

Manfred Grimm, Ulrich Deinet
Sozialraumorientierung
macht Schule

Der GanzTag in NRW
Beiträge zur
Qualitätsentwicklung



SERVICEAGENTUR GANZTÄGIG LERNEN.
[NORDRHEIN-WESTFALEN]



Das **Institut für soziale Arbeit** versteht sich seit mehr als 25 Jahren als Motor fachlicher Entwicklungen. Ergebnisse aus der Forschung mit Erfahrungen aus der Praxis zu verknüpfen und daraus Handlungsorientierungen für eine anspruchsvolle soziale Arbeit zu entwickeln, ist dabei immer zentraler Anspruch.

- **Praxisforschung** zur Programmentwicklung in der sozialen Arbeit
- **Wissensvermittlung** durch Kongresse, Fachtagungen und Publikationen
- **Umsetzung** durch Begleitung und Qualifizierung vor Ort
- **Unser fachliches Profil:** Kinder- und Jugendhilfe und Interdisziplinarität

SERVICEAGENTUR GANZTÄGIG LERNEN. [**NORDRHEIN-WESTFALEN**]

Die **Serviceagentur „Ganztäglich lernen“** ist seit Herbst 2004 Ansprechpartner für Schulen, die ganztägige Bildungsangebote entwickeln, ausbauen und qualitativ verbessern wollen. Sie ist Schnittstelle im Programm „Ideen für mehr! Ganztäglich lernen.“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung in Nordrhein-Westfalen – gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds – und arbeitet eng mit den 13 Serviceagenturen in den anderen Bundesländern zusammen.

Die Serviceagentur ist ein gemeinsames Angebot vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, vom Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung gGmbH und dem Institut für soziale Arbeit e.V.

- **Wir sind:**
Ein unabhängiger und gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Praxis und Wissenschaft sozialer Arbeit
- **Unsere Spezialität:**
Praxistaugliche Zukunftskonzepte – fachlich plausibel und empirisch fundiert
- **Wir machen:**
Seit mehr als 25 Jahren Praxisforschung, Beratung und Programmentwicklung, Kongresse und Fortbildungen
- **Wir informieren:**
Auf unserer Homepage über aktuelle Projekte und über Veranstaltungen:
www.isa-muenster.de

Das Institut für soziale Arbeit e.V. ist Träger der Serviceagentur „Ganztäglich lernen in Nordrhein-Westfalen“, die dem Arbeitsbereich „Jugendhilfe und Schule“ des ISA e.V. zugeordnet ist.

Die Serviceagentur bietet:

- Unterstützung örtlicher Qualitätszirkel als Beitrag zur Qualitätsentwicklung und –sicherung im GanztTag
- Beratung und Fortbildung für Ganzttagsschulen
- Fachliche Informationen und Materialien zu zentralen Themen der Ganzttagsschulentwicklung
- Austausch und Vernetzung von Ganzttagsschulen
- Unterstützung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Kontext der Ganzttagsschule

IDEEN FÜR MEHR!

ganztäglich lernen.

„Ideen für mehr! Ganztäglich lernen.“ ist ein Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds.



Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung

Manfred Grimm, Ulrich Deinet

Sozialraumorientierung macht Schule

4. Jahrgang · 2008 · Heft 8

Herausgegeben von der Serviceagentur "Ganztägig lernen in Nordrhein-Westfalen"
und dem Institut für soziale Arbeit e.V. Münster

Die Autoren

Dr. rer. soc. Ulrich Deinet, Dipl.-Pädagoge, Professur für Didaktik/Methoden, Verwaltung und Organisation der Sozialpädagogik an der Fachhochschule Düsseldorf, davor 11 Jahre Referent für Jugendarbeit beim Landesjugendamt Westfalen-Lippe in Münster, langjährige Praxis in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, Veröffentlichungen u.a. zu den Themen: Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Sozialräumliche Jugendarbeit, Sozialraumorientierung, Konzept- und Qualitätsentwicklung.

Manfred Grimm, Lehrer für das Lehramt für die Sekundarstufe I und Sozialarbeiter (FH), Mitarbeiter der Serviceagentur „Ganztagig lernen in Nordrhein-Westfalen“, tätig im Schwerpunkt Qualitätsentwicklung, Sozialraumorientierung, Öffnung von Schule und Koordination GanzTag NRW Hauptschule.

Impressum

Herausgeber

Serviceagentur „Ganztagig lernen in Nordrhein-Westfalen“
Institut für soziale Arbeit e.V.
Friesenring 32/34
48147 Münster

serviceagentur.nrw@ganztaegig-lernen.de
www.nrw.ganztaegig-lernen.de
info@isa-muenster.de

Redaktion

Dr. Sigrid A. Bathke

Gestaltung und Herstellung

KJM GmbH, Münster

Druck

Gribsch & Rochol, Hamm

2008 © by Institut für soziale Arbeit e.V.

Inhalt

1 Was meint Sozialraumorientierung?	4
1.1 Sozialökologische Modelle zur Erklärung sozialräumlich orientierter Aneignungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen	5
2 Methoden sozialräumlich orientierter qualitativer Lebensweltanalysen und ihre Anwendungsmöglichkeiten in Unterrichtsprojekten	8
2.1 Einführung	8
2.1.1 Qualitätsmerkmale	9
2.1.2 Allgemeine Hinweise zu den durchgeführten Methoden	9
2.2 Zeitbudgets von Kindern und Jugendlichen	10
2.2.1 Beschreibung der Methode	10
2.2.2 Durchführung der Methode	11
2.2.3 Auswertung	11
2.3 Die Nadelmethode	13
2.3.1 Beschreibung der Methode	13
2.3.2 Durchführung der Methode	14
2.3.3 Auswertung	15
2.4 Subjektive Landkarte	17
2.4.1 Beschreibung der Methode	17
2.4.2 Durchführung der Methode	18
2.4.3 Auswertung	18
2.5 Stadtteilbegehung mit Kindern und Jugendlichen	21
2.5.1 Beschreibung der Methode	21
2.5.2 Durchführung der Methode	22
2.5.3 Auswertung	23
2.6 Schüler/innen zeichnen und bewerten ihre Schulräume – Motto: Wie wohl fühle ich mich in den Räumen meiner Schule?	25
2.6.1 Beschreibung der Methode	25
2.6.2 Durchführung der Methode	25
2.6.3 Auswertung	26
2.7 Autofotografie: Foto-Evaluation	27
2.7.1 Beschreibung der Methode	27
2.7.2 Durchführung der Methode	27
2.7.3 Auswertung	28
2.8 Fazit	29
3 Anhang	
3.1 Literatur und Literaturempfehlungen	31
3.2 Abbildungsnachweis	32

1 Was meint Sozialraumorientierung?

Um eine Sozialraumorientierung und damit verbunden eine Öffnung von Schule initiieren zu können, ist zunächst einmal bei allen beteiligten Akteuren aus Schule und Jugendhilfe ein gemeinsames Verständnis von Sozialraum erforderlich, das über die gebräuchliche Definition als sozialgeographisch begrenztes Territorium, als administrativer Planungsraum, als Stadtteil oder Viertel hinausgeht. Notwendig wird hier eine Auffassung, die Sozialräume auch als subjektive Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, Schülerinnen und Schülern versteht, die sich nicht auf rein bürokratische Sozialräume reduzieren bzw. beschränken lassen, denn sie ragen auf vielfältige Art und Weise noch darüber hinaus, sind nicht identisch mit den Planungsräumen. Subjektive Lebenswelten sind so unterschiedlich verfasst wie die Menschen selbst (vgl. Grimm, 2006, S. 57ff.).

Man versteht grundsätzlich unter Sozialraumorientierung in Schule und Jugendhilfe auch die konzeptionelle Ausrichtung von Angeboten und Einrichtungen (Ganztagschulen, Jugendzentren etc.) an den Bedürfnissen, Bedarfen, Lebensbedingungen und den Ressourcen von Kindern und Jugendlichen in Stadtteil und Schule (vgl. Deinet, 2006, S. 21ff.). Dahinter steht auch die Erkenntnis, dass sich u. a. soziale Strukturen, Lebensräume, Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen, familiäre Hintergründe etc. auf die jeweilige Schule bzw. Einrichtung auswirken und im pädagogischen Alltag berücksichtigt werden sollten. Die Sozialraumorientierung ist sozusagen ein Arbeitsprinzip, bei dem der soziale Raum und die dort lebenden Kinder und Jugendlichen mit ihren Ressourcen im Mittelpunkt stehen.

Deshalb ist es sicher für Pädagoginnen und Pädagogen, die Tag für Tag in der Lebenswelt Schule mit ihren Schülerinnen und Schülern arbeiten, lernen, leben und auch streiten von großer Bedeutung zu wissen, wie die Welt der Kinder auch außerhalb der Schule konstruiert ist, zu erfahren, zu verstehen, was Schüler/innen bewegt und was sie prägt. „Wir brauchen eine Pädagogik, die nicht nur an den Schulkindern interessiert ist, sondern die Kinder in ihrer Ganzheitlichkeit wahr- und ernstnimmt“ (Rohlf, 2006, S. 14).

Im Fokus lebensweltlich-sozialräumlicher Analysen stehen somit schlussfolgernd die Binnensicht, die Denk-Welt, das subjektive Erleben und die subjektiven Bedeutungen, die die Kinder und Jugendlichen ihren lebensweltlichen Bereichen, ihren verschiedenen Lebensorten beimessen. Ebenso kristallisiert sich dabei aber auch heraus, was Kindern und Jugendlichen in ihren Lebenswelten fehlt und was ihnen in ihren Stadtteilen bisher noch unbekannt geblieben ist, was es noch zu „erobern“ gilt – neue Möglichkeiten, die Erweiterung des Handlungs- und Erfahrungsraumes. Für das Verständnis und das Gelingen von Schule sind diese sozialräumlichen Grundlagen wichtig. Schule findet nicht im luftleeren Raum statt, sondern in den jeweiligen Stadtteilen mit ihren je eigenen Bedingungen und ist Bestandteil der subjektiven Lebenswelten.

