



PROJEKT „ERFORSCHUNG UND ENTWICKLUNG
EINER FRIEDVOLLEN SCHULKULTUR“.
SCHULBEGEHUNGEN IM RAHMEN EINER SOZIAL-
RÄUMLICH ORIENTIERTEN LEBENSWELTANALYSE

Institut für Praktische Theologie
Renate Wieser & Gerfried Kabas

Inhalt

1 FRAGESTELLUNG UND ZIELE VON „SCHULFÜHRUNGEN“	4
1.1 Einbettung der Methode der „Schulbegehungen“ in die sozialraumorientierte Lebensweltanalyse	4
1.2 Die „Begehung“ als Methode der sozialraumorientierten Lebensweltanalyse	6
2 DER FORSCHUNGSPROZESS	8
2.1 Die Vorbereitung der Schulbegehungen in der Friesgasse	8
2.2 Durchführung der Schulbegehungen	8
2.3 Dokumentation der Schulbegehungen und Auswertung der Forschungsberichte	9
3 ERGEBNISSE	10
3.1 „Gute“ und „schlechte“ Räume	10
Was positive Räume auszeichnet	10
Was negative Orte konstituiert	12
Exkurs: Garderobe – ein ambivalenter Ort	14
3.2 Grenzlinien: Schultypen und Alter	15
Wer darf wohin?	15
Größere und Kleinere	16
Genderspezifische Raumnutzung	17
3.3 Schulklima	18
Wohlfühlen – lernen – partizipieren	18
Umgang mit Vielfalt	18
Friedliches Zusammenleben sichtbar machen	18
Zwischen rassistischen Vorurteilen und interkultureller Freundschaft	19
Eine katholische Schule	20
Vielfalt der Religion/en	20
Die Kirche und die Kapelle: Beides sind Lieblingsorte	21
3.4 Schulische Gewalt	22
Orte zum Abbau von Aggressionen und zur Thematisierung von Konflikten	22
Boxsack	22
Matte	22
Streitplatz für „Zickenkriege“	22
Räume – auch für die Mediation	22
Über den Umgang mit Mobbing und das Benennen von Gewalt	23
Gewalt und Konflikte: zwischen Spaß und Ernst	24



4 METHODENREFLEXION	25
4.1 Chancen der „Schulbegehungen“	25
4.2 Eine intensive Vorbereitung ist wichtig	25
4.3 Was zu beachten ist	25
Vom Umgang mit der Fülle an Informationen	26
Auswahl der SchülerInnen.....	26
Fotos und Dokumentation	27
Der Kontext Schule: Räume <i>und</i> Zeiten.....	28
Räume werden handelnd erschlossen	28
ANHANG	29
1 Die für die Schulbegehungen erforderliche Haltung und Gesprächs- und Beziehungsgestaltung	29
Frageimpulse	31
Volksschule.....	31
Unterstufe	31
Oberstufe	32
2 Die Kunst der Frage	34
Grundsätzliche Fragetypen	34
Die Kunst, Fragen zu formulieren.....	35
3 Die Dokumentation der Schulbegehungen durch einen Forschungsbericht	38
Teil 1: Chronologie/Ablauf der Führung anhand der Fotos beschreiben	38
Teil 2: Eigene Interpretation und Analyse	38
Teil 3: Reflexionen zur Methode	39
Teil 4: Sonstiges?	39

1 FRAGESTELLUNG UND ZIELE VON „SCHULFÜHRUNGEN“

Im Rahmen der ersten Forschungsphase des Projektes, die der Beschreibung der Schule hinsichtlich der herrschenden Schulkultur und dem veröffentlichten Umgang mit Gewalt dient, wurden nach der Dokumentenanalyse und parallel zu den ExpertInneninterviews auch „Schulführungen“, also Schulbegehungen im Rahmen einer sozialräumlich orientierten Lebensweltanalyse durchgeführt.

Mithilfe der Schulbegehung erfolgt eine erste Exploration des Schulklimas: Der/die Forschende (Im vorliegenden Fall ist das der/die studentische ProjektmitarbeiterIn) wird von SchülerInnen nach deren je eigenen Relevanzkriterien durch die Schule geführt. Ziel ist das Kennenlernen der einzelnen Schule unter SchülerInnenperspektiven. Für die ForscherInnen wird somit ein erster Zugang zur schulischen Welt gestaltet, der von der Perspektive der SchülerInnen her geprägt ist. Für die SchülerInnen bedeutet das eine erste Begegnung mit den ForscherInnen, in der ihre aktive Partizipation ernst genommen wird.¹

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

1.1 Einbettung der Methode der „Schulbegehungen“ in die sozialraumorientierte Lebensweltanalyse

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

keine eigenständige Form der Kinder- und Jugendarbeit, sondern steht als Begriff für ein Grundverständnis, das immer wieder danach fragt, wie sich Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen verändern und wie Kinder- und Jugendarbeit darauf konzeptionell reagieren, ihre Angebote entwickeln und sich ebenfalls verändern muss. Sozialräumliche Jugendarbeit ist also kein spezifisch inhaltlicher Ansatz, sondern eine konzeptionelle Orientierung, die die Kinder- und Jugendarbeit zu einem interessanten Partner für andere Bereiche der Jugendhilfe und Institutionen machen kann.²

¹ Vgl. Deinet/Krisch, ²2005, 155.

² Deinet, ³2009, 8.

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

Die sozialräumliche Jugendarbeit steht dabei grundsätzlich in Tradition der qualitativen Sozialforschung, wobei sich jedoch ihr Fokus stärker auf die Praxisnähe und Subjektbezogenheit richtet, die mit dem Begriff der Lebenswelt³ umschrieben werden können.⁴ Demnach versuchen sozialräumlich orientierte Lebensweltanalysen,

Deutungen, Handlungen und Interessen mit dem Blickwinkel bestimmter sozialräumlicher Bedingungen, die auf die Kinder und Jugendlichen ‚wirken‘ und die wechselseitig von ihnen in bestimmter Form definiert werden, in den Vordergrund des Erkenntnisinteresses zu stellen. Es stehen ... die lebensweltlichen Interpretationen, Deutungen und Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen bezüglich ihrer Lebensräume [im Zentrum]. ... Diese ‚räumliche Umwelt ist gleichzeitig besetzt, gesellschaftlich definiert und funktionalisiert‘. [...] Die Erforschung von sozialräumlichen Zusammenhängen muss also Deutungen und Handlungen von Kindern und Jugendlichen zu verstehen versuchen, aber auch die gesellschaftlichen Strukturen ‚als Botschaften, die in den Räumen sind‘ [...], ergründen.⁵

Sozialräumlich orientierte Lebensweltanalysen nehmen damit eine Mittelstellung ein zwischen der qualitativen Sozialforschung und stärker handlungsorientierten Methodensammlungen für die Arbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen.⁶

Methoden der sozialräumlich orientierten Lebensweltanalyse haben keinen explizit wissenschaftlichen Anspruch, insofern sie – an die Gegebenheiten der Jugendarbeit angeglichen – den alltagsweltlichen Ausdrucksformen der Jugendlichen angepasst sind, in der Kontaktaufnahme und Durchführung animative Elemente enthalten und sich ohne großen Aufwand durchführen lassen.⁷ Nichtsdestotrotz bieten sie die Möglichkeit, neue Erkenntnisse über Sozialräume und Lebenswelten wie auch Impulse für neue Handlungsansätze zu gewinnen.⁸ Verwertbare Ergebnisse sind dann zu erwarten, wenn diesen Methoden ein „Forschungs-

³ „Die Anwendung von Methoden einer qualitativen Sozialraumanalyse ist der zentrale Baustein einer sozialräumlichen Konzeptentwicklung. Diese Verfahren bezeichnen wir auch als Lebensweltanalyse, um den subjektorientierten Blick auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen deutlich zu machen im Unterschied zu dem sehr verbreiteten sozial-strukturellen Verständnis einer Sozialraumanalyse und der damit verbundenen Definition von Sozialräumen als Planungsräumen, die geografisch klar definiert werden können. Die ausgebreiteten Grundlagen und Methoden dienen auch dazu, Jugendeinrichtungen aus der Sicht von Kindern und Jugendliche als Aneignungsräume verstehen und gestalten zu können (auch mit Hilfe architektonischer Überlegungen).“ (Deinet, ³2009, 7).

⁴ Münger, 2004.

⁵ Deinet/Krisch, ²2005, 146; auch: „Sozialräumlich orientierte Lebensweltanalysen versuchen die Sichtweisen, Deutungen, Interpretationen von Kindern und Jugendlichen bezogen auf den Prozess der Aneignung von Sozialräumen im Stadtteil zu begreifen.“ (Deinet/Krisch, ²2005, 150).

⁶ Deinet, 2009, 8.

⁷ Vgl. Deinet/Krisch, ²2005, 149.

⁸ Vgl. Deinet/Krisch, ²2005, 165.

plan“ zugrunde gelegt wird, der auch die Form der Ergebnissicherung und Auswertung festlegt.⁹

Grundlagen und Methoden sozialräumlicher Lebensweltanalysen sind im Aneignungskonzept und in Sozialökologischen Modellen¹⁰ zu finden, welche auf die Praxis bezogen werden. Grundsätzlich wird mit Sozialraum „der gesellschaftliche Raum und der menschliche Handlungsraum bezeichnet, das heißt der von den handelnden Akteuren (Subjekten) konstituierte Raum und nicht nur der verdinglichte Ort (Objekte).“¹¹

1.2 Die „Begehung“ als Methode der sozialraumorientierten Lebensweltanalyse

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

Mit einer kleinen Gruppe von Heranwachsenden wird der Stadtteil entsprechend einer von ihnen eingeschlagenen Route begangen und währenddessen deren Interpretationen über die sozialräumlichen Chancen und Barrieren dieser Räume abgefragt und entsprechend dokumentiert.¹²

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

Der begangene Weg wird von ihnen [den Kindern und Jugendlichen, rw] festgelegt und soll an ihren häufigsten Aufenthaltsorten vorbeiführen. Sie werden während der Begehung befragt, wie oft sie dorthin gehen, was sie dort machen, mit wem sie sich treffen und was das Besondere an den Plätzen ist. Sie werden auf auch auf Orte angesprochen, die sie eher meiden, oder die als Angsträume empfunden werden.¹³

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

⁹ Vgl. Deinet/Krisch, ²2005, 149.

¹⁰ Deinet und Krisch schlagen sozialökologische Modelle vor, da sie „zur Vorstellung einer Struktur des Raumes und zum Verhältnis von Entwicklung und Raum für Kinder und Jugendlichen für eine Lebensweltanalyse anwendbar“ (Deinet/Krisch, ²2005, 146) sind.

¹¹ Kessl/Reutlinger 2007, 23, zit. nach: Deinet, 2009, 8.

¹² Deinet/Krisch, ²2005, 150.

¹³ Deinet/Krisch, ²2005, 150.



Grundsätzlich ist eine solche strukturierte Begehung eine Beobachtungsmethode, „die als Vorarbeit im Rahmen einer Sozialraum-/Lebensweltanalyse geleistet werden sollte. Sie öffnet die Augen für die sozialräumlichen Qualitäten eines Sozialraums/Dorfes/Stadtteils etc. und schafft erste Kontakte.“¹⁴

Literatur zur Methodik

DEINET, Ulrich: Einleitung, in: DERS. (Hg.): Methodenbuch Sozialraum, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, 7–13.

DEINET, Ulrich/KRISCH, Richard: Konzepte und Methoden zum Verständnis der Lebensräume von Kindern und Jugendlichen, in: RIEGE, Marlo/SCHUBERT, Herbert (Hg.): Sozialraumanalyse. Grundlagen – Methoden – Praxis, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005, 145–158.

DEINET, Ulrich: Vorwort, in: DERS. (Hg.): Sozialräumliche Jugendarbeit: Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte, 3., überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, 7–9.

KINDERPOLITIK: Infostelle des Deutschen Kinderhilfswerks (Hg.): Strukturierte Sozialraumbegehung, unter:
<http://www.kinderpolitik.de/methodendatenbank/funktionen/methode.php?ID=475#quelle475> [Zugriff am 10.12.2012]

MÜNGER, Anna: Chancen und Grenzen der „Begehung“. Am Beispiel des Quartierentwicklungsprojektes Kappelerhof/Baden, Diplomarbeit, Hochschule für soziale Arbeit Luzern/Fachhochschule Zentralschweiz: 2004, abrufbar unter:
http://www.plattform-gsr.ch/images/content/downloads/masterarbeiten/d_muenger.pdf [Zugriff am 10.12.2012]

¹⁴ Kinderpolitik.

2 DER FORSCHUNGSPROZESS

Überblick über den Forschungsprozess

Vorbereitung der Schulbegehungen im Forschungsteam – Organisatorische Klärungen mit den schulischen AkteurInnen – Durchführung der Schulbegehungen durch die Studierenden des universitären Forschungsteams – Dokumentation der Schulbegehungen – erste Auswertung im Forschungsteam – detaillierte Kategorisierung der Forschungsberichte – Endbericht.

2.1 Die Vorbereitung der Schulbegehungen in der Friesgasse

Die Vorbereitung der Schulbegehungen wird im universitären Forschungsteam geleistet. Gemeinsam mit den studentischen ProjektmitarbeiterInnen, die als ForscherInnen und „Zuführende“ an die Schule gehen, werden der Ablauf der und die inhaltlichen Impulse für die Schulbegehung erarbeitet, im Rollenspiel erprobt und reflektiert und daran anschließend überarbeitet und adaptiert. Ebenso wird gemeinsam erarbeitet, welche Haltung und welche Art von Gesprächs- und Beziehungsgestaltung für die Schulbegehungen angemessen sind wie auch auf für das Alter der jeweiligen SchülerInnen abgestimmte Frageimpulse geachtet wird (vgl. Anhang 1 und 2).

