



Sparkling Science >
Wissenschaft ruft Schule
Schule ruft Wissenschaft

Doris Hoffelner

**Kinder und Jugendliche als NutzerInnen
von öffentlichen Freiräumen**

**Ihre Ansprüche an deren Gestaltung am Beispiel
Marie-Ebner-Eschenbach-Park in Wien**

Diplomarbeit

betreut von

ao. Univ.Prof. Dr. Andreas Novy

Wirtschaftsuniversität Wien

Assistenz: Mag.^a Sarah Habersack

Wirtschaftsuniversität Wien

BMWF Schriftenreihe
Abschlussarbeiten von Schülerinnen/Schülern
und Studierenden im Rahmen des Programms
Sparkling Science
Heft 4, Wien 2011

BM.W.F^a

www.bmwf.gv.at
www.sparklingscience.at

Bundesministerium für Wissenschaft
und Forschung

Diese Arbeit wurde im Jahr 2010 verfasst
im Rahmen des Forschungsprojektes
Vielfalt der Kulturen – Ungleiche Stadt
Ein transdisziplinäres Forschungsprojekt über
Stadtentwicklung, sozialen Zusammenhalt und
Transkulturalität

PROJEKTLEITENDE EINRICHTUNG

KommEnt, Paulo Freire Zentrum für transdisziplinäre
Entwicklungsforschung und dialogische Bildung
Projektleitung: ao. Univ.Prof. Dr. Andreas Novy
Kontakt: novy@isis.wu-wien.ac.at

WISSENSCHAFTLICHER KOOPERATIONSPARTNER

Wirtschaftsuniversität Wien, Institut für Regional- und
Umweltwirtschaft

BETEILIGTE SCHULEN

KMS 18, Wien
BG Wien 18, Wien
OŠ Aleksa Šantic, Secanj, Serbien
Istanbul Lisesi, Cağaloğlu/Istanbul, Türkei



„Jede Reise beginnt mit dem ersten Schritt“ - Dies gilt ganz besonders auch für erfolgreiche Karrieren in Wissenschaft und Forschung. Dabei ist der erste Schritt oft der herausforderndste. Daher hat das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF) im Jahr 2007 ein unkonventionelles und in Europa einzigartiges Programm der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung aus der Taufe gehoben: „Sparkling Science“ ermöglicht jungen Menschen bereits sehr früh hautnah Einblicke in die Welt der Wissenschaft und Forschung.

In den von „Sparkling Science“ geförderten Projekten sind Schülerinnen und Schüler als Juniorpartner in erfahrene Forschungsteams eingebunden. Sie arbeiten aktiv im Forschungsprozess mit und bringen eigene Fragestellungen, Denkanstöße und inhaltliche Beiträge ein. Die Schülerinnen und Schüler wirken an der Konzeption und Durchführung von Untersuchungen mit, führen Befragungen durch, erheben Daten, interpretieren diese gemeinsam mit den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und stellen die Ergebnisse an Schulen, Universitäten und sogar bei wissenschaftlichen Tagungen vor.

Diese Zusammenarbeit von Forschung und Schule bringt für beide Seiten einen großen Mehrwert: Die Wissenschaft profitiert, weil die Jugendlichen innovative Ideen und erfrischende Beiträge einbringen, die dann in neue wissenschaftliche Erkenntnisse einfließen. Die Jugendlichen wiederum bekommen einen

einzigartigen Zugang zu neuen wissenschaftlichen Fragestellungen und erwerben Kompetenzen in den Bereichen Teamarbeit, Projektplanung und Projektpräsentation. Sorgfältig und eigenverantwortlich an komplexen Themenstellungen zu arbeiten und sich dabei auch mutig in Neuland vorzuwagen, sind dabei nicht nur entscheidende Basiskompetenzen für wissenschaftliches Arbeiten, sondern auch Schlüsselfertigkeiten in sämtlichen Berufsfeldern der modernen Arbeitswelt.

Eine der wichtigsten Grundregeln wissenschaftlichen Arbeitens besteht darin, Forschungsergebnisse zu publizieren und damit für andere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bzw. die Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Mittlerweile liegen einige Publikationen in anerkannten wissenschaftlichen Fachzeitschriften vor, in denen an „Sparkling Science“-Projekten beteiligte Schülerinnen und Schüler als Co-Autorinnen und Co-Autoren vertreten sind.

Ein erster Schritt für das spätere erfolgreiche wissenschaftliche Publizieren sind mit Sicherheit die hier vorliegenden Abschlussarbeiten. Sie entstehen im Rahmen der Projekte von Schülerinnen, Schülern und Studierenden und bearbeiten eigenständig Teilbereiche des Forschungsprojektes. Und dies in beeindruckender Art und Weise. Das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung gibt daher eine eigene Publikationsreihe für jene Forschungsergebnisse heraus, die im Rahmen von Maturaprojekten sowie Bakkalaureats- und Masterarbeiten aus „Sparkling Science“ erarbeitet werden.

Ich gratuliere allen jungen Nachwuchsforscherinnen und Nachwuchsforschern zu diesen ersten Schritten und wünsche viel Freude und Erfolg auf dem weiteren Weg in Wissenschaft und Forschung.

Herzlich,

Dr. Karlheinz Töchterle
Bundesminister für Wissenschaft und
Forschung



Es ist immer wieder eine Freude, Arbeiten zu betreuen, in denen wissenschaftliche Kompetenz und soziales Engagement gleichermaßen zur Geltung kommen. In der vorliegenden Diplomarbeit, die sich mit Formen der Nutzung und Ideen der Freiraumgestaltung von Jugendlichen in Wien beschäftigt, ist dies Doris Hoffelner geglückt. Sie legt uns hier eine Diplomarbeit vor, die interessante Erkenntnisse in die akademische und gesellschaftspolitische Diskussion rund um sozialen Zusammenhalt in multikulturell geprägten Städten einbringt.

Doris Hoffelner hat es sich nicht leicht gemacht. Ihre Forschung ist ambitioniert, da landschaftsplanerisches und sozialwissenschaftliches Wissen gleichermaßen gefragt sind. Dazu hat sie durch ihr Doppelstudium beste Voraussetzungen. In Überbietung der interdisziplinären Ausrichtung ihrer Arbeit hat die Autorin diese in ein transdisziplinäres Projekt eingebettet. Ihre Diplomarbeit fand innerhalb des Projekts „Vielfalt der Kulturen – Ungleiche Stadt: Ein transdisziplinäres Forschungsprojekt über Stadtentwicklung, sozialen Zusammenhalt und Transkulturalität“, gefördert im Rahmen des Programms „Sparkling Science“ des Wissenschaftsministeriums, statt. An diesem Projekt sind zwei österreichische Schulen beteiligt, deren Schulgebäude durch den Marie-Ebner-Eschenbach-Park verbunden werden. Das Projekt untersucht die Alltagsstrategien der Schüler/innen der Kooperativen Mittelschule (KMS 18), in der über 90 % der Schüler/innen eine andere Muttersprache als deutsch haben, und des

Bundesgymnasiums Klostergasse (BG 18), ein „normales“ Wiener Gymnasium, um Dynamiken von kultureller Vielfalt und sozialer Ungleichheit zu identifizieren.

Doris Hoffelner hat sich im Rahmen des Projekts mit der Frage der Nutzung dieses öffentlichen Freiraums durch Kinder und Jugendliche der beiden Schulen beschäftigt. Ihr ging es darum, herauszuarbeiten, wie die Qualitäten des Parks als öffentlicher Freiraum von den Schüler/innen eingeschätzt werden und welche Vorschläge sie für alternative Freiraumnutzung haben. Das von Hoffelner angewendete Verfahren ist transdisziplinär, was sich darin ausdrückt, dass die Schüler/innen nicht Objekte sind, die „beforscht“ werden, sondern als Subjekte der Wissensproduktion, als „Wissende“, ernst genommen werden. Die Schüler/innen, so ihre Annahme, sind Alltags-expert/innen. Niemand kennt so gut wie sie die Art, wie Jugendliche Parks nutzen, welche Probleme sie identifizieren und was sie sich wünschen. Daher geht es in dieser Diplomarbeit nicht um die Überprüfung von Hypothesen, die sich aus dem Literaturstudium ergeben, sondern um das Aufstellen neuer Vermutungen, in der Fachsprache Generierung von Thesen genannt.

Hoffelner dokumentiert somit, was die Kinder und Jugendlichen tun, denken und wünschen, um in einem zweiten Schritt, in Rückgriff auf Theorien und Konzepte, dieses Tun, Denken und Wünschen zu interpretieren. Für dieses interpretative Verfahren benutzt sie vor allem die qualitativen Erhebungsmethoden der teilnehmenden Beobachtung und der Zukunftswerkstatt.

Ich hoffe, mit diesem kurzen Einstieg das Interesse dafür geweckt zu haben, die Arbeit mit der gebührenden Aufmerksamkeit zu lesen. Es ist eine Diplomarbeit, die in Zusammenarbeit mit Schüler/innen entstanden ist: Die Schüler/innen der beiden Schulen erhielten durch die Teilnahme an der Zukunftswerkstatt und den Auswertungsgesprächen die Chance, sozialwissenschaftliche Methoden kennenzulernen. Darin zeigt sich das große Potential von Lern- und Forschungspartnerschaften, das vermehrt genutzt werden sollte.

ao. Univ.Prof. Dr. Andreas Novy
Wirtschaftsuniversität Wien

Kinder und Jugendliche als NutzerInnen von öffentlichen Freiräumen:

Ihre Ansprüche an deren Gestaltung
am Beispiel Marie-Ebner-Eschenbach-Park in Wien

Diplomarbeit Doris Hoffelner

Betreuer: a.o. Prof. Dr. Andreas Novy

Betreuungsassistentin: Mag.a. Sarah Habersack

***"Sehr geringe Unterschiede
begründen manchmal
sehr große Verschiedenheiten."***

(Marie von Ebner-Eschenbach)

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen danken, die zum Gelingen dieser Diplomarbeit beigetragen haben.

Allen voran danke ich meinem Freund Florian, mit dem ich seit Jahren so viele schöne Stunden verbringen darf und der mich in allen schwierigen Lebenslagen auffängt. Auch während der Diplomarbeit war er mir immer für mich da.

Meinen Eltern und Geschwistern danke ich für ihre uneingeschränkte Unterstützung, ihre Freundschaft und Liebe.

Ich hatte die Möglichkeit, meine Arbeit im Rahmen des transdisziplinären Forschungsprojektes „Vielfalt der Kulturen – ungleiche Stadt“ zu verfassen. Dadurch wurde ich in ein fachliches und organisatorisches Netzwerk eingebunden, das mir in allen Phasen der Diplomarbeit viel Unterstützung gab. Der Austausch mit dem Projektteam und den KollegInnen im DiplomandInnenkolleg ermöglichte es, aktuelle Fragestellungen intensiv zu bearbeiten und zu reflektieren.

Mein Dank gilt besonders meinem Betreuer a.o. Prof. Dr. Andreas Novy, der mir fachlich und inhaltlich stets hilfreich zur Seite stand und mich zu dieser herausfordernden Diplomarbeit angespornt hat.

Meine Betreuungsassistentin Mag.a. Sarah Habersack und Projektmitarbeiterin MMag.a. Simone Grosser unterstützten mich sowohl inhaltlich und organisatorisch als auch bei der Durchführung der Zukunftswerkstätten, wofür ich mich herzlich bedanken möchte. Auch meine Freundin Ursula unterstützte mich bei einer Zukunftswerkstatt, wofür ich ihr sehr dankbar bin.

Seitens der beiden beteiligten Schulen danke ich Frau Gerda Reißner, Dir. Mag.a. Erika Tiefenbacher und Mag. Göksel Yilmaz von der Kooperativen Mittelschule sowie Mag.a. Elisabeth Russe und Mag.a. Margaret Skopec vom Bundesgymnasium Klostersgasse.

Ganz besonders bedanke ich mich bei den Schülerinnen und Schülern der beiden Schulen, welche sich mit großem Interesse und viel Kreativität bei den Werkstätten einbrachten und unser Projekt präsentierten.

Weiters bedanke ich mich bei meiner Cousine Marlies, die sich bereit erklärte, meine Diplomarbeit Korrektur zu lesen.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	i
Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen.....	iii
Kurzfassung.....	v
Abstract.....	vii
1.Einleitung	1
1.1 Problemstellung.....	1
1.2 Fragestellung.....	5
2.Theoretische Grundlagen	7
2.1 Theoretischer und begrifflicher Hintergrund	7
2.1.1 Raum	7
2.1.2 Öffentlicher Raum und öffentlicher Freiraum	17
2.1.3 Nutzung und Aneignung des öffentlichen Raums durch Kinder und Jugendliche... ..	19
2.1.4 Mobilität.....	24
2.1.5 Gestaltung des öffentlichen Raumes	28
2.2 Forschungsstand	30
2.2.1 Themenrelevante Forschungsarbeiten.....	30
2.2.2 Analyse der Planungsempfehlungen.....	36
3.Methodische Herangehensweise	39
3.1 Qualitative Erhebungsmethoden.....	40
3.1.1 Teilnehmende Beobachtung.....	40
3.1.2 Zukunftswerkstatt	42
3.2 Qualitative Analyseverfahren.....	47
3.2.1 Reduktionsorientiertes Codierverfahren.....	47
3.2.2 Typenbildung.....	50
4.Empirische Untersuchung	52
4.1 Ergebnisse	52
4.1.1 Städtebauliche Situation, potentieller Nutzungsdruck	52
4.1.2 Beobachtung	58
4.1.3 Zukunftswerkstatt	62
4.2 Analyse und Diskussion.....	70
4.2.1 Funktion.....	72
4.2.2 Nutzungsoffenheit und Nutzungsangebote.....	78
4.2.3 Begegnung und Abgrenzung	79
4.2.4 Naturerlebnis.....	80
4.2.5 Ästhetische Wahrnehmung und Identität	81

4.2.6 Soziale Voraussetzungen und Prozesse.....	83
4.3 Typen, Hypothesen und Fragenbeantwortung.....	84
4.3.1 Typenbildung.....	84
4.3.2 Hypothesen.....	87
4.3.3 Fragenbeantwortung.....	93
4.3.4 Zurückspielen der Ergebnisse an die SchülerInnen	98
5.Zusammenfassung und Ausblick	101
6.Literaturverzeichnis	104
7.Anhang.....	111
A. Beobachtungsprotokolle	111
B. Zukunftswerkstatt – Planung	119
C. Zukunftswerkstatt – Protokolle	124
D. Analyseschritte.....	147

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildungen

Abbildung 1: Raum der sozialen Position (Quelle: Bourdieu 1999: 213)12

Abbildung 2: Der Habitus als Bindeglied zwischen Lebensbedingungen und konkretem Handeln und Denken (Quelle: Bourdieu 1999: 278)14

Abbildung 3: Zusammenhang geografischer Raum, sozialer Raum und Raum der Lebensstile (Quelle: eigene Darstellung)1

Abbildung 4: mögliche Dimensionen der Mobilität nach Otto (Quelle: Otto 2004: 11)25

Abbildung 5: Grünflächen in Währing (Quelle: Kellner/Pillman 2002: 127)53

Abbildung 6: Marie-Ebner-Eschenbach-Park (Quelle: Stadt Wien 2010a).....54

Abbildung 7: Bestand Marie-Ebner-Eschenbach-Park (eigene Darstellung).....55

Abbildung 8: öffentliche Parkfläche je EinwohnerIn in Währing (eigene Darstellung)58

Abbildung 9: Bewegungs- und Aufenthaltsskizze Marie-Ebner-Eschenbach-Park (eigene Darstellung).....60

Abbildung 10: Normen, Umfeld und Aktivitäten bestimmen Funktionsanforderungen an den öffentlichen Freiraum (eigene Darstellung)72

Abbildung 11: Veränderungswünsche von BG 18 SchülerInnen: An den Rand Drängen von Funktionen. Links: Bestand, Rechts: Entwurf von SchülerInnen des BG 18 (eigene Darstellung).....74

Abbildung 12: Veränderungswünsche von KMS 18 SchülerInnen: Berücksichtigen unterschiedlicher Funktionen1

Abbildung 13: Links: Clemens-Hofbauer-Park mit Kinder- und Ballspielplatz; Rechts: Türkenschanzpark mit großer Liegewiese (eigene Fotos)76

Abbildung 14: Entwürfe der BG-SchülerInnen weisen Ähnlichkeiten zu Landschaftsparks auf (eigene Fotos)88

Abbildung 15: Entwürfe der KMS-SchülerInnen weisen Ähnlichkeiten mit Beseerparks auf (eigene Fotos)89

Abbildung 16: Typ KMS 18 (links) - Typ BG 18 (rechts) (eigene Fotos).1

Abbildung 17: Die Gestaltung beeinflusst Nutzung und Aneignung öffentlicher Freiräume (eigene Darstellung).....94

Abbildung 18: Bewegungsskizze Beobachtung 1 am 5.Mai 2010 (eigene Darstellung)1

Abbildung 19: Bewegungsskizze Beobachtung 2 18. Juni 2010 (eigene Darstellung) 118

Abbildung 20: Kritik von WK2, WK1, WK3 (eigenes Foto)1

Abbildung 21: Kritik von MK3, MK8, MK9 (eigenes Foto).....1

Abbildung 22: Kritik von MK1 MK5 (eigenes Foto)1

Abbildung 23: Kritik von MK7, MK2, MK6, MK4 (eigenes Foto)1

Abbildung 24: Entwurf von WK, WK2 und WK3 (eigenes Foto)..... 129

Abbildung 25: Entwurf von MK2, MK4, MK6 und MK7 (eigenes Foto).....	130
Abbildung 26: Entwurf MK1, MK5 (eigenes Foto).....	131
Abbildung 27: Entwurf von MK3, MK8 und MK9 (eigenes Foto)	132
Abbildung 28: Kritikategorien der BG-18-SchülerInnen (eigene Fotos).....	139
Abbildung 29: Entwurf WB3 und MB2 (eigenes Foto)	143
Abbildung 30: Entwurf WB1 und MB4 (eigenes Foto)	144
Abbildung 31: Entwurf WB2 und MB1 (eigenes Foto)	145

Tabellen

Tabelle 1: Der soziale Raum nach Bourdieu (Quelle: Burzan 2007: 133, eigene Darstellung)	13
Tabelle 2: Grobplanung der Zukunftswerkstatt	45
Tabelle 3: Phasenplanung Zukunftswerkstatt.....	47
Tabelle 4: Bevölkerung und Parkflächen nach Bezirksteilen (Quellen: Stadt Wien 2009: 81, Stadt Wien 2010e, eigene Berechnungen)	57
Tabelle 5: Subkategorien Zukunftswerkstatt	64
Tabelle 6: Hierarchisierung KMS 18	65
Tabelle 7: Hierarchisierung BG 18.....	66
Tabelle 8: Gestaltungsqualitäten des Marie-Ebner-Eschenbach-Parks wirken sich auf die SchülerInnen auf unterschiedliche Weise aus.....	96
Tabelle 9: Unterschiede und Gemeinsamkeiten - zur Bewertung durch die SchülerInnen.....	99

Kurzfassung

Hintergrund: Eingebettet in das Forschungsprojekt „Vielfalt der Kulturen – ungleiche Stadt“ wurde in der vorliegenden Arbeit untersucht, wie Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichem sozio-ökonomischen Hintergrund öffentliche Freiräume wahrnehmen, interpretieren und nutzen. Die Gestaltung von Freiräumen muss Fragen über Funktionen, Nutzungs- und Erlebnisqualitäten berücksichtigen, die der Raum bieten kann (Ruland 2003: 41). Das Ziel bestand darin, zu verstehen, wie die Gestaltung eines öffentlichen Freiraums eine Nutzung und Aneignung durch Jugendliche beeinflusst. Zentral war hierbei das relationale Raumverständnis, in welchem Raum durch die in ihm lebenden Menschen und in ihm befindlichen Dinge sowie deren Verhältnis zueinander konstituiert wird (Schulz 2003: 27).

Methodik: Der Marie-Ebner-Eschenbach-Park in Wien ist der verbindende Freiraum zwischen zwei Schulen (KMS 18 und BG 18), deren SchülerInnen unterschiedliche sozio-ökonomische Hintergründe aufweisen. Sie stehen im Zentrum der qualitativen Sozialforschung. Zur Analyse des Ist-Zustandes wurden im Park teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Anhand der Gruppenmethode „Zukunftswerkstatt“ wurden in Form von Workshops mit den SchülerInnen Kritikpunkte und Verbesserungswünsche erarbeitet und in Entwürfen dargestellt. Diese waren Datengrundlage für das „reduktionsorientierte Codierverfahren“, welches mögliche Zusammenhänge zwischen Gestaltungsqualitäten des Parks und Nutzungsverhalten der Kinder und Jugendlichen analysierte. Daraus wurden Typen gebildet und Hypothesen generiert. Diese Ergebnisse wurden in einer abschließenden Forschungsphase mit den beteiligten SchülerInnen besprochen und reflektiert.

Ergebnisse: Aus der Analyse der Zukunftswerkstätten konnten zwei Typen generiert werden, Typ KMS-18-SchülerIn und Typ BG-18-SchülerIn. Die beiden Typen unterscheiden sich insbesondere darin, dass der Typ KMS-18-SchülerIn den Marie-Ebner-Eschenbach-Park nutzt und sich in ähnlichen Parks in der näheren Umgebung aufhält. Der Typ BG-18-SchülerIn hingegen nutzt diesen und ähnliche Freiräume nicht, sondern bevorzugt anders gestaltete Parks. Beide Typen haben unterschiedliche Vorstellungen, wie der Park gestaltet sein sollte und beziehen bekannte Strukturen, Formen und Funktionen anderer Freiräume, die sie besuchen, in ihre Kritik und ihre Entwürfe ein. Die SchülerInnen des BG 18 halten sich vorwiegend in größeren Landschaftsparks auf und lassen die dort vorgefundenen Formen und Funktionen in ihre Entwürfe einfließen. Die SchülerInnen der KMS 18 halten sich hauptsächlich in Beseerparks im dicht bebauten Stadtgebiet auf. Sie übernehmen die dort vorgefundene Nutzungsvielfalt in ihre Entwürfe.

Auf Basis dieser qualitativen Analyse und der Typenbildung wurden zwei Hypothesen generiert.

Hypothese 1: Die SchülerInnen der KMS 18 entwerfen einen Beseerpark, die SchülerInnen des BG 18 einen Landschaftspark.

Jene Freiräume, welche die SchülerInnen öfters besuchen, sind dafür relevant, welchen Freiraumtyp sie sich wünschen und nutzen wollen. Ob sie diesen oder ähnliche Parks nutzen, beeinflusst auch das Ausmaß der Änderungswünsche der SchülerInnen.

Hypothese 2: Die BG-18-SchülerInnen als Nicht-NutzerInnen planen den Marie-Ebner-Eschenbach-Park neu, sie verändern Aufbau und Funktion des Parks. Die SchülerInnen der KMS 18 als NutzerInnen planen den Park um, sie ergänzen und verbessern einzelne Aspekte.

Schlussfolgerung: Es wurde gezeigt, dass die von Pierre Bourdieu (1999 [1979]) beschriebene Position im sozialen Raum und die Verortung im geografischen Raum durch die Nutzung konkreter Räume erkennbar ist. Die Position der SchülerInnen im sozialen Raum unterscheidet sich, da Kapitalvolumen und Kapitalstruktur verschieden ausgeprägt sind. Die damit verbundenen unterschiedlichen Lebensbedingungen und die gesellschaftliche Eingebundenheit wirkt sich auf das konkrete Verhalten und Denken – den Lebensstil – aus. Dieser Lebensstil äußert sich im untersuchten Zusammenhang in der Nutzung und Aneignung unterschiedlicher öffentlicher Freiräume sowie in den verschiedenen Ansprüchen an die Gestaltung des Marie-Ebner-Eschenbach-Parks.

Abstract

This diploma thesis explores the influence of the design of public open spaces on the use and appropriation of space by children and young people. In this context the claims and wishes of pupils of two schools on a public open space next to their schools, the Marie-Ebner-Eschenbach-Park, are analysed. The diploma thesis is embedded in the research project “Vielfalt der Kulturen – ungleiche Stadt”.

After the introduction and a presentation of the problem and the research question, the work is divided into three main chapters. At the beginning, a theoretical background and a literature review provide a starting point for the analysis. In the second part, the methodological approach is described. The empirical study forms the third part, which includes a characterisation of the findings of the field research, as well as their analysis and discussion. The work concludes with a summary and the appendix.

The emphasis of the diploma thesis lies on the empirical study. Qualitative methods were used to research the attitude of pupils towards the park connecting their schools, as well as their way of using and appropriating it. On the one hand participatory observations were carried out in the park, on the other hand “Future Workshops” – a participative method for groups – were held with the pupils. In the course of the workshops the pupils expressed criticism on the current state and worked out ideas for improvement. They drew up plans of the park which are basis for the qualitative analysis of the correlation between design-qualities and appropriation of space by these children and young people.

The material was analysed by the method “reduktionsorientiertes Codierverfahren” (reduction-oriented coding process), which is used to prepare and structure the generated material. Out of this, two types of users are described and hypotheses were formed. In a concluding phase of the research the findings were shared and discussed with the participating pupils. This explorative approach enables an openness to discover relevant correlations and perceptions.

1. Einleitung

1.1 Problemstellung

Städte sind aus den vielen Gründen Anziehungspunkte für Menschen. Männer und Frauen mit verschiedener Lebensgeschichte und Herkunft, aus unterschiedlichen Kulturen und sozialen Schichten treffen hier aufeinander. Sie haben eine Vielzahl an Vorstellungen über den Alltag, andere Wünsche und Ansprüche an das Leben in einer Stadt. Diese Vielfalt bringt ständigen Wandel mit sich und kann mitunter zu Ungleichheit führen. In Prozessen der sozioökonomischen, soziodemografischen und soziokulturellen Ausdifferenzierung der Gesellschaften werden städtische Teilräume zunehmend hierarchisiert und polarisiert (Breitfuss et. al. 2006: 9). Diese Ausdifferenzierung zeigt sich deutlich in Segregation, der heterogenen Verteilung von Wohnstandorten sozialer Gruppen in der Stadt. Solche Differenzen werden aber auch in öffentlichen Räumen sichtbar. Sie stellen Schnittstellen dar, an denen sich Gesellschaften berühren. Der öffentliche Raum ist *„Brennpunkt städtischen Lebens – Ort der Begegnung und Konfrontation unterschiedlicher Schichten, Generationen und Kulturen.“* (Asadi et al. 1998: 3 zitiert nach Breitfuss et. al.22). Diese Beschreibung als „Brennpunkt“ macht deutlich, welche große Bedeutung der öffentliche Raum für das städtische Leben hat. Das Zusammentreffen verschiedener Gruppen kann Konflikte entflammen, aber genauso eine Chance sein, diese unterschiedlichen Bevölkerungsschichten zusammenzubringen und sozialen Zusammenhalt zu fördern.

Der öffentliche Raum hat für jeden Menschen und für jede soziale Gruppe unterschiedliche Bedeutungen und Aufgaben und einen anderen Stellenwert. Besonders für Kinder und Jugendliche stellt der öffentliche Raum einen Rahmen dar, in dem sie soziale Beziehungen entwickeln und gestalten können. Öffentliche Räume sind auch für die SchülerInnen der zwei unterschiedlichen Schulen, die Teil dieser Forschungsarbeit waren, wichtige Bezugspunkte. Aber so unterschiedlich, wie die beiden Schulen und die sozialen Schichten der Familien sind, aus denen sie kommen, so verschieden sind auch die öffentlichen Freiräume, die sie nutzen und in denen sie sich sozialisieren. Obwohl die Schulen nur etwa siebenzig Meter voneinander entfernt sind, liegen zwischen den SchülerInnen räumliche und gesellschaftliche Barrieren, die kaum überwindbar scheinen.

Der Bedeutung des öffentlichen Freiraumes für diese SchülerInnen und den Berührungspunkten dieser unterschiedlichen Gruppen wird in der vorliegenden Arbeit nachgegangen. Ausgangspunkt dafür ist das Forschungsprojekt *„Vielfalt der Kulturen – ungleiche Stadt“* (Kurztitel: Ungleiche Vielfalt). Im Rahmen dieses transdisziplinären und

internationalen Projekts wird in den Jahren 2010 und 2011 kulturelle Vielfalt und sozio-ökonomische Ungleichheit in der Stadt untersucht¹.

Das transdisziplinäre Forschungsprojekt über Stadtentwicklung, sozialen Zusammenhalt und Transkulturalität findet im Rahmen des Forschungsprogrammes „Sparkling Science“ des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung statt. An diesem Forschungsprojekt sind das Paulo Freire Zentrum für transdisziplinäre Entwicklungsforschung und dialogische Bildung, das Institut für Regional- und Umweltwirtschaft der Wirtschaftsuniversität Wien sowie vier Schulen in Wien, Serbien und der Türkei beteiligt. Dabei wird untersucht, wie Kinder und Jugendliche kulturelle Vielfalt und soziale Ungleichheit erleben. Die Kernfragen des Projektes lauten (Ungleichevielfalt 2010a):

- *Was passiert in der Stadt? Wie gestalten Kinder und Jugendliche ihr Leben und ihre Stadt?*

Das Erfahrungswissen von Kindern und Jugendlichen über ihren Alltag ist der Ausgangspunkt der interaktiven Forschung.

- *Wie hängen individuelle Erfahrungen und Handlungen mit der Gesamtgesellschaft zusammen?*

Das gesammelte konkrete Wissen wird abstrahiert, um Strukturen zu identifizieren, die verschiedene Aspekte von Vielfalt oder Ungleichheit beeinflussen.

- *Welche Möglichkeiten bietet uns dieses Wissen?*

Es sollen Barrieren und Brücken identifiziert werden, die Mobilität und sozialen Zusammenhalt erschweren oder erleichtern.

Im ersten Jahr des Forschungsprojektes liegt der Schwerpunkt auf der räumlichen und sozialen Mobilität als Bereich des städtischen Lebens. Daran knüpft die vorliegende Diplomarbeit an. Räumliche Mobilität bezieht sich nicht nur auf die Teilnahme am Verkehr, sondern auch auf die Ziele der Mobilität – wie zum Beispiel öffentliche Räume. Die Frage, wieso sich Kinder und Jugendliche bestimmte öffentliche Räume aneignen oder diese meiden und welchen Einfluss die Gestaltung dieser Räume darauf hat, soll im Folgenden Gegenstand der Untersuchung sein.

Durch die Zusammenarbeit von Wirtschaftsuniversität Wien, dem Paulo Freire Zentrum und vier Schulen in Wien, Serbien und der Türkei ermöglichte das Forschungsprojekt den Kontakt zu SchülerInnen und LehrerInnen. Auf Basis dieses organisatorischen Netzwerkes brachten für diese Diplomarbeit SchülerInnen von den beiden beteiligten Schulen in Wien

¹ Weitere Informationen zum Forschungsprojekt finden sich unter www.ungleichevielfalt.at, auf der Website des Paulo Freire Zentrums für transdisziplinäre Entwicklungsforschung und dialogische Bildung www.pfz.at oder auf der Website des Forschungsprogrammes des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung www.sparklingscience.at.

ihr Erfahrungswissen ein. Das Forschungsprojekt ermöglichte es erstmals, im Rahmen dieser Diplomarbeit mit SchülerInnen aus den beiden Schulen gemeinsam zu forschen.

Kooperative Mittelschule 18

Die Kooperative Mittelschule in Wien-Währing (im Folgenden KMS 18 genannt) umfasst fünfzehn Klassen mit insgesamt 300 SchülerInnen und außerdem eine Expositur in der Alseggerstraße (auch in Wien Währing) mit sieben Klassen und 93 SchülerInnen (Ungleichevielfalt 2010b). Die Schule hat einen Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund von 90 % und gilt als „Brennpunktschule“ (BMWf 2008: 24). Kinder und Jugendliche aus mehr als 30 Staaten besuchen diese Schule (KMS 18 2010).

*„Der Schulstandort ist ein Spiegelbild der multikulturellen Gesellschaft. Ein hoher Prozentsatz der SchülerInnen hat Deutsch nicht als Muttersprache. Daher wird besonderes Augenmerk auf die Unterstützung dieser SchülerInnen gelegt.“
(Ungleichevielfalt 2010b)*

Das Leitmotiv des Schulprofils wird mit dem „FAKTOR I: Identität – Interkulturalität – Integration“ (KMS 18 2010) auf den Punkt gebracht. Sprachliche und kulturelle Vielfalt in den Klassenzimmern ist eher die Regel als die Ausnahme. Daraus ergibt sich ein selbstverständliches Bemühen um Integration auf verschiedenen Ebenen (KMS 18 2010). Dies geschieht durch Begleitunterricht und gezielter Förderung sowie der regelmäßigen Durchführung von Schulprojekten. Eines davon ist das Projekt „Ungleiche Vielfalt“, bei dem sich SchülerInnen aus unterschiedlichen Schulstufen beteiligen.

Bundesgymnasium Kloostergasse

Das Bundesgymnasium Kloostergasse (im Folgenden BG 18 genannt) im 18. Wiener Gemeindebezirk ist eine Schulgemeinschaft mit achtzehn Klassen. In der Allgemeinbildenden Höheren Schule kommen die SchülerInnen aus besser situierten Familien mit mehr Bildungsnähe, obwohl dort ebenso wie in der KMS 18 ein hoher Anteil der SchülerInnen eine andere Muttersprache als Deutsch hat (Novy 2009: 10).

Es werden Schwerpunkte auf Sprachen und Naturwissenschaften gelegt, außerdem werden im Rahmen von Kompetenzwochen soziale und persönliche Kompetenzen in den Bereichen Kommunikation, gesunde Schule, Berufsorientierung, eigenverantwortliches Arbeiten, wissenschaftliches Arbeiten, Präsentation und Rhetorik verbessert (Ungleichevielfalt 2010c). Seit Herbst 2009 beteiligen sich Schülerinnen und Schüler aus der 6. Klasse am Projekt „Ungleiche Vielfalt“.

Marie-Ebner-Eschenbach-Park

Die beiden Schulen liegen nur etwa siebzig Meter voneinander entfernt und grenzen an den Marie-Ebner-Eschenbach-Park an. Trotz der räumlichen Nähe der Schulen bestehen

Barrieren, die einen Austausch zwischen den SchülerInnen dieser Schulen verhindern (Novy 2009: 10). Auf die Frage, wie Begegnungen mit SchülerInnen der KMS 18 im angrenzenden Marie-Ebner-Eschenbach-Park abliefen, berichtete eine ehemalige Schülerin des BG 18, dass außer „*ein paar Schlägereien zwischen den Burschen*“ kein Kontakt zwischen den SchülerInnen der beiden Schulen stattfand (persönliches Gespräch am 2.12.2009). Die Vermutung liegt nahe, dass die Kinder und Jugendlichen der beiden Schulen andere Räume nutzen, sich verschiedene Plätze und Straßen aneignen und unterschiedliche soziale Räume formen.

Als verbindendes Element zwischen den beiden Schulen ist der Marie-Ebner-Eschenbach-Park ein interessanter Ausgangspunkt für die Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit. Obwohl die SchülerInnen in ihrer Freizeit hauptsächlich andere öffentliche Räume als den Marie-Ebner-Eschenbach-Park nutzen (Grundler et.al. 2009: 15), ist der Marie-Ebner-Eschenbach-Park dennoch interessant. Die SchülerInnen der beiden Schulen kennen den Park, weil sie täglich am Schulweg durch oder daran vorbeigehen oder ihn zumindest vom Fenster aus sehen. Man kann davon ausgehen, dass der Großteil der SchülerInnen Erfahrungen mit dem Park hat, Erlebnisse erzählen kann und eine Meinung dazu hat. Dass der Park aber nicht für alle ein Bezugsraum ist bzw. gleich stark genutzt wird, lässt sich durch eine markante Aussage eines Schülers des BG 18 ablesen: „*Ah, das ist der Park von den Hauptschülern!*“ (Faschingeder et.al. 2010: 20).

Diese ungleiche Situation wird vor dem theoretischen Hintergrund der Begriffe Raum, öffentlicher Raum, Nutzung, Gestaltung, Aneignung, und Mobilität betrachtet. Das relationale Raumverständnis geht davon aus, dass Raum durch die in ihm lebenden Menschen und in ihm befindlichen Dinge sowie deren Verhältnis zueinander konstituiert wird (Schulz 2003: 27). Es gibt also eine soziale und eine physische Komponente von Raum. Genauso kann der Begriff Mobilität von zwei Seiten betrachtet werden, der sozialen und der geographisch-räumlichen. Mobilität ist Voraussetzung für Raumeignung. Diese ist vor allem für Jugendliche bedeutsam, denn die Aneignung eigener Räume ist ein wesentlicher Bestandteil des Ablösungsprozesses und der Entwicklung einer eigenen Identität (Schulz 2003: 128). Heranwachsende haben ein Bedürfnis, sich außerhalb von Schule und Wohnorten auch andere Interaktionsräume anzueignen. Diese bieten den Jugendlichen die Möglichkeit für eine eigenständige Auseinandersetzung mit ihrer sozialräumlichen Umwelt. „*Mobilität dient im Zuge der Raumeignung der Befriedigung des inneren Bedürfnisses nach Freiheit und der Erweiterung von Handlungsspielräumen.*“ (Schulz 2003: 130). Bei Kindern und Jugendlichen entsteht ein Spannungsfeld zwischen diesem Bedürfnis und der Tatsache, dass ihre (räumliche) Mobilität bis zu einem gewissen Grad eingeschränkt ist (Siebel 2005 zitiert nach Breiffuss et.al. 2006: 25).

Ulrich Deinet (2009b) beschreibt die Beziehung zwischen Aneignung und gesellschaftlicher Umwelt. Er stellt fest, dass vor allem städtische Räume, nicht naturbelassen, sondern vom Menschen gestaltet, bearbeitet, verändert und strukturiert sind, und sich daher Kinder und Jugendliche diese Räume und die in ihnen enthaltenen Bedeutungen genauso aneignen müssen wie Gegenstände und Werkzeuge. Diese Aneignungsprozesse als schöpferische Leistung, als Eigentätigkeit, werden durch die realen Anforderungs- und Möglichkeitsstrukturen bestimmt und hängen daher wesentlich von den äußeren Bedingungen und Anregungen ab (Deinet 2009b).

Somit lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Gestaltung von Räumen (als vergegenständlichte gesellschaftliche Erfahrung) und der Aneignung dieser Räume (in einem Prozess der Erschließung dieser Erfahrung) vermuten (Deinet 2009b).

1.2 Fragestellung

Im Sinne eines relationalen Raumverständnisses bestehen „*Wechselwirkungen von gebauten und sozialen beziehungsweise sozial konstruierten Räumen.*“ (Breitfuss et al. 2006: 13).

Die Ausprägung des physischen Raumes beeinflusst den sozialen Raum und somit soziale Beziehungen und umgekehrt. Breitfuss et al. (2006: 27) beziehen diese Relationen auf das Verhalten im öffentlichen Raum, welches abhängig ist von der physischen Struktur (Gelegenheitsstruktur) einerseits und der sozialen Struktur (sozialen Beziehungen) andererseits.

Joye und Compagnon (2001: 131 zitiert nach Breitfuss et. al. 2006: 27) gehen noch einen Schritt weiter und vermuten (neben anderen Einflussfaktoren) einen Zusammenhang zwischen der Ausstattung des öffentlichen Raumes, der damit wahrgenommenen Qualität einerseits und dessen Nutzung andererseits. Dieser Zusammenhang wird in dieser Arbeit genauer untersucht. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie der öffentliche Raum – hier im Speziellen der öffentliche Freiraum – gestaltet sein sollte, um eine Nutzung und Aneignung durch Kinder und Jugendliche zu fördern. Ziel ist zu verstehen, warum sich Kinder und Jugendliche manche öffentlichen Freiräume aneignen, wieso sie ein öffentlicher Freiraum anspricht oder nicht und wie das mit der Gestaltung dieser Freiräume zusammenhängt. Daraus ergibt sich folgende übergeordnete Fragestellung:

- *Wie beeinflusst die Gestaltung eines öffentlichen Freiraumes die Nutzung und Aneignung durch Kinder und Jugendliche?*

Um diese Frage beantworten zu können wird mittels einer empirischen Untersuchung der Marie-Ebner-Eschenbach-Park als öffentlicher Freiraum und dessen Nutzung und Aneignung durch Kinder und Jugendliche der angrenzenden Schulen untersucht. Diese Untersuchung soll folgende konkrete Forschungsfrage beantworten:

- *Welche Gestaltungsqualitäten im Marie-Ebner-Eschenbach-Park fördern oder behindern die Nutzung und Aneignung durch Kinder und Jugendliche der KMS 18 und des BG 18?*

Das besondere Interesse gilt dabei Kindern und Jugendlichen, da diese erstens (neben anderen sozialen Gruppen wie z.B. älteren Menschen) aufgrund der geringeren Mobilität häufig stärker auf die Nutzung des unmittelbaren Wohn- und Lebensumfeldes angewiesen sind als Erwachsene (Siebel 2005 zitiert nach Breiffuss et. al. 2006: 26). Zweitens spielt die *„unmittelbare Umgebung von Haus, Straße, Schule und Spielplatz eine große Rolle für die kindliche Entwicklung, weil die lokale Umwelt als Erfahrungs- und Handlungswelt unmittelbar auf die Sozialisation der Individuen einwirkt.“* (Bronfenbrenner 1976, zitiert nach Riege/Schubert 2005: 28). Drittens werden Räume von Jugendlichen oft anders interpretiert und angeeignet, als von Planenden gedacht, wodurch vermehrt Interessens- und Nutzungskonflikte mit anderen Akteuren entstehen können (Gilgen et.al. 2008: 5).

Im Zentrum dieser Arbeit steht die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Gestaltung öffentlicher Räume und deren Nutzung und Aneignung durch Kinder und Jugendliche. Sie steht im Spannungsfeld zwischen planerischen Positionen und gesellschaftswissenschaftlichen Sichtweisen (Knierbein 2010: 27).

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Theoretischer und begrifflicher Hintergrund

2.1.1 Raum

Das dieser Arbeit zugrundeliegende Raumkonzept ist relational. Raum wird durch die in ihm lebenden Menschen und in ihm befindlichen Dinge sowie deren Verhältnis zueinander konstituiert. Raum existiert in diesem Sinne nicht unabhängig von den in ihm befindlichen Körpern, sondern ist vielmehr eine soziale und eine physische Konstruktion, die sich dem Menschen durch dessen Wahrnehmung und Interpretation erschließt (Schulz 2003: 27).

Im Folgenden wird zuerst der Unterschied zwischen dem absoluten und dem relationalen Raumverständnis herausgearbeitet. Das relationale Raumverständnis wird dann anhand Georg Simmels grundlegender raumsoziologischer Ansätze und Pierre Bourdieus Ausführungen zur sozialen Bedeutung und sozialen Herstellung von Raum näher beschrieben. Auch Dieter Lämples sich selbst gestaltender und strukturierender Matrix-Raum bildet eine Sichtweise des relationalen Raumverständnisses, das für die vorliegende Arbeit von Relevanz ist.

Absolutes und relationales Raumverständnis

„In den Planungswissenschaften hat sich der relationale Ansatz (...) noch nicht sehr verbreiten können. Stattdessen herrscht ein Dualismus des Raumbegriffs vor. Der Raum wird in zwei Typen gespalten: in den physikalischen Raum und in die soziale Raumnutzung. Indem die Planungswissenschaften den ersten Typ als Praxisfeld ihrer Gestaltungsaufgaben definieren und den zweiten Typ den (...) Gesellschaftswissenschaften überlassen, wird eine unüberwindbare Barriere errichtet, den öffentlichen Raum wirklichkeitsgerecht zu erfassen. Da die relationale Ordnung zwischen physikalischen Bedingungen und sozialen Objekten das Wesensmerkmal dieses Raumzusammenhangs ist, ist ein integrierter Raumbegriff erforderlich.“
(Schubert 2000: 12 zitiert nach Knierbein 2010: 27)

In der wissenschaftlichen Diskussion existieren zwei grundsätzlich entgegengesetzte Auffassungen. Auf der einen Seite steht eine Denkweise, die Raum als eine absolute Kategorie versteht, in der Raum und Körper (Akteure und ihr Handeln) unabhängig voneinander bestehen. Dieser Vorstellung nach sind in einem Raum Körper enthalten, weshalb hier auch von einem Konzept des „Behälterraumes“ beziehungsweise des „Container-Raumes“ gesprochen wird (Löw 2001, Lämple 1991, Sturm 2000). Auf der anderen Seite konstituiert sich Raum über die in ihm enthaltenen Körper und deren Beziehungen zueinander. Insofern ist Raum nicht von den Körpern unabhängig existent, sondern eine Folge von Beziehungen zwischen Körpern. Es besteht also ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der Aktivität des Handelns und der Produktion

beziehungsweise Konstitution von Raum, was die Relationalität von Raum betont (Schulz 2003: 27).

Auf dieses relationale Raumverständnis wurde in den letzten Jahrzehnten auf unterschiedliche Weise eingegangen. Es kristallisierten sich zwei soziologische Thematisierungsformen von Räumen heraus: die „marxistische“ und die „handlungstheoretische“ Konzeption (Löw 2008: 51). Henri Lefebvre (1991 [1974]) bezieht sich in seiner marxistischen Raumsoziologie auf den relationalen Raumbegriff und bindet seine raumtheoretischen Überlegungen in Kapitalismuskritik ein. Er beschreibt sogenannte „Basis-Dualitäten“, die den modernen Raum prägen. Für diese Arbeit besonders interessant ist die Dualität, dass Raum gleichzeitig Basis und Voraussetzung ist (Löw et. al. 2008: 54).

*„Is not social space always, and simultaneously, both **a field of action** (offering its extension to the deployment of projects and practical intentions) and a **basis of action** (a set of places whence energies derive and whither energies are directed)? Is it not at once **actual** (given) and **potential** (locus of possibilities?)“ (Lefebvre 1991, orig. 1974: 191, Hervorhebung im Original zitiert nach Löw et.al. 2008: 54).*

Für Lefebvre ist Raum das, was Handeln möglich macht und Feld der Handlung selbst (Löw et. al. 2008: 54). Diese Sichtweise erinnert an die von Georg Simmel formulierte Bedingungs- und Möglichkeitsfunktion von Raum (siehe unten), der diese jedoch nicht aus einer marxistischen Perspektive betrachtet.

Als zweite Thematisierungsform von Raum versuchen handlungstheoretische Konzeptionen, das Handeln als eine Vermittlungskategorie zwischen den materiell wahrnehmbaren Aspekten der Räume und den sozialen Folgen räumlicher Strukturen zu sehen. Im Folgenden wird auf drei wichtige Vertreter dieses Raumverständnisses und deren Auffassungen zum Thema Raum eingegangen, um sich schrittweise dem Begriff zu nähern.

Georg Simmel – Raumqualitäten

Der deutsche Soziologe und Philosoph (1858 – 1918) hat keine in sich geschlossene Theorie über sein Raumverständnis hinterlassen. In seinen Schriften finden sich zwar Aussagen, die auf die Behälterraumvorstellung hinweisen, wie zum Beispiel der Begriff des „unerfüllten Raumes“ (Simmel 2006: 17 [Original 1908]). Seine Vorstellungen von Raum werden daher manchmal als absolutistische Raumkonzeption interpretiert (siehe z.B. Deger 2002: 608). Andererseits beschreibt Simmel die Konstruktion des Raumes durch soziale Praktiken und menschliche Wahrnehmungen, also im Sinne eines relationalen Raumverständnisses (Ahrens 2008: 78f). Raum erhält seine Form durch Menschen, die durch Empfinden und Vorstellung die Räumlichkeit der Dinge gestalten, ebenso, wie die Menschen Gesellschaft produzieren (Schulz 2003: 32).

Simmels Forschung legt ein besonderes Augenmerk auf die Wechselwirkungen zwischen den Menschen und Gruppierungen. In Bezug auf den Raum geht es ihm darum, welche räumlichen Eigenschaften die Formen der Wechselwirkungen zwischen den Individuen bestimmen. Diese Wechselwirkungen verwandeln den vorher leeren in einen sozialen, erfüllten Raum (Ahrens 2008: 82f):

"Kant definiert den Raum einmal als „die Möglichkeit des Beisammenseins" - das ist er auch soziologisch, die Wechselwirkung macht den vorher leeren und nichtigen zu etwas für uns, sie erfüllt ihn, indem er sie ermöglicht." (Simmel 2006 [1908]: 17)

Bei Simmel hat der Raum sowohl Bedingungs- als auch Möglichkeitsfunktion. Er formuliert in Bezug darauf fünf Raumqualitäten, die soziale Wechselwirkungen ermöglichen und genauso limitieren (Simmel 2006 [1908]: 17ff; Ahrens 2008: 85ff):

1) Die Ausschließlichkeit des Raumes:

Es gibt nur einen einzigen allgemeinen Raum, dessen Raumteile einzigartig sind. Jedes Objekt kann nur eine bestimmte Position im Raumteil einnehmen und jede Raumstelle kann nur einmal besetzt werden. Ein Staat beispielsweise ist mit dem Territorium so stark verbunden, dass es nicht vorstellbar ist, dass ein zweiter Staat auf demselben Gebiet existiert.

2) Zerlegbarkeit und Begrenzung des Raumes:

Der Raum wird durch Grenzziehungen in verschiedene Raumeinheiten zerlegt. Grenzen rahmen soziale Gruppen ein – ähnlich wie ein Bilderrahmen ein Kunstwerk. Simmel unterscheidet zwischen dem natürlichen Raum, in dem es keine absoluten Grenzen gibt, und dem gesellschaftlich verfassten Raum, in dem Grenzziehungen vorgenommen werden. Daraus ergibt sich, dass „die Grenze [...] nicht eine räumliche Tatsache mit soziologischen Wirkungen [ist,] sondern eine soziologische Tatsache, die sich räumlich formt“ (Simmel 2006 [1908]: 23).

3) Der Raum ermöglicht den Inhalten „Fixierung“:

Immobilien oder andere räumliche Festlegungen ermöglichen bestimmte soziale Beziehungsformen, die sich um diesen Gegenstand gruppieren.

4) Verhältnis von Nähe und Distanz:

Nähe oder Distanz zwischen Personen spielen eine zentrale Rolle für die Qualität der sozialen Beziehung. Für Simmel hat die räumliche Nähe eine bedeutende Integrationskraft.

5) Bewegung im Raum:

Als fünfte Grundqualität nennt Simmel die Möglichkeit, sich im Raum bewegen zu können und den Einfluss von Wanderungen auf die Formen der Vergesellschaftung.

Diese fünf Grundqualitäten bestimmen die Spannweite der räumlichen Möglichkeiten des sozialen Lebens. Werden diese Möglichkeiten ausgenutzt, werden sie zu konkreten räumlichen Ordnungen und somit zu „soziologischen Tatsachen“ (Glauser 2009: 75).

Die Sichtweise Simmels lenkt den Blick auf die Strukturqualitäten des Raumes. Ob und auf welche Art räumliche Qualitäten einen Einfluss auf soziale Praktiken haben, ist für sozial-räumliche Analysen eine zentrale Frage (Ahrens 2008: 90). So wird auch in dieser Diplomarbeit der Frage nachgegangen, ob und wie weit die Gestaltung und Qualität von öffentlichen Freiräumen Auswirkungen auf deren Nutzung hat. Die Untersuchung wird sich dabei besonders auf Simmels Fixierung von sozialen Inhalten an räumlichen Strukturen sowie auf die Grenzziehung als soziologische Tatsache beziehen. Am Beispiel Marie-Ebner-Eschenbach-Park wird untersucht, welche Möglichkeiten die Gestaltung eines öffentlichen Raumes für das soziale Leben bietet.

Noch deutlicher als Simmel differenziert Pierre Bourdieu zwischen dem sozialen Raum und dem geographischen Raum.

Pierre Bourdieu – sozialer Raum und Lebensstile

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu (1930-2002) gehörte wohl zu den bedeutendsten europäischen Intellektuellen. In seinem Hauptwerk „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ (Bourdieu 1999 [Original: 1979: La Distinction: Critique sociale du jugement]) geht er unter anderem auf die Ausprägung des sozialen Raums ein. Er wurde dafür weit über sein Fach hinaus respektiert und kritisiert (Manderscheid 2008: 155). Kurz zusammengefasst behauptet er, dass in Abhängigkeit von den verfügbaren Ressourcen sich Akteure in ungleichen sozialen Feldern bzw. sozialen Räumen bewegen (Schulz 2003: 40).

Pierre Bourdieu entwirft ein Modell des sozialen Raumes, welches mehrere Ebenen umfasst. Er beschreibt hierbei den Raum der sozialen Lagen und den Raum der Lebensstile.

Raum der sozialen Lagen

Die erste Ebene konstruiert Bourdieu als Raum objektiver sozialer Positionen. Zentral ist die Ausweitung des Kapitalbegriffs. An zentraler Stelle berücksichtigt Bourdieu nicht nur ökonomisches, sondern auch kulturelles und soziales Kapital (Burzan 2007: 127). Somit geht der Kapitalbegriff von Bourdieu über den von Marx verwendeten Begriff des Kapitals hinaus, der sich auf den Besitz von Produktionsmittel bezieht (Biermann 2009: 66).

Das Kapital bestimmt die Stellung im sozialen Raum und setzt sich wie folgt zusammen (Burzan 2007: 127f, Biermann 2009: 66f):

- 1) Das *ökonomische Kapital* umfasst jenes, was man im engeren Sinne darunter versteht: materieller Besitz, also Eigentum und Vermögen. Es kann mehr oder weniger direkt in Geld umgetauscht werden.
- 2) Das *kulturelle Kapital* wird unterschieden in inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes Kulturkapital.
 - a) Inkorporiertes Kulturkapital bedeutet Bildung und Wissen. Dessen Erwerb erfordert (Lern-)Zeit, weshalb man es nicht direkt in Geld umtauschen oder weitergeben kann.
 - b) Objektiviertes Kapital tritt in Form von kulturellen Gütern auf wie zum Beispiel Bücher oder Gemälde. Durch die Materialität kann der Besitz übertragen werden. Um den Genuss dieser Güter zu ermöglichen, ist aber inkorporiertes kulturelles Kapital vonnöten.
 - c) Institutionalisiertes Kapital bezeichnet Bildungstitel, die kulturelle Kompetenz bescheinigen. Institutionalisiertes Kapital ist nicht auf andere übertragbar, aber bis zu einem gewissen Grad in ökonomisches Kapital konvertierbar.
- 3) Das *soziale Kapital* ist ein Netzwerk aus Beziehungen. Dieses Kapital ermöglicht es, andere um Hilfe, Rat oder Informationen zu bitten. Es repräsentiert Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen.

Das *symbolische Kapital* ist eine weitere Kapitalart, welche die drei genannten in sich vereint. Es entsteht durch die soziale Wahrnehmung und Anerkennung dieser Kapitalarten (Burzan 2007: 129).

Die Position im sozialen Raum ist von diesen Kapitalarten abhängig. Dabei geht es aber nicht allein um das Volumen (die quantitative Menge), über das AkteurInnen verfügen. Laut Bourdieu wird der soziale Raum durch drei Grunddimensionen konstruiert. Erstens durch das Kapitalvolumen, zweitens die Kapitalstruktur und drittens die zeitliche Entwicklung dieser beiden Größen. Das Gesamtvolumen des Kapitals stellt die Hauptdimension dar, welche die Lebensbedingungen direkt beeinflusst. Sie wird beschrieben durch die „*Summe aller effektiv aufwendbaren Ressourcen und Machtpotentiale, also ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital*“ (Bourdieu 1999: 196). Das Kapital bestimmt also als Machtressource die Chancen im sozialen Raum. Dieser soziale Raum sollte nie als statisch gesehen werden, denn die zeitliche Entwicklung von Kapitalvolumen und -struktur verändert auch das Machtgefüge innerhalb einer Gesellschaft (Manderscheid 2008: 159).

Bourdieu entwirft mit diesen drei Grunddimensionen einen „dreidimensionalen Raum“ (Bourdieu 1999: 195). Dieser kann als Diagramm dargestellt werden und zeigt die Positionierung der AkteurInnen darin (siehe Abbildung 1). Auf einem Achsenkreuz

werden auf der Ordinate (y) das Kapitalvolumen als Hauptdimension aufgetragen. Auf der Abszisse (x) wird die Ausprägung des ökonomischen und kulturellen Kapitals eingezeichnet. So wird die Position der Akteure ersichtlich. Die zeitliche Entwicklung stellt Bourdieu mithilfe von Pfeilen dar, die Anstieg und Verringerung symbolisieren.

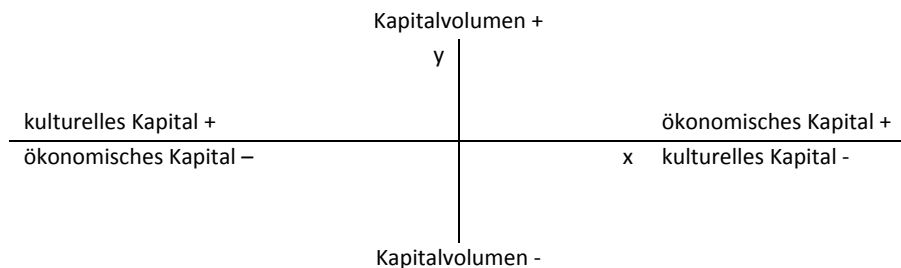


Abbildung 1: Raum der sozialen Position (Quelle: Bourdieu 1999: 213)

Anhand von Korrespondenzanalysen identifizierte Bourdieu in den 1960er Jahren in der französischen Gesellschaft drei Klassen, die in Abhängigkeit von Kapitalvolumen, -struktur und -entwicklung verschiedene Positionen im sozialen Raum einnehmen. Mitglieder der herrschenden Klasse verfügen entweder über hohes ökonomisches Kapital (z.B. Unternehmer) oder über hohes kulturelles Kapital (z.B. Künstler oder Hochschullehrer). Die Mittelklasse umfasst das absteigende Kleinbürgertum (z.B. Handwerker), das exekutive Kleinbürgertum (z.B. Büroangestellte) und das neue Kleinbürgertum (vor allem Berufe in Branchen mit starkem Wachstum). Die unterste Klasse bezeichnet Bourdieu als Volksklasse, welche beispielsweise Arbeiter und Hilfsarbeiter umfasst (Burzan 2007: 130f).

Entlang des Volumens und der Struktur des verfügbaren Kapitals lässt sich die Position der AkteurInnen im sozialen Raum abbilden. Je näher sie einander in Bezug auf diese Dimensionen sind, umso mehr Gemeinsamkeiten weisen sie auf. Dies wird als soziale Nähe bezeichnet. Bourdieu weist darauf hin, dass neben dieser „objektiven“ Struktur des sozialen Raumes die Position der AkteurInnen im sozialen Raum auf die Wahrnehmungsmuster und Handlungsmuster, und somit auf die Konstruktion der sozialen Welt durch die AkteurInnen selbst, Einfluss hat. Die Handlungen der AkteurInnen werden also weder völlig durch objektive Strukturen bestimmt, noch ausschließlich durch freien Willen oder rationale Reflexion. Dieses Konzept erörtert, wie ungleiche Ressourcenverteilungen ungleiche Lebensstile formen, jedoch nicht determinieren (Manderscheid 2008: 158).

Der von Bourdieu beschriebene soziale Raum darf nicht mit dem geographischen Raum gleichgesetzt werden. Der Sozialraum eines Akteurs ist seine Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Klasse oder Schicht (Schulz 2003: 41). Bourdieus sozialer Raum ist also metaphorisch gemeint, eine Repräsentationsform der sozialen Welt (Bourdieu 1985: 723 zitiert nach Manderscheid 2008: 160). Soziale Positionen und die damit verbundenen

Ressourcen schlagen sich aber im geografischen Raum nieder und die geografische Nähe oder Distanz zu Ressourcen kann einen Einfluss auf den sozialen Raum haben (Manderscheid 2008: 160). Der physisch angeeignete Raum eines Individuums spiegelt nach Bourdieu dessen soziale Stellung wider: *„Jeder Akteur ist charakterisiert durch den Ort, an der er mehr oder minder dauerhaft situiert ist [...] Daraus folgt, dass der von einem Akteur eingenommene Ort und sein Platz im angeeigneten physischen Raum hervorragende Indikatoren für seine Stellung im sozialen Raum abgeben.“* (Bourdieu 1991: 26 zitiert nach Tatic 2009: 51).

Raum der Lebensstile

Neben diesem sozialen Raum beschreibt Bourdieu auch den Raum der Lebensstile, der eng mit der Position im sozialen Raum verknüpft ist. Bourdieu behauptet, dass der Lebensstil durch die Klassenzugehörigkeit gesellschaftlich geprägt ist. Die Verbindung der sozialen Position als Strukturebene und die Praxisebene der Lebensstile ergibt ein vollständiges Bild des sozialen Raumes (siehe Tabelle 1; Burzan 2007: 132).

Tabelle 1: Der soziale Raum nach Bourdieu (Quelle: Burzan 2007: 133, eigene Darstellung)

soziale Position (Struktur)	Habitus	Lebensstil (Praxis)
Herrschende Klasse	→	Legitimer Geschmack
Mittelklasse/Kleinbürgertum	→	Mittlerer/prätentiöser Geschmack
Volksschicht	→	Populärer/Notwendigkeitsgeschmack

Bourdieu stellt im Diagramm „Raum der sozialen Lagen“ (Bourdieu 1999: 212-213) gleichzeitig den „Raum der Lebensstile“ dar. Soziale Lagen und Lebensstile decken sich auf diese Weise – und das nicht zufällig. Bourdieu zeigt einen Zusammenhang zwischen der Position im sozialen Raum und dem Lebensstil von AkteurInnen auf. Die Position im sozialen Raum hat maßgeblichen Einfluss auf Wahrnehmungs- und Handlungsmuster der AkteurInnen (Manderscheid 2008: 158). Bourdieu zeigt auf, dass die Besonderheiten eines Verhaltensstils nicht persönlich sind, sondern gesellschaftlich.

„Der Zusammenhang zwischen sozialer Position und Lebensstil ist aber weder deterministisch noch mechanisch. Wenn man beispielsweise feststellt, dass Menschen in Mittel- und Oberschichten mehr Reis essen als Menschen in Unterschichten, dann heißt das nicht, dass wirklich jede(r) Oberschichtsangehörige Reis vorzieht, sondern dass es typischerweise so ist.“ (Burzan 2007: 132)

Als Bindeglied zwischen der gesellschaftlichen Eingebundenheit und dem konkreten Verhalten und Denken von Individuen steht der Habitus (Treibel, 2006: 266f). Der Begriff steht für eine allgemeine Grundhaltung gegenüber der Welt und umfasst – dem/r Einzelnen meist unbewusst – kollektive Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata (Burzan 2007: 132). Der Habitus wird im Sozialisationsprozess entwickelt und ist von der Position im sozialen Raum abhängig (Dangschat 2009: 317). Er beeinflusst Praxisformen

und Werke sowie deren Beurteilung (Geschmack). Diese klassifizierbaren Praktiken und Werke drücken sich im Lebensstil aus (siehe Abbildung 2).