Bettina Pauli ist der Auffassung, dass sozialraumorientierte Ansätze ihr Augenmerk immer auf die Stärken der Kinder und Jugendlichen zu richten haben, die sich häufig sogar in den vermeintlichen Defiziten wiederfinden lassen (vgl. Pauli, 2006, S. 17f.). Kritisch bemerkt sie auch, dass die Gestaltung pädagogischer Prozesse, also auch der Entwicklung ganztägiger Bildungskonzepte, als Ziel eine anregungsreiche Lebenswelt im Interesse der Kinder haben und daher den Erfordernissen der Lebenswelt folgen muss – nicht denen der Institutionen (vgl. Pauli, 2006, S. 16.).



Lebenswelten treffen sozialräumlich aufeinander, z. B. die Lerngruppe im Klassenraum, die Clique beim Treff auf der Straße, Patient/innen im Wartezimmer, die Wandergruppe im Wald, Jugendliche auf einer LAN-Party oder im Chatroom des Internets etc. Der Sozial-Raum kann mannigfaltige Fassetten aufweisen.

Nach Deinet und Mack haben sich einige Schulen auf den Weg gemacht, den Sozialraum und die Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern bei der pädagogischen Arbeit mit einzubeziehen. Auch die Schulen selbst gehören u. a. zu den wichtigsten Sozialräumen von Kindern und Jugendlichen (Mack et. al., 2003). Neben ihrer Funktion als formaler Bildungsort sind Schulen, insbesondere Ganztagschulen, soziale Orte, Lebensorte, Treffpunkte, an denen auch informelle Bildungsaktivitäten stattfinden. Eine gemeinsame Orientierung von Jugendhilfe und Schule an den sozialräumlichen Gegebenheiten und lebensweltlichen Bezügen der Schülerinnen und Schüler stellt nicht zuletzt auch eine gute Kooperationsbasis dar.

1.1 Sozialökologische Modelle zur Erklärung sozialräumlich orientierter Aneignungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen

Diese Modelle sind Hilfsmittel. Sie versuchen uns u. a. eine Antwort darauf zu geben, wie sich die Handlungsräume und die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen entwickeln und wie sie strukturiert sind. Neben dem Modell eines allmählich wachsenden, zusammenhängenden Handlungs- und Erfahrungsraumes (sh. Abb. 1) wird aufgrund empirischer Ergebnisse der Lebenswelten in Großstädten das Inselmodell (sh. Abb. 2) diskutiert.

Diese Modelle belegen u. a. auch, dass das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen sozialräumlich verläuft.

Das Zonenmodell von Dieter Baacke lässt einen Blick auf die individuelle Entwicklung und die damit einhergehende Erweiterung der Handlungs- und Erfahrungsräume von Kindern und Jugendlichen zu.

Nach dem Zonenmodell eignen sich die Kinder und Jugendlichen in immer größeren lebensweltlichen Bereichen ihre Umwelt aktiv an. Dieses dynamische Modell erfasst systematisch die verschiedenen Erfahrungsbereiche der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen (vgl. Deinet, 2005, S. 3 ff.). Die Welt wächst und wächst, sie wird durch das Kind allmählich erweitert, es eignet sich somit die Welt an.

Aneignung allgemein bedeutet dann u. a.:

- Eigentätige, aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt;

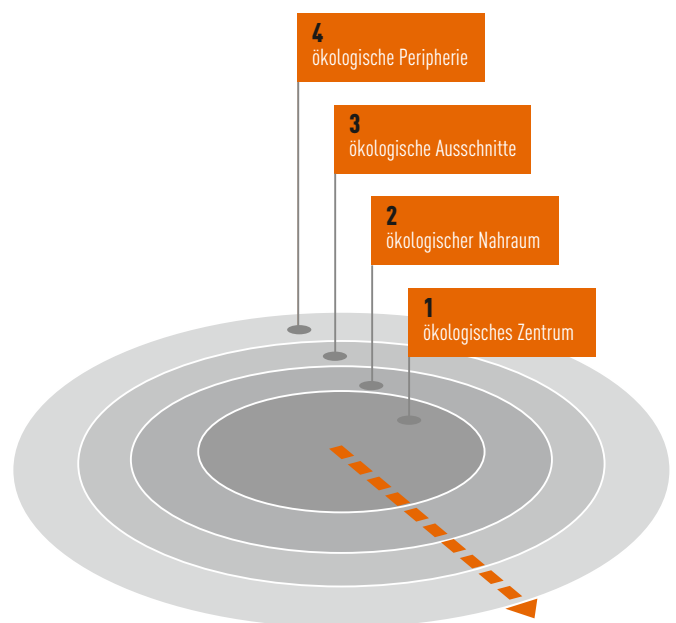
- Gestaltung von Räumen mit Symbolen und Sinnzuschreibungen;
- Inszenierung, Verortung im öffentlichen Raum (Nischen, Ecken, Bühnen) und in Institutionen (Schulen, Jugendhäusern etc.);
- Erweiterung des Handlungsraumes – die neuen Möglichkeiten, die in neuen Räumen liegen, ausprobieren;
- eigentätige Nutzung neuer Medien zur Erschließung virtueller sozialer Räume ;
- Veränderung vorgegebener Situationen und Arrangements etc. (vgl. Deinet, 2005, S. 11.).

Aneignung findet in Räumen und Situationen statt: Aneignung als Selbstbildung.



(Foto: U. Deinet; Grafik: www.visuelle-protokolle.de)

Abb. 1: Das Zonenmodell von Dieter Baacke



(Quelle: Deinet, Wiesbaden 2005).

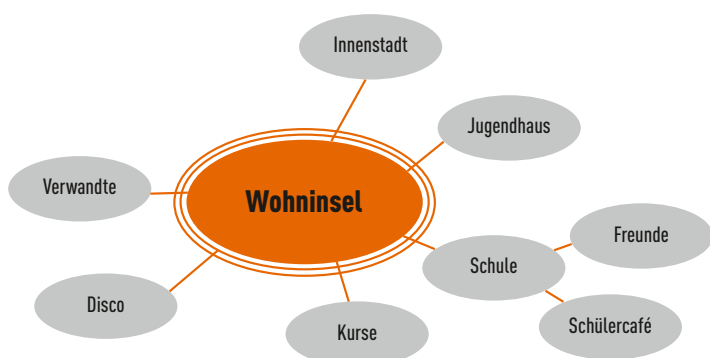
Alle vier expandierenden Zonen werden vom Kind nacheinander betreten:

1. Das ökologische Zentrum ist die Familie, das Zuhause.
2. Der ökologische Nahraum ist die Nachbarschaft, der Stadtteil, das Viertel, die Wohngegend oder das Dorf. Mögliche erste Außenkontakte zum Bäcker um die Ecke werden gemacht.
3. Die ökologischen Ausschnitte sind Orte, an denen das Kind, der Jugendliche lernen muss, bestimmten Rollenerwartungen gerecht zu werden: (Schule, Geschäfte, Banken, Schwimmbad, Betrieb etc.)
4. Die Zone der ökologischen Peripherie ist die der gelegentlichen Kontakte: Freizeiten, Fahrten; aus dem Alltag herausgehobene Situationen und Orte (Baacke, 1984, zit. n. Deinet, 2005).

Helga Zeiher stellt die Raumeignung – vor dem Hintergrund großstädtischer, empirischer Befunde – hingegen als eine Inselstruktur dar. Lebensweltliche Bereiche gestalten sich wie Inseln verstreut und zusammenhanglos im größer gewordenen Gesamttraum (Lebenswelt), der als ganzer bedeutungslos zu werden scheint.

Die Kinder und Jugendlichen eignen sich, vom „Stützpunkt“ Wohninsel ausgehend, unterschiedliche Bereiche ihrer Umwelt an. Der Raum zwischen den Inseln verschwindet, wird von den Kindern nicht wahrgenommen, bleibt unbekannt. Auch in dem Inselmodell nimmt die Schule eine bedeutende Stellung ein. In der Schule trifft man Gleichaltrige, schließt Freundschaften und geht gemeinsame Unternehmungen an. Die Aneignung dieser Räume, dieser Rauminselfen, sieht Zeiher nicht wie beispielsweise Baacke als eine allmähliche Erweiterung des Nahraumes, sondern völlig unabhängig von den übrigen „Inseln“ des gesamten kindlichen Raumspektrums. Zeiher sieht die Struktur des kindlichen Aufwachsens, der Lebensräume nicht mehr als ein idealtypisches Gefüge von in Verbindung stehenden Räumen, die nach und nach von Kindern erobert werden. Sie ist vielmehr der Auffassung, dass der Lebensraum heute aus einzel-

Abb. 2: Das Inselmodell nach Helga Zeiher



(Quelle: Zeiher, 1983, zit. n. Deinet, 2005)

nen „separaten Stücken“ besteht, die sich wie Inseln verstreut in einem größer gewordenen Gesamttraum befinden, der als ganzer zusammenhanglos unbekannt und ohne Bedeutung ist (vgl. ebd.).

Mit dem Inselmodell lassen sich neben großstädtischen aber auch aktuell ländliche Räume mit ihren lebensweltlichen Strukturen abbilden, wie die folgende Grafik zeigt:

Abb. 3: Verinselung jugendlicher Welten



(Quelle: Deinet)

Neben den entfernteren lebensweltlichen Bereichen (z. B. das Schulzentrum in einer Kreisstadt) werden auch neue virtuelle Raumformen (vgl. Löw, 2001), wie beispielsweise Chatrooms (Foren, LAN-Partys etc.) mit einbezogen.

