einem klaren Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen, welcher genug Freiraum für entdeckendes Lernen beinhaltet. Die Ansprüche des Lehrplans, welcher im österreichischen Schulsystem gültig ist, müssen auf die Bedürfnisse und Lernprozesse der Schülerinnen ausgerichtet sein. Traditionelle Räume der Schulgeographie sind primär durch Vorurteile besetzt, da den SchülerInnen damit keine Identifikationsmöglichkeit erlaubt wird, so der Autor. (VIELHABER 1999: 49f, 59f)

Es lässt sich erkennen, dass viele einzelne Schritte notwendig sind, um eine Didaktik der Räume erfolgreich entwickeln zu können. Die Problemorientierung des Lernens sollte dabei altersadäquat mit authentischen Fragestellungen erfolgen, welche Bezug auf die jeweilige Lebenswelt der Lernenden nimmt. Die Lernenden müssen sich dabei aktiv einbringen, wobei die Lehrperson eher eine partnerschaftliche Rolle bei der Vermittlung der Inhalte einnimmt. Die eingesetzten Vermittlungsinteressen sollten sich dabei ergänzen und auf Mündigkeit, Konfliktfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit abzielen. Eine kritisch- emanzipatorische Fachdidaktik ist daher auch in Zukunft nötig. (JEKEL 2008: 182)

4.3. Raumzugänge in der Waldorfpädagogik

Zu allererst lässt sich postulieren, dass jede Schule durch eine bestimmte kulturelle Ordnung gekennzeichnet ist und dieser meist auch bewusst entspricht. Diese einzigartige

und besondere Ausformung der Schule bietet eine gelebte Vielfalt. Die Sinndimensionen der gesamten Schulkultur müssen in einem Wechselverhältnis gesehen werden. Die schulkulturelle Strukturebene spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Darunter wird ein System von sozialen Regeln verstanden, welches durch Kommunikation und bestimmte Handlungsabläufe vermittelt wird. Dadurch werden Regelmäßigkeiten im Alltag und der Lebenspraxis vermittelt. (BÖHME 2011: 33f)

Unter topographischer Ordnung lassen sich Schularchitektur, Standort und Region zusammenfassen. Die schulspezifische Topographie bestimmt einen präferierten Handlungs- und Kommunikationsspielraum. Der Raum an sich ist dabei ein zentrales Element um schulkulturelle Ordnung hervorzubringen. Diese schulkulturelle Ordnung kann jedoch auch „Opfer“ des Raumes produzieren. Die raumbezogenen Deutungsmuster sind immer biographisch, denn eine idente Raumwahrnehmung existiert nicht. (ebd.: 34f)

Mit den in der Waldorfpädagogik angebotenen Praktika - welche die unterschiedlichsten Bereiche umfassen - gehen die Waldorfschulen intensiv auf neu geforderte Kompetenzbereiche, die in der Arbeitswelt gefordert werden, ein. Seit Beginn der 1980er Jahre wurde die Absolvierung von Praktika in unterschiedlichen Unternehmen in das (Aus-)Bildungsprogramm der Waldorfschulen integriert. Die SchülerInnen können so neue berufsorientierte Kompetenzen entwickeln und auch Berufserfahrungen sammeln. Zu Beginn wurde dies von der Wirtschaft als „Erfahrungslernen“ bezeichnet, doch in den letzten Jahren gewann diese Art der Kompetenzaneignung immer mehr Bedeutung und erhielt den internationalen Begriff des informellen Lernens im beruflichen Kontext. Das formal organisierte Lernen in Schulen und Universitäten wurde damit erweitert. Ein Umdenken im pädagogischen Kontext folgte. Neue Lernfelder in Bereichen wie etwa Technik, neue Medien und Kommunikation traten in den Vordergrund und förderten den Kompetenzerwerb direkt am Arbeitsplatz. Die Settings des Lernens haben sich somit in den letzten Jahren und Jahrzehnten stark verändert. (vgl. OVERWIEN 2009: 43)

Neben dem eben genannten und sehr zentral erscheinenden Aspekt der räumlichen Wahrnehmung, möchte ich nun auf die Bedeutung des Schullogos/ Schulwappens - welches auch im Bereich der Waldorfpädagogik von Bedeutung ist - näher eingehen.

Der schulpädagogische Raum wird über drei Dimensionen begründet: Kultur, Natur und das Humane. Die darin enthaltenen Begründungsmuster lassen sich im pädagogischen Diskurs wiederfinden, wobei zwei grundlegende Positionen unterschieden werden. *„Auf der einen Seite die reformpädagogische, die die Ordnung des pädagogischen Innenraums in einer Metaphysik der Natur und seine Grenzziehung zur Welt gesellschaftskritisch begründet. Auf der anderen Seite findet sich die Perspektive, die eher an den Regelschuldiskurs anschließt und eine Begründung der pädagogischen Raumordnung durch die kulturellen Systeme vornimmt.“* (BÖHME 2011: 81f) Daraus lässt sich ableiten, dass jede Schule und jedes Schulsystem, das Zusammenwirken von Ausbildung, (pädagogischem) Raum und Gesellschaft differenziert betrachtet und bewertet. Meist wird der schulspezifische Raum dabei entweder als Schutz- und Schonraum interpretiert oder jedoch als Steuerungs- und Kontrollraum. (BÖHME 2011: 81f)

Aus pädagogischer Sicht lassen sich zwei Positionen der Dimension Raum definieren. Einerseits im Wechselgefüge mit der Gesellschaft und andererseits mit dem Educanden. Bei ersterer stellen HERBART und ROUSSAU zwei Begründungen auf, welche den pädagogischen Raum vom außen abzugrenzen versuchen. ROUSSAU ist der Meinung, dass der Educand vor der bössartigen Außenwelt geschützt werden muss, um sich dem negativen Einfluss der Gesellschaft entziehen zu können. Der Schutz- und Schonraum muss daher bewahrt werden, weil er Voraussetzung für ein gelungenes positives pädagogisches Handeln ist. HERBART argumentiert dabei die Abgrenzung mit einer ökonomischen Rationalität. Daraus ergeben sich zwei unterschiedliche Begründungsstrategien für eine Begrenzung. Einerseits geht es um eine Abwehr negativer Einflüsse von außen, andererseits um den Schutz und das vorhandene Potential im Inneren dieses Raumes. Bei der zweiten Dimension argumentiert HERBART, dass das Kind als Mängelwesen zur Welt kommt und durch die Pädagogik erst geformt werden muss. ROUSSAU meint hingegen, dass alles, was einen Menschen ausmacht, von Natur aus im Menschen verankert und ähnlich zu betrachten sei wie ein Bauplan. Abschließend lässt

sich festhalten, dass der Mensch entweder als Mangelwesen dargestellt wird oder ihm immanent ein endogenes Programm unterstellt wird. HERBART geht demnach einem topologisch-nautischen Metaphernfeld nach, welches das Kind ohne erzieherischen Unterricht als Schiff ohne Navigationsgerät beschreibt. ROUSSAU hingegen vergleicht das Kind mit einem Samenkorn, welches seine Anlagen ohne ausreichend Schutz vor kulturellen Einflüssen nicht ausbilden kann. Er folgt damit einem organisch- botanischen Metaphernfeld. (ebd.: 86f)

Ein auffallender Gesichtspunkt bei der Wahrnehmung der Dimension Raum - nicht nur im Zusammenhang mit den Waldorfschulen - stellen auch die verwendeten Schullogos dar. Meist werden diese von SchülerInnen, Lehrpersonen und Elternschaft bloß auf ihre ästhetischen Merkmale untersucht. Die verwendeten Farben, Formen und Symbole werden im Idealfall als ansprechend und gesellschaftlich passend empfunden. Die Wahrnehmung dieser erfolgt eher unterbewusst, eine darauffolgende Sympathie oder Antipathie entsteht.

