

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Planung einer Unterrichtseinheit zu feministischer Stadtplanung	2
2.1 Literaturübersicht	2
2.2 Fachdidaktische Überlegungen	3
2.3 Anbindung an den Lehrplan	4
2.4 Geplanter Ablauf der Unterrichtseinheit	5
3 Reflexion	6
3.1 Reflexion der Unterrichtseinheit zu feministischer Stadtplanung	6
3.2 Reflexionen weiterer Unterrichtseinheiten	11
4 Fazit	11
5 Referenzen	13
5.1 Literaturverzeichnis	13
5.2 Begleitmaterialien	15

1 Einleitung

Im Zentrum des fachdidaktischen Proseminars der Lehrer*innenbildung in Geographie und Wirtschaftskunde mit dem Schwerpunkt der geschlechterrollenkritischen Didaktik steht die Konzeption und Durchführung einer Unterrichtseinheit im Teamteaching am Bundesgymnasium Zehnergasse in Wiener Neustadt sowie die Beobachtung von vier Unterrichtseinheiten, die von Kolleg*innen gestaltet wurden. Für unsere Einheit wurde von der Vortragenden und Klassenlehrerin in diesem Fach das Thema der feministischen Stadtplanung vorgeschlagen. Hatten sich unsere Vorkenntnisse zu Beginn auf eine grobe Vorstellung dessen beschränkt, was man darunter verstehen könnte, zeigte sich bei unserer Recherche schnell die große Bandbreite an feministischen Ansätzen in der Architektur und Stadtplanung und wie stark diese den Diskurs in diesen Feldern heute prägen. Es bereitete uns daher viel Freude, die historischen Zusammenhänge mit aktuellen Ansätzen miteinander zu verknüpfen und diese Verbindungen didaktisch für den Unterricht aufzubereiten.

Als besonders wertvoll erscheint mir die Möglichkeit, die in der Theorie erarbeiteten Ideen und Konzepte auch praktisch umsetzen zu können. Dabei stellt die Durchführung der 50-minütigen Unterrichtseinheit nur den sichtbaren Teil der Arbeit dar. Ziel dieser Proseminararbeit ist es, auch die anderen Aspekte der Arbeit nachvollziehbar zu machen. Dies umfasst einerseits didaktische Überlegungen zur Art und Weise der Einbindung in die Unterrichtsstunde, aber auch die anschließende Reflexion über die Unterrichtseinheit, welche die Erfahrungen und Rückmeldungen der im Unterricht anwesenden Schüler*innen, der Kolleg*innen und auch der Lehrkraft mitberücksichtigt. Im Gegensatz dazu erlaubt mir die Beobachtung der Unterrichtseinheiten der Kolleg*innen, meine individuelle Perspektive für die Unterrichtsanalyse zu verlassen und verschiedene Unterrichtsbeispiele von Außen zu betrachten. Diese Unterrichtseinheiten bilden auch den übergeordneten Rahmen für die Analyse unserer eigenen Unterrichtseinheit.

Somit widmet sich der erste Teil der Arbeit der Planung unserer Unterrichtseinheit und steckt dabei den inhaltlichen Rahmen ab, erläutert verschiedene fachdidaktische Überlegungen, zeigt die Anknüpfungspunkte an den Lehrplan der AHS Oberstufe und beschreibt den geplanten Ablauf der Unterrichtseinheit. Die zweite Hälfte dieser Arbeit beschäftigt sich hingegen mit der Reflexion der eigenen Unterrichtseinheit und auch mit jenen der Kolleg*innen.

2 Planung einer Unterrichtseinheit zu feministischer Stadtplanung

2.1 Literaturübersicht

Als Thema für die Unterrichtseinheit am 2. Dezember 2022 ab 9:35 Uhr in der 8cg wurde das Thema „Feministische Stadtplanung“ vorgeschlagen. In unserer Recherche wollten wir die große historische und inhaltlich Bandbreite des Diskurses abdecken um damit in unserer Unterrichtseinheit direkte Verbindungen von historischen Bewegungen zu zeitgenössischen Fragestellungen zu schaffen. Dies soll den Schüler*innen als Inspiration und Anregung dienen, um in der Folge in einem gemeinsamen Diskussionsprozess Ideen und Konzepte für eine feministische Stadtplanung ihres Alltagsumfelds zu entwickeln.