2.2 Durchführung der Schulbegehungen

Im Schulzentrum wird in der Steuerungsgruppe entschieden, dass die DirektorInnen der einzelnen Schulen und, im Fall der HAS/HAK-AUL, eine Lehrerin als Ansprechpersonen für die Schulbegehungen zur Verfügung stehen. Mit ihnen setzen sich die Studierenden zwecks Terminabsprache in Verbindung und sie sind es auch, die entscheiden, welche SchülerInnen als „SchulführerInnen“ fungieren werden („Gate-keepers“!). Von Seiten der ForscherInnengruppe wurde diesbezüglich darauf hingewiesen, dass es für den Forschungsprozess von Vorteil ist, wenn folgende Kriterien erfüllt werden:

- pro Schultyp zwei Mädchen und zwei Burschen;
- heterogene Zusammensetzung;
- bei der AHS: SchülerInnen, die schon länger an der Schule sind (11. oder 12. Schulstufe).

Weiters wird darüber informiert, dass die Schulbegehungen von den SchülerInnen nicht vorbereitet werden sollen (kein Referat!), sondern dass es darum geht, dass die SchülerInnen die Schule und die schulischen Räumlichkeiten als ihren Lebensraum präsentieren; die Füh-



rungen sind als spontan gedacht und die SchülerInnen sollen frei erzählen können, wie sie welche Orte empfinden, warum sie bestimmte Orte als wichtig erachten, warum sie manche Orte vielleicht auch meiden.

Bei der Schulbegehung führen je zwei oder drei SchülerInnen einen/eine ForscherIn (= StudierendeR) durch die Schule. Die zwischen den SchülerInnen zu erwartende Gruppendynamik wird in Kauf genommen, um das Machtgefälle „ErwachseneR – SchülerIn“ durch diese „Zwei/drei-zu-Eins“-Lösung zu entschärfen. Pro Schultyp sind zwei Schulbegehungen vorgesehen; im Gesamten werden daher zehn Schulbegehungen durchgeführt. Zeitlich ist eine Schulstunde für eine Begehung einberaumt.

Räumlich geht es um eine Begehung des ganzen Schulzentrums; dabei erfolgt keine Beschränkung auf die Schule, der die jeweiligen SchülerInnen angehören. Auch Orte direkt vor der und rund um das Schulzentrum können besucht werden – weiter weg liegende Orte jedoch nicht; von denen kann von den SchülerInnen erzählt werden.

2.3 Dokumentation der Schulbegehungen und Auswertung der Forschungsberichte

Dokumentiert wird die jeweilige Schulführung von der Forschungsperson mittels Fotos von den schulischen Räumlichkeiten; möglichst zeitnahe nach der Schulbegehung wird von den ForscherInnen ein strukturierter Forschungsbericht abgefasst. Dieser wird anhand eines chronologisch wie inhaltlich strukturierten Fragen- und Analyserasters gestaltet (vgl. Anhang 3). Die bei der Führung gemachten Fotos dienen hauptsächlich der Dokumentation und auch als Erinnerungstütze bei der Abfassung des Forschungsberichtes.

Diese einzelnen Forschungsberichte sind wiederum Grundlage der hier vorliegenden Auswertung, wobei als erster Schritt des Auswertungsprozesses wichtige Ergebnisse, Inhalte und die Methodik der Schulbegehungen anhand folgender Fragen gemeinsam in der Forschungsgruppe reflektiert wird:

- Wichtige inhaltliche Erkenntnisse?
- Welche Eindrücke habt ihr mitgenommen?
- Welche Fragen sind aufgetaucht?
- Wo könnte man genauer hinschauen?
- Ad Kommunikation mit den Schulen: Was gilt es da zu beachten?

Danach erfolgt die inhaltliche Kategorisierung der Forschungsberichte – orientiert an den folgenden Forschungsanliegen und -fragen:

Exploration des Schulklimas und erster Zugang zur schulischen Welt aus SchülerInnenperspektive

Beschreibung der Schule hinsichtlich der herrschenden Schulkultur und dem Umgang mit Gewalt

- Was steht einem friedvollen schulischen Zusammenleben entgegen?
- Wie wird Gewalt an der Schule erfahren?

3 ERGEBNISSE

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Kategorisierungsprozesses in vier Unterkapiteln dargestellt. Dabei befasst sich das erste mit Konstituenten positiv wie negativ konnotierter schulischer Räume, das zweite beschreibt schulische Differenzierungskategorien – also „Grenzlinien –, die im Zuge der Auswertung herausgearbeitet werden konnten. Das dritte Kapitel widmet sich dem Schulklima – näher hin den Punkten, welche sich in den Schulführungen als relevant erwiesen haben: Es geht um das Wohlfühlen, das Lernen und Partizipieren sowie den Umgang mit Vielfalt in einer katholischen Privatschule. Das vierte Kapitel arbeitet aus den einzelnen Schulführungen die Hinweise heraus, welche spezifisch das Projektthema betreffen: Es geht hier um schulische Gewalt.

3.1 „Gute“ und „schlechte“ Räume

WAS POSITIVE RÄUME AUSZEICHNET

Positiv konnotierte Räume zeichnen sich aus SchülerInnenperspektive dadurch aus, dass man sich in ihnen mit FreundInnen ungestört unterhalten kann; sie sind ruhig und gemütlich.¹⁵ Es geht hier also um Rückzugsräume, die gemeinsam mit FreundInnen genutzt werden.

Auch eine bunte und helle Gestaltung wird bei schulischen Räumlichkeiten als positiv hervorgehoben:

¹⁵ „Auffallend oft wurde bei der Frage, warum sie diesen oder jenen Ort gerne aufsuchen, geantwortet mit ‚weil ich hier mit Freunden bin‘ oder ‚weil wir uns hier zurückziehen können‘. So kam das Thema Rückzugsort immer wieder vor.“ (AHS, 21) Auch: „Wir sind hier ungestört.“ (AHS, 9). // „Positive Orte sind für die SchülerInnen jene Orte, an denen sie unter sich sind und möglichst wenige SuS aus anderen Schulstufen vorbeikommen, [...]“ (AHS, 22) // „Was den Ort besonders für die drei macht, ist die Gemütlichkeit und die Aussicht aus den großen Fenstern. Man kann eben einfach mal abhängen oder zusammen lernen.“ (HAS, 3) // Die KMS-SchülerInnen sind auch gerne in der Bibliothek – denn dort gibt es verschiedene Ecken, wo man sich hinsetzen kann und was lesen kann (vgl. KMS, 4). // „Positiv besetzte Orte sind jene Orte die zu sozialer Interaktion einladen, wie z.B. der Aufenthaltsraum in der weitläufigen Aula oder die Sitzecke im Treppenhaus. Bei zweiterer kam es mir vor, als böte diese einen gewissen Grad an Privatsphäre.“ (NMB AHS, 8)

Als positiv wurden aber auch bunte Wände in Gängen, der Musiksaal, Speisesaal und der neue Turnsaal beschrieben. Gemeinsam ist diesen Orten, dass sie gute Lichtverhältnisse bieten, meist frisch und farbig gestrichene Wände haben und modern oder neu möbliert sind. (AHS, 22)¹⁶

Zur schönen Gestaltung und zur guten Ausstattung kommt noch die emotionale Besetzung der Räume durch als angenehm empfundenen Interaktionen dazu – das betrifft unter anderem die Kirche und die Kapelle, den Chemiesaal der AHS, aber auch den Musiksaal, das Buffet und die Speisesäle:

Wir gehen weiter zum Chemiesaal, den finden beide sehr schön, weil er gut ausgestattet ist und weil sie einen coolen Lehrer haben. (AHS, 13)¹⁷

Die Kirche und Kapelle werden auch positiv gesehen, weil ‚die Gottesdienste schön gestaltet werden,‘ sagt eine Schülerin, und ‚weil es dort ruhig ist‘. (AHS, 22)

Auch die Möglichkeit zur Partizipation und zur Mitgestaltung macht Räume zu „guten“ Orten für SchülerInnen – als Beispiele können hier die Wandgestaltung des Schulzentrums¹⁸ wie auch die Kirche und die Kapelle angeführt werden.

Positive Räume sind also schön gestaltet, hell, riechen gut¹⁹, sie sind gemütlich und eher ruhig und durch Interaktionen mit Menschen, die man mag, positiv aufgeladen.

Positiv besetzte Orte waren in beiden Führungen hauptsächlich die Chillecken, andere Aufenthaltsbereiche und die Kapelle, denn sie geben Raum für Ruhe und Privatsphäre. Der hervorstechende Lieblingsort der Jungen war eine Sitzecke in einem ruhigeren Teil der Schule. Die Mädchen bevorzugten die Chillecken auf den Gängen. Außerdem sind die Turnsäle I & II und der Sportplatz von den Jungen als positive Orte genannt worden. (HAS, 15)

¹⁶ Die bunten Wände und die verschiedene Farben im Schulzentrum finden SchülerInnen schön (AHS, 2, 12). Auch die von der VS bemalten Wände sind „lieb“ (AHS, 4).

¹⁷ „Wir gehen zum Gang, der durch die Volksschule führt: Hier gehen die Achtklässler der AHS manchmal durch die Gänge der VS. Ich frage nach, warum sie das machen und Y sagt, dass das einfach ein schöner Weg sei. X mag die Kinder gerne und geht deswegen gerne durch. Y fügt noch hinzu, dass es halt ein anderer Weg sei und am Nachmittag sei es hier immer schon ruhig, weil VolksschülerInnen schon um 12 nach Hause gehen.“ (AHS, 17)

¹⁸ „Beim Klassenzimmer angekommen, bedanke ich mich bei den beiden. Sie erzählen mir noch, dass die aufgehängten Mona Lisa Bilder von ihrer Klasse sind und wollen von mir wissen, welches mir am besten gefällt. Sie unterscheiden zwischen am lustigsten und am schönsten. Nachdem ich meine Meinung vorsichtig und beschreibend kund getan habe, zeigen sie mir noch stolz, welche Bilder von ihnen sind.“ (VS, 16) // „Die beiden zeigen mir am Gang an der Wand hängende SchülerInnenarbeiten ihrer Klasse. ‚Diese Zeichnungen haben wir gemacht.‘ X: ‚Das ist meins.‘ Y: ‚Und das ist meins.‘“ (NMB AHS, 2)

„Vor dem Chemiesaal angekommen zeigt X Plakate her, die er sehr gerne mag. Sie zeigen neue Erkenntnisse der Wissenschaft.“ (AHS, 9) // „Das sind hier unsere Wände, da kann man vom Zeichen-Unterricht Sachen aus aufhängen.“ (KMS, 4/5) // Auch die SchülerInnen der NMB VS (3) zeigen stolz auf eigene Werke, Projekte und Zeichnungen an den Wänden. // „X [hat] erzählt, dass sie bei der Gestaltung der Außenmauer vor einigen Jahren mit gearbeitet hat. [...] Sie findet sie sehr gelungen und mag die Mauer außen deswegen sehr.“ (AHS, 20)

¹⁹ „Wir betreten den gegenüberliegenden Gruppenraum. ‚Hier sind wir auch gerne, da riecht es immer so gut. Da kann man was basteln. Die Ecke hier hinten ist auch gemütlich.‘“ (NMB AHS, 7)

Räume, die mehr Raum für die Gespräche der Kinder bieten, wie zum Beispiel in der Zentralgarderobe über Fußball, werden eindeutig als positiv bewertet. Hier ist es lustig. [...] Positiv beurteilt wurden auch Orte, an denen man sich verstecken konnte, oder die vor den Augen der BetreuerInnen zunächst verborgen waren, wie der Streitplatz, das Holzhäuschen oder auch die Nische links bei der Garage. (VS2, 18)

Auch eine gute technische Ausstattung wird honoriert. So werden der Flachbildschirm und die neue Solaranlage des Schulzentrums als positiv präsentiert (vgl. AHS, 2) wie auch die Beamer und die Computer in den Klassen als gut befunden werden, da man nun für Präsentationen nicht mehr die Klasse wechseln muss (AHS, 6; HAS, 9).²⁰

Zu den Lieblingsorten der SchülerInnen, die gerne genutzt werden, gehören die diversen Sitzmöglichkeiten im Schulgebäude²¹ und vor allem die neuen Sitzecken, die Chillecken in den Gängen (HAS, 3), die zudem in jedem Stockwerk eine andere Farbe haben (AHS, 4).²²

WAS NEGATIVE ORTE KONSTITUIERT

Räume, die von SchülerInnen als eher negativ beschrieben werden, zeichnen sich durch eine nicht gefällige Gestaltung²³, durch Unsauberkeit²⁴ und einen unangenehmen Geruch²⁵ aus. Kritisiert wird, wenn etwas kaputt ist²⁶, Kritzeleien²⁷ ebenso wie die Lautstärke.²⁸

²⁰ Auch die schönen EDV-Säle werden angeführt; diese sind im Sommer leider heiß, weil sich Fenster nicht öffnen lassen (vgl. AHS, 3)

²¹ Die Aula: Hier wird die Bühne gerne als Sitzplatz genutzt und auch die Sessel (AHS, 1; AHS 19). // „Da [eine Sitzbank in der großen Aula] bin ich sehr gerne. Da kann ich mit meinen Freundinnen in der Früh sitzen, wenn die Garderobe noch nicht aufgesperrt hat [erst ab 7.30h], und wir können tratschen und so.“ (KMS, 5) // „Auf Nachfrage, welche Orte ihnen in der NMB gefallen, zeigen sie mir diese gemütliche Ecke in ihrem Gruppenraum.“ (NMB AHS, 6)

²² „Mehrfach erwähnten die SchülerInnen auch die neuen Sitzecken, die erst vor einigen Jahren errichtet wurden. Positiv wurden hier vor allem die geringere Lärmbelastung und die Sitzgelegenheit hervorgehoben. Die unterschiedliche Gestaltung der Gänge und die Breite von jenen wurden auch immer wieder thematisiert.“ (AHS, 21) // „Der absolute Lieblingsort der beiden Mädchen ist die „Chillecke“ im ersten Stock. Dort halten sich A und B vor allem während der Pausen auf. Dabei sitzen sie nicht am Tisch, sondern auf der schräg gegenüberliegenden kleinen Tribüne.“ (HAS, 12) // „Nach der Frage, wo sie sich besonders gerne aufhalten, gibt X den Gang-Bereich und Y die Sitzecke an.“ (NMB AHS, 3)

²³ „Negative Orte zeichnen sich hingegen durch kahle, verschmutzte Wände aus, wie der Gang vor dem Zeichensaal. In den Führungen wurden kaum weitere negative Orte beschrieben.“ (AHS, 22) // „Bei beiden Führungen kam mehrfach das Thema Wandfarbe und generell die Gestaltung der Wände mit Farben, Bilder, Graffiti und Zeichnungen vor. Meist wurde die Gestaltung als positiv erfahren, aber wie zum Beispiel in den Garderoben auch negativ. Besonders negativ wurde es aber dann von den SchülerInnen wahrgenommen, wenn die Wände nicht gestaltet wurden, wie im Gang vor dem Zeichensaal.“ (AHS, 21)

²⁴ HAS 14: Die SchülerInnen betonen, dass ihnen die Sauberkeit der Schule sehr wichtig sei.