BÖHME (2011) hat es sich zur Aufgabe gemacht, diese empirisch zu untersuchen und ihre Auswirkungen auf die räumliche Dimension zu analysieren. Raumentwürfe werden durch bestimmte Schullogos festgelegt und erschaffen, in weiterer Folge strikte pädagogische Machtverhältnisse. Bei der Analyse von Schullogos geht es um die Interpretation und Wahrnehmung der verwendeten Rahmenkonturen und Rahmenformen, welche zusammen eine Gruppierung ermöglichen, die in weiterer Folge zu einem Typus führt. Unter Typus versteht man hierbei einen Merkmalsraum. An dieser Stelle werden von BÖHME (2011) vier Merkmalsräume genannt, welche die schulischen Raumentwürfe kennzeichnen und darstellen: Disziplinar- und Formationsraum, Widerstands- und Emanzipationsraum, Zuweisungs- und Integrationsraum, Verknüpfungs- und Netzwerkraum. Auffallend dabei sind Verhältniszuweisungen zwischen der konzipierten Raumordnung und den entsprechenden Raumpraktiken. Ein systematisches Verhältnis kann daher aufgrund der Offenheit/ Geschlossenheit begründet werden. Die Dimension der verwendeten Schullogos bezieht sich, nach einer gründlichen Analyse, eindeutig auf interne schulische Abläufe und gelebte Strukturen. (BÖHME 2011: 75ff)

Der pädagogische Raum fungiert auch als Raum der Kulturaneignung und Vermittlung. Diese erfolgt je nach Schulform und Schultyp unterschiedlich und lässt sich nicht durch ein primäres Merkmal beschreiben. Die Kategorien Kultur, Humanes und Natur lassen sich neben der Kennzeichnung des pädagogischen Raumes auch in Bezug auf die verwendeten Schullogs untersuchen. Allgemein lässt sich dabei feststellen, dass die Kategorie Kultur in allen Schulen am Präsentesten ist. Der pädagogische Sinn schulischer Vermittlungs- und Aneignungsprozesse wird dabei sehr stark auf kulturelle Gegebenheiten gerichtet. Die beiden anderen Kategorien - Natur und Humanes - unterscheiden sich je nach Schultyp stark voneinander. Dies lässt sich auch hinsichtlich der Waldorfschulen beziehungsweise Rudolf-Steiner-Schulen bestätigen. Die Inhalte der Logos spiegeln dabei schulische Dominanzen kultureller Artefakte. Kultur wird dabei schulformübergreifend immer noch als primärer Gestaltungsbereich des schulischen pädagogischen Raumes gesehen. Neben den eben genannten und durchaus wichtigen Punkten, tritt nun wiederum das Thema des informellen Lernens in den Vordergrund. Nun jedoch mit dem Fokus des Lernens ohne Raum in Verbindung mit dem sogenannten „Home Education“ als Nebenaspekt. Warum muss zum Lernen ein bestimmtes Haus, ein bestimmtes Zimmer und meist auch ein ganz bestimmter Stuhl aufgesucht werden? Diese zentralen Fragen stehen auch im Mittelpunkt der räumlichen Debatte rund um das Thema Lernen. In welcher Verbindung steht die Gestalt des Schulraums mit den darin herrschenden Prozessen? Das Klassenzimmer an sich ist ein eindeutig künstlich geschaffenes System, welches eine vermeintliche Bildungsmacht repräsentiert. Doch in wie weit beeinflusst der Raum überhaupt den darin stattfindenden Bildungsprozess? Die Schulbesuchspflicht - daher miteinhergehend das Aufsuchen des Schulgebäudes - ist sowohl in Österreich als auch in Deutschland gesetzlich geregelt. In Bezug auf den Lernprozess lassen sich hierbei vier Kategorien unterscheiden: das öffentliche Schulsystem, Schule zu Hause, Lernen zu Hause und Unschooling (natürliches Lernen). Das sogenannte Unschooling weist dabei den höchsten Grad an informellem Lernen auf. Das öffentliche Schulsystem in Österreich fokussiert sich dabei hingegen auf den vorgegebenen Lehrplan, die Vorlieben der Lehrenden und die starre Bindung an einen bestimmten Raum. Aus diesem Grund scheint es einen stetigen Anstieg an alternativen Bildungssystemen zu geben. Auch die sogenannte Home Education hat sich daraus entwickelt. Diese fühlt sich dabei auch räumlich ungebunden, denn Stichworte wie etwa Selbstbestimmung, Flexibilität, die Möglichkeit den Unterricht selbst

zu strukturieren und auf bestimmte Werte eingehen zu können, werden damit in Zusammenhang gebracht. Auch das Wohlergehen des Kindes nimmt dabei eine zentrale Rolle ein. Dies betrifft keineswegs wie bisher angenommen, bloß Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen, wie beispielsweise ADHS oder Schulangst. (ebd.: 89f, 140f, 143f)

Der Forderung nach außerschulischen Lernorten und kreativem Lernen kommt die Waldorfpädagogik nach. Ein entdeckendes Lernen - welches durch Transferförderung, Problemlösefähigkeit, intuitives Lernen und intrinsische Motivation gekennzeichnet ist - kann in der Pädagogik Rudolf Steiners erfolgreich umgesetzt werden. Auch der Forderung nach kreativem Lernen an außerschulischen Lernorten - welches die SchülerInnen dazu befähigt ihr erworbenes Wissen auch anzuwenden - kann Rechnung getragen werden. Eine originale Begegnung mit dem Sachverhalt an außerschulischen Lernorten kann auch Probleme mit sich bringen, jedoch ist eine unmittelbare Begegnung notwendig um den Lernprozess zu fördern. (THELKE 2009: 4f)

Neben diesen außerschulischen Lernorten wird der Begriff des Raumes in der Waldorfpädagogik auch durch Theater und Spiel geprägt. Dieser zeitlich begrenzte und künstlich erschaffene Raum, ermöglicht den Kindern und Jugendlichen eine Flucht aus der Realität und das Ausleben unterschiedlicher Perspektiven. SchülerInnen haben so die Möglichkeit, Grenzen auszuloten, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen, in die Rolle anderer zu schlüpfen und dabei zu argumentieren. Die Realität und die Wirksamkeit des eigenen Körpers werden dadurch geschärft. Nach Ansicht der Waldorfpädagogik, wird der Raum des Spieles dann überwunden und überschritten, wenn das Kind sein Handeln auf die reale Welt bezieht und dadurch Veränderungen erzielen möchte. Die SchülerInnen geben der Welt durch Handlungen, Urteile und dem bewussten Aussprechen eine Bedeutung und sie schaffen sich eine neue soziale Realität. Der künstliche Raum des Spieles wird dabei durch den Drang die Grenzen des Spieles zu überschreiten durchbrochen. (GÖTTE et al. 2009: 126f)

Diese eben genannten Punkte - welche sich in der Literatur finden lassen und ausreichend empirisch untersucht wurden - lassen sich auch auf den Lernprozess in der

Waldorfpädagogik ableiten. Die geforderten Punkte beziehungsweise die Kritik am staatlichen Schulsystem bewegt immer mehr Eltern dazu, ihre Kinder auf Privatschulen zu schicken. Die geschilderten Punkte bezüglich des informellen Lernens, der Wertevermittlung und dem „raumlosen“ Lernen in allen Lebenslagen mit Bezug zur Lebenswelt, können durchaus von Waldorfschulen erfüllt werden.

4.4. Analyse der Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Betrachtet man nun die eben angesprochenen Punkte hinsichtlich der Dimension Raum und der damit verbundene Umgang, so lassen sich eindeutige Unterschiede zwischen der Waldorfpädagogik und dem staatlichen Schulwesen in Österreich aufzeigen. Wesentliche Punkte dabei sind Themen wie etwa informelles Lernen, raumloses Lernen, außerschulische Lernorte und die Bedeutung der Wahrnehmung für vermeintlich kleine Raumdimensionen, wie etwa die Bedeutung von Logos. Die erläuterten Raumdimensionen - welche in der klassischen Geographie verwendet werden, um den Unterricht zu gestalten und die Schüler und Schülerinnen für geographische Phänomene zu begeistern - lassen sich in dieser Form in der Waldorfpädagogik nicht wiederfinden. Zwar spielt die Dimension Raum auch in der Pädagogik Rudolf Steiners eine Rolle, jedoch aus einem völlig anderen Blickwinkel heraus. Der Raum wird unterschiedlich wahrgenommen und erhält dadurch auch verschiedene Bedeutungen. Der Umgang damit gestaltet sich immer bewusst und die Dimension Raum ist allumfassend. Die räumlichen Möglichkeiten beschränken sich nicht auf etwas Materielles, sondern überschreiten das tatsächlich Reale. Beispielsweise spielt die Dimension Raum bei der Ausübung von Spielen und Theaterstücken eine zentrale Rolle. Damit einhergehend werden Entwicklungsstufen vollzogen und die Persönlichkeit entdeckt und gestärkt. Das Individuum steht dabei immer im Mittelpunkt. Lernen ist daher ort- und raumlos, denn dem informellen Lernen kommt in der Waldorfpädagogik eine zentrale Rolle zu. Das Schulgebäude beziehungsweise die schulische Umgebung spiegelt im Alltag zwar einen gewissen Schutzraum, versucht die Lernenden jedoch nicht einzuengen. Die Dimension Raum wird dabei größer und freier gedacht, als dies aus der klassischen Geographie bekannt ist. Die