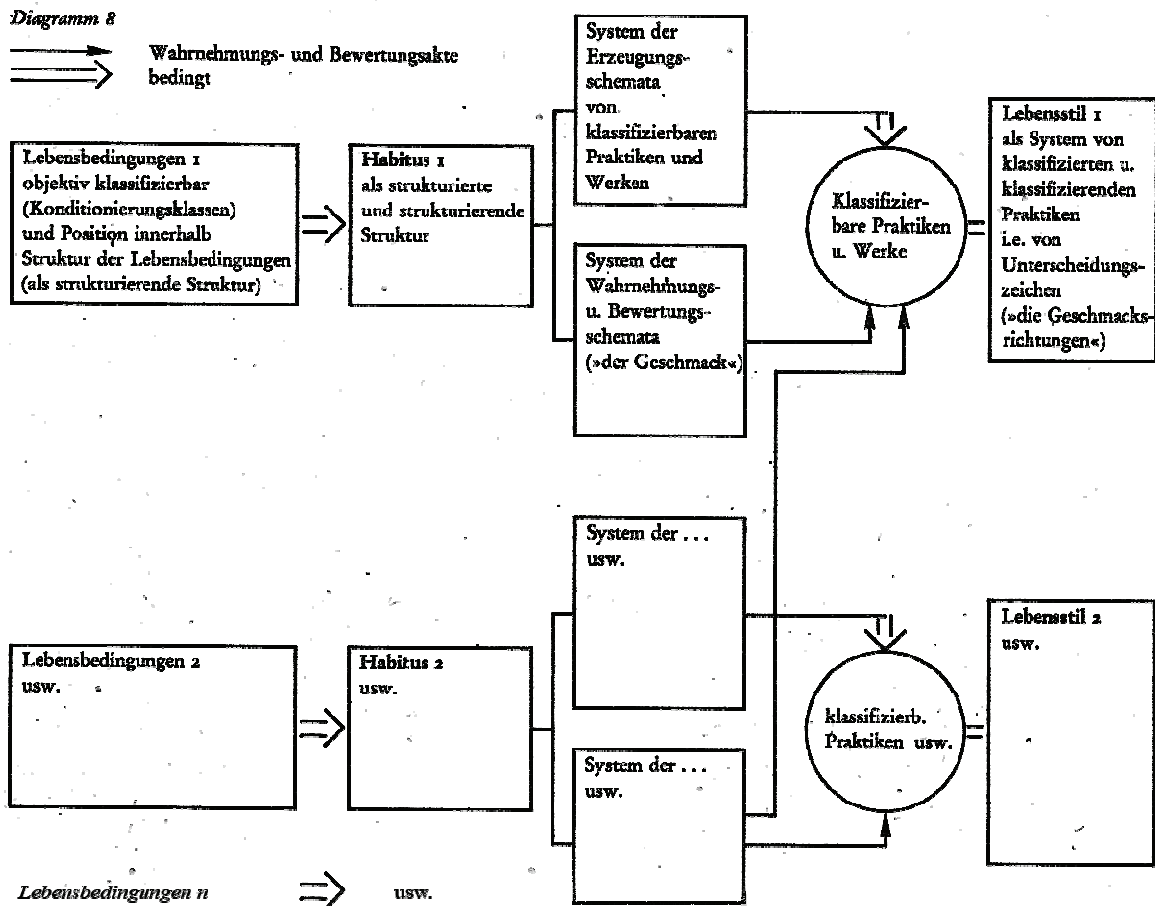


Abbildung 2: Der Habitus als Bindeglied zwischen Lebensbedingungen und konkretem Handeln und Denken (Quelle: Bourdieu 1999: 278)

Als Bindeglied zwischen den objektiven sozialen Strukturen des sozialen Raumes (Lebensbedingungen) und der individuellen Praxis der AkteurInnen (Lebensstil) setzt der Habitus diese in Relation. Da der Habitus vor allem während der familiären Sozialisation geprägt wird (Treibel 2006: 227) und somit relativ dauerhaft ist, kann er zwar verändert, aber nie vollständig verlassen werden. Dadurch wird deutlich: Lebensstile sind weder vollständig durch die Strukturen bestimmt, noch sind sie das Ergebnis eines völlig freien Willens (Manderscheid 2008: 158). Unterschiedliche Existenzbedingungen bringen unterschiedliche Formen des Habitus hervor (Bourdieu 1999: 278). Trotzdem reicht allein die Klassenzugehörigkeit nicht aus, um den Habitus zu bestimmen. Auch wenn es wahrscheinlich ist, dass Mitglieder derselben Klasse denselben Habitus hervorbringen, sind es mehrere Faktoren, die den Habitus bestimmen, nämlich Geschlecht, soziale Stellung, soziale Herkunft und ethnische Zugehörigkeit (Treibel 2006: 228).

Zusammenfassend ist das Modell von Pierre Bourdieu auf zwei Weisen für diese Arbeit relevant. Einerseits gibt es enge Zusammenhänge zwischen dem sozialen und geographischen Raum und dem verfügbaren Kapital. Die Position im geographischen Raum kann Einfluss auf die verfügbaren Ressourcen und somit auf die Position im sozialen Raum haben und umgekehrt (Manderscheid 2008: 160). Halten sich beispielsweise SchülerInnen im Marie-Ebner-Eschenbach-Park auf, können sie dort soziales Kapital in Form von Freundschaften und Netzwerken bilden.

Andererseits beeinflusst die Position im sozialen Raum über den Habitus den Lebensstil von Menschen. Der Lebensstil zeigt sich in den typischen Handlungspraxen von Gruppen in diesem sozialen Raum. Solch eine Handlungspraxis äußert sich beispielsweise darin, welche öffentlichen Freiräume eine Gruppe nutzt und sich aneignet (siehe dazu Abbildung 3).

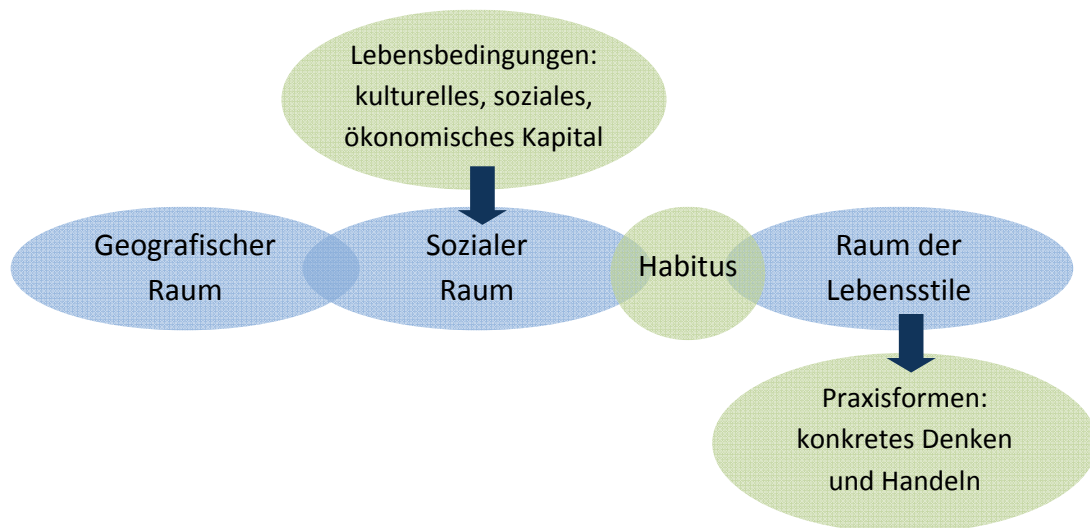


Abbildung 3: Zusammenhang geografischer Raum, sozialer Raum und Raum der Lebensstile
(Quelle: eigene Darstellung)

Obwohl eine Verbindung zwischen dem geographischen und dem sozialen Raum besteht, trennt Pierre Bourdieu diese Begriffe. Sein Hauptaugenmerk liegt auf dem sozialen Raum der soziale Strukturen darstellt. Um den relationalen Raumbegriff aus der körperlichen, geographischen Sichtweise eingehender zu beleuchten, wird nun Dieter Lämples Raumkonzept vorgestellt.

Dieter Lämple – das Konzept des „Matrix-Raumes“

In seinem „Essay über den Raum“ knüpft Dieter Lämple (1991) an das relationale Raumverständnis an. Er begreift Raum als eine relationale Ordnung körperlicher Objekte. Die Objekte und der Raum bilden einen „unauflösbaren Zusammenhang“ (Lämple 1991: 190). Er bezeichnet diese Raumvorstellung als „relationalen Ordnungsraum“: Raum wird durch das räumliche Ordnungsgefüge der in ihm befindlichen körperlichen Objekte definiert.

Durch die Beschränkung auf körperliche Objekte wird jedoch die soziale und ökonomische Dimension von Raum ausgeklammert. Für die Erklärung eines gesellschaftlichen Raumes bedarf es daher eines erweiterten Raumkonzeptes. Dieses bezeichnet er als „Matrix-Raum“ und baut es auf dem relationalen Ordnungsraum auf.

Läpple (1991: 196–197) charakterisiert gesellschaftlichen Raum anhand von vier Komponenten:

- Das materiell-physische Substrat gesellschaftlicher Verhältnisse, als die materielle Erscheinungsform gesellschaftlichen Raumes. Dieses „Substrat“ umfasst vielfach ortsgebundene Artefakte, materielle Nutzungsstrukturen der gesellschaftlich angeeigneten und kulturell überformten Natur und den Menschen in seiner Leiblichkeit.
- Die gesellschaftlichen Interaktions- und Handlungsstrukturen bzw. die gesellschaftliche Praxis der Menschen, welche sich mit der Produktion, Nutzung und Aneignung des Raumsubstrats befassen. Die gesellschaftliche Praxis wird durch Klassen- und Machtverhältnisse strukturiert und durch lokale Traditionen und Identitäten geprägt.
- Das institutionalisierte und normative Regulationssystem. Dieses dient als Vermittlungsglied zwischen dem materiellen Substrat und der gesellschaftlichen Praxis, seiner Produktion, Aneignung und Nutzung. Das Regulationssystem besteht aus Eigentumsformen, Macht- und Kontrollbeziehungen, rechtlichen Regelungen, Planungsrichtlinien und Planungsfestlegungen, sozialen und ästhetischen Normen. Es regelt den Umgang mit raumstrukturierenden Artefakten, beispielsweise Wege oder Gebäude.
- Das räumliche Zeichen-, Symbol- und Repräsentationssystem. Durch ihre funktionale oder ästhetische Gestaltung wird die soziale Funktion von raumstrukturierenden Artefakten kognitiv erkennbar. Die Artefakte werden so zu „Gebrauchsanweisungen“ für das räumliche Verhalten von Menschen.

*„Ein gesellschaftlicher Raum ist dementsprechend aus dem gesellschaftlichen **Herstellungs-, Verwendungs- und Aneignungszusammenhang** seines materiellen Substrats zu erklären, in dem diese vier schematisch unterschiedenen Komponenten miteinander in Beziehung gesetzt werden. Als Resultat der materiellen Aneignung der Natur ist ein gesellschaftlicher Raum zunächst ein gesellschaftlich produzierter Raum. Seinen gesellschaftlichen Charakter entfaltet er allerdings erst im Kontext der **gesellschaftlichen Praxis der Menschen**, die in ihm leben, ihn nutzen und ihn reproduzieren. Durch diese **unmittelbare** gesellschaftliche Dimension erklärt sich auch sein Charakter als ‚Matrix-Raum‘, d.h. ein sich selbst gestaltender und strukturierender Raum.“*
(Läpple 1991 197, Hervorhebungen im Original)

Besonders das räumliche Zeichen-, Symbol- und Repräsentationssystem ist für diese Arbeit von Interesse. Durch die Gestaltung von raumstrukturierenden Artefakten (also auch Parks oder Plätze) wird ihre Funktion erkennbar und interpretiert und hat so Einfluss auf das Verhalten der Menschen im Raum. Aber auch die gesellschaftliche Praxis und das Regulationssystem haben Einfluss auf die Aneignung und Nutzung von Raum. Die Beziehung dieser Komponenten untereinander soll im Folgenden untersucht werden.

2.1.2 Öffentlicher Raum und öffentlicher Freiraum

Nach der Beschreibung des relationalen Raumbegriffs, der dieser Arbeit zu Grunde liegt, wird nun auf den „öffentlicher Raum“ näher eingegangen. Dazu muss im ersten Schritt von der zuvor beschriebenen relationalen Raumvorstellung abgegangen werden. Denn besonders im planungsbezogenen Kontext ist die Vorstellung von Raum durch das absolute Verständnis geprägt. Dieses betrachtet Raum und Körper unabhängig voneinander (vgl. Kapitel 2.1.1). Im zweiten Schritt soll der Begriff im Kontext zum relationalen Raumverständnis betrachtet werden.

Die wohl einfachste Beschreibung von öffentlichem Raum ist eine Betrachtung in Bezug auf die Zugänglichkeit. So ist öffentlicher Raum leichter zugänglich (sowohl physisch als auch visuell) als privater Raum (Lofland 1998: 8). Diese Darstellung bezieht sich auf die Zugänglichkeit und lässt Eigentumsverhältnisse außer Acht. Öffentlicher Raum ist demnach nicht, was in öffentlichem Besitz steht, sondern was öffentlich zugänglich ist. Dieser Raumbegriff wurde in den 1960er Jahren von Hans Paul Bahrtdt (1961: 59ff) geprägt, der eine Hierarchisierung von Teilräumen auf Basis von Zugangsbeschränkungen vornahm. Er unterteilte den Raum in den privaten (die Wohnung oder der Hausgarten), den halb-öffentlichen (das Stiegenhaus oder der Hof) und den öffentlichen Raum (ein Amt, eine Straße oder ein Park). Die verschiedenen Stufen von Privatheit bis Öffentlichkeit signalisieren unterschiedliche Zugangsbeschränkungen und Aufenthaltsmöglichkeiten. Diese werden über soziale Kontrolle vermittelt und eingefordert (Breitfuss et al. 2006: 22). Dieser Begriff ist „[...] vom dominanten Geist der funktionalen Trennung und der Eindeutigkeit von Raumzuweisungen der Moderne geprägt, welcher mittlerweile in den Hintergrund gerückt ist.“ (Breitfuss et al. 2006: 22)

Neben dieser soeben beschriebenen hierarchischen Betrachtungsweise wird öffentlicher Raum auch häufig über die Verfügungs- beziehungsweise Eigentumsrechte definiert. So zeichnet sich der öffentliche Raum durch staatlichen oder kommunalen Besitz oder einer entsprechenden Verwaltung aus (Tatic 2009: 50).

Diese Erklärungen von öffentlichem Raum stellen Öffentlichkeit und Privatheit in einer Polarität zueinander und haben dadurch einen absoluten und starren Charakter. Das

Verständnis darüber, was unter öffentlichem Raum zu verstehen ist, ist aber von der jeweiligen Gesellschaft abhängig, also an Ort, Zeit und soziale Gruppen gebunden und veränderbar. In der jeweiligen Auffassung von öffentlichem Raum spiegeln sich dadurch Machtverhältnisse wider, wer unter welchen Bedingungen wann den öffentlichen Raum nutzen darf, wer diese Regeln definiert und das Einhalten kontrolliert (Breitfuss et al. 2006: 22f). Diese Vielschichtigkeit zeigt sehr deutlich, dass es *den einen* öffentlichen Raum nicht gibt, da er in seiner materiellen Abgrenzbarkeit, seiner Nutzung, Sozialität, Historizität und Wahrnehmung variiert (Klamt 2007: 67).

Berking und Neckel beschreiben öffentlichen Raum als eine Überschneidung städtebaulicher, physischer Strukturen mit dem Verhalten städtischer AkteurInnen gemäß ihrer Interessenslagen, Platz- und Machtansprüche und der vor Ort erlernten Formen des Umgangs miteinander (Berking/Neckel 1990 zitiert nach Hertzsch 2010: 89).

Klaus Selle (2003: 39 zitiert nach Muri/Friedrich 2009: 33) löst das „Entweder-Oder“ von Bahrds Auffassung noch weiter auf und richtet seine Definition von öffentlichen Räumen auf Nutzung und Gestaltung aus, um eine zusammenhängende Beurteilung von Stadt zu fördern. Er spricht von „öffentlich nutzbarem“ Raum und beschreibt vier Betrachtungsebenen für den Begriff „öffentlich“:

- Die Produktion des Raumes: Wer stellt ihn her, finanziert den Bau etc.?
- Die eigentumsrechtliche Zuordnung: Wer hat die Rechte am Raum?
- Die Regulierung und Nutzung: Wer bestimmt de facto die Nutzbarkeit, zieht Grenzen, schafft und schließt Zugänge? Dazu gehören auch informelle Regelungen, zum Beispiel durch Aneignungsprozesse einzelner Gruppen.
- Die Nutzbarkeit, der Sozialcharakter eines Raumes: Nutzungshinweise und Gestaltungswirkungen und was die Menschen daraus machen.

Jede dieser Ebenen steht zwischen den Polen Öffentlichkeit und Privatheit (Klamt 2007: 46). Klamt hat diese vier Kategorien von Selle beschrieben und erweitert. Er geht über die materielle Sichtweise der Produktion von Raum hinaus. Zur Produktion zählt er – im Sinne Lefèbvres (1991) – auch die „*subjektive, mentale und soziale Produktion bzw. Konstruktion von Raum.*“ (ebd.: 46)

Dieser Zugang zum Begriff des öffentlichen Raums entspricht dem (im vorigen Kapitel 2.1.1 herausgearbeiteten) relationalen Raumverständnis, bei dem sich physisch-materielle Strukturen und gesellschaftliche Prozesse gegenseitig beeinflussen. Dieser Auffassung nach hängt die Öffentlichkeit von Raum von den Handlungen der Menschen und den Wechselwirkungen zu den Strukturen ab und ist nicht von außen gegeben. Im Abschnitt 4.1.2 wird dargestellt, wie weit der Marie-Ebner-Eschenbach-Park in diesem Sinne ein öffentlich nutzbarer Raum ist.

Der Begriff „öffentlich nutzbarer Raum“ schließt aber auch jene öffentlichen Räume ein, die sich innerhalb von Gebäuden befinden (z.B. Ämter, Schulen). Um den Begriff „öffentlicher Freiraum“ einzugrenzen wird oft eine negative Definition verwendet, welche besagt: Freiraum ist *nicht* überdachter öffentlicher Raum. Feldtkellner (2005: 126) beispielsweise definiert Freiraum als *„alles, was im bebauten Bereich der Siedlung von Gebäuden freigelassen wird, also auch funktional definierte Flächen wie Sportflächen, Messeplätze, Schnellstraßen, Parkplätze, Wohnwege, Abstandsgrün usw.“*

Aus dieser Aufzählung kann man auch erkennen, dass öffentlicher Freiraum nicht für alle Nutzungen gleichermaßen zugänglich ist. So ist es nicht ratsam, auf einer vielbefahrenen Schnellstraße Fußball zu spielen, die Zugänglichkeit ist auf motorisierte Verkehrsmittel beschränkt, die sich von A nach B bewegen. Aber auch öffentliche Räume, die keine offensichtlichen Zugangsbeschränkungen haben, erweisen sich bei genauer Beobachtung als gesellschaftlich regulierte Räume. Ein öffentlicher Park kann zwar von allen betreten werden, aber nicht alle halten sich dort gerne dort auf. Ein Schüler des BG 18 kommentierte den Marie-Ebner-Eschenbach-Park mit: „Ah, das ist der Park von den Hauptschülern!“ (Faschingeder et al. 2010: 20) und drückte damit aus, dass die Zugänglichkeit von den SchülerInnen unterschiedlich wahrgenommen wird.

2.1.3 Nutzung und Aneignung des öffentlichen Raums durch Kinder und Jugendliche

Warum ist Freiraum für Kinder und Jugendliche so wichtig bzw. weshalb sind Kinder und Jugendliche so oft ein Thema, wenn es um (öffentlichen) Freiraum geht (vgl. z.B. Muchow/Muchow 1935, Grimm-Pretner 1999, Muri/Friedrich 2009, Deinet 2009b)? Zur Beantwortung dieser Frage gibt Emmenegger einen Hinweis (1995: 5, zitiert nach Grimm-Pretner 1999: 13), indem er Jugend als eine Lebensphase des Aufwachsens sieht *„[...] die von Mädchen und Jungen verlangt, Vorstellungsbildern und Verhaltensweisen von Erwachsenen gerecht zu werden, ohne die dafür nötigen, ökonomischen, kulturellen oder sozialen Verfügungsmöglichkeiten zugestanden zu bekommen. Es ist eine Zeit der besonderen Machtdivergenz, die sehr stark geprägt ist durch Momente der Orientierung, der Ablösung und des Entdeckens.“* In dieser sehr intensiv gelebten Zeit brauchen Jugendliche für ihre Entwicklung Freiraum im Sinne von Möglichkeiten, loten Grenzen aus, suchen ihre Identität. Und sie brauchen Raum, in dem das passieren kann.

Dabei ist für Jugendliche auch die Aneignung von Räumen bedeutsam, denn die Aneignung eigener Räume ist ein wesentlicher Bestandteil des Ablösungsprozesses und der Entwicklung einer eigenen Identität (Schulz 2003: 128). Heranwachsende haben ein Bedürfnis, sich außerhalb von Schule und Wohnorten auch andere Interaktionsräume anzueignen. Diese bieten den Jugendlichen die Möglichkeit, sich eigenständig mit ihrer sozialräumlichen Umwelt auseinander zu setzen (Schulz 2003: 130).

Bevor weiter auf die Relevanz von Aneignung öffentlicher Räume für Kinder und Jugendliche eingegangen wird, soll nun der Begriff „Aneignung“ näher beleuchtet werden. Der Begriff Aneignung hat im Alltagsgebrauch zweierlei Bedeutungen. Die erste bezieht sich auf den Erwerb eines Objektes, hat einen rechtlichen Bedeutungshintergrund und meint meist eine unrechtmäßige Inbesitznahme. Die zweite Deutungsmöglichkeit versteht unter „sich etwas aneignen“ eine Kenntnis bzw. Fertigkeit durch üben und lernen zu erwerben. So kann man sich eine Sprache „aneignen“ genauso wie den richtigen Umgang mit einem Gegenstand. Neben diesem Alltagsverständnis von Aneignung wird auch der psychologische Aneignungsbegriff in einem doppelten Sinn verstanden. So geschieht die Aneignung einer Sprache oder des angemessenen Umgangs mit Gegenständen immer in einem sozialen Kontext. Erstens muss der angemessene Umgang gesellschaftlich tradiert sein und zweitens in der Regel interpersonal vermittelt werden. Beispielsweise wird einem Kind erklärt, dass ein „Roller“ ein Spielzeug ist. Es beobachtet, wie dieser angemessen benützt wird und lernt schließlich, ihn selbst zu benützen – es eignet sich das Rollerfahren an (Kruse et.al. 1996: 124).

Die Nutzung eines öffentlichen Raumes kann auch in diesem Sinn gesehen werden, nämlich dass sich ein angemessener Umgang gesellschaftlich entwickelt und gefestigt hat und durch soziale Normen weitergegeben wird (im Schönbrunner Schlosspark setzt man sich nicht ins Zierbeet, andere Besucher würden einem das Fehlverhalten durch ihre Reaktionen zu erkennen geben). Es besteht also ein sozial festgelegter Rahmen, innerhalb dessen die Aneignung eines öffentlichen Raumes stattfinden kann.

Graumann (1990: 126 zitiert nach Tessin 2004: 161) beschreibt Aneignung als einen Prozess, der auf verschiedenen Ebenen abläuft:

- wahrnehmen
- mit den Sinnen erkunden
- praktisch nutzen (in Gebrauch nehmen)
- sich geistig mit dem Objekt beschäftigen (sich vorstellen, sich erinnern)
- emotionale Beziehungen aufbauen (affektiv besetzen)
- eigene Spuren hinterlassen (durch Zeichen, Umgestalten etc.)
- rechtlich-materielle Inbesitznahme durch Erwerb oder auch sprachliche Zu-Eigen-Machung („mein“ sagen)

Aneignung findet also auch schon statt, sobald das Verhalten über die „bloße“ Nutzung hinausgeht. Räume werden von Jugendlichen angeeignet, indem sie diese frequentieren und damit psychisch, perzeptiv und emotional „besetzen“ (Kruse et al. 1996: 127).

Obermaier grenzt die Begriffe „Benutzung“ und „Aneignung“ folgendermaßen ab:

„Aneignung erhält gegenüber der ‚Benutzung‘ eine produktive und kreative Komponente, nämlich die aktive Anwendung instrumenteller, kognitiver und emotionaler Fähigkeiten, die zum ‚Begreifen‘ natürlicher und sozialer Umwelt eingesetzt werden.“ (Obermaier 1980: 7 zitiert nach Tessin 2004: 161)

Deinet (2008: 727) definiert den Begriff Aneignung in Bezug auf Raum wie folgt: Aneignung heißt eigentätige Auseinandersetzung mit der Umwelt, (kreative) Gestaltung von Räumen mit Symbolen etc., Inszenierung, Verortung im öffentlichen Raum (Ecken, Bühnen) und in Institutionen, Erweiterung des Handlungsraumes (Nutzung der neuen Möglichkeiten, die in erweiterten Räumen liegen), Veränderung vorgegebener Situationen und Arrangements, Erweiterung motorischer, gegenständlicher, kreativer und medialer Kompetenz, Erprobung des erweiterten Verhaltensrepertoires in neuen Situationen sowie Entwicklung situationsübergreifender Kompetenzen.

Diese Aneignung führt zu Sozialisationsprozessen, wodurch Kinder und Jugendliche nicht nur in der Institution Schule, sondern auch in ihren jeweiligen Lebenswelten, Nahräumen, Dörfern, Stadtteilen, vor allem auch im öffentlichen Raum lernen.

„Die Aneignung der jeweiligen Lebenswelt ist ein Prozess der eigentätigen Auseinandersetzung mit der gegenständlichen und symbolischen Kultur der Gestaltung und Veränderung von Räumen und Situationen und damit Bildung des Subjektes im Raum, aber sie wird wesentlich beeinflusst, gefördert oder eingeschränkt durch die sozialstrukturellen Bedingungen von Dörfern, Wohnquartieren, Stadtteilen, Regionen. Dennoch sind diese Bereiche Orte des informellen Lernens. Über die Erfahrungen in wechselnden Gruppen oder im Umgang mit fremden Menschen in neuen Situationen werden soziale Kompetenzen entwickelt. Die Erweiterung des Handlungsraumes steigert Handlungskompetenz und personale Kompetenzen wie Risikoabschätzung, Neugier und Offenheit.“ (Deinet 2008: 727)

Kinder und Jugendliche definieren Räume weitgehend unabhängig von der (ursprünglichen) funktionalen Bedeutung (beispielsweise die Straße als Verkehrsraum, der Platz als Marktraum) durch ihr Verhalten als Spielräume, als „ihr“ Gebiet. Aneignung heißt hier also neben Bedeutungsverleihung, Nutzung, Veränderung etc. auch die soziale Differenzierung und Markierung gegen andere. Schon durch das regelmäßige Treffen an einem Ort wird dieser für die eigene und für andere Gruppen sozial bedeutsam. Es entwickelt sich eine „Territorialität“ – eine Nähe bzw. Distanz zu einem Ort (Kruse et. al. 1996: 127).

Territorialität steht als geographischer Ausdruck von (sozialer) Macht in einem Wechselspiel zwischen Raum und Gesellschaft (Sack 1986: 5 zitiert nach Meyer 2005: 27). Ein „eigenes“ Territorium ermöglicht, mittels physischer und psychischer Grenzen, selbst zu bestimmen, mit wem und in welchem Umfang interpersonale Kontakte stattfinden. Diese

Kontrolle wird auch als „Privatheit“ bezeichnet und ist im Jugendalter besonders wichtig. Das Territorium trägt auch zur Identifikation von Jugendlichen bei, die Zugehörigkeit zu einem Gebiet (Bsp. ein „Kiez“) ist Teil des Selbstkonzeptes (Kruse et. al. 1996: 380). Territorialität meint aber nicht nur die Zugehörigkeit zu einem Wohngebiet, sondern auch dessen symbolische Aneignung, die Lindner (1983 zitiert nach Reutlinger 2003: 51f) als altersspezifisch für Jugendliche bezeichnet.

Diese besonders wichtige Funktion der Aneignung ist auch für die Forschungsfrage interessant. Wie und wo Raumaneignung durch Kinder und Jugendliche stattfindet, wird in den nächsten Abschnitten erklärt. Dazu werden das Inselmodell und das Zonenmodell genauer beschrieben.

In den 1930er Jahren führte Martha Muchow eine Studie durch, die sogenannte „Lebensweltanalyse“ (Muchow/Muchow 1935). Diese untersucht das Aneignungsverhalten von Kindern und Jugendlichen in der Großstadt. Die Studie legt ihren Schwerpunkt nicht allein auf die objektiven Gegebenheiten der Umwelt, sondern vielmehr auf die subjektive Wahrnehmung der Kinder und wie diese ihre eigene Umwelt entwickeln (Deinet 2009b). Die Lebensweltanalyse folgt der Einsicht, dass sich Umwelt nicht direkt auf das Verhalten von Kindern auswirkt, sondern dass die Art, wie ein Individuum eine Situation oder seine Welt wahrnimmt und erlebt, sein Verhalten entscheidend bestimmt (Deinet 2009a: 39). Ein Ergebnis der Studie ist, dass Kinder ständig darum bemüht sind, ihren Handlungsraum zu erweitern. Ausgehend von Wohnung und Wohnstraße vergrößert sich dieser mit zunehmendem Alter ringförmig. Aber nicht nur die Handlungsspielräume werden größer, es ändert sich auch die Unterscheidung qualitativer Strukturen. Ältere Jugendliche unterscheiden Räume nach deren Bedeutung, die sie für sie haben (Deinet 2009a: 40).

Zonenmodell

Das Zonenmodell von Baacke (1980) steht in der Tradition der Lebensweltanalyse, ist jedoch sozialökologisch strukturiert (Deinet 2009a: 42). Baacke ordnet dabei den Handlungs- und Erfahrungszusammenhang Heranwachsender nach vier expandierenden Zonen, „*die der Heranwachsende in bestimmter Reihenfolge betritt und die ihn ihren räumlich-sozialisatorischen Potential aussetzen*“ (Baacke 1980: 499 zitiert nach Deinet 2009a: 42). Baacke unterscheidet dabei folgende vier ökologische Zonen, die das Kind nacheinander betritt:

- Das ökologische Zentrum ist das Zuhause, also jener Ort, an dem sich das Kind/die Kinder sowie die wichtigsten Bezugspersonen vorwiegend tagsüber und nachts aufhalten.

- Unter ökologischem Nahraum wird die Nachbarschaft, der Stadtteil, das Viertel, die Wohngegend bzw. das Dorf verstanden, an denen das Kind erste Außenbeziehungen aufnimmt.
- Unter ökologischen Ausschnitten werden Orte verstanden, „an denen der Umgang durch funktionsspezifische Aufgaben geregelt wird“ (Deinet 2009b). Das Kind muss dabei lernen, bestimmten Rollenansprüchen gerecht zu werden. Neben Schwimmhalle, Lebensmittelgeschäft etc. zählt vor allem die Schule zu dieser ökologischen Zone.
- Die ökologische Peripherie umfasst all jene Orte jenseits der Routinisierung. Zu diesen unvertrauten Orten zählen beispielsweise Urlaubsorte.

Das Zonenmodell darf dabei nicht statisch gesehen werden, in dem die einzelnen Zonen in einem ganz bestimmten Alter erreicht werden. Vielmehr repräsentieren die unterschiedlichen Zonen verschiedene Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten und stellen unterschiedliche Erfahrungen an das Kind (Deinet 2009b).

Inselmodell

Aus Zweifel an dem Konzept der kontinuierlichen Erweiterung (Zonenmodell von konzentrischen Kreisen, die von Kindern nach und nach erobert werden) wurde in den 1980er Jahren das Inselmodell entwickelt. Anstoß der Kritik war die Einsicht, dass die tatsächliche Mobilität der Kinder in Großstädten – bis auf wenige Ausflüge in weiter entfernte Parks – äußerst gering ist, diese jedoch ein starkes Bedürfnis nach Erkundung (U-Bahnfahrten, Spaziergänge in unbekannte Stadtteile etc.) haben.

Der Lebensraum besteht aus einzelnen, separaten Inseln, die nicht Segment der realen räumlichen Welt sind, sondern in einem größer gewordenen Gesamtraum liegen, der als ganzer unbekannt oder zumindest bedeutungslos ist (Zeihner 1983: 187 zitiert nach Deinet 2009b). In der Mitte liegt dabei die Wohninsel als ökologisches Zentrum. Von da aus werden die anderen Inseln wie die Schule, das Zimmer eines Freundes, ein anderer Stadtteil etc. aufgesucht. Dabei wird der Raum zwischen den Inseln von den Kindern kaum wahrgenommen bzw. verschwindet im Extremfall gänzlich, nämlich bei Verwendung von U-Bahnen. Der Handlungsraum der Kinder wird daher nicht mehr in konzentrischen Kreisen erweitert, sondern entsprechend einer Inselstruktur. Dabei spielt die reale Lage der jeweiligen Rauminselform im Gesamtraum sowie deren Entfernungen untereinander eine untergeordnete Rolle.

Martina Löw (2001) geht davon aus, dass heutzutage Kinder und Jugendliche im Unterschied zu früheren Generationen keine homogene Raumvorstellung entwickeln können. Durch den Einfluss der Medien wird Raum als inkonsistent sowie „diskontinuierlich konstituierbar und bewegt erfahren“ (Deinet 2009b). Dadurch können sich an einem Ort verschiedene Räume herausbilden. Heitmeyer (1996: 18 zitiert nach Deinet 2009b) meint

diesbezüglich, dass Kinder und Jugendliche mit einem verinselten Lebensraum nicht in gleicher Weise verwachsen können wie mit einem einheitlichen Lebensraum und sich dadurch Verluste von Kontinuitätserleben und Konsistenzgefühlen zeigen.

Die Verknüpfung dieser verinselten Räume mit Gütern oder Menschen nennt Löw „Syntheseleitung“. Die Platzierung und Positionierung nennt sie „*Spacing*“ (Löw et. al. 2008: 64). Löw geht weiters davon aus, dass sich Buben und Mädchen den Raum in unterschiedlicher Weise aneignen (geschlechtsspezifische Formen des *Spacings*). So nehmen weibliche Jugendliche an speziellen Selbstbehauptungsritualen im Sozialraum oft nicht teil. Dies äußert sich beispielsweise durch räumliche Inbesitznahme stadtbezogener Raumstrukturen mit Hilfe von Aneignungssymbolen (z.B. Graffiti) durch männlich geprägte Jugendgangs. Löw geht bei diesem Phänomen davon aus, dass sich die Geschlechter unterschiedliche Aspekte der Konstitution aneignen: Dabei werden Mädchen „Fachfrauen für die Einbeziehung von Menschen in die Raumkonstruktion, die Jungen Fachmänner für an sozialen Gütern orientierte Räume“ (Löw 2001: 253 zitiert nach Deinet/Icking 2009: 70). Diese Unterschiede zeigen sich insbesondere im Aneignungsverhalten von Jungen und Mädchen im öffentlichen Raum (Deinet 2009b).

Der Prozess der Raumaneignung muss auch in Hinblick auf die Bewegung bzw. Mobilität von Kindern und Jugendlichen im Raum betrachtet werden. Mobilität ist Voraussetzung für Raumaneignung. Sie „dient im Zuge der Raumaneignung der Befriedigung des inneren Bedürfnisses nach Freiheit und der Erweiterung von Handlungsspielräumen“ (Schulz 2003, S.130). Bei Kindern und Jugendlichen entsteht durch dieses Bedürfnis ein Spannungsfeld mit der Tatsache, dass ihre (räumliche) Mobilität bis zu einem gewissen Grad eingeschränkt ist (Siebel 2005 zitiert nach Breidfuss et. al. 2006: 25). Einerseits sind sie auf öffentliche Verkehrsmittel oder auf Eltern angewiesen, die sie mit dem Auto abholen, andererseits dürfen sie sich nicht zu jeder beliebigen Zeit an jedem beliebigen Ort aufhalten. Dadurch konzentrieren und „verinseln“ (Löw 2001) sich die Aneignungsräume von Jugendlichen. Wie bereits erwähnt sind dies häufig öffentliche Räume, auch öffentliche Freiräume.

2.1.4 Mobilität

Im Sinne eines relationalen Verständnisses wird davon ausgegangen, dass Raum durch die in ihm lebenden Menschen und in ihm befindlichen Dinge sowie deren Verhältnis zueinander konstituiert wird (Schulz 2003: 26). Es gibt also eine soziale und eine physische Komponente von Raum. Genauso kann der Begriff Mobilität von zwei Seiten betrachtet werden, der sozialen und der geographisch-räumlichen. Soziale Mobilität kann sich zum Beispiel im beruflichen Aufstieg äußern (vertikale soziale Mobilität) oder im Wechsel in eine andere soziale Gruppe (horizontale soziale Mobilität).

Geographisch-räumliche Mobilität hat einen Zeitbezug, wenn man zwischen kurzfristiger (Pendeln) und langfristiger (Umzug) unterscheidet. Soziale und räumliche Mobilität können zusammenhängen, wenn man zum Beispiel umzieht, um beruflich aufzusteigen. Außerdem umfasst der Begriff Mobilität nicht nur realisierte Bewegungen (Umzug, Verkehrshandeln, sozialer Auf- und Abstieg) sondern auch in seiner ursprünglichen Semantik Beweglichkeit oder Bewegungspotenzial, also im Sinne einer Möglichkeit, der Fähigkeit dazu (vgl. Beckmann et. al. 2006, Otto 2004, Schulz 2003).

Der Begriff Mobilität umfasst vielseitige Bedeutungen, welche im Folgenden erklärt werden.

Das deutsche Adjektiv „mobil“ bedeutet in der ursprünglichen französischen Wortbedeutung von „mobile“ beweglich bzw. marschbereit. Im soziologischen Sinn wird es dabei durch folgende kurze Erläuterung definiert: „durch Mobilität gekennzeichnet, bes. zu Wechsel von Wohnsitz, Arbeitsplatz bereit, in der Lage, fähig“ (Duden 2010). Diese knappe Definition beinhaltet bereits viele Aspekte von Mobilität, auf die im Folgenden genauer eingegangen wird: die *räumlich-geografische* und die *soziale Dimension*, sowie die Dimension der *potenziellen (Bereitschaft)* und der *realisierten Mobilität (Mobilitätsverhalten)*.

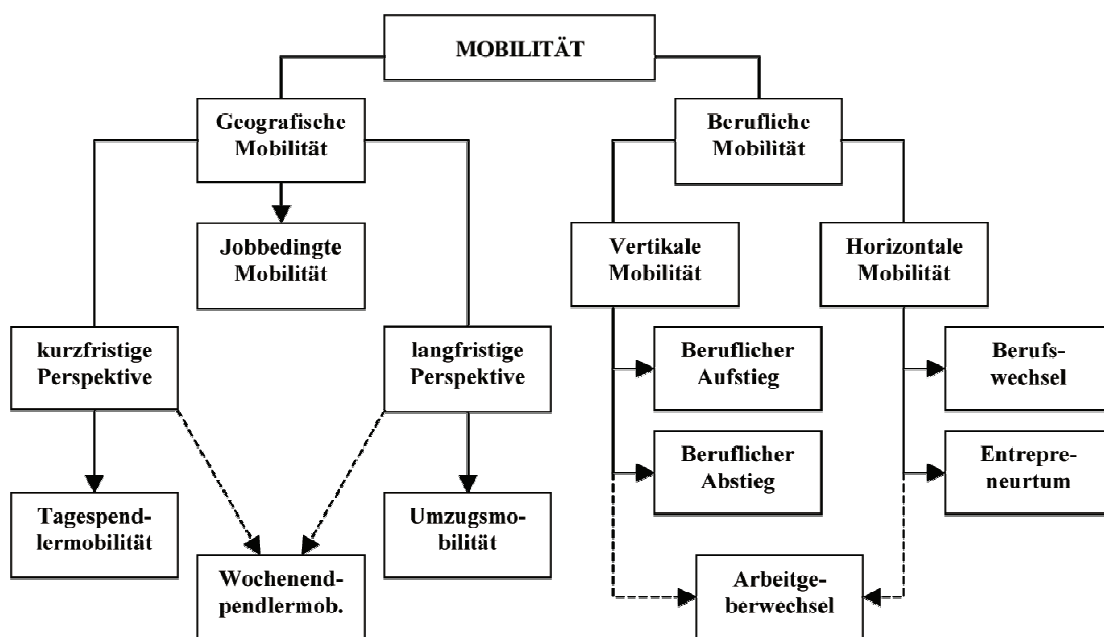


Abbildung 4: Mögliche Dimensionen der Mobilität nach Otto (Quelle: Otto 2004: 11)

Facetten von Mobilität

Kathleen Otto (2004) betrachtet den Begriff Mobilität besonders in Hinblick auf den Berufsverlauf. Sie verbindet verschiedene Konzeptionen von Mobilität und stellt diese als

zweidimensionalen Begriff dar, der einerseits berufliche Mobilität (also Arbeitsplatz- oder Jobwechsel) und andererseits geografische Mobilität (regionale bzw. räumliche Bewegung) umfasst. Vorauszuschicken ist, dass mit Mobilität immer auch Mobilitätsbereitschaft gemeint ist. Realisierte Mobilität und Mobilitätsbereitschaft hängen insofern zusammen, als dass Personen mobiles Verhalten (*realisierte Mobilität*) zeigen, wenn sie erstens eine positive Einstellung zur Mobilität haben (*Mobilitätsbereitschaft*), zweitens über die nötigen Ressourcen verfügen und drittens eine mobilitätsfordernde Situation eintritt (Otto 2004: 13f).

Betrachtet man die Dimension *geografische Mobilität*, so kann man diese anhand der zeitlichen Perspektive klassifizieren. Kurzfristig gesehen kann geografische Mobilität Tagespendlermobilität bedeuten, mittelfristig Wochenpendlermobilität. Die langfristige Perspektive schließt auch die Umzugsmobilität ein.

Auf der Seite der *beruflichen Mobilität* unterscheidet Otto (2004) vertikale und horizontale Mobilität. *Vertikale Mobilität* – also der berufliche Auf- oder Abstieg im Sinne von Karriere wird oftmals synonym mit *sozialer Mobilität* verwendet, da mit einem beruflichen oft auch ein sozialer Auf- bzw. Abstieg einhergeht. Soziale Mobilität beschreibt die Beweglichkeit der Personen im sozialen System in Bezug auf Status und Rolle. *Horizontale berufliche Mobilität* bedeutet eine andere berufliche Tätigkeit auszuüben, vom Erlernen eines neuen Berufes bis zur Selbstständigkeit. Arbeitgeberwechsel kann sowohl horizontale, vertikale als auch Mischformen der Bewegung bedeuten (Otto 2004: 13).

Ulrike Schulz (2003) nähert sich dem Begriff über das Mobilitätsverständnis in verschiedenen Disziplinen.

"Während in der Soziologie mit Mobilität die Bewegung von Menschen innerhalb sozialer Gruppen und Schichten beschrieben wird (soziale Mobilität), findet der Begriff in der Geographie Anwendung, wenn von räumlich-regionaler Bewegung die Rede ist, zum Beispiel bei einem Wohnortwechsel oder dem Weg zur Arbeit. In der Psychologie beschreibt Mobilität geistliche Beweglichkeit. Mobilität kann jedoch auch als Möglichkeitsraum verstanden werden, als Bewegung in möglichen Räumen im Unterschied zu Verkehr als Bewegung in konkreten Räumen." (Schulz 2003: 67f)

Schulz erläutert dabei die soziale und geografische Mobilität genauer und bezieht sich auf den Soziologen Pitirim A. Sorokin (1959 in: Schulz 2003: 68). Dieser beschreibt mit der *sozialen* und *kulturellen Mobilität* die Bewegung von Menschen in sozialen Schichten sowie den kulturellen Wandel. Kulturelle Mobilität drückt sich hierbei in der Bewegung von Kulturelementen wie beispielsweise Werte, Ideen, Sprache oder Kommunikationsformen aus. Innerhalb der sozialen Mobilität unterscheidet Sorokin zwischen *horizontaler* und *vertikaler* Mobilität. Horizontale soziale Mobilität beschreibt den Wechsel eines

Individuums oder eines sozialen Objekts von einer sozialen Gruppe zu einer anderen auf gleichem Niveau. Auf- oder Abstiegsprozesse im Lebensverlauf eines Individuums, beispielsweise im Arbeitsleben, werden als vertikale soziale Mobilität bezeichnet (Sorokin 1959 zitiert nach Schulz 2003: 68).

Anders als Otto (2004), welche die *geographische Mobilität* anhand des Zeitbezugs (kurzfristige versus langfristige geographische Mobilität) unterteilt, gliedert Schulz den Begriff anhand der Rolle von Funktionsstandorten. Geographische Mobilität umfasst einerseits Wanderungen als Verlagerungen von Funktionsstandorten, andererseits den Verkehr als Bewegung oder Transport zwischen Funktionsstandorten (Schulz 2003: 69).

Interessant für diese Arbeit ist der Hinweis von Schulz, dass im Sinn von räumlich-regionaler Mobilität Bewegungen aus einem individuellen Bedürfnis heraus entstehen oder sie aus sachlicher Notwendigkeit erfolgen können. Beispiele für diese sachlichen Notwendigkeiten sind Wege zur Schule oder zum Arbeitsplatz sowie Wege, die der Versorgung dienen. Bewegungen, die auf den ersten Blick nicht zwingend erscheinen, sind vor allem Bewegungen im Freizeitbereich (Schulz 2003: 69).

Von besonderem Interesse für die vorliegende Arbeit ist außerdem das Mobilitätsverständnis von Schulz, das sie als *sozial-räumliche Mobilität* bezeichnet. Bewegungen im physischen Raum sind wechselseitig abhängig von der sozialen Positionierung. In der Art und Weise der Fortbewegung einer Person äußert sich die soziale Positionierung der sich bewegendenden Person. Genauso hat die Position, die im sozialen Raum eingenommen wird, Auswirkungen auf die Mobilitätspraxis, da diese durch den Lebensstil und die Lebenssituation der Person mitbestimmt wird (Schulz 2003: 69). In diesem Punkt treten auch Parallelen zu den Raumkonzepten von Bourdieu auf (1999, siehe Abschnitt 2.1.1).

Schulz versteht Mobilität im Sinne einer *symbolisch-interaktionistischen Mobilität*, welche gesellschaftlich konstruiert und gesellschaftlich vermittelt wird. Den Zusammenhang zwischen sozialer und räumlich-regionaler Mobilität sieht Schulz wie folgt:

„Bewegungen im physischen Raum haben soziale und kulturelle Wirkung auf die sich bewegendenden Personen und sie verändern auch den Raum selbst. In der Folge werden zudem der Raum und die sich bewegendenden Personen in anderer Weise wahrgenommen und interpretiert.“ (Schulz 2003: 70)²

Diesem Mobilitätsverständnis kann für diese Arbeit viel abgewonnen werden: Jugendliche bewegen sich in physischen Räumen und haben dabei soziale und kulturelle Wirkung auf die sich darin bewegendenden Personen. Dabei verändern sie den Raum an sich, wodurch in

² Schulz verweist dazu beispielsweise auf das Phänomen der *selektiven Mobilität*, beschrieben von Häußermann (2000 und 2008)

weiterer Folge der Raum und die sich darin bewegenden Personen in anderer Weise wahrgenommen und interpretiert werden.

2.1.5 Gestaltung des öffentlichen Raumes

Der Begriff „Gestaltung“ bezieht sich im allgemeinen Sprachgebrauch auf die ästhetische Erscheinung von Dingen und wird oft mit Begriffen wie schön, ausgewogen, ansprechend verbunden. Für die Forschungsfrage ist dieser enge Begriff nicht ausreichend. Ein Schüler des BG 18 brachte das Problem des auf die ästhetische Erscheinung reduzierten Verständnisses von Gestaltung auf den Punkt, als er sagte, dass es bei einem Park nicht nur darum gehe, wie er aussieht (siehe Anhang C).

In diesem Forschungszusammenhang bezieht sich daher die Gestaltung von Räumen auf ein umfangreicheres Verständnis. Gestaltung setzt sich auch mit Fragen über Funktionen und Qualitäten auseinander, die der Raum bieten kann. Gisa Ruland (2003) formuliert dazu drei Ansprüche an Freiräume: Funktionen, Nutzungsqualitäten und Erlebnisqualitäten. Um die Gestaltung eines Freiraumes zu beschreiben, können in Anlehnung an Ruland (2003: 41ff) folgende Aspekte betrachtet werden:

1) Funktion

Abhängig von verschiedenen Alltagsnutzungen kann ein Freiraum unterschiedliche Funktionen übernehmen: Als Raum für Freizeit, Erholung, Reproduktion, Arbeitskraft, Arbeit in Form von Kinderbetreuung oder Kinderspiel etc. Dazu entsteht die Herausforderung, Orte zu entwickeln, die die Alltagsnutzungen unterschiedlicher NutzerInnen berücksichtigen und die funktionale Beziehungen von Gebäuden, der Umgebung und von Nutzungsabläufen berücksichtigen.

2) Nutzungsqualitäten

a) Benutzbarkeit

Für die notwendigen Funktionen müssen ausreichende Flächen zur Verfügung stehen. Dabei stellt sich die Frage, ob genügend große Einzelflächen für verschiedene Nutzungen vorhanden sind und ob Angebote für unterschiedliche Ansprüche bedacht werden. Nutzungsmöglichkeiten sind eng mit den Funktionen verbunden, die bestimmten Räumen in der Wohnumgebung zugewiesen werden. Daneben spielen Komponenten wie die Zusammensetzung der nahen Wohnbevölkerung und ihre gesellschaftliche Schichtung eine entscheidende Rolle für die Nutzbarkeit des Freiraumes.

b) Aneignung

Im Sinne von Veränderung: Freiräume müssen Qualitäten aufweisen, die eine produktive und schöpferische Freiraumnutzung stimulieren. Öffentliche Freiräume

haben nicht nur die Aufgabe, Feld zur Beschäftigung oder Ablenkung zu sein, sondern auch Raum zur Entfaltung, Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, kann beispielsweise die Entwicklung von nutzungsoffenen Bereichen, die Veränderungen zulassen, oder auch die Beteiligung der BewohnerInnen an der Freiraumentwicklung forciert werden.

c) Kommunikation – Begegnung

Die Gestaltung des öffentlichen Freiraumes kann Kommunikation und Begegnung fördern oder behindern (z.B. durch räumliche Gegebenheiten oder soziale Kontrolle). Hierbei entsteht in der Regel ein Spannungsfeld zwischen dem Bedürfnis nach Abgrenzung einerseits und der Integration andererseits.

3) Erlebnisqualitäten

a) Ästhetisches Erleben – gestalterische Qualität

„Raum findet seine Legitimation nicht ausschließlich in seiner Funktionalität, sondern auch in seiner Schönheit und Erlebbarkeit. Der alleinige Anspruch der Problemlösung und die vollständige Erfüllung von Vorgaben reichen nicht aus. Vielmehr muss es darum gehen, dem Ort eine Bedeutung zu geben.“ (Tedder/ Timmermanns 1994 zitiert nach Ruland 2003: 50)

Ästhetische und gestalterische Qualität erheben Anspruch, die Gestaltung von Freiräumen zu beeinflussen. Gestalterische Qualität drückt sich beispielsweise durch Charakter und Stimmung, Erkennbarkeit und Überschaubarkeit des Raumes aus.

b) Identifikation – Identität

Identifikation (genaues Wiedererkennen einer Person oder Sache) und Identität (jemand oder etwas Bestimmtes, Individuelles, Unverwechselbares) stehen in sehr engem Zusammenhang mit Aneignung und gestalterischer Qualität. Hier geht es demnach um den Charakter, der einen Ort ausmacht.

c) Naturerlebnis

Gestalterische Qualität im Freiraum hängt auch vom Vorhandensein und der Qualität lebender, natürlicher Elemente ab. Pflanzen können durch ihre Gestalt zur Charakterisierung der Grünräume beitragen und sind eine wesentliche Voraussetzung für erlebnisorientierte Aneignung der Freiräume. Außerdem haben sie eine ökologische Bedeutung.

d) Sicherheit

„Stadträume sind nicht nur Aufenthalts- sondern auch Angsträume.“ (Frauenbüro 1995, zitiert nach Ruland 2003: 56). Die Gestaltung hat Einfluss auf die Ermöglichung von persönlicher Kontrolle (sich Übersicht verschaffen durch Orientierungspunkte, Sichtverbindungen, gute Beleuchtung, aber auch stabile Ausführung von

Möblierung wie Bänke oder Spielgeräte) sowie sozialer Kontrolle (regulierende Anwesenheit Dritter, Sichtverbindungen, Ein- und Ausblicke, Übersicht, Verantwortungsgefühl und Beziehung). Außerdem hat auch das Image des Freiraums (Ruf, soziale Durchmischung, Attraktivität der Umgebung) und die formelle Kontrolle (Polizei) Einfluss auf das Sicherheitsgefühl.

Der Begriff „Qualität“ darf in diesem Zusammenhang nicht als Bewertung eines Aspektes gesehen werden, sondern im neutralen Sinn als Eigenschaft, Beschaffenheit oder Zustand. Die beschriebenen Raumqualitäten beziehen sich nicht nur auf materielle, bauliche Ausprägungen des Raumes, sondern auch auf den von Läßle (1991: 196f) beschriebenen gesellschaftlichen Herstellungs-, Verwendungs- und Aneignungszusammenhang. So kann man beispielsweise vermuten, dass Nutzungsqualitäten von Räumen neben der baulichen Ausführung auch von Beziehungen sowie sozialen Normen in und zwischen sozialen Gruppen beeinflusst werden. Hier findet sich wieder eine Verbindung zum relationalen Raumverständnis, bei dem sich physisch-materielle Strukturen und gesellschaftliche Prozesse gegenseitig beeinflussen.

Zusammenfassend wird hervorgehoben, dass der Fragestellung sowohl planerische Positionen als auch gesellschaftswissenschaftliche Sichtweisen zugrunde liegen. Der theoretische Hintergrund dieser Arbeit lenkt den Blick auf soziologische Konzepte, die auf dem relationalen Raumverständnis basieren. Diesem Verständnis liegt zugrunde, dass Raum nicht unabhängig von den in ihm befindlichen Körpern existiert, sondern durch deren Beziehungen geprägt wird. Anhand der Ausführungen von Georg Simmel (2006 [1908]), Pierre Bourdieu (1999 [1979]) und Dieter Läßle (1991) wurde die Vielschichtigkeit des Raumverständnisses dargestellt. Auch Raumnutzung und Gestaltungsqualitäten von öffentlichen Freiräumen weisen sowohl gesellschafts- als auch planungswissenschaftliche Dimensionen auf. Diese theoretischen Grundlagen werden nun um eine Darstellung des Forschungsstandes ergänzt.

2.2 Forschungsstand

2.2.1 Themenrelevante Forschungsarbeiten

Im folgenden Abschnitt werden drei Studien vorgestellt, die sich mit der Gestaltung öffentlicher Freiräume auseinandersetzen und diese mit Fragen der Aneignung, der Identifikation und der Integrationsfunktion in Beziehung setzen. Die Studien wurden ausgewählt, da sie Qualitäten für die Gestaltung von öffentlichem Raum identifizieren und diese bewerten, sowie Empfehlungen ableiten.

Diese Ausführungen über Freiraumqualität und die konkreten Gestaltungs- und Planungsempfehlungen werden im Folgenden komprimiert wiedergegeben und anschließend den Problemlagen dieser Arbeit gegenübergestellt.

Muri, Gabriela/Friedrich, Sabine (2009): Stadt(t)räume – Alltagsräume?
Jugendkulturen zwischen geplanter und gelebter Urbanität

Anhand des neuen Züricher Stadtteils Neu-Oerlikon wird untersucht, wie sich Kinder und Jugendliche ein solches Neubaugebiet aneignen, wie sie mit der gestalterischen Perfektion der neuen Außenräume umgehen, wie sie das Quartier in Besitz nehmen und welche Identifikationsangebote sie darin sehen. Das Hauptaugenmerk liegt in Konflikten und Verständigungsprozessen zwischen den Generationen. Dabei wird unter anderem der Frage nachgegangen, inwiefern raumplanerische und architektonische Maßnahmen es ermöglichen bzw. behindern, Bedürfnisse nach Aneignung und Veränderung der gebauten Umwelt sowie nach Kontakten und Auseinandersetzungen mit der Erwachsenenkultur zu befriedigen (Muri/Friedrich 2009: 9ff).

Die Autorinnen setzen sich mit der Frage auseinander, worin der Zusammenhang zwischen gestalterisch-räumlichen Qualitäten öffentlicher Räume und dessen Aneignungspotentialen durch Kinder und Jugendliche besteht (Muri/Friedrich 2009: 34). Sie verweisen auf Karin Lischner (1994), die in Hinblick auf den Zusammenhang zwischen sozialer Interaktion und gestalterischer Qualität folgende, anzustrebende Qualitäten für öffentliche Räume definiert. Die Autorinnen heben folgende sechs Punkte als besonders relevant für Kinder und Jugendliche hervor:

- Überlagerung und Verzahnung verschiedener Gestaltungs-, Nutzungs- und Erinnerungselemente: Die Intensität der Beziehungen zwischen Menschen und gebauter Umwelt wird durch den Außenraum als Gesamtkomposition bestimmt und nicht durch einzelne Merkmale.
- Das Reizvolumen bestimmt die Häufigkeit, in der ein Außenraum aufgesucht wird. Dies hängt ab von der Komplexität der Anlage, der in ihr verborgenen Überraschungen und der Einmaligkeit des Ortes.
- Das intensivste Leben spielt sich dort ab, wo verschiedene Teilöffentlichkeiten auf engem Raum zusammentreffen, ohne sich zu stören.
- Die Erlebbarkeit des Wechsels der Tages- und Jahreszeit, des Klimas und des Spiels von Licht und Schatten, Beginn, Dauer und Ende menschlicher Tätigkeiten sind wichtige Reize.
- Außenräume mit individuellen Zügen und Charakter sind starke Anziehungspunkte: Beispielsweise durch die Abfolge unterschiedlicher Kompositionen, kurzfristige Veränderungen flexibler Elemente, Tradition und Bedeutungsinhalte.

- Mehrdeutigkeit und Überraschung im übergeordneten Ordnungssystem sind die Grundpfeiler der Gestaltung.

Auf Basis dieser und weiterer Grundlagen identifizieren Muri und Friedrich (2009: 188ff) Qualitäten öffentlicher Räume, die je nach Ausprägung unterschiedliche Wirkungen auf das Aneignungsverhalten von Kindern und Jugendlichen haben können:

- *Einsehbarkeit versus Offenheit bzw. Öffentlichkeit versus Privatheit*: Abhängig von den jeweiligen Aktivitäten suchen Kinder und Jugendliche unterschiedliche Grade von Öffentlichkeit und nutzen den öffentlichen Raum als Bühne zur Selbstinszenierung oder ziehen sich in geschützte Bereiche zurück.
- *Hohe versus geringe Aktivitätendichte bzw. Belebtheit versus Ruhe*: Eine hohe Aktivitätendichte kann Aushandlungsprozesse fördern und das Verständnis zwischen sozialen Gruppen ermöglichen aber genauso zu unlösbaren Konflikten führen.
- *Unbestimmtheit versus Bestimmtheit*: Auch ist relevant, welche Aktivitäten stattfinden, da manche eine klar vorgegebene Nutzungsstruktur benötigen (z.B. zum Basketball spielen benötigt man eine befestigte Fläche und einen Korb). Gleichzeitig sind nutzungsflexible Bereiche wichtig, weil sie Kreativität und Aushandlungsprozesse fördern können.
- *Vielfalt versus Eintönigkeit der Sinneseindrücke*: Klare Linien und Proportionen können einerseits anziehend wirken, andererseits aber Langeweile hervorrufen und Eingriffe provozieren, um den eigenen Gestaltungswillen umzusetzen.
- *Gestaltung versus Unordnung*: Kinder und Jugendliche konsumieren gerne attraktive Angebote, haben aber auch einen eigenen Gestaltungswillen.
- *Netzwerke und Inseln*: Attraktive und sichere räumliche Verbindungen zwischen verschiedenen Plätzen ermöglichen Kindern und Jugendlichen, ihren Aktionsradius auszuweiten. Andererseits profitieren Kinder von der Abgegrenztheit von Inseln.
- *Hohe versus niedrige Nutzungsdiversität angrenzender Bauten*: Je höher die Nutzungsdiversität ist, desto höher ist auch der Durchsatz unterschiedlicher Menschen und der Erlebniswert.
- *Materialität*: Materialität kann Aktivitäten fördern oder behindern. So bieten Kiesflächen ideale Voraussetzungen zum Boule spielen und glatte Asphaltflächen zum Skaten. Materialien können auch den sinnlichen Erlebniswert durch Farben, Formen und taktile Unterschiede unterstützen.
- *Grenzen versus Übergänge*: Der Wechsel zwischen harten Platzkanten und weichen Übergängen erhöht die Nutzungsmöglichkeiten.
- *Programm versus Architektur*: Der Entwurf kann durch eine dominante Architektur geprägt sein, im Rahmen eines Prozesses kann ein Programm für die zukünftige Nutzung gemeinsam mit den Zielgruppen entwickelt werden.

- *Symbolik und Mehrdeutigkeit*: Die in Räumen enthaltene Symbolik kann Jugendliche unterstützen, ihre Wahrnehmung auszubilden. Symbolik und Mehrdeutigkeit müssen dabei auf den Wissens- und Erfahrungshintergrund der Jugendlichen Bezug nehmen.