Als Ausgangspunkt diente uns die Auseinandersetzung mit der Strömung des materiellen Feminismus, die sich ab Mitte des 19. Jahrhunderts herausbildete. In ihrem Standardwerk „The Grand Domestic Revolution: A History of Feminist Designs for American Homes, Neighborhoods, and Cities“ gibt Dologres HAYDEN (1983) breiten Überblick über die Anfänge des materiellen Feminismus ab dem 19. Jahrhundert bis zu den 1930er-Jahren des 20. Jahrhunderts. Hayden zeichnet dabei das Herausdrängen von Frauen aus der öffentlichen Sphäre im Zuge der industriellen Revolution nach und beschreibt eine Vielzahl an Strategien, um dieser entgegenzuwirken. Dabei beschreibt sie religiöse und sozialistische Gemeinschaften ebenso wie stadtplanerische Initiativen und Utopien, welche die privaten Räume der Frauen vergemeinschaftlichen und wieder in den öffentlichen Raum integrieren, etwa in Form von Gemeinschaftsküchen und Städten ohne Hausarbeit. Auch Alina KRATZERS (2017) Masterarbeit mit dem Titel „Ein Badehaus für Frauen“ bietet einen guten Überblick über die Thematik und nimmt dabei eine internationale Perspektive ein. KRATZER schlägt einerseits eine Brücke zwischen Feminismus und Architektur, und verbindet andererseits eine internationale Entwicklung mit der aktuellen Situation in Graz. Daniel JOSTS (2019) Beitrag „Das Leben im Roten Wien: Sozialpolitik, Bildung, Arbeit und Freizeit“ im Sammelband „Das Rote Wien in Zahlen. 1919-1934“ (BAUER & TRAUTINGER 2019) zeigt anschaulich, wie die sozialistische Stadtplanung Wiens in dieser Zeit die Situation der Frau nachhaltig verbesserte. Alina POHL (2019) vergleicht im selben Band unter dem Titel „Vom Bettgeher zur Sharing Economy: der Wandel der Ökonomie des Teilens“ die Situation zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Wien mit der „Ökonomie des Teilens“ (58), die sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts herausbildete. Ulla TERLINDEN und Susanna VON OERTZEN widmen sich hingegen der historischen Entwicklung in Berlin in den Jahren 1870 bis 1933.

Auch auf einer historisch-theoretischer Ebene steht eine große Anzahl an Ansätzen zur Verfügung. So zeigt David SILBLEY (1995: 49-69), wie es die Kartierung von urbanen Räumen dominanten sozialen Gruppen seit jeher ermöglichte, marginalisierte Gruppen aus

der Öffentlichkeit auszuschließen. Dazu stellt etwa die Time-geography eine Gegenbewegung dar, welche ab den 1970er-Jahren damit begann, die Wege dieser Bevölkerungsgruppen zu kartieren und damit sichtbar zu machen. Gillian ROSE (1993: 17-40) setzte diese Strömung in Bezug zu Feminismus und zeigt dabei auch deren Grenzen auf, da die Sichtbarmachung zugleich auch bestehende Strukturen festschreibt. Anhand des Beispiels des „Exclude Me In“-Carnivals im September 2013 in Göteborg zeigen die Mitglieder des Kollektivs MYCKET, Mariana AVELS SILVA, Katarina BONNEVIER und Thérèse KRISTIANSSON (2017: 59-73) exemplarisch, wie derartige Strukturen durch temporäre Eingriffe hinterfragt und aufgebrochen werden können. Im selben Band „Feminist Futures of Spatial Practice“ (SCHALK *et al.* 2017) zeichnet Helena MATTSSON (2017: 289-297) die Entwicklung einer feministischen Architekturszene ab den 1930er-Jahren in Schweden nach, die sich bereits früh mit Formen des kollektiven Wohnens auseinandergesetzt hat. Sowohl Gabu HEINDL (2016), als auch Doina PETRESCU (2017: 101-110) heben die Bedeutung des Commons hervor und betonen die zentrale Bedeutung dieser Idee für zeitgenössische Diskurse rund um feministische Stadtplanung.

2.2 Fachdidaktische Überlegungen

Die Heranführung an die, in der breiten Gesellschaft noch wenig bekannte Idee der feministischen Stadtplanung bedarf einer genauen Planung, welche die Schüler*innen in ihrer Lebenswelt abholt. Dabei soll es Ihnen ermöglicht werden, das eigene Umfeld im Rahmen der Thematik „kritisch und selbstbestimmt [...] zu reflektieren und zu gestalten“ (PICHLER *et al.* 2017: 60). Die zur Verfügung gestellten Inhalte sollen den Schüler*innen dabei primär als Werkzeug dienen, während sich die „unterrichtspraktischen Vermittlungsbemühungen [...] [auf die Ziele des] selbsttätigen und entdeckenden Lernens“ (VIELHABER 1999: 11) konzentrieren. Daraus ergibt sich eine Dreiteilung der Unterrichtseinheit: zu Beginn reflektieren und diskutieren die Schüler*innen über ihre bestehende Lebenswelt, gefolgt von einem Theorieblock, der als Kontext und Impulsgeber für eine abschließende, kreative Planungsphase dienen soll. Die Sicherung des Lernertrags erfolgt über ein Hochladen der Ergebnisse auf eine digitale Lernplattform, auf deren Basis die Ergebnisse bei Bedarf in der Folgestunde vorgestellt und diskutiert werden können. Analog dazu entspricht diese Dreiteilung auch der Steigerung der drei Anforderungsbereiche (vgl. BMUKK 2012: 106-107), wonach die Schüler*innen bestimmte Aspekte ihrer eigenen Lebenswelt „herausarbeiten“ (106), „Berührungspunkte, Gemeinsamkeiten und Differenzen“ (107) mit den präsentierten Inhalten „vergleichen“ (ebd.) und schließlich lösungsorientiert eigene Vorschläge „entwickeln“ (ebd.). Diesen dreiteiligen Prozess streben wir auch bei der Planung der Unterrichtseinheit an.