Wahrnehmung kann auch durch vermeintlich kleine Aspekte, wie zum Beispiel die Gestaltung von Schullogos geschärft werden. Die verwendeten graphischen Elemente spiegeln bei genauerer Betrachtung, den Ein- bzw. Ausschluss von Menschen. Beispielsweise können durch Form und Farbgebung der graphischen Elemente, räumliche Strukturen und Machtverhältnisse beeinflusst werden. Ein Bewusstsein gegenüber diesen Facetten des Raumes muss auch in der Gesellschaft stärker geschärft werden. Das Konzept des raumlosen Lernens lässt sich auch im Konzept der „Home Education“ wiederfinden. Das Bewusstsein gegenüber dem informellen Lernen sollte im staatlichen Schulsystem gestärkt werden. Ziel sollte eine Weiterentwicklung in Richtung selbstbestimmten- und frei von Angst stattfindenden Lernens sein. Lernen ist weder an einen bestimmten Ort noch an eine bestimmte Person gebunden, wenngleich die Betreuung durch eine Vertrauensperson von Vorteil ist. Diese Betrachtungsweise sollte Einzug in das staatliche Schulsystem finden. Die Waldorfpädagogik stellt hierbei keine neuen Erkenntnisse oder Betrachtungsweisen dar, sondern vollzieht lediglich ihr gelebtes Grundkonzept. Dieses erscheint im Umfeld der Waldorfpädagogik als völlig gewöhnlich und selbstverständlich. Gemeinsamkeiten bei der Wahrnehmung und dem Umgang mit der Dimension Raum lassen sich daher eher schwer ausfindig machen, da sich der Umgang mit dieser Thematik völlig konträr gestaltet. Die Wahrnehmung und die Sichtweise aus der die Dimension Raum betrachtet wird ist hierbei entscheidend. Die beiden Konzepte sehen den Lernenden daher aus einer völlig unterschiedlichen Perspektive und versuchen auch unterschiedlich auf den Lernenden einzuwirken. Die Waldorfpädagogik hat es scheinbar nahezu mühelos geschafft begrenzte räumliche Dimensionen zu überwinden, indem sie nie derart bewusst und starr darauf fokussiert hat. Diese Überwindung der räumlichen Dimensionen stellt sich bei näherer Betrachtung jedoch als nicht korrekt dar. Ein Widerspruch zum bereits zitierten normativen Stoffkatalog kann dabei festgestellt werden. Klassische Geographie gestaltet den Unterricht durch ihren Forschungshintergrund, ausgehend von der empirischen Untersuchung der Dimension Raum. Die Überwindung der empirisch belegten Forschungsansätze beim Lehren des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde sind daher nur schwer zu durchbrechen. Die Waldorfpädagogik scheint diesbezüglich einen simplen Zugang zu diesem Thema zu haben, da sie die Dimension Raum nicht

wissenschaftlich in die Lehrprozesse miteinbeziehen möchte, sondern primär auf Bedürfnisse und methodisch- didaktische Überlegungen eingeht.

4.5. Schlussbemerkung

Es lässt sich feststellen, dass die genannten Punkte bezüglich des informellen Lernens im Lehrplan der Waldorfschulen, der an das Regelschulsystem angepasst ist, von Beginn an im Mittelpunkt standen. Auch die USA erkannten die Bedeutung des informellen Lernens weitaus früher als Europa. In diesem Bereich scheint es für viele staatliche Schulen in Österreich und Europa noch Aufholbedarf zu geben. Neben den eben schon genannten Punkten in der Analyse der Gemeinsamkeiten und Unterschiede, möchte ich nun nochmals auf die Bedeutung der Schullogos eingehen. Die Bedeutung der verwendeten Schullogos oder Schulwappen spielt schulübergreifend eine wichtige Rolle. Die Bedeutung dieser wird oftmals nicht richtig erkannt beziehungsweise nur sekundär wahrgenommen. Durch diese bewusste Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes Logo - welches die schulische Organisation und die vorherrschenden Machtstrukturen abbildet - wird die Position der Schule im gesellschaftlichen Umfeld determiniert. Dies sollte daher gut überlegt sein und mit professioneller Hilfestellung erarbeitet werden. Ob sich alle Schultypen beziehungsweise die einzelnen Schulen darüber bewusst sind, bleibt fraglich. Die Waldorfschulen scheinen jedoch ein für sie bewusst unter die Kategorie Natur und Mensch fallendes Logo ausgewählt zu haben, welches die schulischen Leitlinien widerspiegelt und verdeutlicht. Staatliche Schulen scheinen hingegen oftmals falsch beraten zu sein.

Die Bedeutung des raumlosen Lernens findet in der Waldorfpädagogik großen Anklang. Informelles, ungezwungenes Lernen welches den Bezug zur Lebens- und Alltagswelt ermöglicht; scheint an Waldorfschulen gelebt zu werden. Lernen kann Spaß machen, doch die Loslösung von institutionellen Gegebenheiten, Machtverhältnissen und dem stetig wachsenden Leistungsdruck macht es den Kindern und Jugendlichen nicht leicht, sich im derzeitigen staatlichen Schulsystem positiv zu entfalten. Die Pädagogik STEINERS

liefert einen gewissen Gegenentwurf zum aktuellen staatlichen Schulsystem in Österreich. Kaum ein Schulsystem kann sich als perfekt beschreiben, doch die Waldorfschulen - wie auch viele andere Privatschulen, als auch eine Vielzahl an staatlichen Schulen - versuchen dem immer wachsenden Anspruch an Bildung und Erziehung gerecht zu werden. Die steigende Zahl von Kindern und Jugendlichen, welche sich bewusst für Privatschulen entscheiden, wächst stetig an. Die Pädagogik STEINERS bietet gerade in der heutigen Zeit - welche auch durch einen globalen Wandel gekennzeichnet ist - eine Option. Eine Option, sein Kind/ seine Kinder in einem geschützten, gleichzeitig jedoch weltoffenen Umfeld lernen und aufwachsen zu lassen.

Dies soll weder als Wertung noch als Tadel aufgefasst werden. Vielmehr haben Privatschulen und so auch die Waldorfschulen einen Platz im institutionalisierten Bildungsangebot Österreichs gefunden und dürfen einen differenzierten Ausbildungsweg gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern gehen. Sie bilden somit nicht nur eine Ergänzung zu staatlichen Schulen, sondern stellen eine echte Alternative dar, indem das Individuum in den Mittelpunkt gestellt wird.

5. Untersuchung des Begriffs „Raum“ an der Waldorfschule

Die Wahrnehmung des Raumes kann - wie schon in den Kapiteln zuvor gezeigt - stark variieren. Jedes Individuum, unabhängig vom schulischen Kontext, definiert die Dimension „Raum“ unterschiedlich und schreibt dieser verschiedene Wirkungsdimensionen zu. Im folgenden Kapitel möchte ich näher auf die persönliche Wahrnehmung und Interpretation der Dimension „Raum“ eingehen. Im Rahmen eines qualitativen Forschungsdesignes haben die Schülerinnen und Schüler der Waldorfschule Pötzleinsdorf die Möglichkeit erhalten, ihre individuelle Wahrnehmung betreffend der Thematik „Raum“ zu äußern. Befragt wurden dazu 25 Schülerinnen und Schüler der 11. Schulstufe in der Waldorfschule Pötzleinsdorf, Wien. Die Befragungen wurden im November 2018 durchgeführt und entsprechen den empirischen Methoden nach LAATZ (1993).

Der Umfang der Stichprobengröße gilt im statistischen Sinne als nicht repräsentativ, kann jedoch als Orientierungsanker zur persönlichen Wahrnehmung der Dimension Raum herangezogen werden.

Die Schülerinnen und Schüler, sowie der betreffende Klassenlehrer der Waldorfschule Pötzleinsdorf standen dem Forschungsdesign offen gegenüber und versuchten den ausgehändigten Fragebogen mit der nötigen Ernsthaftigkeit zu bearbeiten. Die Jugendlichen der Waldorfschule Pötzleinsdorf traten sowohl mir als Person als auch meinem Anliegen gegenüber sehr offen auf. Die Möglichkeit jemand anderem beim Erreichen eines Zieles behilflich zu sein und aktiv daran mitwirken zu können, erschien für jene SchülerInnen selbstverständlich.

5.1. Forschungsdesign

Das Design des verwendeten Fragebogens folgt den empirischen Anforderungen von LAATZ (1993). Primär wurde mit geschlossenen Fragen gearbeitet, welche teilweise durch offene Fragestellungen ergänzt wurden. Die Probanden und Probandinnen hatten so auch die Möglichkeit ausführliche, nicht vorstrukturierte und somit individuelle Antworten zu geben. Die Antwortmöglichkeiten der geschlossenen Fragen beruhen auf einer abgestuften Skala. Einer sogenannten Ratingskala. Die Antwortvorgaben umfassen neben klassischen JA/NEIN Fragen auch symmetrisch ausbalancierte Vorgaben. Die Antwortmöglichkeiten sind daher sowohl in eine positive als auch in eine negative Richtung ausbalanciert und enthalten keine mittlere Antwortalternative. Die Gefahr den Fragen durch neutrale Antwortgebungen auszuweichen wird dadurch minimiert. Die Formulierung der Fragen gestaltet sich klar und präzise, um mögliche Verständnisprobleme zu verhindern. Die Anordnung der Fragen entspricht der sogenannten Trichterform. Dabei werden zu Beginn des Fragebogens allgemeine Fragen gestellt, welche im weiteren Verlauf zunehmend detaillierter werden. Auf sogenannte Kontrollfragen wurde im Fragebogen verzichtet. (vgl. LAATZ 1993: 118f, 123, 132f, 151f)

Die Einstiegsfrage zielt dabei bewusst auf die subjektive Wahrnehmung ab, welche durch drei Antwortalternativen zu beantworten ist. Neben der Aktivierung der individuellen Ansichten und Meinungen, bezieht sich der entworfene Fragebogen stark auf die Wahrnehmung von Bildimpulsen. Im Fokus steht dabei die selbstständige Auseinandersetzung mit der entsprechenden Fragestellung und dem beiliegenden Bildmaterial. Neben den vorformulierten Fragestellungen erhalten die Jugendlichen so die Möglichkeit, offene individuelle Antworten zu formulieren. Die persönliche Wahrnehmung und Interpretation der Dimension „Raum“ steht dabei im Fokus.