Rohlf's hat in seiner qualitativen Sekundäranalyse von Fallstudien (Freizeitwelten von Grundschulkindern) über den ländlichen Raum in Bayern allerdings festgestellt, dass es *die* verinselten Kinder in ländlichen Regionen schlechthin nicht gibt – von Ausnahmen einmal abgesehen (vgl. Rohlf's, 2006).

Zeiher geht in Zusammenhang mit dem Inselmodell sogar davon aus, dass es zu einer Entsinnlichung des Lebenszusammenhangs kommt, denn der Lebensraum sei seiner Zusammenhänge auf sozialer und räumlicher Ebene beraubt.

Schule und Jugendhilfe sollten daher unserer Ansicht nach durch ein konzeptionell ganzheitlich-sozialräumliches Zusammenwirken der von Zeiher dargelegten Tendenz zur Verinselung entgegenwirken. Es bietet sich an, die unbekannteren Räume, die sog. „blinden Flecken“, zwischen den „Inseln“ mit den Kindern beispielsweise durch Exkursionen mit dem Fahrrad oder durch Stadtteilbegehungen zu erforschen, um die mehr oder weni-

ger zusammenhanglosen, verstreuten „Inseln“ zu einem sinnbringenden Ganzen bzw. einem zusammenhängenden Gefüge zu vernetzen. Martina Löw (2003) spricht in diesem Zusammenhang auch von einem Prozess der aktiven Aneignung einzelner Lebensräume (Inseln) durch Verknüpfen. Mit Hilfe der in Kapitel 2 aufgeführten Methoden lassen sich sowohl die sozialräumlichen „blinden Flecken“ erfassen und erobern als auch die notwendigen Vernetzungsprozesse organisieren und durchführen.

Aus den vorangegangenen sozialökologischen Modellen von Baacke und auch von Zeiher lässt sich ableiten, dass die Schule ein bedeutender Bestandteil der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen ist. Insbesondere die Ganztagschule, die ihre Tore bis zum späten Nachmittag – und zum Teil noch darüber hinaus – geöffnet hat, gewinnt in diesem Zusammenhang an großer Bedeutung.

Ferner thematisieren die beiden oben genannten Modelle den Zusammenhang zwischen einzelnen Räumen, in denen die Schülerinnen und Schüler leben, sich bewegen, ihre Freizeit verbringen, Freunde auf dem Abenteuerspielplatz treffen, die Tante am Stadtrand besuchen oder zu einer weiterführenden Schule mit der U-Bahn in den Nachbarort fahren.

In dieser sozialräumlichen Dynamik von Raum und Zeit – verkürzt ausgedrückt – eignen sich Kinder und Jugendliche aktiv *Räume* (subjektiv ausgewählte Orte) an, die für sie eine individuell-subjektive und unverwechselbare Bedeutung in ihrem lebensweltlichen Zusammenhang haben. Beispielsweise sehen Erwachsene in einem Parkplatz nur eben diese Funktion des Platzes, während Kinder und Jugendlichen diesen Parkplatz z. B. als Raum für informelle Treffen oder einfach als Spielplatz nutzen; sie somit aus diesem Ort Parkplatz ihren Raum „konstruieren“. Andere Kinder oder Jugendliche nehmen denselben Parkplatz möglicherweise wieder ganz anders wahr, drücken diesem Raum ihren eigenen „Bedeutungsstempel“ auf.

Kinder und Jugendliche sehen die Sozialräume bzw. Stadtteile als Aneignungsräume und suchen dort „spezifische Nutzungen, die zum Teil Erwachsenen völlig verschlossen bleiben... Das Aneignungskonzept ist ein Schlüssel zum Verständnis der Bedeutung von Orten und Räumen für Kinder und Jugendliche und deren Verhalten. Damit wird auch der Begriff des Sozialraums als Synonym für Stadtteil, Quartier, geographischen Raum wesentlich erweitert im Sinne subjektiver Aneignungsräume von Kindern und Jugendlichen“ (Deinet, <http://ganztag-blk.de>, 26.08.2008).

Hinsichtlich der sozialräumlichen Aneignungsprozesse der Kinder und Jugendlichen ist für die pädagogische Arbeit der Aspekt der Veränderung öffentlicher Räume durch die immer weiter fortschreitende Ökonomisierung und Funktionalisierung der verschiedenen Lebensbereiche und Stadtteile von Belang. Diese und andere Entwicklungen (verregelte Räume/„Raumwärter“/Angsträume etc.) wirken sich auch einschränkend auf die Aneignungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen aus. Andererseits entstehen neue Raumformen virtuell-medialer Art (Foren im Internet, LAN-Partys etc.) – möglicherweise eine Folge des Verlustes der Straßenöffentlichkeit.

Solche Funktionalisierungs- und Ökonomisierungsprozesse bringt leider auch hier und da die Ganztagschulentwicklung u. a. durch Hausmeisterkioske mit sich. Anstatt beispielsweise den Schülerinnen und Schülern ihr Café in eigener Regie zu überlassen und es als aktive lebensweltliche Aneignungsmöglichkeit zu betrachten, verwirft Schule häufig solche Möglichkeiten und vergibt diese Chance aus Erwachsenensicht an die Hausmeister – „die können das sicher besser“, so die Denkweise. Solche kompetenzverknüpfenden Projekte (Schülercafés etc.) sind mehr als unterrichtstauglich – zumal sie sich häufig noch nachmittags zum Schulumfeld hin öffnen. Die Thematik Aneignung als eine kreative Eigentätigkeit der Akteure – auch als Selbst- und Subjektbildung verstanden – muss nicht zuletzt auch unter geschlechts-, alters- und kulturspezifischen Aspekten betrachtet werden.

2 Methoden sozialräumlich orientierter qualitativer Lebensweltanalysen und ihre Anwendungsmöglichkeiten in Unterrichtsprojekten

2.1 Einführung

Es ist unbestritten, dass die lebensweltlich-sozialräumlichen Bezüge der Schülerinnen und Schüler in ihren Zusammenhängen stärker in die Schul- und Unterrichtsentwicklung einbezogen werden müssen (vgl. BMFSFJ 2005). Deinet und Krisch weisen in diesem Zusammenhang auf eine UNESCO-Studie, die schon 1972 herausstellte, dass 70 Prozent der Bildungsprozesse informellen Ursprungs – auf Schulhöfen, in Jugendzentren, Vereinen, Treffs etc. – sind, d. h. außerhalb von formalen Bildungsprozessen schulischen Unterrichts stattfinden; eine kanadische Studie kommt hier sogar auf 90 Prozent. Methoden qualitativer Lebensweltanalysen, von erfahrenen Praktiker/innen der Jugendhilfe entwickelt, können u. a. dazu beitragen, einige wichtige informelle Kompetenzen (Fähigkeiten, Stärken) junger Menschen gemeinsam mit ihnen aktiv zu erforschen, zu ergründen und auf vielfältigste Art und Weise – je nach Methode – in den Unterricht einzubringen. „Die Chancen, solche Kompetenzen zu entwickeln, werden wesentlich geprägt durch die Strukturen der Lebenswelten und durch die Fähigkeiten des Individuums, sich seine Lebenswelt anzueignen“ (Deinet/Krisch, 2006, S. 37). Die intentionalen Bildungsprozesse – so Deinet – werden maßgeblich auch durch informelle Lernprozesse mit ge-

prägt, die in den jeweiligen lebensweltlichen Bereichen der Kinder und Jugendlichen stattfinden, insbesondere auch in öffentlichen Räumen. Weil die Lebenswelten sehr fassettenreich strukturiert sind, können die einzelnen Methoden u. a. auch mögliche Gefährdungen für die Kinder und Jugendlichen ans Licht bringen, denen nachgegangen werden muss.

Schule ist immer Teil eines Sozialraums und somit auch Bestandteil der Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler, in der sie sich ebenso wie in anderen lebensweltlichen Bereichen ihre subjektive Welt aneignen und alle diese Bereiche zu einem für sie sinngebenden Ganzen miteinander zu verknüpfen und zu verstehen suchen. Dazu kommt, dass kindliches, jugendliches Erleben als ganzheitlich, sowohl in sinnstiftenden als auch in sinnversagenden Lebensräumen aufgefasst wird.

Wenn es der Schule in Zusammenwirken mit Familie und geeigneten Kooperationspartnern – wie z. B. der Jugendhilfe – didaktisch wie methodisch gelingt, diese Kinder und Jugendlichen beim Konstruieren und Verstehen ihrer sozialräumlich orientierten und ganzheitlich erlebten Welten zu unterstützen, wäre endlich diese künstliche Aufteilung von „Schulwelt“ und übriger

Abb. 4: Lebenswelten/Sozialräume der Kinder und Jugendlichen



(Quelle: Grafik: M. Grimm in Anlehnung an das sozialräumlich orientierte Bildungsverständnis nach Deinet)

Lebenswelt aufgehoben bzw. zu einer **sozialräumlich orientierten Bildungslandschaft** miteinander verknüpft. Wertvolle informelle Kompetenzen, Stärken der Schülerinnen und Schüler fänden so wertschätzend und intentional bewusst berücksichtigt Eingang in unterrichtliche Lernprozesse – denen sie faktisch ohnehin immanent sind.

Ein solches sozialräumlich orientiertes Bildungsverständnis mit den **Methoden als Vermittlungsinstrument**, als Klammer von formaler und informeller Bildung soll die Abb. 4 verdeutlichen.