2.3 Anbindung an den Lehrplan

Das Thema der feministischen Stadtplanung lässt sich im AHS-Lehrplan dem Kompetenzmodul 7 für das 7. Semester der 8. Klasse im Bereich „Lokal – regional – global: Vernetzungen – Wahrnehmungen – Konflikte Chancen und Gefahren der Globalisierung erörtern“ (BMUK 2022) zuordnen. Dabei werden die Themen „Politische Gestaltung von Räumen untersuchen“ (ebd.) und „Städte als Lebensräume und ökonomische Zentren untersuchen“ (ebd.) behandelt, insbesondere in Hinblick darauf „Konstruktionen von Räumen und raumbezogenen Identitäten [zu] untersuchen, Bereitschaft [zu] entwickeln, zumindest auf der kommunalpolitischen Ebene gestaltend mitzuwirken, [...] [die] Vielfalt der subjektiven Wirklichkeiten in Städten [zu] vergleichen, Soziale Differenzen in urbanen Räumen [zu] analysieren, Prozesse von Urbanität und Urbanisierung [zu] beschreiben, [...] [und] Perspektiven und Beispiele für eine nachhaltige Urbanität [zu] entwickeln“ (ebd.).

Alle vier Vermittlungsinteressen werden im Rahmen der Unterrichtseinheit abgedeckt. Im Hinblick auf ein technisches Vermittlungsinteresse sollen die Schüler*innen verstehen, wie und warum räumliche Ordnungsmuster in der Stadt entstehen und wie diese durch (patriarchale) Wertvorstellungen geprägt werden. Im Sinne eines praktischen Vermittlungsinteresses erkennen die Schüler*innen die Bedeutung der städtischen Raumordnung für ihre eigene Lebenswelt und werden dadurch befähigt, ihre eigene räumliche Lebenswelt reflektiert wahrzunehmen. Außerdem erkennen sie, dass bei städtischen Raumkonstruktionen Machtstrukturen zentral sind und diese in Aushandlung unterschiedlicher Interessen konstruiert werden. Zudem werden sie dazu befähigt, diese mit ihren eigenen Interessen abzugleichen und Wege der Verwirklichung alternativer Raumkonzepte umzusetzen. Das kritisch-emanzipatorische Vermittlungsinteresse wird in dreierlei Hinsicht adressiert: die Schüler*innen verstehen die mit der Raumordnung einhergehende räumliche Ungerechtigkeiten und dass historische, politische und wirtschaftlichen Strukturen dafür verantwortlich sind; sie erkennen, dass sich Raumordnung auf individuelle Chancen und Möglichkeiten auswirkt und hinterfragen, dass Menschen dadurch Vorteile erlangen oder benachteiligt werden; und sie kennen alternative (feministische) Raumordnungsmodelle und können in diesem Feld kritisch argumentieren. Im Rahmen eines konstruktivistischen Vermittlungsinteresses erhalten die Schüler*innen die Kompetenz, verschiedene städtische Raumordnungskonzepte zu beurteilen und zu dekonstruieren.

Daraus ergeben sich konkret drei Lernziele: erstens sollen die Schüler*innen sollen geschlechtergetrennte Räume wie Wohnung, Schule oder Stadt, sowie die dahinter liegenden Machtstrukturen erkennen und bewerten können. Zweitens sollen sie erläutern und bewerten können, wie sich patriarchale Machtstrukturen sich in der städtischen Raumordnung in Wiener Neustadt manifestieren und reproduzieren, sowie die Auswirkungen des Patriarchats auf das Individuum und letzten Endes auf sich selbst verstehen. Drittens sol-

len die Schüler*innen konkrete utopische Alternativen zur gegenwärtigen städtischen Raumordnung erörtern können.

2.4 Geplanter Ablauf der Unterrichtseinheit

Die Unterrichtseinheit wurde für das Wintersemester eine 8. Klasse der AHS-Oberstufe des Bundesgymnasiums Zehnergasse in Wiener Neustadt geplant. Die Unterrichtsstunde beginnt mit einer kurzen Vorstellung der Unterrichtenden sowie des Themas, wobei der Inhalt der Einheit, der sich in drei Abschnitte gliedert, kurz erläutert wird.

Für den Einstieg werden die Schüler*innen aufgefordert, Gruppen mit ungefähr vier Personen zu bilden. Jede Gruppe erhält eine Karte, auf welcher die Schüler*innen jene Bereiche farblich kennzeichnen sollen, die ihrer Meinung nach Geschlechtern zugeordnet werden können. Die Aufgabenstellung wird auch als Projektion schriftlich festgehalten (siehe Anhang). Die drei verschiedenen Karten (siehe Anhang) werden zufällig verteilt: der Grundrissplan einer 3-Zimmer-Wohnung, der Grundrissplan des Bundesgymnasiums Zehnergasse sowie ein Ausschnitt eines Stadtplans von Wiener Neustadt, der den Bereich um den Hauptbahnhof, die Schule und die Innenstadt abdeckt. Die Schüler*innen haben sechs Minuten Zeit, um in einer gemeinsamen Diskussion zu einem Ergebnis zu kommen, das im Anschluss kurz der Klasse vorgestellt wird. Während der Ausarbeitung besuchen die Unterrichtenden die Gruppen und geben falls nötig Hilfestellungen.