„S1: Bis hier sind unsere Spinde und ab da sind die Spinde der KMS. Das sieht man auch. S1 zeigt mir den Mistkübel und den davor herumliegenden Müll. S2: Ja, die schmeißen alles daneben.“ (VS2, 7) // „Da [in einem Bereich des Hofes] ist es auch nicht so schön. Da sind immer ausgeschüttete Getränke und Müll liegt hier rum.“ Die Mädchen deuten auf einen Bereich der Bank und des Bodens.“ (NMB VS, 7) // HAS 9: Die Mädchen entschuldigen sich dafür, dass in der Klasse Chaos herrscht.

Unabhängig von der Gestaltung macht auch eine für SchülerInnen – individuell und/oder kollektiv – negativ besetzte Funktion einen Ort zu einem unangenehmen Raum:

Als nächstes zeigt mir Y den Raum für Besprechungen. Dieser Raum ist für die Schüler ein unangenehmer Ort. Wenn sie schlechte Zensuren oder gegen Regeln verstoßen hatten, wurden sie von den LehrerInnen in diesen Raum zitiert. (HAS, 3)

Auf die Frage, welche Orte ihnen am Hof nicht so zusagen, zeigen mir die Schülerinnen eine Holzbank. ‚Auf dieser Bank müssen immer die sitzen, die schlimm waren, oder auf der da hinten.‘ (NMB VS, 6/7)

Da mir S1 bereits viele Orte gezeigt hat, wo sie gerne ist, und andere Orte, wo sie manchmal ist, frage ich gezielt S2, wo er gerne ist, ob er einen Lieblingssort hat und wo er nicht so gerne ist. S2: Ich bin nicht so gerne in der Klasse. S1: Ja, das stimmt. I: Warum nicht? Dort wo wir vorher waren? S1: Da muss er ruhig sitzen und leise sein. S2: Ja, da muss ich ruhig sein und lernen. I: Wo bist du dann gerne? S2: Ich bin gerne unterwegs. Ich gehe gerne durch die Schule. I: Aha. Also so wie jetzt. S2: Mhm, genau. I: Das ist ja wirklich blöd, wenn du nicht gerne in der Klasse bist. S2: Ja, wenn es mir zu viel wird, dann gehe ich aufs WC und werfe mir kaltes Wasser ins Gesicht, damit ich mich beruhige. I: Aha und das hilft. S2: Ja. (VS2, 14/15)

Die Gestaltung ist demnach nicht das einzig Ausschlaggebende; so stören die SchülerInnen zum Beispiel manche der engen Gänge grundsätzlich nicht allzu sehr.²⁹ Ausschlaggebender dürfte sein, ob sich an dem jeweiligen Ort FreundInnen aufhalten oder nicht – also der soziale Aspekt eines Raumes:

I: Geht ihr hier öfter her [in den Raum mit dem Tischtennisballtisch]? S1: Nein. Ich komme hier selten her. Der Wuzeltisch ist so schmutzig. Ich gehe nur her, wenn jemand da ist, den ich kenne. (VS, 8)

Auf die Frage, wo sie in der NMB nicht so gerne sind, zeigen sie mir diesen Gruppenraum. ‚Manchmal müssen wir dort hin. Hier sind nur Kinder aus der KMS, die kennen wir nicht.‘ Der Raum wirkt einladend. Ihnen unbekannte Jugendliche verursachen Ablehnung. (NMB AHS, 7)

²⁵ Beispiele: eine bestimmte Toilette (HAS, AHS, NMB VS, 8) und der Turnsaal 3 („Stinkefußturnsaal“ (KMS, 2; NMB VS, 8; VS2, 16).

²⁶ „Die Barbies haben alle keinen Kopf mehr.‘ ‚Das ist schon das vierte Twister.‘ Mehrmals wird von den Schülerinnen bemängelt, dass vieles bereits kaputt ist. Sie kritisieren auch Kinder aus ihrer Gruppe, die anscheinend dazu beigetragen haben. Milena zeigt mir einzelne Seiten eines großen Kinderatlas. ‚Der war einmal zusammen.‘“ (NMB VS, 3; NMB VS, 4) // „Warum das [Plakat] noch immer zerfetzt sein muss, warum sie da noch nichts Neues aufgehängt haben, verstehe ich nicht?“ (NMB AHS, 2)

²⁷ „Nur die Wand [der Garderobe] gefällt ihnen nicht, weil sie nur bis zur Hälfte schön bemalt sind und viele SuS mit Stiften Namen und Wörter auf die Wände malen.“ (AHS, 3) // „Mit Namen beschmiert sind die Wände. X meint, sie habe das in der Unterstufe auch gemacht, deswegen versteht sie das.“ (AHS, 12) // „Zurück in der Garderobe zeigen mir X und Y die Bilder an den Wänden. Wir gehen an diesen entlang „Die Bilder haben die Lehrer gemacht. Aber nicht die aus der Volksschule. Die (Bilder) sind teilweise unverkritzelt. Das ist schade. Hier, der Lucky Luke hat’s am schlimmsten abbekommen.““ (NMB VS, 9)

²⁸ „Irgendwann hier dazwischen frage ich nach Orten, die sie nicht so gerne mögen. X antwortet: ‚Den BE-Raum [Bildnerische Erziehung], der ist so laut, da hallt es immer so.““ (NMB AHS, 5)

²⁹ „Manchmal stört sie die Enge in den Gängen, berichtet X, aber so schlimm sei es nicht.“ (AHS, 14) // „Die Gänge erscheinen mir im Gebäude recht eng und verwinkelt. Darauf angesprochen, antwortet eine Schülerin nur kurz: ‚Nein, ich finde die Gänge nicht eng.““ (KMS, 3)

Als tendenziell konfliktbehaftet erweist es sich, wenn ein eigener Raum (= Klassenzimmer) mit anderen geteilt werden muss oder auch kein wirklich eigener Raum vorhanden ist (z.B. bei Wanderklassen).³⁰

EXKURS: GARDEROBE – EIN AMBIVALENTER ORT

Die Zentralgarderobe im Keller des Schulzentrums Friesgasse ist in Bereiche für die AHS und HAS sowie KMS und VS unterteilt. Die Spinde sind in mehreren Reihen links und rechts eines Mittelganges angeordnet. Die Wände sind mit Wandgemälden gestaltet, die jedoch von Kritzeleien überzogen sind. Aufgrund von Gewaltvorkommnissen und aufgebrochenen Spinden wurden Kameras installiert, die vom Portier aus überwacht werden. In den Stoßzeiten morgens und mittags sind auch LehrerInnen zugegen.³¹

Auf die Tatsache, dass die SchülerInnen hier oft unbeobachtet waren und es vermutlich auch aufgrund der Raumeigenschaften zu Vandalismus und Gewalthandlungen gekommen ist³², wurde mit Kameraüberwachung reagiert, wobei nach wie vor tote Winkel vorhanden sind, die von den Objektiven der Kameras nicht erreicht werden. Die Aufsicht durch Lehrpersonen ist zu den Stoßzeiten gegeben. Auffällig ist, dass fast alle SchülerInnen bei den Führungen auf die Kameras hinweisen und zudem noch wissen, dass das Kameraauge nicht jeden Winkel der Garderobe überblickt.³³ Die SchülerInnen sind über die Notwendigkeit der Überwachung gut informiert und nehmen die Überwachung nicht als negativ wahr.

³⁰ „Bei näherem Nachfragen stellte ich fest, dass es unter SchülerInnen als negativ empfunden wird, wenn sie keine eigene Klasse besitzen oder, wie im Falle der achten Klasse AHS, ihre Klasse mit anderen teilen müssen. [...] Konflikte ergeben sich dort, wo SchülerInnen einen Ort, den sie in Besitz nehmen – wie ihre Klasse –, mit anderen teilen müssen.“ (AHS, 22; auch: NMB AHS 2) // „Positiv besetzte Orte sind durchwegs jene, die mit persönlichem Raum in Verbindung gebracht werden, z. B. mein Platz, mein Fach, mein Spind, meine Zeichnung. Unser Gruppenraum, unser Platz am Hof, unsere Lehrerinnen.“ NMB VS 11:

³¹ „Nun gehen wir ins Kellergeschoss zu den Garderobenräumen. Sie sind nach den einzelnen Schultypen getrennt und alle videoüberwacht, weil früher häufig Spinde aufgebrochen worden sind. Deshalb legen die Mädchen keine Wertsachen in ihren Spind. A erzählt mir, dass die Kameras lediglich die Gänge überwachen, nicht aber den eigentlichen Spindbereich.“ (HAS, 11) // „Auf die Frage, warum sie die Kameras denn installiert hätten, antwortet ein Schüler mit leichtem Grinsen: ‚Naja, das war weil es hier unten ja auch keine Lehrer oder so gab und weil es dann halt öfters recht laut war oder wegen dem Blödsinn den wir da unten gemacht haben und so. Und seitdem haben wir Videokameras, da, in jeder Front eine, das kann dann oben von dem Portier-Zimmer aus überwacht werden.‘“ (KMS, 7)

³² „Anschließend gehen wir ins Kellergeschoss zu den Spinden. Hierbei handele es sich um einen lange unbeobachteten Platz, an dem Gewalt geäußert wurde – durch Schlägereien und Vandalismus (Dellen in den Spinden, Schmierereien etc.), so die drei Jungen. Teilweise wurden rassistische Äußerungen auf die Wände geschrieben. Seit einiger Zeit wird dieser Bereich der Schule videoüberwacht. X, Y und Z halten sich gelegentlich dort auf.“ (HAS, 6)

³³ „X zeigt auch auf die installierten Kameras. Ich frage nach, warum hier Kameras sind. Sie antwortet: wegen dem Vandalismus. Weil die Lehrer herunter kommen, soll so vorgebeugt werden, dass SchülerInnen Dinge an die Wände malen oder auf Spinde eintreten. Früher, so erzählt X hat sie hier auch oft Fangen gespielt und ist herumgelaufen.“ (AHS, 11) // „‚Hier ist eine Videokamera.‘ Als ich erstauntes Interesse bekunde, zeigen sie mir

Interessant ist, dass der Garderobenbereich von den SchülerInnen neutral (bis positiv) beschrieben:

Und ihr seid beide hier sehr gerne [in der Garderobe]? S1 und S2 antworten beide: Ja, in der Früh ist hier immer was los. Da ist keine Aufsicht. Hier können wir rumblödeln. Die Buben reden über Fußball. (VS, 6)

3.2 Grenzlinien: Schultypen und Alter

WER DARF WOHNEN?