Der Fragebogen umfasst insgesamt vierzehn Fragen. Inhaltlich lässt sich dieser Fragebogen in drei Abschnitte teilen. Das erste Drittel beinhaltet allgemeine Fragen zum Themenkomplex „Raum“ und der damit verbundenen persönlichen Wahrnehmung. Das zweite Drittel behandelt die Dimension „Raum“ im Schulwesen. Mögliche Unterschiede zwischen der Dimension „Raum“ im staatlichen Schulwesen und der Waldorfpädagogik werden erfragt. Das letzte Drittel des Fragebogens bezieht sich stark auf die Interpretation von Bildern. Die vorgegebenen Bildimpulse sollen zur persönlichen Auseinandersetzung mit der Thematik „Raum“ anregen und individuelle Antwortmöglichkeiten beziehungsweise Interpretationen ermöglichen. Die subjektive Wahrnehmung und Interpretation von „Raum“ steht dabei im Fokus. Um zusätzliche Parameter bei der statistischen Auswertung heranziehen zu können, wurde zusätzlich nach Geschlecht, Alter und Schulstufe gefragt.

Bei der Erläuterung des Forschungsdesign wurde klar vermittelt, dass es hierbei nicht um richtige beziehungsweise vermeintlich falsche Antworten geht. Die SchülerInnen wurden dazu ermutigt, den Fragebogen mithilfe ihrer persönlichen Erfahrungen und Wahrnehmungen zu beantworten. Die beiliegenden Bildimpulse helfen bei der persönlichen Interpretation von „Raum“.

Die zu analysierenden zentralen Fragenkomplexe bezüglich der Dimension „Raum“, lauten wie folgt:

- Wie wird die Dimension „Raum“ von den SchülerInnen der Waldorfschule Pötzleinsdorf interpretiert bez. in welchem Zusammenhang steht diese mit der Lebenswelt der SchülerInnen?
- Steht der Lernerfolg in direkter Verbindung mit den räumlichen Gegebenheiten an Schulen? Können dabei Unterschiede zwischen staatlichen Schulen und der Waldorfschule Pötzleinsdorf festgestellt werden?
- Welche Bildimpulse werden mit der Dimension „Raum“ in Verbindung gebracht und inwiefern wirken sich diese positiv/ negativ auf den Lernerfolg aus?

5.2. Ergebnisse

Insgesamt wurden 25 Schüler und Schülerinnen der Waldorfschule Pötzleinsdorf im Alter von sechzehn bis siebzehn Jahren befragt. Alle Befragten besuchen derzeit die 11. Schulstufe. Von den befragten Personen waren vierzehn Probanden weiblich und elf Probanden männlich. Im Folgenden werden Fragen analysiert, welche entweder sehr homogen oder sehr heterogen beantwortet wurden. Weiters stellt die individuelle Antwortgebung der offenen Fragen einen wichtigen zu analysierenden Punkt dar. Der ausgehändigte Fragebogen findet sich in vollständiger Form im Anhang wieder.

Insgesamt beschreiben 24 von den befragten Personen den „Raum“ als „Konstellation in der wir alle leben“. Weiters haben sich 21 der Befragten schon einmal Gedanken über den Raumbegriff gemacht. Die Antworten waren bei den eben genannten Fragen sehr homogen und entsprachen somit dem Erwartungshorizont.

Die Interpretationen bezüglich des Begriffes „Raum“ ergeben sich wie erwartet sehr heterogen. Die Fragestellung hierbei wurde bewusst offen gestaltet. Oft genannte

Begrifflichkeiten in diesem Zusammenhang waren „unendliche Weite“, „etwas um uns herum“, „eine Lebendigkeit spüren“, „Freiheit“ und „künstlich vs. natürlich“. Exemplarisch dazu möchte ich einige Antworten herausarbeiten -

„Eine von den Menschen „erfundene“ Konstellation. Obwohl auch ein natürliches Raumgefühl angeboren ist und entwickelt wird.“

„Raum ist die Abwesenheit von Dingen, Gefühlen (innerer Raum) und allen Dingen. Die Leere die allen ermöglicht zu leben“

„Für mich bedeutet der Begriff Raum alles in dem wir leben und kann je nach Bedarf eingegrenzt bzw. eingeteilt oder definiert werden. Somit könnte man auch sagen, dass sich Raum immer in Räume aufteilen lässt.“

Der Interpretationsraum hinsichtlich der persönlichen Definition von „Raum“ gestaltet sich sehr groß. Dies war auch bei den Antworten der SchülerInnen zu sehen. Eine Vielzahl der Befragten formulierte sehr persönliche und individuelle Antworten. Bei den Antworten auffallend war die starke Verbindung zum Themenbereich Freiheit. Dieser scheint für die Schülerinnen und Schüler von großer Bedeutung zu sein und auch mit dem Begriff des „Raumes“ in Verbindung zu stehen. Der Begriff „Raum“ wird daher klar mit dem persönlichen als auch kollektiven Freiheitsgefühl in Verbindung gebracht. Dieses persönliche Freiheitsgefühl steht in klarem Zusammenhang mit der Lebenswelt der SchülerInnen und spiegelt auch den pädagogischen Ansatz der Waldorfschulen wieder. Anknüpfend daran lassen sich sehr homogene Antworten auf die räumlichen Gegebenheiten, innerhalb des Schulgeländes in Pötzleinsdorf finden. Die Gegebenheiten werden mit folgenden Begriffen beschrieben: Viel Natur/Garten, offen, Platz, Kunst, Gefühl willkommen zu sein, hell, groß, viel Holz, Freiraum, verschiedene Farben.

Auffallend sind Formulierungen welche Farbgebung und verwendete Materialien innerhalb der Schule betreffen. Die SchülerInnen sprechen stark die unterschiedlichen Farben an, welche für die verschiedenen Schulstufen verwendet werden. Es scheint ein

bestimmtes Farbkonzept innerhalb des Gebäudes zu geben, welches von den Mitgliedern der Schulgemeinschaft klar zu erkennen ist. Dieses erzeugt bei den SchülerInnen ein Gefühl von Wärme und Behaglichkeit, die Kinder und Jugendlichen scheinen sich damit sehr wohl zu fühlen. Dieses Farbkonzept beginnt bei den Kleinsten im Waldorfkindergarten und umfasst viele bunte Farben. Je älter die Kinder werden, desto weniger Farben lassen sich finden. Die Farbgebung ist daher auf das Alter der Kinder abgestimmt und entwickelt sich - laut Probanden - mit den Heranwachsenden mit. Dies symbolisiert einen stetigen Veränderungs- und Entwicklungsprozess. Stillstand wird vermieden. Um auf die Wichtigkeit dieser Frage einzugehen, möchte ich im Folgenden einige Antworten der SchülerInnen zitieren.

„In der Unterstufe ist alles bunt und wird zu jeder Altersgruppe angepasst. In der Oberstufe ist alles eher schlicht und in weiß gehalten, weil man langsam erwachsen wird und dadurch die Schlichtheit symbolisiert wird“.

„Bunte Klassenzimmer, abgestimmt auf die darinliegende Schulstufe. Meist hell und frei.“

„Sehr offen und hell, ein sehr abgerundeter „kindersicherer“ Ort. Fast schon in einer Blase.“

„Simpel, angenehm, leichte Farben, aber an bestimmten Stellen sehr starke Farben. Eher rund und weich.“

Die Ergebnisse zeigen, dass der Dimension „Raum“ in der Waldorfpädagogik eine sehr zentrale Rolle zugeschrieben wird. Jedoch unterscheidet sich diese klar mit jener Definition, welche an staatlichen Schulen vermittelt wird. Insgesamt glauben 22/25 Befragten, dass sich der Umgang mit dem Themenkomplex „Raum“ an Waldorfschulen, im Vergleich zu den staatlichen Schulen, unterscheidet. Auch die Wichtigkeit der räumlichen Gegebenheiten ist für die SchülerInnen der Waldorfschule Pötzleinsdorf zentral.

sehr wichtig	wichtig	unwichtig	völlig egal
5	17	2	1

Tabelle 1: Wichtigkeit der räumlichen Gegebenheiten allgemein

Ein zentraler Aspekt bei der Analyse der Dimension „Raum“ ist auch der Bezug zum persönlichen Lernerfolg. Können sich räumliche Gegebenheiten positiv beziehungsweise negativ auf den Lernerfolg der Kinder und Jugendlichen auswirken? Die Mehrzahl der Probanden ist der Meinung, dass der Lernerfolg durch räumliche Gegebenheiten mitbeeinflusst wird. In diesem Zusammenhang werden folgende Begrifflichkeiten genannt: „Wohlfühlen ist für den Lernerfolg sehr wichtig“, „Klare Linien sind wichtig“, „Freiheitsgefühl“, „Umfeld beeinflusst das Lernen stark“, „Eine positive Lernatmosphäre ist wichtig“.