Inzwischen gibt es sogar diagnostische Verfahrensweisen, die informell außerunterrichtlich erworbene Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen bei bestimmten Aktivitäten in ihrer Freizeit (Sport, Peergroups, Ehrenamt, Vereinsarbeit etc.) „messbar“ erfassen können (Reinders, 2008, S. 71ff.). Kompetenzerwartungen sollen demnach durchaus kompatibel mit Bildungszielen sein und können ebenso zu deren Realisierung beitragen. Die Schule als ein lebensweltlicher Bereich darf daher nicht bruchstückhaft losgelöst, ähnlich einem verschlossenen „Container“, von dem gesamten Lebenszusammenhang der Kinder und Jugendlichen betrachtet werden. Die lebensweltlichen Bereiche sollten als zusammenhängende Einheit aufgefasst und in der Schule, im Unterricht u. a. auch thematisiert werden. Denn Bildung im umfassenden Sinne ist mehr als eine nur auf Lehrplänen basierende Vermittlung von Inhalten. Es sei denn, der **„Lehrplan des Lebens“** wird mit in die Unterrichtsgestaltung einbezogen.

So wie beispielsweise die Schülerinnen und Schüler im Unterricht und anderen schulischen Aktivitäten nicht nur die Rolle – Schüler/in – „besetzen“, sondern als Kinder oder Jugendliche dort lernen, toben und noch weitere Rollen ihres lebensweltlichen Repertoires wie Tochter, Vereinsmitglied, Sohn, Freund/in, Schülerlotse, Tierschützer/in etc. innehaben und dieses Rollenset auch täglich in ihrem „Gepäck“ mit in die Schule bringen; so sollte auch die Schule beispielsweise auf diese vielfältigen Rollenarrangements der Schülerinnen und Schüler z. B. auf der Grundlage von Ergebnissen qualitativer Lebensweltanalysen bei ihrer Lehr- und Lerngestaltung Rücksicht nehmen. Für die Ganztagschulen bedeutet dies u. a. auch Zeiten und Aktivitäten, die die Schülerinnen und Schüler in der Halbtagschule noch mit Hilfe der Eltern oder gar selbstständig organisiert und gestaltet haben (Sportvereine, Jugendhäuser, Treffs, Engagements, Peergroups, Freunde etc.), möglichst adäquat – soweit möglich – in schulische Aktivitäten einzubinden, was nicht zuletzt auch für die Existenz vieler engagierter Vereine von Bedeutung sein dürfte. Nicht zuletzt sei bemerkt, dass Schülerinnen und Schüler es sehr schätzen, wenn sich ihre Lehrerinnen und Lehrer für sie und ihre Lebenswelten interessieren, so die Erfahrung der Lehrkraft.

Im Folgenden werden nun einige ausgewählte Methoden sozialräumlich orientierter qualitativer Lebensweltanalysen und ihre Anwendungsmöglichkeiten in einzelnen Unterrichtsprojekten mit Schülerinnen und Schülern einer sechsten Klasse einer Ganztags Hauptschule vorgestellt:

- Zeitbudgets von Kindern und Jugendlichen,
- Nadelmethode,
- subjektive Landkarte,
- Stadtteilbegehung mit Kindern und Jugendlichen (auch mit Fachkräften aus Schule und Jugendhilfe möglich),
- Schüler/innen zeichnen und bewerten ihre Schulräume – Motto: Wie wohl fühle ich mich in den Räumen meiner Schule?
- Autofotografie: Foto-Evaluation.

2.1.1 Qualitätsmerkmale

Die folgenden „Qualitätsmerkmale in Stichworten“ aus dem QUIGS-Modul **„Schule sozialräumlich verankern“** (internes Evaluationsverfahren) setzen inhaltlich wie methodisch Kenntnisse voraus, die anhand dieser Methodenanwendungen erarbeitet bzw. erreicht werden können:

- Kenntnis der Lebensbedingungen und Lebenswelten der Kinder der Schule,
- Kenntnis der Angebote und Institutionen im Schulumfeld und Gemeinwesen,
- Zusammenarbeit mit außerschulischen Angeboten und Institutionen,
- Einbeziehung von Expertinnen und Experten aus dem Schulumfeld in die Gestaltung der Ganztagsangebote,
- Kenntnis der Familien- und Wohnsituation der Kinder im Ganztage,
- Beteiligung der Kinder bei sozialräumlichen Aktivitäten,
- Begegnungsmöglichkeiten zwischen Schule und dem sozialen Umfeld,
- Teilnahme an Runden Tischen im Sozialraum,
- Räume der Schule zur Verfügung stellen und außerschulische Räume nutzen,
- Schule, das Schulgelände ist selbst Bestandteil des Sozialraums und wird Gestaltungs- bzw. Aneignungsraum zum Erwerb von Kompetenzen für Schülerinnen und Schüler (vgl. Serviceagentur „Ganztägig lernen in Nordrhein-Westfalen“, 2007.)

2.1.2 Allgemeine Hinweise zu den durchgeführten Methoden

Die aus der Methodenanwendung resultierenden Informationen über die Schülerinnen und Schüler sollten mit äußerster Diskretion behandelt und die Grenzen

der Informationsweitergabe beachtet werden. Bei z. B. sich herauskristallisierenden Gefährdungen (Gesundheit, Missbrauch, Ängste, Vernachlässigung der Sorge etc.) einzelner Schüler/innen ist zunächst Kontakt zur Schulsozialarbeit aufzunehmen und sich über weitere Schritte zu beraten. Denn es geht hier aktuell auch um ein schon gewachsenes und wünschenswertes Vertrauensverhältnis zwischen Klassenlehrer/in, Schulsozialarbeiter/in und den Schülerinnen und Schülern; dieses darf nicht überreagierend aufs Spiel gesetzt werden. Die noch relativ „einfachen“ Probleme zu Unterrichtsthemen zu machen oder auch Einzelgespräche darüber zu führen, ferner Elternabende über beispielsweise zu hohen Fernsehkonsum zu veranstalten, können auch ergiebige Methoden sein, um zu einer Lösung oder vernünftigen Regelung zu gelangen.

Sämtliche Methoden wurden in der 6. Klasse einer westfälischen Ganztags Hauptschule, die in einem großstädtischen Brennpunkt liegt, von dem Klassenlehrer und z. T. auch in Kooperation mit der Schulsozialarbeiterin zunächst einmal als Pilotprojekt durchgeführt. Erst nach der Projektauswertung sind eine Einbettung ins Schulprogramm und der Transfer auf weitere Klassen der Schule angedacht. In dieser Lerngruppe (Klasse 6a) befinden sich 10 Mädchen und 18 Jungen. Bis auf einen Jungen haben alle übrigen 27 Schüler/innen einen Migrationshintergrund (zwölf Nationen) und leben über die Stadt – wie auf Inseln – verstreut in einzelnen sozialen Brennpunkten mit einem Ausländeranteil von z. T. bis zu 52 % und einer regional überdurchschnittlich hohen Quote von Arbeitslosigkeit von z. T. bis zu 21 %. Insgesamt leben ca. 80 % der Eltern dieser Schüler/innen von Arbeitslosigkeit II bzw. von Sozialhilfe.

2.2 Zeitbudgets von Kindern und Jugendlichen

2.2.1 Beschreibung der Methode

Durch diese einfach anzuwendende Methode (Wie, womit verbringe ich meine Zeit am...?) lässt sich Aufschluss über die pflichtfreie (Freizeit) bzw. verpflichtende Zeit (Termine, Unterricht, Hausaufgaben, etc.) von Schülerinnen und Schülern gewinnen. Letztlich wird die Aufteilung ihrer gesamten Tageszeit deutlich. Diese Methode ist – wie auch in der Durchführung geschehen – erweiterbar um die Frage, wo und mit wem die Schüler/innen ihre freie Zeit verbringen und wie sie diese bewerten. Alternativ kann so ein Ergebnis auch durch eine Befragung oder durch einen kleinen Aufsatz erzielt werden: z. B. „Wie ich am Mittwoch/Wochenende meine Zeit mit...verbracht habe“. Diese Methode vermittelt auch Einblicke in den – nicht öffentlich sichtbaren – Teil des Lebens, die Privatsphäre von Schülerinnen und Schülern.



Grundsätzlich kann es bei der Methodenanwendung auch darum gehen, Schüler/innen einmal bewusst zu machen, wie sie ihre Zeit verbringen, welche Zeit überhaupt noch „frei“ gestaltbar ist, Zeiten qualitativ zu vergleichen, Aktivitäten miteinander abzuwägen und Entscheidungen für die eine oder andere Freizeitgestaltung zu treffen. Eine weitere Intention kann darin bestehen, interessante Aktivitäten aller Schüler/innen als **Markt der Möglichkeiten** für die gesamte Klasse zu betrachten. Hier kann es zu einem regen Austausch über ausgefallene, einigen Kindern noch unbekannte Sportarten und auch scheinbar uncoole Aktivitäten wie Angeln kommen. Auch Angebote der Kinder- und Jugendarbeit werden einigen Schüler/innen dadurch neu erscheinen. Hier und da kann es auch zu Umorientierungen, zu neuen oder stabileren Gruppenbildungen kommen. Stillere Schüler/innen mit tollen Hobbys erfahren möglicherweise plötzlich eine ganz andere Wertschätzung. Die Klasse insgesamt erfährt auf diese Art sehr viel über ihre Mitschüler/innen.

Etliche Mädchen mit Migrationshintergrund sind im öffentlichen Raum kaum präsent, ebenso geht es den sogenannten „Drinnen“-Kindern, die nicht selten eine verhäuslichte Kindheit verbringen. Für letztere Gruppen ist sicher auch die Ganztagschule mit ihren Angeboten am Nachmittag oder mit einer Schuldisco am frühen Abend eine willkommene Alternative.

Ein Anlass u. a. zur Durchführung dieser Methode in dieser Klasse der Ganztagschule waren Elterngespräche (Hausbesuche), in denen deutlich wurde, dass manche Schüler/innen nach der Ganztagschule an einzelnen Tagen erst gegen 20.00 Uhr oder später wieder zu Hause eintreffen.