Sehr prominent begegnet bei den Schulführungen das Thema der verschiedenen „Schulgebiete“ und der Grenzen zwischen ihnen. Die SchülerInnen kennen und verbalisieren die Grenzen ihrer eigenen Schule sehr genau³⁴ und vermeiden Zusammenstöße mit SchülerInnen anderer Schulformen. Selbstverständlich gibt es Möglichkeiten und auch Versuche, diese

gleich die restlichen Kameras. „Hier ist noch eine und hier, nein hier sind drei, genau, da ist noch eine.“ (NMB AHS, 5)

³⁴ „Als wir einen Gang passieren, frage ich: Wo geht’s hier lang? S2 meint: Da bin ich noch nie lang gegangen. S1: Nein, das gehört nicht zu unserer Schule. S1 und S2 mutmaßen, dass dieser Gang zur AHS gehört. I: Wieso geht ihr da nicht lang? S2: Gänge, die wir nicht kennen, gehen wir nicht entlang.“ (VS2, 9) „Könnt ihr hier auch sitzen?“ – „Ja, aber das ist eigentlich für die Schüler der AHS.“ Sie zeigen mir auch Bereiche, die gemütlich erscheinen, aber anscheinend gibt es auch Konflikte, wer diese Bereiche ‚besetzen‘ darf.“ (KMS, 3) // „Das ist die Trennung zum Volksschul-Bereich, wir haben da nicht so viel Kontakt, aber das ist ihr Bereich da drüben.“ (KMS, 5) // „Da hier können wir nur sitzen, wenn wir zum Beispiel Nachmittag haben, aber normal sind wir nicht da. Da sind auch oft andere Schüler.“ (KMS, 6) // „Die Schüler beschreiben den Ort als eine Möglichkeit, mit anderen gemeinsam außerhalb des Klassenzimmers einen Ort [Sitzecken] zu haben. Auf die Frage, warum sie mir diesen Ort nicht schon früher gezeigt haben, wenn sie sich doch gerne hier aufhalten, kommt nur eine zögernde Antwort: ‚Naja, es ist ja hier im Bereich der HAS und das kommt nicht so gut an, wenn man dauernd hier herumhängt; also wir dürfen schon hier sein, aber dauernd auch nicht, sonst gibt’s auch Probleme mit denen von der HAS.“ (KMS, 8) // „X erzählt zuerst stolz, dass hier ein ‚Wuzler‘ ist. Auf die Nachfrage, ob sie da oft spielen, sagt er aber, dass er eher der HAS gehört. Sie seien hier deswegen nie.“ (AHS, 3) // „Als wir am Treppenhaus ankommen, das den AHS-Bereich vom anderen Gebäude trennt, sagen die Mädchen, dass sie hier eigentlich nicht weiter gehen dürften. Früher lag einer von As Klassenräumen in diesem ‚Grenzbereich‘. Weil sie sich nicht getraut hat, durch den AHS Bereich zu ihren Unterrichtsräumen zu gehen, musste sie manchmal größere Umwege in Kauf nehmen. Als ich nachfrage, warum es diese Trennung gibt, antwortet A mir, dass die SchülerInnen der einzelnen Schulen sich nicht vermischen sollen. Gerade für B, die noch neu an der Schule ist, ist es schwierig, die einzelnen Schulbereiche, die oft ineinander übergreifen, zu trennen. Beide Mädchen räumen ein, dass es ohnehin nicht einfach sei, sich schnell in der Schule zurechtzufinden.“ (HAS, 10) // „Im Kellergeschoss gibt es auch einen Getränkeautomat und ein Tischfußball/Kicker. Hier haben sich X, Z und Y ist der ersten Klasse HAS gerne aufgehalten. Es war einer ihrer Lieblingsorte. Das hat sich aber geändert, als sie älter wurden, zu rauchen anfangen und das Interesse an Mädchen größer wurde.“ (HAS, 6) // „Hinter dem Garderobenbereich der HAS befindet sich ein kleiner Raum mit Getränkeautomat und Tischfußball. Wenn A und B im Kellergeschoss Unterricht haben, halten sie sich in den Pausen dort auf. Dieser Ort ist im Grunde in der festen Hand der Jungen aus den ersten HAS-Klassen.“ (HAS, 11/12)

Grenzen zu umgehen.³⁵ Anzumerken ist an dieser Stelle, dass nur von den AHS-SchülerInnen *kein* Hinweis auf Räume, Gänge, usw. kam, die sie nicht betreten dürfen:

Bei beiden Führungen wurden letztendlich aber auch die Räumlichkeiten der anderen Schultypen wie VS, KMS, HAS gezeigt. Dabei bemerkte ich nur bei näherem Nachfragen, wo wir uns gerade befanden. Die SchülerInnen selbst waren also auf den ganzen Gebäudekomplex konzentriert und haben keine Grenzen gezogen. (AHS, 21)

Ansonsten scheint es auch nicht übermäßig viel Kontakt zwischen den SchülerInnen der verschiedenen Schultypen zu geben³⁶ – außer die Kinder und Jugendlichen haben Geschwister und/oder andere Verwandte, die in einen anderen Schultyp des Zentrums gehen.³⁷

GRÖßERE UND KLEINERE

Nicht immer scheint zudem das Zusammenleben von „Größeren“ und „Kleinere“ ohne Konflikte und Abgrenzungstendenzen zu gelingen. So kommt es in der NMB zwischen Kindern der zweiten und der vierten VS-Klasse zu Reibungspunkten und Abgrenzungswünschen.³⁸ Den SchülerInnen der Sekundarstufe II wiederum sind „die Kleineren“ des Öfteren zu laut³⁹, wobei es hier auch Schilderungen einer positiven Begegnungskultur gibt:

³⁵ „Ich frage die drei, ob sie sich auch in den Räumlichkeiten der anderen Schulen aufhalten dürften. Sie antworten mir, dass das strikt verboten sei. Das Risiko für Streitereien wäre zu groß. Die drei Jungs halten sich aber nicht immer an diese Regel. Sie kennen auch ‚Geheimgänge‘. Es gibt kaum Orte, an denen sich die SchülerInnen der verschiedenen Schultypen begegnen. Dies passiert meistens nur in der Aula und im Raucherbereich vor der Schule.“ (HAS, 4) // „Wir gehen durch den Bereich der AHS weiter zum Treppenhaus, das zu KMS und Volksschule führt. A erzählt mir, dass sie natürlich schon dort war. Sie sagt, das Verbot, den Gymnasialbereich zu betreten, hätte früher natürlich einen gewissen Reiz auf sie ausgeübt. Immer wieder versuchen SchülerInnen der anderen Schultypen, heimlich dorthin zu gehen. Man darf sich bloß nicht dabei erwischen lassen. In der HAS bekäme man für diesen Regelverstoß einen Klassenbucheintrag, in der KMS eine Mahnung. Bei drei Mahnungen hat die Schule das Recht, SchülerInnen zu suspendieren.“ (HAS, 10)

³⁶ „Auf die Frage, inwieweit sie mit anderen SchülerInnen aus anderen Schultypen in Kontakt sind, antworten sie, dass sie ‚recht wenig‘ Kontakt hier mit ihnen haben, dass also die einzelnen Bereiche klar definiert sind.“ (KMS, 2)

³⁷ „Daraufhin frage ich, ob sie viel mit SchülerInnen anderer Klassen und Schulzweige zu tun haben. S1: Nein. S2: Ja, meine Schwester geht in die AHS und meine Cousine in die KMS. Wir gehen jeden Tag in der Früh gemeinsam zur Schule.“ (VS2, 3)

³⁸ „Die Jüngeren haben es genossen, als die älteren auf Schikurs waren. Die Älteren mögen es, wenn die Jüngeren am späteren Nachmittag nicht mehr da sind.“ (NMB AHS, 7)

„Der andere Gruppenraum der NMB wurde als negativ qualifiziert, da die Schülerinnen niemanden in dieser Gruppe kennen. Sie fühlen sich deshalb dort unwohl. Auch die Jüngeren innerhalb der eigenen Gruppe verursachen Spannungen.“ (NMB AHS, 8) // „Die Pölster nehmen wir als Abgrenzung/Schutz [?] und lassen die Zweitklässler nicht rein.‘ Beide [SchülerInnen] zeigen aktiv, wie das gemacht wird. [...] ‚Die (Zweitklässler) haben auch unser Haus kaputt gemacht.‘ Sie erklärt mir, dass es ein Kartonhaus gab, wo nur die ViertklässlerInnen reindurfen. X erwähnt ein Schild, dass die ViertklässlerInnen gemacht haben, auf dem draufstand: ‚Nur für Viertklässler‘, welches die Zweitklässler ausgetauscht haben. X: ‚Die sind manchmal so blöd und dann hat der was geschrieben, so total falsch.‘“ (NMB VS, 4)

³⁹ „WLAN-Raum: Hier gibt es über WLAN Internetzugang, deswegen sitzen hier oft sehr viele SuS. Sie selbst aber nicht so oft, weil sie beide schon Internet am Handy haben. X sagt, dass sie sich auch lieber zurückziehe.



Wir kommen zum Schulhof: X erzählt, dass hier immer Kinder spielen und sie müssen aufpassen, wenn sie durchgehen. Aber sie findet es trotzdem nicht negativ, dass sie da durchgehen muss, weil sie die Kinder gerne mag und sie lieb findet. (AHS, 18)

Die SchülerInnen der VS und der Sekundarstufe I dahingegen fühlen sich bei der Begegnung mit Älteren eher „unwohl“.⁴⁰

GENDERSPEZIFISCHE RAUMNUTZUNG

In Hinblick auf die Nutzung diverser Räume für Sport, spezifischer Ballspiel, zeigt sich ein genderspezifisches Nutzungsverhalten – so am Beispiel des Schulhofs, ein Bereich eher für die jüngeren SchülerInnen⁴¹, der grundsätzlich sehr positiv geschildert wird⁴²:

„Der Ort ist nur für die Burschen. Die spielen hier immer Ballspiele. Am Freitag ist Mädchentag. Da dürfen wir. Im Sommer ist es toll, da kommen wir an einem Tag im Badeanzug und die Betreuerinnen spritzen uns mit dem Schlauch ab.“ (NMB VS, 7)

Zuletzt zeigen mir die beiden noch die ‚Garage‘. ‚Hier dürfen die Buben Fußballspielen.‘ Die Garage ist eine lange tunnelähnliche Einfahrt, welche von der Straße in den Schulhof führt. Sie ist eher dunkel. Auf einem Aushang ist ersichtlich, zu welchen Zeiten dort gespielt werden darf. Die Mädchen gehen über ca. zehn Stufen hinauf in eine weitere Seitennische der Garage. ‚Hier (X zeigt auf die Treppe) legen die Burschen ihre Sachen ab. Sie kommen sich immer urcool vor, wenn sie auch wenn es kalt ist oder bei Minusgraden mit T-Shirt spielen.‘ (NMB VS, 8)

Dasselbe lässt sich auch für den Sportplatz festhalten:

„Hier geht es zum Sportplatz, da spielen meistens die Burschen.“ (NMB AHS, 3)

Auch bei dem an sich ebenfalls als sehr positiv geschilderten neuen Turnsaal wird von den führenden SchülerInnen das Geschlechterthema angerissen:

Hier seien oft viele ‚kleine‘ SchülerInnen.“ (AHS, 15) // „A erzählt, dass der Kinderlärm auf den entsprechenden Gängen sie früher manchmal genervt hätte.“ (HAS, 10)

⁴⁰ „„Das ist die vierte Klasse, aber hier gehe ich nicht so gerne her, weil – naja, die sind halt schon größer und so und wenn man dann immer hier mit dem Laufordner etwas herbringen soll, naja das mag ich nicht so gerne.““ (KMS 4) // „Chronologisch ist hier dieses Bild von einem Aufenthaltsraum mit einer Sitzecke und einem Tischfußballtisch einzufügen, welcher sich vor/nach den Garderoben befindet. Hier fühlen sie [die SchülerInnen] sich unwohl und halten sich hier nicht so gern auf. ‚Da sind die Großen immer. Die sagen immer blöde Sachen zu uns.““ (NMB VS, 5/6)

⁴¹ „„Auf dem Schulhof angekommen, erzählen die beiden, dass dies das Territorium der VolksschülerInnen sei. Die ‚Großen‘ würden sich hier üblicherweise nicht aufhalten und das wäre auch so erwünscht.“ (HAS 9/10; auch: HAS, 2; AHS, 5)

⁴² „„Das ist unser Hof. Hier können wir in der Pause draußen sein und es ist recht gemütlich da, wir können auch dort (zeigt auf die Steinbänke) sitzen. Im Sommer, wenn es heiß ist, werden da oben auch so Vorhänge eingezogen und dann ist es hier im Schatten angenehm kühl.““ (KMS, 2) // „„Hier im Hof können wir in der Pause immer draußen sein, das ist ganz gut.““ (KMS, 6) // Auch die Messen im Schulhof werden als schön beschrieben (vgl. VS2, 3)

Eine herablassbare Stoffwand in der Mitte der Halle teilt die Halle in zwei Abschnitte, einen für die Mädchen und einen für die Jungen. X meint, dass die Mädchen mit dem getrennten Sportunterricht nicht immer zufrieden seien. Manche würden lieber mit den Jungen Fußball spielen. (HAS, 2)

3.3 Schulklima

WOHLFÜHLEN – LERNEN – PARTIZIPIEREN

Das Schulzentrum wird von den SchülerInnen als Schule präsentiert, in der man sich wohlfühlen kann und in der gleichzeitig auch sichergestellt wird, dass die inhaltliche Auseinandersetzung nicht zu kurz kommt:

Jetzt zeigen mir A und B die beiden Bildplakate der SchülerInnen und LehrerInnen der HAS. Sie hängen direkt am Ende der Treppe, die vom Erdgeschoss in den ersten Stock hinaufführt. Die beiden Mädchen erzählen mir, welche LehrerInnen sie schon einmal im Unterricht erlebt haben und was sie von ihnen denken. Dabei betonen sie, dass alle LehrerInnen in der Regel sehr fair und hilfsbereit wären und die SchülerInnen in fast allen Lebenssituationen gut unterstützen würden. A sagt: ‚Die Friesgasse ist eine Schule, an der man sich wohlfühlen kann und wirklich was lernt.‘ Neben den Fotoplakaten hängt ein Schaukasten mit der aktuellen Schulspiegel Ausgabe. (HAS 12)

Auch die Möglichkeit, im Schulgeschehen eigene Themen zu setzen, wird positiv bewertet wie auch der Hinweis auf die Gesprächsregeln, welche eine konstruktive Diskussionskultur gewährleisten sollen, für das Projektthema von Interesse ist:

Die drei Schülerinnen [erzählen von der] Funktion als SchulsprecherInnen. Dabei gab es ein Gremium, das sie besonders hervorhoben: Einmal im Monat versammeln sich alle KlassensprecherInnen und sie selbst und können eine Sitzung zu gewissen Themen abhalten. Hierbei ist es für sie kein Problem, wenn auch die älteren SchülerInnen der 4. Klassen dabei sind, ‚weil es sind auch die Jüngeren da. Und außerdem darf man da keine Buh-Rufe oder so machen, es gibt nur Klatschen oder gute Sachen, aber man darf nicht den anderen einfach beschimpfen.‘ Aus dieser kurzen Schilderung ist ein gewisses internes Schülernetzwerk absehbar (meine Interpretation), das institutionalisiert ist und verschiedenen Probleme und Ereignisse auch besprechen kann. (KMS, 11)

UMGANG MIT VIELFALT

Dem Thema der Vielfalt begegnet man am Schulzentrum Friesgasse sowohl räumlich immer wieder wie es auch in den Erklärungen und Erzählungen der SchülerInnen oft vorkommt.