Im nächsten Schritt geben die Unterrichtenden eine kurze Einführung zum Thema der feministischen Stadtplanung. Bei der begleitenden Folienprojektion wurde darauf geachtet, den Text kurz zu halten und auf gestalterische Mittel weitgehend zu verzichten, um die Schüler*innen möglichst von den eigentlichen Inhalten abzulenken. Dafür wurden zahlreiche, anschauliche Bildbeispiele ausgewählt, mit dem Ziel die Schüler*innen auf der visuellen Ebene als Vorbereitung auf den abschließenden Arbeitsauftrag zu inspirieren. Ausgehend von der Frage der gemeinsamen Hausarbeit, welche bereits zuvor von den Gruppen mit dem Wohnungsgrundriss inhaltlich bearbeitet wurde, werden die Anfänge des materiellen Feminismus beschrieben. Konkret umgesetzte Beispiele für Maßnahmen wie Gemeinschaftsküchen, Wäschereien und kommunaler Kinderbetreuungseinrichtungen werden anhand des Beispiels des Wiener Gemeindebaus in der Zwischenkriegszeit erläutert und mit Beispielen aus der Gegenwart ergänzt. Daran anschließend wird der Begriff der Time-geography und sein Ursprung in den Sozialwissenschaften erklärt. Um die feministische Kritik daran, dass diese Sichbarmachung zugleich auch eine Festschreibung bestehender Muster bedeutet, zu illustrieren, wird der Exclude Me In – Carnival des Kollektivs MYCKET vorgestellt. Bei dieser Aktion wurde im Jahr 1993 in Göteborg in Schweden Raum von den Teilnehmenden temporär in Besitz genommen. Als eigentliches Ziel der Initiative wurde

der urbane, öffentliche Raum im Anschluss daran neu kartiert um die Inbesitznahme festzuschreiben. Am Ende des Theorieblocks wird die Bedeutung der Commons-Idee für die feministische Stadtplanung anhand zahlreicher Beispiele dargelegt, darunter Hausprojekte des Vereins Habitat, dem Reparatur-Café der Volkshilfe Niederösterreich, dem feministischen Hackerspace Mz Baltazar's Laboratory und der Begegnungszone Brodtischgasse als ein Beispiel für Shared Spaces.

Zum Abschluss der Unterrichtseinheit finden sich die Schüler*innen wieder in ihren Gruppen zusammen um gemeinsam eine Idee für einen Ort, einen Raum oder eine Aktion zu entwickeln, mit dem Ziel, die Geschlechtergerechtigkeit in Wiener Neustadt zu verbessern. Dafür stehen etwa 15 Minuten zur Verfügung, wobei bei Bedarf auch die anschließende Präsentation entfallen kann um mehr Zeit für die Ausarbeitung zu gewinnen. In diesem Fall sollen die Entwürfe auf eine digitale Lernplattform hochgeladen werden und können in der nächsten Unterrichtseinheit präsentiert und diskutiert werden. Die Ausarbeitung kann Beschreibungen, Skizzen oder Illustrationen umfassen, wobei gegebenenfalls die Rückseite des zu Beginn der Stunde ausgeteilten Kartenblatts als Notiz- und Zeichenblatt dient. Als Hilfestellung wird die Aufgabe von drei Fragestellungen begleitet:

- Für wen ist diese Maßnahme gedacht, wer soll davon profitieren?
- Was wird für die erfolgreiche Umsetzung konkret benötigt?
- Mögliche Reaktionen von Zeitungen – welche fiktive Schlagzeile wäre als Reaktion denkbar?

Wie bereits bei der ersten Arbeitsphase, findet sich die Aufgabenstellung auf den Folien als Projektion und die Unterrichtenden besuchen die einzelnen Gruppen um Fragen zu klären oder gegebenenfalls um Hilfestellungen anzubieten. Rechtzeitig vor Ende der Unterrichtszeit präsentieren die Gruppen entweder ihre Entwürfe oder es wird ein Hinweis gegeben, dass die Entwürfe nun mit Mobiltelefonen abfotografiert und auf die Lernplattform hochgeladen werden sollen.

3 Reflexionen

3.1 Reflexion der Unterrichtseinheit zu feministischer Stadtplanung

Die Zusammenarbeit mit Valerie Limbach war sehr angenehm und von gegenseitiger Wertschätzung geprägt. Dabei fanden wir in vielen grundlegenden Punkten inhaltliche Übereinstimmungen und konnten unsere spezifischen Interessen in die Vorbereitung der Unterrichtseinheit zu feministischer Stadtplanung einbringen. Zur Vorbereitung reichten uns zwei längere Treffen – eines davon persönlich, das andere virtuell – da wir uns die Arbeit gut aufteilten und über Google Docs Recherchematerialien teilten und Dokumente bearbeiteten. Die gemeinsame Zugfahrt nach Wiener Neustadt bot zudem die Gelegenheit, sich am Tag vor der Unterrichtseinheit noch einmal im Detail abzusprechen. Neben einer

Bibliotheks- und Internetrecherche gab auch eine befreundete Architektin, die derzeit im Rahmen ihrer Doktorarbeit zum Thema alternativer Wohnformen forscht, wertvolle Hinweise zur Literaturlauswahl. Dadurch war es uns möglich, trotz der relativ kurzen Vorbereitungszeit gezielt und eingehend mit jenen Ansätzen zu beschäftigen, die uns als zielführend und interessant für den Unterricht erschienen. Wir waren uns schnell einig, dass wir den Schüler*innen utopische Ideen und Entwürfe konfrontieren wollten. Im Gegensatz dazu sind aktuelle Diskurse zu feministischer Stadtplanung oft negativ besetzt und fokussieren etwa auf „Angsträume“ (NICKEL 2021) oder frauengerechte Wege zu Kinderbetreuungseinrichtungen (ebd.). Problematisch ist aus unserer Sicht, dass derartige Perspektiven die Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern eher festigen als diese zu reduzieren. Daher entschieden wir uns für einen positiven Ansatz, der die Vorstellungskraft der Schüler*innen fördern und erweitern sollte.