Muri und Friedrich (2009: 185) beschreiben mehrere konkrete Empfehlungen für Planungsfachleute und Stadtentwicklungsbehörden, die auch für die Forschungsfrage dieser Diplomarbeit relevant sind:

- Berücksichtigung von Verschiedenheit und Vielfalt der Nutzungsmöglichkeiten öffentlicher Räume: Die Empfehlung betont die Differenzen zwischen verschiedenen NutzerInnengruppen und deren alltagsrelevanten Bedürfnissen und Handlungsmustern.
- Gestalterisch-ästhetische Offenheit und Unvollkommenheit von rahmensetzenden Strukturen begünstigen Raumeignung durch Jugendliche und die Möglichkeit zu aktiver Veränderung.
- Verschiedene Aufenthaltsqualitäten, die Öffentlichkeit und Intimität ermöglichen und soziale Kontrolle auf verschiedenen Ebenen zulassen.
- Beachtung transitorischer Räume: Kinder und Jugendliche eignen sich Räume dynamisch an und sehen Verbindungswege zwischen Schule und Wohnung nicht nur als Verkehrswege, sondern auch als Aufenthaltsorte. Die Verknüpfung von Freiflächen ist daher genauso wichtig wie die Gestaltung der Freiflächen selbst.

Becker, Carlo W./Hübner, Sven/Willinger, Stephan/Uhlig, Lars-Christian (2008): Gestaltung urbaner Freiräume: Dokumentation der Fallstudien im Forschungsfeld „Innovationen für familien- und altengerechte Stadtquartiere“, Werkstatt Praxisheft 61

Die Autoren des deutschen Werkstattberichtes beschäftigen sich unter anderem mit der Frage, durch wen und mit welchen Mitteln urbane Freiräume gestaltet werden müssen, damit sie als attraktive Angebote für alle Generationen wahrgenommen werden. Die Autoren identifizieren mittels Fallstudienuntersuchungen konkrete Akteure und formulieren Maßnahmen, die die Identifikation mit einem Freiraum und damit auch mit einem Stadtquartier erhöhen. Zuvor werden Anforderungen und Lösungsvorschläge erarbeitet.

Folgende Anforderungen an die Freiraumgestaltung werden im Sinne der StadtbewohnerInnen definiert (Becker et. al. 2008: 18f):

- Prozessgestaltung mit den QuartiersbewohnerInnen: Partizipation als dialogorientierter Prozess der Freiraumproduktion.
- Nachhaltigkeit in der Pflege, Gestaltung und Unterhaltung: Robuste und möglichst flexibel nutzbare Grundstruktur der Freiräume.

- Zugänglichkeit: Gute Erreichbarkeit und Einbindung der Freiräume in das Netz der Alltagswege, vermeiden von Verdrängungsprozessen durch dominante Gruppen.
- Soziale und funktionale Einbindung der Freiräume: Für die Nachbarschaften offen und mit Gemeinschaftseinrichtungen verknüpft.
- Nutzungsoffene Räume: Balance zwischen Nutzungsoffenheit und gruppenspezifischen Angeboten finden. Das bedeutet einerseits multifunktional nutzbare Bereiche schaffen und gleichzeitig besondere Ansprüche einzelner Gruppen integrieren, z. B. die von Kleinkindern, von Jugendlichen oder Älteren.
- Belebung und Sicherheit: Belebung führt zu mehr „gefühlter“ Sicherheit. Konzepte, welche die Identifikation mit dem Freiraum fördern, helfen Vernachlässigung und Vandalismus vorzubeugen.

Neben dem besonderen Augenmerk auf eine kooperative und prozessuale Freiraumproduktion unter Einbeziehung der BewohnerInnen werden auch folgende räumliche, bauliche und gestalterische Anforderungen an öffentliche Freiräume im Wohnquartier besprochen (ebd.: 33):

- Mobilität und Verweilen im öffentlichen Raum
- Austausch und soziale Prozesse (Nähe/Distanz, Beobachtung, Anonymität, Identifikation)
- Anlässe und Angebote für Spiel, Bewegung und Aufenthalt
- Aneignung von Freiflächen, konkrete Nutzungsangebote
- Naturgenuss und Entspannung
- Kulturangebote und Mitmach-Aktionen

Zu diesen Anforderungen formulieren die AutorInnen Qualitätsansprüche an öffentliche Freiräume. Dazu gehören (ebd.: 33ff):

Räumliche und funktionale Einbindung der Freiräume: Urbane, lebendige Freiräume und soziale Kontrolle entstehen vor allem dort, wo es enge Wechselbezüge und Kooperationen mit den Wohnnachbarschaften und den Gemeinschaftseinrichtungen im Quartier gibt. Freiraumgestaltung soll daher den Kontext des umliegenden Stadtquartiers mit einbeziehen.

Zugänglichkeit: Das Netz aus alltäglichen Wegeverbindungen soll gestärkt und verbunden werden, übersichtlich und barrierefrei gestaltet sein. Außerdem wird das Prinzip des „Shared Space“ – also die Aufhebung der Trennung verschiedener Verkehrszonen – vorgestellt.

Nutzungsoffene Räume: Multifunktionale und nutzungsoffene Räume sollten platzartig gestaltet sein, belastbare Beläge, offene Rasenflächen und attraktive Sitzgelegenheiten aufweisen. Die strikte räumliche und optische Trennung von Funktionen und Räumen soll

aufgehoben werden, um ungezwungenen Sichtkontakt und Begegnungen zu ermöglichen. Die Aufenthaltsqualität und der Gebrauchswert von städtischen Freiräumen werden von der Qualität, Anzahl und Anordnung von Sitzmöglichkeiten stark mitbestimmt.

Sicherheit: Ein Gefühl von Sicherheit ist Grundvoraussetzung für die Nutzung von Freiräumen. Offene, transparente Freiräume können durch Sichtbezüge innerhalb des Freiraums und zu den umgebenden Häusern erreicht werden.

Technische Ausstattung: Angemessene Beleuchtung, öffentliche Toiletten, und andere Ausstattungselemente wie beispielsweise Bühnen können Aufenthaltsqualitäten steigern, Atmosphäre und Sicherheitsgefühl unterstützen.

Nachhaltigkeit: Pflege und Sauberkeit werden besonders wahrgenommen und beeinflussen die Bewertung des Gebrauchswertes eines Freiraumes direkt. Durch den Einsatz hochwertiger Materialien und wenig pflegeintensive Pflanzungen können beispielsweise Vandalismus und Vermüllung vorgebeugt und der Pflegeaufwand gering gehalten werden.

Breitfuss, Andrea/Dangschat, Jens/Gruber, Sabine/Gstöttner, Sabine/Witthöft, Gesa (2006): Integration im öffentlichen Raum, Werkstattbericht Stadtentwicklung Wien, Nr. 82

Die AutorInnen des Wiener Werkstattberichtes gehen der Frage nach, welchen Beitrag das Wohnquartier oder der öffentliche Raum leisten kann, um die Integration von Zugewanderten sowie von unterschiedlichen sozialen Milieus und Lebensstilen zu unterstützen. Dazu wurden an vier unterschiedlichen Plätzen in Wien vertiefte Sozialraumanalysen durchgeführt und darüber hinaus Handlungsempfehlungen für die integrationsfördernde Gestaltung öffentlicher Räume entwickelt. Die AutorInnen besprechen vier verschiedene integrationsrelevante Faktoren für die Gestaltung öffentlicher Freiräume (Breitfuss et. al. 2006: 91ff):

Städtisches Umfeld: Die oft geforderte flexible und „offene“ Gestaltung von Freiraum kann dazu führen, dass eine einzelne soziale Gruppe überpräsent ist und sich andere ausgegrenzt und verdrängt fühlen. Außerdem bestehen oft unterschiedliche Nutzungsanforderungen, die ein einzelner Freiraum nicht erfüllen kann. Daher sollten die Anforderungen an einen öffentlichen Freiraum immer im Kontext zu dem gesamten Freiraumverbund im Stadtquartier, den sozialen Gruppen und den sozialräumlichen Prozessen betrachtet werden.

Transiträume und Rückzugsräume: Ein Platz sollte entsprechend seiner Funktion und Rolle im städtebaulichen Kontext mit Transit- und Rückzugsräumen ausgestattet sein. Rück-

zugsräume können hierbei sowohl Ruheräume als auch „Tribünen“ sein, die ein „sich präsentieren“ und beobachten erlauben.

Nutzungsanreize und Angebote zum Verweilen: Gesichtslose, zurückhaltend gestaltete Plätze werden von Anrainern schlechter angenommen und selten angeeignet. Nutzungsanreize können dabei entweder baulicher (Bänke, Spielgeräte) oder sozialer Natur (Spielangebote der Parkbetreuung) sein. Besonders hervorgehoben werden attraktive Sitzgelegenheiten, da sie ein zentrales Element sind, um Menschen zum Verweilen anzuregen. Außerdem können kommerzielle und nichtkommerzielle Einrichtungen in den Erdgeschoßzonen sowie temporäre Bespielung zum Aufenthalt und Verweilen einladen.

Bürgerbeteiligung und Konfliktbearbeitung durch professionelle Vermittelnde: Schon bei der Produktion von Freiraum ermöglicht Bürgerbeteiligung, Interessen der NutzerInnen abzuklären und zu berücksichtigen und eine identitätsstiftende und integrative Wirkung zu haben. Aushandlungsprozesse im Rahmen von Konfliktbearbeitungen können das Klima in einem bestehenden öffentlichen Raum verbessern.

Breitfuss et.al. (2006: 115) empfehlen, das Integrationspotential eines öffentlichen Raumes anhand von vier Aspekten zu betrachten:

- Die individuellen/gruppenspezifischen Erfahrungen mit Integration gegenüber spezifischen anderen sozialen Gruppen (Vorurteile),
- die bauliche und funktionale Gestaltung des Ortes resp. die Qualität des Systems öffentlicher Räume, in der dieser Ort eingebunden ist (Erreichbarkeit),
- die Erwartungshaltung an den Ort aufgrund seiner funktionalen Bestimmtheit als Transitraum oder als „verlängertes Wohnzimmer“ der AnrainerInnen,
- die langfristig aufgebaute „Kultur des Ortes“, welche durch die ersten Punkte „vorgegeben“, durch das Alltagshandeln der AkteurInnen aber immer wieder neu hergestellt und durch soziale Kontrolle auch aufrecht erhalten wird.

Diese Betrachtungsweise lässt ein relationales Raumverständnis erkennen, welches die wechselseitige Beeinflussung von physischen Strukturen und menschlichem Handeln berücksichtigt. Sie fließt daher auch in die Diskussion der Ergebnisse dieser Arbeit ein.

2.2.2 Analyse der Planungsempfehlungen

Die Kriterien und Empfehlungen der drei oben beschriebenen Texte werden im folgenden Abschnitt in Bezug auf die Forschungsfrage dieser Arbeit untersucht und bewertet. Dazu ist vorzuschicken, dass zwei der drei Studien von Verwaltungsorganen des öffentlichen Dienstes beauftragt und herausgegeben wurden (Stadt Wien bzw. Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung (BMVBS) und das Bundesamt für Bauwesen und

Raumordnung (BBR) Deutschland) und somit nicht als unabhängige wissenschaftliche Literatur betrachtet werden können. Trotzdem geben sie Aufschluss über den derzeitigen „state of the art“. In der Bewertung und Zusammenfassung der Planungsempfehlungen wird auf obigen Umstand Rücksicht genommen. Empfehlungen, wie beispielsweise kostengünstige Wartung und Pflege durch eine „nachhaltige“ Planung werden für das vorliegende Forschungsinteresse ausgeklammert. Denn eine mangelnde Pflege kann zwar potentielle NutzerInnen von einem Aufenthalt abhalten, aber „schlechte Gestaltung“ ist nicht automatisch die Ursache für Verschmutzung oder Verwahrlosung. Gründe dafür können beispielsweise genauso in einer mangelnden Wertschätzung der Verwaltung oder einer schlechten finanziellen Lage der Stadt liegen.

Die Empfehlungen werden in Bezug auf die Forschungsfrage, also welchen Beitrag die Gestaltung von öffentlichen Freiräumen zur Aneignung durch Jugendliche leisten kann, analysiert und strukturiert. Dabei wird auf die in Abschnitt 2.1.5 beschriebenen Freiraumqualitäten (Funktion, Nutzungsqualitäten und Erlebnisqualitäten) zurückgegriffen, da sich diese thematisch mit den Empfehlungen decken.

Außerdem wird versucht, die materielle Gestaltung des Raumes in Beziehung zum gesellschaftlichen Herstellungs-, Verwendungs- und Aneignungszusammenhang zu setzen (vgl. Läßle 1991 in Abschnitt 2.1.1).

Funktion – Einbeziehung des städtischen Umfeldes

Die räumliche und funktionale Ausformulierung eines öffentlichen Freiraumes muss immer im Bezug zum umliegenden Stadtquartier, dem dazugehörigen Freiraumverbund, den sozialen Gruppen und dessen unterschiedlichen Nutzungsanforderungen gesehen werden. Dazu müssen Nutzungsmöglichkeiten klar definiert werden und Nutzungsangebote geschaffen werden. Gestalterische Offenheit kann einerseits eine Aneignung durch Jugendliche fördern, andererseits ist das alleine nicht ausreichend, um den Bedürfnissen und Handlungsmustern verschiedener NutzerInnengruppen zu entsprechen.

Wie Läßle (1991: 196) aufzeigt, steht die materielle Erscheinungsform von Raum in engem Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Praxis der Menschen, die den Raum produzieren, nutzen und sich aneignen. Daher kann davon ausgegangen werden, dass die Funktion eines Raumes genauso wie die gesellschaftliche Praxis in diesem Raum abhängig ist von lokalen Machtverhältnissen, Traditionen und Identitäten.

Nutzungsqualitäten – Transiträume und Rückzugsräume

Entsprechend seiner Funktion und Rolle im städtebaulichen Kontext soll ein öffentlicher Freiraum mit verschiedenen Aufenthaltsqualitäten ausgestattet sein, die unterschiedliche Grade an Öffentlichkeit und Intimität ermöglichen, Aktivitätendichten anbieten und

soziale Kontrolle auf verschiedenen Ebenen zulassen. Rückzugsräume können sowohl Ruheräume als auch Kommunikationsräume und Bühnen zur Selbstinszenierung sein, in denen Aushandlungsprozesse zwischen sozialen Gruppen stattfinden können. Dazu sollten Funktionen und Räume optisch und räumlich verzahnt werden, um ungezwungenen Sichtkontakt und Begegnungen zu ermöglichen. Da sich besonders Kinder und Jugendliche auch Transiträume dynamisch aneignen, sollten auch Verbindungswege als Aufenthaltsräume betrachtet und gestaltet werden.

Nutzungsqualitäten von Räumen werden durch das von Läßple (1991: 197) formulierte institutionalisierte und normative Regulationssystem beeinflusst, welches den Umgang mit raumstrukturierenden Artefakten (wie zum Beispiel Wege oder Sitzgelegenheiten) regelt. So können in diesem Zusammenhang besonders Macht- und Kontrollbeziehungen zwischen den Akteuren sowie soziale Normen einen Einfluss auf die Aufenthaltsqualitäten für unterschiedliche NutzerInnengruppen haben.

Erlebnisqualitäten – Nutzungsanreize und Angebote zum Verweilen

Identitätsstiftende und ästhetische Gestaltung bieten Nutzungsanreize und sind Aneignungs- und Aufenthaltsangebote. Der Charakter eines Freiraumes kann sich sowohl in baulicher (Bänke, Spielgeräte) als auch sozialer Form (Spielangebote der Parkbetreuung) zeigen. Aufenthaltsqualität und Gebrauchswert von städtischen Freiräumen wird besonders von der Qualität, Anzahl und Anordnung von Sitzmöglichkeiten mitbestimmt, da sie ein zentrales Element sind, um Menschen zum Verweilen anzuregen. Aber auch Materialität der Gestaltung und Qualität der Ausstattung haben einen Einfluss auf Aufenthaltsqualitäten, Atmosphäre und Sicherheitsgefühl.

Die funktionale und ästhetische Gestaltung lässt die Funktion von raumstrukturierenden Artefakten kognitiv erkennen und Menschen mit einem entsprechenden Verhalten darauf reagieren. Läßple nennt dies „Gebrauchsanweisungen“ für das räumliche Verhalten von Menschen (Läßple 1991: 197).

Diese Kernpunkte der Planungsempfehlungen werden bei der Diskussion der Ergebnisse wieder aufgegriffen (siehe Abschnitt 4.2).

3. Methodische Herangehensweise

Vor dem Hintergrund der soeben besprochenen theoretischen Grundlagen und des Forschungsstandes wurde eine empirische Untersuchung in Form eines zirkulären Forschungsprozesses durchgeführt (Novy et.al. 2008: 15). Zwei Gruppen von SchülerInnen des BG 18 (10. Schulstufe) und der KMS 18 (5. bis 8. Schulstufe) gestalteten im Rahmen einer Zukunftswerkstatt den „Marie-Ebner-Eschenbach-Park“. Außerdem wurden teilnehmende Beobachtungen durchgeführt und das Untersuchungsgebiet anhand vorhandener statistischer Daten beschrieben. Die Materialien wurden mit Hilfe von qualitativen Analysemethoden interpretiert und reflektiert. Daraus wurden Hypothesen generiert die mit den beteiligten SchülerInnen besprochen wurden, um deren Feedback in die Ergebnisse einfließen zu lassen.

Qualitative Sozialforschung

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, zu verstehen, wie die Gestaltung eines öffentlichen Freiraumes die Nutzung und Aneignung durch Jugendliche beeinflusst. Aufgrund der im ersten Teil der Arbeit beschriebenen theoretischen Hintergründe wird angenommen, dass die Gestaltung bestimmte Handlungs- und Wahrnehmungsmuster von Kindern und Jugendlichen hervorruft. Um diesen Zusammenhang genauer beschreiben und verstehen zu können, wurden mittels qualitativer Sozialforschung ein konkreter Raum (der Marie-Ebner-Eschenbach-Park) und spezifische soziale Akteure (Kinder und Jugendliche der beiden Schulen) untersucht und interpretiert.

Qualitative Sozialforschung bedient sich qualitativer Daten – das heißt vor allem verbalisierter, verschriftlichter Daten oder Texte. Diese beschreiben soziale Situationen der Forschung auf eine wissenschaftliche Weise derart, dass die dem Forschungsgegenstand eigenen Verhältnisse, deren Bedeutung, Struktur und Veränderung erfasst werden. Mithilfe qualitativer Methoden werden deskriptive Daten erstellt und mittels qualitativer Analysemethoden interpretiert (Heinze 2001: 12). Diese Daten werden als Teile eines Ganzen und nicht als isolierte Variablen gesehen (Lamnek 2005: 4) und werden unter Einbeziehung von Kontextinformationen interpretiert (Kleemann et. al. 2009: 28).

Die wesentlichen Forschungsdesigns der qualitativen Sozialforschung sind die Dokumentenanalyse, Einzelfallanalyse sowie die Feldforschung. Erstere untersucht Schriftstücke und ist als indirektes Design vor allem sinnvoll, wenn kein direkter Zugang durch Befragen, Messen oder Beobachten möglich ist und entsprechende Dokumente vorhanden sind. Die Einzelfallanalysen untersuchen eine einzelne soziale Einheit und versuchen diese Einzelfälle in ihrer Ganzheitlichkeit zu erfassen. Bei der Feldforschung soll die zu beobachtende soziale Einheit möglichst ungestört in ihrer natürlichen Umgebung untersucht werden (Fink 2005: 161).

Um im Sinne einer interpretativen Sozialforschung möglichst gut verstehen zu können, wie und warum Menschen auf eine bestimmte Weise handeln und welche Konsequenzen dies zur Folge hat (Novy et al. 2008: 10), wurde auf die Fragestellung mit verschiedenen Erhebungsmethoden zugegangen. Zu Beginn wurde im Rahmen einer Dokumentenanalyse sekundär-statistische Daten analysiert und aufbereitet, um einen Überblick über die städtebauliche Situation sowie den potentiellen Nutzungsdruck des Marie-Ebner-Eschenbach-Parks zu geben. Durch diese erste Annäherung über das materiell-physische Substrat wurde versucht, die gesellschaftlichen Herstellungs-, Verwendungs- und Aneignungszusammenhang dieses gesellschaftlichen Raumes (Läpple 1991: 196f) besser zu verstehen.

Im Rahmen einer Feldforschung wurde erstens die Methode der teilnehmenden Beobachtung angewendet. Zweitens wurde eine aus dem Bereich der Sozialraumanalyse stammende Methode, die sogenannte „Zukunftswerkstatt“ durchgeführt, um Material für die anschließende Interpretation zu erhalten. Bei den teilnehmenden Beobachtungen wurden der bauliche Ist-Zustand sowie die aktuelle Nutzung des Parks erhoben und beobachtbare Interaktionen analysiert und interpretiert. Der Schwerpunkt der empirischen Forschung liegt auf der „Zukunftswerkstatt“.

Als qualitative Analysemethoden bieten sich Text- und Bildanalyse sowie Typenbildung an. Durch eine explorative Herangehensweise an die vorgefundenen Phänomene und die Auseinandersetzung mit bestehenden Theoriegerüsten werden als Ergebnis abduktiver Schlussfolgerungen Hypothesen generiert. *„Die Hypothese ist eine mehr oder weniger riskante Vermutung (...), deren Ergebnisse in einem weiteren Schritt deduktiv überprüft werden müssen.“* (Kelle/Kluge 2010: 24f)

Das Methodenbündel aus qualitativen Erhebungs- und Analysemethoden wird nun kurz erläutert.

3.1 Qualitative Erhebungsmethoden

3.1.1 Teilnehmende Beobachtung

Wissenschaftliche Beobachtung umfasst *„[...] das systematische, planvolle und reflektierte Erfassen, Dokumentieren und Deuten von sinnlich [sehen, hören, fühlen, etc.] wahrnehmbarem Verhalten zum Zeitpunkt seines Entstehens.“* (Atteslander 2003: 79 zitiert nach Fink 2005: 166)

Die systematische Planung, Aufzeichnung und Analyse sowie die Möglichkeit der Prüfung auf Zuverlässigkeit und Gültigkeit unterscheidet die wissenschaftliche Beobachtung von der alltäglich-naiven Beobachtung (Lamnek 2005: 564).

Die qualitative Beobachtung kann anhand verschiedener Dimensionen unterschieden werden. Hierzu zählen Standardisierung (unstrukturiert vs. strukturiert), Transparenz (offen vs. verdeckt), Beobachterrolle (teilnehmend vs. nicht teilnehmend), Partizipationsgrad (aktiv teilnehmend vs. passiv teilnehmend), Realitätsbezug (direkt vs. indirekt) und Natürlichkeit der Situation (Feldbeobachtung vs. Laborbeobachtung)³.

Die Rolle des/der ForscherIn im Feld muss immer vor dem Hintergrund gesehen werden, dass man die soziale Welt nicht erforschen kann, ohne ein Teil von ihr zu sein (Hammersley/Atkinson 1983 zitiert nach Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 58). Dennoch kann man sich unterschiedlich stark in das Feld involvieren und verschiedene Rollen einnehmen. Der/die ForscherIn steht in einem Spannungsfeld zwischen notwendiger Vertrautheit mit dem Feld und notwendiger Distanz dazu (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 58f). Obwohl sich der/die Forschende gegenüber der/dem zu Beobachtenden passiv verhält, bedeutet das nicht, dass er/sie nicht auf das Handeln der betreffenden Gruppe einwirkt (Girtler 1992: 44).

Die Beobachtung im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde als passiv teilnehmende strukturierte Beobachtung durchgeführt. Einerseits wurde vorab ein Beobachtungsschema geplant und andererseits nahm die Forscherin eine (alltägliche) Rolle im Feld ein (Fink 2005; 167f). Schon durch die Anwesenheit des/der ForscherIn im Park war die Teilnahme am selbstverständlichen sozialen Leben gegeben.

Das Beobachtungsschema umfasste vor allem folgende Fragestellungen: Welche Personen können im Ebner-Eschenbach-Park beobachtet werden, welchen Tätigkeiten gehen sie nach, wie lange halten sie sich im Park auf? Können die teilnehmenden Personen zu verschiedenen NutzerInnengruppen zusammengefasst werden, die ähnliche Verhaltensmuster aufweisen? Gibt es Interaktionen zwischen verschiedenen NutzerInnengruppen und wie können diese beschrieben werden? Die Fragestellungen werden im Beobachtungsprotokoll beantwortet (siehe dazu Anhang A).

Beobachtungsprotokoll

Bei Beobachtungsprotokollen wird vor allem das Problem der Zuverlässigkeit kritisiert, da die Beobachtungen an die Perspektiven des/der BeobachterIn gebunden und somit selektiv sind und in eine sprachliche Darstellung übersetzt werden müssen (Rosenthal 2005: 110). Der/Die BeobachterIn kann nie alles zugleich wahrnehmen und protokollieren, die Beobachtung wird daher subjektiv vorstrukturiert und gesellschaftlich geprägt (Lueger 2000:9 zitiert nach Novy et. al. 2008: 19). Beobachtungsprotokolle sind daher kein Abbild der sozialen Wirklichkeit (Rosenthal 2005: 110).

³ ausführliche Darstellung der Gegenüberstellung in Lamnek 2005: 556ff

Protokolle eignen sich aber gut, um die Erinnerung an eine Situation zu stützen, machen diese auch für Außenstehende nachvollziehbar und ermöglichen, das Datenmaterial zu einem späteren Zeitpunkt zu analysieren. Dazu wurden in den Protokollen die beobachteten Abläufe im Marie-Ebner-Eschenbach-Park stichwortartig festgehalten und außerdem mithilfe von Bewegungsskizzen die Tätigkeiten und Nutzungen bildlich-symbolisch festgehalten. In Anlehnung an die Methoden der Burano-Gruppe werden auf diese Weise die räumlichen Gegebenheiten und sozialen Interaktionen mittels „raumbezogener Tätigkeitsanalysen“ dargestellt und verortet (Kilper/Zibell 2005: 173ff).

Außerdem wurden die Protokolle der Beobachtung mittels Fotografie ergänzt. Bei visuellem Material kann der Eindruck entstehen, dass es die Wirklichkeit widerspiegelt. Bei Fotos muss aber immer beachtet werden, dass der/die FotografIn durch die Wahl des Ausschnittes und des Zeitpunktes des Auslösens, bereits wichtige bewusste oder unbewusste Entscheidungen trifft. Auf diese Weise wird, genauso wie beim Protokoll, die Wirklichkeit selektiv wahrgenommen und auch so von der Kamera abgebildet (Peez 2000: 147). Trotz dieser Restriktion kann die Fotografie als eine Erinnerungsstütze für die spätere Analyse der Feldforschung wichtig sein und wird daher angewendet.

3.1.2 Zukunftswerkstatt

Neben der Beobachtung vor Ort liegt der Schwerpunkt der Feldforschung in einer Werkstatt mit SchülerInnen der beiden Schulen. Ziel ist, die subjektiven, lebensweltlichen Einstellungen der Schüler bezüglich des Freiraums sowie ihre Wünsche zu erfahren und so auf allfällige Defizite und Probleme oder positive Aspekte rückschließen zu können. Dazu wurde die Methode der Zukunftswerkstatt angewendet. Nach einer kurzen Einführung in die Grundzüge der Zukunftswerkstatt wird in diesem Abschnitt die Ablaufplanung vorgestellt.

Zukunftswerkstatt

Die Methode „Zukunftswerkstatt“ ist stark mit dem Zukunftsforscher und Schriftsteller Robert Jungk (1913-1994) verbunden, der dieses beteiligungsorientierte Problemlösungsverfahren in den 1960er Jahren entwickelte. Der Hauptgedanke dabei ist, dass Menschen über ihr eigenes Leben bestimmen sollen (Dauscher 2006). Der Meinung Jungks nach würden in der Synergie von Gruppen ungeahnte Möglichkeiten stecken und gemeinsames Wünschen und Träumen schon an sich verändernd wirken (Kuhnt/Müllert 1996: 25). Der Ablauf der Zukunftswerkstatt ist daraufhin ausgerichtet, mit Hilfe von verschiedenen Techniken die TeilnehmerInnen zu unterstützen, „*sich ihrer Ideen, Probleme, Wünsche und Konzepte bewusst zu werden und diese zu formulieren.*“ (Berkessel/Schmitz 2008: 50)

Zukunftswerkstätten sind ein soziales Problemlösungsverfahren, in dem in Form einer methodisch-kreativen Gruppenarbeit in einem offenen Prozess Themen intensiv erarbeitet werden. Dazu werden drei Phasen nacheinander durchlaufen (Kuhnt/Müllert 1996: 12ff; Dauscher 2006: 122ff):

1) Beschwerde- und Kritikphase

In dieser Phase wird Kritik an der bestehenden Situation gesammelt, strukturiert, besprochen und ausgewählt, welche Themen weiter bearbeitet werden. Wichtig ist hierbei die Konzentration auf negative Aspekte, sowie die Artikulation von Beschwerden, Ängsten etc., um sich davon zu befreien.

2) Phantasie- und Utopiephase

Idealvorstellungen und Wünsche werden gesammelt, strukturiert und ausgewählt. Diese Utopien sollen über reine Gegenvorstellungen zu den Kritikpunkten hinausgehen und die Hemmnisse der Realität außer Acht lassen – also nicht von Sachzwängen bestimmt sein. Es wird zwanglos gewünscht, phantasiert und geträumt.

3) Verwirklichungs- und Praxisphase

Wünsche und Ideen aus der abgehobenen Phantasiephase werden auf Realisierbarkeit überprüft und so in die Wirklichkeit übergeführt. Es werden erste Lösungsansätze entwickelt, Handlungsperspektiven eröffnet und Umsetzungsschritte geplant.

Das Phasenschema ermöglicht ein Denken in Widersprüchen. Kritik und Phantasie werden einander gegenübergestellt und bedingen sich so gegenseitig. Kritik ruft Idealvorstellungen hervor und Idealvorstellungen rufen Kritik hervor. Diese Wechselwirkungen erzeugen eine Antriebskraft, wodurch die Gegensätze weiterentwickelt werden können (Dauscher 2006: 124).

In Bezug auf die Arbeit mit Jugendlichen empfehlen Stange und Holzmann (2009: 204ff) eine eintägige Form der Zukunftswerkstatt (diese Abwandlung wird von den AutorInnen auch „Sozialraumwerkstatt“ genannt), bei der im Rahmen der Werkstatt auch subjektive lebensweltliche Aussagen erhoben werden können.

Für die Planung des Marie-Ebner-Eschenbach-Parks durch die SchülerInnen dient der Ablauf der Zukunftswerkstatt als Grundlage. Die Methode bietet einen Rahmen, sich einerseits kritisch mit der bestehenden Situation auseinander zu setzen und andererseits auf kreative Weise darauf zu reagieren. Sie bietet gerade Jugendlichen interessante Ausdrucksmöglichkeiten durch das interaktiv moderierte, offene und spielerische methodische Gerüst, in dem Stellungnahmen in Kleingruppen erarbeitet werden. Die Auseinandersetzung bezieht sich besonders auf subjektive lebensweltliche Wahrnehmungen von Jugendlichen und ihr in der Regel sehr wertvolles spezielles Erfahrungs- und Alltagswissen über den Sozialraum. Wenn die TeilnehmerInnenzahl der Untersuchung groß ist, entwickelt die Methode Vorzüge und kann auch bei homogenen

Gruppen (Schulklassen) angewendet werden. Außerdem werden relevante Informationen in einer einzigen Veranstaltung erhoben, so kann der zeitliche Aufwand für die SchülerInnen in Grenzen gehalten werden (Stange/Holzmann 2009: 242ff).

Daher werden der grundsätzliche Ablauf der Zukunftswerkstatt sowie viele Ideen und Empfehlungen zur Umsetzung aufgegriffen und fließen in die Planung der Werkstatt ein (siehe unten). Außerdem wird in der Phantasiephase dieser Zukunftswerkstatt das sogenannte „Planerspiel“ (Stange/Holzmann 2009: 256ff) integriert, da es ermöglicht, innerhalb kurzer Zeit vielfältige Verbesserungsvorschläge und Ideen zu generieren.

Planerspiel

Stange und Holzmann (2009: 256ff) beschreiben das Planerspiel als Adaption von Tony Gibsons „*Planning for Real*“, einer Methode, die besonders für Stadtplanungen mit BürgerInnenbeteiligung, beispielsweise für die Gestaltung von Spielplätzen oder Parkanlagen eingesetzt wird.

Auf Symbolkarten werden Meinungen und Veränderungsvorschläge bildlich dargestellt. Diese Aussage- und Vorschlagskarten decken verschiedene Oberthemen ab und stellen Anregungen für Veränderungen (z.B. Spielfläche anlegen, Sitzmöglichkeit schaffen) dar. Außerdem gibt es leere Symbolkarten, die die SchülerInnen für eigene Ideen verwenden können. Die Kinder und Jugendlichen kleben die Symbolkarten auf die Stellen in einem vergrößerten Plan, an denen sie die Veränderungen wünschen.

Die Vorteile dieser Methode sind ihre Schnelligkeit und die Tatsache, dass Symbolkarten Möglichkeiten und Vorschläge für die Umgestaltung aufzeigen, an die Jugendliche in den üblichen klassischen Ideensammlungen (Brainstorming, Metaplan-Collage) nicht denken (Stange/Holzmann 2009: 259f). Das Planerspiel intendiert, konkrete, umsetzbare Ideen zu generieren. Die Zukunftswerkstatt beabsichtigt jedoch, sogar utopische Gedanken aufkommen zu lassen, um festgefahrene Meinungen aufzuweichen und unlösbar scheinende Probleme aus anderen Blickwinkeln betrachten zu können. Im gegebenen Forschungszusammenhang wird die Kombination der beiden Methoden aber nicht als widersprüchlich betrachtet, da der Marie-Ebner-Eschenbach-Park kein „drängendes Problem“ (Sellnow 2010: 2) für die SchülerInnen darstellt, welches festgefahren ist und besonders kreative Lösungswege verlangt. Vielmehr geht es bei dieser Werkstatt um die Erhebung von subjektiven und lebensweltlichen Einschätzungen und Einstellungen der SchülerInnen, so wie Stange und Holzmann (2009: 255) sie in der Variante „Sozialraumwerkstatt“ beschreiben. Das Planerspiel wird bei dieser Ausgangssituation von der Autorin als adäquate Ergänzung zur Zukunftswerkstatt betrachtet.

Im nächsten Abschnitt wird die Planung beider Zukunftswerkstätten in der KMS 18 und dem BG 18 dargestellt.

Planung der Zukunftswerkstatt

Kuhnt und Müllert (1996: 49ff) empfehlen für die Planung einer Zukunftswerkstatt folgende drei Schritte: Grobplanung, Phasenplanung und Feinplanung. In Anlehnung daran und in Hinblick auf die besonderen Bedingungen bei einer Zukunftswerkstatt für Kinder und Jugendliche wird im folgenden Abschnitt die Werkstatt geplant.

In der Grobplanungsphase (siehe Tabelle 2) werden die Rahmenbedingungen geklärt, Inhalt und Ausrichtung der Werkstatt festgelegt. Die Werkstatt findet an nur einem Vormittag in der KMS 18 und an zwei Vormittagen im BG 18 statt, weshalb die drei Phasen nur kurz durchlaufen werden. Die soziale Struktur der Gruppe kann als relativ gut vertraut bezeichnet werden, da die SchülerInnen dieselbe Schule (bzw. Klasse) besuchen, wodurch aber auch Hierarchien zwischen den SchülerInnen angenommen werden müssen.

Die Zielsetzung der Werkstatt umfasst folgende Punkte: Erstens soll herausgefunden werden, welchen Stellenwert der öffentliche Freiraum rund um die Schulen und insbesondere der Marie-Ebner-Eschenbach-Park für die SchülerInnen hat, ob und auf welche Weise sie ihn nutzen, ob der Ort konfliktreich ist, was sie daran schätzen, was sie nicht mögen etc. Zweitens sollen die SchülerInnen den Park neu entwerfen und ihre Ideen, Wünsche und Vorstellungen einbringen. Auf diese Weise soll ein umfassendes Verständnis über die Nutzungsansprüche der SchülerInnen in Bezug auf einen öffentlichen Freiraum entwickelt werden.

Tabelle 2: Grobplanung der Zukunftswerkstatt

Grobplanung Zukunftswerkstatt - WAS? – Inhalt und Ausrichtung der Gesamtwerkstatt		
Fragestellung	Stichworte KMS 18	Stichworte BG 18
Zur Verfügung stehende Gesamtzeit	9-13 Uhr -> 4 Stunden also sehr kurz Raum: voraussichtlich Musikzimmer	1xca. 30 min 2x 3 Unterrichtsstunden
Inhaltliche und thematische Zielsetzung: Was soll am Ende der Zukunftswerkstatt stehen?	Wir gestalten einen Park! Das Hauptinteresse der Zukunftswerkstatt soll in der Phantasiephase liegen	
soziale Struktur der Gruppe (Vorbildung, Hierarchien, Vertrautheit der Teilnehmenden) und Belastbarkeit (wie werden die Teilnehmenden auf das Vorgehen reagieren?)	Die TeilnehmerInnen sind sich relativ gut vertraut, da sie die selbe Schule besuchen; Hierarchien sind zu erwarten, weil SchülerInnen aus verschiedenen Schulstufen mitmachen; die Vorbildung hängt auch davon ab, wird aufgrund des Altersunterschieds als ungleich eingeschätzt. Bezüglich Belastbarkeit wird davon ausgegangen, dass die SchülerInnen positiv auf die Vorgehensweise reagieren, da die Werkstätte einerseits eine Abwechslung zum Schulalltag bringt und die SchülerInnen außerdem im Rahmen des Forschungsprojektes bereits ähnliche Veranstaltungen kennen gelernt haben.	Die TeilnehmerInnen sind sich sehr gut vertraut, da sie die selbe Klasse besuchen; Hierarchien sind zu erwarten, wie sie in einem bestehen Klassenverband vorkommen; die Vorbildung ist gleich. Bezüglich Belastbarkeit wird davon ausgegangen, dass die SchülerInnen positiv auf die Vorgehensweise reagieren, da die Werkstätte einerseits eine Abwechslung zum Schulalltag bringt und die SchülerInnen außerdem im Rahmen des Forschungsprojektes bereits andere Veranstaltungen kennen gelernt haben.

In der zweiten Planungsstufe, der Phasenplanung (siehe Tabelle 3), wird die Zielsetzung der einzelnen Phasen konkretisiert, die groben Schritte und deren Zeitbedarf skizziert. Zu beantworten sind die Fragen, was am Ende jeder Phase steht, was am Anfang der nächsten, und ob dies dem Thema und der Gruppe entspricht. Vor allem in der Kritik- und Umsetzungsphase ist der Bezug zum Thema wichtig (Kuhnt/Müllert 1996: 50f).

In der *Bestandsaufnahme- und Kritikphase* wird nach einem kurzen Einstieg in die Werkstatt die Kritikfrage vorgestellt. Diese bestimmt die Richtung, in die Kritik geübt wird und daher auch den weiteren inhaltlichen Verlauf der Werkstatt, der darauf aufbaut. Eine gute Kritikfrage erfüllt folgende Voraussetzungen: direkter Bezug auf Thema der Werkstatt, emotional ansprechend, knappe Formulierung, umfasst Gegenwart und/oder Zukunft und ist visualisiert (Dauscher 2006: 140).

Die Kritikfrage lautet: *Der Marie-Ebner-Eschenbach-Park: Was gefällt euch nicht?*

Ziel dieser Phase ist, dass die Kritikfrage möglichst vielfältig und umfangreich beantwortet wird. Dazu werden die SchülerInnen in einem ersten Schritt direkt vor Ort eine Skizze des Parks und der Umgebung zeichnen. Darin zeichnen/schreiben sie die Plätze, Gegenstände und Situationen, die ihnen nicht gefallen, in denen sie sich ungerne aufhalten und nicht wohl fühlen. Außerdem sollen sie festhalten, welche weiteren Personen sich in welchen Bereichen des Parks aufhalten, und ob sie manchmal Probleme mit ihnen haben. In einem zweiten Schritt werden darauf aufbauend im Plenum Kritikpunkte gesammelt und aufgeschrieben. Am Ende dieser Phase ist die Kritikfrage umfangreich beantwortet.

In der *Phantasie- und Utopiephase* stehen zu Beginn die Kritikpunkte, die in positive Ideen und Vorschläge umgewandelt werden sollen. Um möglichst viele Ideen zu generieren, wird in Kleingruppen (ca. 2-3 SchülerInnen) gearbeitet. Die SchülerInnen entwickeln konkrete Ideen, Vorstellungen und Wünsche an den öffentlichen Freiraum, der an die Schule angrenzt. Die TeilnehmerInnen visualisieren ihre Vorstellungen mithilfe des Planerspiels – sie entwerfen Pläne für den Park. Das Ziel, den Park nach Ihren Vorstellungen und Wünschen zu gestalten, steht im Vordergrund, am Ende der Phase stehen verschiedene Entwürfe.

Im letzten Teil dieser Zukunftswerkstatt, der *Präsentationsphase*, werden die entwickelten Ideen den anderen Kleingruppen präsentiert und die Kernideen hervorgehoben. Ziel dieser Phase ist, die Ideen noch einmal zu artikulieren, den anderen SchülerInnen zu präsentieren und zu besprechen. Die Präsentation der Entwürfe tritt an die Stelle der Verwirklichungsphase, da eine tatsächliche Umgestaltung des Marie-Ebner-Eschenbach-Parks nicht geplant ist. Stattdessen ermöglicht die Präsentation der Ergebnisse, die Wünsche, Vorstellungen und Ideen der SchülerInnen besser zu verstehen.

Tabelle 3: Phasenplanung Zukunftswerkstatt

Phasenplanung Zukunftswerkstatt - WOHIN? Zielsetzung der einzelnen Phasen		Zeit (ca.)	
Phase	Stichworte	KMS 18	BG 18
1) Beschwerde- und Kritikphase	Beginnen und Hineinfinden ist aufgrund der Kürze der Veranstaltung keine eigene Phase, sondern wird in der ersten Phase behandelt: Zukunftswerkstatt und Zielsetzung erklären, Kritik sammeln und zusammentragen/strukturieren	60 min	120 min
2) Phantasie- und Utopiephase	Ideen sammeln, Planen, zeichnen	90 min	80 min
3) Präsentationsphase	Ideen präsentieren	60 min	40 min
<i>Pausen</i>		<i>30 min</i>	<i>30 min</i>
<i>Gesamtdauer</i>		<i>240 min</i>	<i>270 min</i>

Die dritte Planungsstufe ist die Feinplanung, in der die einzelnen Phasen der Werkstatt konkretisiert werden. Die dahinterstehende Frage ist: Wie werden die Ziele in den Phasen erreicht? Dazu werden Ablauf, Moderationsmethoden, Zeitplanung und Materialaufwand auf die Zielsetzung und aufeinander abgestimmt. Die Einzelschritte jeder Phase, deren Inhalt, Zeitbedarf, Form (Gruppengröße) sowie die Aufgaben der Moderation, benötigte Materialien und notwendige Vorbereitungen, werden im Anhang genauer beschrieben (siehe Anhang B).

3.2 Qualitative Analyseverfahren

Die in den Zukunftswerkstätten entstandenen Materialien umfassen einerseits von den SchülerInnen verfasste Pläne, Skizzen und Stichworte und andererseits Protokolle und Fotos der Forscherin. Diese Daten wurden mittels qualitativer Analysemethoden interpretiert (Heinze 2001: 12). Dazu wurden die Materialien zuerst mittels „reduktionsorientiertem Codierverfahren“ nach Froschauer und Lueger (2003) aufbereitet und in einem zweiten Schritt mittels Typenbildung verdichtet.

3.2.1 Reduktionsorientiertes Codierverfahren

Da die Materialien relativ umfangreich und vielfältig sind (verschiedene Protokolle, Fotos, Pläne und Stichworte), eignet sich die sogenannte *Themenanalyse* als Auswertungsverfahren, welches einen Überblick über Themen gibt. Diese Methode ermöglicht es, die Kernaussagen zusammenzufassen und den Kontext ihres Auftretens zu erkunden. Sie eignet sich besonders, um Einstellungen von Personen bzw. Gruppen zu einem bestimmten Thema herauszuarbeiten. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden Einstellungen der SchülerInnen zum Marie-Ebner-Eschenbach-Park und ihre Anforderungen an den Freiraum beleuchtet, wofür sich diese Methode gut eignet (Froschauer/Lueger 2003: 158)

Froschauer und Lueger (2003: 158) beschreiben mehrere Anwendungsbedingungen für themenanalytische Verfahren, von denen für die vorliegende Untersuchung folgende zutreffen:

- Ein Überblick über eine große Textmenge ist gefragt
- Der manifeste Gehalt von Aussagen steht im Zentrum (Meinungen bzw. Einschätzungen werden erkundet)
- Die zusammenfassende Aufbereitung von Inhalten zu verschiedenen Themen und deren interne Differenziertheit ist angezeigt

Froschauer und Lueger (2003: 158) formulieren zwei Strategien der Themenanalyse, das „Textreduktionsverfahren“ und das „reduktionsorientierte Codierverfahren“, wobei letzteres in der vorliegenden Untersuchung angewendet wird. Das Verfahren ermöglicht es, eine Gesamtsicht auf das erhobene Material zu geben sowie zentrale Themen herauszufiltern. Das reduktionsorientierte Codierverfahren ist für das vorhandene Material besonders geeignet, da es sich um Texte handelt, welche aber keine Transkripte von Interviews sind, sondern „Nacherzählungen“ in Form von Gedächtnisprotokollen sowie Beschreibungen der Entwürfe. Außerdem ist der explorative Charakter dieser Methode hervorzuheben (Novy et. al. 2008: 28).

Das Verfahren unterteilt sich in mehrere Verfahrensschritte, die schrittweise durchlaufen werden (siehe dazu auch Novy et. al. 2008: 29). Bei einzelnen Verfahrensschritten, die Froschauer und Lueger weniger genau erklären, wird bei der Analyse auch auf Empfehlungen von Jaeggi et. al. (1998) eingegangen. Diese beschreiben mit der „zirkulären Dekonstruktion“ einen Auswertungsprozess, der in verschiedenen Auswertungsschritten dem reduktionsorientierten Codierverfahren von Froschauer und Lueger entspricht.

1 - Stichworteliste

Die Texte werden nach auffälligen und gehaltvollen Worten, Begriffen und Sinneinheiten untersucht, die zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen. Ziel dieses Arbeitsschrittes ist, den Text zu straffen und überschaubar zu machen (Jaeggi et. al. 1998: 9).

2 - Themencodierung

Diese Stichworte werden nach enthaltenen, zentralen Aussagen codiert (Froschauer/ Lueger 2003: 163). Oberbegriffe werden gesucht, mit denen sich die Stichworte treffend bezeichnen lassen. Diese sogenannten Themenkategorien bezeichnen das Gemeinte bzw. Verstandene treffend und sind von anderen Bereichen unterscheidbar (Jaeggi et.al. 1998: 9). Die Stichworte werden in Themenblöcke zerlegt, und einem Themenbereich zugeordnet (Novy et.al. 2008: 29).

3 - Subkategorienbildung

Die Themenkategorien werden nach Subkategorien untersucht, welche wiederum untergeordnete Kategorien aufweisen können. Dabei werden zentrale Begriffe gesucht, die ein Thema charakterisieren. Eigenschaften und Bewertungen im Kontext dieser Begriffe werden gesammelt und mit den Themenkategorien verknüpft (Froschauer/Lueger 2003: 163).

4 - Strukturierung der Kategorien

Im nächsten Schritt werden die Kategorien bzw. Subkategorien nach ihrer relativen Bedeutung im Text bzw. für die Forschungsfrage untersucht. Es werden zentrale Kategorien gebildet und miteinander verbunden (Froschauer/Lueger 2003: 164).

5 - Hierarchisierung

Die Themenkategorien und Subkategorien werden verknüpft und als hierarchisches Netzwerk dargestellt. Die zentralen Kategorien werden verdichtet und in Beziehung zueinander gesetzt (Froschauer/Lueger 2003: 164).

Diese fünf Verfahrensschritte werden an den Protokollen und Beschreibungen der Entwürfe der SchülerInnen beider Zukunftswerkstätten separat durchgeführt und in Abschnitt 4.1.3 beschrieben. Die folgenden beiden Analyseschritte sind bei der vorliegenden Forschungsarbeit umfangreicher und werden in den Abschnitten 4.2 und 4.3 durchgeführt.

6 - Interpretation

Das hierarchische Kategoriensystem wird weitergehend interpretiert. Die Zielsetzung ist, eine theoretische Konzeption des Textes in Hinblick auf die Forschungsfrage zu entwickeln (Novy et.al. 2008: 29). In der vorliegenden Arbeit wird in diesem Analyseschritt insbesondere der Zusammenhang zwischen den zentralen Themen aus den Texten und den Gestaltungsqualitäten von Freiräumen dargestellt (siehe Abschnitt 4.2).

7 – Vergleichende Analyse: Typenbildung

Die verschiedenen Texte werden nach Ähnlichkeiten und Unterschiede in Hinblick auf Themen und Struktur untersucht. Die theoretisch geleiteten und empirisch begründeten Kategorien und Subkategorien sind Grundlage für die Konstruktion von Typen (Kelle/Kluge 2010: 83). Dieser Analyseschritt wird nun genauer beschrieben.

3.2.2 Typenbildung

Qualitative Sozialforschung ermöglicht, die Handlungs- und Wahrnehmungsmuster der Akteure zu verstehen. Ziel dieser Arbeit ist nicht die Testung von vorab formulierten Aussagen, sondern die Entdeckung, Beschreibung und Systematisierung von Beobachtungen im Feld (Kelle/Kluge 2010: 10). Diese explorative Herangehensweise erfordert eine Analyse, welche die zentralen Aspekte herauskristallisiert (Novy et. al. 2008: 26). Da die Beobachtungen in eine komplexe soziale Realität eingebettet sind, müssen die wesentlichen Merkmale durch Reduktion begreifbar gemacht werden. Die Bildung von Typen und Typologien ermöglicht es, eine beschränkte Anzahl von Gruppen bzw. Begriffen zu identifizieren, um die soziale Realität durch Strukturierung und Informationsreduktion greifbar, und damit begreifbar zu machen (Kelle/Kluge 2010: 10).

Typusbegriff

Alfred Schütz (1974 zitiert nach Kelle/Kluge 2010: 84) sieht Typenbildung als ein grundlegendes Merkmal sozialen Handelns. Typisierung ermöglicht den Menschen alltagsweltliches Verstehen und Kommunikation, denn konkrete Ereignisse, Personen und Handlungen müssen abstrahiert werden, um „das Typische“ darin zu entdecken und entsprechend reagieren zu können.

Der Begriff „Idealtypus“ von Max Weber bezieht sich auf ein Werkzeug der sozialwissenschaftlichen Forschung, das reale empirische Phänomene nicht einfach beschreibt, sondern einige ihrer Merkmale übersteigert, um ein Modell sozialer Wirklichkeit zu entwerfen (Kelle/Kluge 2010: 83).

Der Begriff Typus bezeichnet Untergruppen, die gemeinsame Eigenschaften aufweisen. Anhand der spezifischen Konstellation dieser Eigenschaften können die Gruppen beschrieben und charakterisiert werden (Sodeur 1974: 9 zitiert nach Kelle/Kluge 2010: 85). Anhand der Einteilung von einzelnen Fällen in unterschiedliche Gruppen können inhaltliche Ordnungen bzw. „soziale Strukturen“ verstanden und erklärt werden. Dies ermöglicht den Sinn und die Bedeutung hinter diesen Merkmalen und die Verbindung von verschiedenen Merkmalen zu analysieren.

Kelle/Kluge (2010: 91ff) schlagen einen vierstufigen Prozess der Typenbildung vor. Dabei bauen die Schritte des Auswertungsschemas logisch aufeinander auf, müssen jedoch nicht starr und linear durchlaufen werden.

1 – Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen

Es werden Kategorien und Merkmale definiert, mit denen Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen erfasst werden können und anhand derer die Gruppen und

Typen beschrieben werden können. Hierbei kann in der vorliegenden Arbeit das beim Codieren entwickelte Kategorienschema angewendet werden.

2 – Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten

Die Fälle werden anhand der definierten Vergleichsdimensionen und ihrer Ausprägungen gruppiert und hinsichtlich empirischer Regelmäßigkeiten untersucht.

3 – Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge

Die untersuchten sozialen Phänomene sollen nicht nur beschrieben, sondern auch verstanden und erklärt werden. Daher müssen die inhaltlichen Sinnzusammenhänge analysiert werden. Durch Vergleiche und Kontrastierungen von Fällen sowohl innerhalb der einzelnen Gruppen als auch zwischen den Gruppen werden in dieser Phase Typen gebildet.

4 – Charakterisierung der gebildeten Typen

Abschließend werden die konstruierten Typen umfassend anhand ihrer Merkmalskombinationen sowie der inhaltlichen Sinnzusammenhänge charakterisiert. Hier muss bedacht werden, dass sich die Fälle eines Typus nicht in allen Merkmalen gleichen, sondern nur ähneln. Um die Typen angemessen charakterisieren zu können, können einerseits „Prototypen“ beschrieben werden. Diese realen Fälle geben die Charakteristika des Typus am besten wieder. Andererseits besteht die Möglichkeit „idealtypische Konstrukte“ aus mehreren konkreten Fällen zu konstruieren. Diese konstruierten Idealtypen sind keine Darstellung der Wirklichkeit, sondern dienen im Sinne Webers als heuristisches Modell zur Verdeutlichung der Wirklichkeitsstruktur (Kelle/Kluge 2010: 106). In der vorliegenden Arbeit werden solche idealtypischen Konstrukte gebildet.

4. Empirische Untersuchung

Im folgenden Abschnitt wird der empirische Teil dieser Diplomarbeit beschrieben. Dazu werden zuerst die gesammelten Materialien zusammengefasst, beschrieben und analysiert. Darauf folgt die Diskussion und Interpretation dieser Ergebnisse, welche als Grundlage für die Bildung von Typen und die Entwicklung von Hypothesen dienen. Der Forschungsprozess ist zyklisch aufgebaut und schließt mit dem Zurückspielen der Ergebnisse an die ForschungspartnerInnen ab. Das Untersuchungsdesign ist explorativ angelegt und hat zum Ziel, Zusammenhänge zu entdecken und zu beschreiben.

4.1 Ergebnisse

4.1.1 Städtebauliche Situation, potentieller Nutzungsdruck

In diesem Abschnitt wird kurz auf den Marie-Ebner-Eschenbach-Park und den umliegenden Bezirk Wien-Währing eingegangen, um einen Einblick in die städtebauliche Situation, den potentiellen Nutzungsdruck sowie festgestellte Nutzungen im Marie-Ebner-Eschenbach-Park zu geben. Die Beschreibung erfolgt auf Basis von bereits vorhandenen statistischen Daten und Ergebnissen bereits durchgeführter Untersuchungen sowie der im Rahmen dieser Diplomarbeit durchgeführten Beobachtung. Diese Beschreibung dient als ergänzende Information, um die spätere Interpretation der Ergebnisse aus der Feldforschung zu unterstützen.

1 - Städtebauliche Situation, Einbindung des Parks in den Stadtteil

Wien-Währing ist der 18. Wiener Gemeindebezirk und entstand 1892 aus den vier ehemals niederösterreichischen Orten Währing, Weinhaus, Gersthof und Pötzleinsdorf (Piringer et.al. 2010: 5). Im Bezirk leben 47.861 Personen auf einer Gesamtfläche von 629,7 ha (Stand Jahresende 2008; MA5 2010: 431). Daraus ergibt sich eine Bevölkerungsdichte von 76 Einwohnern pro Hektar. Diese Dichte ist zwar höher, als der Wien-Durchschnitt von 41 Personen pro Hektar, aber innerhalb Währings verringert sich die Dichte Richtung Stadtgrenze deutlich. Dies geht einher mit einer gründerzeitlichen Bebauungsstruktur, die sich in den Bezirksteilen Kreuzgasse, Genzgasse (auch Innerwähring genannt) und Teilen von Gersthof in dichter Blockbebauung zeigt, wohingegen das Cottageviertel und Pötzleinsdorf von Villen geprägt ist. Rund ein Drittel des Bezirkes ist stark verbautes Stadtgebiet was insgesamt zu einem hohen Anteil an Bau- und Verkehrsflächen führt (69,6 Prozent der Gesamtfläche des Bezirkes, Wien-Durchschnitt: 47,1 Prozent; MA5 2010: 431).

Grünflächen im Bezirk

In Währing befinden sich elf öffentliche Parks und Gärten der Stadt Wien (MA 5 2010: 431) Rund zwei Drittel des Bezirkes Währing sind periurbanes Stadtgebiet (Kellner/Pillmann 2002: 125), in dem auch der größte Park des Bezirkes, der Pötzleinsdorfer Schlosspark mit 354.000 Quadratmetern, liegt. Im dicht bebauten Gebiet befinden sich mehrere Parks, die von kleinen „Beserlparks“⁴ wie den Vilma-Degischer-Park mit 1.500 Quadratmetern bis zum Türkenschanzpark mit 150.000 Quadratmetern reichen. Der Marie-Ebner-Eschenbach-Park liegt mit seinen 6.200 Quadratmetern im Mittelfeld in Bezug auf die Größe.

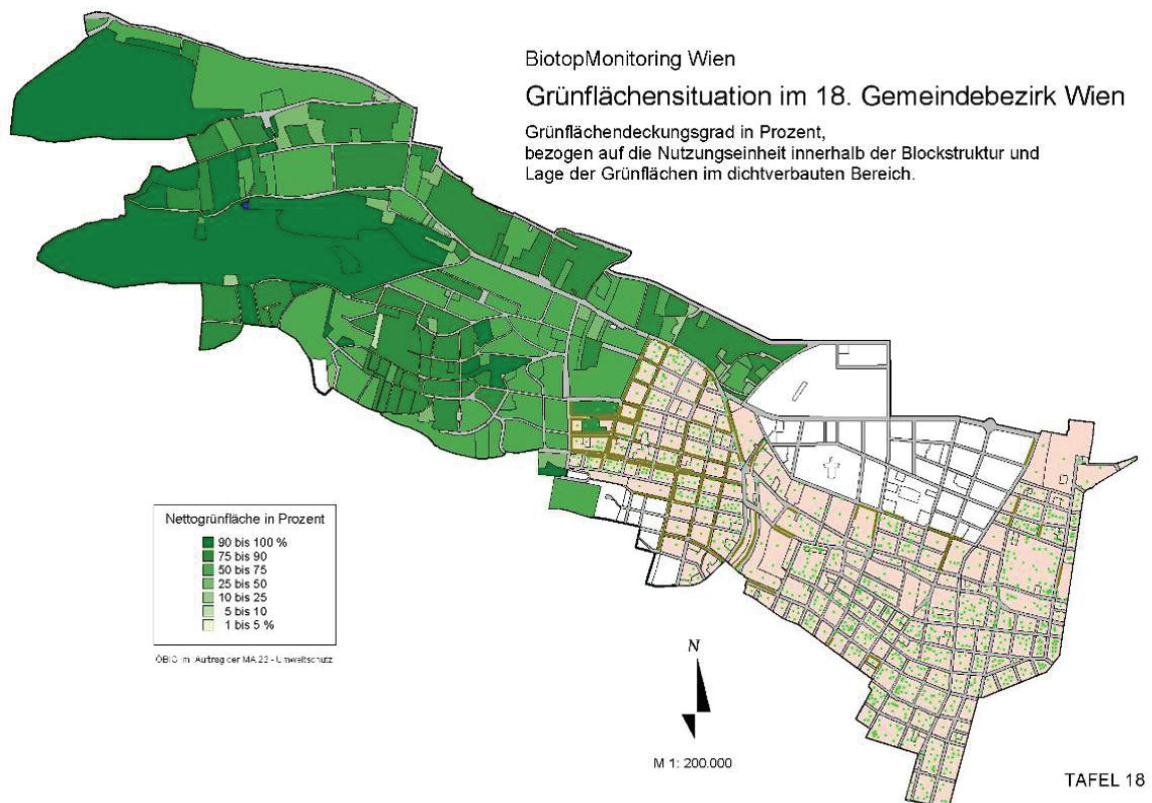


Abbildung 5: Grünflächen in Währing (Quelle: Kellner/Pillman 2002: 127)

⁴ „Beserlpark“ ist eine in Wien typische Bezeichnung für eine kleine, wohngebietsbezogene (Daschütz 2006: 266) Parkanlage, die von Häusern umgeben ist. Man findet sie häufig in aus der Gründerzeit stammenden Rastervierteln, wo sie als Ausparungen im Raster eine Größe von maximal einem Häuserblock erreichen (Grassinger 2006: 6; Kühn 2005: 80). Die kleinen Parks dienen vorwiegend der wohnungsnahen Erholung und Freiraumnutzung. Sie sind oft von Verkehr umflossen, was ihren Nutz- und Erholungswert beeinträchtigt. Im Sprachgebrauch werden sie häufig als „Plätze“ bezeichnet. (Loidl-Reisch 1995: 34) im Rahmen dieser Arbeit stellt der Begriff keinerlei Wertung dar.

Marie-Ebner-Eschenbach-Park

Lage: Der Marie-Ebner-Eschenbach-Park befindet sich im Kreuzgassenviertel. Er liegt im Bereich zwischen Kreuzgasse und Währinger Straße auf Höhe der Klostersgasse. Die Bebauungsstruktur ist vorwiegend gründerzeitlich und dicht. Direkt an den Park grenzen mehrere Schulen (Kooperative Mittelschule 18 „KMS 18“, Polytechnische Schule Wien 18 „Poly“, Bundesgymnasium Klostersgasse „BG 18“), das Währingerbad (ein Sauna- und Brausebad) sowie mehrere Zinshäuser.

Einbindung in den Stadtteil: Öffentliche Verkehrsmittel: Der Marie-Ebner-Eschenbach-Park kann von den Straßenbahnlinien 9 und 42 beziehungsweise 40 und 41 nach kurzem Fußweg erreicht werden. Radwegnetz: In der Schulgasse und in der Klostersgasse führt ein Radweg bzw. eine Radroute direkt am Park vorbei.