Diese Methode lässt sich in der Regel noch gut durch eine Lehrkraft ohne Kooperationspartner der Jugendhilfe bewerkstelligen. Man muss in etwa zweimal eine Doppelstunde inklusive der Gruppendiskussion und eine Stunde für Vorüberlegungen (inklusive Erstellung

des Arbeitsblattes) einplanen. Die Auswertung kann auch noch einmal mit zwei Stunden veranschlagt werden. Eine Auswertungsstrichliste mit den entsprechenden Kategorien ist dabei sehr hilfreich.

2.2.2 Durchführung der Methode

Nach einer Einführungsphase zum Thema und zur Vorgehensweise bekommen die Schüler/innen ein Arbeitsblatt (sh. Abb. 5) zur inhaltlichen (was, wo, mit wem?) und zeitlichen Erfassung ihrer täglichen, wöchentlichen und/oder wochenendlichen Aktivitäten (PC, TV, Sportverein etc.). Es bieten sich zwei unterschiedliche Wochentage und ein Wochenendtag an. Die Schüler/innen notieren sodann in den entsprechenden Spalten die Zeiten, Orte und Personen, mit denen sie an bestimmten Tagen Aktivitäten unternommen haben und wie sie diese bewerten. Dazu können grafische Elemente herangezogen werden (☺☹). Allein verbrachte Zeiten werden so auch erfasst (z. B. Fernsehen allein zu Hause).

Den Schüler/innen war es freigestellt, ihre Ergebnisse in der Klasse vorzutragen. Etwa zwei Drittel der Schüler/innen präsentierten ihre Ergebnisse. Es kam zu einem sehr regen Austausch und zu Nachfragen (auch vom Lehrer) hinsichtlich bestimmter Hobbys (z. B. nach Cheerleaderinnen), Vereine und Orte (Parks, Spielflächen, Buden, Jugendhäuser, Flüsse mit Angelgelegenheit etc.). Dis-

kussionen über Frühstücks-, Fernseh- und Telefonier-Praktiken schlossen sich an.

„Schätze“ z. B. in Form eines prämierten Kurzfilms aus einem überregionalen Wettbewerb wurden entdeckt. Auch der Klassenlehrer war sehr erstaunt. Der Film (CD) wurde Tage später der ganzen Klasse vorgestellt und mit großem Beifall bedacht. Die vier Schüler (Filmemacher), die ihre Kompetenzen in einer außerschulischen Einrichtung erworben hatten, waren sichtlich stolz und freuten sich über diese weitere Anerkennung durch die Klasse. Daran lässt sich im Unterricht und bei der Gestaltung des Schullebens anknüpfen.

2.2.3 Auswertung

Die Arbeitsblätter der Schüler/innen wurden von der Lehrkraft ausgewertet und die Ergebnisse mit der Schulsozialarbeiterin besprochen. Es ist insgesamt über diese Methode „Zeitbudgets“ zu sehr interessanten, z. T. zu erwarteten Ergebnissen gekommen, die wichtige Informationen beinhalten:

Die Mädchen werden stärker als die Jungen zu weiteren verpflichtenden Aufgaben in der Familie (mit Geschwistern spielen, Haushalt etc.) herangezogen. Bei den Jungen sind die verpflichtenden und frei gestaltbaren Zeiten vom Umfang her in etwa ausgeglichen. Bei der Hälfte der Mädchen wird auch das Üben von Vokabeln





und deutschen Texten erwähnt. Bei den Jungen ist dies nicht der Fall. Vier von zehn Mädchen müssen sich am frühen Abend gegen 19.00 Uhr schon ein wenig ausruhen (schlafen), weil sie u. a. vom Helfen in der Familie, vom Üben für die Schule ermüdet sind. Von den zehn Mädchen haben vier eine vergleichbare Möglichkeit wie die Jungen sie in der Regel haben, draußen etwas zu unternehmen, z. B. mal mit Freundinnen in die City zu gehen. Die übrigen Mädchen unternehmen außerhalb der Wohnung eigentlich immer nur etwas im Familienverband, wie beispielsweise gelegentlich die Enten am Stausee füttern etc. Wohl haben die Mädchen gegenüber den Jungen noch externe Termine z. B. in einer Musik- oder Kunstschule, in einer Cheerleader-Gruppe eines Fußballbundesligaklubs, in einem Schwimmverein etc. und kommen auf diese Weise auch einmal mehr aus dem Haus. Die Jungen verfügen insgesamt über eine respektable frei verfügbare Zeit nach der Schule. Sie treffen sich häufig nach dem Unterricht noch mit Jungen aus der Klasse, der Schule oder anderen Freunden aus der Nachbarschaft und unternehmen etwas zusammen: Fußballspielen, Radfahren, Angeln, Buden bauen, Filmgruppe, Abhängen, ins Jugendzentrum: Billard, Kicker, Schwimmen etc.

Im Folgenden werden kurz weitere Ergebnisse zusammengefasst benannt (Mädchen/Jungen):

- Einige Schüler/innen (6 von 28) kommen ohne Frühstück zur Schule – haben dafür z. T. aber schon Frühstücks-TV vor der Schule konsumiert (Thema auch für die Fächer Hauswirtschaft, Politik),
- teilweise zeigt sich ein extremer Fernseh- und PC-Konsum bis zum späten Abend in der Woche (3 – 5 Stunden), am Wochenende liegt er noch darüber (nur ganz wenige Schüler/innen bilden eine Ausnahme: z. B. 30 Minuten täglich),
- Verhäuslichung von Mädchen (6 von 10), nur ein

Junge fällt in diese Kategorie (Angebot Mädchen-gruppe an der Schule wahrnehmen),

- manche Schüler/innen gehen nach der Schule (16.00 Uhr) gleich in ein Jugendzentrum, Spielehaus und kommen erst um 20.00 Uhr oder später nach Hause (Gespräche!),
- mangelnde oder übertriebene Hygiene (Gründe, Gespräch mit Sozialarbeiterin),
- bis auf vier Mädchen gehen die Schüler/innen in der Woche erst gegen 23.00 Uhr zu Bett (Schlaf reicht nicht für optimale Aufmerksamkeit in der Schule – Thema Elternabend!),
- einige Schüler/innen stehen morgens vor der Schule viel zu spät auf (Hektik). Andererseits geht eine arabische Schülerin schon um 7.00 Uhr zu Fuß zur Schule, während andere erst aufstehen, erzielt aber auch gute Leistungen, ist insgesamt gut strukturiert – wird sehr akzeptiert von den Mitschüler/innen,
- abendliches Telefonieren von Mädchen mit Klassenkameradinnen – bis zu drei Stunden (Ausgleich für Verhäuslichung?),
- Freundschaften, Gruppenbildungen in der Klasse spiegeln sich in den Plänen wider,
- einige Kinder bewerten die Zeit in der Ganztags-schule positiver als die Zeit nach 16.00 Uhr,
- „Markt der Möglichkeiten“: Interessante neue Orte, verschiedene Sportarten, Vereine, interessante Hobbys, Jugendhäuser, Naturflächen, Stauteiche eines Stadtflusses, Stausee, Sportstätten (Radrennbahn), Kurzfilm-Gruppe, Rapper-Gruppe etc.

Die Mädchen wie die Jungen bewerten ihre Zeit und die Aktivitäten mit bestimmten Personen subjektiv als doch recht zufriedenstellend. Nur allein zu Hause Fernsehen kommt nirgendwo gut an; und das kommt leider auch häufiger vor. Es gab bei der Auswertung eine Auffälligkeit. Der Klassenlehrer hatte am folgenden Tag

sofort ein Gespräch mit der betreffenden Schülerin gesucht, da bei der eigentlich leistungsstarken Schülerin auch seit geraumer Zeit ein enormer Leistungsabfall mit gleichzeitiger Trotzhaltung festzustellen war – für die es aber bisher keine Erklärung gab (Hintergrund: Gemeinschaftliches Rauchen einer Wasserpfeife). Ein Hausbesuch stand ohnehin an. Das Problem löste sich daraufhin schlagartig.

Der Markt der Möglichkeiten wird von einigen Schüler/innen wie ein „Leuchtturm“ in der Brandung ihrer eintönigen Alltagsroutine aufgenommen; neue Möglichkeiten der Freizeitgestaltung haben sie plötzlich deutlicher vor Augen. Alleine dafür hat sich u. E. die Anwendung dieser Methode schon „gelohnt“. Etliche Schüler/innen brauchen dringend diese Anregungen einer anderen Freizeitgestaltung und das auch noch durch die Schülerinnen und Schüler selber. Die Beziehungen in der Klasse sind offener geworden – man/frau kennt sich besser, geht unverkrampfter, lockerer miteinander um. Weitere Methoden wie die subjektive Landkarte, die Nadelmethode und die Stadtteilbegehung lassen sich hier anschließen und informativ verknüpfen, ferner derzeitige Ergebnisse bestätigen und sicher noch ergänzen. Die Schüler/innen wünschen sich Exkursionen zu den o. a. interessanten Orten; diese werden bei der Durchführung der Methode Stadtteilbegehung mit einbezogen. Die o. a. problematischen Ergebnisse können thematisch im Fach Politik/Geschichte, Praktische Philosophie, Hauswirtschaft behandelt und darüber hinaus auch in Kooperation mit der Schulsozialarbeit auf Elternabenden thematisiert werden.