Die Frage, ob und inwiefern der Lernerfolg an Waldorfschulen mit den räumlichen Gegebenheiten in Zusammenhang steht, wurde wie folgt beantwortet.

ja, immer	meistens	selten	überhaupt nicht
5	17	3	0

Tabelle 2: Lernerfolg an Waldorfschulen in Zusammenhang mit räumlichen Gegebenheiten

Fragen bezüglich der persönlichen Wahrnehmung beziehungsweise jene die im Erfahrungsbereich der SchülerInnen liegen, konnten meist leicht beantwortet werden. Fragen welche den Lebensbereich der Jugendlichen überschritten, konnten zum Teil nur schwer beziehungsweise gar nicht beantwortet werden. Dies betraf in erster Linie Frage 10 nach der Beeinflussung von „Raum“. Insgesamt entschieden sich 15/25 Probanden für die Antwortmöglichkeit „JA“ und 1/25 Probanden für die Antwortmöglichkeit „NEIN“. Der Rest der Befragten konnte bei dieser Frage keine Auskunft geben. Als Gründe für die Beeinflussung der Dimension „Raum“ wurden Schlagwörter wie etwa Umwelteinflüsse, Kirche und das philosophische „Ich“ genannt.

Der allgemeine Begriff „Raum“ wird laut den Befragten in folgenden „Unterrichtsgegenständen“ an der Waldorfschule Pötzleinsdorf behandelt: Eurythmie, Mathematik, Geometrie/ Geographie, Physik und Philosophie. Die Raumdimensionen der

klassischen Geographie (vgl. BÖHME et al. (2011), GULDIN (2014), JEKEL (2008) und WERLEN (1993)) sind insgesamt 14/25 Befragten an der Waldorfschule Pötzleinsdorf bekannt. Anzumerken ist dabei, dass die Vielzahl der Probanden nicht genau wusste, ob im „Unterrichtsfach“ Geographie aktuell ein Schulbuch verwendet wird.

Die folgenden zwei Tabellen enthalten die Ergebnisse der Bildanalyse. Die erste Frage bezog sich dabei auf die Assoziation mit einer positiven Lernumgebung. Die zweite Frage ging auf die persönliche Assoziation mit dem Begriff „Raum“ ein. Mehrfachantworten, inklusive persönlicher Begründung waren dabei möglich und auch erwünscht.

Wie in Tabelle 3 ersichtlich, assoziierte eine Vielzahl an SchülerInnen die Bilder 1 und 6 mit einer positiven Lernumgebung.



Abb. 3: Bild 1



Abb. 4: Bild 6

Als Begründungen werden die Leere, die Stille und die Verbindung zur Natur genannt. In einer ruhigen Umgebung – idealerweise mit naturnahen Elementen - kann laut den Probanden besonders gut gelernt werden. Diese beiden Bilder sind den analysierten Antworten zufolge frei von äußeren Störeinflüssen und ermöglichen eine stressfreie Lernatmosphäre. Auch die kreisförmige Anordnung der Sitzmöglichkeiten entsprach den Vorstellungen einer positiven Lernumgebung. Die Stimmen welche für Bild Nummer 9 vergeben wurden, spiegeln die Vorstellungen vom sogenannten „raumlosen“ Lernen

wieder. Interpretiert man dieses Ergebnis, so entspricht es den Erwartungshaltungen gegenüber der Waldorfpädagogik und den Leitlinien von Rudolf Steiner.



Abb.5: Bild 1



Abb.6: Bild 2

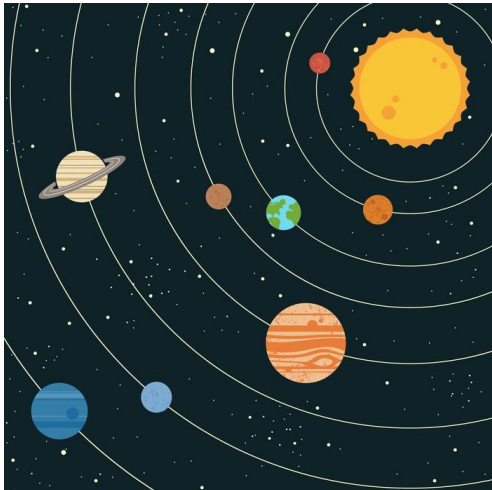


Abb.7: Bild 3



Abb.8: Bild 4



Abb. 9: Bild 5

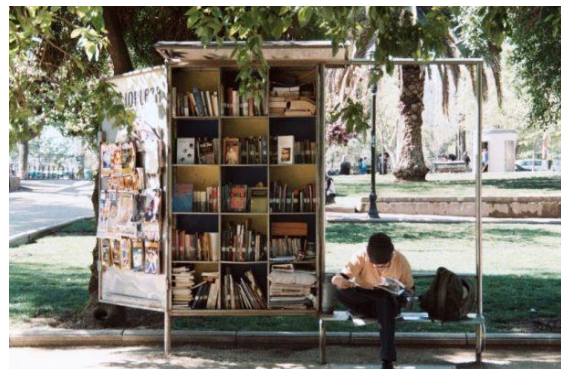


Abb.10: Bild 6



Abb.11: Bild 7



Abb.12: Bild 8



Abb.13: Bild 9



Abb.14: Bild 10

Bild Nr.	Positive Lernumgebung
1	+++ ++
2	
3	+++
4	-
5	-
6	+++ ++
7	-
8	+++
9	+++
10	-

Tabelle 3: Bildassoziation mit einer positiven Lernumgebung

In Tabelle 4 werden die Ergebnisse zum persönlichen „Raumbegriff“ deutlich. Diese erscheinen als eher heterogen, verglichen mit jenen Antworten in Tabelle 3. Bild Nummer 3 hat dabei von den Befragten die meisten Stimmen erhalten. Begründet wurde diese Entscheidung oftmals durch empfundene Freiheit und Weite. Das Universum bedeutet für viele Probanden „Raum“, welcher neben dem „Naturraum“ subjektiv am Wichtigsten erscheint. Auch Bild Nummer 1 wurde erneut mehrfach gewählt. Die Begründungsmuster dabei waren mit jenen aus Tabelle 4 ident. Die Bilder 8-10 wurden meist mit dem Lebensraum des Menschen und dem oftmals existierenden Machtraum in Verbindung gebracht.

Bild Nr.	Begriff „Raum“
1	III II
2	III
3	III III- III- III
4	III
5	IIII
6	IIII
7	II
8	III I
9	III
10	III

Tabelle 4: Bildassoziation mit dem Begriff „Raum“

Die Ergebnisse der ausgewerteten Fragebögen, welche von den SchülerInnen der Waldorfschule Pötzeleinsdorf beantwortet wurden, lassen sich mit den Leitlinien der Waldorfpädagogik in Verbindung bringen. Die Nähe zur Natur beziehungsweise die Verwendung von naturnahen Elementen scheint zentral zu sein. Neben der persönlichen Wahrnehmung und Interpretation des Begriffs „Raum“ lässt sich eindeutig die zentrale Bedeutung des „Naturraumes“ erkennen. Die Schülerinnen und Schüler der Waldorfschule erfassen die Dimension „Raum“ nicht als ein in sich geschlossenes System.

Vielmehr wird im Rahmen von Lernprozessen auch auf das Zusammenspiel zwischen Mensch und Natur hingewiesen, welches vom Universum umgeben wird. „Raum“ wird dabei stark mit dem Begriff „Freiheit“ in Verbindung gebracht. Interessant waren dabei die Interpretationsansätze bezüglich dem im Schulgebäude verwendeten Farbschema. Dieses trägt, ähnlich wie die bereits erläuterten Schullogos, zur Identitätsfindung und Identitätsstiftung bei. Das verwendete Farbschema symbolisiert den Entwicklungsprozess der SchülerInnen und geht dabei auf die Lebenswelt der Kinder/Jugendlichen ein. Die räumlichen Gegebenheiten stehen daher in Wechselwirkung mit dem persönlichen Lernerfolg. Fragen, welche das staatliche Schulsystem miteinbezogen haben, konnten meist nicht beantwortet werden. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass der Großteil der befragten SchülerInnen nie eine staatliche Schule/ Kindergarten besucht hat. Eine Beantwortung dieser Fragen wäre daher unsachgemäß gewesen. Es wird seitens der SchülerInnen jedoch vermutet, dass die räumliche Gestaltung an staatlichen Schulen anderen Kriterien entspricht, als jene an Waldorfschulen. Vermutet wird, dass der einzelne Schüler/ die einzelne Schülerin – an staatlichen Schulen - nicht im Fokus der Gestaltungsrichtlinien steht.

6. Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit den aktuellen Raumorientierungen der klassischen Geographie und Wirtschaftskunde im Vergleich zur Waldorfpädagogik. Die von mir verfasste Arbeit gliedert sich in vier Teile, welche jeweils einen unterschiedlichen thematischen Schwerpunkt behandeln.