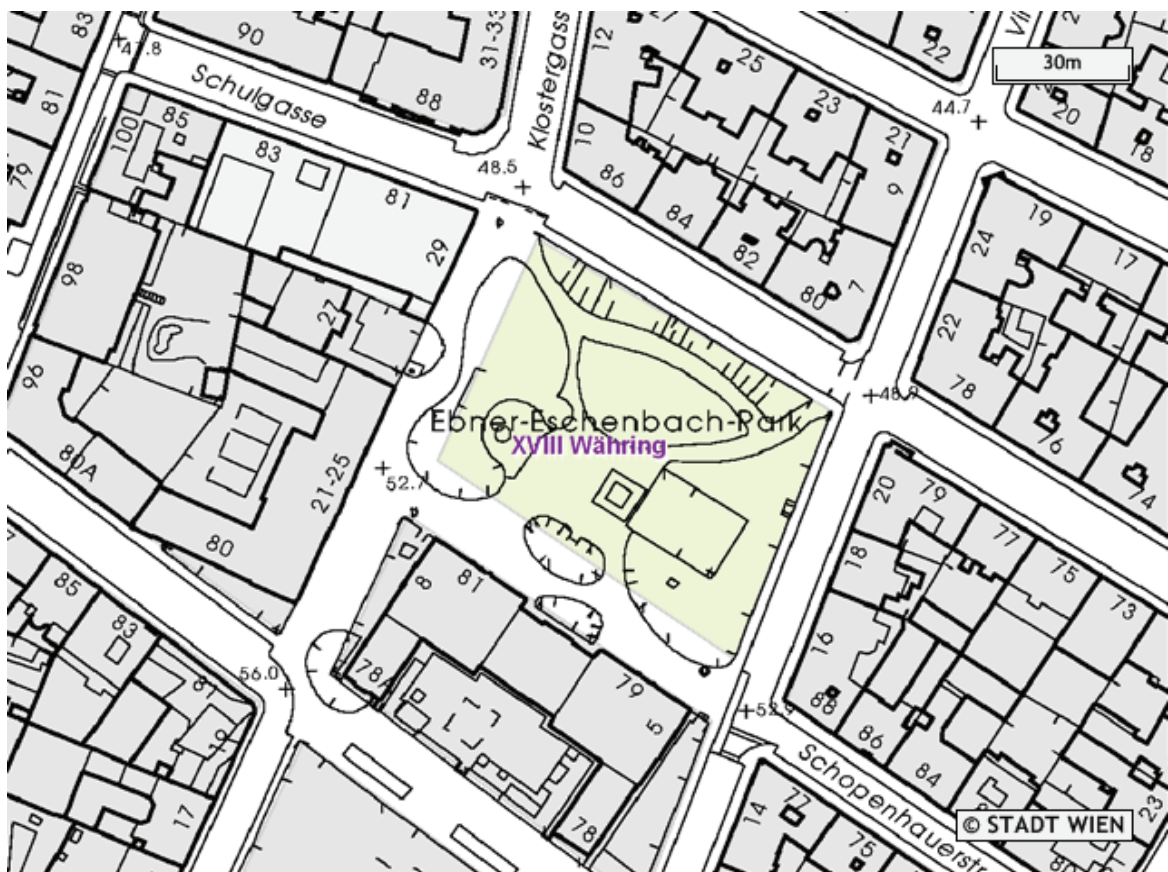


Abbildung 6: Marie-Ebner-Eschenbach-Park (Quelle: Stadt Wien 2010a)

Gestaltung: Der Marie-Ebner-Eschenbach-Park weist einige Merkmale eines „Beserlparks“ auf. Der zur Verfügung stehende Planstand aus dem Jahr 1971 gibt den derzeitigen Bestand bis auf ein paar Änderungen wider. Diese Änderungen betreffen vor allem den Kinderspielbereich und den Ballspielkäfig, welche in den letzten Jahren neu gestaltet bzw. vergrößert wurden. Zum Zeitpunkt der Untersuchung (Frühjahr bis Sommer 2010) war eine Umgestaltung dieses Bereiches in Bearbeitung. Die MA 42 (Stadtgartenamt) und die

Bezirksvorsteherung Währing luden hierbei mittels Postwurf Anrainer ein, sich an der Gestaltung zu beteiligen. Kurz nach Ende der Rücklauffrist wurde im Bezirksamt ein Entwurf präsentiert, der im Sommer 2010 umgesetzt wurde.

Im Park bestehen derzeit zwei diagonal verlaufende asphaltierte Wege, die sich an ihrem Kreuzungspunkt zu einem zentralen Platz erweitern. An diesem Platz befindet sich ein Klettergerüst. Daneben ist ein Ballspielkäfig oben mit Netz geschlossen, in dem sowohl Fußballtore als auch Basketballkörbe angebracht sind, daneben steht eine Schaukel. Auf der gegenüberliegenden Seite des Platzes befindet sich der Kinderspielbereich. Dazwischen steht ein kleiner Trinkbrunnen (ohne Becken). Rund um diesen Platz gibt es mehrere Bänke und eine Bank-Tisch-Kombination. Bei der Schulgasse befindet sich ein weiterer Weg mit mehreren Bänken. Außerdem gibt es Mistkübel und Sackerlspender für Hundekot. Vor den Schulen sind mehrere Radständer angebracht. Die Wiesen zwischen den Wegen liegen teilweise durch Mauern etwas erhöht von den Wegen und es gibt einen großen Bestand an alten Bäumen. Die Parkfläche ist Richtung Schulgasse leicht abschüssig.



Abbildung 7: Bestand Marie-Ebner-Eschenbach-Park (eigene Darstellung)

Bewertung nach Gestaltungsqualitäten:

Anhand der in Abschnitt 2.1.5 beschriebenen Gestaltungsqualitäten und auf Basis der Beobachtungen (siehe Anhang A) wird der Park wie folgt bewertet⁵.

Funktion: Der Park übernimmt Funktionen als Raum für Freizeit, vor allem für Kinder und Jugendliche. Er ist Raum für Kinderspiel und Kinderbetreuung. Seine Qualität als Erholungsraum ist als gering zu bezeichnen, der überwiegende Teil der Alltagsnutzungen umfasst Aktivitäten wie Gruppen-Spiel und -Sport, Kinderbetreuung, Bewegung. Bisweilen ruhen sich PassantInnen auf den Bänken aus. Eine wesentliche Funktion ist die Nutzung als Durchgangsraum – viele NutzerInnengruppen queren den Park fußläufig. Funktionale Beziehungen zur Umgebung werden durch die diagonalen Wegeverbindungen geschaffen, die eine willkommene Abkürzung für viele PassantInnen darstellen.

Nutzungsqualitäten: Die Benutzbarkeit der einzelnen Bereiche ist Großteils eingeschränkt. Wenn sich beispielsweise eine gesamte Kindergartengruppe am Kinderspielplatz aufhält, stößt das Angebot auf Grenzen, da alle Geräte besetzt sind. Außerdem kann der Platz in der Mitte nur beschränkt zum Spielen verwendet werden, da immer wieder Passanten durchgehen und den Spielablauf stören. Die Wiese wird von vielen NutzerInnen gemieden, da sie auch als Auslauf für Hunde dient. Aneignungsqualitäten im Park sind durch den nutzungs offenen Platz und die Wiese gegeben, die schöpferisch Freiraumnutzungen ermöglichen. Beispielsweise sind die Möbel am Platz nicht fix montiert, sondern können von den NutzerInnen eigenständig arrangiert werden. Darüber hinausgehende Aneignungsprozesse werden durch die Gestaltung aber nicht offensichtlich gefördert. Die offene und übersichtliche Gestaltung fördert Kommunikation, Begegnung und soziale Kontrolle. Nur der Bereich bei der Schulgasse ist weniger gut einsehbar und ermöglicht somit Abgrenzung und „unter-sich-sein“.

Erlebnisqualitäten: Die gestalterische Qualität des Parks ist nicht herausragend, weder Charakter und Stimmung noch Aufbau und Ausstattung des Raumes stechen hervor. Der Park ist mit jedem anderen „Beserlpark“ in Wien austauschbar, womit die Faktoren Identität und Identifikation als gering bewertet werden. Die großen, schattenspendenden Bäume, die von der Straße abschirmenden Sträucher sowie die Wiese in der Mitte bieten ein Naturerlebnis, welches in diesem dicht bebauten Gebiet unverzichtbar ist. Sicherheit und Sicherheitsgefühl werden durch die überschaubare Größe, die übersichtliche Wegführung unterstützt, die Beleuchtung erreicht jedoch nicht alle Bereiche gleich gut.

⁵ Diese Bewertung spiegelt die Erfahrungen und Eindrücke der Forscherin zum Marie-Ebner-Eschenbach-Park wider und wird beeinflusst durch die individuellen Wahrnehmungs- und Denkschemata, wodurch die Beurteilungen nicht als allgemeingültig verstanden werden dürfen.

Insgesamt wird die Gestaltungsqualität des Marie-Ebner-Eschenbach-Parks als durchschnittlich bezeichnet. Er erfüllt zwar viele Anforderungen an die Gestaltung und ermöglicht unterschiedliche Alltagsnutzungen, aber der Park erscheint charakterlos und bietet den NutzerInnen keine außergewöhnlichen Bereicherungen.

2 - Potentieller Nutzungsdruck

Der potentielle Nutzungsdruck eines öffentlichen Raumes kann als Parameter für mögliche Konflikte dienen. Der Druck in einem Gebiet ist größer, je größer die Anzahl der BewohnerInnen im Verhältnis zu den zur Verfügung stehenden Freiflächen ist und je stärker die BewohnerInnen diesen Freiraum nutzen (möchten) (Breitfuss et. al. 2006: 33).

EinwohnerInnendichte: Im Untersuchungsgebiet Kreuzgassenviertel lag 2008 die EinwohnerInnendichte bei zirka 212 EinwohnerInnen pro Hektar, also deutlich über dem Währinger Durchschnitt von 79 und dem Wiener Durchschnitt von 41 EinwohnerInnen pro Hektar (Piringer et. al. 2009: 6). Um den potentiellen Nutzungsdruck auf den Marie-Ebner-Eschenbach-Park deutlicher darzustellen, wird die Bevölkerungszahl den vorhandenen Parkflächen in den Bezirksteilen gegenübergestellt.

Die Bevölkerungsanzahl in Wien-Währing betrug im Jahr 2005 (Stadt Wien 2009: 81) 46.623 Personen. Bezogen auf die Bezirksteile teilt sich die Bevölkerungsanzahl folgendermaßen auf: Im Kreuzgassenviertel leben mit 14.263 Personen die meisten Menschen, gefolgt vom Gentsgassenviertel mit 13.825 Personen. Gersthof beheimatet 8.612 Personen, dicht gefolgt von Pötzleinsdorf mit 8.426 Einwohnern. Im Währinger Cottage wohnen lediglich 2.035 Menschen.

Die öffentlichen Parkflächen (hierzu werden alle Parks gezählt, die im Verantwortungsbereich des Wiener Stadtgartenamtes liegen) umfassen im Kreuzgassenviertel 11.700 m², im Gentsgassenviertel 54.800 m² und in Gersthof 9.200 m². In den beiden Bezirksteilen Pötzleinsdorf und Cottage ist der Flächenanteil an öffentlichen Parks mit 354.000 m² bzw. 154.800 m² überdurchschnittlich hoch (Stadt Wien 2010e; siehe Tabelle Tabelle 4).

Tabelle 4: Bevölkerung und Parkflächen nach Bezirksteilen
(Quellen: Stadt Wien 2009: 81, Stadt Wien 2010e, eigene Berechnungen)

Bezirksteil	Bevölkerung	Parkfläche in m ²	m ² Parkfläche je EinwohnerIn
Kreuzgasse	14.263	11.700	0,82
Gentsgasse	13.285	54.800	4,12
Gersthof	8.612	9.200	1,07
Pötzleinsdorf	8.426	354.000	42,01
Währinger Cottage	2.035	154.800	76,07
Gesamt	46.623	584.500	12,54

Stellt man diesen Bevölkerungszahlen die Fläche der öffentlichen Parks gegenüber, ergibt sich ein klares Bild: Den BewohnerInnen des Kreuzgassenviertels stehen mit 0,82 m² je EinwohnerIn die geringste Fläche an öffentlichen Parkanlagen in der näheren Wohnumgebung zur Verfügung. Auch in den benachbarten Bezirksteilen Gersthof und Gentzgasse ist die Versorgung mit öffentlichen Freiflächen mit 1,07 m² bzw. 4,12 m² gering. Pötzleinsdorf und das Cottageviertel weisen mit 42,01 m² bzw. 76,07 m² die meisten Parkflächen für ihre BewohnerInnen auf (siehe Abbildung 8). Beachtenswert ist hierbei noch, dass bei diesen Berechnungen die öffentlich zugänglichen Flächen des Wienerwaldes in Pötzleinsdorf nicht berücksichtigt wurden. Außerdem weisen beide Bezirksteile einen größeren Anteil an privaten und halböffentlichen Grünflächen als andere Bezirksteile auf (Kellner/Pillmann 2002: 126). Den BewohnerInnen dieser beiden Bezirksteile stehen demnach noch mehr Grün- und Freiflächen zur Verfügung.

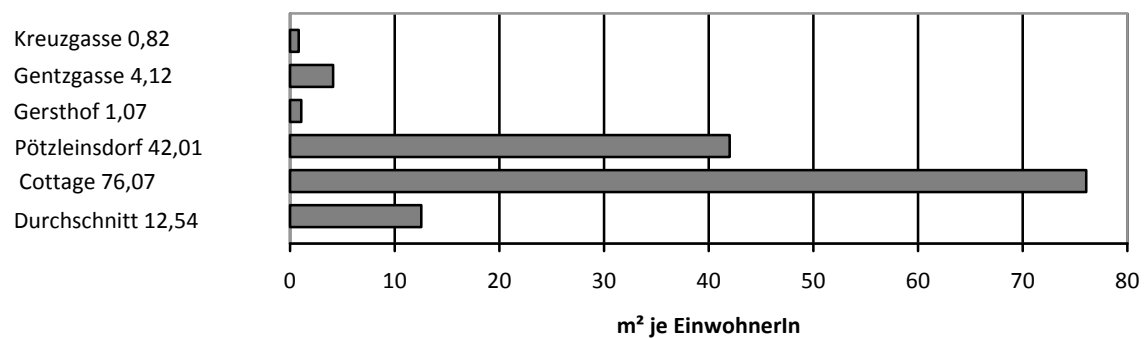


Abbildung 8: öffentliche Parkfläche je EinwohnerIn in Währing (eigene Darstellung)

Mit nicht einmal einem Quadratmeter pro Person steht den BewohnerInnen des Kreuzgassenviertels sehr wenig Fläche in öffentlichen Parks zur Verfügung. Der potentielle Nutzungsdruck auf den Marie-Ebner-Eschenbach-Park kann daher als mittelstark bis hoch eingeschätzt werden (siehe dazu auch Breiffuss et al. 2006: 45). Wie sich diese Rahmenbedingungen auf die tatsächliche derzeitige Nutzung des Marie-Ebner-Eschenbach-Parks auswirken, wird im Rahmen der Beobachtung untersucht und soll im nächsten Abschnitt beschrieben werden.

4.1.2 Beobachtung

Im Marie-Ebner-Eschenbach-Park wurden zwei teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Diese fanden im Mai und im Juni 2010 um die Mittagszeit beziehungsweise am frühen Nachmittag statt. Diese Tageszeiten wurden deshalb gewählt, weil dann die SchülerInnen der angrenzenden Schulen Mittagspause haben bzw. der Schultag zu Ende geht. Besonderes Interesse bei den Beobachtungen lag darin, NutzerInnengruppen zu identifizieren sowie ihr Verhalten, ihre Aufenthaltsbereiche und Interaktionen im Park

herauszufinden. Dazu wurden Protokolle verfasst, Bewegungsskizzen angefertigt und Fotos gemacht. Außerdem wird auf die Ergebnisse der Beobachtungen vom Fonds Soziales Wien (Piringer et.al. 2010) verwiesen, die wenige Monate zuvor mehrere Beobachtungen durchgeführt haben.

Es werden fünf wesentliche NutzerInnengruppen identifiziert, die sich im Park aufhalten. Kinder mit Aufsichtspersonen sowie Kinder und Jugendliche (ohne Aufsichtspersonen) sind am häufigsten anzutreffen. Diese Ergebnisse decken sich mit den Beobachtungen des Fonds Soziales Wien (Piringer et.al. 2010: 11). Außerdem werden viele HundebesitzerInnen beobachtet, die mit ihren Hunden Gassi gehen. Die vierte Gruppe sind Fußgänger, die den Park schnell queren, durch spazieren oder sich auf einer Bank niederlassen. Eine fünfte Gruppe sind Radfahrer, die am Radweg vorbei oder selten quer durch den Park fahren. Ihre Anzahl und Aufenthaltsdauer ist sehr gering.

Folgende Bewegungs- und Aufenthaltsskizze (Abbildung 9) zeigt die NutzerInnengruppen und die von ihnen genutzten Bereiche im Park. Daraus ist zu erkennen, dass sich die Gruppen Kinder und Jugendliche, Kinder mit Aufsichtspersonen und HundebesitzerInnen länger im Park aufhalten, die Gruppen PassantInnen/FußgängerInnen und RadfahrerInnen sich hauptsächlich durch den oder am Park vorbei bewegen. Nur wenige der FußgängerInnen verweilen auf einer der Bänke im Park.

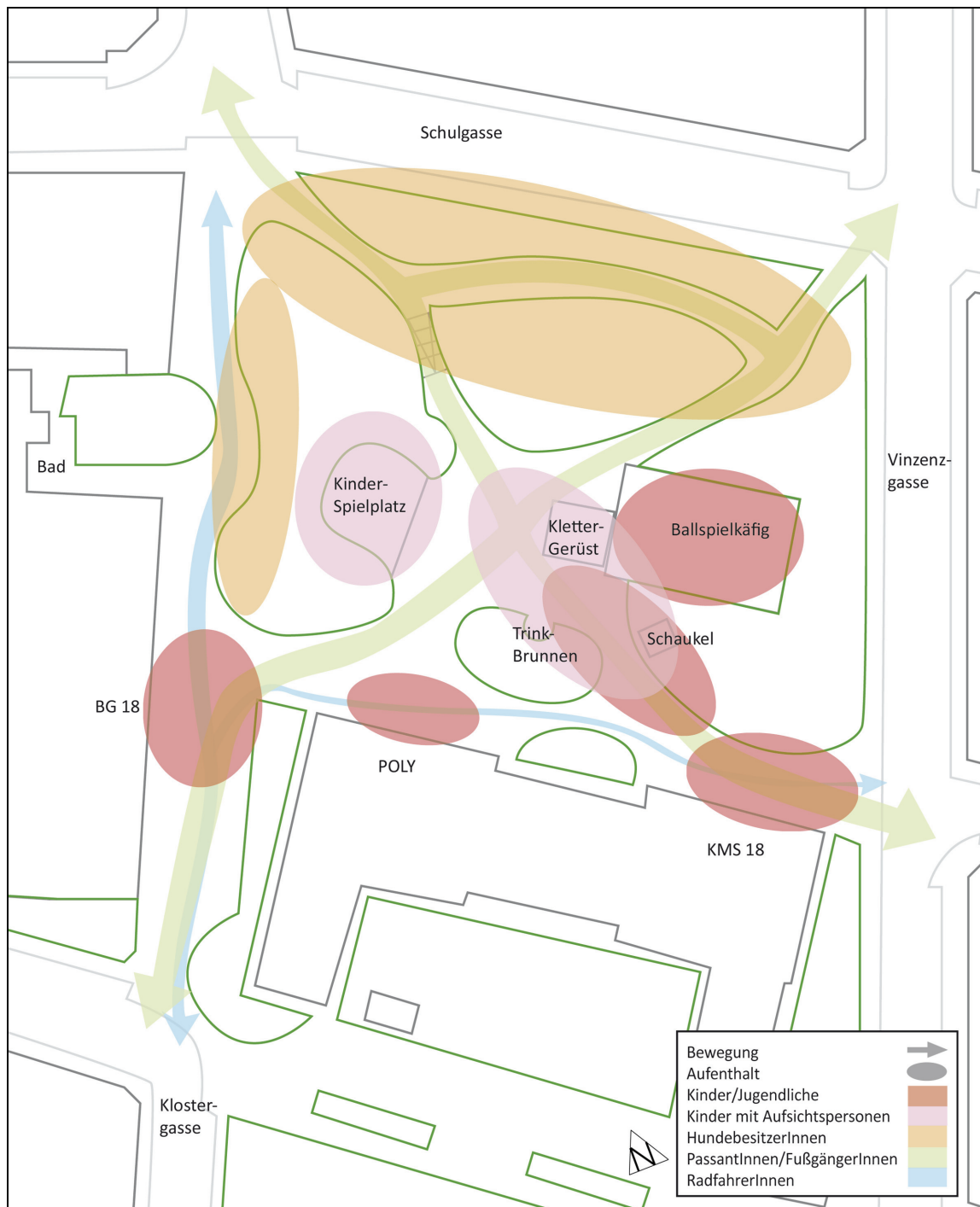


Abbildung 9: Bewegungs- und Aufenthaltsskizze Marie-Ebner-Eschenbach-Park (eigene Darstellung)

Kinder und Jugendliche: Sie halten sich entweder vor den Schulen auf, spielen im Ballspielkäfig oder sitzen im Bereich zwischen Schaukel, Trinkbrunnen und Klettergerüst. Gruppen, die sich kennen, bleiben meistens unter sich. Selten gibt es Interaktionen mit anderen Kindern oder Jugendlichen.

Kinder mit Aufsichtspersonen: Eltern oder KindergärtnerInnen bleiben meist auf einer Bank am Platz in der Mitte des Parks sitzen, tratschen mit Bekannten und beaufsichtigen

die Kinder, die sich zwischen Schaukel, Klettergerüst und Kinderspielplatz bewegen. Bei den Kindern kommt es öfters zu Kontakt mit anderen, der normalerweise konfliktfrei abläuft. Manche Kinder zeigen anfangs Schüchternheit oder Angst, sich den Spielbereichen zu nähern, wenn bereits andere Kinder dort sind.

HundebesitzerInnen: Gehen mit ihren Hunden meist im Bereich bei der Schulgasse und der Klostergasse, auf den Wiesen und Wegen Gassi. Sie nutzen einen relativ großen Teil des Parks, in dem sich sonst nur wenige andere NutzerInnen aufhalten.

PassantInnen/FußgängerInnen: Der Großteil dieser Gruppe sind Erwachsene, die den Park diagonal queren. Wenige, vor allem ältere Personen, GärtnerInnen/Bauarbeiter die im/um den Park arbeiten sowie Obdachlose setzen sich auf eine Bank, um zu verweilen.

Während der Beobachtungszeiträume verteilen sich die unterschiedlichen Gruppen im Park und es gibt wenige Berührungspunkte, auch wenn sich teilweise viele NutzerInnen im Park aufhalten. Trotz der hohen Nutzung und der unterschiedlichen Gruppen und Nutzungsansprüche sind keine Konflikte zwischen den NutzerInnengruppen offensichtlich erkennbar. Diese Ergebnisse decken sich auch mit den Beobachtungen des Fonds Soziales Wien (Piringer et.al. 2010). Dies kann teilweise durch zeitliches und räumliches Ausweichen erklärt werden (Breitfuss et. al. 2006: 33). Innerhalb der heterogenen Gruppe der Kinder und Jugendlichen kann festgestellt werden, dass nur SchülerInnen der KMS 18 und des Poly den Park nutzten und die Spiel- und Aufenthaltsbereiche besetzen. SchülerInnen des BG 18 halten sich nicht im Park auf. Gründe hierfür können Verdrängung (Exit-Option) oder fehlendes Bedürfnis (Desinteresse) sein (Breitfuss et. al. 2006: 116). Diese sollen im Rahmen der Auswertung der Zukunftswerkstatt beleuchtet werden.

Bewertung des Öffentlichkeitsgrads des Parks

Anhand dieser Beobachtung wird der Grad der Öffentlichkeit dieses Freiraumes eingeschätzt. In Bezug auf die Betrachtungsebenen von Klaus Selle (2002, siehe Abschnitt 2.1.2) wird der Marie-Ebner-Eschenbach-Park wie folgt bewertet:

Produktion des Raumes:

Die Stadt Wien ist mit der Magistratsabteilung 42 verantwortlich für das „Planen und Errichten von Grün- und Parkanlagen“ (Stadt Wien 2010d). Auch die Finanzierung liegt in öffentlicher Hand. Die materielle Sichtweise der Produktion von Raum wird daher eindeutig als öffentlich bewertet. Da in dieser Arbeit Raum als relational verstanden wird, soll an dieser Stelle auch die von Klamt (2007: 46) eingebrachte Ergänzung um die „subjektive, mentale und soziale Produktion bzw. Konstruktion von Raum“ beleuchtet werden. Die NutzerInnen machen den Raum durch ihr Verhalten zu einem öffentlichen Raum. Durch das gleichzeitige Nutzen durch unterschiedliche Gruppen wird der Marie-Ebner-Eschenbach-Park zu einem urbanen Freiraum, zu einem „Beserlpark“. Die

Gestaltung und Bepflanzung einer Freifläche durch die Stadt Wien würde dazu nicht ausreichen, das Ergebnis könnte genauso eine von Häusern umgebene Brachfläche sein. Erst die Menschen, die den Gestaltungswillen erkennen und den Raum (be)nutzen, verwandeln diese Fläche in den öffentlich *nutzbaren* Raum, der dieser Park ist.

Eigentumsrechtliche Zuordnung:

Auch diese kann der Stadt Wien und somit der öffentlichen Ebene zugerechnet werden.

Regulierung und Nutzung:

Der Marie-Ebner-Eschenbach-Park ist nicht durch Zäune, hohe Mauern oder ähnliches abgegrenzt. Dadurch ist der Zugang zum Park physisch für jede/n und zu jeder Zeit möglich. Informelle Regelungen im Park bestimmen aber die Nutzung des Parks wesentlich. Hundebesitzer mit ihren Tieren etwa eignen sich Grünflächen an, Jugendliche der Hauptschule und des Poly „besetzen“ den Ballspielkäfig. Diese Nutzungen beeinflussen zwar die Möglichkeiten für andere Gruppen, sind aber für einen öffentlichen Raum nichts Außergewöhnliches und gehen in diesem Fall keineswegs in die private Nutzungsebene.

Nutzbarkeit und Sozialcharakter des Raumes:

Die Nutzungshinweise sind in den meisten Bereichen des Parks klar erkennbar und werden von den Menschen auch angenommen. Die Angebote entsprechen Großteils den gängigen Anforderungen an einen urbanen Freiraum. Er bietet Platz für Aufenthalt und Erholung, Spiel und Kommunikation, Naturerlebnis etc. Auch diese Ebene entspricht einem öffentlich nutzbaren Raum.

Der Marie-Ebner-Eschenbach-Park wird auf allen Betrachtungsebenen als öffentlich nutzbar bewertet. Der Park ist für viele zugänglich und steht für unterschiedliche Nutzungen offen. Trotzdem nutzen SchülerInnen des BG 18 diesen Park deutlich weniger als SchülerInnen der KMS 18. Mögliche Ursachen für diesen Unterschied untersucht die Zukunftswerkstatt. Dabei liegt besonderes Augenmerk darauf, in welcher Form die Gestaltung dieses unterschiedliche Nutzungsverhalten verstärkt.

4.1.3 Zukunftswerkstatt

Die Zukunftswerkstätten in der KMS 18 und dem BG 18 liefern Ergebnisse in Form von Protokollen, mehreren Fotos sowie weiteren Materialien, die im Rahmen der Werkstätten entstanden sind (von den SchülerInnen verfasste Pläne, Skizzen und Stichworte). Die Protokolle sind im Anhang C nachzulesen.

Folgende Analyseschritte wurden in Anlehnung an das „reduktionsorientierte Codierverfahren“ (Froschauer/Lueger 2003, Jaeggi et. al. 1998, Novy et. al. 2008) mit dem

gesammelten Material durchgeführt (siehe dazu Abschnitt 3.2.1). Die vollständige Analyse findet sich in Anhang D. Diese Schritte werden in beiden Protokollen separat durchgeführt:

1 - Stichworteliste

Die Protokolle wurden nach auffälligen und gehaltvollen Worten, Begriffen und Sinn-einheiten untersucht, die für die Fragestellung interessant sind. Die Stichworte umfassen dabei Aussagen über den Zustand des Parks und Wünsche der SchülerInnen dazu, Meinungen über andere NutzerInnengruppen, sowie Einschätzungen zum Verhalten von Menschen im Park.

2 - Themencodierung

Diese Stichworte wurden nach enthaltenen, zentralen Aussagen codiert. Dazu wurden Oberbegriffe – sogenannte Themenkategorien – gesucht, mit denen sich die Stichworte treffend bezeichnen lassen. Im Zuge dieses Analyseschrittes stellte sich heraus, dass sich die Themenkategorien mit den in Abschnitt 2.1.5 beschriebenen Betrachtungsebenen der Gestaltung von Freiräumen decken. Daher wurde die Kategorisierung anhand dieser Themen durchgeführt: Funktion, Nutzungsqualitäten (Benutzbarkeit, Aneignung, Kommunikation – Begegnung) und Erlebnisqualitäten (ästhetisches Erleben – gestalterische Qualität, Identifikation – Identität, Naturerlebnis, Sicherheit).

Kelle und Kluge (2010: 70) weisen darauf hin, dass die Verwendung von ex ante entwickelten Kategorien die Gefahr mit sich bringt, empirisch gehaltlos zu sein und Relevantes zu überblenden. Jedoch wurde in der vorliegenden Arbeit das Datenmaterial im ersten Schritt offen codiert und die vorhandenen Kategorien erst in einem zweiten Prüfungs-Schritt eingeführt. Diese Themenkategorien konnten in beiden Protokollen vorgefunden werden und haben somit Relevanz.

3 - Subkategorienbildung

Die Themenkategorien wurden nach weiteren, untergeordneten Kategorien untersucht. Dabei wurden zentrale Begriffe gesucht, die ein Thema charakterisieren, sowie Eigenschaften und Bewertungen im Kontext dieser Begriffe gesammelt. Folgende Tabelle 5 zeigt die ermittelten Subkategorien. Die Reihenfolge repräsentiert dabei keine Gewichtung, sondern ergibt sich aus dem schrittweisen Aufarbeiten der Stichworte aus den Texten. Die meisten dieser Subkategorien konnten in beiden Protokollen gefunden werden und sind hellblau markiert. Auf weißem Hintergrund stehen die Stichworte, die nur im Protokoll von nur einer Werkstatt vorkommen. Auf die Unterschiede und die Bewertungen der Kategorien durch die SchülerInnen wird später im Detail eingegangen.

Tabelle 5: Subkategorien Zukunftswerkstatt

Themenkategorien	Funktion	Nutzungsqualitäten			Erlebnisqualitäten			
		Benutzbarkeit	Aneignung	Kommunikation - Begegnung	ästhetisches Erleben - gestalterische Qualität	Identifikation - Identität	Naturerlebnis	Sicherheit & Sauberkeit
Subkategorien	Kinderspiel	Ausstattung Spielgeräte	Raum zur Selbstbestimmung	abgrenzen, unter sich sein	Park als Grünraum erleben	Beziehung zu Umgebung	natürlicher/naturnaher Lebensraum	Verursacher von Schmutz
	Jugendspiel	Ausstattung Möblierung	kreativ verändern	kein Kontakt zu anderen sozialen Gruppen	gestalterische Erscheinung	Institutionen/ Angebote	erleben, benutzen	Schmutz-Plätze
	Erholung/ Aufenthalt	Platz optimal ausnutzen	erweitern der "normalen" Nutzung; Entfaltung	den Park nach Außen abgrenzen				formelle Kontrolle
	Kinderspiel	Zonierung		Begegnung/ Kommunikation ermöglichen				Verschmutzung vermeiden
	Beziehung zur Umgebung	Pflege/ Wartung		soziale Kontrolle ermöglichen				Angstpotentiale, Image
	Freizeit/ Sport							
	Nutzungs-offenheit							

4 - Strukturierung der Kategorien

Im nächsten Schritt wurden die Kategorien bzw. Subkategorien nach ihrer relativen Bedeutung im Text bzw. für die Forschungsfrage untersucht und dementsprechend hervorgehoben. Dabei wurden im Zusammenhang mit der Forschungsfrage besonders die Nutzungsqualitäten „Aneignung“ und „Kommunikation und Begegnung“ als relevant eingestuft. Letztere, weil damit das für Jugendliche Raumeignung wichtige Bedürfnis nach Territorialität (siehe Abschnitt 2.1.3) beleuchtet wird, das in enger Verbindung zu Aneignung steht. Auch in diesem Analyseschritt konnten Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zwischen beiden Protokollen festgestellt werden (siehe dazu Anhang D).

5 - Hierarchisierung:

Die Themenkategorien und Subkategorien wurden verknüpft und als hierarchisches Netzwerk abgebildet. Die im vorangegangenen Analyseschritt als zentral befundenen Kategorien wurden verdichtet und in Beziehung zueinander gesetzt. Je weiter oben bzw. links sich eine Subkategorie in der Tabelle befindet, desto stärker ist die Relevanz im Text bzw. der direkte Bezug zur Forschungsfrage. Siehe dazu Tabelle 6 und Tabelle 7, welche die Hierarchisierung der Stichworte der KMS 18 und des BG 18 separat darstellen.

Tabelle 6: Hierarchisierung KMS 18

Hierarchisierung KMS 18							
Nutzungs-qualitäten	Nutzungs-qualitäten	Funktion	Nutzungs-qualitäten	Erlebnis-qualitäten	Erlebnis-qualitäten	Erlebnis-qualitäten	Erlebnis-qualitäten
Kommunikation - Begegnung	Benutzbarkeit		Aneignung	Sicherheit & Sauberkeit	Naturerlebnis	Identifikation - Identität	ästhetisches Erleben - gestalterische Qualität
abgrenzen, Aufenthaltsbereiche schaffen, um unter sich sein Plätze besetzen können, Treffpunkte, Kommunikations- und Aufenthaltsbereiche schaffen	Ausstattung Spielgeräte nicht ausreichend, nicht groß genug, unvollständig, mangelhaft	Jugendspiel vielfältige Spieleangebote werden gewünscht, Ballspielplätze sind zentral	Raum zur Selbstbestimmung Plätze besetzen können, Treffpunkte, Institutionen für Jugendliche fehlen	Schmutz-Plätze und -Situationsen allgemeiner Eindruck des Parks ist ungepflegt, Müll, Kot und unbenutzbares WC stören	(möglichst) natürlicher/näherer Lebensraum natürliche Umgebung, Lebensraum von Pflanzen und Tieren	Institutionen/ Angebote; Identität schaffen	Park als Grünraum erleben Grünanteil des Parks wird als zu gering empfunden,
den Park nach Außen eine Ruhezone schaffen, Sicht- und Wegeverbindungen vermeiden, Grünes Zimmer	Ausstattung Möblierung möbel die längeren Aufenthalt ermöglichen fördern fehlen	Erholung/ Aufenthalt Aufenthaltsplätze, Infrastruktur und Angebote, die einen Aufenthalt fördern/ erleichtern	Kreativ verändern Veränderungen wirken wie Verschmutzung	Verursacher von Schmutz Menschen verantwortlich für Schmutz durch Tiere	erleben, benutzen der Park als Garten		
vermeiden von Kontakt zu anderen sozialen Gruppen andere soziale Gruppen werden als störend empfunden, bauliche Trennung und Abgrenzung soll Kontakt verringern	Zonierung Trennung zwischen Aufenthaltsbereich und Hundebereich	Freizeit/Sport Aktivitäten, die selbst ausgeführt werden, werden eingeplant, andere eingegrenzt	erweitern/ verändern der "normalen" Nutzung von ÖR; Entfaltungsmöglichkeit Erweitern des Wohnraums, verlagern des Gartens auf den ÖR	formelle Kontrolle, Normen, Regeln Regulierung durch Raumstrukturierung			
ermöglichen von Begegnung/ Kommunikation Ballspielplatz zur Bühne machen	Pflege/Wartung Durchgehen im Winter schwierig	Beziehung zu Umgebung wenig Anbindungen an die Umgebung durch Wege; Andererseits werden auch direkt angrenzende Straßen und Häuser bei der Planung mitbedacht					
ermöglichen von sozialer Kontrolle Soziale Kontrolle und Überblicke nur in bestimmten Bereichen		Kinderspiel zu wenig Angebot für Kinder					

zusammenhängend

Bedeutung für Forschungsfrage

Bedeutung im Textzusammenhang

Tabelle 7: Hierarchisierung BG 18

Hierarchisierung BG 18							
Funktion	Nutzungsqualitäten			Erlebnisqualitäten			
	Benutzbarkeit	Kommunikation - Begegnung	Aneignung	Sicherheit & Sauberkeit	ästhetisches Erleben - gestalterische Qualität	Identifikation - Identität	Naturerlebnis
Erholung/ Aufenthalt zu wenige Sitzmöglichkeiten, nicht einladend, keine Aufenthaltsqualitäten, kein Erholungswert, keine attraktiven Angebote die den Aufenthalt verschönern	Zonierung schlecht, nicht den Bedürfnissen entsprechend, Schwerpunkte verschieben	Vermeiden von Kontakt zu anderen sozialen andere Gruppen im Park werden pauschal nicht gemocht, ausgegrenzt	Raum zur Selbstbestimmung ungenutzt, wird nicht als solcher erkannt	vermeiden von Verschmutzung Verantwortungsfühl stärken, Pflege stärken, Verbote aussprechen,	gestalterische Erscheinung schirch, hässlich, veraltet, nicht ansprechend, überwiegende Ablehnung	Identität schaffen individuelle identitätsstiftende Stilmöbel, wiedererkennbare Ausstattung	(möglichst) natürlicher/ naturnaher Lebensraum Park soll grün sein, aber gepflegt und nicht zu viel "Wildnis", gezähmte Natur
Beziehung zu Umgebung Durchgangsweg reduzieren, Sicht- und Wegeverbindungen verringern Aufenthaltsqualität	Ausstattung Möblierung zu wenig Sitzmöbel, gemütlichere, verschiedene, zu wenig Angebote zum Verweilen	abgrenzen, Aufenthaltsbereiche schaffen, um unter sich sein zu können intime Bereiche schaffen, Kommunikations- und Aufenthaltsbereiche schaffen wird gewünscht	Verursacher von Schmutz Hunde machen Schmutz, stören sehr, wird als zentrales Problem gesehen	Park als Grünraum erleben Charakter des Parks entspricht nicht den Vorstellungen von einem Grünraum	Grün erleben, benutzen steht nicht im Vordergrund, erleben beschränkt sich auf in der wiese sitzen		
Kinderspiel Kinderspiel stört, nimmt Platz weg, ist am falschen Platz, soll eingegrenzt sein, soll nicht eingesperrt sein, soll nicht im Park sein	Platz optimal ausnutzen Park ist zu klein, entspricht nicht den Vorstellungen von einem "Park"	den Park nach Außen abgrenzen von außen abschrämen, durchgehen, einsehen vermeiden	Schmutz-Plätze und -Situationen Schmutz und Müll wird als störend empfunden				
Nutzungs-offenheit wird als negativ empfunden, wenn nicht genutzt/ bespielt, Nutzungsflexibilität wird nicht erkannt/durch andere Nutzer eingeschränkt	Ausstattung Spielgeräte zu wenige Spielgeräte		Angst-potentiale, Image (Geschichten über) andere Nutzergruppen erzeugen schlechten Ruf				
Jugendspiel Spielgeräte mehr zusammenfassen, gruppieren			formelle Kontrolle wird begrüßt				
Freizeit/ Sport Aktivitäten wie Gassi gehen sind nicht erwünscht und werden verlagert							

zusammenhängend ↗
 Bedeutung für Forschungsfrage
 Bedeutung im Textzusammenhang

Zentrale Themen der Hierarchisierung

Als Zwischenergebnisse des Analyseverfahrens werden nun die Kernthemen und zentralen Kategorien der beiden Hierarchisierungen beschrieben. Die Kategorien-netzwerke werden einander gegenübergestellt, um Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede für die vergleichende Analyse im nächsten Abschnitt (4.2) hervorzuheben.

Dazu muss noch einmal festgehalten werden, dass die Beschreibungen und Protokolle nicht alle Handlungsabläufe und Situationen der Untersuchungseinheiten wiedergeben können. Es ist einerseits wahrscheinlich, dass einige Handlungsmuster übersehen werden, andererseits liegt auch im Niederschreiben bereits eine subjektive Selektion und Beeinflussung durch Einstellungen und Perspektiven der Forscherin (Girtler 1992: 132f).

Außerdem wurden die beiden Zukunftswerkstätten zwar nach dem gleichen Schema geplant und durchgeführt, dennoch unterscheiden sie sich in Bezug auf die Gruppenzusammensetzung und die Dauer bzw. Intensität der Durchführung. Die Gruppe des BG 18 ist homogener, da die SchülerInnen aus einer gemeinsamen Klasse stammen, sich daher gut kennen, sowie etwa gleich alt sind. Darüber hinaus ist die Aufteilung zwischen Mädchen und Burschen in der gesamten Gruppe ausgewogen und die Kleingruppen bestehen aus jeweils einem Mädchen und einem Burschen. Die SchülerInnen der KMS 18 kommen hingegen aus verschiedenen Klassen und Schulstufen, sind daher unterschiedlich alt und kennen sich unterschiedlich gut. Es überwiegt die Zahl der Burschen. In der KMS 18 wurde die Werkstatt an einem Vormittag durchgeführt, im BG 18 gab es ein „Kick-Off“-Treffen und weitere Termine an zwei Vormittagen, was ein intensiveres Arbeiten ermöglichte. Daher ist ein direkter Vergleich beider Gruppen nicht möglich, sondern muss immer vor diesem Hintergrund betrachtet werden.

Weiters können geschlechtsspezifische Unterschiede im Rahmen dieser Untersuchung nicht explizit ausgewertet werden, da die Kleingruppen nicht in Hinblick darauf gebildet wurden. Zwar gab es in der KMS 18 eine reine Mädchengruppe, diese stand jedoch drei Burschengruppen gegenüber. Im BG 18 waren in jeder Gruppe sowohl ein Mädchen als auch ein Junge. Die Entwürfe waren hier also immer mehr oder weniger das Ergebnis vom Zusammentreffen der Vorstellungen beider Geschlechter.

Weiters muss betont werden, dass milieuspezifische oder kulturelle Hintergründe nicht explizit befragt wurden und so auch in die Interpretation der Ergebnisse nicht einfließen. Zwar können sich solche Unterschiede durch die Nutzung oder Meidung bestimmter Freiräume äußern, die sollen aber nicht das Zentrum der Untersuchung sein. Vielmehr soll eruiert werden, welche Unterschiede in den Vorstellungen und Wünschen von Nutzern (Schülerinnen der KMS 18) und Nicht-Nutzern (SchülerInnen des BG 18) an den Park bestehen. Daraus werden in weiterer Folge Faktoren gefiltert, die sich auf die Gestaltung dieses Freiraumes beziehen.

Vor dem Hintergrund dieser Einschränkungen bzw. Rahmenbedingungen können Ähnlichkeiten und Unterschiede herausgefunden und daraus Schlüsse gezogen werden. Diese werden hier beschrieben und im nächsten Abschnitt in Bezug zu den Forschungsfragen und den theoretischen Hintergründen diskutiert. Aufgrund der festgestellten Häufigkeiten und Zusammenhänge werden folgende Themen hervorgehoben:

Funktion und Nutzungsqualitäten (Benutzbarkeit und Kommunikation/Begegnung)

Bei beiden Gruppen sind die Themen Funktion und Nutzungsqualitäten (Kommunikation/Begegnung und Benutzbarkeit) zentral. Allerdings ist bei den Gymnasiasten das Thema Funktion das wichtigste, bei den Schülerinnen der KMS 18 liegen hingegen die beiden Nutzungsqualitäten Kommunikation/Begegnung und Benutzbarkeit vor der Funktion.

Die SchülerInnen des BG 18 stellen die derzeitige Funktion des Parks stark in Frage. Sie fordern in Ihren Entwürfen vor allem eine Erholungsfunktion des Parks und verdrängen teilweise andere Alltagsnutzungen völlig aus dem Raum. So wird in den Entwürfen beispielsweise der Durchgang von Passanten teilweise durch Zäune oder geänderte Wegeführung unterbunden, Jugendspielgeräte an den Rand geschoben, der Kinderspielplatz an einen abgelegenen Platz außerhalb des Parks hinter die KMS 18 verschoben oder Hunde und ihre Halter mittels Verbot aus dem Park ausgeschlossen. Diese drastischen Maßnahmen werden damit argumentiert, dass die derzeitige Benutzbarkeit des Parks aufgrund schlechter Ausnutzung/Zonierung des sowieso zu kleinen Platzes und mangelhafter Möblierung nicht ausreichend sei und man deshalb Prioritäten setzen müsse. Gleichzeitig ist die Schaffung von Bereichen, in denen man unter sich sein kann und wo man den Kontakt zu anderen Gruppen vermeidet, wichtig.

Bei den SchülerInnen der KMS 18 ist dieser Wunsch nach Abgrenzung gegen andere NutzerInnengruppen auch wichtig. Die Schaffung von geschlossenen Aufenthaltsbereichen geht einher mit dem Wunsch nach Erholungs- und Aufenthaltsqualitäten. Anders als die Gymnasiasten verdrängt diese Aufenthalts- und Erholungsfunktion die derzeitigen Funktionen im Park (Raum für Kinder- und Jugendspiel, Transitraum) und somit andere NutzerInnengruppen kaum. Nur die Hunde und ihre Halter werden in den Entwürfen meistens ausgeschlossen.

Aneignung und Nutzungsoffenheit

In beiden Workshops wurde festgestellt, dass Raumaneignung durch die SchülerInnen im Marie-Ebner-Eschenbach-Park fast ausschließlich in Form von „Besetzen“ stattfindet. Schüler des BG 18 sehen den Raum durch die SchülerInnen der KMS 18 und des Poly besetzt. Sie bezeichnen den Park sogar als „den der Hauptschüler“. Die SchülerInnen der KMS 18 hingegen befinden sich im Prozess der Aneignung (vgl. Abschnitt 2.1.3) beim *Frequentieren* und damit einhergehenden *affektiven Besetzen*, würden den Raum aber

nicht als „ihren“ bezeichnen. Hier besteht offensichtlich eine gravierende Divergenz zwischen der selbst empfundenen und der durch andere wahrgenommenen Aneignung. Im Sinne einer Aneignung als schöpferische, kreative Freiraumnutzung und Möglichkeit zur Entfaltung wird von den SchülerInnen wenig Initiative oder Bewusstsein gezeigt. Vor allem die SchülerInnen des BG 18 nutzen oder erkennen die Möglichkeiten nicht, die ihnen eine nutzungsoffene Gestaltung des Parks bietet. Sie sehen den nutzungsoffenen Raum nicht als Anreiz, sich zu entfalten, sondern lediglich als ungenutzten, unattraktiven Raum. SchülerInnen der KMS 18 empfinden kreative Veränderung gar als schlecht (eine Schülerin sieht Graffiti auf den Bänken als Verschmutzung), schreiben sozialen Angeboten (Parkbetreuung, Jugendzentrum) die Aufgabe zu, den Raum kreativ zu erschließen. Einzig der Wunsch einer Kleingruppe nach Obstbäumen und Gemüsebeeten könnte als Ausdehnung der privaten Freiraumnutzung auf den öffentlichen Raum gesehen und somit als kreative Veränderung betrachtet werden.

Sicherheit und Sauberkeit

Besonders das Thema Schmutz wird in Bezug auf die Erholungs- und Aufenthaltsqualität kritisiert. Becker et. al. (2008: 33f) weisen darauf hin, dass Pflege und Sauberkeit in öffentlichen Freiräumen besonders wahrgenommen wird und die Bewertung des Gebrauchswertes eines Freiraums direkt beeinflussen. Dies ist auch in den vorliegenden Ergebnissen erkennbar. Die SchülerInnen beider Schulen bezeichnen Hundekot als den ausschlaggebenden Grund, weshalb sie die Wiese nicht nutzen. Die SchülerInnen haben jedoch unterschiedliche Vorstellungen darüber, wie die Frage der Sauberkeit gelöst werden kann. So wünschen sich beide Gruppen Hundeverbot oder zumindest Hundezonen und mehr Müllmänner, die den Park reinigen. Dass Verschmutzung von vornherein vermieden werden sollte und ein Verantwortungsgefühl der NutzerInnen dafür gestärkt werden sollte, betonen aber nur die SchülerInnen des BG 18.

Neben diesen sehr oft angesprochenen Themen sind auch folgende Aspekte für den Forschungszusammenhang von Interesse:

Naturerlebnis – möglichst natürlicher/naturnaher Lebensraum

Dieses Thema ist für beide Gruppen offensichtlich weniger zentral. Dennoch werden unterschiedliche Einstellungen zu diesem Thema festgestellt, die für die Forschungsfrage interessant sind. So entwerfen mehrere Gruppen der KMS 18 naturnahe Bereiche im Park, mit Fischteichen, Schmetterlingen und Blumenwiesen. Die SchülerInnen des BG 18 empfinden den Park zwar als zu wenig „grün“ für einen „richtigen“ Park, planen aber außer den großen Liegewiesen wenig „Grünes“ (Bäume, Sträucher, Blumen etc.) ein.

Ästhetisches Erleben – gestalterische Qualität

Auch bei diesem Thema gibt es im Rahmen der Entwürfe von den SchülerInnen wenig direkte Aussagen und Bewertungen. Trotzdem sollen diese hier kurz beschrieben werden, da die Gestaltung eines öffentlichen Freiraums im Alltagsverständnis oft nur mit der ästhetischen Erscheinung gleichgesetzt wird (siehe Abschnitt 2.1.5). Für beide Gruppen entspricht der Park nicht den Vorstellungen, die sie über einen Park haben. Der Marie-Ebner-Eschenbach-Park sei zu klein, nicht grün genug, und wird eher als Platz gesehen und interpretiert. Auf dieser Einschätzung baut sich eine ablehnende Haltung gegenüber der Gestaltung des Parks auf. Einzelne Elemente, wie beispielsweise die Bänke und Laternen, werden als hässlich und veraltet bezeichnet, die Aufteilung der einzelnen Bereiche wird als nicht stimmig empfunden.

Identifikation – Identität

Das Thema Identifikation und Identität ist für die SchülerInnen auf den ersten Blick weniger relevant, es gibt wenig direkte Wertungen dazu. Trotzdem kann festgestellt werden, dass beiden Gruppen ein Anziehungspunkt fehlt, etwas Außergewöhnliches, ein Grund, warum man genau diesen Park besuchen sollte. So wünschen sich SchülerInnen der KMS 18 ein Jugendzentrum oder ein Schwimmbad, SchülerInnen des BG 18 planen besondere Sitzmöbel (sog. „Enzis“) oder einen unverwechselbaren Brunnen ein. Betrachtet man Aneignung im Sinne von Graumann (1990, siehe Abschnitt 2.1.3), so ist auch Wiedererkennung (sich erinnern) ein Schritt zur Aneignung von Räumen und daher auch für die Fragestellung relevant. Die Schüler vermissen eine Einzigartigkeit, welche Identität, Wiedererkennung und in weiterer Folge Aneignung unterstützt.

Im nächsten Abschnitt werden diese Ergebnisse in Bezug zur Forschungsfrage und zum theoretischen Hintergrund gesetzt und diskutiert. Als Einflussfaktor auf die Nutzung und Aneignung von öffentlichen Räumen können dabei sowohl die Gestaltung als auch andere Faktoren herausgearbeitet werden.

4.2 Analyse und Diskussion

Die Arbeit steht vor dem Hintergrund einer „intensiven“ Methode der Sozialforschung, die Mechanismen und Zusammenhänge von sozialen Prozessen zu verstehen versucht (Sayer 1984: 222). Novy (2002: 6) beschreibt in diesem Zusammenhang Abstraktion als geeignete Herangehensweise, um kontextabhängige Strukturen als Sinnzusammenhänge zu erkennen und zu verstehen. Ein wesentlicher Schritt dabei ist die Reduktion der Wirklichkeit auf Kernaspekte (Novy 2002: 14). Durch diese Abstraktion kommt es zu einer Fokussierung der Wahrnehmung, welche es ermöglicht, die Wirklichkeit besser zu verstehen. Diese auf die wesentlichen Kernthemen reduzierten Ergebnisse der

empirischen Untersuchung werden nun im Kontext zueinander gebracht und anhand der im Kapitel 2 erarbeiteten theoretischen Basis interpretiert.

Einfluss des Raumes auf menschliches Verhalten

„Der Raum ist nur ein Faktor aus einer Vielzahl anderer Faktoren, die menschliches Verhalten beeinflussen und es ist in der Forschungspraxis fast unmöglich, den räumlichen Faktor zu isolieren.“ (Tessin 2004: 22)

Durch die hohe Komplexität menschlichen Verhaltens ist es einerseits methodisch praktisch nicht zu bewerkstelligen, den Einfluss des Raums herauszufiltern. Andererseits kann dieser Einfluss nicht pauschaliert werden, sondern immer nur in Bezug auf spezifische Verhaltensweisen betrachtet werden, da diese unterschiedlich stark an räumliche Gegebenheiten gebunden sind. Trotzdem ist es *„höchst unwahrscheinlich, dass ein Ort überhaupt keinen Einfluss darauf haben sollte, was und wie man es tut, wie lange und wie wohl man sich dabei fühlt.“* (Tessin 2004: 23)

Man muss also davon ausgehen, dass der Raum und dessen Erscheinung und Gestaltung nicht der einzige Einflussfaktor auf menschliches Verhalten ist. Begreift man Raum im Sinne des relationalen Raumverständnisses, dann bestehen aber Wechselwirkungen zwischen Raum und Handeln. Tessin (2004: 24f) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen freiraumrelevanten Verhaltensdispositionen und Verhaltensspielräumen. Das Freiraumverhalten setzt sich zusammen aus dem, was man in Bezug auf den Freiraum möchte (Spielen, Erholen) und was einem möglich ist (persönlich, räumlich, zeitlich, finanziell, sozial oder gesetzlich). Verhaltensdispositionen, also Wünsche, Bedürfnisse und Einstellungen bestimmen das freiraumrelevante Wollen und sind überwiegend erlernt bzw. anerzogen. Verhaltensspielräume bestimmen das Können, das Sollen und das Dürfen und werden durch gruppen- oder gesellschaftsspezifische freiraumkulturelle Ressourcen (z.B. Zugang zu einem öffentlichen Park) sowie durch soziale Normen, Vorschriften und Gesetze (z.B. „Rasen betreten verboten“) bestimmt.

Die Gestaltung von öffentlichem Freiraum kann Verhaltensspielräume geben, die eine Nutzung und Aneignung ermöglicht bzw. erlaubt. Sie kann Möglichkeiten schaffen, ob diese auch erkannt und angenommen werden, hängt von weiteren Faktoren ab, die später noch erläutert werden. Diese Verhaltensspielräume und Möglichkeiten können im Rahmen der Untersuchung vor allem in Bezug auf die Ausprägung der Gestaltung hinsichtlich Funktion, Nutzungsoffenheit, Begegnung und Abgrenzung, ästhetische Wahrnehmung und Identität sowie Naturerlebnis, festgestellt werden. Diese werden nun beschrieben.

4.2.1 Funktion

Ein herausstechender Unterschied zwischen den Planungen der KMS 18 und des BG 18 liegt in den verschiedenen Funktionsanforderungen, die der Marie-Ebner-Eschenbach-Park erfüllen soll. Daher wird dieser Aspekt genauer beleuchtet. Gestaltung und Funktion eines öffentlichen Freiraums beeinflussen sich wesentlich (siehe Abschnitt 2.1.5). Verschiedene Funktionen erfüllen unterschiedliche Alltagsnutzungen. Welche Alltagsnutzungen sich die Jugendlichen vom Marie-Ebner-Eschenbach-Park erwarten, hängt von mehreren Faktoren ab. Folgende wurden in Zuge der Interpretation des empirischen Materials herausgefunden: Die Normen, welche Jugendliche aus öffentlichen Parks kennen, die Funktionen, welche andere Freiräume in ihrem Umfeld übernehmen, und die anderen Aktivitäten, denen sie in ihrer Freizeit nachgehen (siehe Abbildung 10). Diese Überlegungen werden nun genauer erklärt und anhand von Beispielen konkret dargestellt.

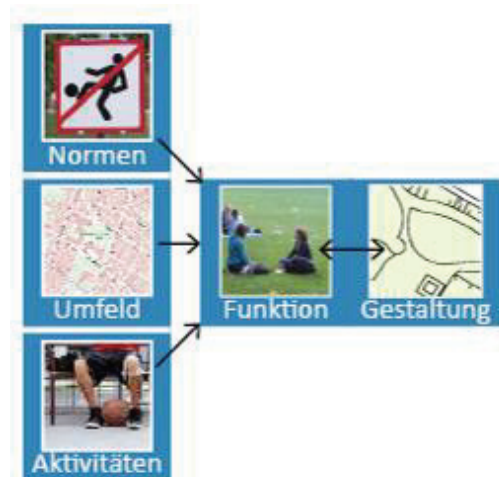


Abbildung 10: Normen, Umfeld und Aktivitäten bestimmen Funktionsanforderungen an den öffentlichen Freiraum (eigene Darstellung)

Normen, Raum und Funktion

Die Funktion eines Raumes hat neben anderen Faktoren einen großen Einfluss auf Normen und Verhalten in diesem Raum (Klamt 2007: 76). Dies trifft auch auf öffentliche Räume zu. Abgesehen von dieser Annahme vertritt Klamt (2007) die These, dass formale und soziale Normen mit bestimmten öffentlichen Räumen verbunden sind – also „verortet“ sind: „Normen haben einen, besser ihren Ort. Umgekehrt haben Orte und bestimmte Typen öffentlichen Raums ihre spezifischen Normen.“ (Klamt 2007: 84). Demnach verhält man sich in einer historischen Parkanlage anders als in einem wohnungsbezogenen Freiraum (wie z.B. einem typischen Wiener „Beserlpark“). Läßle (1991) spricht von der funktionalen und ästhetischen Gestaltung von Raum als „Gebrauchsanweisungen“ für das räumliche Verhalten von Menschen (vgl. Abschnitt 2.1.1).

Der Marie-Ebner-Eschenbach-Park ist solch ein „Beserlpark“. Der begrenzte Platz, dicht aneinandergereihte Möbel und Spielgeräte sowie die große Zahl der ParkbesucherInnen lassen die NutzerInnen sofort erkennen, worum es in so einem Park geht: Möglichst viele unterschiedliche Funktionen und Aktivitäten, verschiedenste NutzerInnengruppen und Bedürfnisse unterzubringen. Dementsprechend entwickelten sich in „Beserlparks“ relativ strenge Normen: Hier wird gespielt, aber nur in den vorgesehenen Bereichen. Hier erholt man sich auf den Bänken oder man spaziert durch. Sehr viel mehr ist auf diesem knappen Raum nicht möglich. Grillen wie auf der Donauinsel oder in der Wiese liegen wie im Burggarten ist in einem Beserlpark kaum vorstellbar.

In ihren Planungen beziehen sich die SchülerInnen bei ihren Wünschen auf andere Parks, in denen sie sich aufhalten und offensichtlich wohlfühlen. Für Jugendliche der KMS „spielt man mit Freunden in einem Park“ – so wie sie es aus den anderen „Beserlparks“ kennen, die sie nutzen. Jugendliche des BG nutzen eher großzügige Parks, wie den Türken-schanzpark, in dem man „mit Freunden auf der Wiese des Parks sitzt“. Sie „kopieren“ die Normen und Funktionen von jenen Parks, die für sie Bezugsräume sind. Bei beiden Gruppen ist eine Tendenz zur Reproduktion bekannter Strukturen erkennbar.

Das macht sich besonders bei den SchülerInnen des BG 18 bemerkbar. In ihren Planungen drängen sie die vorhandenen Aktivitäten (Kinderspiel und Ballspiel) an den Rand und belegen den Raum mit Liegewiesen und Raum zur Kommunikation. Wie in Abbildung 11 zu sehen, nehmen bei dem Plan von SchülerInnen des BG 18 die Liegewiesen den meisten Platz ein (grün gekennzeichnet). Der Kinderspielplatz wird auf den Bereich hinter die Hauptschule verschoben, also außerhalb des Parks (rot gekennzeichnet). In den Entwürfen dieser SchülerInnen spiegeln sich Normen und Funktionen wider, die man in Landschaftsgärten finden kann. Man hält sich darin zur Erholung auf und genießt die schöne und ordentlich gepflegte Anlage. Landschaftsparks sind so großzügig angelegt, dass Nutzungsangebote, die nicht zusammenpassen, auch nicht nebeneinander platziert sind. Beispielsweise sind im Türkenschanzpark die Kinderspielbereiche von den Liegewiesen und durch Hecken abgetrennt. Da es weniger Berührungspunkte zwischen den Nutzergruppen gibt, müssen diese wenig Rücksicht aufeinander nehmen und können ihren Interessen nachgehen.

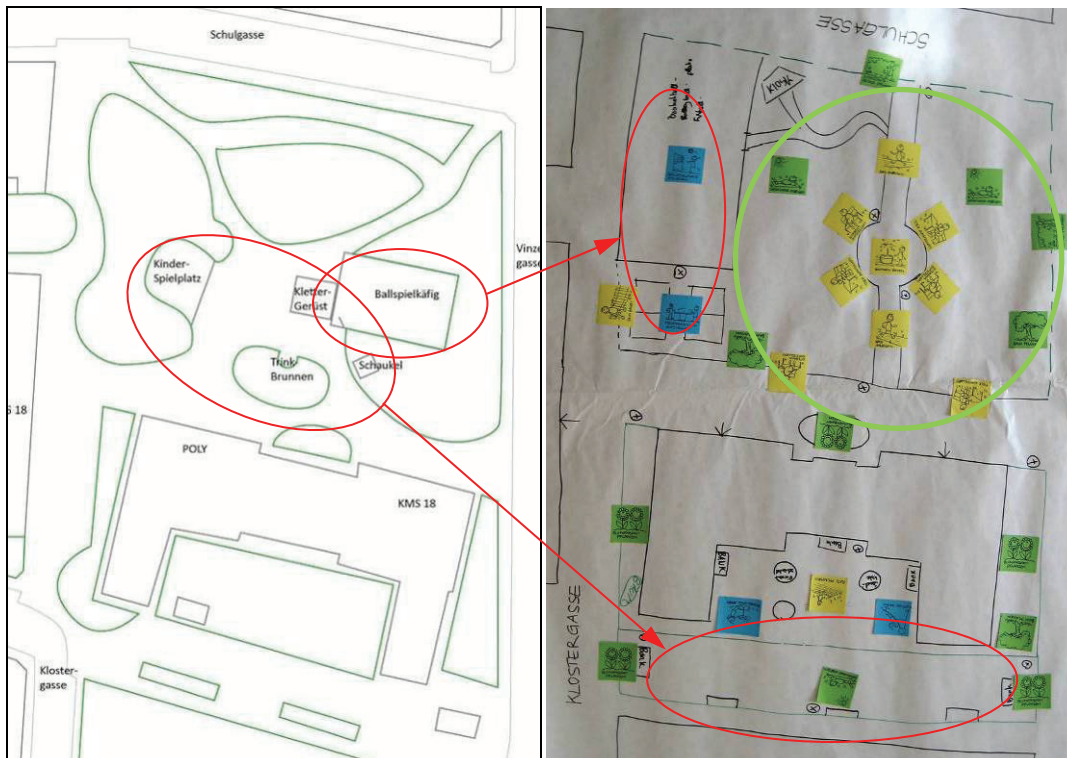


Abbildung 11: Veränderungswünsche von BG 18 SchülerInnen: An den Rand Drängen von Funktionen.
Links: Bestand, Rechts: Entwurf von SchülerInnen des BG 18 (eigene Darstellung)

Bei den Planungen der SchülerInnen der KMS 18 sind die Unterschiede zum derzeitigen Bestand nicht so gravierend. Sie kennen Normen aus anderen „Beserlparks“ und bringen diese in ihren Entwürfen ein. Sie planen auf dieser kleinen Fläche vielfältige Nutzungsangebote, vom Kinderspielplatz, dem Ballspielbereich bis zu Aufenthaltsbereichen für Erwachsene. Die Nutzungsangebote befinden sich eng beisammen und bilden das Zentrum des Parks. Die SchülerInnen der KMS 18 berücksichtigen Normen und Funktionen, die es in einem Beserlpark gibt (siehe Abbildung 12). In einem Beserlpark treffen viele verschiedene NutzerInnengruppen und Bedürfnisse aufeinander. Da der Raum begrenzt ist, müssen Parkbesucher aufeinander Rücksicht nehmen.