2.3 Die Nadelmethode

2.3.1 Beschreibung der Methode

Die Nadelmethode ist gegenüber der Methode „Zeitbudgets von Kindern und Jugendlichen“ nicht so sehr zeitlich detailliert ausgerichtet wie z. B. auf den Tagesablauf von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich bestimmter Aktivitäten, sondern fragt vielmehr – z. B. in Unterrichtsprojekten – gezielt nach bestimmten Orten, wie den sehr häufig und mit Vorliebe aufgesuchten Lieblingsorten (z. B. bei einer Freundin, Tante etc.) und deren subjektiver Bedeutung, deren Stellenwert für die Schülerinnen und Schüler; ferner auch nach verschiedenen informellen Treffs im Wohnviertel und darüber hinaus, aber auch nach Gefahrenquellen auf dem Schulweg oder auch nach einschränkenden, zu sehr verregelten, z. T. verbotenen und riskanten Orten. Diese Methode ist sehr vielfältig einsetzbar und kann praktisch sehr weit greifen. Denn denkbar ist auch, dass die Schüler/innen aufgrund so festgestellter Bedingungen in ihrem Viertel, auf ihrem Schulweg, in den örtlichen Bussen, Straßen- und U-Bahnen Forderungen (z. B. Sicherheitsmaßnahmen, Begleiter/innen in der U-Bahn) an die politisch Verantwortlichen stellen möchten. Diese Methode kann aber auch nur einfach einen Anlass zu solchen oder ähnlichen Diskussionsthemen und sich daraus entwickelnden Vorschlägen bieten. Einige Orte und Räume können vorab auch schon bei der durchgeführten Methode Zeitbudgets vorgekommen sein. Ein Brückenschlag zu beiden Methoden ist somit gegeben. Die durch die Fragestellung anvisierten Orte, informellen Treffs etc.

Abb. 5: Arbeitsblatt zu Zeitbudgets

Name:		WAS mache ich WO mit WEM an diesem Tag?		Mädchen <input type="checkbox"/> Junge <input type="checkbox"/>
Tag:	Was mache ich? z. B.	Wo?	Mit wem?	Mein Urteil:
z. B. Montag				
07 Uhr				
08 Uhr				
09 Uhr				
10 Uhr				
11 Uhr				
12 Uhr				
13 Uhr				
14 Uhr				
15 Uhr				
16 Uhr	Es folgt eine Auflistung bis 23 Uhr ...			

(Quelle: Grafik: M. Grimm)

werden mit verschiedenfarbigen Nadeln visualisiert auf den Punkt gebracht, d. h. von den Schülerinnen und Schülern auf eine vorbereitete Stadtteilkarte relativ genau platziert gesteckt. Die Karten sollten vorab auf eine Styroporplatte gezogen werden. Man benötigt zumeist mehrere Stadtteilkarten, da es das kleine Schulumfeld schlechthin kaum noch gibt (Aufhebung der Schulbezirke, weiterführende Schulen etc.). Die Nadelmethode ist eine animierende, aktivierend-partizipative und im Ergebnis auch sehr kommunikative Methode. Sie liefert rasch einen Überblick z. B. über Wohnlage, Lieblingsorte, informelle Treffs, Angst- und Streifräume von Kindern und Jugendlichen, Schülerinnen und Schülern in ihrem Stadtteil bzw. Viertel, das nicht um die Schule herum liegen muss. Für eine strukturelle Differenzierung werden verschiedenfarbige Nadeln (Kennzeichnungsnadeln mit farbigen Köpfen) verwendet. Eine farbliche Differenzierung insgesamt nach Mädchen und Jungen oder auch nach Altersgruppen ist sinnvoll, wenn man entsprechend aussagekräftige Ergebnisse erzielen möchte. Diese Methode kann aber auch sehr mobil, z. B. im Freien auf dem Schulhof oder in einem Viertel auf einem Platz, einer Straße durchgeführt werden. Auf dem Schulhof würde man eine höhere Anzahl an Probanden erreichen. Auch Erwachsene lassen sich z. B. im Stadtteil, im Viertel von dieser Methode leicht animieren – falls Schüler/innen mal selber ein Projektergebnis für den Unterricht relativ schnell erzielen möchten. Oder sie führen in der Schülerschaft eine Abfrage in der Pausenhalle über das Schulgelände (Karte) mit dieser Methode durch.

An Material benötigt man neben ein bis zwei Styroporplatten (3cm dick, Baumarkt) und den Nadeln auch noch Stadtteilkarten im DIN-A3-Format (Fotokopien) im Maßstab von 1:10 000 bis 1:12 000 (Stadtplanungsämter), ferner farbige Stifte zum Tupfen bzw. Markieren bestimmter Orte. Der Maßstab sollte gerade bei Kindern zur besseren Orientierung auf der Karte relativ klein gewählt werden. Diese Methode eignet sich auch für einen Methodenmix aus z. B. Zeitbudgets, Autofotografie, Stadtteilbegehung und der subjektiven Landkarte.

Die Methode lässt sich in der Regel auch noch gut durch eine Lehrkraft ohne Kooperationspartner der Jugendhilfe bewerkstelligen. Man muss in etwa schon insgesamt zwei Doppelstunden inklusive der abschließenden Präsentation, der Gruppendiskussion einplanen. Die Vorbereitung ist ein wenig aufwendig (Karten im DIN-A3-Format, Baumarkt: Platten schneiden etc.). Die Auswertung und die weiteren Überlegungen können auch noch einmal mit zwei Stunden veranschlagt werden.

2.3.2 Durchführung der Methode

Nach einer Einführungsphase mit Rückblick auf die schon durchgeführte Methode „Zeitbudgets von...“, wird den Schülerinnen und Schülern der Sinn und der

Verfahrensablauf der Nadelmethode erläutert. Zunächst wird noch einmal der Maßstab z. B. 1:12 000 mathematisch erarbeitet, damit die Schüler/innen die Entfernungsverhältnisse in den Nahräumen, den Straßen ihres Wohnviertels besser einschätzen können. Dann bekommt jede/r Schüler/in eine Stadtteilkarte zur Bearbeitung ausgeteilt (DIN-A3). Es folgt erst einmal eine Orientierungsphase in Partnerarbeit auf der einfachen fotokopierten Karte. Manche Kinder tun sich hier schon schwer, ihr Wohnhaus zu finden, was über eine Suchmaschine wie Google Earth sicherlich ein Kinderspiel wäre; mit diesem Programm lässt sich sicher auch eine Stadtteilbegehung simulieren. Nach einer gewissen Zeit haben alle ihre Wohnlage lokalisiert und erhalten nun den Auftrag, diese auf der Karte mit einem Farbstift zu markieren; die Mädchen in rot und die Jungen in blau. Die Schüler/innen können nun spielerisch mit den Entfernungsverhältnissen umgehen. Ausgehend von der Wohnung ihres Nahraumes können sie sich gegenseitig Fragen stellen und beantworten wie z. B.: Wie weit ist es von der Wohnung in etwa bis zum nächsten Laden, Bäcker, Friseur, zur U-Bahn-Haltestelle etc.? Im nächsten Schritt lokalisieren die Schüler/innen auf der Karte ihre Lieblingsorte (maximal zwei inklusive der eigenen Wohnung) in ihrem Viertel und/oder auch darüber hinaus. Die Mädchen markieren diese in grüner, die Jungen in gelber Farbe. Die Schüler/innen haben nun ihre Wohnlage und maximal zwei Lieblingsorte auf ihrer eigenen Karte vor sich liegend markiert. Die eigene Wohnung schließt man besser aus, damit die übrigen Lieblingsorte stärker berücksichtigt werden – so die Erfahrung. Alle Schüler/innen haben u. a. auch ihre Wohnung als Lieblingsort, als ihre „Burg“ markiert und die Begründungen zur Wahl ihrer Lieblingsorte für die Präsentation, für ihren Vortrag vorsichtshalber sehr übersichtlich auf Moderationskarten geschrieben.

Nun geht es daran, diese Ergebnisse auf die gemeinsame Karte an der Tafel zu übertragen. Paarweise gehen die Schüler/innen mit ihren Karten nach vorn und bekommen die entsprechend farbigen Nadeln zum Einstechen in die Hauptkarte. Das gelingt nun aufgrund der Vorarbeit mit den markierten Karten relativ rasch. Auf diese Weise entsteht eine ziemlich genaue Karte. Es stellt sich anschließend ein interessantes Gemeinschaftsgebilde von Wohnungen (blau/rot) und Lieblingsorten (gelb/grün) der Schüler/innen dar. Man erkennt auch die verinselte Streuung der Wohnlagen über die Stadt verteilt. Nun folgt noch die Präsentation der einzelnen Ergebnisse durch die Schüler/innen vor dem Klassenplenum.

Die Schüler/innen sind in der Abschlussdiskussion eigentlich von selber auf eine weitere Fragestellung zu dieser Methode gekommen. In einer darauf folgenden Stunde haben sie auf Moderationskarten, weil sie gerade sehr gut mit der Thematik befasst und motiviert waren, die Orte, Räume, Straßen, Plätze, Brücken etc. notiert, in denen sie sich unsicher, verängstigt, eingeschränkt füh-

Abb. 6: Beispiel Nadelmethode



(Quelle: M. Grimm)

len und diese Orte eventuell sogar meiden. Den Schüler/innen war es freigestellt darüber zu berichten. Manche Jungen kennen scheinbar solche Räume, in denen sie sich unsicher fühlen, nicht – einige aber schon. Die Mädchen sind für diese Fragestellung offener und haben ihre Ergebnisse, nebst ein paar Jungen, vorgetragen und Nachfragen – auch des Klassenlehrers – beantwortet. Damit diese neuen Ergebnisse über die subjektiv unsicheren Orte übersichtlich sinnvoll visualisiert werden können, sollten nur die Nadeln für die Wohnlage (blaue/rote) als Orientierungspunkt auf der Karte verbleiben und die übrigen zu den Lieblingssorten (grüne/gelbe) entfernt werden. Nun ist Platz für die neuen Ergebnisse. Alle Schüler/innen haben wieder ihre eigene Stadtteilkarte zur ersten Orientierung vor sich auf dem Tisch liegen. Die Mädchen „nadeln“ z. B. mit neonroten und die Jungen mit neonblauen Nadeln ihre neuen Ergebnisse (die eingeschränkten, unsicheren, riskanten, gemiedenen Orte und Räume) in die Karte.