FRIEDLICHES ZUSAMMENLEBEN SICHTBAR MACHEN

Viele Plakate, Bilder, Collagen und Fotos thematisieren den Wert des friedlichen Zusammenlebens in Vielfalt.⁴³ Auch das Friedensband, welches sich als Symbol für die Friedenspädago-

⁴³ „Sie weisen mich auf viele Fotos, Bilder, Plakate und Collagen an den Wänden hin, welche die Multikulturalität und das friedliche Zusammenleben in der Schule thematisieren.“ (HAS, 2) // „Unterwegs fällt mir ein buntes ‚Wandtuch‘ mit verschiedenen symbolischen Darstellungen für ein friedliches Zusammenleben besonders auf.“ (HAS, 3)

gik durch alle Gänge des Schulzentrums zieht, findet während der Führungen Beachtung. Allerdings ist seine Bedeutung den SchülerInnen nicht unbedingt vollumfänglich klar: Es habe etwas mit Frieden zu tun und auch damit, dass man eine katholische Privatschule sei.⁴⁴ Eine Gruppe von HAS-SchülerInnen – selbst mit Migrationshintergrund – bringt die Botschaft des Friedensbandes wie auch die Komplexität einer „Schule der Vielfalt“ folgendermaßen auf den Punkt:

Z zeigt mir das Friedensband und erklärt mir, dass sehr viele Nationen und Religionen in der Friesgasse zu finden seien. Etwas salopp sagt er: ‚Wie weit sind wir in Österreich gekommen?‘ Die drei lachen. X meint, dass natürlich nicht immer alles so friedvoll sei und dass es auch regelmäßig zu Reibereien zwischen SchülerInnen verschiedener Nationen und Kulturen komme. Im Vergleich zu anderen Schulen sei die Friesgasse aber trotzdem eine Art Vorzeigeschule. (HAS, 3)

Zugleich sind auf den Wänden aber auch rassistische Äußerungen von SchülerInnen zu finden.⁴⁵

ZWISCHEN RASSISTISCHEN VORURTEILEN UND INTERKULTURELLER FREUNDSCHAFT

Die soeben genannte Gruppe von HAS-SchülerInnen thematisiert auch das spannungsreiche Zueinander von Freundschaft über kulturelle und ethnische Grenzen hinweg auf der einen Seite und rassistischen Vorurteilen auf der anderen Seite:

„X und Y kommen aus Kroatien, Z ist serbischer Abstammung. Obwohl am Freitag das Fußball-Match Kroatien gegen Serbien stattfindet, würden sie sich trotzdem gut verstehen, sagen sie im Scherz.“ (HAS, 1)

„Auf einer Fensterbank auf der anderen Straßenseite sitzen vier Freunde der drei Jungs. Sie gehören alle verschiedenen Nationen an und würden sich trotzdem super verstehen. X meint, sie seien ein Bild für gelebte Multikulturalität und ich solle unbedingt ein Foto von ihnen machen.“ (HAS, 5)

„Eine Mädchengruppe läuft an uns vorbei. X erzählt mir, dass eines dieser Mädchen ‚Zigeunerin‘ sei

⁴⁴ „Da in den Gängen das Friedensband an der Wand überall verläuft, frage ich die SchülerInnen was es damit auf sich hat. Ob es eine Bedeutung hat? S1 meint: Das ist nur Verzierung. Das sieht einfach schön aus. Es steht Frieden in verschiedenen Sprachen geschrieben. S1 liest einige Wörter des Bandes vor.“ (VS2, 11) // „Angesprochen auf das Friedensband. ‚Ah ja, das gibt’s in der ganzen Schule. Da steht Frieden in allen möglichen Sprachen.‘ Auf die Frage, was es damit auf sich hat. ‚Naja, wir sind halt eine katholische Privatschule.‘“ (NMB AHS, 4)

⁴⁵ „Y fotografiert ‚Fuck niggers‘ auf einer Wand in einer der Jungentoiletten.“ (HAS, 7)



und beinahe abgeschoben worden wäre. Um das zu verhindern, hätte die Schule eine Unterschriftenaktion gestartet. Obwohl die Jungs sich mit dem Mädchen sonst nicht so gut verstehen, war ihnen diese Hilfe wichtig.“ (HAS, 8)

„Wir gehen weiter das Treppenhaus hinauf zum ersten Stock. Unterwegs sehe ich u.a. ein Werbeplakat für Sportbekleidung, auf dem ein asiatisch aussehender Fußballspieler abgebildet ist. Irgendjemand hat seinen Kopf mit einem Edding durchgestrichen. Z sagt: „Das lag bestimmt daran, dass er Asiate ist.““ (HAS, 7)

„Einige Fotos zeigen Schülerinnen beim Tanzen mit einem berühmten farbigen Tanzlehrer. Y kommentiert die Bilder folgendermaßen: „Der Tanzlehrer hier ist ziemlich berühmt. Schwarze können ja am besten tanzen ... die haben ja auch den Längsten.““ (HAS, 8)

EINE KATHOLISCHE SCHULE

Das Thema der Religionen ist – sowohl von den Räumlichkeiten, die während der Führung präsentiert werden, wie auch von den Erklärungen und Erzählungen der SchülerInnen dazu – prominent. Dass die Wichtigkeit von Religion vom Schulzentrum auch strukturell-organisatorisch getragen wird, ist den SchülerInnen bewusst:

„Hier geht’s zur Kapelle. Jeden Donnerstag gibt’s hier eine Schulmesse. Dafür werden wir freigestellt.“
(NMB AHS 3)

VIelfalt der Religion/en

Die SchülerInnen wissen, dass in der Schule Religionsunterricht Pflicht ist und es dabei nicht nur katholischen Religionsunterricht, sondern Religionsunterricht für verschiedene Konfessionen und Religionen gibt:

Das hier ist jetzt noch die Schulkirche, da gibt’s eben die Gottesdienste. Wir können schon auch mitmachen hier, also es lesen dann immer Schüler die Fürbitten oder so, und die, die nicht katholisch sind, also die haben dann eine Freistunde oder einen anderen Religionsunterricht. Bei uns an der Schule gibt’s nämlich nicht nur den katholischen, sondern auch viele andere Religionsunterrichte. (KMS, 9)

So gibt es zum Beispiel den Islamischen Religionsunterricht und auch einen Gebetsraum für muslimische SchülerInnen:



In einem weiteren Gang will mir S2 den Gebetsraum zeigen, wo der Islamische Religionsunterricht stattfindet und er sehr gerne hingeht. Die Türen sind leider abgeschlossen. Interessant finde ich, dass die Türschilder die Räume des Evangelischen und Islamischen Religionsunterrichts als Gruppenraum 1-2 ausweisen. (VS 14)⁴⁶

Gleichzeitig verweist das folgende Zitat auch auf ein durchaus (noch) nicht gleichberechtigtes Miteinander der Religionen und das unterschwellige Konfliktpotenzial, die sich aus der Annahme der katholischen SchülerInnen ergibt, dass in einer katholischen Privatschule auch das katholische Christentum prioritär zu reihen ist:

In allen Räumen des HAS hängt ein Kreuz. Darauf weisen die Jungs mich mehrmals hin und indem sie sagen: ‚Schreiben Sie das unbedingt in ihre Arbeit.‘ So signalisieren sie mir, dass ihnen das wichtig ist. Als ich die Jungs frage, ob auch Symbole anderer Religionen ihren Platz in den Räumen des Schulzentrums hätten, antworten die drei: ‚Nein, wir sind schließlich eine katholische Privatschule.‘ (HAS, 4)

Auch das folgende Zitat stellt die Frage, inwieweit die von der Schule und den PädagogInnen unterstützte ethische Grundhaltung der Schule auch wirklich von den SchülerInnen mitgetragen wird:

‚Ah, ihr habt hier auch eine goldene Regel‘ – ‚Ja, aber das ist nur vom Religionsunterricht etwas.‘ (KMS 4)

DIE KIRCHE UND DIE KAPELLE: BEIDES SIND LIEBLINGSORTE

Die Kirche und die Kapelle des Schulhauses werden bei jeder Führung gezeigt; sie gehören durchgängig zu den Lieblingsorten der SchülerInnen. Dabei wird die Kirche wegen der Ruhe und der Feiern, bei denen SchülerInnen aktiv mitgestalten dürfen, geschätzt (AHS, 5; HAS, 13; KMS, 6)⁴⁷; die Kapelle wird wegen ihrer Schlichtheit und dem warmen Licht – als „Ort der Ruhe und der Kraft“ – gewürdigt (AHS, 6, 14).

Gleich nebenan befindet sich die Kapelle. Die Mädchen halten sich manchmal während des Religionsunterrichts hier auf. Als ich sie frage, ob sie auch alleine in die Kapelle gehen, antworten sie mir: ‚Nein. Aber schade, dass wir nicht öfter herkommen.‘ Das warme Licht, das durch die Buntglasfenster fällt,

⁴⁶ „Neben diesem Raum befindet sich ein Gebetsraum für Muslime. X erzählt mir, dass jede Religion ihren eigenen Gebetsraum habe. Y ist sehr erstaunt. Er kannte den muslimischen Gebetsraum bis jetzt noch gar nicht. X klopft an die Tür und als niemand antwortet, schaut er kurz hinein. Ein Mädchen sitzt dort und betet.“ (HAS, 4)

⁴⁷ „Sie hat auch eine besondere Verbindung zu der Kirche, die sie kurz erzählt: Dieses Kreuz, hat sie in der Unterstufe einmal auf ein Leintuch gemalt und sie erinnert sich gerne daran, weil es da so ruhig beim Arbeiten war und der RL hat eine schöne Musik angemacht. Sie schwärmt davon und lächelt beim Erzählen der Geschichte.“ (AHS 16) // „Danach besuchen wir die Kirche, einen weiteren Lieblingsort der drei. Hier halten sie sich allerdings nur an offiziellen Schulgottesdiensten etc. auf. Zwei der Jungs sind Katholiken, einer ist serbisch-orthodox. Sie sagen mir, dass ihre Religion ihnen wichtig sei und ihnen die Schulkirche besonders gut gefalle.“ (HAS, 5) // „Wir gehen als erstes in die Kirche. S1 erzählt, dass sie hier sehr gerne ist und auch im Sommer mit ihrer Mutter zu den Sommermessen hierher kommt.“ (VS2, 1)

gefällt den beiden besonders gut. Es sorgt für eine Atmosphäre der Ruhe und Geborgenheit. A sagt, die Kapelle sei für sie ‚ein Ort der Ruhe und Kraft‘. (HAS 14)⁴⁸

3.4 Schulische Gewalt

Im Zuge der Schulführungen brachten die SchülerInnen an manchen Orten und in manchen Erzählungen auch das Thema der Gewalt ins Gespräch – manchmal bewusst, manchmal nur in Randbemerkungen.

ORTE ZUM ABBAU VON AGGRESSIONEN UND ZUR THEMATISIERUNG VON KONFLIKTEN

In räumlicher Hinsicht begegnen „offizielle“ und „nicht offizielle“ Orte zum körperlichen Abbau von Aggression und um Konflikte auszutragen. Diese Orte werden von den SchülerInnen nicht als negativ ausgemalert.