Abbildung 12: Veränderungswünsche von KMS 18 SchülerInnen: Berücksichtigen unterschiedlicher Funktionen
 Links: Bestand, Rechts: Entwurf von SchülerInnen der KMS 18 (eigene Darstellung)

Funktion und Umfeld

Für Klamt ist nicht allein Raum ein „Normträger“, sondern genauso die Menschen die darin existieren (Klamt 2007: 260). Wenn eine Gruppe ein bestimmtes Verhalten im Raum (vor)lebt, so wirkt das auch auf andere Gruppen. Die Funktion eines Raumes wirkt sich auf die darin herrschenden Normen aus. Gleichzeitig können in einem Raum Normen entstehen, die dessen Funktion verändern. Das geschieht beispielsweise bei einer dysfunktionalen Nutzung eines Freiraums. Wird eine Wiese ständig von HundebesitzerInnen zum Gassi gehen genutzt, werden andere Nutzungen (beispielsweise sich in die Wiese legen und sonnen) verdrängt und die Wiese verliert ihre Aufenthaltsfunktion für andere NutzerInnen, so wie es im Ebner-Eschenbach-Park der Fall ist.

Funktionen eines öffentlichen Freiraumes hängen aber auch immer von den Nutzungsanforderungen ab, die an ihn gestellt werden. Dabei müssen die Beziehungen zu den umgebenden Gebäuden und zum städtischen Umfeld betrachtet werden (Breitfuss et.al. 2006: 91), wobei es hierbei nicht nur um den Freiraumverbund in der städtischen Nachbarschaft geht. Um Nutzungsanforderungen und -wünsche an einen Park erfassen zu können, müssen möglichst alle öffentlichen Freiräume betrachtet werden, die von den Kindern und Jugendlichen genutzt werden. Es geht also einerseits um den „Freiraumverbund“ des Parks und seiner Umgebung, aber auch das „Freiraumnetzwerk“ aus Sicht der Jugendlichen.

Dieses „Freiraumnetzwerk“ der Jugendlichen ist bei den SchülerInnen der beiden Schulen sehr unterschiedlich ausgeprägt. Wie in Abschnitt 2.1.4 beschrieben, ist der Mobilitäts- und Lebensraum von Jugendlichen nicht (mehr) zusammenhängend, sondern besteht aus separaten Inseln, die in einem großen Gesamtraum liegen (Deinet 2009b). Das bedeutet, dass weitere Freiräume, die sich die Kinder und Jugendlichen aneignen, nicht in der unmittelbaren Nachbarschaft zum Marie-Ebner-Eschenbach-Park liegen müssen. So sind beispielsweise für die SchülerInnen der KMS 18 der Schubertpark, der Clemens-Hofbauer-Park oder andere „Beserlparks“ im 16. und 17. Bezirk Bezugsräume, für SchülerInnen des BG 18 sind der Pötzleinsdorfer Schlosspark und der Türkenschanzpark wichtige Freiräume. Diese Parks sind anders gestaltet, unterschiedlich groß und erfüllen verschiedene Funktionen.

Als Beispiele werden der Clemens-Hofbauer-Park und der Türkenschanzpark kurz beschrieben: Der Clemens-Hofbauer-Park (von den SchülerInnen auch „Marienpark“ genannt) im gründerzeitlich geprägten Wohngebiet des Nachbarbezirks Hernals hat eine Fläche von circa 5.000 Quadratmeter. Der „Beserlpark“ umfasst einen Kinderspielplatz, Ballspielkäfige und Sitzmöglichkeiten. Dieses „wohnungsnahe Grün“ übernimmt auf engem Raum unterschiedliche Funktionen im direkten Wohnumfeld. NutzerInnen dieses Parks sind vorwiegend AnrainerInnen. Der Türkenschanzpark in Währing ist mit 150.000 Quadratmetern dreißig Mal so groß. Hier befinden sich genauso Kinderspielplätze, Ballspielplätze und Hundezonen, der Schwerpunkt liegt aber auf ausgedehnten Wiesen, Liegewiesen und Wegen, die zum Sporteln, Spazieren und Verweilen einladen. Dieser Park wird nicht nur von Menschen genutzt, die hier wohnen, sondern zieht auch Menschen aus anderen Stadtteilen an.

Die beiden Parks werden von verschiedenen NutzerInnengruppen besucht und bieten unterschiedliche Funktionsschwerpunkte, Nutzungsmöglichkeiten und Atmosphären (siehe Abbildung 13).



Abbildung 13: Links: Clemens-Hofbauer-Park mit Kinder- und Ballspielplatz; Rechts: Türkenschanzpark mit großer Liegewiese (eigene Fotos)

Daher muss hinterfragt werden, welche Funktionen andere (auch private) Freiräume den Kindern und Jugendlichen bereits bieten und welche Nutzungen ihnen dort bekannt sind. Wenn SchülerInnen der KMS 18 beispielsweise viel Freizeit in Ballspielkäfigen öffentlicher Parks verbringen, dort ihre Freunde treffen und Spaß haben, ist es verständlich, dass sie sich auch für den Marie-Ebner-Eschenbach-Park einen Ballspielplatz wünschen. Die Jugendlichen des BG 18 fühlen sich in einem weitläufigen Landschaftspark wohl und übertragen dieses Konzept auf den Marie-Ebner-Eschenbach-Park. Wenn den Jugendlichen beispielsweise ein Vereinsfußballplatz, eine große Wiese im Hausgarten oder ein wenig frequentierter Ballspielplatz in ihrem Freiraumnetzwerk zur Verfügung steht, ist es für sie nicht vordergründig, dass der Park einen Ballspielkäfig hat.

Im Sinne Bourdieus (siehe Abschnitt 2.1.1) zeigt sich hier eine Ausprägung des sozialen Kapitals der SchülerInnen in diesem geografischen Raum. Die SchülerInnen der KMS 18 verfügen über ein Netzwerk von Beziehungen, das sich von anderen Besslerparks bis in den Marie-Ebner-Eschenbach-Park spannt. Sie kennen andere Kinder und Jugendliche, die in den Ballspielkäfigen spielen, und haben durch diese Gruppenzugehörigkeit Zugang zu und Interesse an den Spielplätzen. Die SchülerInnen des BG 18 tun sich da schwerer, weil sie nicht auf dieses soziale Netzwerk zurückgreifen können. Sie haben keine Freunde in diesen Ballspielkäfigen, die sie mitspielen lassen könnten.

Funktion und Lebensstil

Bei den Entwürfen zum Marie-Ebner-Eschenbach-Park können unterschiedliche Funktionsansprüche festgestellt werden. Für die SchülerInnen der KMS 18 stehen Spiel- und Sport-Funktion im Vordergrund, die SchülerInnen des BG 18 wünschen sich in erster Linie Erholungsfunktion.

Das kann einerseits im Altersunterschied begründet sein. Die SchülerInnen der KMS 18 sind jünger, deshalb könnte Spiel und Sport eine wichtigere Freizeitaktivität als „in der Wiese liegen“ sein. Daschütz (2006: 151ff.) untersuchte das Spielverhalten von Kindern und Jugendlichen in Wien und fand heraus, dass das Durchschnittsalter bei Regelspielen (beispielsweise Ballspiele) etwas niedriger ist als bei Kommunikationsspielen (dazu gehört u.a. miteinander plaudern). Das bedeutet, dass die SchülerInnen des BG 18 aufgrund ihres höheren Alters die Spiel- und Sportangebote im Marie-Ebner-Eschenbach-Park weniger ansprechen und sie daher auch weniger Anlass haben, den Park zu nutzen.

Andererseits wurde in anderen Untersuchungen im Rahmen des Forschungsprojektes Ungleiche Vielfalt (Horbaczynski 2010) herausgefunden, dass die Freizeit der SchülerInnen des BG 18 viel mehr durch außerschulische Aktivitäten verplant ist, als bei SchülerInnen der KMS 18. Dazu zählt beispielsweise Sport in einem Verein, Besuch eines Tanzkurses, Musikunterricht etc. Daher ist es nicht verwunderlich, dass sich diese Schüler keine

weiteren Aktivitätszonen wünschen, sondern lieber eine Raum, in dem sie herumhängen, plaudern und abschalten können.

Diese von Institutionen organisierten Freizeitaktivitäten (Tanzkurs, Musikunterricht etc.) erfordern ausreichend ökonomisches Kapital, worüber SchülerInnen des BG 18 (bzw. ihre Eltern) in größerem Ausmaß verfügen als SchülerInnen der KMS 18. Auch das kulturelle Kapital in Form von Bildungsstand der Eltern ist tendenziell unterschiedlich ausgeprägt, was einen direkten Einfluss auf die Freizeitmöglichkeiten der Kinder hat (Horbaczynski 2010). Diese Aspekte zeigen auf, dass sich die Positionen der SchülerInnen beider Schulen im sozialen Raum unterscheiden und dadurch auch ihre Lebensstile (siehe dazu Bourdieu 1999 bzw. Abschnitt 2.1.1). Zum Lebensstil der BG-18-SchülerInnen gehört ein volles Freizeitprogramm in verschiedenen Institutionen, wodurch ein Parkaufenthalt zur Entspannung und zum Freunde-Treffen zwischen Terminen genutzt wird. Beim Lebensstil der KMS-18-SchülerInnen ist weniger ein vorgegebenes Programm, sondern vielmehr Zeit für selbstbestimmte Aktivitäten im Freien möglich, was sich in der Nutzung der Spielangebote in den Besslerparks zeigt.

4.2.2 Nutzungsoffenheit und Nutzungsangebote

In der Landschafts- und Freiraumplanung der 1970er und 1980er Jahre gab es eine Position, in der offen oder unklar definierte Freiräume als Verhaltenschance gesehen wurden und die darauf setzte, dass BenutzerInnen die Chance zu einer eigenen Raumdefinition ergreifen. Dieser Position stehen Beobachtungen und Befragungen gegenüber, die aufzeigen, dass die Verweildauer und Nutzungsdichte in nutzungsoffenen Freiflächen (wie z.B. innerstädtischen Brachflächen) meistens gering ist (Tessin 2004: 39). Dafür gibt es folgende Gründe: Ohne entsprechende Verhaltensangebote wissen die Leute nicht recht, was sie dort machen sollen. Darüber hinaus sind die Flächen häufig durch andere Nutzungsansprüche besetzt. Ausstattungselemente wie Bänke oder Spielgeräte wirken verhaltensregulierend. Gleichzeitig sind sie Hinweise, Angebote, Aufforderungen, die die NutzerInnen ermuntern können, sie zu nutzen. Dennoch zwingen sie zu nichts. Für NutzerInnengruppen, die die Angebote nicht nutzen möchten, sind die Ausstattungselemente nicht verhaltensrelevant (Tessin 2004: 39).

So wie Tessin (2004) befinden auch Breiffuss et. al. (2006, siehe Abschnitt 2.2.1) offene Gestaltung als nicht immer förderlich für die Nutzung und Aneignung von öffentlichem (Frei-)Raum. Diese Annahme dürfte auch im Marie-Ebner-Eschenbach-Park gelten. Die zentrale, befestigte Platzfläche bietet zwar einerseits die Möglichkeit für Gruppen- oder Ballspiele, zum Radfahren oder Skaten. Die flexiblen Bänke können beliebig aufgestellt werden und laden zum Verweilen ein. Trotz dieser Möglichkeit nutzen Kinder und Jugendliche die Fläche meist nur zum Wechsel zwischen Spielplatz und Klettergerüst,

Bänke werden nur am Rand des Platzes aufgestellt und es finden kaum Spiele am Platz statt. Zusätzlich queren ständig Passanten den Platz, was raumgreifende Spiele behindert. Man kann also behaupten, dass der Platz von den Nutzungsansprüchen der Passanten „besetzt“ ist bzw., dass sich ein „informelles Behaviour Setting“ (Tessin 2004: 39) entwickelt hat, in dem Aufenthalt und Verweilen „keinen Platz“ hat, sondern der Platz nur als Durchgangsraum gesehen wird. Manche SchülerInnen des BG 18 finden den Platz in der Mitte „zu groß“, sie verkleinern ihn in ihren Entwürfen oder entfernen ihn ganz, vermutlich weil sie im derzeitigen Platz keine Nutzungsanregungen finden.

Ähnlich verhält es sich mit der großen, an den Platz angrenzenden Wiese. Sie wäre ausreichend groß, um als Spiel- oder Liegewiese genutzt werden zu können, es gibt keine Vorschriften, welche die Nutzung einschränken (keine Verbotsschilder) und keine baulichen Beschränkungen (Zäune). Sie bietet Schatten durch die Bäume, aber auch sonnige Flächen – trotzdem halten sich kaum Kinder oder Jugendliche dort auf. Einerseits gibt es auch hier eine dominante NutzerInnengruppe, die den Ort besetzt, nämlich HundehalterInnen mit ihren Tieren, die auf der Wiese Gassi gehen und teilweise den Kot hinterlassen. Andererseits besteht von SchülerInnen der KMS 18 und des BG 18 der Wunsch nach Liege- oder Sitzmöglichkeiten in der Wiese. Besonders deutlich wird der Wunsch nach einer konkreten Nutzungszuweisung der Wiese bei den SchülerInnen des BG 18. Diese kritisieren an der derzeitigen Wiese, dass hier „zu viel ungenutzte Landschaft“ sei und planen bei Ihren Entwürfen klar definierte „Liegewiesen mit Hundeverbot“ ein.

4.2.3 *Begegnung und Abgrenzung*

Dieses oben beschriebene „Besetzen“ von Räumen spielt aber besonders im Jugendalter eine wichtige Rolle (siehe Abschnitt 2.1.3). Das Verhalten in urbanen öffentlichen Räumen ist häufig eine Fortsetzung privaten Verhaltens: Man ist für sich oder höchstens unter Freunden, Kontaktaufnahme mit anderen ist eher die Ausnahme (Tessin 2004: 157). Dieses Territorialverhalten von Jugendlichen im öffentlichen Raum zeigt sich durch räumliches (und soziales) Abgrenzen von anderen NutzerInnengruppen. Ermöglicht die Gestaltung eines öffentlichen Freiraums durch geschützte Bereiche ein „unter sich Sein“, werden diese durch Jugendgruppen eher angeeignet. Dies zeigt sich auch bei den Entwürfen beider Gruppen. Derzeit ist der Park sehr offen und für alle einsichtig gestaltet, die Nutzungsbereiche überschneiden sich und es gibt kaum Rückzugsorte. Die SchülerInnen planen klare Abgrenzungen zwischen den *Nutzungsbereichen* ein und entwerfen viele kleine Sitzecken und Pavillons als Kommunikations- und Aufenthaltsbereiche, in denen sie „unter sich, chillig, ruhig und ungestört“ sein können. Sie entwerfen Abgrenzungen zu bestimmten *NutzerInnengruppen*. Die SchülerInnen des BG 18

zeichnen Zäune und Hecken als physische Grenzen zwischen dem Park und den anderen Schulen ein.

Obwohl der Freiraum vor den Schulen gestalterisch derzeit keine Trennung aufweist, zieht sich eine „unsichtbare Grenzlinie“ entlang des Radweges in der Klostergasse. Ein Schüler des BG 18 interpretierte in einer Diskussion die Markierung des Radweges sogar als Grenze. In ihren Entwürfen lassen SchülerInnen der KMS 18 (bis auf eine Gruppe) den Raum zwischen Radweg und BG 18 frei, bearbeiten und verändern ihn nicht, was wiederum auf diese „unsichtbare Grenze“ hinweist. Die Grenze ist hier also eine soziologische Tatsache, die sich räumlich formt. Demnach ist die von Simmel formulierte Raumqualität „Zerlegbarkeit und Begrenzung des Raums“ hier besonders stark ausgeprägt (Simmel 2006 [1908]: 23, siehe auch Abschnitt 2.1.1).

Diese unsichtbare Grenze entsteht dadurch, dass eine Gruppe den Park in Anspruch nimmt. Die SchülerInnen der KMS 18 nutzen dem Park regelmäßig. Das reicht aus, um andere NutzerInnengruppen zu verdrängen. So sehen die SchülerInnen des BG 18 den Park als „den der HauptschülerInnen“, weil sich diese dort öfter aufhalten. Dieser Zusammenhang weist auf das von Schulz (2003) beschriebene Verständnis von Mobilität hin, welches in Abschnitt 2.1.4 vorgestellt wurde. Demnach haben Personen, die sich in einem physischen Raum bewegen, soziale und kulturelle Wirkungen auf andere und verändern so den Raum selbst. In Folge dessen nehmen die SchülerInnen den Raum auf andere Weise wahr (Schulz 2003: 70): Der Park wird zum Park der HauptschülerInnen. Ähnlich wie bei der von Häußermann (2008: 343) beschriebenen selektiven Mobilität weichen die SchülerInnen des BG 18 auf andere Freiräume aus. Sie suchen Freiräume auf, die mehr ihrem Lebensstil und ihrer sozialen Position entsprechen.

4.2.4 Naturerlebnis

Naturerleben scheint für die Jugendlichen keine eigenständige Freizeitbeschäftigung zu sein. Als Motive, um in einen Park zu gehen werden eher Spazieren gehen, Spielen oder Erholen genannt, aber weniger „Natur erleben“. Dies kann man einerseits damit erklären, dass Naturerleben keine sich selbst genügende Tätigkeit darstellt, die Natur hat vielmehr Kulissencharakter hinter Tätigkeiten wie Spazieren gehen oder Joggen. Anders betrachtet Tessin (2004: 73) diesen Zusammenhang. Er behauptet, dass Tätigkeiten im Freien eigentlich vorgeschobene Gründe sein könnten, um draußen sein zu können, um das Grunderlebnis Naturerleben (also beispielsweise Bewegungsfreiheit, frische Luft und freien Blick) zu ermöglichen.

Für beide SchülerInnengruppen entspricht der Marie-Ebner-Eschenbach-Park wenig bis gar nicht ihren Vorstellungen von einem Park bzw. einem Grünraum (einem Freiraum).

Obwohl es einen großen Bestand an Bäumen gibt und mehr als die Hälfte der Fläche Grünfläche ist (Wiese, Sträucher und Staudenbeete), wird er als zu wenig *Grün* beurteilt. Das kann damit zusammenhängen, dass der Park mitten im dicht bebauten Stadtgebiet von Gebäuden und Straßen eng umschlossen wird, also zu klein ist, um als *Natur*-Raum angesehen zu werden. An jeder Stelle im Park kann man die gegenüberliegenden Häuser sehen, hört man Autos vorbeifahren und riecht man die Stadtluft. Der Grund für diese negative Beurteilung des Grünraums könnte aber auch darin liegen, dass dafür weniger das wahrgenommene Grün (Im Sinne von Pflanzen) ausschlaggebend ist. Vielmehr könnten das Vorhandensein bzw. die Abwesenheit von für einen Grünraum typischen Tätigkeiten Ausschlag geben, ob der Raum als Grünraum gesehen wird oder nicht. Im Marie-Ebner-Eschenbach-Park finden Tätigkeiten, wie Spazieren gehen, sich in die Wiese setzen, Frischluft atmen nicht statt – wodurch der Park vermutlich auch nicht als Naturraum gesehen wird.

Unterschiede zwischen den Gruppen bezüglich Naturerleben lassen sich in ihren Entwürfen insofern erkennen, als dass sich SchülerInnen der KMS 18 neben Wiesen, Sträuchern und Blumenbeeten auch Fischteiche, Schmetterlinge, Gemüsebeete und Obstbäume wünschen, also einen sehr naturnahen Park. SchülerInnen des BG 18 beschränken sich hingegen auf Liegewiesen, Hecken und vereinzelt Blumenbeete und Bäume. Die SchülerInnen des BG 18 halten sich nach eigenen Angaben hauptsächlich in Parks wie dem Pötzleinsdorfer Schlosspark und dem Türkenschanzpark auf. Beide sind weitläufige Parks im Stil der englischen Landschaftsgärten, welche sich in Form und Stimmung an die natürliche Landschaft anlehnen und wie ein „begehbare Landschaftsgemälde“ wirken sollen. Die meisten SchülerInnen der KMS 18 halten sich hingegen oft in kleinen innerstädtischen Parks wie den Schubert-Park (im 18. Bezirk) oder den Clemens-Hofbauer-Park (im 17. Bezirk) auf. Ihr Wunsch nach naturnahen Elementen im Marie-Ebner-Eschenbach-Park könnte damit zusammen hängen, dass sie in diesen Freiräumen weniger ihrem Bedürfnis nach *Naturerleben* nachkommen können.

Hier lässt sich wieder erkennen, dass die Gestaltung des Freiraumes mit dem Funktionsbedarf der NutzerInnen und deren Freiraum-Netzwerk zusammenhängt (siehe Abschnitt 4.2.1). Für die SchülerInnen des BG 18 scheint das Bedürfnis nach Naturerleben bereits in anderen Freiräumen befriedigt zu sein.

4.2.5 *Ästhetische Wahrnehmung und Identität*

„Räume werden unterschiedlich wahrgenommen, sowohl in Richtung auf das, was man sieht, als auch in die Richtung, wie das Wahrgenommene auf einen wirkt.“ (Tessin 2004: 94)

Zu beachten ist hierbei, dass ästhetische Wahrnehmung und das ästhetische Interesse

abnimmt, je öfter man eine Gestaltung betrachtet – sie wird zur Kulisse unseres Alltags. Damit einher geht eine kritischere Beurteilung von Gestaltung im engeren Sinne bei der ersten Wahrnehmung (Tessin 2004: 110ff).

Im Gegensatz zu den SchülerInnen der KMS 18, üben die SchülerInnen des BG 18 auffallend viel Kritik an der ästhetischen Gestaltung des Parks, vor allem der Schönheit der Ausstattung. Sie finden unter anderem Bänke, Laternen, den Fahrradabstellplatz und das Mobilklo hässlich. Dies mag einerseits in der Kritikfrage „Was gefällt euch am Park nicht?“ begründet sein (die aber auch den SchülerInnen der KMS 18 gestellt wurde). Andererseits halten sie sich selten bis gar nicht im Park auf und sehen ihn daher mit anderen Augen als die SchülerInnen der KMS 18.

Abgesehen davon wird Raum auf zwei Weisen erlebt und gebraucht: Die ästhetische Komponente lässt uns Raum erleben und wahrnehmen, die produktiv-handelnde Komponente bezeichnet den Gebrauch und den gestaltenden Umgang damit (Zacharias 1989: 63 zitiert nach Frohnhofen 2003: 30). Durch Wahrnehmung und Interpretation wird Raum zur Situation (Hamm/Neumann 1996: 254 zitiert nach Schäfers 2006: 30). Wahrnehmung ist immer selektiv und wird gesteuert durch verschiedene Voraussetzungen, wie beispielsweise Vorurteile und Stereotype, Bedürfnisse, Routinen, Symbole und Zeichen (ebd.: 30). Wahrnehmung und Interpretation von Raum wird beeinflusst von Raumvorstellungen, die wiederum das Ergebnis eines kulturell determinierten Lernprozesses sind (Frohnhofen 2003: 31). Die Gestaltung eines öffentlichen Freiraumes wird also von verschiedenen sozialen Gruppen unterschiedlich wahrgenommen. Was für die einen schön ist, ist für die anderen hässlich. Wenn die einen finden, der Park sei „sowieso zu klein, um wirklich was daraus machen zu können“, kann es sein, dass die anderen finden er sei „ganz gut so“ (siehe Protokolle im Anhang C).

Abgesehen von der materiellen Gestaltung ist es vor allem die Identität eines öffentlichen Raumes, die wahrgenommen wird. Räumliche Anordnungen und gestalterische Interventionen können „Identität“ aber nicht in einem unmittelbar kausalen Sinne schaffen, sondern es fließen immer soziale und kulturelle Voraussetzungen und Prozesse sowie Alltagserzählungen mit ein.

„Raumstrukturierende und gestalterische Maßnahmen können jedoch identitätsfördernde Aneignungsprozesse begünstigen, indem sie nicht zuletzt kreative Spielräume für Kinder und Jugendliche offen lassen. [...] Öffentlicher Raum kann nicht als solcher betrachtet, sondern nur als gelebter und interpretierter Sozialraum analysiert werden.“ (Muri/Friedrich 2009: 155f)

Durch die Gestaltung kann die Wiedererkennung und Identifikation eines Raumes verstärkt und somit Aneignung erleichtert werden. Die SchülerInnen planen beispielsweise besondere Sitzbänke („Enzis“ – die Sitzmöglichkeiten im Museumsquartier) oder

einen unverwechselbaren Brunnen („er soll so aussehen wie der Türkenbrunnen im Türkenschanzpark“) (siehe Protokolle im Anhang C). Diese Gestaltungselemente können die Erkennbarkeit des Ortes verstärken. Der Charakter, die Identität des Ortes wird aber nicht *nur* dadurch gebildet. Da die Identität und die (ästhetische) Wahrnehmung und der Charakter eines Raumes mit der Aneignung zusammenhängt (Ruland 2003 52f; Graumann 1990: 126), werden nun weitere Aspekte beschrieben, die den „Charakter“ eines Ortes beeinflussen.

4.2.6 Soziale Voraussetzungen und Prozesse

Neben der Gestaltung eines öffentlichen Freiraums sind auch soziale und kulturelle Voraussetzungen und Prozesse ausschlaggebend für die Identität bzw. den Charakter eines Raumes (Muri/Friedrich 2009: 155). Diese können, so wie die räumlich-materielle Ausgestaltung eines Raumes, Verhaltensspielräume und Verhaltensdispositionen beeinflussen (Tessin 2004: 24f). Dazu gehören unter anderem:

Vorurteile: Individuelle oder gruppenspezifische Meinungen gegenüber anderen sozialen Gruppen und ihr Verhalten in diesem Raum. Beispielsweise bezeichnen manche SchülerInnen des BG 18 PolyschülerInnen als „Idioten“ und wollen nichts mit ihnen zu tun haben.

Erzählungen und Legenden: Erzählungen über andere NutzerInnen oder Geschehnisse im Park beeinflussen das Bild von einem Freiraum. SchülerInnen der KMS 18 kritisieren, dass die GymnasiastInnen sie schimpfen und es Schlägereien gibt. Auf Nachfrage können die SchülerInnen aber keine konkrete Begebenheit erzählen.

Erwartungshaltung bezüglich Funktion: Wie vorhin (Abschnitt 4.2.1) beschrieben hängen Nutzungs- und Funktionsanforderungen an einen öffentlichen Freiraum auch vom Freiflächenverband der Umgebung und dem Freiraumnetzwerk der NutzerInnen ab. Werden bestimmte Bedürfnisse nur von diesem Freiraum erfüllt, so macht das den Raum einzigartig, zu etwas Besonderem, gibt ihm Identität.

Bedeutend dabei ist die langfristig aufgebaute „Kultur des Ortes“, die durch Vorurteile, Gestaltung und Funktionsansprüche vorgegeben ist und durch das Alltagshandeln der NutzerInnen reproduziert sowie durch soziale Kontrolle aufrechterhalten wird (Breitfuss et. al. 2006: 115).

Die Liste der hier beschriebenen Einflussfaktoren auf Nutzung und Aneignung von öffentlichen Freiräumen kann noch erweitert werden und ihre Bedeutung variiert in Bezug auf den jeweils betrachteten Freiraum. Sie zeigt, dass die Gestaltung eines öffentlichen Freiraums nicht der einzige Einflussfaktor auf dessen Nutzung und Aneignung durch Jugendliche ist.

4.3 Typen, Hypothesen und Fragenbeantwortung

4.3.1 Typenbildung

Bei der Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen werden die in Abschnitt 4.2 definierten Kategorien und Subkategorien anhand von mehreren Fragestellungen zusammengefasst. Beispielsweise umfasst die Frage „Was wünschen sich/planen die SchülerInnen in ihren Entwürfen?“ sowohl die Kategorien Funktion und Benutzbarkeit als auch Naturerlebnis. Bei der Gruppierung der Fälle und der Bildung der Typen ist nahe-liegend, die Fälle anhand der beiden Schulen zu vergleichen.

Folgende Tabelle stellt Gemeinsamkeiten und Unterschiede als Vergleichsdimensionen zwischen den SchülerInnengruppen dar. Die Aussagen in der Tabelle treffen dabei nicht für alle Kleingruppen gleich stark zu, sondern spiegeln Tendenzen und Häufigkeiten wider.

Vergleichsdimensionen	Typ KMS-SchülerIn	Typ BG-SchülerIn
Wie nutzt der/die SchülerIn den Park derzeit?	frequentierte den Park, spielt und sportelt, vor allem Teamsportarten	meidet den Park, geht durch oder daran vorbei
Welche anderen Freiräume nutzt er/sie?	ähnliche Parks in dicht bebauten Wohngebieten der umliegenden Bezirke	weitläufigere Parks am Stadtrand sowie Parks in anderen Bezirken
Wie sieht er/sie den Park derzeit?	sieht den Park nicht als „ihren/seinen“ sondern als „einen“	sieht den Park als „den der Hauptschüler“
	sieht den Marie-Ebner-Eschenbach Park als „Park“	sieht den Park als „Platz“, ist zu klein für einen „richtigen Park“
	findet den Park zu wenig „Grün“	
	findet, der Park hat zu wenig Aufenthaltsqualitäten (Sitzmöglichkeiten)	
Was wünscht sich bzw. plant der/die SchülerIn in seinen/ihren Entwürfen?	plant einen „Beserlpark“	plant einen „Landschaftspark“
	will die derzeitige Nutzung (Spiel und Sport) stärken und Aufenthaltsqualitäten ausbauen	stellt die derzeitigen Nutzungen des Parks (Spiel und Sport) in Frage und wünscht sich Erholungsfunktion
	wünscht sich Spiel- und Sportgeräte	wünscht sich Liegewiesen
	achtet darauf, dass Geräte und Abläufe funktionieren	achtet darauf, dass man den Park gut durchqueren kann
	wünscht sich Freizeitangebote und Anziehungspunkte (z.B. Freibad, Fußballplatz)	wünscht sich Einzigartiges, Wiedererkennbares, wodurch der Park heraussticht (z.B. besondere Brunnen, Möbel)
	wünscht sich naturnahe Bereiche (Schmetterlingswiese, Fischteich etc.)	wünscht sich schönen, gepflegten Park, mit nicht zu viel „Wildnis“
Wie geht der/die SchülerIn mit anderen NutzerInnen-gruppen um?	schließt die Bedürfnisse anderer Nutzer-Innengruppen in seine/ihre Überlegungen ein und versucht diese zu erfüllen	schließt die Bedürfnisse anderer NutzerInnen-gruppen in seine/ihre Überlegungen ein, erfüllt sie aber nicht
	versucht ein friedliches Nebeneinander auf dem engen Raum zu ermöglichen	schließt andere NutzerInnen-gruppen aus oder verweist sie auf andere Parks
	grenzt verschiedene Bereiche voneinander ab (Spielbereich, Liegewiese, Hundezone etc.)	
Wie sieht er/sie die nutzungsoffenen Bereiche?	auf der Wiese sind Hunde und Kot	die Wiese ist „ungenutzte Landschaft“
	plant Bereiche mit klaren Nutzungszuweisungen	
Wie geht er/sie mit Verschmutzung um?	Müllmänner sollen verstärkt Verschmutzung beseitigen	Verschmutzung vermeiden durch mehr Verantwortungsgefühl und Mistkübel
	schafft Hundezonen	schließt Hunde aus dem Park aus

Die Charakterisierung der Typen erfolgt in Form von „idealtypischen Konstrukten“ (Kelle/Kluge 2010: 105f), welche die Wirklichkeit des Einzelfalls nicht deckungsgleich wiedergeben sollen, sondern durch Reduktion die charakteristischen Merkmalsausprägungen und Zusammenhänge der Gruppen betonen. Die beiden „idealtypischen Konstrukte“ werden nun kurz charakterisiert und anschließend Gemeinsamkeiten beschrieben.

Typ KMS-18-SchülerIn

Nutzt den Marie-Ebner-Eschenbach-Park öfters, ist mit dem Angebot und den anderen BenutzerInnen vertraut, hält sich außerdem in Parks in der Umgebung auf, die ähnlich strukturiert sind und von ähnlichen NutzerInnengruppen aufgesucht werden. Diese typischen „Beserlparks“ (z.B. Clemens-Hofbauer-Park, Schubertpark) werden als „Park“ wahrgenommen.

Der Marie-Ebner-Eschenbach-Park ist für den Typ KMS-18-SchülerIn zwar nicht grün genug und bietet wenig Aufenthaltsqualitäten, seine Funktion als wohnungsnaher Grünraum mit Spiel- und Sportangebot nimmt er/sie aber an. Typ KMS-18-SchülerIn wünscht sich einen „Beserlpark“ mit einem breiten Angebot an Nutzungsmöglichkeiten, welche unterschiedlichen NutzerInnengruppen auf kleinem Raum geboten werden. Dabei grenzt dieser Typ die verschiedenen Nutzungszonen voneinander ab, wo es notwendig ist. Typ KMS-18-SchülerIn entwirft einen Park, der in erster Linie den eigenen Vorstellungen und Bedürfnissen entspricht. Er/sie versucht trotzdem, andere Bedürfnisse zu berücksichtigen und vielfältige Angebote zu schaffen.

Typ BG-18-SchülerIn

Nutzt den Marie-Ebner-Eschenbach-Park meistens nur zum Durch- oder daran Vorbeigehen, hält sich normalerweise in großflächigeren Parks in weiterer Entfernung von der Schule auf, die von anderen NutzerInnengruppen besucht werden und andere Aktivitätsangebote bereitstellen als der Marie-Ebner-Eschenbach-Park. Diese Parks sind meist als „Landschaftsparks“ angelegt (z.B. Pötzleinsdorfer Schlosspark, Türkenschanzpark). Typ BG-18-SchülerIn sieht den Marie-Ebner-Eschenbach-Park weniger als Park, sondern mehr als Platz, der für sie/ihn wenig Anreiz zum Verweilen bietet. Den Marie-Ebner-Eschenbach-Park wünscht sich der Typ BG-18-SchülerIn als Landschaftspark, in dem die derzeitige Nutzungsvielfalt von wenigen Nutzungsangeboten abgelöst wird. Diese Angebote beschränken sich auf die eigenen Interessen und lassen kaum Platz für andere Nutzungsangebote über. Diesem Typ ist bewusst, dass unterschiedliche NutzerInnengruppen verschiedene Wünsche an einen Freiraum haben, erfüllt aber nicht alle, sondern setzt Prioritäten. Diese entsprechen hauptsächlich den eigenen Vorstellungen.

Gemeinsamkeiten der beiden Typen

Die Gemeinsamkeiten der Typen beschränken sich auf folgende: Erstens bewerten beide den Park als zu wenig grün. In ihren Entwürfen gehen sie aber anders damit um. Der Typ KMS-18-SchülerIn entwirft einen Park mit naturnahen Elementen wie beispielsweise dichten Hecken und Blumenwiesen, der Typ BG-18-SchülerIn hingegen entwirft einen gut gepflegten Park mit großen Liegewiesen.

Weiters finden beide Typen zu wenig Aufenthaltsqualität im Marie-Ebner-Eschenbach-Park. Die Hauptgründe sehen beide im Mangel an Sitzmöglichkeiten und in der Verunreinigung durch Hundekot und Müll. Auch diese Kritikpunkte lösen die beiden Typen auf unterschiedliche Weise. Der Typ KMS-18-SchülerIn entwirft Hundezonen und wünscht sich mehr Ordnungsdienst, aber plant vergleichsweise wenige Sitzmöglichkeiten. Der Typ BG-18-SchülerIn plant Hundezonen oder Hundeverbote und mehr Mistkübel ein, vertraut damit mehr auf das Verantwortungsbewusstsein der anderen NutzerInnen. Der Typ BG-18-SchülerIn plant außerdem viele verschiedene Sitzplätze ein, die von abgeschiedenen Sitzcken bis hin zu gemütlichen Bänken im Zentrum des Parks reichen. Dies steht beim Typ KMS-18-SchülerIn nicht im Vordergrund.

Gemeinsam haben die beiden Typen außerdem, dass sie allen Bereichen im Park Aufgaben und Nutzungen zuweisen und diese Bereiche voneinander abgrenzen. Der Typ KMS-18-SchülerIn definiert bei jenen Bereichen die Nutzungen eindeutig, wo er/sie Probleme aus dem Alltag kennt. Dazu gehören beispielsweise die Ballspielkäfige, die derzeit sowohl mit Fußballtoren als auch mit Basketballkörben ausgestattet sind. Wenn eine Gruppe Basketball spielt, kann eine zweite Gruppe nicht gleichzeitig Fußball spielen. Darum plant der Typ KMS-18-SchülerIn zwei separate Plätze. Der Typ BG-18-SchülerIn hingegen plant eindeutige Nutzungsangebote in jenen Bereichen, in denen er/sie derzeit nur „ungenutzte Landschaft“ sieht. An dieser Stelle entwirft der Typ BG-18-SchülerIn zum Beispiel eine Liegewiese oder einen Sitzplatz.

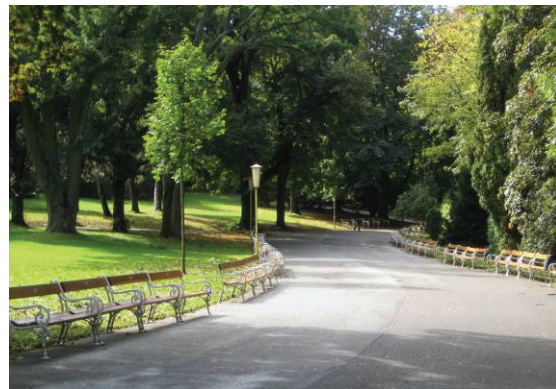
Auffallend ist, dass sich die Gemeinsamkeiten der beiden Typen auf Kritikpunkte beschränken. Die Art und Weise, wie die beiden Typen die Kritikpunkte lösen, weicht stark voneinander ab. Außerdem sind diese Kritikpunkte sehr allgemein und treffen auf viele Wiener Parks zu. Beispielsweise ist die Verunreinigung von Grünflächen durch Hundekot ein Problem, das man im gesamten Wiener Stadtraum finden kann und welches häufig diskutiert wird.

Auf Basis der in diesem Abschnitt herausgearbeiteten Unterschiede zwischen den Typen KMS-18-SchülerIn und BG-18-SchülerIn und der im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen Analyse und Diskussion werden nun Hypothesen formuliert.

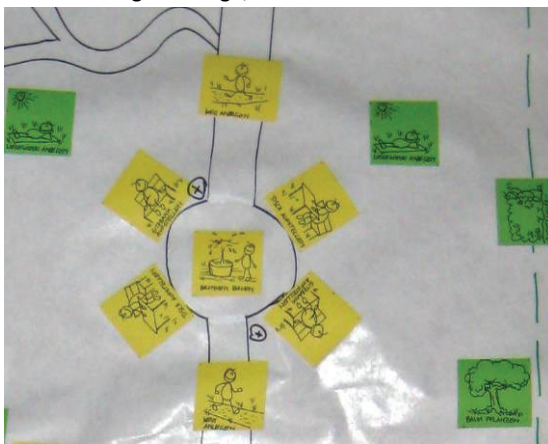
4.3.2 Hypothesen

Die Erarbeitung von Hypothesen geschieht im Spannungsfeld zwischen „*Beobachtungen im Feld, deren abstrahierter Reflexion unter Zuhilfenahme von Theorien und sich daraus ergebender Fragen.*“ (Novy et. al. 2008: 15). Der explorative Forschungsprozess in dieser Arbeit hat weder zum Ziel, Hypothesen zu testen (Novy et. al. 2008: 15), noch erhebt er Anspruch, in methodisch kontrollierter Weise gültige neue zusammenhängende theoretische Aussagen zu machen (Kelle/Kluge 2010: 25). Vielmehr ermöglicht das hypothesengenerierende Verfahren innovative Anstöße und das Entdecken neuer Zusammenhänge (Novy et.al. 2008: 15). Die in dieser Arbeit generierten Hypothesen erheben keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit sondern sind das Ergebnis einer Verknüpfung theoretischer Hintergründe mit der Analyse konkreter Fälle aus der Feldforschung.

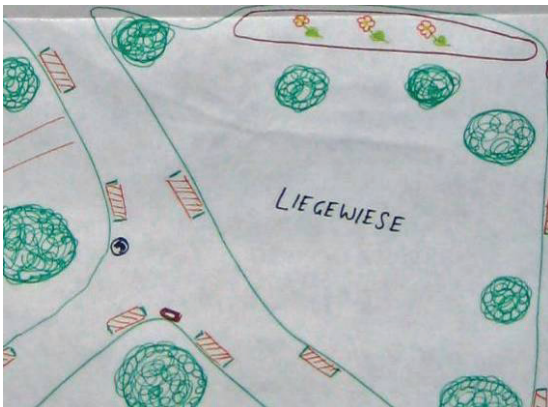
Die beiden Typen (KMS-18-SchülerIn und BG-18-SchülerIn) haben sehr unterschiedliche Vorstellungen, wie der Marie-Ebner-Eschenbach-Park gestaltet sein soll. Beide Gruppen besuchen mehrere andere Freiräume und beziehen diese in ihre Wünsche an den Marie-Ebner-Eschenbach-Park ein. Sie reproduzieren bekannte Strukturen, Formen und Funktionen. Die SchülerInnen des BG 18 halten sich vorwiegend in größeren Landschaftsparks auf und lassen die dort vorgefundene Gestaltung und Funktion in ihre Entwürfe einfließen (siehe Abbildung 14). Entlang der geschlungenen Wege werden Bänke eingepflanzt, ein Brunnen wie im Türkenschanzpark soll gebaut werden, zentrales Element sind Liegewiesen.



Bänke entlang der Wege, die sich durch den Park schlängeln (rechts: Türkenschanzpark, 18. Bezirk)



„Beim Weg gibt es einen Brunnen, ähnlich wie der Türkenbrunnen im Türkenschanzpark“ (rechts: Türkenschanzpark)



Große Liegewiesen nehmen einen wichtigen Platz ein (rechts: Stadtpark, 1. und 3. Bezirk)

Abbildung 14: Entwürfe der BG-SchülerInnen weisen Ähnlichkeiten zu Landschaftsparks auf (eigene Fotos)

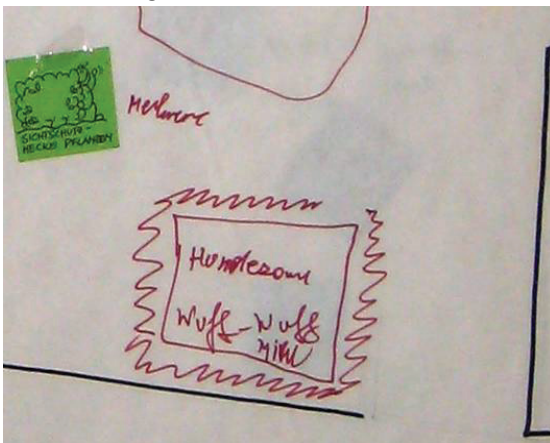
Die SchülerInnen der KMS 18 halten sich hauptsächlich in anderen Besslerparks im dicht bebauten Stadtgebiet auf. Sie übernehmen die dort vorgefundene Nutzungsvielfalt und Dichte in ihren Entwürfen. Spiel-, Sport- und Aufenthaltsbereiche befinden sich im Zentrum des Parks dicht beisammen, Hecken grenzen den Park von den nahen Straßen und Häusern ab, auch Hundezonen werden eingeplant (siehe Abbildung 15).



Ballspielplatz, Kinderspielplatz und Sitzplätze befinden sich direkt nebeneinander (rechts: Marie-Ebner-Eschenbach-P.)



Zur Straße hin grenzen dichte Hecken und Sträucher den Park ab (rechts: Dornerplatz, 17. Bezirk)



Auch Hundezonen gehören dazu (rechts: Hamerlingpark, 8. Bezirk)

Abbildung 15: Entwürfe der KMS-SchülerInnen weisen Ähnlichkeiten mit Besslerparks auf (eigene Fotos)

Die SchülerInnen beziehen sich in Gesprächen während der Zukunftswerkstatt auf unterschiedliche Parks, die sie kennen. Sie treffen Aussagen wie „Wir wollen eine Sitzhütte mit Dach, im Schubertpark gibt es so was...!“ (KMS 18) oder „Beim Weg gibt es einen Brunnen, ähnlich wie der Türkenbrunnen im Türkenschanzpark.“ (BG 18) (siehe Protokolle im Anhang C). Auch in den Entwürfen beziehen sich die SchülerInnen auf diese „Referenzen“, wie man in den Vergleichen in Abbildung 14 und Abbildung 15 erkennen kann. Die erste Hypothese wird daher wie folgt formuliert:

Hypothese 1:

Die SchülerInnen der KMS 18 entwerfen einen Beseerpark, die SchülerInnen des BG 18 einen Landschaftspark.

Jene Freiräume, welche die SchülerInnen öfters besuchen, sind dafür relevant, welchen Freiraumtyp sie sich wünschen und nutzen wollen. Wenn der Marie-Ebner-Eschenbach-Park ähnlich gestaltet ist und ähnliche Funktionen bietet, wie jene, in denen sich die Jugendlichen gerne aufhalten, dann sind sie eher bereit, ihn zu nutzen. Die SchülerInnen des BG 18 nutzen tendenziell Landschaftsparks und wünschen sich einen Landschaftspark. Die SchülerInnen der KMS 18 nutzen tendenziell Beseerparks und wünschen sich einen Beseerpark.

Da sich die SchülerInnen der KMS 18 oft in Beseerparks aufhalten, sind sie ExpertInnen für Parks wie den Marie-Ebner-Eschenbach-Park. Sie wissen, wie diese Parks aufgebaut und gestaltet sind, welche Probleme auftreten und welche unterschiedlichen Funktionen sie erfüllen müssen. Daher können sie auch in ihrer Kritik auf konkrete Probleme verweisen. Sie beanstanden, dass die Bälle aus dem Ballkäfig fallen, weil das Netz über dem Käfig fehlt⁶. Sie halten es für nicht sinnvoll, dass es im Käfig Fußballtore und Basketballkörbe gleichzeitig gibt, weil man ihrer Meinung nach auf einem Platz nicht zwei Spiele parallel spielen kann (siehe Protokoll im Anhang C). Die SchülerInnen der KMS 18 haben Erfahrungswerte aus der Alltagsnutzung.

Bei den SchülerInnen des BG 18 hingegen beschränkt sich die Kritik oft auf Äußerlichkeiten, sie finden die Laternen „hässlich“ und die Spielgeräte „grauslig“ (siehe Protokoll im Anhang C). Sie kritisieren nicht, dass etwas kaputt ist oder Nutzungskonflikte bestehen. Sie sind keine NutzerInnen des Parks und können daher auf keine Erfahrungswerte zurückgreifen. Sie sind weniger involviert und betrachten den Park als Außenstehende. Ihnen ist zwar bewusst, dass auch andere Gruppen den Park besuchen, aber nicht, welche Angebote für diese wichtig sind.

⁶ Zum Zeitpunkt der Untersuchung (Frühling 2010) stimmt das zwar nicht, weil im Winter ein Netz angebracht wurde. Die Schüler beziehen sich in ihrer Kritik auf die Saison 2009, als es noch kein Netz gab.

Dieser unterschiedliche Zugang wirkt sich auf die Wünsche und Entwürfe der SchülerInnen aus. Das spiegelt sich auch in der Weise wider, wie sie die Entwurfsaufgabe lösen. Die SchülerInnen der KMS 18 versuchen, die Mängel, die der Park aus ihrer Sicht aufweist, zu beheben. Sie stellen die Grundstruktur und Funktion kaum in Frage, „befüllen“ bzw. „ergänzen“ den vorhandenen Raum mit neuen und zusätzlichen Möbeln und Nutzungsmöglichkeiten – sie planen ihn „um“. Sie setzen die einzelnen Nutzungsbereiche wenig in Bezug zueinander, stellen die Größenverhältnisse der Flächen kaum dar und verbinden sie nicht mit Wegen. In ihren Augen funktioniert der Park weitgehend, sonst würden sie ihn nicht nutzen. Daher haben sie auch kein Bedürfnis, ihn grundlegend anders zu gestalten, sondern verbessern ihn.

Die SchülerInnen des BG 18 hingegen hinterfragen die derzeitige Aufteilung des Raumes, dessen Funktion und Ausstattung viel mehr. Sie verändern den Park stärker, planen ihn „neu“. Sie setzen nicht einzelne Veränderungen, sondern überlegen sich ein Gesamtkonzept. Ihrer Meinung nach funktioniert der Park derzeit nicht, sonst würden sie ihn (wahrscheinlich) nutzen.

Diese Unterschiede sind sowohl bei den Ergebnissen (siehe Abbildung 16), als auch im Entwurfs-Prozess erkennbar. Die SchülerInnen der KMS 18 nehmen rasch Kleber und Symbolkarten zur Hand und verteilen diese, während sie darüber diskutieren. Sie gehen intuitiv vor. Bevor die SchülerInnen des BG 18 zu zeichnen beginnen, besprechen sie ihre Wünsche und überlegen, welche Angebote es im Park geben soll, wo diese platziert sein sollen und in welchem Verhältnis sie zueinander stehen. Sie zeichnen die Bereiche mit Bleistift vor und stellen das Angebot im Park durch eigene Zeichnungen dar. Sie gehen konzeptuell vor.



Abbildung 16: Typ KMS 18 (links) ergänzt im Park einzelne Nutzungsangebote, weist ihnen zwar Bereiche zu, aber setzt diese wenig in Beziehung zueinander (z.B. durch Größenverhältnisse der Bereiche, Wege dazwischen). Typ BG 18 (rechts) verändert die Flächenaufteilung und gliedert den Park in Bereiche, die klar begrenzt und durch Wege erschlossen sind (eigene Fotos).

Die SchülerInnen der KMS 18 nutzen nicht nur ähnliche Parks, sondern auch diesen konkreten. Sie sind ExpertInnen, wissen wo es Probleme gibt und was gut funktioniert. Aus dieser Innensicht verbessern sie den Park, anstatt ihn völlig umzukrempeln. Die SchülerInnen des BG 18 nutzen weder ähnliche Parks noch den Marie-Ebner-Eschenbach-Park. Die derzeitige Gestaltung spricht sie nicht an, sie stellen Funktion und Gestaltung in Frage und entwerfen für den Marie-Ebner-Eschenbach-Park neues Konzept.

Aufgrund dieser Unterschiede lautet die zweite Hypothese:

Hypothese 2

Die BG-SchülerInnen als Nicht-NutzerInnen planen den Marie-Ebner-Eschenbach-Park neu, sie verändern Aufbau und Funktion des Parks. Die SchülerInnen der KMS 18 als NutzerInnen planen den Park um, sie ergänzen und verbessern einzelne Aspekte.

Im folgenden Abschnitt werden die Forschungsfragen beantwortet.

4.3.3 Fragenbeantwortung

Die erste Forschungsfrage bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen der Gestaltung eines öffentlichen Freiraums und dessen Nutzung und Aneignung durch Kinder und Jugendliche:

Wie beeinflusst die Gestaltung eines öffentlichen Freiraumes die Nutzung und Aneignung durch Kinder und Jugendliche?

In Abschnitt 4.3.1 wurden zwei unterschiedliche Typen erarbeitet, die sich in erster Linie darin unterscheiden, ob sie den Marie-Ebner-Eschenbach-Park nutzen und sich aneignen oder nicht. Die SchülerInnen der KMS 18 sind hierbei jene Gruppe, die den Park tatsächlich nutzt, die SchülerInnen des BG 18 jedoch nicht. Weiters wurde festgestellt, dass die beiden Typen tendenziell unterschiedliche Arten von öffentlichen Freiräumen aufsuchen. Die SchülerInnen des BG 18 nutzen vorwiegend Landschaftsparks, SchülerInnen der KMS 18 nutzen hauptsächlich Beseirparks. Diese öffentlichen Freiräume unterscheiden sich in Bezug auf ihre Funktion, Nutzungsqualitäten und Erlebnisqualitäten – welche sich in der Gestaltung niederschlagen. Über Gestaltung, Größe und Verortung im Stadtgebiet ist für die Nutzer der Freiraum-Typ erkennbar.

Hier wird die von Bourdieu (1999, siehe dazu Abschnitt 2.1.1) dargestellte Verbindung zwischen dem „Raum der sozialen Lagen“ und dem „Raum der Lebensstile“ deutlich. Die Position der SchülerInnen im sozialen Raum unterscheidet sich, da Kapitalvolumen und Kapitalstruktur verschieden ausgeprägt sind. So können die SchülerInnen des BG 18 tendenziell der „herrschenden Klasse“ zugeordnet werden, SchülerInnen der KMS 18 der „Volksklasse“ (Burzan 2007: 130f). Die damit verbundenen unterschiedlichen Lebensbedingungen und die gesellschaftliche Eingebundenheit wirkt sich über den Habitus auf das konkrete Verhalten und Denken – den Lebensstil – aus. Dieser Lebensstil äußert sich – unter anderem – auch in der Nutzung unterschiedlicher Räume. Eine Verbindung zwischen der von Pierre Bourdieu (1999) beschriebenen Position im sozialen Raum und der Verortung im geografischen Raum (durch die Nutzung konkreter Räume) kann hier beschrieben werden.

Am Beispiel von Typ KMS-18-SchülerIn wird dieser Zusammenhang noch einmal dargestellt: Typ KMS-18-SchülerIn weist Merkmale auf, die mit einem bestimmten Lebensstil verknüpft sind. Er/sie setzt in einem öffentlichen Freiraum einen Großteil seiner/ihrer Freizeitaktivitäten, treibt Sport, spielt und trifft sich mit FreundInnen. Dadurch bevorzugt Typ KMS-18-SchülerIn öffentliche Freiräume, die diese Funktionen erfüllen können und entsprechende Nutzungs- und Erlebnisqualitäten aufweisen. Diese Qualitäten werden vorwiegend durch die Gestaltung des Freiraums definiert und wahrnehmbar. In diesem Fall entspricht die Gestaltung der eines Beseirparks, in dem sowohl Ballspielplätze als auch Aufenthaltsmöglichkeiten in Form von Sitzplätzen

angeboten werden. Dieser Typ nutzt vorwiegend solche Parks, erkennt die charakteristischen Strukturen wieder, ist mit Normen und anderen NutzerInnengruppen in solchen Parks vertraut und findet auf diese Weise Anreiz, den Park zu nutzen.

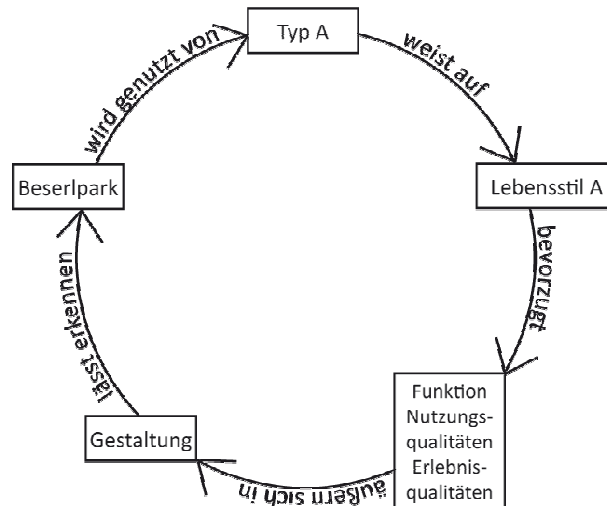


Abbildung 17: Die Gestaltung beeinflusst Nutzung und Aneignung öffentlicher Freiräume (eigene Darstellung)

Im Sinne Dieter Lämples (1991, siehe Abschnitt 2.1.1) entstehen durch die funktionale oder ästhetische Gestaltung „Gebrauchsanweisungen“ für das Verhalten von Menschen im Raum. Diese Gebrauchsanweisungen sprechen unterschiedliche Lebensstile an. Dieses Regulationssystem äußert sich in raumstrukturierenden Artefakten, wird gesellschaftlich reproduziert und steht dadurch in Wechselwirkung mit der gesellschaftlichen Praxis.

Die Gestaltung eines öffentlichen Freiraums beschränkt sich nicht darauf, wie dieser aussieht, sondern beschreibt Qualitäten, die der Raum bietet (siehe Abschnitt 2.1.5). Unterschiedliche NutzerInnengruppen haben verschiedene Ansprüche an Funktion, Nutzungs- und Erlebnisqualitäten, weil sie aufgrund ihres Lebensstils typische Denk- und Handlungspraxen entwickeln (siehe Abschnitt 2.1.1). Entspricht ein Freiraum den Anforderungen dieser Gruppe, ist eine Nutzung und Aneignung wahrscheinlich.

Nun stellt sich die Frage, wie diese Gestaltungsqualitäten im konkreten Fall im Marie-Ebner-Eschenbach-Park und die Nutzung und Aneignung durch SchülerInnen der KMS 18 bzw. des BG 18 beschrieben werden können. Daher wird nun auf die zweite Forschungsfrage eingegangen:

Welche Gestaltungsqualitäten im Marie-Ebner-Eschenbach-Park fördern oder behindern die Nutzung und Aneignung durch Kinder und Jugendliche der KMS 18 und des BG 18?

Wie im vorigen Abschnitt beschrieben wurde, können die SchülerInnen der KMS 18 und des BG 18 nicht als eine homogene Gruppe behandelt werden. Beide weisen unter-

schiedliches Verhalten im Freiraum auf und stellen unterschiedliche Ansprüche an den Marie-Ebner-Eschenbach-Park. Dabei können Faktoren einerseits das Nutzen des Parks durch eine Gruppe fördern und gleichzeitig eine andere Gruppe behindern. Daher wird diese Frage für die beiden Typen gesondert beschrieben.

Im Folgenden werden die Gestaltungsqualitäten des Marie-Ebner-Eschenbach-Parks, die im Rahmen der Untersuchung festgestellt wurden, tabellarisch dargestellt (siehe Tabelle 8). Wie sich diese auf die Nutzung und Aneignung durch die beiden SchülerInnengruppen auswirken, wird anhand von Symbolen aufgezeigt. Das Symbol „+“ bedeutet, die Qualität fördert die Aneignung durch diese Gruppe, „-“ heißt, dass diese Qualität die Aneignung und Nutzung behindert. Das Symbol „0“ drückt aus, dass kein unmittelbarer Einfluss auf die Nutzung und Aneignung festgestellt werden kann oder sich positive und negative Auswirkungen aufheben.

Tabelle 8: Gestaltungsqualitäten des Marie-Ebner-Eschenbach-Parks wirken sich auf die SchülerInnen auf unterschiedliche Weise aus

Qualität	Typ KMS-SchülerIn	Typ BG-SchülerIn
Funktion		
Erholung/Aufenthalt	0 zu wenige Sitzmöglichkeiten vorhanden, trotzdem treffen sich die SchülerInnen mit FreundInnen	- zu wenige Sitzmöglichkeiten, nicht einladend, keine attraktiven Angebote, Erholungsfunktion ist für diese/n SchülerIn zu wenig erfüllt
Jugendspiel & Sport	+ Ballspielmöglichkeiten bieten wesentliche Freizeitbeschäftigung und Treffpunkt	0 fühlt sich durch andere Gruppen verdrängt; würde aber nicht unbedingt wegen Ballspielkäfigen in den Park gehen
Kinderspiel	0 wird akzeptiert, wirkt sich für den/die SchülerIn nicht direkt auf Nutzung aus	
Funktionale Beziehungen zur Umgebung	0 kein wichtiges Thema für den/die SchülerIn	- Durchgangswege werden als störend empfunden, verringern Aufenthaltsqualität für den/die SchülerIn
Nutzungsqualitäten		
Benutzbarkeit	- Ausstattung mit Spielgeräten ist nicht ausreichend, die Spielbereiche sind nicht groß genug angelegt (Fuß- und Basketballkäfig sind nicht getrennt), die Wiese ist wegen Hundekots nicht benutzbar	- Zonierung des Parks (viele unterschiedliche Nutzungsbereiche) entspricht nicht den Interessenschwerpunkten des/der SchülerIn; der zentrale Platz ist zu groß, die Wiese kann wegen Hundekot nicht betreten werden
Aneignung	- beide Gruppen finden in diesem Park keine Anregungen für eine produktive oder schöpferische Freiraumnutzung, nutzungs offene Bereiche empfinden sie nicht positiv, Aneignung findet nur durch Frequentieren und damit affektives Besetzen statt	
Kommunikation/Begegnung	0 der Park bietet wenig Rückzugsmöglichkeiten, vor allem SchülerInnen aus den anderen Schulen werden als störend empfunden, aber der Park wird trotzdem genutzt	- der Park bietet wenig Rückzugsmöglichkeiten, vor allem der Kontakt mit SchülerInnen aus den anderen Schulen wird als störend empfunden, was sich negativ auf die Nutzung auswirkt
Erlebnisqualitäten		
Ästhetisches Erleben	0 der Grünanteil des Parks wird als zu gering empfunden aber gestalterische Qualität ist kein offensichtlicher Grund für Nutzung oder Nichtnutzung	0 beschreibt den Park zwar als zu wenig Grün, hässlich und nicht ansprechend, aber andererseits betont er/sie, dass es für ihn/sie nicht darum geht, wie der Park aussieht
Identifikation/Identität	0 der Park hat keinen besonderen Charakter, für den/die SchülerIn ist er austauschbar mit ähnlichen Bessel-parks	- identifiziert sich nicht damit, sieht den Park als „den der Hauptschüler“, findet den Park charakterlos
Naturerlebnis	0 beide Gruppen finden, der Park ist zu wenig Grün, Naturerlebnis ist für sie aber nicht das vordergründige Ziel, um diesen Park zu nutzen	
Sicherheit/Sauberkeit	0 Verschmutzung stört den/die SchülerIn. - Daher nutzt er/sie manche Bereiche des Parks werden daher nicht (Wiese), andere schon (Ballspielplätze, Bänke)	- Verschmutzung und der „Ruf“ des Parks hält den/die SchülerIn davon ab, den Park zu nutzen

Diese Darstellung macht deutlich, dass der Park für die SchülerInnen viel mehr Potential hätte, als er derzeit bietet. Die Gestaltung des Parks bietet den SchülerInnen derzeit

wenig Angebot, das sie anspricht. Sowohl Funktion, Nutzungsqualität, als auch Erlebnisqualität bieten für die Kinder und Jugendlichen zu wenig Anreiz, den Park intensiver zu nutzen. Außerdem wird hier erkennbar, dass einzelne Gestaltungsqualitäten von den SchülerInnengruppen zwar ähnlich bewertet werden, aber die Auswirkung auf das Nutzungsverhalten unterschiedlich sein kann. Beispielsweise stört beide Gruppen der Kontakt zu den anderen SchülerInnengruppen, was aber nur für die BG-SchülerInnen ein Mitgrund ist, den Park nicht zu nutzen.