Im ersten Teil der Arbeit wird das Konzept der Waldorfschule - welches von Rudolf Steiner entwickelt wurde – näher beschrieben. Dabei wird speziell auf die historischen Wurzeln, die Schulorganisation, die LehrerInnenausbildung und die förderliche Leistungsbewertung eingegangen.

Der zweite Teil fokussiert die Raumentwicklungen und Raumdimensionen, welche durch die verschiedenen Lernparadigmen Einzug in das staatliche Bildungssystem genommen haben. Mögliche Konfliktpotentiale, welche sich durch räumliche Strukturen ergeben können und deren weitreichende politische Dimension werden dabei aufgezeigt.

Der dritte Teil behandelt die Raumzugänge im staatlichen österreichischen Schulsystem. Die Raumzugänge in der Waldorfpädagogik werden mit jenen der klassischen Geographie verglichen und mögliche Unterschiede herausgearbeitet. Die Auswirkungen von „Raum“ auf den individuellen Lernprozess werden dabei näher beleuchtet.

Der letzte und vierte Teil dieser Arbeit umfasst die Wahrnehmung und Interpretation von „Raum“. Dazu wurden Schülerinnen und Schüler der Waldorfschule Pötzleinsdorf befragt. Die Ergebnisse dieser empirischen Untersuchung wurden ausgewertet und analysiert.

7. Fazit

Die im einführenden Kapitel genannten Forschungsfragen lassen sich nun wie folgt zusammenfassen. Es gibt klare bildungspolitische Unterschiede im Waldorfschulwesen, verglichen mit dem Regelschulsystem in Österreich. Die Zusammenarbeit mit der Elternschaft und der Fokus gemeinsamer Entscheidungsfindung zwischen SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern sind in Waldorfschulen zentral, wobei die Förderung von Talenten und Fähigkeiten immer im Vordergrund steht. Die Fortschritte werden, anders als im Österreichischen Regelschulsystem, beispielsweise in sogenannten Pensenbüchern, die an die Montessori-Pädagogik angelehnt sind, eingetragen. Alternative Feedbackformen in Bezug auf den Leistungsstand der Kinder und Jugendlichen wie beispielsweise Pensenbücher oder Peer-Feedback werden unterstützt. Schule wird im Waldorfschulsystem als ein gemeinsamer „Schaffensraum“ für Kinder, Eltern und LehrerInnen angesehen. Die ganzheitliche Entwicklung des Kindes mit einer humanen und menschlichen Leistungsbewertung nach R. Steiner wird im Waldorfschulsystem verfolgt. Statt von „Kompetenzen“ wird hierbei von „Fähigkeiten“ gesprochen. Die Kinder sollen die Befähigung ausbilden, um selbstständig in der Welt agieren und reagieren zu können. Der Bildungsbereich darf sich nach den VertreterInnen der Waldorfpädagogik nicht an wirtschaftlichem Wachstum orientieren. Diese eben genannten Punkte stehen im klaren Kontrast zu dem derzeitigen öffentlichen Regelschulsystem in Österreich. Grundsätzliche Gemeinsamkeiten im Rahmen der Entwicklung von Lern- und Lehrprozess lassen sich, so das abschließende Fazit, kaum finden. Die Waldorfpädagogik sieht generell eine individuelle Förderung der Kinder vor, wobei der Fokus auf eine differenzierte Sprachausbildung und auf eine kreative und inspirative Kunsterziehung gelegt wird. Das individuelle „Schaffen“ nimmt dabei einen wichtigen Stellenwert ein. Das eigene Denken und das gemeinsame Erleben bestimmen den Unterricht an einer Waldorfschule. Durch intrinsische Motivation der Lernenden soll die natürliche Neugierde erhalten bleiben. Der finanzielle Beitrag in unterschiedlicher Höhe unterscheidet sich auch von öffentlichen Schulen in Österreich. Der von der Schulgemeinschaft festgelegte monatliche Beitrag muss von den Eltern finanziert werden. Die Offenheit gegenüber allen sozialen Schichten argumentiert die Waldorfgemeinschaft durch eine mögliche Reduktion des elterlichen Finanzierungsbeitrages nach Offenlegung der persönlichen Finanzdokumente.

Um einen möglichen Zusammenhang der Dimension „Raum“ zwischen Regelschulsystem und der Waldorfpädagogik herauszufinden, wurde mit Fragebögen in der Waldorfschule Pötzleinsdorf in Wien gearbeitet. Auch hierbei zeigen sich die bereits im Theorieteil aufgezeigten Unterschiede der beiden Schulsysteme. Diese lassen sich mittels der ausgewerteten und analysierten Fragebögen klar feststellen. Räumliche Konstrukte im Verständnis der aktuellen Fachdidaktik GW stehen im Spannungsfeld zwischen Politik, Gesellschaft und Individuum. Die Wahrnehmung der Dimension „Raum“ wäre in beiden Schulsystemen auch etwas Individuelles, das auch Eigeninteressen der Lernenden beinhalten würde. Leider werden, wie die Lehrbücher und die Lehrpläne des Regelschulsystems GW belegen, die dazu notwendigen individualisierenden Lernprozesse nicht entsprechend unterstützt. Die Waldorfpädagogik hingegen, bemüht sich dabei, neben der Planung der Räume (Ausstattung, Einrichtung, Anordnung der einzelnen Elemente, Farbschema ect.) auch die Individuelle Dimension miteinzubeziehen. Den SchülerInnen der Waldorfschule Pötzleinsdorf ist die räumliche Gestaltung und die Interpretation der Räume durch schulinterne Personen sehr wichtig. Die Zuschreibung der Sinnhaftigkeit von Seiten der SchülerInnen als auch Lehrpersonen und die gelebte soziale Praxis in Bezug auf den schulischen Alltag spiegeln die Wichtigkeit des Themas Raum. Ein erfolgreicher Lernprozess ist für diese SchülerInnen eng an räumliche Gegebenheiten und sozial produzierte Räume gebunden. Der Mensch schreibt dem Raum Bedeutungen zu und schafft sich dadurch einen möglichen Wohlfühlfaktor. Die Anordnung räumlicher Strukturelemente (Raumaufteilung, Gartengestaltung, Klassenzimmereinrichtung etc.) und die Interpretation der damit verbunden Sinndimensionen für die einzelnen SchülerInnen und LehrerInnen sind für die Waldorfpädagogik zentral. Der entscheidende Unterschied zum Regelschulsystem in Österreich ist hierbei die bewusst positive, weil gemeinschaftlich überlegte Konstruktion der Dimension „Raum“ für die Entwicklung von Lernprozessen aller Fächer. Die Raumstrukturen und Dimensionen der klassischen Geographie lassen sich in der Theorie klar erkennen und argumentieren, machen jedoch vor den Schulgebäuden Halt. Die bewusste Schaffung von positiv besetzten Lernorten, ohne die im Regelschulsystem nach wie vor erkennbaren destruktiven Machtkonstellationen, ist in Waldorfschulen gelebtes pädagogisches und didaktisches Prinzip. Im Gegensatz zur Waldorfpädagogik orientieren sich die Anforderungen an die SchülerInnen im Regelschulsystem vorrangig an wirtschaftlichen Verhältnissen, wie an der

in zahlreichen Lernzielbeispielen geforderten Verwertbarkeit von Lehrinhalten gesehen werden kann. Dazu kommt, dass Lern-, Lehrprozesse nach wie vor zu oft durch strukturelle Vereinheitlichungen erstarrt sind (Standardisierungsbemühungen). Die Waldorfschulen hingegen bieten einen geschützten Raum, welcher für den individuellen Lernprozess von Vorteil zu sein scheint. Nach Abschluss der Schullaufbahn müssen sich auch SchülerInnen der Waldorfschulen im aktuell wirtschaftlich geprägten Gesellschaftssystem zurechtfinden können. Ob diese im Lehr- und Lernprozess der Waldorfschulen ausreichend darauf vorbereitet werden, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden, allerdings lässt der Prozentsatz positiv absolvierter Reifeprüfungen durch WaldorfschülerInnen vermuten, dass die Ausgangsposition der AbsolventInnen so schlecht nicht sein dürfte.

8. Literaturverzeichnis

AHRENS D. (2009): Der schulische Lernort: Zwischen institutioneller Entgrenzung und sozialer Verräumlichung. In: BÖHME J. (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. – Wiesbaden, 73- 88.

BERNDT C. und PÜTZ R. (Hrsg.) (2007): Kulturelle Geographie: Zur Beschäftigung mit Raum und Ort nach dem Cultural Turn. – Berlin.

BILSTEIN A. (2009): Raumbildung und Bildungsräume. In: BÖHME J. (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. – Wiesbaden, 223- 224.

BÖHME J. und HERRMANN I. (2011): Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe. – Wiesbaden.

BULASIKIS I. (2001). Selbstverwaltung – Qual oder Ideal? In: GERGELY E. und RICHTER T. (Hrsg.): Wiener Dialoge. Der österreichische Weg der Waldorfpädagogik. – Wien u.a., 146.