Der erste Eindruck des BG Zehnergasse in Wiener Neustadt war sehr positiv. Sowohl der Direktor als auch die Lehrkräfte begegneten uns in der Aula sehr freundlich und auch baulich wirkten das Schulgebäude hell und modern. Generell schien die Atmosphäre unter den Schüler*innen und Lehrkräften von Wertschätzung und gegenseitigem Respekt geprägt. Von den Schüler*innen in den Gängen aus zu schließen, dürfte das Verhältnis zwischen Burschen und Mädchen relativ ausgeglichen sein. Als Praktikant*innen fühlten wir uns in dieser Umgebung rasch sehr wohl.

Unsere Unterrichtseinheit hielten wir am 2. Dezember 2022 von 9:35 bis 10:25 Uhr in der Klasse 8cg. Von den rund zwanzig Schüler*innen dieser Maturaklasse war die überwiegende Zahl weiblich. Der Raum war hell und freundlich, mit einer Fensterreihe auf der linken Seite, von welcher man die drei Sitzreihen erreichen konnte. Die Ausstattung umfasste einen Projektor, ein Whiteboard sowie einen Ablagetisch mit Computer für die Lehrkräfte. Wir hatten eine Powerpoint-Präsentation auf einem USB-Stick mitgebracht und stießen während unserer Unterrichtsstunde auf keinerlei technische Probleme.

Die Schüler*innen verhielten sich die gesamte Stunde über sehr aufmerksam und interessiert, so dass keinerlei disziplinierende Maßnahmen notwendig waren. Da auch keine zusätzlichen Erklärungen notwendig waren, konnte sich die Klassenlehrerin in Geographie und Wirtschaftskunde während der gesamten Einheit auf eine reine Beobachtungsposition zurückziehen.

Die Unterrichtsstunde begann mit der üblichen Verspätung von ein bis zwei Minuten. Zu Beginn stellten wir uns vor und präsentierten als Überblick kurz das Thema und den geplanten Ablauf. Dann forderten wir die Schüler*innen dazu auf, Gruppen von etwa vier Schüler*innen zu bilden, wobei auch Gruppen mit drei oder fünf Schüler*innen akzeptiert wurden. Die Gruppenbildung ging rasch von statten und nahm nur sehr wenig Zeit in An-

spruch. Danach erklärten wir den Schüler*innen die erste Aufgabenstellung: jede Gruppe bekam eine Karte, auf der sie jene Räume und Orte farblich markieren sollten, die nach ihrer tatsächlichen Nutzungsstruktur den unterschiedlichen Geschlechtern zuordenbar sind. Da es insgesamt sechs Gruppen gab, bekamen jeweils zwei Gruppen die gleichen Karten: den Grundrissplan einer Drei-Zimmer-Wohnung, den Grundrissplan des Bundesgymnasiums Zehnergasse, oder den Ausschnitt eines Stadtplans von Wiener Neustadt, der die Schule, den Bahnhof und die Innenstadt umfasste. Bei der Lösung der Aufgabe zeigt sich schnell, dass es bei den geschlechterspezifischen Zuordnungen der Räume durchaus Abstufungen zur berücksichtigen gab. Zudem stimmten die individuellen Wahrnehmungen nicht immer miteinander überein. Valerie und ich gingen von Gruppe zu Gruppe und ermutigten die Schüler*innen dabei, die sich daraus ergebenden Widersprüche auch in der Kartengestaltung zum Ausdruck zu bringen. Da die unterschiedlichen Perspektiven auf geschlechterspezifische Zuordnungen von Räumen eine fruchtbare Grundlage für eine kritische Auseinandersetzung mit der Idee einer feministischen Stadtplanung bieten kann, sollten die sich daraus ergebenden Fragen auch Teil der im Anschluss an die Arbeitsphase vorgesehene kurze gegenseitige Präsentation sein. Auch wenn an dieser Stelle die Zeit dafür fehlte, inhaltlich weiter in die Tiefe zu gehen, gaben die kurzen, mündlichen Berichte der Schüler*innen über die gemeinsame Diskussion und die unterschiedlichen Perspektiven innerhalb der Gruppe einen guten Einblick in mögliche Spannungsverhältnisse in privaten, halböffentlichen und öffentlichen Räumen. Da die Schüler*innen sehr an dem Thema interessiert waren, wir aber nicht allzu viel Zeit für diesen Teil eingeplant hatten, mussten wir die Schüler*innen leider mehrmals dazu anhalten, die Präsentationen möglichst kurz zu halten.