BOXSACK

An einem Boxsack im Hof konnten sich die SchülerInnen abreagieren. Als es an diesem Ort zu einer Schlägerei gekommen ist, wurde er abmontiert.⁴⁹

MATTE

Im HAS-Areal dient eine alte, an der Wand festgebundene Turnmatte den SchülerInnen dazu, ihre Aggressionen „herauszulassen“.⁵⁰

STREITPLATZ FÜR „ZICKENKRIEGE“

Im Hofbereich gibt es eine Nische, welche von den Volksschulkindern als „Streitplatz“ verwendet wird.⁵¹

RÄUME – AUCH FÜR DIE MEDIATION

Die Räume, die auch für Mediationen genutzt werden, sind beengend und stickig; dennoch wird geschätzt, dass man in ihnen aufgrund ihrer Lage ungestört ins Gespräch kommen kann:

⁴⁸ „X führt uns weiter zur Kapelle. Dort halten sich die SchülerInnen regelmäßig während des Religionsunterrichts auf. Ich frage die Jungs, ob sie die Kapelle auch alleine besuchen und wie oft sie das tun. Sie antworten alle drei, dass sie sich dort gerne zurückziehen. Y erzählt mir, dass er vor Tests meistens in der Kapelle betet. Auch SchülerInnen, die anderen Religionen angehören, kämen regelmäßig in die Kapelle.“ (HAS 3)

„Inzwischen sind wir bei der Kapelle angelangt. S1: Hier in der Kapelle bin ich gerne. Da fällt das Licht so schön rein. Vor allem, wenn die Sonne scheint. I: Bist du hier öfter? S1: Ab und zu.“ (VS2, 15)

⁴⁹ „Das ist die Boxhöhle, eigentlich heißt sie [?], aber da hinten war einmal so ein Boxsack, da konnte man sich richtig austoben. Man sieht es hier eh noch.‘ Sie deuten auf die abgenutzte Mauer und die Aufhängung des Boxsacks. ‚Aber den haben sie weggetan.‘“ (NMB VS, 7; auch: HAS 2)

⁵⁰ „Wir laufen an einer an der Wand festgebundenen Matratze vorbei in Richtung Zeichensaal, EDV-Räume und Musiksaal. An der Matratze würden sie immer ihre Aggressionen herauslassen, so Y.“ (HAS 8)

⁵¹ „In der anderen Ecke [des Hofes] befindet sich eine schlecht einsehbare Nische. ‚Das ist der Streitplatz [oder so ähnlich]. Da kann man urgut streiten, sich beschimpfen. Ein guter Platz für Zickenkrieg.‘“ (NMB VS 7)

Dort befinden sich zwei EDV-Räume und ein paar kleinere Zimmer ohne Fenster, in denen häufiger Mediation stattfindet. A und B mögen diese Räume nicht besonders, weil sie beengend sind und die Luft meist stickig ist. Ich frage die Mädchen, ob sich diese Räume dann überhaupt zur Peer-Mediation eignen. A antwortet mir, dass sie meistens unbesetzt sind und sie aufgrund der Lage bessere Chancen, ein ungestörtes Gespräch zu führen, bieten. (HAS 12)

ÜBER DEN UMGANG MIT MOBBING UND DAS BENENNEN VON GEWALT

Dass das Thema Mobbing an der Schule durchaus präsent ist, darauf verweisen Erklärungen und Erzählungen der SchülerInnen am Rande der Führungen. So wird in einer der Führungen das Engagement der HAS/HAK-AUL⁵² gegen Mobbing an der Schule positiv hervorgehoben:

Dann erzählt A mir von einem Mobbingfall zwischen einem/einer SchülerIn und einem/einer LehrerIn. Er liege schon einige Zeit zurück und seitdem sei Mobbing im Schulzentrum ein Tabu. A fährt fort: „Beide, der/die LehrerIn und der/die SchülerIn wurden suspendiert. Ist ja klar, dass es für sie unangenehm gewesen wäre, an der Schule zu bleiben. Seit diesem Mobbingfall tun die Lehrer viel, damit so etwas nicht wieder vorkommt. Außerdem haben wir Vertrauenslehrer und die Peer-Mediation. (HAS 14)

Auch an der KMS gibt es ein Bewusstsein um die Komplexität des Themas. Hier merkt zum Beispiel ein Schüler an, dass er die Mitgestaltung und Mitverantwortung der SchülerInnen an der Schulkultur positiv empfindet, gerade auch hinsichtlich des Themas Mobbing:

Während der zweiten Führung erwähnte ein Schüler das Thema Mobbing und meinte dazu, dass diese Klassensprecher-Wahlen und diese Versammlungen gut sind, weil ‚wenn es manchmal Raufereien oder Mobbing gegenüber von einzelnen Schülern gibt, da kann man das dann besprechen und so. Das weiß der Schüler, der gemobbt wird, dass er da mit gewissen Schülern sprechen kann und da kümmert man sich dann auch darum.‘ Am Ende der Führung spreche ich dieses Thema nur kurz an und Frage danach, was er vorhin mit seiner Bemerkung gemeint hat. Seine Antwort darauf ist interessant: ‚Naja, zu den Lehrern kann man mit solchen Sachen nicht immer gehen, wenn’s da wo ein Mobbing gibt, weil die kümmern sich nicht so drum oder da kennt ein Lehrer wieder jemand anderen und dann will der da nix machen oder so und da ist es schon besser, wenn die Schüler untereinander das auch besprechen können. Es ist ja nicht so, dass wir das dann alleine machen, wir [Klassensprecher] gehen dann eh auch zum Vertrauenslehrer und das ist dann auch gut so.‘ (KMS 12)

Im Rahmen der Führung durch die VS konnte der/die geführte Studierende einen Fall von körperlicher Auseinandersetzung beobachten.⁵³ Später spricht die Forscherin diesen Vorfall nochmals an:

⁵² „Das Spannungsfeld Gewalt-Frieden wurde ebenfalls thematisiert. Während die Jungen teilweise über Gewalt und ethnische Konflikte sprachen, betonten die Mädchen mehrfach das Engagement der LehrerInnen für ein gutes Miteinander im Schulzentrum.“ (HAS 15)

⁵³ „Da ist unsere Klasse. Die haben gerade technisches Werken‘, S1 ruft in die Klasse hinein, ‚Hallo!‘ Ein Mädchen kommt gleich zu S1 und umarmt sie. Andere SchülerInnen folgen bis wir von einer kleinen Gruppe von SchülerInnen umgeben sind. Die SchülerInnen reden durcheinander. Ein Mädchen und ein Junge sekkieren sich zuerst verbal, bis das Mädchen anfängt den Jungen mit ihrem Fuß zu ‚kicken‘. Die SchülerInnen, die daneben stehen, gehen zwischen die beiden und beschwichtigen sie, dass sie aufhören sollen. Die Lehrerin wird jetzt

Und ich frage: ‚Kommt das öfter vor, dieser ‚Zickenkrieg?‘ S1: ‚Ja. Ziemlich oft. Eh immer zwischen den beiden. Vor allem sie wird dann immer gleich recht aggressiv.‘ S2 nickt auch und bestätigt das Gesagte von S1. I: ‚Und tun sie sich da manchmal auch richtig weh dabei?‘ S1: ‚Nein.‘ S2: ‚Nein, nicht körperlich, aber sie verletzen sich innerlich.‘ I: ‚Was heißt das?‘ S2: ‚Na, sie schlagen sich nicht, aber sie tun sich mit den Worten weh.‘ I: ‚Kennt ihr das auch?‘ S1: ‚Nein, ich nicht. Ich versteh mich mit allen gut. Aber zu S2 sagen sie Giraffe.‘ S2: ‚Ja, zu mir sagen sie Giraffe. Das ist nicht nett.‘ I: ‚Warum sagen sie Giraffe zu dir?‘ S2: ‚Weil ich überall so Flecken haben. Das sind Pigmentstörungen.‘ (VS 15)

Dass Zitat verweist darauf, dass schulische Gewalt auch in der VS Thema ist⁵⁴; gleichzeitig sind die SchülerInnen in der Lage, verschiedene Gewaltformen gut zu differenzieren und das Problem genau zu benennen. In diesen Zusammenhang ist auf einen während der VS-Führungen erwähnten Workshop namens „Power for me“, der mit SchülerInnen einer vierten Volksschulklasse durchgeführt wurde, hinzuweisen.⁵⁵ Das Thema Mobbing und die Wahrung der eigenen Grenzen wurden in seinem Rahmen thematisiert und durch Übungen vertieft. Weiters wurde ein Pass ausgefüllt, auf dem die SchülerInnen zwei Personen aus ihrer Familie und eine außenstehende Person eintragen konnten, die sie kontaktieren würden, wenn etwas passiert. Mädchen und Burschen wurden hierfür getrennt (VS1, 19f.) Bei der VS-Führung fällt auch ein Plakat in Form einer Blume auf: Dort sind Regeln des guten Zusammenlebens vermerkt und alle SchülerInnen der besagten Klasse haben unterschrieben – auch eine Möglichkeit der Gewaltprävention (VS2, 1).

GEWALT UND KONFLIKTE: ZWISCHEN SPAß UND ERNST

Die Burschen der HAS/HAK-AUL präsentieren das Thema der Gewalt mit einer bestimmten rhetorischen Strategie. Sie wissen um die Grundregeln und gewünschten Grundhaltungen an der Schule (Gewaltfreiheit, friedliches Miteinander in Verschiedenheit, usw.) und spielen diese auch immer ein – wenn auch mit ironisierendem Unterton⁵⁶ oder mit der bagatellisierenden Erklärung „Ist ja nur Spaß“.

Y zeigt mir eine Schmiererei an der Wand am Ende des Ganges. ‚[Name des Schülers/der Schülerin] = Fickolic ... du Hurensohn‘ steht dort. Y meint, dass niemand [Name des Schülers/der Schülerin] leiden

auch aufmerksam. Sie kommt auf uns In-der-Tür-Stehenden zu und fragt mich, ob ich irgendetwas von ihr brauche oder wolle. Ich meine: ‚Nein, die beiden wollten mir nur ihren Werkraum zeigen und wir wollten auch gar nicht stören.‘ Die Lehrerin schließt die Türe hinter uns und wir gehen. Wir hören noch wie sie laut ruft: ‚Was ist denn hier los?‘ S1 meint beim Verlassen dieses Ortes: ‚Da ist wieder einmal Zickenkrieg.‘“ (VS2, 15)

⁵⁴ „Später erklären sie, dass die Sitzordnung regelmäßig verändert wird. ‚Da gibt’s dann oft Zickenkrieg.‘“ (NMB VS 3)

⁵⁵ „Da haben wir gelernt auf unseren Privatraum zu sehn. Dieser Privatraum ist so weit, wie die ausgestreckten Arme der Mädchen. Zusätzlich wurde ein Spruch einstudiert: ‚Halt. Stopp. Ich fühle mich gemobbt. Dein Niveau, mein Niveau. Hallo Abstand!‘“ (VS1, 19)

⁵⁶ „Die Jungs witzeln immer wieder über das Thema Gewalt und sagen, dass sie mir nun die ‚Gewaltplätze‘ zeigen würden.“ (HAS, 2)

könne und er selbst schuld daran trage. Direkt danach verharmlost er das Ganze und sagt: ‚Ist ja eh nur Spaß.‘ (HAS 6)

Auf diese Art und Weise werden auch eigene Grenzüberschreitungen thematisiert.⁵⁷

4 METHODENREFLEXION

Die im Rahmen des vorliegenden Projektes zum Einsatz kommende Methode der Begehungen stammt aus der sozialraumorientierten Lebensweltanalyse und wird im Bereich der sozialräumlichen Jugendarbeit zur praxisnahen Erhebung jugendlicher Lebenswelten eingesetzt. Aus diesem Kontext kommend wurde sie für die Fragestellungen des Projektes und den schulischen Kontext adaptiert. Von Interesse war von daher auch, inwieweit sich dieser Einsatz als zielführend für das Projekt erwiesen hat. Demnach waren auch die Studierenden des universitären Forschungsteams zur Methodenreflexion angehalten, welche im Folgenden in wichtigen Punkten festgehalten werden soll.

4.1 Chancen der „Schulbegehungen“

Grundsätzlich liegt eine große Stärke dieser methodischen Vorgehensweise darin, dass sie ein direktes Erleben der im Forschungsprojekt interessierenden Orte erlaubt:

Man kann die Orte direkt erleben. Über die Erzählungen und das Raumerschließungsverhalten der SchülerInnen während der Führung, werden die Orte lebendig und mit Geschichten gefüllt. Man kann erahnen, wie sie diese Räume erleben. (VS2 19)

Auch die direkte Begegnung mit SchülerInnen wurde als Chance ausgewiesen, insofern der/die ForscherIn durch ihren Blickwinkel das Schulgebäude erlebt und gute Einblicke gewinnt (AHS, 24). Damit garantiert die Methode das Prinzip der Subjektorientiertheit und übersetzt dieses Prinzip in die forschend-empirische Praxis.⁵⁸

4.2 Eine intensive Vorbereitung ist wichtig

Unabdingbar war für die Studierenden die intensive Vorbereitung im Forschungsteam, da diese in der Situation der Schulführung Sicherheit gab und auch ein flexibles Eingehen auf unerwartete Situationen ermöglichte (AHS, 24, VS2, 19). Diese Vorbereitungs- und Übungseinheiten wären sogar noch zu intensivieren (NMB AHS, 10).

4.3 Was zu beachten ist

⁵⁷ Alkohol, Kiffen und Stehlen (vgl. HAS, 7).

⁵⁸ „Ich hatte das Gefühl einen wirklich guten und detaillierten ersten Einblick in den Schulalltag der Nachmittagsbetreuung erhalten zu haben. Dieser war sehr unmittelbar und authentisch.“ (NMB VS, 14) // „[Zu den Chancen zählen:] Kennen lernen der Schule unter den Prioritäten/Schwerpunkten und aus der Sicht der SchülerInnen.“ (NMB VS, 14)

VOM UMGANG MIT DER FÜLLE AN INFORMATIONEN

Organisatorisch wäre verstärkt darauf Wert zu legen, dass nicht zwei Schulführungen gleich direkt aneinander anschließend oder auch am selben Tag stattfinden. Die Fülle an Informationen ohne Pause dazwischen belastet die Aufmerksamkeit und das Aufnahmevermögen der Geführten zu stark (AHS, 24, VS2, 19, NMB AHS, 11).