Außerdem kommt an dieser Stelle das relationale Raumverständnis zu tragen. Raum existiert nicht unabhängig von den in ihm handelnden Akteuren. Durch die Bedingungs- und Möglichkeitsfunktion von Raum werden soziale Wechselwirkungen möglich (Simmel 2006 [1908]: 17). Die beiden SchülerInnengruppen reagieren unterschiedlich auf die Gestaltung, die Simmel als räumliche Festlegungen beschreibt. Für eine Gruppe wirken sich viele Gestaltungsqualitäten tendenziell negativ auf das Nutzungsverhalten aus, für die andere Gruppe eher neutral. Ihr Verhalten im Raum – Nutzung und Aneignung durch die eine Gruppe – beeinflusst das Verhalten der anderen.

Aus der oben dargestellten Tabelle der Gestaltungsqualitäten im Marie-Ebner-Eschenbach-Park ist überdies ersichtlich, welche der in Abschnitt 2.2 dargestellten Planungsempfehlungen sich mit den Ergebnissen der Untersuchung decken. Dabei sollen drei hervorgehoben werden:

- Nutzungsanreize und Angebote zum Verweilen schaffen: Attraktive Sitzmöglichkeiten stellen beispielsweise solche Angebote dar. Für die SchülerInnen ist der Mangel an Sitzmöglichkeiten ein wesentlicher Grund, den Park wenig zu nutzen. Auch identitätsstiftende Gestaltung bietet Anreize für die Nutzung. Die SchülerInnen empfinden den Park tendenziell als charakterlos und mit anderen austauschbar, wünschen sich besondere, identitätsstiftende Elemente.
- Einbeziehung des städtischen Umfeldes: Die Einbeziehung des umliegenden Stadtquartiers, des dazugehörigen Freiraumverbunds und der Nutzungsanforderungen durch die unterschiedlichen sozialen Gruppen ist beim Marie-Ebner-Eschenbach-Park teilweise gegeben. Die Nutzungsanforderungen der beiden Gruppen sind jedoch so verschieden, dass sie auf so kleinem Raum nicht gleichermaßen erfüllt werden können. Die SchülerInnen des BG 18 wünschen sich Liegewiesen und Erholungsfunktion, die der Park nicht bietet. Dadurch bietet er kaum Anreiz für sie.
- Nutzungsoffene Räume: Nutzungsoffene Gestaltung von öffentlichen Freiräumen steht im Spannungsfeld zwischen der Möglichkeit, sich den Raum kreativ anzueignen und der Gefahr, dass dadurch andere NutzerInnengruppen verdrängt werden. Im Marie-Ebner-Eschenbach-Park eignen sich die SchülerInnen nutzungsoffene Bereiche nicht an. Sie nehmen sie nicht als solche wahr oder fühlen sich von anderen Gruppen verdrängt.

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Nutzung und Aneignung von Räumen ein komplexer Prozess ist, der von vielen Faktoren abhängt und nicht allein durch die Anwendung von Planungsempfehlungen bestimmt wird. Die Bedürfnisse von NutzerInnengruppen hängen mit den anderen Freiräumen, die sie nutzen, mit ihrer Position im sozialen Raum und dem damit verbundenen Lebensstil zusammen, sowie den dadurch entwickelten Wahrnehmungs- und Handlungsmustern.

4.3.4 Zurückspielen der Ergebnisse an die SchülerInnen

Als abschließende Phase im zirkulären Forschungsprozess wurden die Ergebnisse der Diplomarbeit den Beteiligten vorgestellt (Novy et. al. 2009: 18). In einem gemeinsamen Treffen der SchülerInnen beider Schulen besprachen die SchülerInnen die Ergebnisse. Schwerpunkt lag hier auf der ersten Hypothese:

Die SchülerInnen der KMS 18 entwerfen einen Beseerpark, die SchülerInnen des BG 18 einen Landschaftspark.

Nachdem den SchülerInnen die Hypothese erklärt sowie der Unterschied zwischen diesen beiden Typen von Parks dargestellt wurde, bewerteten die SchülerInnen folgende Tabelle 9. Sie gibt tendenzielle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Entwürfen der beiden Gruppen wider. Diese Tabelle beschreibt die in Abschnitt 4.3.1 entwickelten Typen auf kurze und für die SchülerInnen verständliche Weise. Wie bereits in Abschnitt 3.2.2 erwähnt, stellen diese „idealtypischen Konstrukte“, und nicht die Wirklichkeit (des Einzelfalls) dar, sondern einen idealen Modellfall (Kelle/Kluge 2010: 106). Daher war absehbar, dass die SchülerInnen zwar vielen, aber nicht allen Merkmalen zustimmen.

Tabelle 9: Unterschiede und Gemeinsamkeiten - zur Bewertung durch die SchülerInnen

Unterschiede und Gemeinsamkeiten	... häufig bei KMS-SchülerInnen	... häufig bei BG-SchülerInnen
Wie nutzen die SchülerInnen den Park derzeit?	halten sich öfters im Park auf, spielen und sporteln, vor allem Teamsportarten (Fußball)	meiden den Park, gehen durch oder daran vorbei
Welche anderen Freiräume nutzen sie?	ähnliche Parks in der Umgebung (z.B. Marienpark, Schubertpark)	weitläufigere Parks am Stadtrand sowie Parks in anderen Bezirken (z.B. Türkenschanzpark)
Wie sehen sie den Park derzeit?	sehen den Park nicht als „ihren“ sondern als „einen (von vielen)“	sehen den Park als „den der Hauptschüler“
	sehen den Marie-Ebner-Eschenbach Park als „Park“	sehen den Marie-Ebner-Eschenbach Park als „Platz“, ist zu klein für einen „richtigen Park“
	finden den Park zu wenig „grün“ finden, der Park hat zu wenig Sitzmöglichkeiten	
Was wünschen sich die SchülerInnen, was planen sie in ihren Entwürfen?	planen einen „Beserlpark“	planen einen „Landschaftspark“
	wünschen sich mehr Spiel- und Sportgeräte	wünschen sich mehr Liegewiesen
	achten darauf, dass Geräte und Abläufe funktionieren	achten besonders darauf, dass man den Park gut durchqueren kann
	wünschen sich Freizeitangebote (z.B. Freibad, Fußballplatz, Jugendzentrum)	wünschen sich etwas Einzigartiges, was den Park besonders macht (z.B. besondere Brunnen, Möbel)
	wünschen sich viel Natur (Schmetterlingswiese, Fischteich etc.)	wünschen sich schönen, gepflegten Park, nicht zu viel „Wildnis“
Was halten sie von der Wiese in der Mitte?	die Wiese ist voll mit Hundekot – da kann man nicht drauf spielen	die Wiese ist „ungenutzte Landschaft“
Was planen sie gegen den Hundekot auf der Wiese?	schaffen Hundezonen	schließen Hunde aus dem Park aus
Was planen sie gegen den Schmutz?	mehr Müllmänner sollen den Mist wegräumen	mehr Mistkübel verhindern Schmutz
Planen die SchülerInnen den Park auch für andere Menschen?	überlegen auch, was andere sich wünschen. Sie versuchen, die Wünsche zu erfüllen	überlegen auch, was andere sich wünschen, aber wenn es nicht genug Platz für andere gibt, müssen diese wo anders hingehen

Den meisten Punkten stimmten die SchülerInnen zu, jedoch hatten bei folgenden Punkten einige SchülerInnen Einwände: Die SchülerInnen des BG 18 merkten an, dass sie nicht nur am Park vorbei gehen, sondern öfters dort sind (z.B. in der Mittagspause). Außerdem stimmten sie der Aussage nicht völlig zu, dass sie den Park als „den der Hauptschüler“ sehen. Beides steht im Widerspruch zu dem, was sie in den Zukunftswerkstätten im Juni 2010 gesagt haben (siehe Protokoll im Anhang C). Ein möglicher Grund hierfür ist, dass sie sich durch die Zukunftswerkstatt mehr mit dem Park auseinandersetzen und somit mehr Interesse daran zeigen. Vielleicht möchten sie vor den SchülerInnen der KMS nicht den Eindruck erwecken, dass sie der Park nicht interessiere.

Außerdem wurde der Kinderspielplatz im Sommer 2010 umgestaltet und wirkt nun freundlicher. Obwohl die SchülerInnen diesen Bereich nicht aktiv nutzen, ist ihnen das positiv aufgefallen. Sie haben nun einen besseren Gesamteindruck vom Park, er spricht sie mehr an.

Einige SchülerInnengruppen beider Schulen stimmten nicht oder nur teilweise der Aussage zu, dass im Park zu wenig Sitzmöglichkeiten vorhanden sind. Im Zuge der Umgestaltung des Kinderspielbereichs im Sommer 2010 wurden auch Sitzbänke am zentralen Platz ergänzt. Daher ist dieser Kritikpunkt der SchülerInnen nicht mehr aktuell.

Der wohl interessanteste Punkt ist, dass nur eine der drei SchülerInnengruppen der KMS 18 der Aussage, sie „planen einen Beseerpark“, völlig zustimmte, die anderen teilweise bzw. gar nicht. Trotzdem stimmten sie in Bezug auf einzelne Elemente ihrer Entwürfe, die typisch für einen Beseerpark sind, sehr wohl zu. Es stellt sich daher die Frage, ob die SchülerInnen ein Problem mit dem Begriff „Beseerpark“ haben. Was bedeutet er für sie? Ist der Begriff negativ behaftet und wieso?

Obwohl bei der Vorstellung der beiden Park-Typen (vor der Bewertung der Tabelle) darauf geachtet wurde, keine Wertungen zu vermitteln, wird vermutet, dass die SchülerInnen bereits Meinungen darüber haben. Ein Landschaftspark wird besser bewertet als ein Beseerpark. Daher wollen die SchülerInnen der KMS 18 auch nicht, dass ihre Pläne darauf „reduziert“ werden. Das konnte auch im Plenum festgestellt werden, in dem ein Schüler des BG 18 behauptete, er halte sich in vielen anderen Parks auf, auch in den umliegenden Bezirken, z.B. im Türkenschanzpark. Daraufhin bekräftigte ein Schüler der KMS 18, er sei in diesem Park auch öfters und nicht „nur“ in Beseerparks unterwegs. Er versuchte, den Eindruck zu relativieren, dass die SchülerInnen der KMS 18 weniger mobil seien und Beseerparks die einzigen Bezugsräume für sie seien.

An dieser Stelle findet sich ein Anknüpfungspunkt für weitergehende Forschungen. In einem weiteren Forschungszyklus könnte hinterfragt werden, wie die SchülerInnen unterschiedliche Park-Typen bewerten und wie sehr sie ihrem Lebensstil entsprechen und ob dies von ihrem Selbstbild abweicht. Dies würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie die Gestaltung eines öffentlichen Freiraums die Nutzung und Aneignung durch Kinder und Jugendliche beeinflusst. In einer empirischen Untersuchung wurde mit Hilfe von Methoden der qualitativen Sozialforschung die Gestaltungsqualitäten des Marie-Ebner-Eschenbach-Parks beleuchtet und analysiert, wie sich diese auf die Nutzung und Aneignung durch SchülerInnen der angrenzenden Schulen auswirken.

Die Arbeit ist eingebettet in das Forschungsprojekt „Vielfalt der Kulturen – ungleiche Stadt“, welches durch das Programm „Sparkling Science“ vom Wissenschaftsministerium gefördert wird. Dieses ermöglichte es erstmals, eine Fragestellung mit SchülerInnen der beiden beteiligten Schulen in Wien gemeinsam zu beleuchten.

Theoretischen Rahmen bildet das relationale Raumverständnis, welches durch Ausführungen von Georg Simmel, Dieter Läßle und insbesondere Pierre Bourdieu dargestellt wird. Weiters werden grundlegende Begriffe wie „öffentlicher Raum“, „öffentlicher Freiraum“, „Nutzung und Aneignung von Raum“, „Mobilität“ sowie „Gestaltung des öffentlichen Raums“ beschrieben.

In einer Feldforschung wurde mittels qualitativer Erhebungsmethoden der Marie-Ebner-Eschenbach-Park in Wien und zwei potentielle NutzerInnengruppen, SchülerInnen der KMS 18 und des BG 18, untersucht. Durch teilnehmende Beobachtungen und die Durchführung einer Zukunftswerkstatt wurden qualitative Daten gesammelt und durch qualitative Bild- und Textanalyse abstrahiert.

Im Folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst und anschließend diskutiert. Erstes Ergebnis der vorliegenden Arbeit ist die Typenbildung, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Wünsche, Vorstellungen und Entwürfe der SchülerInnen zum Marie-Ebner-Eschenbach-Park herausarbeitet. Darauf aufbauend wurden zwei Hypothesen generiert und die Forschungsfragen beantwortet. Als Abschluss des zirkulären Forschungsprozesses wurden die Ergebnisse an die beteiligten ForschungspartnerInnen – die SchülerInnen – zurückgespielt und besprochen.

Typenbildung

Die Typen als „idealtypische Konstrukte“ geben nicht die Wirklichkeit des Einzelfalls, sondern charakteristische Merkmalsausprägungen wider. Es wurden zwei Gruppen identifiziert (Typ KMS-SchülerIn und Typ BG-SchülerIn), die sich insbesondere in folgenden Punkten unterscheiden:

- Typ KMS-SchülerIn nutzt den Marie-Ebner-Eschenbach-Park und hält sich in ähnlichen Parks in der näheren Umgebung auf. Der Typ BG-SchülerIn hingegen nicht.

- Die derzeitige Funktion des Parks spricht den Typ KMS-SchülerIn an, der Typ nimmt die vorhandenen Nutzungsangebote (z.B. Ballspielplätze) an und wünscht sich ein breiteres Angebot in diesem Bereich. Typ BG-SchülerIn hinterfragt die derzeitige Funktion des Parks, wünscht sich andere Angebote, als derzeit vorhanden sind.
- Typ KMS-SchülerIn versucht, in den Entwürfen viele unterschiedliche Angebote unterzubringen, Typ BG-SchülerIn konzentriert sich hingegen auf einige wenige.

An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass die Typen nicht anhand des Geschlechts gebildet wurden. Da die Gruppenzusammensetzung nicht in Hinblick darauf stattfand, sondern durch Zufall, konnten geschlechtsspezifische Merkmalsausprägungen nicht eindeutig den Typen zugewiesen werden. Es konnten jedoch folgende geschlechtsspezifische Besonderheiten festgestellt werden: In der KMS 18 gibt es eine Mädchengruppe und drei Bubengruppen. Die Mädchengruppe der KMS 18 wünscht sich viele naturnahe Elemente, von einer Schmetterlingswiese bis zu Obstbäumen. Die Bubengruppen planen tendenziell weniger naturnahe Elemente, legen dafür aber mehr Wert auf Sportgeräte und -plätze.

Die Gruppen des BG18 setzen sich in allen Gruppen aus Mädchen und Buben zusammen. Die Entwürfe sind das Ergebnis der Zusammenarbeit beider Geschlechter, weshalb keine geschlechtsspezifischen Besonderheiten abgeleitet werden können. Auffällig ist jedoch, dass bei Gesprächen während der Zukunftswerkstatt die Mädchen behaupten, es sei für sie wichtig, mit anderen Menschen im Park gut auszukommen und sich in ihre Bedürfnisse hineinzusetzen. Die Buben hingegen geben sich selbstzentrierter und provozieren in den Gesprächen.

In Hinblick auf zukünftige Forschungen bietet sich an dieser Stelle an, weitere Untersuchungen durchzuführen. Die unterschiedliche Weise, wie Mädchen und Buben sich öffentliche Räume aneignen, wie sie sich darin verhalten und wie sie diese gestalten, wird in anderen Untersuchungen beleuchtet (z.B. Löw 2001). Auch für die Fragestellung dieser Arbeit wäre eine Vertiefung auf geschlechtsspezifische Unterschiede sinnvoll, da in der Untersuchung bereits Hinweise dafür erkennbar waren.

Hypothesen

Ein weiteres Ergebnis sind zwei Hypothesen, die auf Basis der qualitativen Analyse und der Typenbildung generiert wurden. Die erste Hypothese besagt, dass die SchülerInnen der KMS 18 „Beserlparks“ entwerfen und SchülerInnen des BG 18 „Landschaftsparks“. Viele Elemente der Entwürfe weisen starke Parallelen zu typischen Beserlparks bzw. Landschaftsparks auf. Außerdem beziehen sich die SchülerInnen im Entwurfsprozess und Gesprächen während der Werkstatt immer wieder auf Parks mit diesen Merkmalen. Die zweite Hypothese beschäftigt sich damit, wie stark die SchülerInnen den bestehenden Park verändern und wie dies im Zusammenhang mit der derzeitigen Nutzung steht.

SchülerInnen der KMS 18 sind NutzerInnen des Parks und ergänzen und verändern einzelne Aspekte des Parks. SchülerInnen des BG 18 nutzen den Park derzeit nicht und verändern den Park viel stärker, sie verändern nicht nur einzelne Elemente, sondern Aufbau und Funktion des Parks.

Für weiterführende Forschungen ist es sinnvoll, die in diesem ersten explorativen Forschungszyklus entwickelten Hypothesen weiter zu überprüfen. Somit können diese Ergebnisse verfeinert und gegebenenfalls adaptiert werden.

Zurückspielen der Ergebnisse an die Beteiligten

Der letzte Schritt dieser Forschungsarbeit war eine gemeinsame Besprechung der Ergebnisse mit den beteiligten SchülerInnen. Einerseits trafen die SchülerInnen der beiden Schulen das erste Mal zusammen, andererseits konnten sie die Ergebnisse der Untersuchung unmittelbar kommentieren. Die SchülerInnen stimmten den Ergebnissen großteils zu, sie stimmten mit vielen Aussagen überein, mit denen sie konfrontiert wurden. Interessant ist jedoch, dass die meisten SchülerInnen der KMS 18 der Aussage „sie planen einen Beseerpark“ nicht zustimmten. Gleichzeitig bestätigten sie aber, dass viele Elemente ihrer Entwürfe typisch für Beseerparks seien und dass sie diese aus solchen Parks kennen. Es scheint so, als wäre der Begriff für die SchülerInnen negativ behaftet oder passe nicht in ihr Selbstbild.

Für weitere Forschungen ist es sinnvoll, daran anzuknüpfen. Wie die SchülerInnen die unterschiedlichen Park-Typen bewerten und wie sehr sie ihrem Lebensstil bzw. ihrer Selbstwahrnehmung entsprechen, sind als weiterführende Fragestellungen empfehlenswert.

Abschließende Bemerkungen

Durch die Einbettung in das Forschungsprojekt „Vielfalt der Kulturen – ungleiche Stadt“, konnte im Rahmen dieser Diplomarbeit ein systematischer Vergleich zwischen SchülerInnen aus zwei unterschiedlichen Schultypen gezogen werden. Die Typisierung bezieht sich auf die schulische Zugehörigkeit und weniger auf ethnische oder geschlechtsspezifische Unterschiede, da diese nicht im Zentrum der Untersuchung standen. Die soziale Ungleichheit zeigt sich in diesem Fall in strukturell unterschiedlichen Nutzungs- und Planungsvorstellungen für den öffentlichen Freiraum.

6. Literaturverzeichnis

- Ahrens, Daniela (2008): Georg Simmel – phänomenologische Vorarbeiten für eine Sozialraumforschung. In: Kessler, Fabian/Reutlinger, Christian (Hg.): Schlüsselwerke der Sozialraumforschung – Traditionslinien in Text und Kontexten. Wiesbaden: VS Verlag.
- Asadi, Shams/Gerlich, Wolfgang/Grimm-Pretner, Dagmar/Ritt, Winfried/Schawerda, Anette (1998): Migration und öffentlicher Raum in Bewegung. Strategien und Beispiele aus Rotterdam, Berlin, Zürich, Basel, Ankara und Wien. In: Magistrat der Stadt Wien Magistratsabteilung 18 (Hg.): Werkstattberichte Heft 22. Wien: Eigenverlag Stadt Wien.
- Atteslander Peter (2003): Methoden der Empirischen Sozialforschung. Berlin: de Gruyter.
- Baacke, Dieter (1980): Der sozialökologische Ansatz zur Beschreibung und Erklärung des Verhaltens Jugendlicher. In: deutsche jugend, 11, 28. Jahrgang. Weinheim: Juventa Verlag, 493-506.
- Bahrdt, Hans-Paul (1961): Die moderne Großstadt. Reinbek: Rowohlt.
- Becker, Carlo W./Hübner, Sven/Willinger, Stephan/Uhlig, Lars-Christian (2008): Gestaltung urbaner Freiräume. Dokumentation der Fallstudien im Forschungsfeld „Innovation für familien- und altengerechte Stadtquartiere. In: Werkstatt Praxis Heft 61; Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung und Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung, Berlin und Bonn.
- Beckmann, Klaus J./Hesse, Markus/Holz-Rau, Christian/Hunecke, Marcel (Hg., 2006): StadtLeben Wohnen Mobilität und Lebensstil. Neue Perspektiven für Raum- und Verkehrsentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Berger, Peter A./Hradil, Stefan (Hg., 1990): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Göttingen: Otto Schwarz.
- Berkessel, Hans/Schmitz, Sandra (2008): Zukunftswerkstatt „Demokratie in der Schule“. In: Lernende Schule 43, 49-60.
- Berking, Helmuth/Neckel, Sighard (1990): Die Politik der Lebensstile in einem Berliner Bezirk. Zu einigen Formen nachtraditionaler Vergemeinschaftung. In: Berger, Peter A./Hradil, Stefan (Hg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile (Soziale Welt, Sonderband 7), Göttingen: Schwartz, 481 - 500.
- Biermann, Ralf (2009): Das Habituskonzept von Bourdieu. In: Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen. Wiesbaden: VS Verlag, 61-76.
- BMWF (2008): Bundesministerium f. Wissenschaft u. Forschung, Redaktion: KulturKontakt Austria, Wien. Sparkling Science > Schule ruft Wissenschaft- Wissenschaft ruft Schule, http://www.paulofreirezentrum.at/documents/pdfs/.../Broschuere_Schulprojekte.pdf, 27.10.09.
- Bourdieu, Pierre (1999): Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 11. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Original: 1979: La distinction. Critique sociale du jugement. Paris: Les Editions de Minuit
- Bourdieu, Pierre (1991): Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In: Wentz, Martin (Hrsg.): Stadt-Räume. Die Zukunft des Städtischen. Frankfurt/M., New York: Campus, 25-34.
- Breitfuss, Andrea/Dangschat, Jens S./Gruber, Sabine/Gstöttner, Sabine/Witthöft Gesa (2006): Integration im öffentlichen Raum. <http://www.wien.gv.at/stadtentwicklung/studien/b008004.html>, 29.8.2009.
- Bronfenbrenner, Urie/Lüscher, Kurt (Hg., 1976): Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart: Klett.
- Burzan, Nicole (2007): Klassen und Lebensstile in einem Modell: Der soziale Raum bei Bourdieu. In: Soziale Ungleichheit, Eine Einführung in die zentralen Theorien. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, 127-140.
- Dangschat, Jens (2009): Symbolische Macht und Habitus des Ortes – Die "Architektur der Gesellschaft" aus der Sicht der Theorie(n) sozialer Ungleichheit von Pierre Bourdieu. In: Fischer, Joachim/Delitz,

- Heike (Hg.): Die Architektur der Gesellschaft – Theorien für die Architektursoziologie. Bielefeld: Transcript, 311-341.
- Daschütz, Petra (2006): Flächenbedarf, Freizeitmobilität und Aktionsraum von Kindern und Jugendlichen in der Stadt. Dissertation an der Technischen Universität Wien, Fakultät für Bauingenieurwesen.
- Dauscher, Ulrich (2006): Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt. Augsburg: Ziel-Verlag.
- Deger Petra (2002): Soziologie des Raumes. Literaturbesprechung. In: KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 54 (3), 607-609.
- Deinet, Ulrich (2008): Sozialraumorientierung und Raumeignung. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS Verlag, 724-731.
- Deinet, Ulrich (2009a): „Aneignung“ und „Raum“ – zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzepts. In: Deinet, Ulrich (Hg.): Sozialräumliche Jugendarbeit – Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. Wiesbaden: VS Verlag, 27-57.
- Deinet, Ulrich (2009b): „Aneignung“ und „Raum“; <http://www.sozialraum.de/deinet-aneignung-und-raum.php>, 13.12.2009.
- Deinet, Ulrich/Icking, Maria (2009): Subjektbezogene Dimensionen der Aneignung. In: Deinet, Ulrich (Hg.): Sozialräumliche Jugendarbeit – Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. Wiesbaden: VS Verlag, 59-73.
- Duden (2010): „mobil“, http://www.duden-suche.de/suche/artikel.php?shortname=fx&artikel_id=108571&verweis=1, 24.2.2010.
- Ebner-Eschenbach, Marie von (1893): Aphorismen. Aus: Schriften. Bd. 1, Berlin: Paetel, 55
- Emmenegger, Michael (1995) „Zuerst ich denke: ‚Schweiz ist Schwein‘ aber jetzt ist besser“: Neuzugezogene fremdsprachige Jugendliche, Situationen – Orte – Aktionen: Eine sozialgeographische Studie in Basel-Stadt. Bern, Berlin, Frankfurt/M, New York, Paris, Wien: Peter Lang Nationaler Verlag der Wissenschaften.
- Faschingeder, Gerald/Novy, Andreas/Habersack, Sarah/Grosser, Simone (2010): Ungleiche Vielfalt der Mobilität. Aktion & Reflexion. Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und dialogische Bildung. Heft 5. Wien: Paulo Freire Zentrum
- Feldtkellner, Andreas (2005): Gebauter Raum für das Zusammenleben mit Fremden. In: Riege, Marlo/Schubert, Herbert (Hg.): Sozialraumanalyse – Grundlagen, Methoden, Praxis. Wiesbaden: VS Verlag, 115-130.
- Fink, Matthias (2005): Methoden der qualitativen Sozialforschung. In: Rössel, Dietmar (Hg.): Die Diplomarbeit in der Betriebswirtschaftslehre – ein Leitfaden. Wien: Facultas, 159-180.
- Frauenbüro, Magistrat der Stadt Wien, MA 57 (Hg., 1995): Richtlinien für eine sichere Stadt, Beispiele für die Gestaltung sicherer öffentlicher Räume. Bd. 1. Wien: Eigenverlag Stadt Wien.
- Frohnhofen, Achim (2003): Jugendliche im „Raum ohne Eigenschaften“. Opladen: Leske+Budrich.
- Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: Facultas.
- Gilgen, Kurt/Karn, Susanne/Kemper, Raimund/Lienhard, Andreas (2008): Aneignung öffentlicher Räume durch Jugendliche – Projektskizze. http://www.jugendarbeit-waedenswil.ch/fileadmin/user_upload/dokumente/projektskizze.pdf, 25.05.2010.
- Girtler, Roland (1992): Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit. 3. unveränderte Auflage. Wien: Böhlau.
- Glauser, Andrea (2009): Von der Anschauungs- zur Möglichkeitsform – Simmels soziologische Reinterpretation der Kantschen Raumtheorie. In: Rol, Cécile/Papilloud, Christian (Hg.): Soziologie

- als Möglichkeit – 100 Jahre Georg Simmels Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Wiesbaden: VS Verlag, 63-86.
- Grassinger, Margit (2006): Parks und Gärten in Wien – Landschaftsarchitektur zwischen Tradition und Stadterweiterungsprogrammen. In: Landschaftsarchitekten. Verbandszeitschrift Bund Deutscher Landschaftsarchitekten. Heft 4/2006, 6-7.
- Graumann, Carl Friedrich (1990): Aneignung; in: Kruse, Lenelis; Graumann, Carl Friedrich; Lantermann, Ernst-Dieter (Hg.): Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München: Psychologie Verlags Union, 124-130.
- Grimm-Pretner, Dagmar (1999): Öffentliche Räume in Wiener Gründerzeitgebieten. Ein Potential zur Verbesserung der Lebenssituation von Kinder und Jugendlichen ODER Verschärfung sozialer Gegensätze? Wien: AK Wien Eigenverlag.
- Grundler, Miriam/Küffner, Carla/Noack, Marion/Steinhäusler, Teresa/Stubenberg, Camillo (2009): Forschungsprojekt ‚Space Invadors‘ im Rahmen vom Kooperationsprojekt Hauptschule trifft Hochschule. Seminararbeit an der Wirtschaftsuniversität Wien
- Hamm, Bernd/Neumann, Ingo (Hg.) (1996): Siedlungs-, Umwelt und Planungssoziologie. Ökologische Soziologie Band 2. Opladen: UTB
- Hammersley, Martyn/Atkinson, Paul (1983): Ethnography – Principles in Practice. London: Routledge.
- Häußermann, Hartmut (2000): Die Krise der »sozialen Stadt«. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage der Wochenzeitschrift Das Parlament. Nr. B 10-11/ 2000, 13-21.
- Häußermann, Hartmut (2008): Wohnen und Quartier: Ursachen sozialräumlicher Segregation. In: Huster, Ernst-Ulric/Boeckh, Jürgen/Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hg.) (2008): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Wiesbaden: VS Verlag, 355-349.
- Heinze, Thomas (2001): Qualitative Sozialforschung: Einführung, Methodologie und Forschungspraxis; München, Wien: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Heitmeyer, Wilhelm (1996): Die gefährliche Zerstückelung von Zeit und Raum. Zu den Folgen wachsender sozialer Desintegration (Vortragsdokumentation). In: Frankfurter Rundschau 26.9.1996, 18.
- Hertzsch, Wencke (2010) Wie kann mit Planung den Integrationsanforderungen im öffentlichen Raum begegnet werden? In: Forum Wohnen und Stadtentwicklung; Zeitschrift des vhw - Bundesverband für Wohnen und Stadtentwicklung e. V., Berlin, Heft 2/2010, 89-92.
- Horbaczynski, Kamil (2010): Raumnutzung von Jugendlichen – Eine qualitative Analyse. Diplomarbeit an der Wirtschaftsuniversität Wien.
- Jaeggi, Eva/Faas, Angelika/Mruck, Katja (1998). Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten (2. überarb. Fassung). Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie am Institut für Sozialwissenschaften der Techn. Universität Berlin, Nr. 98-2.
- Joye, Dominique/Compagnon, Anne 2001: Piublic Places and Urbanness. In: Andersson, Harri/Jorgensen, Gertrud/Joye, Dominique/Ostendorf, Wim (Hg.): Change and Stability in Urban Europe. Form, Quality and Governance. Aldershot: Ashgate, 123–149.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Qualitative Sozialforschung Band 15. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kellner, Klaus/Pillmann, Werner (2002): Biotop Monitoring Wien – Gesamtbericht 1996-2002. <http://www.wien.gv.at/umweltschutz/pool/pdf/biotop-2002.pdf> am 27.4.2010.
- Kilper, Heiderose/Zibell, Barbara (2005): Stadt- und Regionalplanung. In: Kessel, Fabian/Reutlinger, Christian/Maurer, Susanne/Frey, Oliver (Hg.) (2005): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag, 165-181.

- Knierbein, Sabine (2010): Die Produktion zentraler öffentlicher Räume in der Aufmerksamkeitsökonomie. Ästhetische, ökonomische und mediale Restrukturierungen durch gestaltwirksame Koalitionen in Berlin seit 1980. Wiesbaden: VS Verlag.
- Klamt, Martin (2007): Verortete Normen – Öffentliche Räume, Normen, Kontrolle und Verhalten. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kleemann, Frank/Krähnke, Uwe/Matuschek, Ingo (2009): Interpretative Sozialforschung – Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- KMS 18 (2010): <http://www.schulen.wien.at/schulen/918022/media/Leitbilder%20der%20KMS%2018.htm>, 5.10.2010
- Kruse, Lenelis/Graumann, Carl-Friedrich/Lantermann, Ernst-Dieter (1996): Ökologische Psychologie – Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Kühn, Christian (2008): Blechblitze in der Kalkputzstadt. In: Kühn, Christian: Ringstraße ist überall. Texte über Architektur und Stadt 1992–2007. Wien, New York: Springer Verlag, 80-82.
- Kuhnt, Beate/Müllert, Norbert R. (1996): Moderationsfibel Zukunftswerkstätten – verstehen, anleiten, einsetzen. Neu-Ulm: Ag Spak.
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung – Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Läpple, Dieter (1991): Essay über den Raum. In: H. Häußermann, D. Ipsen, T. Krämer-Badoni, D. Läpple, M. Rodenstein & W. Siebel (Hg.): Stadt und Raum. Soziologische Analysen. Pfaffenweiler, Centaurus, 157–207.
- Lefebvre, Henri (1991): The Production of Space. Oxford: Blackwell. Original: Lefebvre, Henri (1974) La production de l'espace, Paris: Gallimard.
- Lindner, Rolf (1983): Straße – Straßenjunge – Straßenbande. Ein zivilisationstheoretischer Streifzug. In: Zeitschrift für Volkskunde Heft 2, Tübingen, 192-208.
- Lischner, Karin (1994): Leben zwischen den Häusern: Gestaltung und Nutzung der Aussenräume; Bericht 25 des NFP 25 'Stadt + Verkehr', Zürich.
- Lofland, Lyn H. (1998): The public realm: exploring the city's quintessential social territory, Aldine de Gruyter, New York.
- Loidl-Reisch, Cordula (1995): Typen öffentlicher Freiräume in Wien. Ansätze zur Kategorisierung. In: Magistrat der Stadt Wien Magistratsabteilung 18 (Hg.): Beiträge zur Stadtforschung, Stadtentwicklung und Stadtgestaltung, Band 55, Wien.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Löw, Martina/Steets, Silke/Stoetzer, Sergej (2008): Einführung in die Stadt- und Raumsoziologie. Opladen: Utb.
- Lueger, Manfred (2000): Grundlagen qualitativer Feldforschung. Methodologie - Organisierung – Materialanalyse. Wien: WUV/UTB.
- MA 5 (2010): Statistisches Jahrbuch der Stadt Wien 2009; <http://www.wien.gv.at/statistik/publikationen.html>, 25.4.2010.
- Manderscheid Katharina (2008): Pierre Bourdieu – ein ungleichheitstheoretischer Zugang zur Sozialraumforschung; in: Kessler, Fabian/Reutlinger, Christian (Hg.): Schlüsselwerke der Sozialraumforschung - Traditionslinien in Text und Kontexten. Wiesbaden: VS Verlag, 155-171.
- Meyer, Frank (2005): Die Städte der vier Kulturen – eine Geographie der Zugehörigkeit und Ausgrenzung am Beispiel von Ceuta und Melilla (Spanien/Nordafrika). Wiesbaden: Steiner.
- Muchow, Martha/Muchow, Hans-Heinrich (1935): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Hrsg. und eingeleitet von Jürgen Zinnecker. Bensheim: Päd.-Extra-Buchverlag (Nachdruck 1978)

- Muri, Gabriela/Friedrich Sabine (2009): Stadt(t)räume - Alltagsräume? – Jugendkulturen zwischen geplanter und gelebter Urbanität. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Novy, Andreas (2009) Forschungsprogramm Sparkling Science: Vielfalt der Kulturen – ungleiche Stadt (unveröffentlicht).
- Novy, Andreas/Beinstein, Barbara/Voßemer, Christiane (2008): Methodologie transdisziplinärer Entwicklungsforschung; Aktion & Reflexion. Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und Bildung. Heft 2. Wien: Paulo Freire Zentrum.
- Novy, Andreas (2002): Methodologie interpretativer Sozialforschung. <http://epub.wu-wien-ac-at>; 26.3.2010
- Obermaier, Dorothee (1980): Möglichkeiten und Restriktionen der Aneignung städtischer Räume; Dortmund: IRPUD; Dissertation an der Universität Dortmund
- Otto, Kathleen (2004): Geografische und berufliche Mobilitätsbereitschaft im Berufsverlauf – Der Einfluss von Persönlichkeit, sozialem Umfeld und Arbeitssituation. Halle-Wittenberg: Dissertation an der Martin-Luther-Universität.
- Peez, Georg (2000): Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik – Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik. Hannover: BDK-Verlag.
- Piringer, Holger/Avdijevski, Emsal/Pollinger, Katrin/Rajchl, Alexandra (2010): Team Focus – Wien 18; Jugendliche Wien-Währing. Wien: Fonds Soziales Wien Eigenverlag.
- Przyborsky, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2008): Qualitative Sozialforschung – ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.
- Reutlinger, Christian (2003): Jugend, Stadt und Raum – Sozialgeographische Grundlagen einer Sozialpädagogik des Jugendalters. Opladen: Leske + Budrich.
- Riege, Marlo/Schubert, Herbert (Hg.) (2005): Zur Analyse sozialer Räume -Ein interdisziplinärer Integrationsversuch; In: Riege, Marlo; Schubert, Herbert (Hg.): Sozialraumanalyse; Grundlagen - Methoden – Praxis. Wiesbaden: VS Verlag, 7-70.
- Rosenthal, Gabriele (2005): Interpretative Sozialforschung – Eine Einführung. Weinheim: Juventa Verlag.
- Ruland, Gisa (2003): Freiraumqualität im Geschloßwohnungsbau: Diskussion über die Qualität der Freiraumplanung im mehrgeschossigen Wohnbau der 90er Jahre am Beispiel Wien. In: Stadtentwicklung Wien, Magistratsabteilung 18 (Hg.): Werkstattberichte Stadtentwicklung; Heft 55.
- Sack, Robert David (1986): Human Territoriality. Its theory and history. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sayer, Andrew (1984): Method in Social Science. A realist approach. Salt Lake City: Hutchinson.
- Schäfers, Bernhard (2006): Architektursoziologie – Grundlagen, Epochen, Themen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schubert, Herbert (2000): Städtischer Raum und Verhalten. Zu einer integrierten Theorie des öffentlichen Raums. Opladen: Leske + Budrich.
- Schulz, Ulrike (2003): Die soziale Konstitution von Raum und Mobilität im jugendkulturellen Alltag. Dissertation an der Universität Dortmund.
- Schütz, Alfred (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Selle, Klaus (Hg., 2003): Was ist los mit den öffentlichen Räumen? – Analysen, Positionen, Konzepte. Dortmund: Werkbericht der AGB Nr. 49. Dortmunder Vertrieb für Bau und Planungsliteratur.
- Sellnow, Reinhard (2010): Einführung in die Methode Zukunftswerkstatt. http://www.planeasy.de/files/ZW_Ueberblick.pdf, 15.1.2010.
- Siebel, Walter (2005): Objektive und subjektive Faktoren der Integration resp. der Ausgrenzung von Migranten im biographischen Verlauf. In: Deutscher Städtetag; GdW; Dt.Institut für Urbanistik &

- Institut für Wohnungswesen, Immobilienwirtschaft, Stadt- und Regionalentwicklung (Hg.):
Zuwanderer in der Stadt – Expertisen zum Projekt. Darmstadt: Schader-Stiftung, 149–174.
- Simmel, Georg (2006): Der Raum und die räumlichen Ordnungen der Gesellschaft. In: Eigmüller, Monika/
Vobruba, Georg (Hg.): Grenzsoziologie – Die politische Strukturierung des Raumes (Text
entnommen aus Georg Simmel (1908; 1992): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der
Vergesellschaftung. Kapitel IX, S. 687- 698. In: Georg Simmel Gesamtausgabe. Herausgegeben von
Otthein Rammstedt. Frankfurt/M.: Suhrkamp).
- Sodeur, Wolfgang (1974): Empirische Verfahren zur Klassifikation. Stuttgart: Teubner.
- Sorokin, Pritrim. A. (1959): Social and cultural mobility. (Original von 1927). New York/London: Free Press.
- Stadt Wien (2009): Kleinräumige Bevölkerungsprognose für Wien 2005 bis 2035,
<http://www.wien.gv.at/stadtentwicklung/studien/pdf/b008005.pdf>, 17.11.2009.
- Stadt Wien (2010a): Stadtplan, <http://www.wien.gv.at/stadtplan>, 16.1.2010.
- Stadt Wien (2010b): Thematische Karten zum Thema Sozialraum, [http://www.wien.gv.at/stadtentwicklung/
grundlagen/stadtforschung/gis/karten/sozialraum.html](http://www.wien.gv.at/stadtentwicklung/grundlagen/stadtforschung/gis/karten/sozialraum.html), 1.5.2010.
- Stadt Wien (2010c): Thematische Karten zum Thema Stadtökonomie, [http://www.wien.gv.at/stadtent-
wicklung/grundlagen/stadtforschung/gis/karten/stadtoekonomie.html](http://www.wien.gv.at/stadtentwicklung/grundlagen/stadtforschung/gis/karten/stadtoekonomie.html), 1.5.2010.
- Stadt Wien (2010d): Auszug aus der Geschäftseinteilung des Magistrats der Stadt Wien,
[http://www.wien.gv.at/advuew/internet/AdvPrSrv.asp?Layout=geschaeftseinteilung&Type=K&Hla
yout=&STELLECD=1995060915241756](http://www.wien.gv.at/advuew/internet/AdvPrSrv.asp?Layout=geschaeftseinteilung&Type=K&Hla
yout=&STELLECD=1995060915241756), 9.9.2010.
- Stadt Wien (2010e): <http://www.wien.gv.at/umwelt/parks/anlagen/bezirk18.html>, 27.09.2010.
- Stange, Waldemar (2009a): Neue qualitative Methoden der Sozialraum- und Lebensweltanalyse;
Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V.
http://www.kinderpolitik.de/beteiligungsbausteine/pdf/a/Baustein_A_2_4.pdf, 15.1.2010.
- Stange, Waldemar (2009b): Die Zukunftswerkstatt - Ein Instrument der Betroffenenbeteiligung im Rahmen
des Projektmanagements; Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des Deutschen
Kinderhilfswerkes e.V.
http://www.kinderpolitik.de/beteiligungsbausteine/strategien.php?page_id=b7_2, 26.1.2010.
- Stange, Waldemar/Holzmann, Steffi (2009): Großgruppenmethoden. In: Deinet, Ulrich (Hg.): Methodenbuch
Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag, 235-266.
- Sturm, Gabriele (2000): Wege zum Raum – Methodologische Annäherung an ein Basiskonzept
raumbezogener Wissenschaften. Opladen: Leske + Budrich.
- Tatic, Rainer (2009): (Des-)Integrationsprozesse im öffentlichen Raum im Banja Luka/BiH. Diplomarbeit an
der Technischen Universität Wien.
- Tedder, Kathie/Timmermans, Marieke (1994): Oranje Landschap. Aktuelle niederländische Landschafts-
architektur. In: Salchegger, Andre/Verein Planbox (Hg.): Workshopdokumentation. Wien.
- Tessin, Wulf (2004): Freiraum und Verhalten – Soziologische Aspekte der Nutzung und Planung städtischer
Freiräume – Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Treibel, Annette (2006): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Opladen: Leske + Budrich
- Ungleichevielfalt (2010a): Ungleiche Vielfalt – Das Projekt, <http://ungleichevielfalt.at/article19.htm>, 26.05.2010.
- Ungleichevielfalt (2010b): Kooperative Mittelschule 18, <http://ungleichevielfalt.at/article13.htm>, 6.10.2010.
- Ungleichevielfalt (2010c): Bundesgymnasium Klostersgasse, <http://ungleichevielfalt.at/article14.htm>, 6.10.2010.
- Zacharias, Wolfgang (Hg.) (1989): Gelebter Raum. München: Pädagogische Aktion
- Zeiber, Helga (1983): Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945.
In: Preuss-Lausitz (Hg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Berlin: Beltz, 176-195.

Weiterführende Literatur

- Barth Frederik (1969): Introduction. In: Barth, Frederik (Hg.): *Ethnic Groups and Boundaries – The Social Organization of Cultural Difference*. Bergen: Verlag unbekannt, 9-38.
- Bourdieu, Pierre (1985): The Social Space and the Genesis of Groups. In: *Theory and Society* 14 (6), 723-744.
- Bürk-Matsunami, Thomas (2006): Raumtheoretische Positionen in angloamerikanischen und deutschsprachigen sozial- und kulturwissenschaftlichen Publikationen seit 1997. <http://raumsoz.ifs.tu-darmstadt.de/forschung/fo05-literatur/lit-raumtheorie.pdf>, 21.3.2010.
- Coleman, James S. (1990): *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dangschat, Jens S. (2000): Integration – Eine Figuration voller Probleme – Warum die Integration von Migrant/innen so schwierig ist. In: Gabriele Klein/Annette Treibel (Hg.): *Skepsis und Engagement*. Hamburg: Lit-Verlag, 185–208.
- Deinet, Ulrich/Krisch, Richard (2005): Konzepte und Methoden zum Verständnis der Lebensräume von Kindern und Jugendlichen. In: Riege, Mario/Schubert, Herbert (Hg.): *Sozialraumanalyse – Grundlagen, Methoden, Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag, 145-159.
- Häußermann, Harmut (2002): Topographien der Macht. Der öffentliche Raum im Wandel der Gesellschaftssysteme im Zentrum Berlins. In: Hoffmann, Andreas, R./Wendland, Anna, V. (Hg.): *Stadt und Öffentlichkeit in Ostmitteleuropa, 1900-1939. Beiträge zu Entstehung moderner Urbanität zwischen Berlin, Charkiv, Tallinn und Triest*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 81-8.
- Heitmeyer, Wilhelm (1998): Versagt die „Integrationsmaschine“ Stadt? Zum Problem der ethnisch-kulturellen Segregation und ihren Konfliktlagen. In: Heitmeyer, Wilhelm/Dollase, Rainer/Backs, Otto (Hg.): *Die Krise der Städte. Analysen zu den Folgen desintegrativer Stadtentwicklung für das ethnisch-kulturelle Zusammenleben*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 443–468.
- Holzkamp, Klaus (1973): *Sinnliche Erkenntnis – historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung*, Frankfurt/Main: Athenäum-Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Krisch, Richard (2009) Methoden qualitativer Sozialraumanalysen als zentraler Baustein. In: Deinet, Ulrich (Hg.) *Sozialräumliche Jugendarbeit: Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte*. Wiesbaden: VS Verlag, 161-173.
- Mead, George H. (1978): *Geist, Identität und Gesellschaft – aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Merkens, Hans (2001): Die Nutzung Sozialer Räume durch Jugendliche in ihrer Freizeit. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4. Jahrg., Heft 2/2001, 437-455 439
- Parsons, Talcott/Shiels, Edward (Hg.) (1951): *Toward a general theory of action: theoretical foundations for the social sciences*; Harvard University Press.
- Sauter, Daniel/Hüttenmoser, Marco (2006): *Integrationspotenziale im öffentlichen Raum urbaner Wohnquartiere - Zusammenfassung der Ergebnisse* (Auftraggeber: Schweizerischer Nationalfonds, Nationales Forschungsprogramm NFP51 „Integration und Ausschluss“) Zürich; <http://www.fussverkehr.ch/presse/NFP51MOSchlusszusammenfassung.pdf>, 14.11.2009.
- Thiele, Gisela/Taylor, Carl S. (1998): *Jugendkulturen und Gangs. Eine Betrachtung zur Raumeignung und Raumverdrängung nachgewiesen an Entwicklungen in den neuen Bundesländern und den USA*. Berlin: VWB Verlag.
- Wilson, T.P. (1973) *Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung*. In: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen* (Hg.) (1973), Bd.1, 54-79.

7. Anhang

A. Beobachtungsprotokolle

Beobachtung 1: 15. Mai 2010 Beginn 14:00 Uhr Ende 14:45

Wetter: es ist relativ kühl und ein bisschen regnerisch, bewölkt

Legende:

Grün – FußgängerInnen

Blau – RadfahrerInnen

Rot – Kinder/Jugendliche

Rosa – Kind(er) mit erwachsener Begleitperson

Orange – HundebesitzerInnen

- 1) 2 Schüler mit Schultaschen halten sich beim Atomium (Klettergerüst) auf
- 2) Vater mit 1 Sohn schlendern beim Spielplatz vorbei
- 3) Mutter, 1 Tochter schaukelt am Kinderspielplatz, 1 Sohn sitzt auf der Bank davor mit einem Buch
- 4) Frau sitzt auf der Bank daneben, mit einem Trolley neben sich und schläft
- (1) 2 Schüler gehen weg
- 5) Vater mit 1 Tochter schaukelt auf der Korbschaukel, Vater steht dabei
- 6) 1 Mädchen auf Fahrrad fährt schnell durch, 1 Bub schiebt Roller
- 7) 2 Erwachsene gehen aus dem Poly
- 8) Mädchen mit Schultasche geht durch
- (3) Gehen zum Tisch beim Brunnen und essen Chips und trinken
- 9) Schüler trinkt von Brunnen und schlendert wieder davon
- 10) Mutter mit 1 Sohn und 1 Tochter gehen in den Spielplatz, die Kinder schauen die schlafende Frau (4) genau an
- 11) Schülergruppe geht in KMS
- 12) Schülerin geht in KMS
- 13) Mutter und 1 Tochter gehen durch, Tochter fährt auf Roller, schauen den Kindern am Spielplatz zu, gehen weiter
- 14) Mutter und 1 Tochter gehen durch
- (10) Mutter will wieder gehen (nach nur 5 Min.) Tochter will nicht. Sie bleiben am Spielplatz
- (3) Sohn und Tochter klettern am Atomium
- (9) Geht vor KMS hin und her, wartet auf jemanden
- (3) Sohn geht in den Ballspielkäfig, will mit Mutter Fußball spielen, geht wieder raus, Tochter geht wieder zu Mutter
- 15) Hundebesitzerin mit 2 Hunden an der Leine geht Gassi

- 10) Sohn geht zum Atomium und klettert
- 16) Mann geht durch
- 17) Mann geht mit Hund an der Leine Gassi
- 18) Frau mit Kinderwagen geht durch
- 19) 2 Buben gehen zum Atomium klettern, Sohn (10) ist noch dort
- (3) Gehen vom Tisch weg, (5) Vater und Tochter kommen sofort hin, die Schultasche der Tochter steht dort.
- 20) Mann geht durch
- (10) Sohn schreit zur Mutter rüber: Pass auf da! (meint wohl, sie solle auf ihn aufpassen wegen der anderen Buben, sagt noch irgendwas von Polizei), daraufhin gehen (19) weg zur Korbschaukel und bleiben dort.
- 21) Mann mit 1 Hund geht Gassi an der Leine
- (5) Geht zum Atomium klettern, der Bub ist noch da. Sie reden miteinander.
- 22) Jugendlicher mit 1 Hund geht Gassi ohne Leine, Hund macht in die Wiese, Jugendlicher putzt es mit Sackerl weg, Jugendlicher setzt sich auf eine Bank, Hund läuft frei herum
- (15) Ein Hund Macht in die Wiese, Hundebesitzerin putzt es mit Sackerl weg
- (5) Tochter und (10) Sohn gehen zum Kinderspielplatz, dort schaukelt der Bub mit seiner Schwester, (5) geht wieder zu ihrem Vater
- (20) Mann geht wieder zurück
- 23) Frau mit 1 Sohn und 1 Tochter gehen zum Atomium, (5) ist auch wieder dort, geht dann aber zum Spielplatz
- 24) Radfahrer fährt durch
- 25) Frau mit Hund an der Leine geht Gassi
- 26) Eine ältere Frau spaziert durch
- (5) Der Vater geht auf das Dixi-Klo und dann zum Spielplatz zu seiner Tochter, wo auch (10) noch sind
- 27) Frau mit Tochter und Baby gehen zum Atomium. Tochter sagt, da gehen die Loser turnen, Mutter stimmt zu, dann klettert aber Tochter auch drauf herum.
- 28) Frau mit Hund an der Leine, Hund macht in die Wiese, Frau putzt es mit Sackerl weg.
- 29) Mann und Frau gehen durch
- 30) Mann geht durch
- (5) Mädchen geht aufs Dixi-Klo, Vater hilft ihr
- 31) Frau mit Einkaufstrolley geht durch
- (19) Gehen von Schaukel zum Brunnen, trinken und gehen weg

Zusammenfassung der Beobachtung:

Grün – Fußgänger (17 Personen und 1 Gruppe)

Der Großteil der FußgängerInnen bewegt sich diagonal durch den Park. Entweder von der

Ecke Schopenhauerstraße/Vinzenzgasse zur Ecke Schulgasse/Klostergasse oder von der Ecke Staudgasse/Klostergasse zur Ecke Schulgasse/Vinzenzgasse. Ein paar Personen kommen/gehen aus den/in die Schulen, aber es ist bereits Nachmittag, daher sind es wenige. Die meisten Personen machen den Eindruck, als gingen sie nur durch, um den Weg abzukürzen. Kaum jemand wirkt wie ein/e SpaziergängerIn, der/die durch den Park geht, um sich dort aufzuhalten. Es setzt sich auch kaum jemand auf eine Bank, wenn er/sie nicht mit Kindern unterwegs ist, die dann spielen.

Blau – Radfahrer (2 RadfahrerInnen)

Es fahren wenige RadfahrerInnen durch den Park, obwohl einige an der Radroute entlang der Klostergasse vorbeifahren. Aufgrund der schlechten Einsicht vom Standpunkt der Beobachtung aus kann die Frequenz jedoch nicht abgeschätzt werden.

Rot – Kinder (4 Kinder)

Es sind nur 4 Kinder, also relativ wenige alleine unterwegs. Alle 4 haben ihre Schultaschen dabei, was darauf schließen lässt, dass sie nach der Schule ein bisschen herumtrödeln, vor dem Nachhause gehen oder auf etwas/jemanden warten. Sie verbringen etwas Zeit an den Spielgeräten.

Rosa - Eltern mit Kind (6 Gruppen zu je 2-3 Personen)

Diese Gruppe hält sich eindeutig am längsten im Park auf, benutzt Bänke und Spielgeräte und bewegt sich auch zwischen den Möblierungen hin und her. Sie halten sich vorwiegend im Zentrum des Parks auf. Neben den FußgängerInnen, die den Park queren sind sie die größte NutzerInnengruppe im Park. Die Kinder sind meist im Kindergarten oder Volksschulalter. Die Kinder teilen sich die wenigen Spielgeräte auf, manchmal kommt es zu Berührungspunkten zu fremden Kindern, die aber nicht konfliktreich sind.

Orange – HundebesitzerInnen (6 Personen, 7 Hunde)

Die HundebesitzerInnen gehen meist am Rand vom Park entlang oder am Weg, der auf der Seite zur Schulgasse liegt. Manche gehen auch quer durch den Park, lassen den Hund in der Wiese laufen. Bis auf einen werden alle Hunde an der Leine gehalten. Die HundebesitzerInnen gehen langsam und putzen die Hundstrümmerl weg, die ihre Hunde hinterlassen. Trotzdem fällt der Beobachterin schon zu Beginn auf, dass es rund um die Beobachtungsbank stark nach Hundekot und –urin.



Abbildung 18: Bewegungsskizze Beobachtung 1 am 5.Mai 2010 (eigene Darstellung)

Beobachtung 2: 18. Juni 2010 Beginn 11:55 Uhr Ende 13:00

Wetter: es ist warm, wechselhaft bewölkt

Legende:

Grün – FußgängerInnen

Blau – RadfahrerInnen

Rot – Kinder/Jugendliche

Rosa – Kind(er) mit erwachsener Begleitperson

Orange – HundebesitzerInnen

Anwesend:

Zwei Kindergartengruppen: Kinder mit gelben Hüten und zwei Betreuerinnen, englischsprachige Gruppe mit zwei Betreuerinnen, die Kinder sind im Park verteilt, im Kinderspielplatz, auf dem Klettergerüst, auf der Wiese und am Platz in der Mitte

Ein Jugendlicher sitzt auf der Bank vor dem Spielplatz

Schüler stehen vor dem Poly

Eine Frau mit mehreren Kindern bei der Schaukel

- 1) Vater, Mutter und Bub kommen zum Park, der Bub traut sich nicht recht zum Spielplatz, bleibt zwischen Poly und Spielplatz stehen
- 2) Ein Vater und ein Bub kommen zum Klettergerüst, der Bub klettert zu den anderen Kindern auf das Gerüst.
- 3) Eine Frau mit Hund an Leine schlendert durch den Park
- 4) Drei Gymnasiastinnen stehen vor dem BG
- 5) Viele SchülerInnen der KMS stehen vor der Schule. Sechs KMS-Schüler gehen in den Ballspielkäfig und spielen Fußball
- (4) Zwei Mädchen gehen vom BG weg durch den Park, eines am Park vorbei
- (5) Es spielen schon zehn Buben Fußball, ein weiterer beobachtet die Spieler von außen. Ein zweiter kommt dazu. Sie gehen gemeinsam in den Käfig. Der erste schaut weiter zu, der zweite begrüßt die Spieler und spielt mit
- 6) Kinder der englischsprachigen Kindergartengruppe trinken beim Brunnen.
- 7) Zwei Männer setzen sich auf eine Bank im Bereich der Schulgasse
- 8) Zwei Frauen mit Baby und Hund setzen sich auf eine Bank im Bereich der Schulgasse
- 9) Zwei Frauen (Mütter weil mit Schultaschen) setzen sich auf die Bank vor dem Spielplatz
- 10) Ein Mann geht durch
- 11) Eine Frau geht durch
- 12) Zwei Frauen mit Babys setzen sich auf die Sitzmauer neben dem Trinkbrunnen
- (8) Hundebesitzerin geht mit dem Hund an Leine durch den Park, der Hund macht, sie räumt es weg.

- 13) Eine Frau geht durch
 - 14) Ein Mann geht durch
 - 15) Ein Mann geht durch
 - 15a) Drei Mädchen von der gelben Kindergartengruppe und ein anderes Mädchen werden vom Papa von dem Mädchen geschaukelt
 - 16) Zwei Frauen mit einem Mädchen setzen sich auf die Mauer gegenüber der Schaukel
 - (15a) Der Papa und das Mädchen gehen zum Kinderspielplatz
 - 17) Acht PolySchülerInnen stehen vor dem Poly
 - 18) Drei Burschen kommen zum Käfig, gehen hinein, stehen am Rand, zwei spielen mit
 - 19) Eine Frau mit Hund ohne Leine schlendert durch den Park
 - 20) Eltern warten in einer Gruppe vor dem Gym
 - 21) Ein Mann mit Hund ohne Leine schlendert durch den Park
 - (9) Zwei Mütter gehen mit drei Kindern zur Schaukel
 - 22) Eine Lehrerin des Poly mit mehreren SchülerInnen setzen sich in den Park (Sitzmauern beim Kinderspielplatz) und jausnen
 - 23) Die gelbe Kindergartengruppe geht
 - 12:50 Uhr: die Schulen haben aus, vor den Schulen bilden sich Gruppen, es wird zusammengewartet
 - 24) Ein Jogger läuft durch den Park
 - 25) Zwei Mädchen gehen in den Käfig, stehen dabei und sehen den Spielern zu
 - 26) Die Schülergruppen vor den Schulen lösen sich auf. Einige gehen durch den Park, die meisten Gymnasiasten gehen daran vorbei
- Es werden noch weitere neun Fußgänger gezählt, die den Park queren.

Zusammenfassung der Beobachtung:

Grün – Fußgänger (20 Personen bzw. Gruppen)

Der Großteil der FußgängerInnen bewegt sich diagonal durch den Park. Entweder von der Ecke Schopenhauerstr/Vinzenzgasse zur Ecke Schulgasse/Klostergasse oder von der Ecke Staudgasse/Klostergasse zur Ecke Schulgasse/Vinzenzgasse. Ein paar Erwachsene gehen aus dem Poly, eine Gruppe Eltern versammelt sich vor dem BG. Manche wirken wie SpaziergängerInnen, die durch den Park gehen, um sich zu bewegen/dort aufzuhalten. Es setzt sich kaum jemand auf eine Bank, wenn er/sie nicht mit Kindern unterwegs ist, die dann spielen.

Blau – RadfahrerInnen (keine)

Es fahren keine RadfahrerInnen durch den Park, obwohl einige an der Radroute entlang der Klostergasse vorbeifahren. Aufgrund der schlechten Einsicht vom Standpunkt der Beobachtung aus kann die Frequenz dort nicht abgeschätzt werden.

Rot – Kinder und Jugendliche (viele)

Viele SchülerInnen kommen aus den Schulen, warten davor zusammen, stehen beisammen und plaudern. Wenige entfernen sich dabei weiter vom Eingangsbereich der Schulen. Wenige gehen durch den Park. Eine Gruppe Burschen geht in den Ballspielkäfig und spielt fast während des gesamten Beobachtungszeitraumes.

Rosa - Erwachsene mit Kind (viele)

Diese Gruppe hält sich eindeutig am längsten im Park auf, benutzt Bänke und Spielgeräte und bewegt sich auch zwischen den Möblierungen hin und her. Sie halten sich vorwiegend im Zentrum des Parks auf. Die Kindergartengruppen mit eingerechnet, sind sie die Größte NutzerInnengruppe im Park. Die Kinder sind meist im Kindergarten- oder Volksschulalter. Die Kinder teilen sich die wenigen Spielgeräte auf, manchmal kommt es zu Berührungspunkten zu fremden Kindern, die aber nicht konfliktreich sind.

Orange – HundebesitzerInnen (6 Personen, 7 Hunde)

Die HundebesitzerInnen gehen meist am Rand vom Park entlang oder am Weg, der auf der Seite zur Schulgasse liegt. Manche gehen auch quer durch den Park, lassen den Hund in der Wiese laufen. Trotz der vielen Kinder werden nicht alle Hunde an der Leine gehalten. Sie gehen langsam und putzen den Hundekot weg, den ihre Hunde hinterlassen.