Daran anschließend folgte ein theoretischer Block, der den Schüler*innen Anregungen für die abschließende Gruppenarbeit liefern sollte. Darüber hinaus sollte der historische Abriss über den materiellen Feminismus die Unterrichtseinheit auch einen breiteren, gesellschaftlichen Kontext verorten. Als Ausgangspunkt diente uns dabei das Thema Hausarbeit, welches spätestens seit dem Beginn der Industrialisierung vorwiegend den Frauen zugeordnet wird: während der Mann in die Fabrik arbeiten geht und mit seiner Arbeit Geld verdient, übernimmt die Frau die unbezahlte, reproduktive Arbeit. Diese Aufteilung der Räume wurde durch die weitgehend männlich dominierten Felder der Architektur und der Stadtplanung auch baulich festgeschrieben. Der im 19. Jahrhundert aufkommende materielle Feminismus knüpft an genau dieser Frage an und sucht nach Möglichkeiten, diese Trennung in einen weiblichen und einen männlichen Raum zu überwinden. Ein wichtiger Baustein zur Erreichung dieses Ziels lag in der Kollektivierung der Hausarbeit in Form von Gemeinschaftsküchen, Wäschereien oder kommunalen Kinderbetreuungseinrichtungen. Das Beispiel der Gemeindebauten im roten Wien der Zwischenkriegszeit war den Schüler*innen in Wiener Neustadt in den meisten Fällen geläufig und bot damit die Gelegenheit, abstrakte Konzepte mit einem bekannten Beispiel aus der Lebenswelt der Schü-

ler*innen zu konkretisieren. Mit einem kurzen Exkurs über aktuelle Projekte wie selbstverwaltete Hausprojekte, die oft ähnliche Einrichtungen umfassen, konnten wir zudem an die Gegenwart angeknüpft. Anhand einiger Zwischenfragen von unserer Seite, aber auch von Seiten der Schüler*innen, welche dieser Phase zeitweise einen dialogischen Charakter verliehen, zeigte sich sehr deutlich, dass die Schüler*innen in der Lage waren, die historischen Zusammenhänge richtig einzuordnen. Auch die berechtigte Kritik an diesen Entwürfen, dass damit auch eine klare Rollenteilung zwischen den Geschlechtern manifestiert wird, wurde gut verstanden.

Um den Schüler*innen zu vermitteln, wie dieser Kritik konstruktiv begegnet werden kann, wählten wir das Beispiel der Time-geography, bei der Wege unterschiedlicher sozialer Gruppen kartiert und in der Folge analysiert werden. Es handelt sich dabei um eine Unterdisziplin der Sozialwissenschaften, die sich heute aufgrund der Digitalisierung unserer Lebenswelt einer Renaissance erfreut. Die Kritik, dass die bloße Erfassung von strukturellen Ungleichheiten per se diese nicht beseitigt, sondern viel mehr festschreibt, behält auch im Fall der Time-geography ihre Gültigkeit. Um diese Problematik den Schüler*innen zu erläutern, wurde mit dem Exclude Me In – Carnival, der 2013 in Göteborg durchgeführt wurde, ein aktuelles Beispiel gewählt, bei dem der aktionistische Prozess einer Kartierung als aktiver Eingriff in diesen Raum wirkt. Dabei nimmt eine Demonstration Teile des städtischen Raums temporär in Besitz und schreibt diese Reorganisation von Raum kartographisch fest. Im Vergleich zur Time-geography, bei der den untersuchten Subjekten eine rein passive Rolle zugewiesen wird, nehmen die Protagonist*innen des Exclude Me In – Carnivals ihr Schicksal eine aktive Rolle bei der Umgestaltung der Machtverhältnisse im städtischen Raum ein. Der anhand dieses Beispiels vollzogene Perspektivwechsel sollte die Schüler*innen ermutigen, sich ebenfalls von der ihnen zugewiesenen, passiven Rolle in ihrem Lebensraum zu lösen und zumindest für die folgende Gruppenarbeit eine aktive, gestalterische Rolle einzunehmen.

Um den Schüler*innen weitere Anregungen für diesen kreativen Prozess zu bieten, stellten wir am Ende des Theorieblocks noch konkrete Beispiele aus Wiener Neustadt und Wien vor. Als Ausgangspunkt dienten hierfür verschiedene Commons-Ansätze, die den Schüler*innen nur in einem geringen Ausmaß geläufig waren, obwohl sie von einer großen Bandbreite an problematischen Entwicklungen, etwa der Privatisierung von öffentlichem Raum, der Vertreibung bestimmter Gruppen oder Gentrifizierungsprozessen direkt oder indirekt betroffen sind. Anknüpfend an das Beispiel des Exclude Me In – Carnivals stellten wir verschiedene Handlungsmöglichkeiten anhand konkreter Projekte vor, welche den Schüler*innen bislang unbekannt waren: die Hausprojekte des Vereins HabiTAT in Wien, Linz, Salzburg, Leonding und Innsbruck, das Reparatur-Café der Volkshilfe Niederösterreich in Wiener Neustadt, der feministische Hackerspace Mz Baltazar's in Wien sowie die Begegnungszone Brodtischgasse als ein Beispiel für einen Shared Space in Wiener Neu-

stadt. Mein Eindruck war, dass die Schüler*innen sehr an den Projekten interessiert waren und sich von den spannenden Ideen und Ansätzen inspirieren ließen. Da uns allerdings die Zeit davon lief, konnten wir in diesem Teil leider nur einen groben Überblick geben. Auch hier war das Zeitmanagement recht knapp bemessen, was aber auch dem Umstand geschuldet war, dass wir erstmals im Team-Teaching zusammenarbeiteten und auch die Klasse in ihrer Zusammensetzung, ihren Arbeitsweisen und Interessen vorher nicht kannten. In Zukunft wäre es zu überlegen, vielleicht weniger Projekte vorzustellen, diese dafür aber in detaillierter Form zu präsentieren.