2.3.3 Auswertung

Interessant ist, dass die Schüler/innen, die sehr viel mit der U-Bahn unterwegs sind bzw. sein müssen, sich zu Beginn beim Orientieren auf der Karte (Wohnung, Orte,

Straßen etc.) sehr schwer getan haben: „Ich fahre immer mit der U-Bahn zu meinem Freund und zur Schule“. Bei manchen Schüler/innen hat sich u. E. eine Haltestellen-Orientierung in ihrer Denkweise entwickelt. Ohne diese Vorarbeit auf der markierten Karte, die alle vor sich liegen hatten, wäre es für viele dieser Kinder sehr schwer geworden, die Nadeln entsprechend den Standorten direkt einzustecken. So hatten alle ihr Erfolgserlebnis. Vielleicht könnte man sogar die Nadeln weglassen und auf der Hauptkarte an der Tafel nur den Tupfer, die farbige Markierung übertragen – dies würde u. E. ausreichen, gäbe auch ein farbiges, aussagekräftiges Bild.

Einige Ergebnisse aus der Methode Zeitbudget (siehe dort: Markt der Möglichkeiten) spiegeln sich wie erwartet durchgängig in den Präsentationen wider; nur wesentlich dichter, plastischer mit mehr Gehalt und Fülle erläutert. Als Mitschüler/in, als Lehrer/in kann man sich nun einige Orte und Freizeitaktivitäten noch besser vorstellen – ohne sie in Augenschein genommen zu haben – was erst bei der Stadtteilbegehung passieren wird. Redundanz vermeidend werden diese o. a. Ergebnisse hier nicht noch einmal aufgeführt.

Darüber hinaus zeigt die Nadelmethode noch die folgenden Ergebnisse. Benannt wurden beispielsweise an informellen subjektiven Lieblingstreffs mit hoher positiver Bedeutung:

- Bestimmte Straßen- bzw. U-Bahnhaltestellen;
- ausgewählte z. T. zerstörte Bänke in den einzelnen Siedlungen;
- winklige, schützende Treppenstufen am Bahndamm der Straßenbahnlinien;
- Treppen auf Kirchplätzen, Hinterhöfen;
- Bolzplätze mit Käfigen in den Siedlungen – aber zu klein und teilweise ohne Tore;
- Kellerräume zum Üben einer Rapper-Gruppe;
- Wohnungen von Freundinnen;
- selbstgebaute Bude von vier Jungen;
- Parks, Unterführungen, kleine Tunnel als Unterschlupf bei Regen, die City;
- Jugendhäuser, Spielplätze und das Underground-Eck (U-Eck), eine selbstbetitelt Gegend mit Spielflächen im Schulviertel;
- allgemein Sportflächen, Spaßbäder;
- Bäche, Stadtfluss, Teiche, Stausee, Tierpark, Burg in der Stadt;
- es wurde auch die Schule genannt, wegen der Freunde, die man dort trifft.

Interessant ist, dass die Mädchen – mit einer Ausnahme – ihre Lieblingsorte nicht in ihrem Wohnumfeld, in ihrem Nahraum lokalisierten, sondern weiter entfernt einordneten. Diese Orte suchen sie zumeist mit der Familie auf. Oder ihr Zuhause ist der Lieblingsort (Mobilität). Bei den Jungen ist es umgekehrt! Interessant ist auch, dass drei Mädchen häufiger denselben Lieblingsort aufsuchen, aber wohl zu verschiedenen Zeiten (drei völlig verschiedene Temperamente); sie wissen nun aber glücklicherweise aufgrund dieser Methode von den übereinstimmenden Präferenzen, sind darüber ins Gespräch gekommen, zwei Mädchen sind nun befreundet.

An unsicheren, auch angstbesetzten und unangenehm wahrgenommenen Orten, Straßen, Situationen etc., die auch im Fach Politik und Praktische Philosophie weiter thematisiert werden müssen, wurden genannt:

- Verschiedene Erscheinungsformen von Obdachlosigkeit in den Vierteln, nahe der Wohnungen von Schüler/innen, an Brücken, die auf dem Nachhauseweg überquert werden müssen, unangenehme Konfrontationen spielen sich ab;
- Alkohol- und Drogenkonsum (Glas, Spritzen, Drogentütchen in Parks, auf Spielflächen);
- reale Bedrohungen durch alkoholisierte, obdachlose Personen;
- gehandikapte Menschen mit Sicherheitshelm machen einigen Jungen Angst, wenn sie morgens mit ihnen an der Haltestelle stehen;
- Aussehen und Benehmen einiger Besucher eines „Sozialen Mittagstisches“ wird von einigen dort in der Nähe wohnenden Mädchen als sehr unange-

nehm wahrgenommen (Schmutz und Bierflaschen liegen später vor dem Wohnhaus);

- Gewalt und Lärm im Wohnhaus und der Nachbarschaft wird wahrgenommen;
- Lärm, Gewalt aus 1-Euro-Kneipen direkt neben dem Wohnhaus;
- oft wird eine ethnische Gruppe von Aussiedlern als gewalttätig genannt (Vorurteil?);
- als negativ wird es von Schüler/innen auch empfunden, wenn Gleichaltrige in der Nachbarschaft fehlen;
- Manche Kinder schlafen wegen des Autolärms in einzelnen stark befahrenen Straßen, in denen sie leben, sehr schlecht ein, kommen morgens müde in die Schule (die Lehrer bekommen ein anderes Bild vom Kind);
- große, gefährlich erscheinende Straßenkreuzungen, breite, stark befahrene Straßen, die zur Schule und zur Erledigung alltäglicher Besorgungen in der Freizeit überquert werden müssen – auch gefährliche Ausfahrten von LKWs auf dem Schulweg werden benannt;
- neben dem Lärm durch Fahrzeuge wird auch der durch bremsende oder vorbeirauschende Züge (Bahnhofsnahe) genannt.

Es tun sich eine Vielzahl von Belastungen, Sorgen und Nöten für die Schülerinnen und Schüler auf, die nicht spurlos an ihnen, ihren Familien und dem gesamten schulischen Kontext vorbeigehen. Diese methodisch herausgearbeiteten o. a. Lieblingsorte, informellen Treffs und unsicheren, teilweise auch angstbesetzten, riskanten Orte, stellen wesentliche Ausschnitte der Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler dar, die mit angemessener Wert- und Einschätzung respektiert und richtig eingeordnet, verstanden werden wollen, damit die Schüler/innen selber auch in ihrem Sosein verstanden werden können, wenn sie beispielsweise morgens zu Schulbeginn vor den Lehrkräften – vielleicht noch mit wirren Gedanken von der Fahrt zur Schule im Kopf – in der Klasse sitzen. Wenn die Lehrkräfte und das übrige pädagogische Personal um diese positiven wie negativen Lebensumstände der Kinder wissen, fällt es ihnen möglicherweise leichter, sie in manchen Situationen anders, ganzheitlicher zu sehen, besser zu verstehen – es sind nicht nur Schüler/innen.

Man braucht nicht immer einen Anlass, um eine solche Methode durchzuführen – die Methode selbst bringt die Anlässe, die Themen ans Licht, die es zu behandeln gilt. Auch die Nadelmethode ist hinsichtlich der Ergebnisse eine sehr ergiebige Verfahrensweise mit Aufforderungscharakter für Schüler/innen und Lehrer/innen. Diese bisher zu Tage geförderten lebensweltlichen Eindrücke können alternativ auch zeichnerisch mit der Methode „subjektive Landkarte“ visualisiert werden.

2.4 Subjektive Landkarte

2.4.1 Beschreibung der Methode

Diese Methode ist von den Intentionen her in etwa mit der Stadtteilbegehung und der Autofotografie/Foto-Evaluation vergleichbar. In Kombination mit diesen und weiteren Methoden sind wir aber in der Lage, die lebensweltlichen Bereiche und Interpretationen der Schülerinnen und Schüler letztendlich besser verstehen und einschätzen zu können. Denn die Spuren, die „Abdrücke“ der Kinder in ihren Lebenswelten werden so von Methode zu Methode für uns zwar immer sichtbarer, eindrucksvoller, aber niemals ganz ergründbar – glücklicherweise.

Der Vorteil dieser nun anstehenden Methode liegt u. a. darin, dass der materielle und zeitliche Aufwand sehr gering ist, und dass sie uns sehr intensive und umfangreiche Erkenntnisse und Einsichten über die subjektiven Bedeutungen (positive/negative) und Bedingungen der Lebensräume (Wohnumfeld, Nahraum, Spielorte etc.) von Schülerinnen und Schülern vermittelt. Bei der Anwendung dieser Methode sollten besonders mögliche „Drinnen-Kinder“ in den Blick genommen werden.

Ausgehend von einem Fixpunkt – der Wohnung – wird ein großes Blatt (DIN-A3) sukzessive mit Verbindungsstraßen, Plätzen, Orten, subjektiv wichtigen Gebäuden und z. B. auch Spielstraßen versehen; je nach gestalterischer Fähigkeit wird diese Landkarte in ihrer spezifischen Qualität zeichnerisch dargestellt. Die Aussagekraft der Zeichnungen wird natürlich durch die künstlerischen und argumentativen Fähigkeiten der Akteure, der Kinder bestimmt.