Grundsätzlich gilt es sich darüber Gedanken zu machen, wie die vielen Informationen und Eindrücke für das Projektanliegen gesichert werden können. So wird in einer Reflexion darauf hingewiesen, dass sich ein Achten auf die und eine Reflexion der eigenen Raumerfahrungen während des Prozesses der Führung aufgrund der Reizüberflutung als schwierig erweist (HAS, 16). In diesem Zusammenhang wird von einem/einer Studierenden auch die Tatsache, dass sehr viele Dinge gleichzeitig passieren, als Grenze der Methode angegeben: „D.h. man kann Einiges festhalten, aber Vieles geht auch verloren.“ (VS2, 19) Hier ist in der Vorbereitung und im Zuge der Methodenschulung eine reflektierte Auseinandersetzung mit der Selektivität und Subjektivität von Beobachtungen, die sich letztlich in keinem Beobachtungsprozess zur Gänze vermeiden lassen, sicher von Vorteil:

Ich bekomme sehr viel Input. Es ist nicht möglich, sich alles zu merken und es korrekt wiederzugeben. Ich stehe als Filter zwischen den Aussagen. Meine eigene subjektive Wahrnehmung spielt eine Rolle in der Beschreibung der Fotos und Situationen, die verfälschend wirken kann. (NMB AHS, 10)

Vorschläge der Studierenden – wie zum Beispiel den Einsatz eines Audioaufnahmegeätes oder eine zweite Person, welche die Fotos macht und damit den/die Geführte etwas entlastet – sind in Hinblick auf das jeweilige Forschungsziel des Methodenschrittes gut abzuwägen.

Zu diskutieren wäre auch noch, ob die Erstbegegnung mit den Räumlichkeiten der Schule tatsächlich im Rahmen der Führung geschehen muss/sollte. So weist eine Studierende darauf hin, dass

es für [sie] nicht schlecht gewesen [wäre], wenn [sie] schon einmal alleine eine Stunde durch die Schule gegangen wäre, um später nicht die Orientierung zu verlieren. An manchen Orten hätte [sie] dann vielleicht besser auf ‚Kleinigkeiten‘ geachtet und gezielter Nachfragen können. (AHS, 24)

Eine definitive Grenze der Methode ist, dass LehrerInnenräume und Räume, zu denen die SchülerInnen keinen oder nur begrenzten Zutritt haben, nicht in den Blick kommen können – außer über Erzählungen.⁵⁹

AUSWAHL DER SCHÜLERINNEN

Die Entscheidung, dass zwei oder auch drei SchülerInnen als Führende agieren, hat sich grundsätzlich als produktiv erwiesen und – nach HAS, 16 – „stark zu einem entkrampften

⁵⁹ „Oft waren die Räume versperrt oder gerade in Nutzung, was meine Führerinnen im zweiten Fall davon abbrachte, diese zu betreten. Die Schwelle stellte eine imaginäre Grenze dar.“ (NMB AHS, 8)

Führungsklima beigetragen.“ In Kauf genommen wurde dafür die Gruppendynamik zwischen diesen SchülerInnen, auf die es flexibel zu reagieren und im Sinne des Projektanliegens zu intervenieren galt.⁶⁰

Stärkere Aufmerksamkeit wäre der Auswahl der SchülerInnen zu schenken gewesen. Hier gilt es, die „Gate-Keeper“-Funktion der Schulleitungen stärker in Betracht zu ziehen und – auch im Sinne belastbarer Ergebnisse – darauf zu insistieren, dass nicht ausschließlich „VorzeigeschülerInnen“ (SchulsprecherIn, KlassensprecherIn, ...) als Führende ausgewählt werden. Denn wenn man es hier ausschließlich mit „routinierten“ SchülerInnen zu tun bekommt, die schon Erfahrung darin haben, schulexterne Personen durch das Schulgebäude zu führen, geht das auf Kosten des Projektinteresses.⁶¹ Darüber hinaus ist auch auf den Genderaspekt in der Zusammensetzung der Paare/Dreiergruppen zu achten.⁶²

Ebenfalls verstärkte Aufmerksamkeit zu schenken ist den Informationen, welche die SchülerInnen vor der Schulführung bekommen. Hier können sich die Instruktionen der Lehrkräfte von denen der Forschenden unterscheiden.⁶³ Das ist natürlich auch eine Frage der Kommunikation zwischen Forschungsteam und Schule.

FOTOS UND DOKUMENTATION

Die während der Führungen angefertigten Fotos wurden für wichtig befunden:

Die Fotografien dienen als eine zentrale Gedankenstütze, ohne denen die Reflexion und Rekapitulation der Schulführung nicht in entsprechend genauem Ausmaß funktionieren hätte können. (KMS, 12, auch: HAS, 16, VS2, 19)

Allerdings muss auch eine alleinige Konzentration auf die Bilder vermieden werden:

In der anschließenden Datenerhebung besteht die Gefahr, sich zu sehr an den Bildern zu orientieren und dabei wichtige Ereignisse, Begebenheiten, Konversationen, die dazwischen stattgefunden haben, zu vergessen. (NMB AHS, 10)

⁶⁰ „Wenn die SchülerInnen in einer Gruppe (also etwa zu dritt, aber eigentlich auch zu zweit) führen, dann erschwert dies, eine ‚individuelle‘ statt einer objektiven Führung durch das Schulgebäude zu bekommen – so mein Eindruck von diesen zwei Führungen. Jedoch ist es wahrscheinlich dennoch besser, wenn die SchülerInnen zumindest zu zweit sind, weil es doch wesentlich zu einem positiven Gefühl während der Führung beigetragen hat.“ (KMS, 12) // „Ich kam in einen Zwiespalt. Wenn ich das Gefühl hatte, die Führungen gerieten ins Stocken oder brachten keine zufriedenstellenden Ergebnisse, so musste ich abwägen, ob ich durch Steuerungsfragen oder examentale Fragen interveniere.“ (NMB AHS, 10)

⁶¹ „Die Führung kann zu einer ‚reinen‘ Schulführung werden.“ (NMB AHS, 11)

⁶² „Auffällig war das unterschiedliche Vorwissen der beiden Gruppen in Bezug auf das Forschungsprojekt. So war die Jungenführung stark von den Themen Gewalt und Konflikt geprägt, während die Mädchen ihr Augenmerk stärker auf den Schullalltag und das Miteinander an der Schule gelegt haben.“ (HAS, 16/17)

⁶³ „X. und Y haben mir viele verschiedene Orte gezeigt und stellten selbst den Anspruch auf Vollständigkeit. ‚Haben wir ihm jetzt alles gezeigt?‘ Dadurch wurde wenig auf konkrete Themen eingegangen.“ (NMB AHS, 7)



DER KONTEXT SCHULE: RÄUME UND ZEITEN

Für eine Schulbegehung ist auch in Rechnung zu stellen, dass die Nutzung der Räume im System Schule oft stark „zeitabhängig“ ist. So wurden von SchülerInnen während der Führung auch Abläufe erklärt: Was passiert in welchem Raum wann und wer ist dann dort?⁶⁴ Dieser Fokus auf schulische Abläufe und Zeitstrukturen wäre bei der Planung der Erhebung wie vielleicht auch in der Datenanalyse vermehrt in Rechnung zu stellen.

RÄUME WERDEN HANDELND ERSCHLOSSEN

Bei den Führungen mit den Kindern der Primarstufe zeigt sich unter anderem auch, dass Kinder „ihre“ Räume durch Tun und weniger durch Erzählen präsentieren. Beispiel:

„Das ist die Spielecke.“ Die Kinder zeigen mir beinahe alle Spielsachen. Beide öffnen diverse Laden und Türen und zeigen mir, was darin verborgen ist. X zeigt mir, wie man mit den Schildkrötenfüßen geht. (NMB VS 3)

Diesbezüglich hat sich die Methode bewährt, ist aber auch von der Beobachtungs- und Dokumentationskompetenz der ForscherInnen abhängig.

⁶⁴ „Gleich zu Anfang lenkten sie die Aufmerksamkeit auf organisatorische Aspekte des Schulalltags. Man muss wissen, wann man wo von wem unterrichtet wird.“ (NMB AHS, 8)



ANHANG

1 Die für die Schulbegehungen erforderliche Haltung und Gesprächs- und Beziehungsgestaltung

Haltung

- Wichtig: Die SchülerInnen sind die Führenden. Diese Rolle müssen sie unbedingt übernehmen können. D.h.: Der/die ForscherIn muss in der Rolle des/der Geführten bleiben; die Kompetenz ist – bei Bedarf – an die SchülerInnen zurückspielen.
- Metapher für die Schulführung: Wie eine Führung in einem Museum – in einer Haltung der wertschätzenden Neugierde – intensiv wahrnehmen und alles aufsaugen wie ein Schwamm.

Zur Gesprächs- und Beziehungsgestaltung

- Es wird wahrscheinlich während der Begehung auch zu Begegnungen mit anderen kommen – nicht irritieren lassen.
- Sich an die SchülerInnen anpassen – ihren Gedanken, Erzählungen usw. folgen – sie nicht mit Zwischenfragen ablenken.
- Sich bei der Begehung Zeit lassen – „den Raum erspüren“ / langsam durch die Räume gehen – Ruhe // Sich für Fragen und Zuhören Zeit nehmen
- Bei Gespräch zwischen den einzelnen Orten: Bei Raumthema bleiben; nicht krampfhaft das Thema wechseln oder ein neues Thema einführen.
- Keine Fragen stellen, die SchülerInnen nicht beantworten können (z.B. „Und was passiert eigentlich im Lehrerzimmer?“)
- Positiv verstärkende Mimik: sympathisches Lächeln, nickendes Zuhören ...
- Achten auf Balance zwischen Nähe – Distanz.
- Es kann auf Seiten der SchülerInnen zu einer steigenden Unsicherheit bei längeren Pausen kommen; bei zu langen Pausen ist Nachfragen eventuell hilfreich aber: Pausen können durchaus auch ausgehalten werden.
- Begrifflich variieren zwischen: „wo“ – „Orte“ – „Räume“ – „Plätze“
- Während der Begehung aufmerksam sein auf („Achtsamkeiten“) ...



- Es sind zwei SchülerInnen, die führen: Kommen beide paritätisch zu Wort? „Gruppendynamik“ zwischen den beiden beachten (wenn von Interesse, im Forschungstagebuch festhalten)
- Genderspezifika?
- Werden auch Räume gezeigt, wo SchülerInnen Pause und Freizeit verbringen?

Große Beachtung sind der Gestaltung von **Beginn und Abschluss der Schulbegehung** zu schenken:

Beginn:

Sich Zeit nehmen und Vertrauen aufbauen! (Aber nur keinen Stress: Ich bemühe mich um ein gutes Klima, aber ich kann es nicht erzwingen.)

Sich selbst vorstellen (Name/Studium) und erklären, weswegen man hier ist; auch die SchülerInnen sollen sich vorstellen können (sich die Namen merken!): „Ich heiße ... und komme von der Universität. Und wie heißt ihr?“

„Wir interessieren uns dafür, wie das Zusammenleben an Schulen gelingen kann. Deswegen möchten wir schauen, wie das gemeinsame Leben an der Friesgasse aussieht; wir haben uns auch schon viel/intensiv mit eurer Schule beschäftigt und möchten eure Schule jetzt noch näher und besser kennenlernen.“

„Darum bin ich heute zu dieser Führung hier.“ („Dafür möchten wir den Alltag an eurer Schule kennenlernen.“ Für die Oberstufe: „Wir möchten die Schule gerne aus eurer Perspektive kennenlernen.“)

„Ihr wisst ja schon, dass ich von euch gerne eure Schule gezeigt bekommen möchte. Ich habe dafür auch eine Kamera mit und werde damit Fotos von den Orten und Räumen machen, die ihr mir zeigen werdet.“

Schluss:

„Habt ihr mir alles gezeigt?“ „Möchtet ihr noch was sagen/hinzufügen?“

Formalia abfragen

Sich für die Führung bedanken!



Frageimpulse

VOLKSSCHULE

Impuls:

„Ich bin jetzt schon ganz neugierig ...“ „Ich bin schon ganz gespannt ...“ „Ich freue mich jetzt schon auf die Führung ...“

„Könnt ihr mit bitte jetzt die Schule zeigen?“ „Könnt ihr mich jetzt bitte durch die Schule führen?“ „Mögt ihr mir bitte jetzt die Schule zeigen?“

Weitere Fragen:

Parallelfragen: „Habt ihr einen Lieblingsort?“ „Wo seid ihr am liebsten?“ „Welche Orte sind für euch persönlich wichtig?“ „Wo seid ihr oft?“ „Wo haltet ihr euch gerne auf?“ „Wo sind die Plätze, an denen ihr euch gerne aufhaltet?“

Parallelfragen: „An welchen Orten seid ihr nicht so gern?“ „Wo seid ihr nicht so gerne?“ „Wo haltet ihr euch nicht so gerne auf?“ „Was sind Orte, die ihr meidet?“ „Wo gefällt es euch nicht so gut?“ „Wo geht ihr nicht gerne hin?“ „Gibt es Orte, die für euch völlig uninteressant sind?“ „Gibt es Orte, wo ihr nicht gerne hingehet?“ „Wo geht ihr nicht gerne hin?“ „Wo geht ihr nie hin?“ „Welche Räume benutzt ihr nicht?“

„Wo begegnet ihr SchülerInnen von anderen Schulen / Schultypen?“ „Wo kommt es zu Begegnungen mit SchülerInnen von anderen Schulen / Schultypen?“

Nachfragen vor Ort:

„Was macht ihr hier?“ „Was geschieht hier?“

„Mit wem seid ihr hier?“ „Mit wem haltet ihr euch hier normalerweise auf?“ „Wer hält sich hier auf?“

„Was macht diesen Ort besonders für euch?“ „Was macht diesen Ort für euch aus?“

„Wie ist das hier für euch?“

UNTERSTUFE

Impuls:

„Ich bin schon ganz gespannt ...“ „Ich freu mich schon auf eure Führung ...“

„Was würdet ihr mir jetzt gerne zeigen?“ „Jetzt zeigt mir doch bitte die Orte, die ihr mir gerne zeigen möchtet“ „Führt mich jetzt bitte durch die Schule.“ „Zeigt mir doch jetzt bitte eure Schule.“

*Weitere Fragen:*

Parallelfragen: „Habt ihr einen Lieblingsort?“ „Wo seid ihr am liebsten?“ „Welche Orte sind für euch persönlich wichtig?“ „Wo seid ihr oft?“ „Wo haltet ihr euch gerne auf?“ „Wo sind die Plätze, an denen ihr euch gerne aufhaltet?“

Parallelfragen: „An welchen Orten seid ihr nicht so gern?“ „Wo seid ihr nicht so gerne?“ „Wo haltet ihr euch nicht so gerne auf?“ „Was sind Orte, die ihr meidet?“ „Wo gefällt es euch nicht so gut?“ „Wo geht ihr nicht gerne hin?“ „Gibt es Orte, die für euch völlig uninteressant sind?“ „Gibt es Orte, wo ihr nicht gerne hingehet?“ „Wo geht ihr nicht gerne hin?“ „Wo geht ihr nie hin?“ „Welche Räume benutzt ihr nicht?“

„Wo begegnet ihr SchülerInnen von anderen Schulen / Schultypen?“ „Wo kommt es zu Begegnungen mit SchülerInnen von anderen Schulen / Schultypen?“

Nachfragen vor Ort:

„Was macht ihr hier?“ „Was geschieht hier?“

„Mit wem seid ihr hier?“ „Mit wem haltet ihr euch hier normalerweise auf?“ „Wer hält sich hier auf?“

„Was macht diesen Ort besonders für euch?“ „Was macht diesen Ort für euch aus?“

„Wie ist das hier für euch?“

Erweiterungen für die Nachmittagsbetreuung:

„Wo seid ihr in der Lernzeit?“

„Wo seid ihr in der Freizeit?“

„Wo haltet ihr euch in der Pause auf?“

OBERSTUFE

Impuls:

„Ich würde euch jetzt gerne die Führung überlassen ...“ „Ich bin schon ganz gespannt auf eure Führung.“ „Ich freu mich schon auf eure Führung ...“

Weitere Fragen:



Parallelfragen: „Habt ihr einen Lieblingsort?“ „Wo seid ihr am liebsten?“ „Welche Orte sind für euch persönlich wichtig?“ „Wo seid ihr oft?“ „Wo haltet ihr euch gerne auf?“ „Wo sind die Plätze, an denen ihr euch gerne aufhaltet?“

Parallelfragen: „An welchen Orten seid ihr nicht so gern?“ „Wo seid ihr nicht so gerne?“ „Wo haltet ihr euch nicht so gerne auf?“ „Was sind Orte, die ihr meidet?“ „Wo gefällt es euch nicht so gut?“ „Wo geht ihr nicht gerne hin?“ „Gibt es Orte, die für euch völlig uninteressant sind?“ „Gibt es Orte, wo ihr nicht gerne hingehet?“ „Wo geht ihr nicht gerne hin?“ „Wo geht ihr nie hin?“ „Welche Räume benutzt ihr nicht?“

„Wo begegnet ihr SchülerInnen von anderen Schulen / Schultypen?“ „Wo kommt es zu Begegnungen mit SchülerInnen von anderen Schulen / Schultypen?“

„Welcher Ort wird dir nach der Matura fehlen?“ „Welchen Ort wirst du nach der Matura vermissen?“

„Welche Orte wirst du nicht vermissen?“

„Wo habt ihr euch früher gerne aufgehalten – wo jetzt?“ „Hat sich da was verändert?“

Nachfragen vor Ort:

„Was macht ihr hier?“ „Was geschieht hier?“

„Mit wem seid ihr hier?“ „Mit wem haltet ihr euch hier normalerweise auf?“ „Wer hält sich hier auf?“

„Was macht diesen Ort besonders für euch?“ „Was macht diesen Ort für euch aus?“

„Wie ist das hier für euch?“

2 Die Kunst der Frage

Funktion der Fragen: Sie sollen zu Erzählungen bzw. Äußerungen anregen und die Kommunikation aufrechterhalten. Fragen wirken unterschiedlich, nicht jede Frage ist für das Interview geeignet. Generell: offene, einfache, neutrale und klare Fragen stellen. Präsuppositionen (Voraussetzungen, Unterstellungen von Seiten der InterviewerInnen) vermeiden.

GRUNDSÄTZLICHE FRAGETYPEN

Erzählaufforderungen

Sind keine eigentlichen Fragen, sondern Aufforderungen, etwas zu erzählen. Sie werden an den Anfang des Interviews gesetzt und eröffnen eine längere Erzählung der InterviewpartnerInnen. Sie können auch mehrmals eingeführt werden. „Erzählen Sie bitte, wie ...“. Danach folgt eine Gegenstandsbestimmung, die konkret genug ist, um verstanden zu werden und offen genug, um eine längere Erzählung zu erzeugen.

„Erzähl mir doch, wie du diesen Ort entdeckt hast.“

Eine starke Erzählaufforderung kann auch die Simulation einer Situation sein. Simulationsfragen können dann gestellt werden, wenn es um schwer zu formulierende Sachverhalte geht, wie beispielsweise informelle Regeln in Gruppen:

„Angenommen ich komme neu in diese Schule. Was müsste ich beachten?“

Aufrechterhaltungsfragen

Haben die Funktion, eine Erzählung/Gespräch nicht abbrechen zu lassen. Sie sind inhaltsleer und lassen sich weiter differenzieren in

Fragen, die **in der erzählten Situation** bleiben:

„Wie war das für dich?“, „Können Sie das noch ausführlicher erzählen, beschreiben, ...“ oder

Fragen, die **den Erzählgang vorantreiben**: *„Wie ging es dann weiter?“*...

Steuerungsfragen

Steuern Tempo und inhaltliche Entwicklung vom Interview:

Immanente Fragen zielen auf Detaillierungen bereits genannter Aspekte:

„Sie haben schon erzählt, wie Sie Ihre Kollegin angefragt hat, am Projekt mitzuwirken. Können Sie noch ein wenig ausführlicher erzählen, wie Sie sich dann entschieden haben, am Projekt mitzuarbeiten?“

Diese Fragen können einerseits das Gespräch aufrecht erhalten, andererseits aber auch thematisch fokussieren.

Examentale Fragen zielen auf die Einführung neuer Themen oder noch nicht benannter Aspekte: Themen, die für die Forschung wichtig sind, werden an die InterviewpartnerInnen herangetragen. Bei Leitfadenterviews. Sind am besten als Erzählimpulse formuliert. Achtung: Wenn ein neues Thema angesprochen wird, erst prüfen, ob wirklich alles zum vorherigen gesagt ist, keine abrupten Themenwechsel.

„Wir haben jetzt über die Veränderungen in der Schule gesprochen. Nun würde ich gerne wissen, was ist für Sie persönlich jetzt anders?“

Zurückspiegelung, Paraphrase, Angebot von Deutungen

Äußerungen der InterviewerInnen, in denen sie in ihren eigenen Worten die Erzählungen der InterviewpartnerInnen zusammenfassen, indem sie die Erzählungen der InterviewpartnerInnen aufgreifen, fortsetzen, mit einem fehlenden Wort ergänzen und mitdenken. Vorsicht: ist schon eine Deutung!

„Sie haben da ja gerade einen sehr langen Prozess durchgemacht. Nun würde mich interessieren, warum engagieren Sie sich weiter in dem Verein?“

Fakten-, Einstellungs-, Informations- oder Wissensfragen

Werden dann gestellt, wenn es um Bewertungen oder Beurteilungen der InterviewpartnerInnen geht. Werden gegen Ende des Interviews in der Bilanzierungsphase gestellt.

„Wann wird dieser Ort von den SchülerInnen genutzt?“

DIE KUNST, FRAGEN ZU FORMULIEREN

Offenheit der Fragen

Keine dichotomen Fragen:

„War dieser Ort vorher schon stark frequentiert oder erst jetzt?“

Keine Suggestivfragen:

„Wie fürchterlich findest du diesen Ort denn wirklich?“

Unterstellungsfragen

Sachverhalt wird in der Frage unterstellt

„Statt: Haben sich im Laufe deiner Schulzeit deine Lieblingsorte verändert?: Welche unterschiedlichen Lieblingsorte hattest du im Laufe deiner Schulzeit?“

Klarheit der Fragen

grammatikalisch schwierige Konstruktionen vermeiden:

„Wie schätzen sie die Schulentwicklung, die sie hier beschreiben haben, an der viele unterschiedliche Menschen beteiligt sind und die sich sicherlich auch noch verändern wird, in Hinblick auf die Zukunft, von der man ja auch nicht weiß, was sie bringen wird, ein?“

Einfachheit der Fragen

nur einen Gegenstand

„Wer hat die Schulentwicklung in Auftrag gegeben, wie wurde dann mit Konflikten umgegangen und was haben die externen BeraterInnen dazu gesagt?“

Allgemeine Frageregeln

- Keine Fragen, die der/die InterviewpartnerIn nicht beantworten kann
- Keine wertenden oder aggressiv klingenden Fragen
- Keine Verwendung von Fachausdrücken oder ungebräuchlichen Fremdwörtern
- Keine „geschäftsmäßige“ Bestätigung der Antworten

Regieanweisungen

- Rahmen klären: worum geht es, für welchen Zweck, in welcher Rolle werden IPs angesprochen, wie lange dauert es, ...
- Durchführung klären
- Gutes Klima schaffen: entspannt sein
- Kurze und leicht verständliche Fragen stellen
- Nach Konkretem fragen
- Nicht unterbrechen
- Teile der Antworten wiederholen und um Präzisierung bitten
- Nach Beispielen für bestimmte Situationen und Erfahrungen fragen

Kompetenzen der InterviewerInnen

- sind KommunikationspartnerInnen



- Haltung der Offenheit entwickeln, nach dieser Maxime das Interview steuern
- Eigene Deutungen zurückstellen, zuhören
- Reflexionsfähigkeit erwerben
- Auf Sprache der Interviewten eingehen
- sich möglicher Irritationen bewusst sein (Verletzung der „klassischen“ Interviewsituation)
- eine permissive und offene Atmosphäre schaffen
- zurückhaltend-interessiert und teilnehmend

Literatur zur „Kunst der Frage“

GLÄSER, Jochen/LAUDEL, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006.

HELFFERICH, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009.

3 Die Dokumentation der Schulbegehungen durch einen Forschungsbericht

TEIL 1: CHRONOLOGIE/ABLAUF DER FÜHRUNG ANHAND DER FOTOS BESCHREIBEN

Zu jedem Foto (bei Bedarf auch zu den „Wegen dazwischen“):

Was haben SchülerInnen hier gesagt/erzählt?

Wie haben die SchülerInnen den Ort/den Raum beschrieben?

Was habe ich selbst wahrgenommen, was ist mir aufgefallen? Wie hat dieser Ort/Raum auf mich gewirkt?

TEIL 2: EIGENE INTERPRETATION UND ANALYSE

Welche Themen sind (häufig) vorgekommen?

Welche Orte/Räume wurden gezeigt, welche nicht? Worauf haben die SchülerInnen die Aufmerksamkeit gelenkt, was haben sie in ihrer Führung außen vor gelassen?

Was zeichnet positiv/negativ besetzte, gewaltmindernde/-fördernde Orte an der Schule aus? Welche Schlüsse kann man daraus in Bezug auf das Thema „Gewalt an der Schule“ eventuell ziehen?

Welche Fragen sind aufgetaucht? Worauf ist in Bezug auf das Thema „Raum und Gewalt an Schulen“ zu achten?

Wie hat sich die Interaktion zwischen und mit den SchülerInnen gestaltet (primär beschreiben, nicht werten! eigene Eindrücke/Interpretationen können – wenn sie als solche ausgewiesen sind – benannt werden)? Inwieweit hatte das Einfluss auf die Schulführung?

Ist mir zu einem der folgenden Punkte etwas aufgefallen:

Schulorganisation: z.B. Architektur von Schulen, physikalische Beschaffenheit und Gepflegtheit der Räume usw., LehrerInnendichte und Eingreifen der LehrerInnen bei Gewalt, Größe der Schulklassen und Schulen, un/übersichtliche Schulorganisation, Unterstützung, Regeln, schulökologische Bedingungen.

Sozialklima: z. B. Ausmaß an Restriktion oder Partizipation, Schüler-Schüler-Beziehung (Gruppenzusammenhalt, Konkurrenz, Einbindung in die Lerngruppe, Freundschaft und Anerkennung), hierarchisch-autoritäre Ausrichtung, rigide Regelorientierung, hohes Maß an Disziplinierung, wenig diskursive Konfliktlösungsmuster, geringes pädagogisch-soziales Engagement der Lehrkräfte.

Lernkultur: z. B. Unterrichtsqualität, Lernangebot, Lehrerengagement, Anforderungsniveau bzw. Leistungsdruck, Erfolgchancen, mangelnder Lebensweltbezug der Lerninhalte, schlechte Unterrichtsvorbereitung.

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



Symptomatik bei Lehrkräften, Partizipationsmöglichkeiten, schülerInnenorientierter Unterricht, außerunterrichtliche Angebote.

TEIL 3: REFLEXIONEN ZUR METHODE

Wie ist es mir in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Schulführung ergangen? Was habe ich an dieser Methode als problematisch, was als gut erlebt?

Welche Chancen bietet die Methode?

Welche Grenzen hat die Methode?

TEIL 4: SONSTIGES?