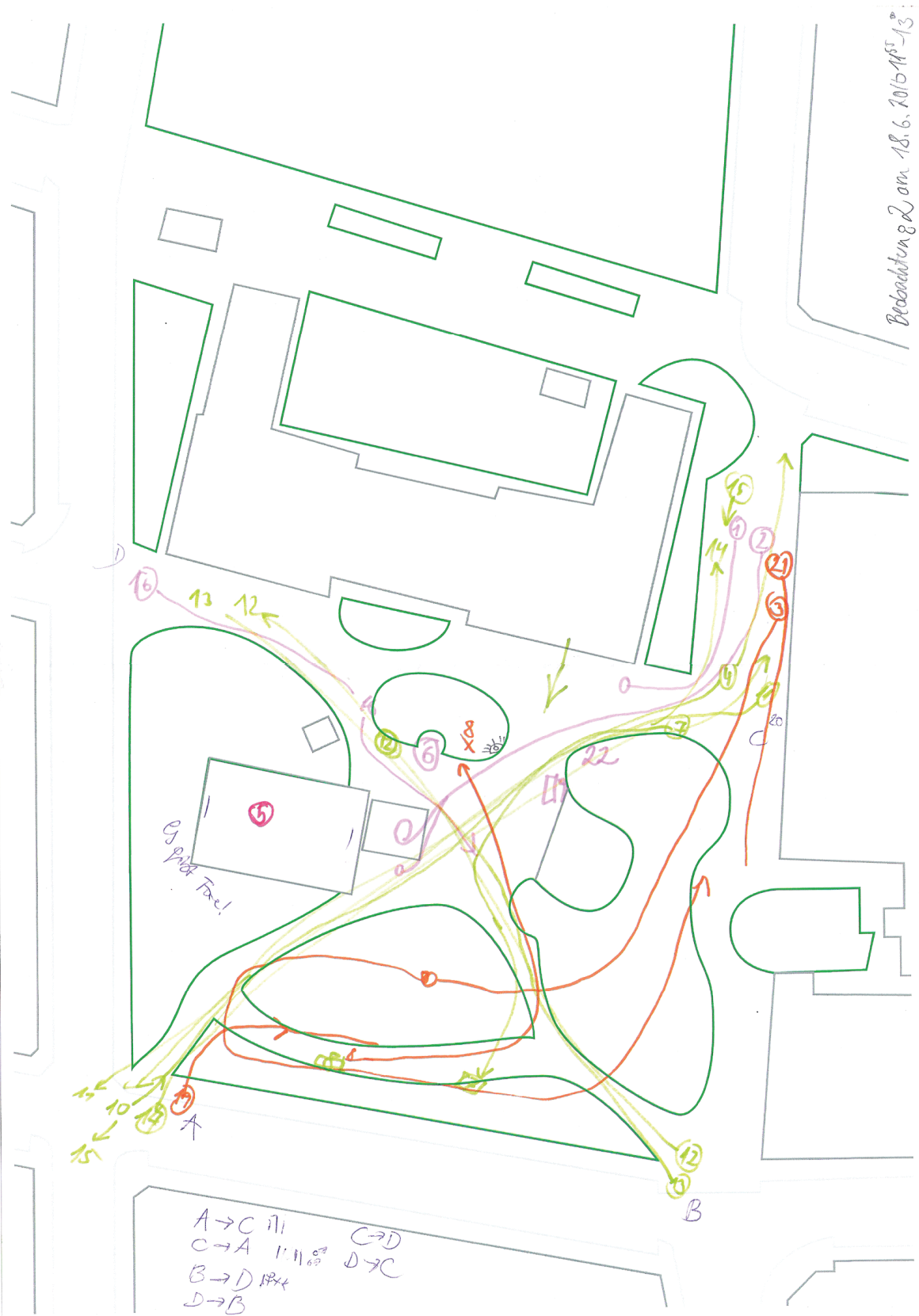


Abbildung 19: Bewegungsskizze Beobachtung 2 18. Juni 2010 (eigene Darstellung)

B. Zukunftswerkstatt – Planung

Die ersten beiden Planungsschritte Grobplanung und Phasenplanung sind in Abschnitt 3.1.2 ausführlich dargestellt. An dieser Stelle ist die dritte Planungsstufe – die Feinplanung – am Beispiel der Planung für die Zukunftswerkstatt in der KMS 18 beschrieben.

Feinplanung (dargestellt am Beispiel KMS 18)

In der ersten Phase, der *Bestandsaufnahme und Kritik*, wird auch das Beginnen und Hineinfinden stehen. Am Anfang gibt es ein Kennenlernen und Begrüßen, eine Kurzeinführung in das Thema und die Methode mit Visualisierung des Tagesablaufs und der drei Phasen. Dann folgt die Phaseneinführung in die Bestandsaufnahme und Kritik inklusive Visualisierung von Kritikfrage und Spielregeln. Als nächsten Schritt führen die Jugendlichen eine Bestandsaufnahme im Park durch. Auf einem leeren Zeichenblatt sollen sie die Grundzüge des Parks skizzieren und einige Fragen beantworten (z.B. Wo halte ich mich ungerne auf und wieso? Was gefällt mir nicht? Welche anderen Personen halten sich heute/normalerweise im Park auf? Gibt es manchmal Probleme mit anderen?). Zurück in der Werkstatt werden die Skizzen in die Mitte gelegt und im Plenum auf Zuruf die Kritikpunkte auf einzelne Zettel durch die Moderation niedergeschrieben. Diese werden dann von den TeilnehmerInnen thematisch strukturiert.

Nachdem die Kritikphase abgeschlossen wurde, beginnt die *Phantasie- und Utopiephase*. Nach einer Einführung in diese Phase mit erklären der Spielregeln wird mithilfe des Negativ-Positiv-Spiels die Atmosphäre aufgelockert und eine kreative, positive Stimmung erzeugt. Mit diesem Schwung wird in die erste längere Pause gegangen.

Nach der Pause wird das „Planerspiel“ (Stange und Holzmann 2009 S.259f) erklärt und die TeilnehmerInnen entwickeln ihre Ideen, Vorstellungen, Phantasien und Wünsche zu dem Park. Auf einem vergrößerten Plan werden mit Hilfe von Symbolkarten Meinungen und Veränderungsvorschläge dargestellt. Diese Aussage- und Vorschlagskarten decken verschiedene Oberthemen ab und beinhalten Anregungen für Veränderungen (z.B. Spielfläche anlegen, Sitzmöglichkeit schaffen). Nicht nur realistische, sondern auch ausgefallenerere Ideen (beispielsweise: *einen Aussichtsturm bauen*) werden auf den Symbolkarten dargestellt, um die SchülerInnen zu ermutigen, weitere, sogar utopische Ideen zu entwickeln. Dafür gibt es leere Symbolkarten, welche die SchülerInnen für eigene Ideen verwenden können.

Normalerweise folgt im Rahmen der Zukunftswerkstatt die *konkrete Umsetzungsphase*, die mit Maßnahmen- und Forderungslisten beginnt. Da eine Durchführung der Änderungen nicht tatsächlich geplant ist, wird diese Umsetzungsphase durch eine *Präsentationsphase* ersetzt. Die Zukunftswerkstatt endet bei dieser Variante mit einer

Präsentation der Ergebnisse aus der Phantasiephase (vgl. Stange 2009b). Die Kleingruppen stellen ihre Ideen vor, danach können Verständnisfragen gestellt werden. Die Moderation weist darauf hin, dass keine unmittelbare Umsetzung der Ideen möglich ist und eventuell später aufgegriffen werden. Als Abschluss wird ein kurzes Blitzlicht durchgeführt, in dem die TeilnehmerInnen Feedback geben können.

Die folgenden Tabellen zeigen die einzelnen Schritte der Werkstatt mit Zeitplanung und Hinweisen für die Moderation.

Feinplanung Zukunftswerkstatt - Wie? Gruppengemäßer Einsatz von Moderationsmethoden

Phase	Einzelschritte	Stichworte	Zeit	Form	Moderation	Material	Vorbereiten
1) Beschwerde- und Kritikphase							
Kennenlernen (Beginnen und Hineinfinden)	Ankommen, begrüßen, Namenspickerl schreiben		5 min	Großgruppe	Die Moderation begrüßt die TeilnehmerInnen, stellt sich vor. Vorstellungsrunde (besonders, wenn die SchülerInnen aus verschiedenen Klassen kommen). Alle schreiben ihre Namen auf vorbereitete Pickerl.	beschreibbare Pickerl, Filzstifte	
Kurzeinführung in die Methode und das Thema	Methode und Phasenablauf: Drei-Phasen-Modell visualisieren Zeitplan des Vormittags visualisieren Anliegen und Ziele erklären		10 min	Großgruppe	Die Moderation erklärt die einzelnen Punkte und fragt nach Verständnisfragen.	Flipchart mit Zeitplan/Phasen evtl. Achtungszeichen aufschreiben	Flipcharts mit Spielregeln, Phasen und Ablauf vorbereiten
Phaseneinführung Beschwerde- und Kritik	Kritikfrage: Der Marie-Ebner-Eschenbach-Park: Was gefällt euch nicht? Spielregeln erklären		10 min	Großgruppe	Die Moderation stellt die Kritikfrage vor und erklärt die Spielregeln: keine Vorschläge, keine Diskussionen, kurz fassen, Beispiele nennen	Flipcharts	Kritikfrage vorbereiten, Spielregeln vorbereiten
Bestandsaufnahme vor Ort	SchülerInnen gehen durch den Park, zeichnen die Grundzüge des Parks und der näheren Umgebung auf. Wo halte ich mich gerne auf und wieso? Welche anderen Personen halten sich heute/normalerweise im Park auf? Was gefällt mir, was gefällt mir nicht?		30 min	Dreiergruppe	Die Moderation begleitet die SchülerInnen in den Park, wo sie in Dreiergruppen Skizzen des Parks aufzeichnen und ihre Kritik dazuschreiben; Die Moderation achtet besonders auf Einhaltung der vorgegebenen Zeit und dass die TeilnehmerInnen bei der Sache bleiben.	Stifte, Zeichunterlagen, weiße A3 Blätter (oder schematische Kopien des Parks?), evtl. mit der Kritikfrage darauf?	Blätter mit Fragestellungen ausstellen
Kritik sammeln im Plenum auf Zuruf	die Skizzen werden in die Mitte gelegt und kurz betrachtet. Die Kritikfrage wird auf einem Flipchart visualisiert, die Teilnehmer werden aufgefordert, ihre Bedenken und Kritik laut zu nennen (das Vorgehen eignet sich in kurzen Werkstätten)		10 min	Großgruppe	Die Moderation schreibt die Kritikpunkte auf einzelne A4 Blätter, so können sich die TeilnehmerInnen auf das inhaltliche konzentrieren <i>Beispiel: Ich mag den Ballspielkäfig nicht, weil mich die Älteren nie mitspielen lassen</i>	Flipchart/ A4-Blätter, Stifte	
Rubrizieren/ Strukturieren der Kritikpunkte im Plenum	die A4 Blätter mit den Kritikpunkten werden von den TeilnehmerInnen thematisch sortiert		10 min	Großgruppe	thematisch ähnliche Kritikpunkte werden auf dem Boden untereinander gelegt, unterschiedliche werden nebeneinander gelegt. <i>Beispiel: zu wenig Platz zum (Ball-) Spielen</i>		
Dauer Phase 1			75 min				

Phase	Einzel Schritte	Stichworte	Zeit	Form	Moderation	Material	Vorbereiten
2) Phantasie- und Utopiephase							
	Einführung in die Phantasie- und Utopiephase	Nachdem die Kritikphase klar abgeschlossen wurde, wird die Kritik überwunden	5 min	Großgruppe	Die Moderation erläutert, dass die Kritiken nach und nach abgeschüttelt werden und durch Phantasieren und Ausspinnen kleiner Utopien auf neue, sogar verrückte Ideen gekommen wird; es kann frei abgehoben werden und es bestehen keine Grenzen; Achtungszeichen (alles ist möglich und erlaubt, alles aufgreifen und weiterspinnen, ...)		Flipchart mit Spielregeln der Phantasiephase
	Positivwerden durch Negativ-Positiv-Spiel	Um aus Beengendem und Negativem herauszufinden	5 min	Großgruppe	Die Moderation ruft nacheinander Negativworte und lässt die Teilnehmenden das Gegenteil nennen <i>Beispiel: eng - weit, kalt - warm</i>		
	und: Positivwerden durch Umkehren der Kritikaussagen	Um aus der Kritik herauszufinden	5 min	Großgruppe	Die Moderation motiviert die Teilnehmenden, zu den Kritikpunkten das Gegenteil zu entwickeln (zu zweit jeweils 1-2 Kritikpunkte, je nachdem wie viele es gibt) <i>Beispiel: Alle haben genug Platz zum Ballspielen</i>		
	PAUSE						
	Einführung in das "Planerspiel für Jugendliche"	Erklärung des Ablaufs, Austeilen von Plänen, Symbolkarten und Materialien	10 min	Großgruppe	Die Moderation stellt das Planerspiel vor: Jede Kleingruppe erhält einen Plan des Parks und der Umgebung. Die Moderation erklärt den Plan eventuell kurz. Die verschiedenen Symbolkarten werden gezeigt und kurz erklärt.		Symbolkarten entwickeln, zeichnen und kopieren!
	Planerspiel für Jugendliche	Auf einem vergrößerten Plan des Parks werden mit Hilfe von Symbolkarten Meinungen und Veränderungsvorschläge dargestellt. Diese Aussage- und Vorschlagskarten decken verschiedene Oberthemen ab und beinhalten Anregungen für Veränderungen (z.B. Spielfläche anlegen, Sitzmöglichkeit schaffen). Außerdem gibt es leere Symbolkarten, die die SchülerInnen für eigene Ideen verwenden können.	45 min	Dreiergruppe	Die Moderation unterstützt die Gruppen und motiviert sie auch dazu, sich von tatsächlich möglichen Lösungen abzuheben und Idealvorstellungen auszuspinnen.	Kopien der Pläne und der Symbolkarten für jede Kleingruppe, Klebeband, Stift, Scheren etc.	
	Dauer Phase 2						
	PAUSE						
	85 min						
	15 min						

Phase	Einzel Schritte	Stichworte	Zeit	Form	Moderation	Material	Vorbereiten
3) Umsetzungsphase = Präsentationsphase							
	Vorstellen der Ergebnisse (max. 10-15 min. pro Gruppe)	Jede Kleingruppe präsentiert ihre Ergebnisse; nach jeder Vorstellung sind Verständnisfragen zugelassen	45 min	Großgruppe und Kleingruppen	Es werden Zeitvorgaben für die Präsentationen vereinbart, die nicht überschritten werden sollten. Die Moderation lenkt rückfragen in konstruktive Bahnen. Da keine direkte Umsetzung der Phantasien/Ideen möglich ist, ist es wichtig, dass die Moderation das auch den TeilnehmerInnen vermittelt. Betonen, dass die Ideen sehr spannend sind und dass die Ergebnisse des Vormittags an die Verantwortlichen der Stadt weitergeleitet werden. Eine Umgestaltung des Parks ist derzeit nicht geplant, aber vielleicht werden die Ideen in Zukunft aufgegriffen. Positives Ende!	Klebeband zum Aufhängen der Pläne	
	Blitzlicht	Stimmungen, Gefühle und Meinungen zum Erlebten können geäußert werden (freiwillig!), keine Rechtfertigungen, Moderation beteiligt sich ebenfalls am Feedback	10 min	Großgruppe	Wenn noch Zeit ist evt. Schuhe in die Mitte legen - je näher in der Mitte, desto besser hat es gefallen. Möglichkeit geben, etwas dazu zu sagen.		
	Dauer Phase 3		70 min				
	Dauer gesamt		230 min				

C. Zukunftswerkstatt – Protokolle

1) Zukunftswerkstatt KMS 18

Montag, 19. April 2010, 9:00 Uhr bis ca. 12:30 Uhr

Moderation: Doris Hoffelner und Sarah Habersack

Protokoll erstellt von Doris Hoffelner; Ergänzungen von Sarah Habersack

TeilnehmerInnen (anonymisiert, W = weiblich, M = männlich, K = KMS-18-SchülerIn, Reihenfolge aufsteigend nach Schulstufe):

MK1, WK1, WK2, MK2, WK3, MK3, MK4, MK5, MK6, MK7, MK8, MK9

9:00-9:30: Beginnen, Kennenlernen, Programmpunkte vorstellen (Gruppe)

Anmerkung: Die SchülerInnen kommen aus allen vier Schulstufen und besuchen unterschiedliche Klassen. Sie haben sich freiwillig für die Werkstatt gemeldet und geben an, sich öfters im Marie-Ebner-Eschenbach-Park aufzuhalten oder die Parkbetreuung in Anspruch zu nehmen. Nur MK6 und MK7 geben an, sich weniger hier, sondern vielmehr im Clemens-Hofbauer-Park aufzuhalten.

9:30-10:00: Kritik finden im Park: Was gefällt euch nicht am Park? (Kleingruppen)

Anmerkung: Es ist für die SchülerInnen schwer, nur Kritik zu sammeln und nicht gleich ihre Wünsche für einen Park zu formulieren. Diese beiden Punkte können nicht wie geplant getrennt werden und so sind auch die Ergebnisse der Kritikrunde oft eher Wünsche bzw. ein Vergleich mit anderen Parks statt Kritik. Die SchülerInnen beantworten die Kritikfrage teils zeichnerisch, teils schriftlich verbal, teils mündlich.



Abbildung 20: Kritik von WK2, WK1, WK3 (eigenes Foto)

WK1, WK2 und WK3: Es gibt nicht so viele Spielsachen, kein Jogging-Park, es sollte mehr Pflanzen gesetzt werden, Sandster(in) verboten (in den Park), der Park ist unordentlich [auch die abgefallenen Blätter werden als Schmutz/Unordnung empfunden], wir brauchen mehr Bänke, wir wollen Früchte Bäume bitte biiiittte, wir wollen eine Hundezone; mündlich: wir hätten gerne ein sauberes Klo.

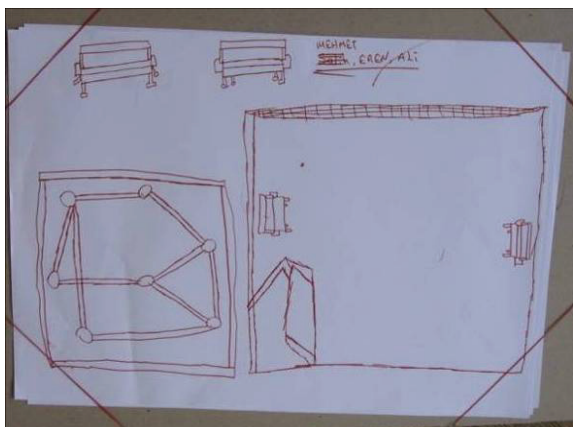


Abbildung 21: Kritik von MK3, MK8, MK9 (eigenes Foto)

MK3, MK8, MK9: Spielkäfig mit Bänken statt Toren, das Klettergerüst, Bänke

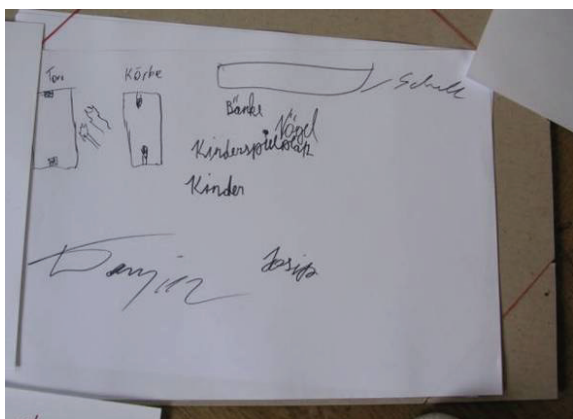


Abbildung 22: Kritik von MK1 MK5 (eigenes Foto)

MK1, MK5: Ballspielkäfig mit Toren und extra Ballspielkäfig mit Körben aufgezeichnet, Bänke, Kinderspielplatz, Vögel, Kinder

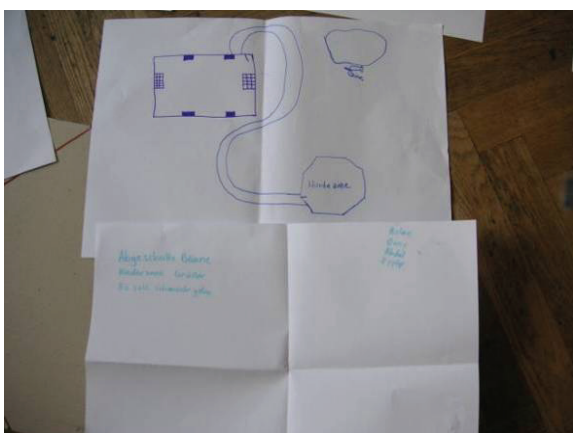


Abbildung 23: Kritik von MK7, MK2, MK6, MK4 (eigenes Foto)

MK2, MK4, MK6, MK7: Ballspielkäfig mit Toren, Hundezone, Brunnen mit Wasser, Wiese mit Sitzmöglichkeit aus Holz, WC für Mädchen und Jungs; abgeschnittene Bäume, Kinderzone größer, es soll Schaukeln geben

10:15 – 10:55: Kritik sammeln, positiv werden (Großgruppe)

Kritik aufschreiben auf Zuruf (thematisch geordnet von der Autorin in der Analysephase)

Thema Spielgeräte

- Käfig nicht hoch genug
- Käfig ist zu klein

- Netz über dem Käfig fehlt *[Obwohl die Moderatorinnen darauf hinweisen, dass ein Netz am Ballkäfig vorhanden ist, kommt diese Kritik öfters -> es könnte darauf zurückzuführen sein, dass es erst im Frühjahr angebracht wurde und in dieser Saison noch nicht im Käfig gespielt wurde und den SchülerInnen darum noch nicht bewusst ist]*
- Im Käfig fehlen Tore und Körbe *[Die Kritik, dass keine Tore im Käfig sind, kommt von mehreren und auch, dass Basketballkörbe und Fußballtore in einem Käfig gleichzeitig nicht gut sind, weil man ja nicht gleichzeitig beide Spiele spielen kann]*
- Kinderspielplatz *[ist zu klein]*
- Es gibt zu wenig Spielgeräte (für Kinder)

Thema Ausstattung

- Zu wenige Pflanzen (Blumen)
- Es fehlt eine Sitzhütte mit Dach *[Einigkeit: z.B. im Schubertpark gibt es sowas, das wird gut angenommen]*
- Es fehlen Sitzmöglichkeiten
- Es gibt keine Hundezone *[Wird ausdrücklich gewünscht und als Lösung für den vielen Hundekot gesehen]*
- Jugendzentrum fehlt *[Es sollte ein Jugendzentrum in der Nähe sein, da würden einige hingehen, es gibt in der Nähe keine Räumlichkeiten für Jugendliche, nur ein Internetcafe]*

Thema Verschmutzung

- Die Bänke sind beschrieben
- Das WC ist schmutzig *[Das finden mehrere SchülerInnen, sie finden auch, dass es ein fix gebautes und mehr als nur ein WC geben sollte, derzeit gibt es ein Mobiles Klo, das aber nicht öffentlich ist, sondern nur aufgesperrt wird, wenn ArbeiterInnen im Park sind; Anm.: ist manchmal nicht zugesperrt]*
- Der Park ist schmutzig *[Manche empfinden auch die abfallenden Blütenblätter als Schmutz, verstehen aber, dass das nicht weggeputzt wird; sie wünschen sich aber mehr Leute, die den Park reinigen; Anm.:-> statt mehr Mistkübel oder mehr Bewusstsein, dass man den Park erst gar nicht verschmutzen soll]*
- Hundescheiße *[Hundebesitzer räumen den Hundekot nicht weg, man kann nicht einfach über die Wiese gehen]*
- Im Winter wird nicht gestreut *[Uneinigkeit: Die Schüler widersprechen sich, sagen, es würde eh gestreut, wenden ein, dass Salzen schlecht für die Umwelt sei und ins Grundwasser gelangt etc.]*

Thema andere NutzerInnen

- Gymnasiumskinder schimpfen uns [Als Beispiel wird genannt, dass GymnasiastInnen im Spielkäfig spielen, aber die anderen nicht mitspielen lassen, umgekehrt aber mitspielen wollen, wenn die KMS-SchülerInnen spielen -> Anm.: Frage, ob das wirklich stimmt?]
- Keine Prügeleien im Park [Das soll bedeuten: Prügeleien stören; MK5 berichtet, dass die GymnasiastInnen schimpfen und schlägern, kann aber keinen konkreten Fall nennen; MK7 merkt an, dass MK5 wahrscheinlich anfängt zu schimpfen, es entsteht eine Diskussion darüber, andere sagen, die GymnasiastInnen seien arrogant, deppert, glauben sie seien was besseres; Die Aussagen hören sich Großteils „nachgeplappert“ an, als Widergabe einer Meinung über die GymnasiastInnen, die von vielen SchülerInnen der KMS geteilt wird, aber nicht hinterfragt; MK7 merkt an, dass Prügeleien manchmal auch sein müssen]
- Sandler(in) nerven [Manche SchülerInnen störten SandlerInnen, die sich im Park aufhalten; MK7 wendet ein, dass sich diese auch da aufhalten dürfen so wie alle anderen, MK5 findet, dass sie dann aber nicht motzen dürfen. Es entsteht eine ähnliche Diskussion wie bei den Prügeleien: Wenn man motzt wird zurückgemotzt, MK7 merkt an, dass sie für andere auch so was wie SandlerInnen sind, die nicht gewünscht sind etc. Weiters macht er darauf aufmerksam, dass der Park der Stadt Wien gehört und nicht den Jugendlichen. Daher gibt es gewisse Regeln/ Nutzungsrechte]
- Zwei Kinder die sich aufregen stören [Diese Kritik bezieht sich auf MK5 und MK1, weil sie über SandlerInnen und GymnasiastInnen schimpfen]
- Das Joggen [Uneinigkeit: Als wir im Park waren, war eine Joggerin bei der Bank, zu der wir uns zu Beginn setzen wollten. Besonders die Mädchen, die vorher stolz erzählt hatten, dass sie am Vortag beim Wienmarathon mitgelaufen sind bringen diese Kritik ein; auf Nachfrage, was denn an den Joggern störe, kommt die Antwort, dass sie zum Beispiel die Füße auf die Bank geben beim Dehnen, daraufhin wenden wieder andere ein, dass sie das ja auch machen würden, wenn sie sich auf die Banklehne setzen]
- Die Leute füttern die Vögel [Uneinigkeit: Die Tauben im Park und der Taubendreck wird als störend empfunden, durch das Füttern würden die Tauben angelockt; Einwand: Wo sollen denn die Tauben sonst hin, man kann sie ja nicht vertreiben, man müsste ihnen ja eigentlich einen Kobel bauen, und nicht ihren Lebensraum zerstören]

Anmerkung: Die SchülerInnen hinterfragen ihre Aussagen gegenseitig es entstehen teilweise interessante Gespräche und Diskussionen. WK1 will unbedingt die Stichworte auf die Zettel schreiben, ist aber langsam und braucht Hilfe, was diesen Teil zwischendurch langatmig macht und die Moderation (Doris) von der eigentlichen Diskussion ablenkt. Beim nächsten Mal selber schreiben!

Positiv werden:

Zu wenig Pflanzen (Blumen) -> viele Pflanzen (Blumen)

Leute füttern die Vögel -> Leute füttern nicht die Vögel

Käfig ist zu klein -> Käfig ist groß genug

Prügelei im Park -> chillig, ruhig, friedlich, Antiprügel, ungestört Sachen machen

Es gibt zu wenig Spielgeräte -> es gibt viele Spielgeräte (für Kinder)

Anmerkung: Die SchülerInnen tun sich leicht, die positiven Begriffe zu schlecht, klein, etc. zu finden, aber sie haben Probleme, die Kritikpunkte positiv zu formulieren: Sie suchen zu Beginn nur das Gegenteil (zu klein -> zu groß) und nicht den positiven Ausdruck (zu klein -> groß oder groß genug). Bei der nächsten Zukunftswerkstatt unbedingt besser klar machen. Hier zeigt sich auch ein sprachliches Hindernis, weil für den Großteil der SchülerInnen Deutsch nicht Muttersprache ist.

11:10 – 11:35: Planerspiel (Kleingruppen)

Anmerkung: Die SchülerInnen setzen sich unterschiedlich stark mit der Aufgabe auseinander. Die einen überlegen sich, wo ihre Vorschläge und Ideen gut hinpassen würden, manche zeichnen auch selber Vorschläge auf Karten und andere kleben die Karten eher intuitiv auf.

11:45 – 12:15: Präsentation und Schluss (Groß- und Kleingruppen)

Entwurf von WK2, WK1, WK3

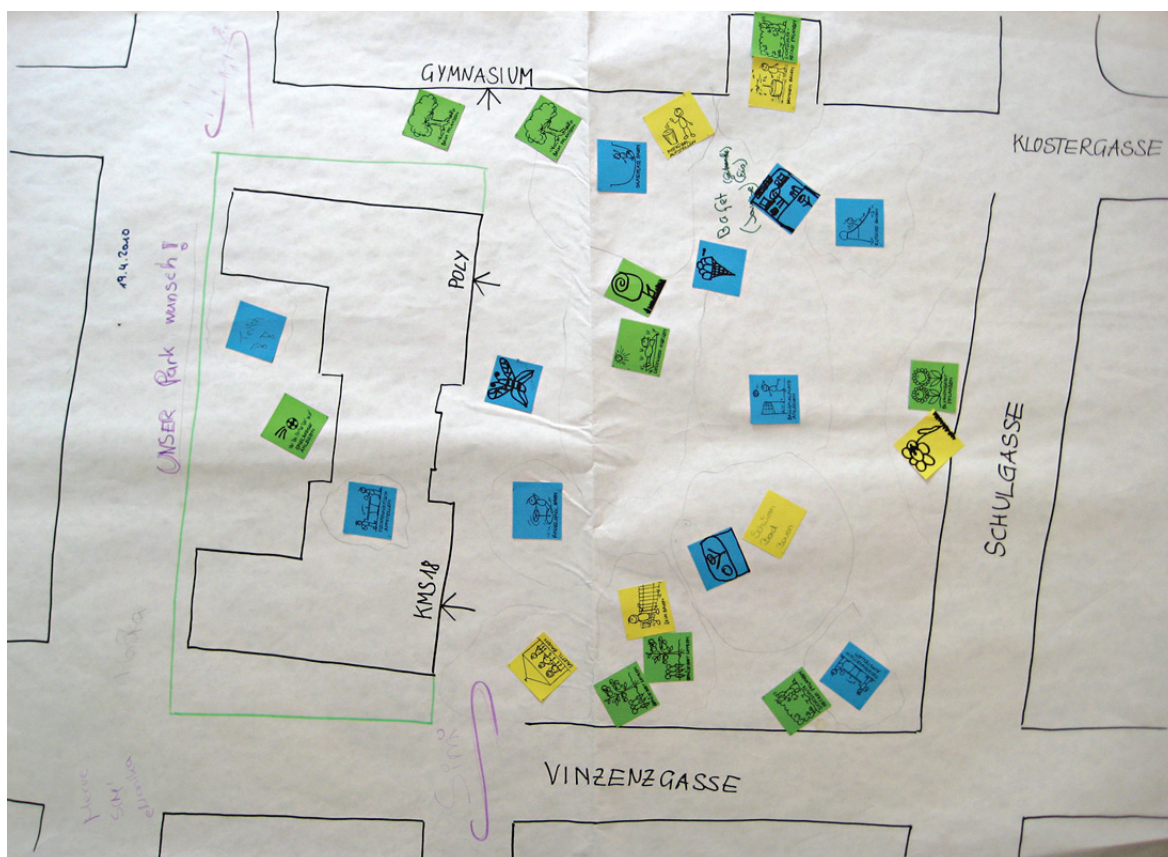


Abbildung 24: Entwurf von WK, WK2 und WK3 (eigenes Foto)

- Im Schulgarten: Spielwiese, Teich
- In der KMS: Tischtennistisch
- Vor der KMS: Salettl, Ringelspiel, Schmetterling
- Im Park an der Seite Vinzenzgasse: Gemüsebeete, Zaun, Sichtschutzhecke, Tischtennistisch,
- An der Seite Schulgasse: Blumenbeete, Rutsche;
- In der Mitte: Liegewiese mit, Schwimmbad bauen, Ballspielplatz, Buffet mit Getränke, Eis, Jause
- Vor dem Tröpferlbad: Sichtschutzhecke, Brunnen bauen
- Vor dem Gymnasium: Bäume pflanzen, Skateplatz bauen, Mistkübel

Es sind keine Wege eingezeichnet, aber die Mädchen merken an, dass der Bestand an Bäumen und Wegen bestehen bleiben soll. Dabei werden zwischen KMS und Ecke Klostergasse/Schulgasse keine Symbolkarten aufgeklebt, was hier eine Querungsmöglichkeit vermuten lässt.

Anmerkung: Die Mädchen wünschen sich verschiedene (kommerzielle) Möglichkeiten für Aktivitäten; Ein Schwimmbad und ein Buffet sind außergewöhnliche Vorschläge.

Entwurf von MK2, MK4, MK6, MK7

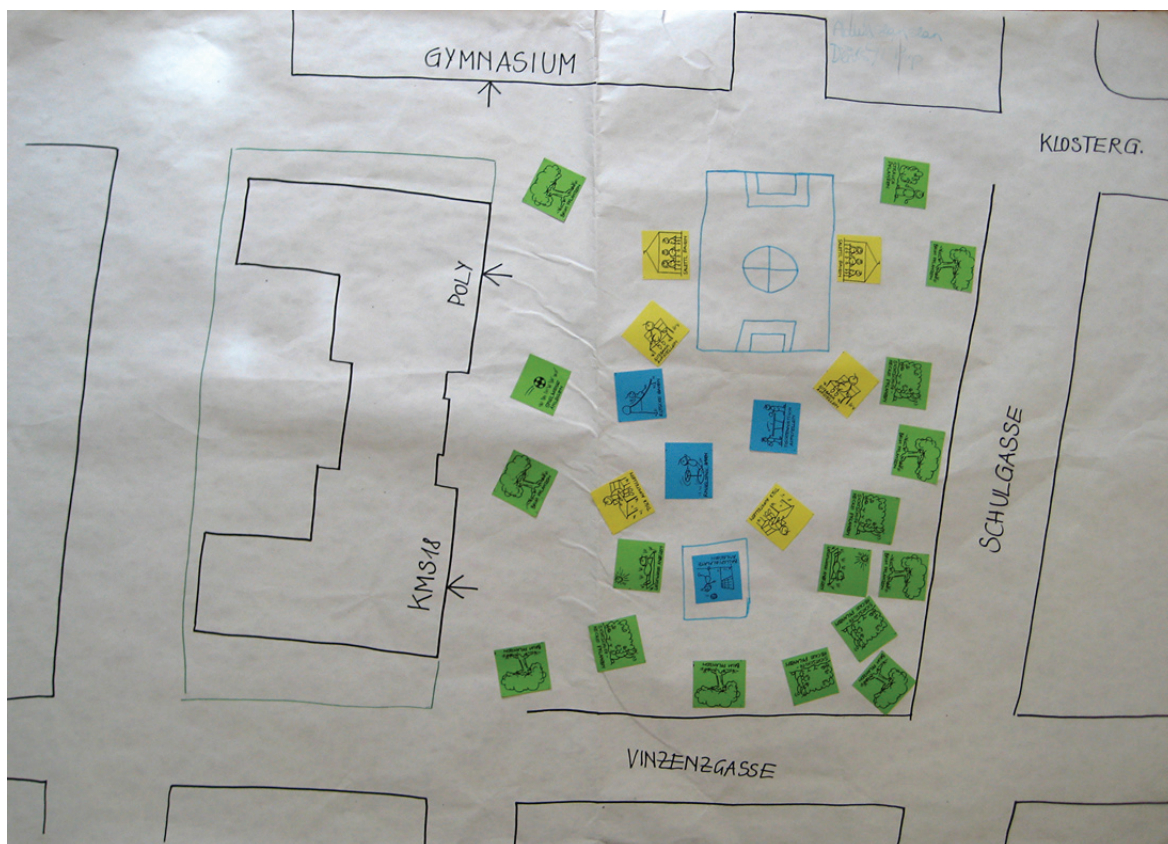


Abbildung 25: Entwurf von MK2, MK4, MK6 und MK7 (eigenes Foto)

- Im Schulgarten: nichts
- In der KMS: nichts
- Im Park an der Seite Vinzenzgasse: Bäume, Sträucher, Sichtschutzhecken
- An der Seite Schulgasse: Bäume, Sträucher, Sichtschutzhecken
- In der Mitte: Basketballspielplatz, daneben Liegewiesen; Kinderspielbereich (Ringelspiel, Rutsche, Tischtennistisch) rundherum Bänke und Tische; Fußballplatz daneben Salettl
- Vor dem Tröpferlbad: Nichts
- Vor dem Gymnasium: Nichts

Es gibt keine Querungsmöglichkeiten diagonal, bei der Vinzenzgasse/Schulgasse sind Sträucher und Bäume, auch an der Ecke Schulgasse/Klostergasse sind Hecken.

Anmerkung: Die vier machen sich viele Gedanken über die Anordnung der Karten. Z.B. sind Bänke rund um die Spielgeräte angeordnet, damit die Eltern auf die Kinder aufpassen können und Salettl beim Fußballplatz, damit Zuschauer dort sitzen können. Außerdem wird außen ein breiter Grüngürtel aus Bäumen und Sträuchern geplant. Weiters planen sie besonders viele Grünflächen ein (Liegewiese und Spielwiese).

Entwurf MK5, MK1

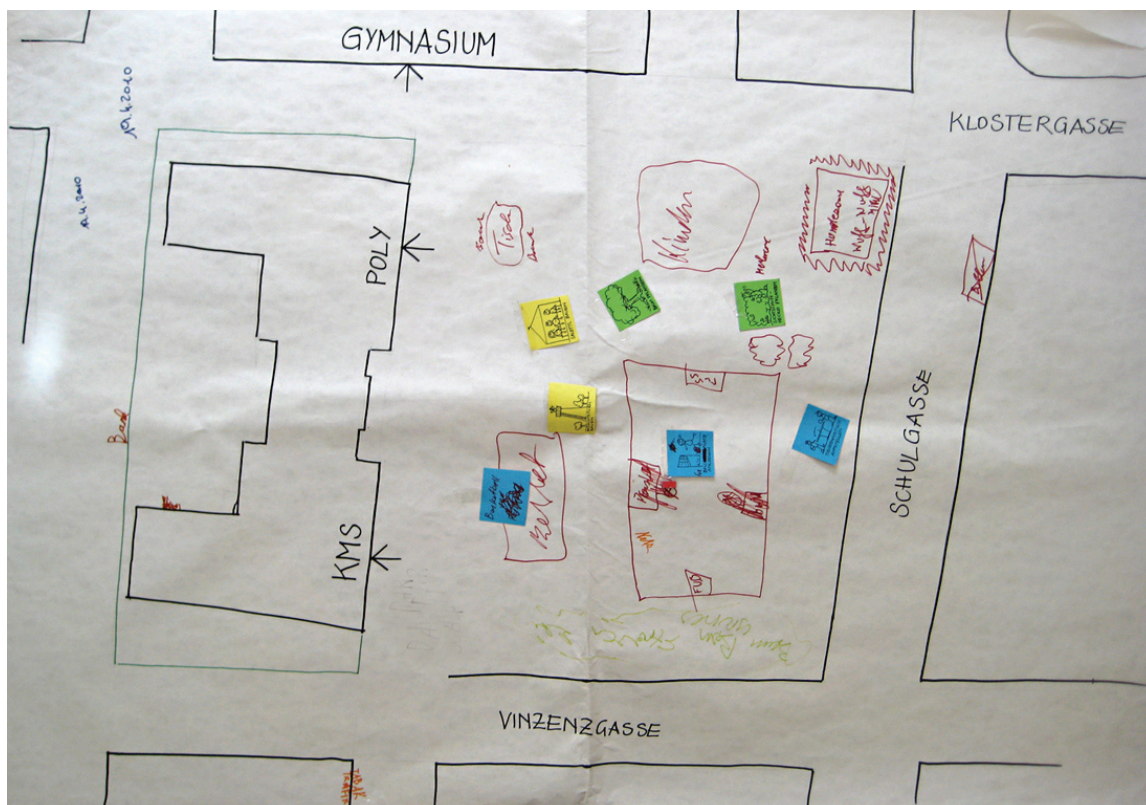


Abbildung 26: Entwurf MK1, MK5 (eigenes Foto)

- Im Schulgarten: Eine Bank außerhalb des Schulgartens
- Neben der KMS (Ecke Schopenhauerstraße/Vinzenzgasse): Trafik
- Vor der KMS: Basketballplatz
- Vor dem Poly: Tisch und Bänke
- Im Park an der Seite Vinzenzgasse: Baum, Baum, Grünes, Strauch
- An der Seite Schulgasse: Tischtennistisch, Hundezone eingezäunt
- In der Mitte: Fußballplatz mit Toren und Netz; Aussichtsturm und Salettl, Hecke und mehrere Sträucher sowie Baum zwischen Fußballspielplatz, Kinderspielplatz und Hundezone
- Vor dem Tröpferlbad: Kinderspielplatz
- Vor dem Gymnasium: Nichts
- Ecke Klosterergasse/Schulgasse: Bullen weg

Es sind keine Wege eingezeichnet, aber durch die Anordnung der Spielplätze gibt es keine offensichtlichen diagonalen Querungsmöglichkeiten. An den Ecken des Parks sind Hundezone und Hecken eingezeichnet.

Anmerkung: MK5 wünscht sich eine Trafik in dem leer stehenden Lokal an der Ecke, die Polizeistation soll weiter weg vom Park sein. Außerdem sollen die Nutzungs-Bereiche mehr getrennt sein (Ballspielbereich, Kinderspiel und Hundezone- dazwischen Hecken und Zäune, die das trennen)

Entwurf von MK3, MK8 und MK9:

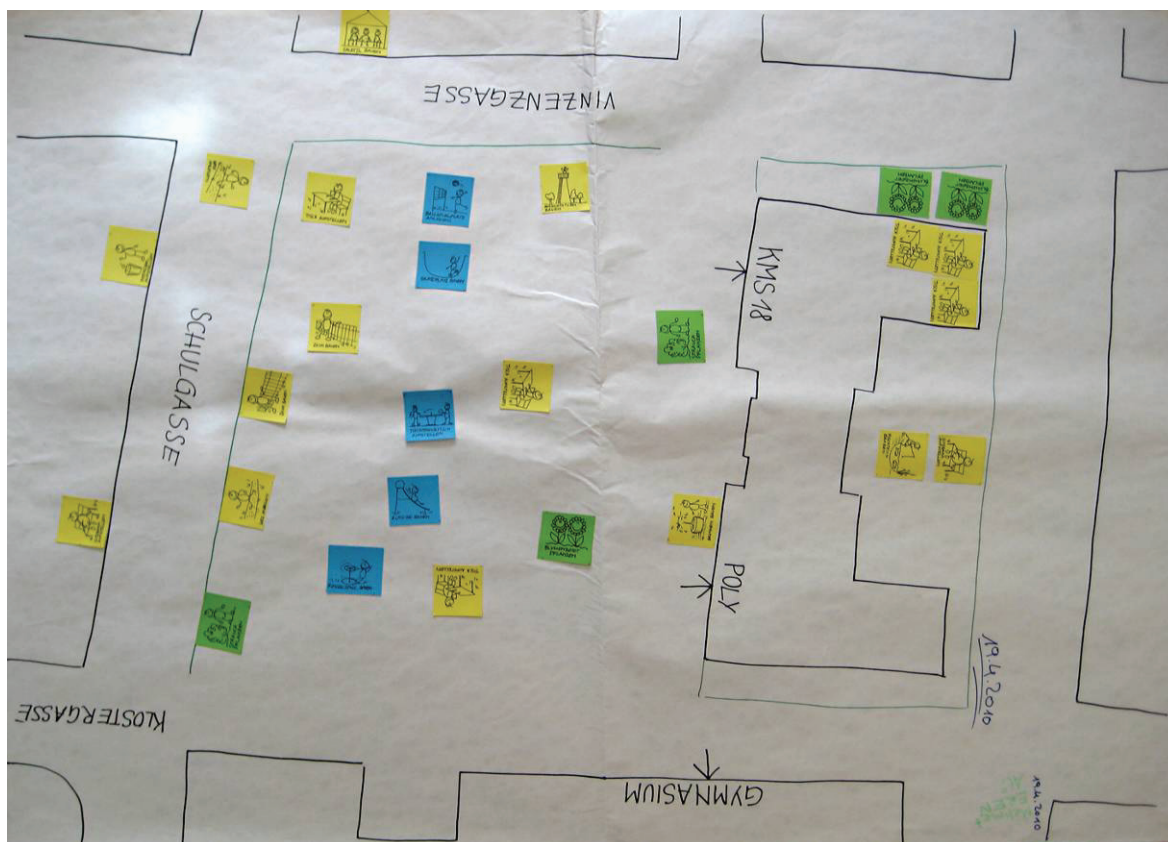


Abbildung 27: Entwurf von MK3, MK8 und MK9 (eigenes Foto)

- Im Schulgarten: Bank und Fischteich
- In der KMS: Auf der Schule Tische und Bänke (Dachterrasse)
- Neben der KMS: Blumenbeete
- Vor der KMS: Sichtschutzhecke (Richtung Poly)
- Vor dem Poly: Brunnen
- Im Park an der Seite Vinzenzgasse: Aussichtsturm, Ballspielplatz, Skateplatz, Tisch+Bank,
- Vinzenzgasse: Salettl
- An der Seite Schulgasse: Zaun 2x, Weg, Sichtschutzhecke;
- In der Schulgasse: Gehweg; Mistkübel, Bank -> verkehrsberuhigt
- In der Mitte: Fußballplatz Ringelspiel, Rutsche, Tisch+Bank, Tischtennistisch 2x; Blumenbeet
- Vor dem Gymnasium: nichts

Auch hier werden keine Wege im Park angelegt, nur bei der Schulgasse gibt es einen Weg, der auch in den Park führt.

Anmerkung: Über die Sitzbänke auf/in der Schule wird zuerst gelacht, dann finden es manche als gute Idee, auf dem Flachdach einen Dachgarten zu machen. Bei dieser Gruppe gibt es die größten sprachlichen Schwierigkeiten. Alle drei sprechen Türkisch und können

ihre Vorstellungen nicht gut auf Deutsch ausdrücken. Alle Diskussionen in der Kleingruppe finden auf Türkisch statt. Sie haben die Aufgaben vielleicht nicht immer ganz verstanden.

Abschluss:

Ein Teil der SchülerInnen haben schon um 12 Uhr aus und als sie gehen entsteht eine unruhige Aufbruchsstimmung. Es ist sehr schwierig, die SchülerInnen beisammen zu halten und mit ihnen die Zukunftswerkstatt abzuschließen. Es wird geklärt, dass die Entwürfe nicht unmittelbar umgesetzt werden können. Außerdem wird angekündigt, dass es eventuell ein weiteres Treffen gibt (vielleicht auch mit dem BG gemeinsam), in dem die Ergebnisse nochmal besprochen werden. Nicht alle sind davon begeistert, was vielleicht daran liegt, dass das Treffen gemeinsam mit dem BG stattfinden wird.

Anmerkung Sarah Habersack: Die Gruppe war recht unruhig, was meiner Meinung nach daran lag, dass es zu viele SchülerInnen waren und 10 Burschen und nur 3 Mädchen. MK7 hat mich durchaus mit seiner Klarheit und Analysefähigkeit der sozialen Prozesse, die stattfinden, beeindruckt („organischer Intellektueller“ nach Gramsci).

Zukunftswerkstatt BG 18: 5. Mai, 16. und 18. Juni 2010

Die Zukunftswerkstatt im BG 18 findet an zwei Vormittagen statt. Vorher findet ein Kick-Off-Treffen statt. Die SchülerInnen der Klasse können zwischen drei Forschungsprojekten wählen, sieben entschieden sich für die Zukunftswerkstatt.

Protokoll erstellt von Doris Hoffelner

TeilnehmerInnen (anonymisiert, W = weiblich, M = männlich, B = BG-18-SchülerIn):

WB1, WB2, WB3, MB1, MB2, MB3, MB4

1) Kick-Off-Stunde am Mittwoch, 5. Mai 2010 10 - 11 Uhr

Anwesend: WB1, WB2, WB3, MB1, MB2, MB3

Nicht anwesend: MB4

1) Beginn: Vorstellungsrunde: Wann warst du das letzte Mal im Marie-Ebner-Eschenbach-Park und was hast du da gemacht?

MB2: Er glaubt, er war letzten Donnerstag das letzte Mal dort, er ist durchgegangen, auf dem Weg zur Schule

WB3: Geht nur vorbei

WB1: Geht nur vorbei, war einmal drin, als sie von der Schule aus dort fotografieren mussten

MB3: Geht täglich durch, auf dem Weg zur Schule

MB1: Geht nur durch, war einmal in der Freistunde dort, auf der Kletterpyramide

WB2: Geht nur manchmal vorbei

2) Kurze Erklärung, was eine Zukunftswerkstatt ist, was das Ziel davon ist, wie diese Methode eingesetzt wird und dass wir so etwas beim nächsten Treffen machen werden. Dann wird der Ablauf der Zukunftswerkstatt vorgestellt, sie beginnt mit einer Kritikphase, in der alle sagen können, was ihnen nicht gefällt.

WB3 mag die vielen Hunde und Hundekot im Park nicht. Es entsteht ein Gespräch über Hundekot im Park die von Besitzern nicht weggeräumt wird, das Fehlen einer Hundezone und das Hundehalten in der Stadt an sich.

Im Schubertpark gibt es eine große Hundezone, aber anscheinend gehen viele Leute im Marie-Ebner-Eschenbach-Park mit ihrem Hund Gassi, weil das nicht so weit ist.

MB3: Die SandlerInnen im Park sind „sexy“. Es liegen immer wieder SandlerInnen auf den Parkbänken. MB1 erzählt, dass einmal ein Sandler auf einer Bank gelegen ist und sich Kinder gefürchtet haben. Er ist dann zur Polizeistation gegangen und hat das gemeldet. Er bringt die Pointe der Geschichte darauf, dass er geklingelt hat, obwohl die Türe offen war und ihn dann er Polizist zusammengeschimpft hat. Auf Nachfrage erzählt er, dass der Polizist dann zum Park gegangen ist, was dann genau passiert ist, weiß er nicht.

Er sagt, dass jetzt eigentlich regelmäßig die Polizei durch den Park geht, das war früher nicht so. Da hat es einmal Probleme mit den HauptschülerInnen gegeben, die haben immer gestänkert, die GymnasiastInnen angemacht. Auf die Nachfrage, was die anderen da genau machen, wenn sie stänkern erzählt MB1, dass einmal Hauptschüler MB2 und MB1 verfolgt haben, rund um den Park und ihnen hinterhergeschrien haben, Geräusche wie Tiere gemacht haben. Erst als sie zur Schule zurück gegangen sind, sind die anderen stehen geblieben. Auf die Nachfrage, ob nur die HauptschülerInnen stänkern und was sie genau machen, meinen einige SchülerInnen, dass die HauptschülerInnen und die Poly-SchülerInnen eh alle gleich sind und alle ungut drauf sind.

WB3 sagt, dass sie eigentlich immer in den Türkenschanzpark gehen, weil da die Leute viel angenehmer sind, mehr so wie sie und dort viel mehr Platz ist. Die anderen stimmen zu und bestätigen, dass sie auch meistens dort sind.

3) Im nächsten Teil wird darüber gesprochen, wie die sich SchülerInnen den Planungsprozess eines Parks vorstellen. Sie sollen sich vorstellen, sie wären LandschaftsarchitektInnen, PlanerInnen, die sowas machen und bekommen den Auftrag, den Park neu zu gestalten. Womit fängt man da an? Was braucht man dazu? Gleich kommt die Antwort: Man überlegt sich Ideen. Die Moderatorin merkt an, dass man vorher wissen sollte, was derzeit dort überhaupt ist, die Ausgangssituation. Die SchülerInnen stimmen zu und ergänzen, man muss hin gehen und sich den Park ansehen und schauen, welche Leute dort sind. Die Moderatorin ergänzt, dass man sich außerdem auch Pläne anschauen kann. Die Moderatorin zeigt den Bestandsplan vom Marie-Ebner-Eschenbach-Park vom Stadtgartenamt Wien her und erklärt, was darauf zu sehen ist. Die SchülerInnen sind ziemlich interessiert und verstehen den Plan ganz gut.

Dann wird besprochen, wie der Planungsprozess weitergeht. Wenn man den Bestand kennt und die Aufgabe, also das Ziel, kann man die Leute befragen. Auf die Frage, welche Leute man fragen sollte, antworten die SchülerInnen, die, die dort sind und auch AnrainerInnen, und Leute, die dort nicht hingehen, damit man herausfindet, wieso sie nicht hingehen.

MB3 erzählt, dass in Klosterneuburg, wo er wohnt, der Skatepark umgestaltet wurde und dass er und seine Freunde nicht gefragt wurden obwohl sie öfter dort seien. Aber es wurden Jugendliche aus Tulln gefragt, die sonst eh nie dort sind. Er findet das unfair. Dann wird weitergesprochen, wie ein Landschaftsarchitekt weiterplant, bis der Park dann gebaut wird.

Abschließend merkt die Moderatorin an, dass in der Zukunftswerkstatt die SchülerInnen ihre Ideen und Wünsche entwickeln und darstellen können, und die Moderatorin herausfinden möchte, wie ein Park aussehen sollte, damit er funktioniert, damit sich viele Leute drinnen wohl fühlen.

WB3 meint, dass es auf die Leute ankomme, die dort sind.

WB1 meint, dass sie den Park bisher eher als Platz gesehen hat, dass er für sie nicht grün genug ist, für einen Park.

MB1 sagt, dass es nicht darum gehe, wie der Park aussieht, sondern um die anderen Leute, die im Park sind.

MB3 meint, dass der Park viel zu klein ist, um wirklich etwas daraus zu machen.

MB1 scherzt: „Betonieren wir ihn einfach zu“.

WB2 merkt noch mal an, dass im Marie-Ebner-Eschenbach-Park mehr auf die Sauberkeit geachtet werden sollte. Vor allem sollten die Hundstrümmerl weg.

2) Zukunftswerkstatt Teil 1 - Kritikphase am Mittwoch, 16. Juni 2010, 8 - 11 Uhr

Moderation Doris Hoffelner und Ursula Schmidtmayer

TeilnehmerInnen: WB1, WB2, WB3, MB1, MB4;

MB2 kommt in der zweiten Stunde

Nicht anwesend: MB3

8:15 bis 8:30: Beginnen, Kennenlernen, Programmpunkte vorstellen (Großgruppe)

Vorstellungsrunde (Kennenlernen der zweiten Moderatorin) mit folgenden Fragen: Warst du seit dem letzten Treffen im Park? Hast du mit deinen Freunden darüber gesprochen? Hast du dir den Park genauer angeschaut?

Alle SchülerInnen sagen, sie waren nicht im Marie-Ebner-Eschenbach-Park und haben eigentlich keinen Bezug dazu, halten sich nicht dort auf, sondern im Pötzleinsdorferpark oder im Türkenschanzpark.

Doris stellt das Programm für die nächsten zwei Vormittage vor und die Kritikphase mit den Regeln.

8:30-8: 50: Kritik finden im Park: Was gefällt euch nicht am Park? (Einzel)

Anmerkung: Das Wetter ist leider unbeständig und nach 15min beginnt es zu tröpfeln. Alle SchülerInnen bekommen Zettel und Stifte, es dauert nicht lange, bis sich jeweils die Mädchen und Burschen zusammenfinden und dann nach ein paar Minuten alle gemeinsam durch den Park gehen. Die SchülerInnen schreiben folgende Kritikpunkte auf (Schreibweise übernommen):

WB2:

- Kinderspielplatz zu klein; schmutzig, = Hundezone
- Zu wenig GRÜN

- Alles zerstückelt (Spielplatz sollte zusammen sein)
- Müll → stinkt; Wiese
- Spielgeräte → wenig, grauslig
- Wenig Sitzmöglichkeiten
- Ungenutzte Flächen
- Sauber halten!
- Versumpft

WB1:

- Kinderspielplatz wie Hundekäfig → eingesperrt
- Aufteilung vom Park: schlecht
2 Käfige (Spielplatz+Spielfeld) dazwischen Beton → Mehr grün!
- Viel Müll liegt herum → Park verdreckt
- Mobilklo
- Teilweise ziemlich verwildert (Büsche)
- Laternen schirch
- Bänke versifft
- Sandkiste sehr dreckig
- Wenig Sitzplätze
- Kinderspielplatz: mit Kinderwagen schwer begehbar
- Großteil der Spielgeräte: veraltet + dreckig/kaputt
- Grundideen nicht schlecht, aber Ausführung veraltet
- Bei Grünfläche: viele Bäume → wenig Sonne → Grund für wenige Nutzung?
- Große Schaukel: ansich cool, aber falscher Platz → zusehr am Rand

MB4:

- Mobilklo = schirch
- Leute aus den anderen Schulen oft Idioten
- viel Müll
- viel Hundescheiße – stinkt
- (Laternen nicht schön)
- kann sich nicht in Wiese legen → Scheiße, Müll → d.h. viel ungenützte Landschaft
- 80% nicht wirklich nutzbar
- Müllmänner machen großen Bogen um Park

WB3:

- Beton dominant
- Geräte „verstreut“
- Bänke schirch/dreckig → man will sich nicht hinsetzen, bleiben
- Käfige

- Müll → Unsauberkeit
- grindigste Wiese. Stinkt (Schulweg)
- Kinderspielplatz: NICHT einladend, Sandkiste wäääh!
- Raum nicht gut ausgenützt, Bänke? Türen ☹
- Mobilklo ≠ charmant, nützlich?
- nicht ausgenütztes Potenzial (z.B. „nette“ Stiegen)
- Gstett'n – ungenutzte Wiese
- Büsche wääh
- Mistablagerungswiese
- Umverteilung? Schatten, Sonne etc.

MB1:

- Leute aus den Schulen sind Idioten
- Mobilklo scheiße
- Schuhe!!! [es liegen weggeworfene Schuhe herum]
- Fahrradstellplatz hässlich
- Laternen
- Müll
- Scheiße
- Mülltonnen
- Schträucher [*Sträucher*]
- ungenützte Landschaft
- Grube befüllt

9:00 – 9:45: Kritik sammeln, positiv werden (Gruppe)

Kritik aufschreiben auf Zurf (thematisch geordnet durch die SchülerInnen in einem zweiten Schritt)

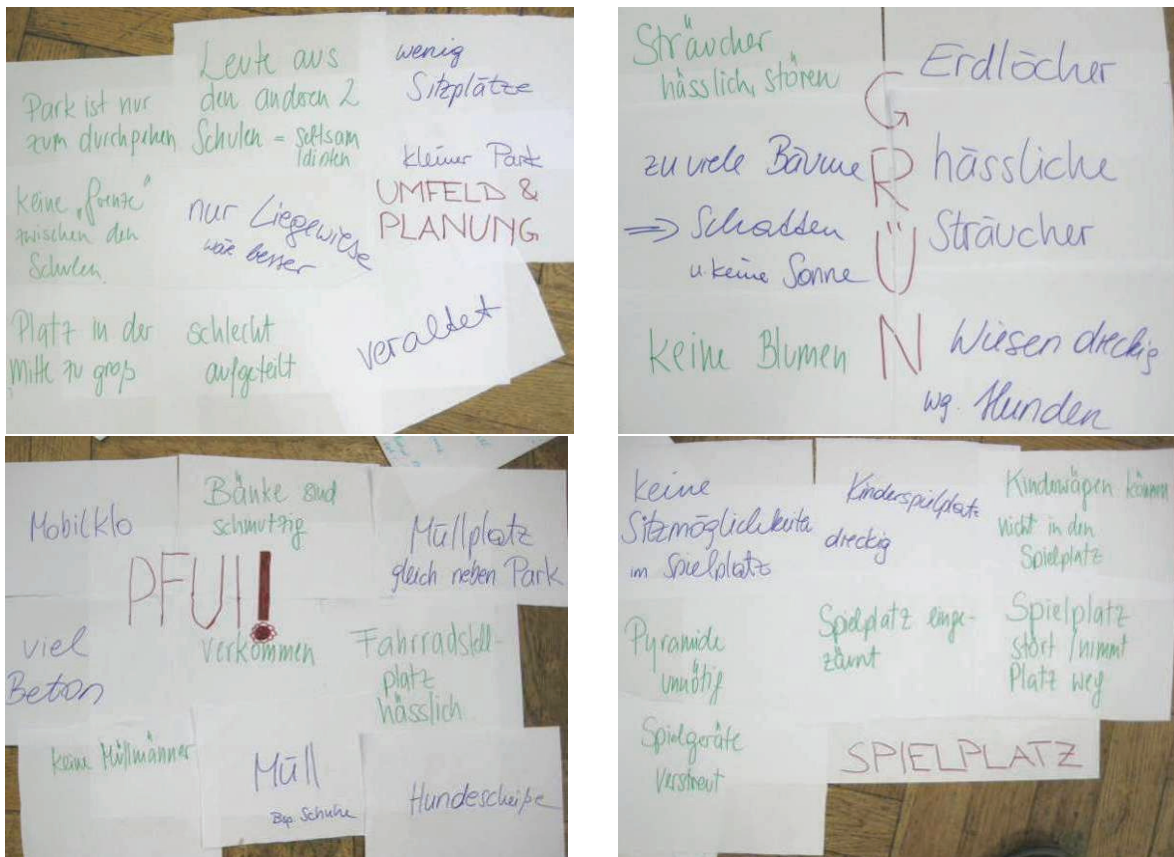


Abbildung 28: Kritikkategorien der BG-18-SchülerInnen (eigene Fotos)

Umfeld & Planung:

- Park ist nur zum Durchgehen
- Keine „Grenze“ zwischen den Schulen
- Platz in der Mitte zu groß
- Leute aus den anderen 2 Schulen = seltsam, Idioten
- Nur Liegewiese wäre besser
- Schlecht aufgeteilt
- Wenig Sitzplätze
- Kleiner Park
- Veraltet

Grün:

- Sträucher hässlich, stören
- Zu viele Bäume → Schatten und keine Sonne

- keine Blumen
- Erdlöcher
- hässliche Sträucher
- Wiesen dreckig wegen Hunden

Pfui!:

- Mobilklo
- viel Beton
- keine Müllmänner
- Bänke sind schmutzig
- Verkommen
- Müll Bsp. Schuhe
- Müllplatz gleich neben Park
- Fahrradstellplatz hässlich
- Hundescheiße

Spielplatz:

- keine Sitzmöglichkeit im Spielplatz
- Pyramide unnötig
- Spielgeräte verstreut
- Kinderspielplatz dreckig
- Spielplatz eingezäunt
- Kinderwägen können nicht in den Spielplatz
- Spielplatz stört/nimmt Platz weg

Anmerkung: Beim Kritiksammeln wird immer wieder betont, dass die Leute, die im Park sind „ungut drauf“ sind, anders, Ausländer. Und dass der Park viel zu klein ist. Er wird mit dem Pötzleinsdorfer- und dem Türkenschanzpark verglichen. Doris merkt an, dass es in Wien viele solche „Beserlparks“ wie den Marie-Ebner-Eschenbach-Park gibt und in manchen mehr Leute sind. Sie fragt, ob die Schüler andere solche Parks kennen, die „funktionieren“. Den SchülerInnen fallen einige ein, v.a. in den Innenbezirken, in denen auch Leute aus den Innenbezirken und keine Ausländer sind. Doris hinterfragt, ob in diesen Parks wirklich keine Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind und ob es im Marie-Ebner-Eschenbach-Park nur an diesen liegt, dass die SchülerInnen des BG 18 dort nicht hingehen.