Für den abschließenden Arbeitsauftrag fanden sich die Schüler*innen wieder in ihren Gruppen ein. Ziel war es, gemeinsam eine Idee für einen Ort, einen Raum oder eine Aktion zu entwickeln, welche die Geschlechtergerechtigkeit in Wiener Neustadt verbessert. Dabei durften sich die Schüler*innen auf die Karte aus der ersten Aufgabe beziehen, konnten aber auch ein anderes Thema wählen. In den meisten Fällen blieben sie beim Thema und setzten ihre Auseinandersetzung mit dem Ort aus der ersten Arbeitsaufgabe vom Beginn der Stunde fort, wobei sie von einer rein analytischen in eine kreativ-aktionistische Rolle wechselten. Da die entwickelten Ideen am Ende der Unterrichtseinheit auf die Lernplattform geladen werden sollten und wir als Praktikant*innen naturgemäß darauf keinen Zugriff haben, kann ich an dieser Stelle nicht näher auf konkrete Vorschläge der Schüler*innen eingehen. Aufgrund der Tatsache, dass wir jedoch während der Arbeitsphase die einzelnen Gruppen besuchten, lässt sich jedenfalls sagen, dass unser Konzept weitgehend aufgegangen ist. Die Schüler*innen waren vom im Laufe der Unterrichtseinheit entdeckten Handlungsspielraum regelrecht begeistert und mussten an das Ende der Unterrichtsstunde sowie die Ergebnissicherung mittels einer Handyfotos für die Lernplattform erinnert werden. Leider blieb weder Zeit für eine Präsentationsrunde der Vorschläge, noch für eine Feedbackrunde. Unser Konzept sieht allerdings auch vor, dass beide Elemente in der darauf folgenden Unterrichtseinheit nachgeholt werden können.

Zusammenfassend habe ich den Eindruck, dass die Unterrichtseinheit in der gehaltenen Form größtenteils sehr gut funktioniert hat. Die Schüler*innen wurden von den Inhalten, aber auch von den Aufgabestellungen inspiriert und auch aktiviert, eigene Ideen und Vorschläge gemeinsam zu entwickeln. Zusätzlich konnten auch wichtige Inhalte zum Thema der feministischen Stadtplanung vermittelt werden, wobei aktuelle Projekte und Entwicklungen in den meisten Fällen erfolgreich in einen historischen Zusammenhang gesetzt werden konnten. Das Zeitmanagement hätte im Detail hingegen noch etwas verbessert werden können. Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie andere Klassen, die der Thematik vielleicht nicht so ein großes Interesse entgegen bringen, mit dieser Unterrichtseinheit umgegangen wären. Da die Themenwahl jedoch speziell auf diese Klasse abgestimmt war und wir wussten, dass entsprechende Vorkenntnisse bereits vorhanden waren und von der Klassenlehrerin eine Sensibilisierung von oft ähnlich kontrovers diskutierten Themen

bereits stattgefunden hatte, ist diese Frage von keinem sonderlich großen praktischen Wert.

3.2 Reflexionen weiterer Unterrichtseinheiten

Die Hospitationen in insgesamt vier anderen Unterrichtseinheiten, die von Kolleg*innen geplant und durchgeführt wurden, ermöglichten mir einen spannenden Einblick in unterschiedliche Herangehensweisen im Fach Geographie und Wirtschaftskunde. Im Folgenden finden sich vier Beschreibungen von Unterrichtseinheiten in unterschiedlichen Schulstufen und räumlichen Gegebenheiten, die Anfang Dezember am Bundesgymnasiums Zehnergasse in Wiener Neustadt realisiert wurden.

[Anm. des Autors: Da die Reflexionen über diese Unterrichtseinheiten weder mit dem Ziel geschrieben wurden, kollegiales Feedback zu geben, noch für die Öffentlichkeit bestimmt sind, wurden Sie aus dieser Version der Seminararbeit entfernt.]

4. Fazit

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die intensive Auseinandersetzung mit der Frage, wie komplexe und auch oft kontrovers diskutierte Themen wie das der feministischen Stadtplanung im Rahmen einer Unterrichtsplanung umgesetzt werden können, sehr spannend war. Unterstützend war dabei die Tatsache, dass die Zusammenarbeit mit der Kollegin ausgezeichnet geklappt hat und wir immer am selben Strang gezogen haben, ohne dabei die eigenen Interessen und persönlichen Schwerpunkte zurückstellen zu müssen. Somit konnten wir uns die Inhalte nach einer ausführlichen Besprechung gut aufteilen, tauschten uns aber während der Bearbeitung regelmäßig aus, weshalb unsere Beiträge am Ende gut ineinander griffen. Die Durchführung der Unterrichtseinheit wurde dann auch von der aktiven Mitarbeit der Schüler*innen tatkräftig unterstützt und es bereitete viel Freude zu sehen, dass die Thematik auf Resonanz stieß. Was mich am Ende am meisten überraschte, war das Engagement, mit dem die Schüler*innen gemeinsam in den Gruppen an der Umsetzung ihrer Ideen zur feministischen Stadtplanung arbeiteten.