BULASIKIS (2011): Die Ausbreitung der Waldorfschulen, der Anthroposophischen Heilpädagogik und der Waldorfkindergärten in Österreich. In: GERGELY E. und RICHTER T. (Hrsg.): Wiener Dialoge. Der österreichische Weg der Waldorfpädagogik. – Wien u.a., 244- 268

DAUM E. (2006): Heimat als Tatort- über Verbindungen von Ort, Selbst und Gesellschaft. In: DICKEL M. und KANWISCHER D. (Hrsg.): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. – Mainz u.a., 71-89.

EDLINGER H. (2017): Gestaltete Lernumgebungen zur Förderung individualisierter Lernprozesse: Betrachtungen aus der Geographie und Wirtschaftskunde (GW). – Wien.

FUCHS M. und ROLFES M (2013): Raum. In: ROLFES M. und UHLENWINKEL A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht: Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. – Braunschweig, 444-459.

GARNITSCHNIG K. (2018): Schulische Leistung und wie man sie fördernd beurteilt. Grundlegende Überlegungen. In: WEISS L. und WILLMAN C. (Hrsg.): Sinnorientiert lernen – zieloffen gestalten: Zum Leistungsverständnis der Waldorfpädagogik. –Wien, 41-58.

- GERGELY E. (2011): Wirtschaftsgeld – Geld als soziales Medium. In: GERGELY E. und RICHTER T. (Hrsg.): Wiener Dialoge. Der österreichische Weg der Waldorfpädagogik. – Wien u.a., 177-179.
- GRAUDENZ I. (2013): Die Waldorfschule der Zukunft aus der Perspektive der Lehrer. In: RANDOLL D., DA VEIGA M. (2013): Waldorfpädagogik in Praxis und Ausbildung: Zwischen Tradition und notwendigen Reformen. – Wiesbaden
- GÖTTE W.M. et al (2009): Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Zum Bildungsanspruch der Waldorfschule. – Stuttgart.
- GULDIN R. (2014): Politische Landschaften: Zum Verständnis von Raum und nationaler Identität. – Bielefeld. (= Edition Kulturwissenschaft 48).
- HASSE J. (1994): Erlebnisräume. Vom Spaß zu Erfahrung. – Wien.
- HETZEL R. (2011): Die Sozialgestalt – Zusammenarbeit mit den Eltern. In: GERGELY E. und RICHTER T. (Hrsg.): Wiener Dialoge. Der österreichische Weg der Waldorfpädagogik. – Wien u.a., 143- 145.
- HÜBNER E. (2001). Medienkultur und Waldorfpädagogik. In: WILLMANN C. (Hrsg.): Waldorfpädagogik studieren. – Wien, 135-154.
- JEKEL T. (2008): In die Räume der GW- Didaktik. Briefe einer Reise. – Wien.
- KNEUKER L. (2011). Rauchzeichen- Oder: Wie verbessern wir die Eltern- Lehrer- Zusammenarbeit? In: GERGELY E. und RICHTER T. (Hrsg.): Wiener Dialoge. Der österreichische Weg der Waldorfpädagogik. – Wien u.a., 147.
- KIERSCH J. (1984): Die Waldorfpädagogik. Eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners.- Stuttgart.
- KNEUKER (2011): Die Rechtsgestalt der Waldorschulen in Österreich. In: GERGELY E. und RICHTER T. (Hrsg.): Wiener Dialoge. Der österreichische Weg der Waldorfpädagogik. – Wien u.a., 149- 161.
- KÖCK H. (1997): Die Rolle des Raumes als zu erklärender und erklärender Faktor. Zur Klärung einer methodologischen Grundrelation in der Geographie. – In: Geographica Helvetica 52 (3), 89.
- LAMBERT D. (2013): Geographical concepts. In: ROLFES M. und UHLENWINKEL A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht: Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. – Braunschweig, 174- 181.
- LAATZ W. (1993): Empirische Methoden: Ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler. Thun- Frankfurt am Main.
- LINDENBERG C. (1981): Die Lebensbedingungen des Erziehens. Von Waldorfschulen lerne. Freiheit als Prinzip der Schule. – Reinbek.

- LÜTKENHORST A. (2011): Waldorfschulen in Österreich. In: GERGELY E. und RICHTER T. (Hrsg.): Wiener Dialoge. Der österreichische Weg der Waldorfpädagogik. – Wien u.a., 186.
- LÜTKENHORST A. (2018): Abschlüsse und Maturawege in Österreich. In: WEISS L. und WILLMAN C. (Hrsg.): Sinnorientiert lernen – zieloffen gestalten: Zum Leistungsverständnis der Waldorfpädagogik. –Wien, 199- 203.
- NUISSL H.(2013): Raumplanung. In: ROLFES M. und UHLENWINKEL A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht: Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. – Braunschweig, 459- 468.
- OVERWIEN B. (2009): Schulorte und Raumgefüge informellen Lernens. In: BÖHME J. (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. – Wiesbaden, 42- 57.
- RANDOLL D., DA VEIGA M. (2013): Waldorfpädagogik in Praxis und Ausbildung: Zwischen Tradition und notwendigen Reformen. – Wiesbaden
- RANDOLL D. und PETERS J. (2018): Leistungsprinzip und Leistungsverständnis an Waldorfschulen. Pädagogische Intentionen und empirische Befunde. In: WEISS L. und WILLMAN C. (Hrsg.): Sinnorientiert lernen – zieloffen gestalten: Zum Leistungsverständnis der Waldorfpädagogik. –Wien, 93- 108.
- RICHTER T. (2011): Die Ost- West- Grenze- ein Lebensmotiv bei Rudolf Steiner. In: GERGELY E. und RICHTER T. (Hrsg.): Wiener Dialoge. Der österreichische Weg der Waldorfpädagogik. – Wien u.a., 42-49.
- RICHTER T. (2018): Messen, was messbar und was nicht messbar – nicht messbar machen. Das Waldorfzeugnis als Modell einer Lernbiographie. In: WEISS L. und WILLMAN C. (Hrsg.): Sinnorientiert lernen – zieloffen gestalten: Zum Leistungsverständnis der Waldorfpädagogik. –Wien, 167- 182.
- RHODE- JÜCHTERN T.(1998): Raum des „Wirklichen“ und Raum des „Möglichen“: Versuche zum Ausstieg aus dem „Container“ – Denken. – In: Erdkunde 52 (1), 1-13.
- RHODE- JÜCHTERN T. (1996): Den Raum lesen lernen. Perspektivenwechsel als geographisches Konzept. – München.
- RICHETR T. (2001): Der Waldorflehrplan. Kochbuch-Kompass- Konstruktion? In: WILLMANN C. (Hrsg.): Waldorfpädagogik studieren. – Wien, 105- 118.
- SCHIEREN J. (2001): Das Lernverständnis der Waldorfpädagogik. In: WILLMANN C. (Hrsg.): Waldorfpädagogik studieren. – Wien, 119-134.
- SCHWARZ I. (2008): Orte und Nicht- Orte- grenzüberschreitende Räume bilden. In: DOBLER K. (Hrsg.) et al.: kind:macht:raum. – Heidelberg, 154- 167.

- STINGLECHNER- HALLA (2011): Die erste Wiener Rudolf- Steiner Schule 1927. In: GERGELY E. und RICHTER T. (Hrsg.): Wiener Dialoge. Der österreichische Weg der Waldorfpädagogik. – Wien u.a., 75.
- SRETENOVIC K. (2011): Impressionen eines Schulaufsichtsbeamten. In: GERGELY E. und RICHTER T. (Hrsg.): Wiener Dialoge. Der österreichische Weg der Waldorfpädagogik. – Wien u.a., 138-139.
- STEINER R.: Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung. – Dornach.
- STRÜVER A. (2005): Macht Körper Raum? Ansätze für eine Geographie der Differenzen. – Wien. (= Beiträge zur Bevölkerungs- und Sozialgeographie 9)
- THELKE H. (2009): Außerschulische Lernorte im Geographieunterricht: Ausstellungen als Orte der Wissensvermittlung. – Hamburg.
- WILLMANN C. (2018): Christliches Leistungsverständnis im Spiegel von Religionspädagogik und Waldorfpädagogik. In: WEISS L. und WILLMAN C. (Hrsg.): Sinnorientiert lernen – zieloffen gestalten: Zum Leistungsverständnis der Waldorfpädagogik. –Wien, 59-77.
- WERLEN B.(1988): Gesellschaft, Handlung und Raum. Grundlagen handlungstheoretischer Sozialgeographie. – Stuttgart
- WERLEN B. (1993): Gibt es eine Geographie ohne Raum? Zum Verständnis von traditionellen Geographie und zeitgenössischen Gesellschaften. – In: Erdkunde 47 (4), 241-255.
- UHLENWINKLER A. (2013): Geographical concept: Place. In: ROLFES M. und UHLENWINKEL A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht: Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. – Braunschweig, 182- 188.
- UHLENWINKLER A. (2013): Geographical concept: Space. In: ROLFES M. und UHLENWINKEL A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht: Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. – Braunschweig, 189- 195.
- VIELHABER C. und SCHMIDT- WULFFEN W. (1999): Braucht die Erdkunde den Raum? In: SCHMIDT- WULFFEN und SCHRAMKE W. (Hrsg.): Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. Trittsteine für Unterricht und Ausbildung. – Gotha, 97-126.
- Vielhaber, C. (2000): Über die (Un)Wichtigkeit des Raumes in der Schulgeographie. In: Vielhaber, C. (Hrsg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit, von der Spurensuche bis zum Raumverzicht, S. 47 - 66. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 15)