10:00 – 10:45 Positiv werden und Abschluss: Die positiven Gegenteile der Kritikpunkte aufschreiben:

Umfeld & Planung:

- Park ist nur zum Durchgehen -> Park lädt zum Bleiben ein

- Platz in der Mitte zu groß -> Platz in der Mitte kleiner
- Leute aus den anderen 2 Schulen = seltsam, Idioten
- Schlecht aufgeteilt -> gscheit aufteilen
- Wenig Sitzplätze -> viele Sitzplätze
- Veraltet -> erneuern

Grün:

- Keine Blumen -> Blumen
- Hässliche Sträucher -> gepflegte, schöne Sträucher
- Wiesen dreckig wegen Hunden -> Sauberkeit wichtig!

Pfui!:

- Mobilklo -> anders platzieren
- Viel Beton -> wenig Beton und mehr Wiese
- Keine Müllmänner -> Müllmänner
- Bänke sind schmutzig -> Bänke sind sauber
- Verkommen -> gepflegt
- Hundescheiße -> „nimm ein Sackerl für mein Gackerl“

Spielplatz:

- Keine Sitzmöglichkeit im Spielplatz -> viele Sitzmöglichkeiten im Spielplatz
- Kinderspielplatz dreckig -> Kinderspielplatz sauber
- Spielplatz eingezäunt -> Spielplatz nicht eingezäunt
- Kinderwägen können nicht in den Spielplatz -> Kinderwägen können in den Spielplatz

Anmerkung: Die SchülerInnen suchen zu fast allen Begriffen das positive Gegenteil und beginnen auch schon ein bisschen, Ideen für Verbesserungsvorschläge zu spinnen. Sie merken auch an, dass es schade ist, dass Ihre Entwürfe nicht umgesetzt werden. Doris erklärt ihnen, dass sie trotzdem mit den SchülerInnen genau über diesen Park mit ihnen spricht, weil dieser an die beiden Schulen angrenzt. Außerdem werden die Ergebnisse weitergeleitet und können auch für andere Parks nützlich sein.

Gegen Ende dieser Phase entsteht eine hitzige Diskussion zwischen WB3 und MB1: WB3 meint, dass sie nicht mit dem Kritikpunkt von MB1 übereinstimmt, dass alle anderen SchülerInnen „Idioten“ sind. Sie findet es anmaßend, dass MB1 so pauschaliert über die anderen SchülerInnen denkt. Sie findet, dass die Art, wie MB1 auf die anderen zugeht, provoziert, dass er angestänkert wird. MB1 wiederum meint, dass WB3 ja auch nicht offener ist und nicht auf die anderen zugeht. WB3 und WB1 finden, dass man nicht gleich mit jedem befreundet sein muss, aber es halt drauf ankommt, wie man den anderen begegnet, welche Stimmung man ausstrahlt. Es wird weiter über Vorurteile gesprochen, wie sie entstehen und was daran gefährlich ist.

Dann fordert Ursula die SchülerInnen nochmal auf, für je einen Begriff das Positive Gegenteil zu finden. Zum Abschluss wird ein Blitzlicht durchgeführt. Die SchülerInnen sagen, dass ihnen der Vormittag gefallen hat, es war abwechslungsreich und die Zeit ist schnell vergangen. Sie finden es gut, dass sie raus in den Park gegangen sind.

3) Zukunftswerkstatt Teil 2 – Phantasie- & Präsentationsphase,
am Freitag, 18. Juni 2010, 8:00 – 9:45 Uhr

Moderation: Doris Hoffelner

TeilnehmerInnen: WB1, WB2, WB3, MB1, MB2, MB4

Abwesend: MB3

8:15 bis 8:20 Uhr: Beginnen (Großgruppe)

Die Moderatorin fordert die SchülerInnen auf, zu erzählen, was am Mittwoch passiert ist, was sie gemacht haben. WB3 erzählt es in drei Sätzen. Dann sollen die SchülerInnen ihre Kritikpunkte vom Mittwoch wiedergeben, ihnen fallen beispielsweise ein: Der Platz in der Mitte ist zu groß, es ist zu wenig Grün, der Park ist schlecht aufgeteilt. Dann zeigt die Moderatorin nochmal die Kritik-Zetteln vom letzten Mal her.

Die Moderatorin erklärt den SchülerInnen den Ablauf der nächsten zwei Unterrichtseinheiten, zuerst Phantasiephase, dann Präsentieren. Sie erklärt die Regeln, die Hilfsmittel (Pläne, Symbolkarten) und die Aufgabe: Die SchülerInnen sollen den Park so planen, wie sie ihn sich wünschen, aber auch bedenken, dass andere ihn auch nutzen möchten.

Dann werden Kleingruppen per Los gezogen: WB3 und MB2, WB1 und MB4, WB2 und MB1.

8:20 bis 9:15 Pläne entwerfen (Kleingruppe)

Anmerkung: Die SchülerInnen überlegen genau, bevor sie zu zeichnen beginnen. Sie besprechen in der Kleingruppe, wie sie ihre Wünsche am besten unterbringen können. Sie verwenden die Symbolkarten als Anregung, was man einplanen könnte, bis auf WB1 und MB4 verzichten sie aber dann darauf und zeichnen lieber selber. WB2 und MB1 beginnen mit dem Platz vor ihrer Schule (wo jetzt die Radständer unter dem Baum sind) und gestalten erst zum Schluss den Park an sich. Die ursprünglich geplante Entwurfszeit von dreißig Minuten finden die Schüler zu kurz und machen freiwillig die Schul-Pause durch. Sie arbeiten fast eine ganze Stunde intensiv daran. Doris macht zwischendurch die SchülerInnen immer wieder auf ihre Kritikpunkte aufmerksam und hinterfragt ob die Planung diese lösen.

9:20 bis 9:45 Pläne präsentieren (Gruppe)

Entwurf WB3 und MB2

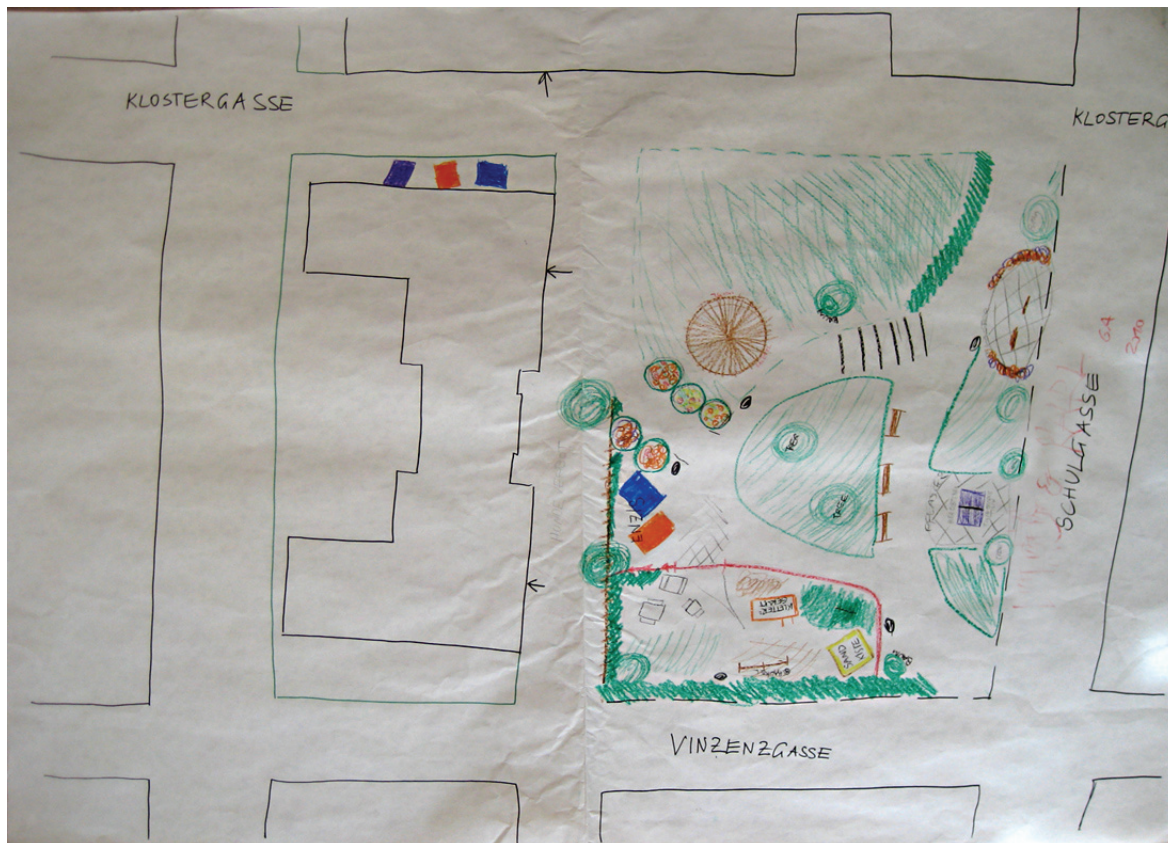


Abbildung 29: Entwurf WB3 und MB2 (eigenes Foto)

- Vor dem Gymnasium: Verschiedenfarbige Enzis (Sitzmöbel aus dem Museumsquartier) dort, wo jetzt der Radständer ist, an der Mauer des Poly
 - Entlang der Klostergasse: Eine große Liegewiese mit einem Salettl/Pavillon, Blumenbeeten
 - Vor der KMS und entlang der Vinzenzgasse: Zaun und Hecken. In diesem Eck soll ein Kinderspielplatz sein (eingegrenzt) mit verschiedenen Spielgeräten, in der Mitte eine Wiese mit 2 Bäumen, ein kleiner gepflasterter Platz, und Enzis. Auf der anderen Seite der Wiese Bänke.
 - Bei der Schulgasse: Ein Tischtennistisch, ein gepflasterter Sitzplatz, dazwischen Wiese und Bäume.
 - Ecke Klostergasse/Schulgasse: Die Stufen sollen bleiben, eine Hecke.
- Die Wegführung des Parks ist ähnlich dem Bestand, mit diagonalen Querungsmöglichkeiten, jedoch so versetzt, dass eine größere zusammenhängende Fläche entsteht. Die Formen der Flächen sind auch ähnlich wie bisher rund und fließend.

WB3: Die Kritik ihrer Gruppe war, dass der Park zu wenig grün ist, deshalb haben sie eine große Liegewiese geplant. Vor der KMS und dem Poly ist ein Zaun und Hecken; Begründung: „Damit nicht jeder durchlatscht.“ (eine Kritik von den SchülerInnen war auch, dass man durch den Park nur durchgeht, und er nicht einlädt, da zu bleiben). Außerdem fordern sie ein Hundeverbot. Doris fragt nach, ob sie denn keinen Ballspielplatz eingeplant hätten. Nein das haben sie nicht, aber man kann auf der Wiese spielen; Begründung: ein Volleyball- oder Fußballplatz nimmt zu viel Platz weg. Der Park an sich sollte aber eher „chillig“ sein, also nicht hauptsächlich zum Ballspielen genutzt.

Entwurf WB1 und MB4

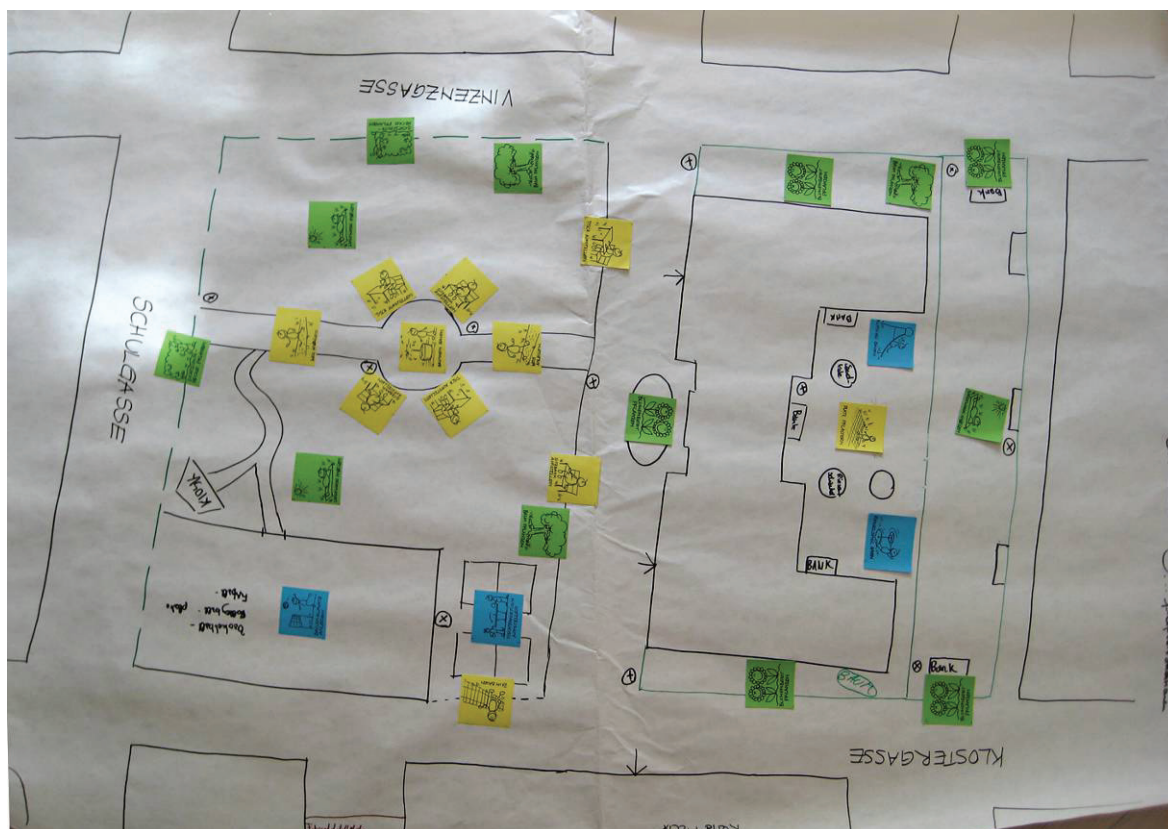


Abbildung 30: Entwurf WB1 und MB4 (eigenes Foto)

- Vor dem Gymnasium: Ein Blumenbeet und eine Bank dort, wo jetzt der Radständer ist, an der Mauer des Poly
- Entlang der Klostersgasse: Zwei Tischtennistische, mit Zaun und Mistkübel. Daneben ein Ballspielplatz, für Basketball, Volleyball und Fußball (groß genug um zwei Plätze nebeneinander zu machen)
- Die restliche Fläche des Parks wird als große Liegewiese geplant, in der Mitte geteilt durch einen Weg (von der Schulgasse, parallel zur Vinzenzgasse). Die Liegewiese ist umgeben von Hecken und es gibt zwei Bäume. In der Mitte des Weges ist ein kleiner Platz mit einem Brunnen in der Mitte und Bänken rundherum. Auf der Wiese vor dem

Ballspielplatz gibt es einen Weg und einen Kiosk.

- Die derzeit vorhandenen Querungsmöglichkeiten gibt es im Park nicht mehr, die Formensprache ist klar geradlinig und formal, nur ein geschwungener Pfad führt zum Ballplatz und zum Kiosk.
- Vor der KMS/dem Poly gibt es Bänke und ein Blumenbeet (wie vorhanden).
- Neben der KMS an der Vinzenzgasse: Blumenbeet und Baum.
- Der Platz hinter der KMS wird zum Kinderspielplatz. Dazu gehört auch der Bereich, der jetzt beim Kindergarten ist, dieser derzeit eingezäunt Bereich wird geöffnet. Die Staudgasse wird in diesem Bereich zur Wiese mit Bänken und eingefasst von Blumenbeeten.

WB1: Die Kritik ihrer Kleingruppe war vor allem, dass es zu wenig Wiese im Park gibt. Deshalb haben sie zwei große Liegewiesen angelegt. Rundherum soll es eine Sichtschutzhecke geben, damit da nicht alle hinsehen können. Beim Weg gibt es einen Brunnen, ähnlich wie der Türkenbrunnen im Türkenschanzpark.

WB3 kritisiert, dass der Brunnen „total dreckig und versaut“ wird und es rundherum immer nass ist. WB1 meint, dass der im Türkenschanzpark auch funktioniert, weil es dort kein Wasserbecken gibt.

Entwurf WB2 und MB1:

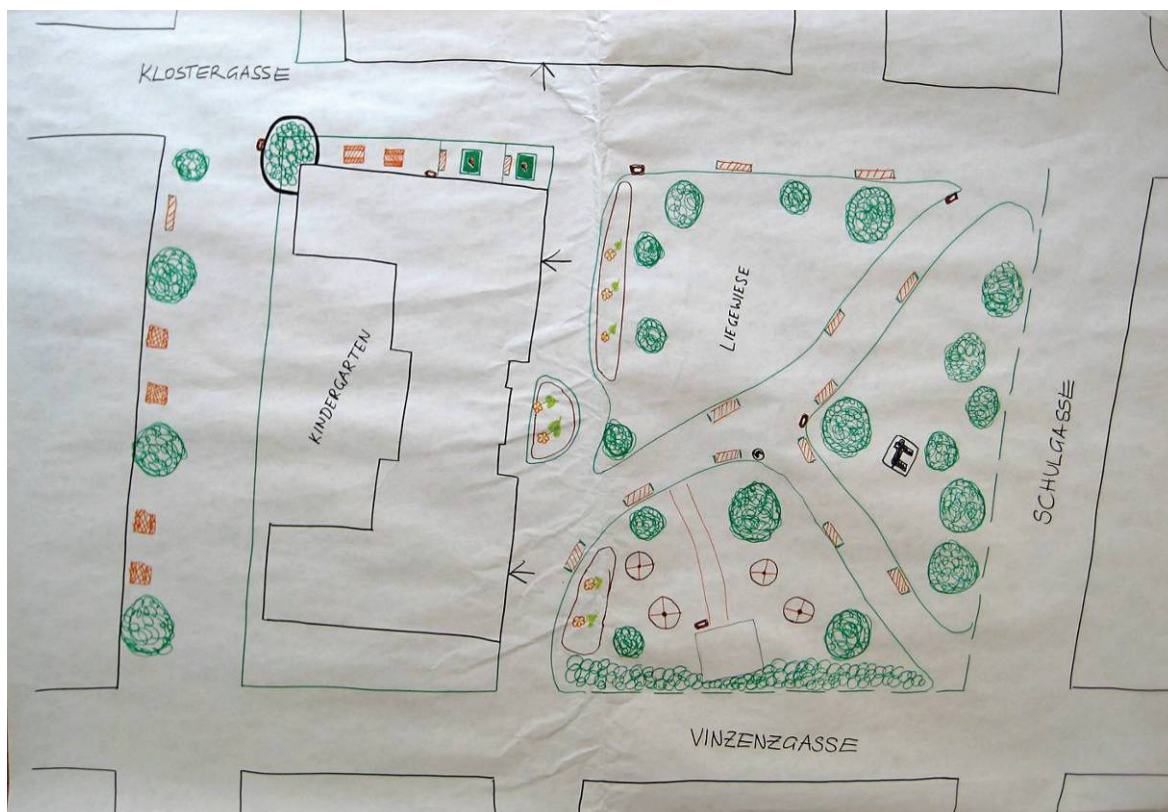


Abbildung 31: Entwurf WB2 und MB1 (eigenes Foto)

- Gegenüber vom Gymnasium, an der Ecke Staudgasse/Klostergasse ist das bereits bestehende Blumenbeet eingezeichnet. Daneben, dort wo jetzt der Radständer ist, an der Mauer des Poly, wird der Hang terrassiert und es gibt dort zwei Tisch-Bank-Kombinationen, zwei Tischtennistische und zwei Bänke. Außerdem gibt es dort Mistkübel.
- Im Park bei der Klostergasse wird eine große Liegewiese geplant, eingerahmt von Blumenbeeten, Bänken und Bäumen. Bei der Schulgasse gibt es eine Hundewiese, mit mehreren Bäumen.
- Bei der Vinzenzgasse werden Hecken zur Straße, Bäume, ein Blumenbeet und vier kleine Pavillons sowie ein Kiosk geplant, zu dem ein Trampelpfad durch die Weise führt.
- Das Blumenbeet zwischen KMS und Poly bleibt bestehen.
- Die Wegführung im Park ist ähnlich wie derzeit, es gibt diagonale Querungsmöglichkeiten, außer an die Ecke Gymnasium/Poly, da dort die große Wiese geplant ist.
- In der Mitte gibt es einen Trinkbrunnen, entlang der Wege sind viele Bänke und Mistkübel aufgestellt.
- Bei der Staudgasse gibt es Bäume und Tische mit Bänken, ähnlich wie der derzeitige Bestand.

WB3 findet, dass die Hundewiese sicher entsetzlich stinken wird, WB2 meint, dass sie viel zu klein ist. In anderen Parks ist das nie eine Wiese, sondern nur Erde ohne Gras und stinkt fürchterlich.

WB3 kritisiert außerdem, dass die Leute sicher durch die Liegewiese gehen werden weil das eine Abkürzung ist. MB1 meint, dass da einerseits die Blumenbeete im Weg stehen und auch noch die Geländestufe ist (wie sie zum Zeitpunkt der Zukunftswerkstatt vorhanden ist, ein Mäuerchen mit ca. 0,5m).

Doris fragt nach, ob sie gar keinen Kinderspielplatz eingeplant haben und wo denn dann die Kinder und Eltern hingehen sollen. MB1 sagt, der braucht zu viel Platz und sie können ja in den Türkenschanzpark gehen, der ist eh nicht weit weg. Er geht davon aus, dass sich alles von selbst regelt, dass sich das schnell einspielen wird und die Leute dann halt wo anders hingehen. Er meint, man kann in so einem „Minipark“ nicht alle Anforderungen erfüllen – WB1 entgegnet: aber man kann's versuchen.

Ende:

Feedbackrunde: Den SchülerInnen hat es gefallen, mehr sagen sie aber nicht, weil schon die Pause beginnt und eine Lehrerin und SchülerInnen in die Bibliothek kommen.

D. Analyseschritte

1 a) Themenkodierung KMS 18

Thema	Funktion	Nutzungsqualitäten			Erlebnisqualitäten			Sicherheit & Sauberkeit
		Benutzbarkeit	Aneignung	Kommunikation - Begegnung	ästhetisches Erleben - gestalterische Qualität	Identifikation - Identität	Natureerlebnis	
Stichworte Kritikphase								
	es gibt zu wenig Spielgeräte (für Kinder)	Der Ballspielkäfig ist nicht hoch genug	es fehlt eine Sitzhütte mit Dach	es fehlt eine Sitzhütte mit Dach	es fehlt eine Sitzhütte mit Dach	es fehlt eine Sitzhütte mit Dach	zu wenige Pflanzen (Blumen)	ein sauberes, fixes WC
	es soll Schaukeln geben	der Käfig ist zu klein	es fehlen Sitzmöglichkeiten	Gymnasiums Kinder schimpfen uns	Gymnasiums Kinder schimpfen uns	Gymnasiums Kinder schimpfen uns	abgeschnittene Sträucher gefallen nicht	das WC ist schmutzig
	zu wenige Pflanzen (Blumen)	ein Netz über dem Käfig fehlt damit die Bälle nicht rausfliegen	Jugendzentrum fehlt	keine Prügeleien im Park / Prügeleien stören	keine Prügeleien im Park / Prügeleien stören	keine Prügeleien im Park / Prügeleien stören	abgeschnittene Bäume gefallen nicht	Hundescheiße stört
	es fehlen Sitzmöglichkeiten	im Käfig fehlen Tore und Körbe	die Bänke sind beschrieben	Sandler(in) nerven	Sandler(in) nerven	Sandler(in) nerven	wir wollen Früchte Bäume bitte biiiiiite	im Winter wird nicht gestreut
	Es gibt keine Hundezone	ein sauberes, fixes WC fehlt, es gibt nur ein mobiles Klo		zwei Kinder die sich aufregen stören	zwei Kinder die sich aufregen stören	zwei Kinder die sich aufregen stören	die Leute füttern die Vögel	die Leute füttern die Vögel
	ein sauberes, fixes WC fehlt	Kinderspielplatz [ist zu klein]		das Joggen (die Jogger stören)	das Joggen (die Jogger stören)	das Joggen (die Jogger stören)		der Park ist unordentlich [auch die abgefallenen Blätter werden als Schmutz/Unordnung empfunden]
	WC für Mädchen und Jungs [getrennt]	Kinderzone größer		Kinder stören	Kinder stören	Kinder stören		wir wollen eine Hundezone
	das Joggen stört	Hundescheiße auf der Wiese - man kann nicht einfach auf der Wiese gehen						Vögel [und Vogeldreck] stören
	Wiese mit Sitzmöglichkeit aus Holz	im Winter wird nicht gestreut						WC für Mädchen und Jungs getrennt

Thema	Funktion	Nutzungsqualitäten			Erlebnisqualitäten		
		Benutzbarkeit	Aneignung	Kommunikation - Begegnung	ästh. Erleben – gestalt. Qualität	Identifikation - Identität	Naturererlebnis
Fortsetzung	das Klettergerüst gefällt nicht	Ballspielkäfig mit Toren und extra Ballspielkäfig mit Körben					Der Park ist schmutzig
		Brunnen mit Wasser beim Brunnen funktioniert das Wasser nicht immer}					mehr Leute, die den Park reinigen
		es gibt zu wenig Spielgeräte (für Kinder)					
		es fehlen Sitzmöglichkeiten					
Stichworte positiv werden							
		der Käfig ist groß genug	chillig, ruhig, friedlich, Antiprügel, ungestört Sachen machen	chillig, ruhig, friedlich, Antiprügel, ungestört Sachen machen		viele Pflanzen gewünscht	die Leute füttern die Vögel nicht
		es gibt viele Spielgeräte (für Kinder)					
Stichworte Phantasiephase							
	Spielwiese	Spielwiese	Salettl vor der KMS	Salettl vor der KMS	Schwimmbad, Buffet mit Getränken, Jause und Eis	Teich im Schulgarten	Mistkübel aufstellen
	Tischtennistisch in der KMS	eingezäunte Hundezone	Gemüsebeete	Sichtschutz, Zäune in Richtung Straßen	Aussichtsturm und Salettl	Schmetterling	Bullen weg von der Schulgasse
	Liegewiese mit Schwimmbad,	Brunnen beim Tröpferlbad	Aussichtsturm und Salettl	Sträucher und Blumen in Richtung Straßen		Gemüsebeete, Blumenbeete	eingezäunte Hundezone
	Skateplatz bauen beim Gymnasium			Sitzmöglichkeiten rund um die Ballspielplätze		Liegewiesen, Spielwiesen	

Thema	Funktion	Nutzungsqualitäten			Erlebnisqualitäten			
		Benutzbarkeit	Aneignung	Kommunikation - Begegnung	ästh. Erleben – gestalt. Qualität	Identifikation - Identität	Naturexlebnis	Sicherheit & Sauberkeit
Fortsetzung	Liegewiese			Sitzmöglichkeiten rund um die Kinderspielbereiche			Bank und Fischteich im Schlugarten	
	Basketballplatz in der Mitte des Parks			abgetrennte Bereiche im Park (Ballspielplatz, Hundezone, Kinderspielplatz)				
	Trafik an der Ecke bei der KMS			Bäume, Sträucher, Sichtschutzhecken an den Straßen				
	Fußballplatz in der Mitte des Parks			Hecke und Sträucher (mehrere) und Baum zwischen Fußballspielplatz, Kinderspielplatz und Hundezone				
	Bullen weg von der Schulgasse			auf der Schule Tische und Bänke (Dachterrasse)				
	Ringenspiel vor der KMS			Sichtschutzhecke (zwischen KMS und Poly)				
	Buffet mit Getränken, Jause und Eis							
	Liegewiesen in der Mitte des Parks							
	Kinderspielbereich (Ringenspiel, Rutsche, Tischtennistisch) rundherum Bänke und Tische							
	in der Mitte des Parks Fußballplatz daneben Salettl							
	Bank in der Staugasse							
	Tische und Bänke beim Poly							
	in der Mitte großer Fußballplatz mit Toren und Netz							
	Kinderspielplatz vor dem Tröpferlbad							

Thema	Funktion	Nutzungsqualitäten			Erlebnisqualitäten			
		Benutzbarkeit	Aneignung	Kommunikation - Begegnung	ästh. Erleben – gestalt. Qualität	Identifikation - Identität	Naturerlebnis	Sicherheit & Sauberkeit
Fortsetzung	vor der KMS bei der Vinzengasse: Aussichtsturm, Ballspielplatz, Skateplatz, Tisch+Bank							
	in der Mitte des Parks Fußballplatz, Ringelspiel, Rutsche, Tisch+Bank, Tischtennistisch 2x							
	Querungsmöglichkeit gibt keine diagonalen Querungsmöglichkeiten							
	Gehweg in der Schulgasse -> verkehrsberuhigt							
	keine Wege im Park							
	ein Weg führt von der Schulgasse in den Park							

1 b) Themenkodierung BG 18

Thema	Funktion	Nutzungsqualitäten			Erlebnisqualitäten			Sicherheit & Sauberkeit
		Benutzbarkeit	Aneignung	Kommunikation - Begegnung	ästh. Erleben – gestalt. Qualität	Identifikation - Identität	Naturerlebnis	
Stichworte Kick Off								
		im Türkenschanzpark ist viel mehr Platz		die Hauptschüler und die Poly Schüler eh alle gleich und sind alle ungut drauf	den Park vielmehr als Platz gesehen			mag die vielen Hunde und Hundescheiße im Park nicht
		der Park ist viel zu klein, um etwas daraus machen zu können		im Türkenschanzpark sind die Leute viel angenehmer				Hundezone fehlt
		betonieren wir ihn einfach zu		ob man einen Park nutzt, hängt von den anderen Leuten ab, die dort sind				die Sandler im Park sind „sexy“ - Kinder fürchten sich
								Polizei geht regelmäßig durch den Park
								es hat Probleme mit den Haupt/PolyschülerInnen gegeben, sie haben gestänkert
								es sollte mehr auf die Sauberkeit geachtet werden
Stichworte Kritikphase - finden einzeln								
	wenig Sitzmöglichkeiten	Kinderspielplatz zu klein	ungenutzte Flächen	Leute aus den anderen Schulen oft Idioten	Laternen schirch		zu wenig GRÜN	Kinderspielplatz schmutzig = Hundezone
	ungenutzte Flächen	alles zertückelt (Spielplatz sollte zusammen sein)	viel ungenützte Landschaft		Grundideen nicht schlecht, aber Ausführung veraltet		Beton zwischen Spielplatz und Spielfeld -> mehr Grün!	Müll -> stinkt; Wiese

Thema	Funktion		Nutzungsqualitäten			Erlebnisqualitäten				
	Fortsetzung		Benutzbarkeit	Aneignung	Kommunikation - Begegnung	ästh. Erleben – gestalt. Qualität	Identifikation - Identität	Naturerlebnis	Sicherheit & Sauberkeit	
	große Schaukel: ansich cool, aber falscher Platz -> zusehr am Rand		Spielgeräte -> wenig			Mobiklo = schirch		teilweise ziemlich verwildert (Büsche)	Spielgeräte grauslig	
	viel ungenützte Landschaft		wenig Sitzmöglichkeiten			Beton dominant			Sauber halten!	
	80% nicht wirklich nutzbar		Kinderspielplatz wie Hundekäfig - eingesperrt			Käfige			versumpft	
	Geräte „verstreut“		Kinderspielplatz: mit Kinderwagen schwer begehbar			Mobiklo ≠ charmant			Mobiklo	
	Raum nicht gut ausgenützt, Bänke? Türen		bei Grünfläche: viele Bäume-> wenig Sonne -> Grund für wenige Nützung?			nicht ausgenütztes Potenzial (z.B. „nette“ Stiegen)			Bänke versifft	
	Gstett'n – ungenutzte Wiese		Mobiklo nützlich?			Fahrradstellplatz hässlich			Sandkiste sehr dreckig	
	Umverteilung? Schatten, Sonne etc		Aufteilung von Park schlecht						Großteil der Spielgeräte: veraltet + dreckig/kaputt	
									viel Hundescheiße – stinkt	
									Müllmänner machen großen Bogen um Park	
Stichworte Kritik sammeln und ordnen - Gruppe										
	Park ist nur zum Durchgehen	wenig Sitzplätze			keine „Grenze“ zwischen den Schulen (es fehlt eine Grenze)	veraltet		keine Blumen	Erdlöcher	
	nur Liegewiese wäre besser	kleiner Park			Leute aus den anderen 2 Schulen = seltsam, Idioten	Sträucher hässlich, stören		viel Beton	Wiesen dreckig wegen Hunden	
	Pyramide unnötig	zu viele Bäume -> Schatten und keine Sonne			Leute im Park sind „ungut drauf“, anders, Ausländer	hässliche Sträucher			Mobiklo	

Thema	Funktion	Nutzungsqualitäten			Ergebnisqualitäten			Sicherheit & Sauberkeit
		Benutzbarkeit	Aneignung	Kommunikation - Begegnung	ästh. Erleben – gestalt. Qualität	Identifikation - Identität	Naturerlebnis	
Fortsetzung	Spielgeräte verstreut	keine Sitzmöglichkeit im Spielplatz			viel Beton		keine Müllmänner	
	Spielplatz stört/nimmt Platz weg	Spielplatz eingezäunt			Fahrradstellplatz hässlich		Bänke sind schmutzig	
	Park viel zu klein	Kinderwägen können nicht in den Spielplatz					Verkommen	
		schlecht aufgeteilt						
		Platz in der Mitte zu groß					Müll Bsp. Schuhe	
							Müllplatz gleich neben Park	
							Hundescheiße	
							Kinderspielplatz dreckig	
Stichworte positiv werden								
		viele Sitzmöglichkeiten im Spielplatz				wenig Beton und mehr Wiese	Müllmänner im Park	
		Spielplatz nicht eingezäunt					Bänke sind sauber	
		Kinderwägen können in den Spielplatz					gepflegt	
		Mobilklo -> anders platzieren					“nimm ein Sackerl für mein Gackerl“	
							Kinderspielplatz sauber	
Stichworte Phantasiephase								
	große Liegewiese	große Liegewiese	Wiese nutzungs-offen	Saletti/Pavillon	Stufen sollen bleiben	große Liegewiese	Hundeverbot	
					verschiedenfarbige Enzis (Sitzmöbel aus dem Museumsquartier) vor dem Gymnasium			

Thema	Funktion			Nutzungsqualitäten			Erlebnisqualitäten			
	Fortsetzung	Funktion	Benutzbarkeit	Aneignung	Kommunikation - Begegnung	ästhet. Erleben – gestalt. Qualität	Identifikation - Identität	Naturerlebnis	Sicherheit & Sauberkeit	
	Kinderspielfeld (eingegrenzt) mit verschiedenen Spielgeräten (Sandkiste, Schaukel, Klettergerüst), Tische mit Bänken, Sträucher		Salett/Pavillon		Zaun und Hecken		kleiner gepflasterter Platz vor dem Spielplatz mit Enzis	Blumenbeete	Brunnen ohne Wasserbecken	
	kleiner gepflasterter Platz vor dem Spielplatz mit Enzis		kein Ballspielfeld, aber man kann auf der Wiese spielen		Abgrenzung zur KMS bzw. Poly, Offenheit der Wiese in Richtung Gymnasium		kleiner Platz mit einem Brunnen, ähnlich wie der Türkenbrunnen im Türkenschanzpark	Wiese mit 2 Bäumen	Hundewiese, mit mehreren Bäumen	
	Bänke		zwei Tischtennistische, mit Zaun und Mistkübel		Blumenbeet und eine Bank vor dem Gymnasium		Hecke			
	Tischtennistisch		ein Ballspielfeld, für Basketball, Volleyball und Fußball (groß genug um 2 Plätze nebeneinander zu machen)		Liegewiese ist umgeben von Hecken			2 Bäume am Rand der Wiese		
	gepflasterter Sitzplatz		große Wiese mit Bänken und vom Straßenverkehr abgegrenzt und eingefasst durch Blumenbeete		Hecken zur Straße, Bäume, ein Blumenbeet			Blumenbeet und Baum.		
	Wegeführung mit Quermöglichkeiten durch den Park		Hang terrassieren, dort 2 Tische mit Bänken, 2 Tischtennistische und 2 Bänke sowie Mistkübel aufstellen		4 kleine Pavillons					
	größere zusammenhängende Fläche, die Liegewiese									
	Vor der KMS und dem Poly ist ein Zaun und Hecken; damit nicht jeder durchlässt									
	Park ansich sollte eher „chillig“ sein also nicht hauptsächlich zum Ballsport genutzt									

Thema	Funktion	Nutzungsqualitäten			Erlebnisqualitäten			Sicherheit & Sauberkeit
		Benutzbarkeit	Aneignung	Kommunikation - Begegnung	ästh. Erleben - gestalt. Qualität	Identifikation - Identität	Naturerlebnis	
Fortsetzung	sechs Bereiche mit verschiedenen Sitzgelegenheiten							
	ein Ballspielfeld, für Basketball, Volleyball und Fußball (groß genug um 2 Plätze nebeneinander zu machen)							
	eine große Liegewiese, in der Mitte geteilt durch einen Weg							
	kleiner Platz mit einem Brunnen in der Mitte und Bänken rundherum							
	Auf der Wiese vor dem Ballspielfeld gibt es einen Weg und einen Kiosk							
	keine diagonalen Querungsmöglichkeiten im Park							
	Vor der KMS/dem Poly gibt es Bänke und ein Blumenbeet							
	Kinderspielfeld hinter der KMS, also weg vom eigentlichen Park							
	eine große Liegewiese bei der Klostergasse, eingerahmt von Blumenbeeten, Bänken und Bäumen und einer Geländestufe							
	Hundewiese, mit mehreren Bäumen							
	Kiosk zu dem ein Trampelpfad durch die Wiese führt							
	diagonale Querungsmöglichkeiten, außer an die Ecke Gymnasium/Poly, da dort die Wiese ist							
	Trinkbrunnen							
	entlang der Wege sind viele Bänke und Mistkübel aufgestellt							
	kein Kinderspielfeld - braucht zu viel Platz							

2 a) Subkategorienbildung und 3 a) Strukturierung der Kategorien KMS 18

Funktion	Nutzungsqualitäten			Erlebnisqualitäten			
	Benutzbarkeit	Aneignung	Kommunikation - Begegnung	ästhetisches Erleben - gestalterische Qualität	Identifikation - Identität	Naturerlebnis	Sicherheit & Sauberkeit
Kinderspiel	Ausstattung Spielgeräte	Raum zur Selbstbestimmung	abgrenzen, Aufenthaltsbereiche schaffen, um unter sich sein zu können	Park als Grünraum erleben	Institutionen/ Angebote	(möglichst) natürlicher/ naturnaher Lebensraum	Verursacher von Schmutz
zu wenig Angebot für Kinder	nicht ausreichend, nicht groß genug, unvollständig, mangelhaft	Plätze besetzen können, Treffpunkte, Institutionen für Jugendliche fehlen	Plätze besetzen können, Treffpunkte, Kommunikations- und Aufenthaltsbereiche schaffen	Grünanteil des Parks wird als zu gering empfunden,	Außergewöhnliches, Interessantes, Grund warum man genau hier her kommt fehlt, Anziehungspunkte	natürliche Umgebung, Lebensraum von Pflanzern und Tieren	Menschen verantwortlich für Schmutz durch Tiere
es gibt zu wenig Spielgeräte (für Kinder)	Der Ballspielkäfig ist nicht hoch genug	Jugendzentrum fehlt	es fehlt eine Sitzhütte mit Dach	zu wenige Pflanzen (Blumen)	Jugendzentrum fehlt	zu wenige Pflanzen (Blumen)	die Leute füttern die Vögel -> Taubenkot Hunde -> Hundescheiße
Spielwiese	Ballspielkäfig mit Toren und extra Ballspielkäfig mit Körben	es fehlt eine Sitzhütte mit Dach	Salettl vor der KMS	abgeschnittene Sträucher gefallen nicht	Schwimmbad, Buffet mit Getränken, Jause und Eis	abgeschnittene Sträucher	
es soll Schaukeln geben	der Käfig ist zu klein	Salettl vor der KMS	abgetrennte Bereiche im Park (Ballspielplatz, Hundezone, Kinderspielplatz)	abgeschnittene Bäume gefallen nicht	Aussichtsturm und Salettl	Teich im Schulgarten	Schmutz-Plätze und - Situationen
Kinderspielbereich (Ringelspiel, Rutsche, Tischtennistisch) rundherum Bänke und Tische	Kinderspielplatz [ist zu klein]	es fehlen Sitzmöglichkeiten	chillig, ruhig, friedlich, Antiprügel, ungestört Sachen machen			Schmetterling	allgemeiner Eindruck des Parks ist ungepflegt, Müll, Kot und unbenutzbares WC stören
Kinderspielplatz vor dem Tröpferlbad	im Käfig fehlen Tore und Körbe	Aussichtsturm und Salettl	Sitzmöglichkeiten rund um die Ballspielplätze			die Leute füttern die Vögel -> Taubenkot	ein sauberes, fixes WC
Jugendspiel	Kinderzone größer	chillig, ruhig, friedlich, Antiprügel, ungestört Sachen machen	auf der Schule Tische und Bänke (Dachterrasse)			abgeschnittene Sträucher gefallen nicht	das WC ist schmutzig

Funktion	Nutzungsqualitäten		Erlebnisqualitäten		
	Benutzbarkeit	Aneignung	Kommunikation - Begegnung	ästhetisches Erleben - gestalterische Qualität	Identifikation - Identität
Fortsetzung vielfältige Spieangebote werden gewünscht, Ballspielplätze sind zentral	es gibt zu wenig Spielgeräte (für Kinder)	kreativ verändern	den Park nach Außen abgrenzen	Liegewiesen, Spielwiesen	im Winter wird nicht gestreut
	der Käfig soll groß genug sein	Veränderungen wirken wie Verschmutzung	eine Ruhezone schaffen, Sicht- und Wegeverbindungen vermeiden, Grünes Zimmer	Bank und Fischteich im Schlugarten	Mistkübel aufstellen
Schwimmbad, Buffet mit Getränken, Jause und Eis	ein Netz über dem Käfig fehlt (damit die Bälle nicht rausfliegen)	die Bänke sind beschrieben	Sichtschutz, Zäune in Richtung Straßen	viele Pflanzen gewünscht	Hundescheiße stört
Skateplatz	Ausstattung Möblierung	erweitern/verändern der "normalen" Nutzung von ÖR ; Entfaltungsmöglichkeit	Sträucher und Blumen in Richtung Straßen	erleben, benutzen	der Park ist unordentlich [auch die abgefallenen Blätter werden als Schmutz/Unordnung empfunden] Der Park ist schmutzig
Basketballplatz in der Mitte des Parks	möbel die längeren Aufenthalt ermöglichen/fördern fehlen	Erweitern des Wohnraums, verlagern des Gartens auf den ÖR	Bäume, Sträucher, Sichtschutzhecken an den Straßen	der Park als Garten	WC für Mädchen und Jungs getrennt
Fußballplatz in der Mitte des Parks	ein sauberes, fixes WC fehlt, es gibt nur ein mobiles Klo	Gemüsebeete	vermeiden von Kontakt zu anderen sozialen Gruppen	die Leute füttern die Vögel	Vögel [und Vogeldreck] stören
das Klettergerüst gefällt nicht	es fehlen Sitzmöglichkeiten		andere soziale Gruppen werden als störend empfunden, bauliche Trennung und Abgrenzung soll Kontakt verringern	Gemüsebeete, Blumenbeete	

Funktion	Nutzungsqualitäten		Erlebnisqualitäten			
	Benutzbarkeit	Aneignung	Kommunikation - Begegnung	ästhetisches Erleben - gestalterische Qualität	Identifikation - Identität	Naturerlebnis
Fortsetzung es soll Schaukeln geben	Brunnen beim Tröpferilbad		Gymnasiums Kinder schimpfen uns		Liegewiesen, Spielwiesen	der Park ist unordentlich [auch die abgefallenen Blätter werden als Schmutz/Unordnung empfunden]
Basketballplatz in der Mitte des Parks	Zonierung		keine Prügeleien im Park/Prügeleien stören		wir wollen Früchte Bäume bitte biiiiiite	formelle Kontrolle, Normen, Regeln
Ringelspiel vor der KMS	Trennung zwischen Aufenthaltsbereich und Hundebereich		Sandler(in) nerven			Regulierung durch Raumstrukturierung
in der Mitte des Parks Fußballplatz daneben Salettl	Hundescheiße auf der Wiese - man kann nicht einfach auf der Wiese gehen		das Joggen (die Jogger stören)			Bullen weg von der Schulgasse
in der Mitte großer Fußballplatz mit Toren und Netz	eingezäunte Hundezone		Kinder stören			im Winter wird nicht gestreut
vor der KMS bei der Vinzenzgasse: Aussichtsturm, Ballspielplatz, Skateplatz, Tisch+Bank	Spielwiese		abgetrennte Bereiche im Park (Ballspielplatz, Hundezone, Kinderspielplatz)			mehr Leute, die den Park reinigen
in der Mitte des Parks Fußballplatz, Ringelspiel, Rutsche, Tisch+Bank, Tischtennistisch 2x	Pflege/Wartung		Hecke und Sträucher (mehrere) und Baum zwischen Fußballspielplatz, Kinderspielplatz und Hundezone			wir wollen eine Hundezone
Erholung/ Aufenthalt	Durchgehen im Winter schwierig		Sichtschutzhecke (zwischen KMS und Poly)			eingezäunte Hundezone

Funktion	Nutzungsqualitäten		Erlebnisqualitäten				
	Benutzbarkeit	Aneignung	Kommunikation - Begegnung	ästhetisches Erleben - gestalterische Qualität	Identifikation - Identität	Naturerlebnis	Sicherheit & Sauberkeit
Fortsetzung							
Aufenthaltsplätze, Infrastruktur und Angebote, die einen Aufenthalt fördern/erleichtern	im Winter wird nicht gestreut		ermöglichen von Begegnung/Kommunikation				
es fehlen Sitzmöglichkeiten	Brunnen mit Wasser beim Brunnen funktioniert das Wasser nicht immer		Ballspielplatz zur Bühne machen				
Liegewiese			Sitzmöglichkeiten rund um die Ballspielplätze [für die ZuschauerInnen]				
ein sauberes, fixes WC fehlt			ermöglichen von sozialer Kontrolle				
WC für Mädchen und Jungs [getrennt]			Soziale Kontrolle und Überblicke nur in bestimmten Bereichen				
Wiese mit Sitzmöglichkeit aus Holz			Sitzmöglichkeiten rund um die Kinderspielbereiche [für die Eltern]				
Buffet mit Getränken, Jause und Eis			zwei Kinder die sich aufregen stören				
Liegewiesen in der Mitte des Parks							
Bank in der Staudgasse							
Tische und Bänke beim Poly							
Freizeit/Sport							
Aktivitäten, die selbst ausgeführt werden, werden eingeplant							
Es gibt keine Hundezone das Joggen stört							

Funktion	Nutzungsqualitäten		Erlebnisqualitäten				
Fortsetzung	Benutzbarkeit	Aneignung	Kommunikation - Begegnung	ästhetisches Erleben - gestalterische Qualität	Identifikation - Identität	Naturerlebnis	Sicherheit & Sauberkeit
<p>Liegewiese mit Schwimmbad Skateplatz bauen beim Gymnasium Beziehung zu Umgebung</p> <p>wenig Anbindungen an die Umgebung durch Wege; Andererseits werden auch direkt angrenzende Straßen und Häuser bei der Planung mitbedacht</p> <p>Trafik an der Ecke bei der KMS Bullen weg von der Schulgasse Querungsmöglichkeit vorhanden gibt keine diagonalen Querungsmöglichkeiten keine Wege Gehweg in der Schulgasse -> verkehrsberuhigt keine Wege im Park ein Weg führt von der Schulgasse in den Park</p>							

2 b) Subkategorienbildung und 3 b) Strukturierung BG 18

Funktion	Nutzungsqualitäten			Erlebnisqualitäten			
	Benutzbarkeit	Aneignung	Kommunikation - Begegnung	ästhetisches Erleben - gestalterische Qualität	Identifikation - Identität	Naturerlebnis	Sicherheit & Sauberkeit
Kinderspiel	Ausstattung Spielgeräte	Raum zur Selbstbestimmung	abgrenzen, Aufenthaltsbereiche schaffen, um unter sich sein zu können	Park als Grünraum erleben	Identität schaffen	(möglichst) natürlicher/natur naher Lebensraum	Ursacher von Schmutz
Kinderspiel stört, nimmt Platz weg, ist am falschen Platz, soll eingegrenzt sein, soll nicht eingesperrt sein, soll nicht im Park sein	zu wenige Spielgeräte	ungenutzt, wird nicht als solcher erkannt	intime Bereiche schaffen, Kommunikations- und Aufenthaltsbereiche schaffen wird gewünscht	Charakter des Parks entspricht nicht den Vorstellungen von einem Grünraum	individuelle identitätsstiftende Stützmittel, wiedererkennbare Ausstattung	Park soll grün sein, aber gepflegt und nicht zu viel "Wildnis", gezähmte Natur	Hunde machen Schmutz, stören sehr, wird als zentrales Problem gesehen
große Schaukel: ansich cool, aber falscher Platz -> zusehr am Rand	Spielgeräte zusehr im Park verteilt	ungenutzte Flächen	Salet/Pavillon bauen	Beton dominant, viel Beton	verschiedenfarbige Enzis (Sitzmöbel aus dem Museumsquartier) vor dem Gymnasium	zu wenig GRÜN	mag die vielen Hunde und Hundescheiße im Park nicht
Spielplatz stört/nimmt Platz weg	zu wenig Spielgeräte	Wiese nutzungsöffnen	4 kleine Pavillons bauen	Sträucher hässlich, stören	kleiner gepflasterter Platz vor dem Spielfeld	Beton zwischen Spielfeld -> mehr Grün!	Hundezone fehlt
Kinderspielplatz (eingegrenzt) mit verschiedenen Spielgeräten bauen (Sandkiste, Schaukel, Klettergerüst), Tische mit Bänken, Sträucher	Kinderspielplatz: mit Kinderwagen schwer begehbar, eingezäunt wie ein Hundekäfig		Zaun und Hecken anlegen	den Park bisher vielmehr als Platz gesehen	kleiner Platz mit einem Brunnen, ähnlich wie der Türkenbrunnen im Türkenschanzpark	weniger Beton und mehr Wiese	Wiesen dreckig wegen Hunden
Kinderspielplatz soll hinter die KMS, also weg vom eigentlichen Park	Spielplatz soll nicht eingezäunt sein		Blumenbeet und eine Bank vor dem Gymnasium aufstellen			es gibt keine Blumen	
Kindertwagen sollen leicht in den Spielplatz hinein können	Kindertwagen sollen leicht in den Spielplatz hinein können			gestalterische Erscheinung		Blumenbeete anlegen	Schmutz-Plätze und -Situationsen

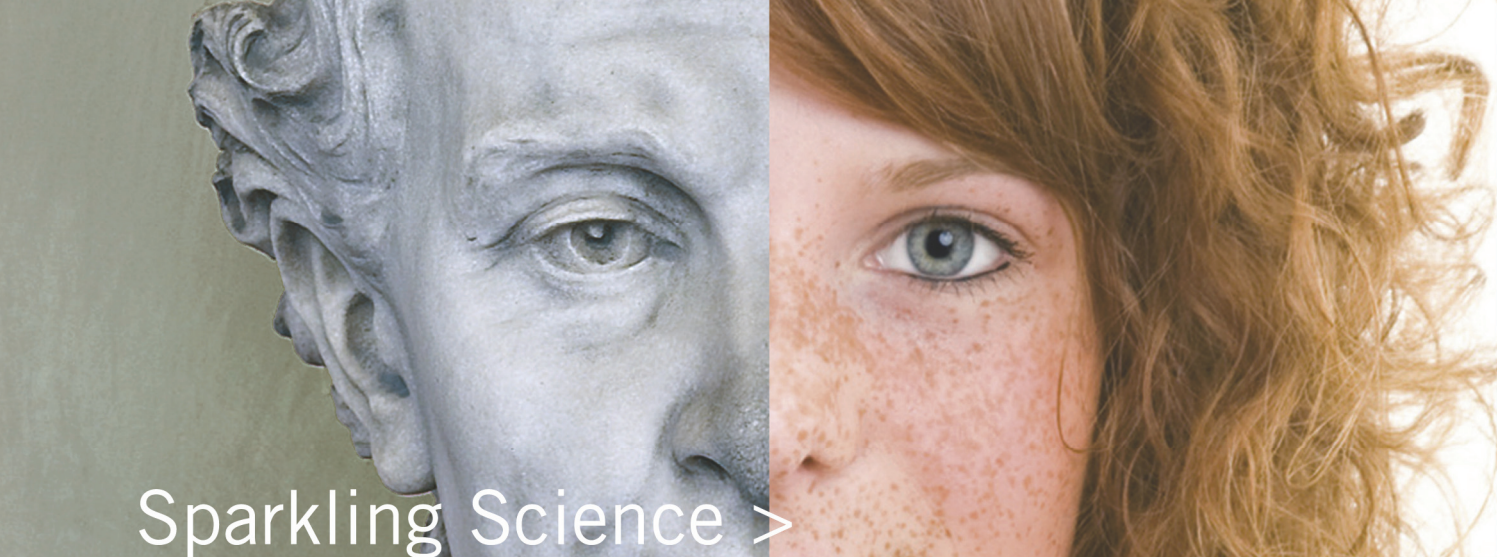
Funktion	Nutzungsqualitäten			Erlebnisqualitäten			
	Benutzbarkeit	Aneignung	Kommunikation - Begegnung	ästhetisches Erleben - gestalterische Qualität	Identifikation - Identität	Naturerlebnis	Sicherheit & Sauberkeit
<i>Fortsetzung</i>							
Jugendspiel	Kinderspielplatz zu klein		vermeiden von Kontakt zu anderen sozialen Gruppen	schirch, hässlich, veraltet, nicht ansprechend, überwiegende Ablehnung		Hecken pflanzen	Schmutz und Müll wird als störend empfunden
Spielgeräte mehr zusammenfassen, gruppieren			andere Gruppen im Park werden pauschal nicht gemocht, ausgegrenzt	Laternen schirch		teilweise ziemlich verwildert (Büsche)	Kinderspielplatz schmutzig (Sandkiste)
die Kletterpyramide ist unnötig	Ausstattung Möblierung		die Hauptschüler und die Poly Schüler eh alle gleich und sind alle ungut drauf	Fahrradabstellplatz hässlich		2 Bäume am Rand der Wiese pflanzen	Großteil der Spielgeräte: veraltet + dreckig/kaputt, grauslig
Spielgeräte sind im Park verstreut	zu wenig Sitzmöbel, gemütlichere, verschiedene, zu wenig Angebote zum Verweilen		Leute im Park sind „ungut drauf“, anders, Ausländer	hässliche Sträucher			Mobiklo stört
einen Tischtennistisch aufstellen	Salett/Pavillon bauen		im Türkenschanzpark sind die Leute viel angenehmer	Mobiklo = schirch, nicht charmant			der Park ist versumpft, verkommen
ein Ballspielplatz bauen, für Basketball, Volleyball und Fußball (groß genug um 2 Plätze nebeneinander zu machen)	zu wenig Sitzmöglichkeiten		ob man einen Park nutzt, hängt von den anderen Leuten ab, die dort sind	Käfige			Bänke sind schmutzig, versifft
	viele Sitzmöglichkeiten im Spielplatz schaffen		es fehlt eine „Grenze“ zwischen den Schulen	nicht ausgenütztes Potenzial (z.B. „nette“ Stiegen)		große Liegewiese anlegen	Müllplatz gleich neben Park stinkt

Funktion	Nutzungsqualitäten		Erlebnisqualitäten				
	Benutzbarkeit	Aneignung	Kommunikation - Begegnung	ästhetisches Erleben - gestalterische Qualität	Identifikation - Identität	Naturerlebnis	Sicherheit & Sauberkeit
Fortsetzung							
Erholung/Aufenthalt	verschiedenfarbige Enzis (Sitzmöbel aus dem Museumsquartier) vor dem Gymnasium		Abgrenzung zur KMS bzw. Poly, Offenheit der Wiese in Richtung Gymnasium	Grundideen nicht schlecht, aber Ausführung veraltet		Erdlöcher-im-Park	
zu wenige Sitzmöglichkeiten, nicht einladend, keine Aufenthaltsqualitäten, kein Erholungswert, keine attraktiven Angebote die den Aufenthalt verschönern	zwei Tischtennistische aufstellen, mit Zaun und Mistkübel		Kinderspielplatz soll hinter die KMS, also weg vom eigentlichen Park	Stufen sollen bleiben			vermeiden von Verschmutzung
es gibt zu wenig Sitzmöglichkeiten	ein Ballspielplatz bauen, für Basketball, Volleyball und Fußball (groß genug um 2 Plätze nebeneinander zu machen)						Verantwortungsgefühl stärken, Pflege stärken, Verbote aussprechen,
Bänke aufstellen	Hang terrassieren, dort 2 Tische mit Bänken, 2 Tischtennistische und 2 Bänke sowie Mistkübel aufstellen						Sauber halten!
Vor der KMS/dem Poly gibt es Bänke und ein Blumenbeet	Mobilklo nicht nützlich?						Müllmänner im Park gepflegt
einen gepflasterten Sitzplatz bauen	Platz optimal ausnutzen						Kinderspielplatz sauber
sechs Bereiche mit verschiedenen Sitzgelegenheiten							

Funktion	Nutzungsqualitäten		Erlebnisqualitäten		
	Benutzbarkeit	Aneignung Kommunikation - Begegnung	ästhetisches Erleben - gestalterische Qualität	Identifikation - Identität	Naturerlebnis
Fortsetzung einen kleinen gepflasterten Platz vor dem Spielplatz mit Enzis bauen kleiner Platz mit einem Brunnen in der Mitte und Bänken rundherum entlang der Wege sind viele Bänke und Mistkübel aufgestellt der Park ist nur zum Durchgehen und lädt nicht zum Bleiben ein eine große, zusammenhängende Liegewiese wäre besser eine große Liegewiese bei der Klostergasse, eingerahmt von Blumenbeeten, Bänken und Bäumen und einer Geländestufe Park ansich sollte eher „chillig“ sein also nicht hauptsächlich zum Ballspielen genutzt Auf der Wiese vor dem Ballspielplatz gibt es einen Weg und einen Kiosk	Park ist zu klein, entspricht nicht den Vorstellungen von einem "Park" im Türkenschanzpark ist viel mehr Platz der Park ist viel zu klein, um etwas daraus machen zu können betonieren wir ihn einfach zu				Bänke sind sauber es sollte mehr auf die Sauberkeit geachtet werden Brunnen ohne Wasserbecken Hundewiese, mit mehreren Bäumen Hundeverbot "nimm ein Sackerl für mein Gackerl"
	Zonierung schlecht, nicht den Bedürfnissen entsprechend, Schwerpunkte verschoben Aufteilung von Park schlecht				formelle Kontrolle

Funktion	Nutzungsqualitäten		Erlebnisqualitäten			
	Benutzbarkeit	Aneignung Kommunikation - Begegnung	ästhetisches Erleben - gestalterische Qualität	Identifikation - Identität	Naturerlebnis	Sicherheit & Sauberkeit
<p>Trinkbrunnen bauen</p> <p>der Park ist viel zu klein</p>	<p>bei der Grünfläche stehen viele Bäume -> wenig Sonne -> Schattenplätze nicht zum in die Wiese setzen geeignet</p> <p>Platz in der Mitte ist zu groß</p> <p>Mobilklo -> anders platzieren</p>				<p>wird begrüßt</p> <p>Polizei geht regelmäßig durch den Park</p> <p>Müllmänner machen großen Bogen um Park</p>	
<p>Beziehung zu Umgebung</p> <p>Durchgangswege reduzieren, Sicht- und Wege-Verbindungen verringern</p> <p>Aufenthaltsqualität</p> <p>Wegeführung mit Querungsmöglichkeiten durch den Park</p> <p>Vor der KMS und dem Poly ist ein Zaun und Hecken; damit nicht jeder durchlatscht</p> <p>eine große Liegewiese, in der Mitte geteilt durch einen Weg</p>	<p>große Liegewiese anlegen</p> <p>kein Ballspielplatz, aber man kann auf der Wiese spielen</p> <p>große Wiese anlegen, mit Bänken und vom Straßenverkehr abgegrenzt und eingefasst durch Blumenbeete</p>				<p>Angstpoteziale, Image</p> <p>(Geschichten über) andere Nutzergruppen erzeugen schlechten Ruf</p> <p>die Sandler im Park sind „sexy“ - Kinder fürchten sich es hat Probleme mit den HauptschülerInnen /PolyschülerInnen gegeben, sie haben gestänkert</p>	

Funktion	Nutzungsqualitäten			Erlebnisqualitäten			
	Benutzbarkeit	Aneignung	Kommunikation - Begegnung	ästhetisches Erleben - gestalterische Qualität	Identifikation - Identität	Naturerlebnis	Sicherheit & Sauberkeit
<p><i>Fortsetzung</i></p> <p>keine diagonalen Querungsmöglichkeiten im Park; diagonale Querungsmöglichkeiten, außer an die Ecke Gymnasium/Poly, da dort die Wiese ist</p>							
<p>Freizeit/ Sport</p> <p>Aktivitäten wie Gassi gehen sind nicht erwünscht und werden verlagert</p> <p>Hundwiese, mit mehreren Bäumen</p>							
<p>Nutzungs Offenheit</p> <p>wird als negativ empfunden, wenn nicht genutzt/bespielt, Nutzungsflexibilität wird nicht erkannt/durch andere Nutzer eingeschränkt (Hunde verdrängen Jugendliche von der Wiese durch ihren Kot)</p> <p>ungenutzte Flächen viel ungenutzte Landschaft</p> <p>80% nicht wirklich nutzbar</p> <p>Raum nicht gut ausgenutzt, Bänke</p> <p>Gstett'n – ungenutzte Wiese</p>							



Sparkling Science >
Wissenschaft ruft Schule
Schule ruft Wissenschaft

oead 

www.bmwf.gv.at
www.sparklingscience.at

BMWF^a

Bundesministerium für Wissenschaft
und Forschung