Im Vergleich zu den meisten meiner Kolleg*innen habe ich mit meiner Unterrichtserfahrung und Routine – ich unterrichte seit dem Schuljahr 2021/22 an der HLTW13 Bergheindengasse Schüler*innen der selben Altersgruppe wie unsere Klasse am Bundesgymnasium Zehnergasse – natürlich einen großen Vorteil bei der Umsetzung der Unterrichtsstunde. In der Beobachtung des Unterrichts fiel es mir dann auch manchmal schwer, über die vielen kleinen Unzulänglichkeiten und Fehler hinwegzusehen, die oft auch mangelnder

Routine und generell Lebenserfahrung geschuldet sind. Somit fällt meine Kritik zum Teil sehr streng aus. Daher eignen sich die beschriebenen Beobachtungen auch nicht als direktes Feedback an die Unterrichtenden, sondern geben meinen Eindruck der Unterrichtssituationen weitgehend ungefiltert wieder. Dies war somit eine viel zu seltene Gelegenheit, andere Unterrichtseinheiten zu analysieren, mich dabei von spannenden Ideen meiner Kolleg*innen inspirieren zu lassen und mir im Fall von Schwächen zu überlegen, welche Maßnahmen die Situation verbessern könnten.

5. Referenzen

5.1 Literaturverzeichnis

ALVES SILVA M., BONNEVIER K. und KRISTIANSSON T. (2017): Through Our Dance We Weave the Dance Floor and Ceiling. A conversation amongst MYCKET. – In: SCHALK M., KRISTIANSSON T. und MAZÉ R. (Hrsg.): Feminist Futures of Spatial Practice. – Baunach, 59-73.

Attack (Hrsg.) (o.J.): Femme Fiscale. – Wien; online unter: <https://www.attac.at/gruppen/querschnittsgruppen/feministattac/femme-fiscale> (07.01.2023)

BAUER, K. und TRAUTINGER, F. (Hrsg.) (2019): Das Rote Wien in Zahlen. 1919-1934. – Wien.

BMUK (Bundesministers für Unterricht und Kunst) (Hrsg.) (2022): Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen. – Wien; auch online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (13.11.2022)

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (Hrsg.) (2012): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geographie und Wirtschaftskunde. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. – In: GW Unterricht 125, 100-109; auch online unter: http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_125_100_109_leitfaden_matura_neu.pdf (01.01.2023).

HAYDEN, D. (1981): The Grand Domestic Revolution. – Cambridge.

HEINDL G. (2016): Urbanität ist ein Commons. – In: An.schläge 2016 (3); auch online unter: <https://anschlaege.at/urbanitaet-ist-ein-commons> (13.11.2022).

JOST D. (2019): Das Leben im Roten Wien: Sozialpolitik, Bildung, Arbeit und Freizeit. – In: BAUER, K. und TRAUTINGER, F. (Hrsg.): Das Rote Wien in Zahlen. 1919-1934. – Wien, 50-55.

KRATZER, A. (2017): Ein Badehaus für Frauen. – Masterarbeit, Technischen Universität Graz, Graz.

MATTSSON H. (2017): Shifting Gender and Acting Out History: Is there a Swedish postmodern-feminist architecture? – In: SCHALK M., KRISTIANSSON T. und MAZÉ R. (Hrsg.): Feminist Futures of Spatial Practice. – Baunach, 59-73.

NICKEL S. (2021): Die feministische Stadt. – In: Frankfurter Rundschau (27.04.2021); auch online unter: <https://www.fr.de/zukunft/stories/staedte/kurze-wege-und-gemeinschaft-die-feministische-stadt-90478108.html> (04.01.2023).

PETRESCU D. (2017): Being-in-Relation and Reinventing the Commons. – In: SCHALK M., KRISTIANSSON T. und MAZÉ R. (Hrsg.): Feminist Futures of Spatial Practice. – Baunach, 101-110.

PICHLER H., FRIDRICH C., VIELHABER C. und BERGMEISTER F. (2017): Der fachdidaktische Grundkonsens 2.0 in der Verbundregion Nordost. Perspektiven einer zukunftsfähigen Orientierungshilfe im GW-Unterricht. – In: GW Unterricht 146, 60-62; auch online unter: http://austriaca.at/0xc1aa5576_0x00369382.pdf (01.01.2023).

POHL A. (2019): Vom Bettgeher zur Sharing Economy: der Wandel der Ökonomie des Teilens. – In: BAUER, K. und TRAUTINGER, F. (Hrsg.): Das Rote Wien in Zahlen. 1919-1934. – Wien, 58-63.

ROSE G. (1993): Feminism and geography: the limits of geographical knowledge. – Cambridge.

SCHALK M., KRISTIANSSON T. und MAZÉ R. (Hrsg.) (2017): Feminist Futures of Spatial Practice. – Baunach.

SIBLEY D. (1995): Geographies of exclusion. – London.

TERLINDEN U. und OERTZEN S. (2006): Die Wohnungsfrage ist Frauensache! Frauenbewegung und Wohnreform. 1870 bis 1933. – Berlin.

United Nations – Department of Economic and Social Affairs (Hrsg.) (o.J.): Goals 6: Ensure availability and sustainable management of water and sanitation for all. – New York; online unter: <https://sdgs.un.org/goals/goal6> (07.01.2023).

VIELHABER C. (1999): Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht. – In: VIELHABER C. (Hrsg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. – Wien, 9-26.

5.2 Begleitmaterial

- Präsentationsfolien
- Hospitationsprotokolle