<http://www.waldorf.at/schulen/finanzen.htm> (1.8.2018)

<http://www.waldorfschule-poetzleinsdorf.at/page.php?m=schule--kosten> (1.8.2018)

<http://www.waldorfschule-poetzleinsdorf.at/page.php?m=schule--oberstufe> (2.8.2018)

[https://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/artikel/ute_wardenga_raeume.htm#ZUM RAUMBEGRIFF IM GEOGRAPHIEUNTERRICHT](https://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/artikel/ute_wardenga_raeume.htm#ZUM_RAUMBEGRIFF_IM_GEOGRAPHIEUNTERRICHT) (7.8.2018)

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01> (20.2.2019)

8.1. Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Grundwerte der Waldorfpädagogik

<https://www.waldorfschule-nuernberg.de/unsere-schule/selbstverwaltung/> (7.8.2018)

Abb.2: Eigene Darstellung (vgl. JEKEL 2008: 57)

Abb.3: Bild 1 <https://khg-regensburg.de/orte-und-raeume/raum-der-stille-an-der-oth/> (23.8.2018)

Abb.4: Bild 6 <https://weiterbildungsblog.de/blog/2017/10/27/es-gibt-keinen-raum-namens-anywhere-woran-e-learning-scheitert/> (23.8.2018)

Abb.5: Bild 1 <https://khg-regensburg.de/orte-und-raeume/raum-der-stille-an-der-oth/> (23..2018)

Abb.6: Bild 2 http://german.china.org.cn/china/2011-09/01/content_23333364.htm (23.8.2018)

Abb.7: Bild 3 <https://pixers.pl/fototapety/ilustracja-uklad-sloneczny-42219833> (23.8.2018)

Abb.8: Bild 4 <https://www.mr-kartographie.de/uploads/pics/Strassenkarte-Muenchen.jpg> (23.8.2018)

Abb.9: Bild 5 <https://blog.homegate.ch/de/wohnen-in-einer-gated-community/> (23.8.2018)

Abb.10: Bild 6 <https://weiterbildungsblog.de/blog/2017/10/27/es-gibt-keinen-raum-namens-anywhere-woran-e-learning-scheitert/> (23.8.2018)

Abb.11: Bild 7 https://www.kika.de/anna-und-die-wilden-tiere/sendungen/bilder/bild175262_v-tlarge169_w-600_zc-be147c57.jpg?version=55777 (23.8.2018)

Abb.12: Bild 8 <http://www.geo.de/reisen/community/bild/regular/177508/Leben-in-der-Natur.jpg> (23.8.2018)

Abb.13: Bild 9 <http://www.ev-grundschule-babelsberg.de/bei-den-impressionisten-im-museum-barberini/> (23.8.2018)

Abb.14: Bild 10 : <http://de.academic.ru/pictures/dewiki/87/WhiteHouseSouthFacade.JPG>
(23.8.2018)

8.2. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Wichtigkeit der räumlichen Gegebenheiten allgemein

Tabelle 2: Lernerfolg an Waldorfschulen in Zusammenhang mit räumlichen Gegebenheiten

Tabelle 3: Bildassoziation mit einer positiven Lernumgebung

Tabelle 4: Bildassoziation mit dem Begriff „Raum“

Wahrnehmung und Interpretation von „Raum“

Schulstufe: _____ Alter: _____ Geschlecht: _____

- 1) Mit welcher der angeführten Antwortmöglichkeiten würdest du den Begriff „Raum“ beschreiben?
 - ☐ Systemgefüge Erde
 - ☐ Konstellation in der wir alle leben
 - ☐ Geschlossenes System (z.B. Zimmer, Ort, Kontinent)
- 2) Hast du dir über den Raumbegriff schon einmal Gedanken gemacht?
 - ☐ Ja
 - ☐ Nein
- 3) Wie lautet deine persönliche Definition für den Begriff „Raum“?
- 4) Wie wichtig sind dir persönlich die räumlichen Gegebenheiten (die Anordnung der Zimmer und Möbel, Farben etc.) an deiner Schule?
 - ☐ Sehr wichtig
 - ☐ Wichtig
 - ☐ Unwichtig
 - ☐ Völlig egal
- 5) Wie würdest du die räumlichen Gegebenheiten und die Gestaltung an deiner Schule beschreiben?
- 6) Unterscheidet sich der Umgang mit dem Themenkomplex „Raum“ deiner Meinung nach in der Waldorfpädagogik mit jenem an staatlichen Schulen?
 - ☐ Ja
 - ☐ Nein
- 7) Kann die Dimension „Raum“ Einfluss auf den Lernerfolg haben?
 - ☐ Ja
 - ☐ Nein

↓

Warum? Wie?
- 8) Steht der Lernerfolg in der Waldorfschule mit den räumlichen Gegebenheiten in Zusammenhang?

☐ Ja, immer ☐ Meistens ☐ Selten ☐ Überhaupt nicht

9) Steht der Lernerfolg an staatlichen Schulen mit den räumlichen Gegebenheiten in Zusammenhang?

☐ Ja, immer ☐ Meistens ☐ Selten ☐ Überhaupt nicht

10) Können Persönlichkeit, der Grad an Selbstbestimmung und gesellschaftliche Normen die Dimension „Raum“ beeinflussen?

☐ Ja

☐ Nein



Warum? Wie?

11) In welchen Unterrichtsfächern hast du schon einmal etwas vom Begriff „Raum“ gehört?

12) Sind dir die Raumdimensionen der klassischen Geographie (*Containerraum, Raum als System von Lagebeziehungen, Raum als Anschauungsform, Raum als Artefakt gesellschaftlicher Konstruktionsprozesse, Virtueller Raum*) bekannt?

☐ Ja

☐ Nein

13) Verwendet ihr im Unterrichtsfach Geographie ein Schulbuch?

☐ Ja

☐ Nein

14) Bildanalyse:

- Welches Bild/ welche Bilder strahlt/strahlen deiner Meinung nach eine positive Lernumgebung aus?

Bild Nr.:

- Welches Bild/ welche Bilder assoziiert du persönlich mit dem Begriff „Raum“?

Bild Nr.:

Versuche deine Entscheidung zu begründen!

Bild 1:



Bild 2:



Bild 3:

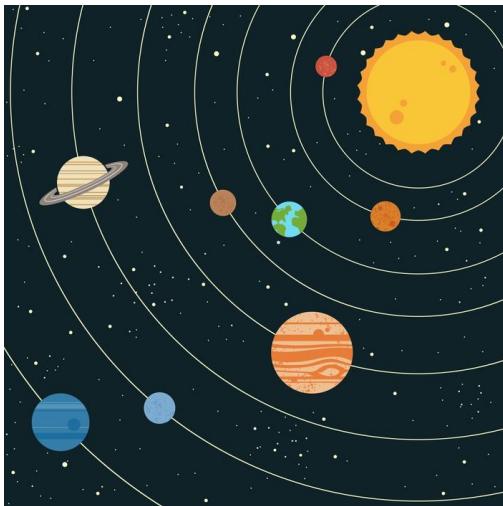


Bild 4:



Bild 5:



Bild 6:



Bild 7:



Bild 8:



Bild 9:



Bild 10:



Quellenangaben Fotos (23.8.2018):

Bild 1: <https://khg-regensburg.de/orte-und-raeume/raum-der-stille-an-der-oth/>

Bild 2: http://german.china.org.cn/china/2011-09/01/content_23333364.htm

Bild 3: <https://pixers.pl/fototapety/ilustracja-uklad-sloneczny-42219833>

Bild 4: <https://www.mr-kartographie.de/uploads/pics/Strassenkarte-Muenchen.jpg>

Bild 5: <https://blog.homegate.ch/de/wohnen-in-einer-gated-community/>

Bild 6: <https://weiterbildungsblog.de/blog/2017/10/27/es-gibt-keinen-raum-namens-anywhere-woran-e-learning-scheitert/>

Bild 7: https://www.kika.de/anna-und-die-wilden-tiere/sendungen/bilder/bild175262_v-tlarge169_w-600_zc-be147c57.jpg?version=55777

Bild 8: <http://www.geo.de/reisen/community/bild/regular/177508/Leben-in-der-Natur.jpg>

Bild 9: <http://www.ev-grundschule-babelsberg.de/bei-den-impressionisten-im-museum-barberini/>

Bild 10: <http://de.academic.ru/pictures/dewiki/87/WhiteHouseSouthFacade.JPG>