Es geht bei dieser Methode nicht um geographisch genaues Zeichnen, sondern um die eigene persönliche (Welt-) Sicht der Dinge. Die Schüler/innen sollten beim Zeichnen animiert werden, weitere für sie wichtige, auch entferntere Orte (Inseln?) in ihre Karten einzuzichnen. Es macht auch Sinn, wenn die projektbegleitende Lehrkraft sich gedanklich in ihre Kindheit zurückversetzt und *ihre* subjektive Landkarte (entsprechend dem Alter der Kinder heute) zeitgleich mit den Schüler/innen an die Tafel zeichnet und auch später präsentiert. Dieses Vorgehen unterstützt, animiert die Schüler/innen und macht großen Spaß – so die Erfahrung. Denn auch Erwachsene können aus der Erinnerung heraus ihre eigenen Kinderwelten für bestimmte Lebensalterstufen abrufen und anfertigen (eine Methode in der Erwachsenenbildung). Erwachsene nähern sich dabei auch wieder intensiver kindlichen Sichtweisen an und lassen sich von ihrer eigenen Erinnerung überraschen (je nach Alter!). Diese für alle an der Tafel sichtbare Motivation und Erinnerungsbereitschaft der Lehrkraft überträgt sich auch auf die Schüler/innen. Alternativ könnten beispielsweise auch Orte, Gegenstände, Spielplätze in die

realen Lebensräume hineingezeichnet werden, die man dort vermisst, die man sich wünscht (Abenteuerspielflächen, Klettergeräte, auch Personen, die man dort gern hätte). Ferner können auch negative Details, wie gefährliche Straßen, Gebäude, Straßenzüge und riskante Orte, an denen man sich fürchtet, farbig (z. B. in rot) gekennzeichnet werden; positiv bewertete Orte, Plätze, Gebäude hingegen z. B. in blau.

An Material benötigt man neben einem DIN-A3-Zeichenblock noch Farbstifte für die Schüler/innen, sowie farbige Kreide für die Zeichnung der subjektiven Landkarte der Lehrkraft. Diese Methode sollte schon mit einer zweiten pädagogischen Kraft, z. B. in Kooperation mit der Schulsozialarbeiterin – wenn gegeben –, geplant und durchgeführt werden. Zumal in einer Klasse von 28 Schüler/innen, die während des Zeichnens immer wieder motivierende Unterstützung benötigen. Auch die Auswertungs- und Interpretationsphase sollte in einem solchen Team durchgeführt werden.

Man muss insgesamt zwei bis drei Stunden Zeit inklusive der abschließenden Präsentation und der Gruppendiskussion einplanen. Die Auswertung im Team und mögliche perspektivische Reflexionen können etwa mit zwei Stunden veranschlagt werden.

Abb. 7: Beispiel einer subjektiven Landkarte.



Die in Abb. 7 dargestellte subjektive Landkarte zeigt die Lebenswelt einer türkischen Schülerin, die sich in ihrem Viertel sehr frei bewegen darf. Wohnhaus und informelle Treffs, U-Bahn-Haltestelle, Spielehaus und Jugendhaus sind in blauer Farbe gekennzeichnet und markieren eine positive Bedeutung. Die mehr mit Angst besetzten Stellen wie bestimmte Straßen, eine Brücke, der 11. Stock eines Hochhauses und ein Tunnel sind in rot, d. h. mit negativer Bedeutung markiert.

2.4.2 Durchführung der Methode

Nach einer Einführung zur Methode beginnen die Schüler/innen – ebenso der Klassenlehrer an der Tafel – mit der Zeichnung. Alle beginnen mit dem vorher verabredeten Fixpunkt – der Wohnung. Die Schüler/innen müssen sich vor Beginn der Zeichnung überlegen, wohin von der Wohnung aus ihr Streifraum führt, um auf dem Plakat genügend Platz für die Ausdehnung ihrer alltäglichen lebensweltlichen Bereiche zu haben. Auf genaue maßstabgerechte Verhältnisse kommt es hier nicht an, sondern auf die für die Schüler/innen bedeutungsvollen Orte, Räume oder auch Personen.

Die Schüler/innen tragen nach und nach ihnen wichtige, erwähnenswerte Häuser von Freunden, Straßen, Freizeiteinrichtungen, die Schule, sowie auch Angst einflößende Stellen, die vielleicht auch auf dem Schulweg liegen, ein und markieren diese entsprechend farbig je nach subjektiver Bedeutung (blau/rot). Es entstehen häufig auch „Inselbilder“ mit einzelnen Plätzen, Sportstätten, Treffs, die den Schüler/innen im Alltag sehr wichtig sind – es sind schließlich ihre alltäglichen Sozialräume.

Nach dem ersten Anfertigen der subjektiven Landkarten werden sie in einem zweiten Schritt präsentiert und durch Nachfragen, auch Anregungen, konkretisiert. Die Mehrzahl der Schüler/innen hatte den Wunsch, die Inhalte ihrer Zeichnung noch einmal mit allen reflektierten Details niederzuschreiben, um einerseits eine Zusammenfassung als Präsentationshilfe zu haben; andererseits aber auch, um ihre detaillierten Feinheiten in der Zeichnung als Aufsatz nur der Lehrkraft abgeben zu können. Die Aufsätze stellen auch eine interessante Grundlage für die Auswertung der Ergebnisse im Team (Sozialarbeiterin/Klassenlehrer) dar. Die subjektiven Landkarten wurden anschließend digital fotografiert, um sie mit dem PC/Beamer in der nächsten Politikstunde groß an die Wand projizieren zu können – fast alle Schüler/innen waren davon begeistert, weil so etwas gut ankommt (Anerkennungskultur). Zur Präsentation bietet sich aber auch eine Arbeit in Kleingruppen an – es kommt auf das Interesse und die Intentionen an.

Bei der Präsentation kommt es zu interessanten Gesprächen über subjektive Sichtweisen, bestimmte Orte, die unterschiedlich genutzt und gesehen werden. Durch gezieltes Nachfragen der Kinder, der Pädagoginnen und Pädagogen sind die gezeichneten Details in den subjektiven Landkarten noch klarer zu verstehen.

2.4.3 Auswertung

Bilder sagen mehr als tausend Worte, so könnte hier nun verfahren werden; aber das würde diesen Artikel vom Umfang her sprengen. Trotzdem sollen einige Aspekte der subjektiven Landkarten kurz skizziert und auch vorgestellt werden.

Natürlich kommen hier z. T. auch wieder Ergebnisse aus den beiden ersten Methoden zum Tragen, aber die Karten gehen tiefer auf Details in den einzelnen subjektiven Lebenswelten ein. Die Karten zeigen auch stärker lebensweltliche Zusammenhänge eines bestimmten Kindes – aussehend wie ein Netzwerk, ein zusammenhängendes System. Diese Methode hat ihren eigenen Wert und kann in der Durchführung sehr aussagekräftig sein. Nur – das Interpretieren von Zeichnungen ist auch mit Vorsicht anzugehen. Man muss sich hier auf plausible Aussagen der Schüler/innen, die auch ihren Aufsätzen zu entnehmen sind, verlassen – obwohl aus einigen Zeichnungen schon ein gewisser Grad an Mobilität, ein Handlungsradius der Schüler/innen deutlich wird. Wobei hier u. E. zwischen Aktivitäten der Schüler/innen mit einerseits Familienmitgliedern und andererseits Freundinnen, Freunden aus der Clique unterschieden werden muss. Aus einigen Zeichnungen und den Aufsätzen kann z. B. auch herausgelesen werden, wie sich die Schüler/innen in ihren lebensweltlichen Bereichen fortbewegen (zu Fuß/per Bahn etc.). Einem Schüler war es wichtig, sich in die Zeit, als er erst sieben Jahre jung war, zurückzusetzen. Es geht dabei wohl um eine schreckliche Begegnung mit einem Hund an einem Bach in einem Wald (Verarbeitung der Geschichte?). Einige Schüler/innen haben auch Aspekte hinzugenommen, die ihnen in ihrem lebensweltlichen Bereich fehlen. Sie wünschen sich z. B. in ihrem Viertel mehr Sicherheit, weil dort sehr oft Gewalt in Form einer Schlägerei vorkommt; oder es fehlt an Angeboten für diese Altersgruppe, sowie auch an Kindern in ihrem Alter.

Ein Beispiel ohne subjektive Landkarte: Bei einer Schülerin spielt sich ein beachtlicher Anteil ihrer Lebenswelt nach der Schule zwischen dem Zuhause und vielleicht noch einem Supermarkt (Einkaufen) ab. Der nahegelegene Spielplatz wird von den Eltern verboten, weil dort „böse Männer“ mit schwarzen Autos stehen, die Kinder verschleppen. Die Schülerin ist dahingehend sehr verängstigt. Spaziergänge zu Ausflugszielen werden nur im Kreise der Familie unternommen. Dieses Mädchen darf nicht am Schwimmunterricht und auch nur sehr widerwillig am Englischunterricht teilnehmen. Diese Einschränkungen sind durchgängig (Gespräche haben schon stattgefunden).

Im Folgenden einige Beispiele von subjektiven Landkarten:



Abb. 8: Die Lebenswelt einer engagierten, afghanischen Schülerin mit Vorlieben und Ablehnungen bezüglich bestimmter Orte, mit denen sie Erinnerungen verbindet: Friedhof, Krankenhaus, Straßen, Tunnel. Bedeutungsvolle „Inseln“ (Schwimmbad, Stadtbibliothek, Nordpark, Wohnungen von Freundinnen, etc.) sind im Stadtgebiet zu erkennen, die in der Regel mit Freundinnen aufgesucht werden. Auch ist ein hoher, auf bestimmte Einrichtungen hin orientierter Mobilitätsgrad zu erkennen. Direkt im Wohnviertel bewegt sie sich nicht, wie man es von Jungen kennt. Das Zuhause bekommt im Vortrag auch die höchste Wertung (links unten).



Abb. 9: Lebenswelt eines „Draußen-Schülers“: die Natur, der Fluss, die Lutter und die Stauteiche des Flusses zum Angeln und Relaxen; ferner die Touren auf dem BMX-Rad, um mit Freunden den Fluss, die Radrennbahn abzufahren. Die Wohnung unten links im Bild ist kaum zu bemerken, ebenso die oben angeführten gefährlichen Zugleise. Dieser Schüler wirkt sehr introvertiert und hat mit der Darstellung seiner Welt (Präsentation) eine riesige Anerkennung in der Klasse erfahren, die ihm sehr gut getan hat, da er erst kürzlich in diese Klasse gekommen ist.

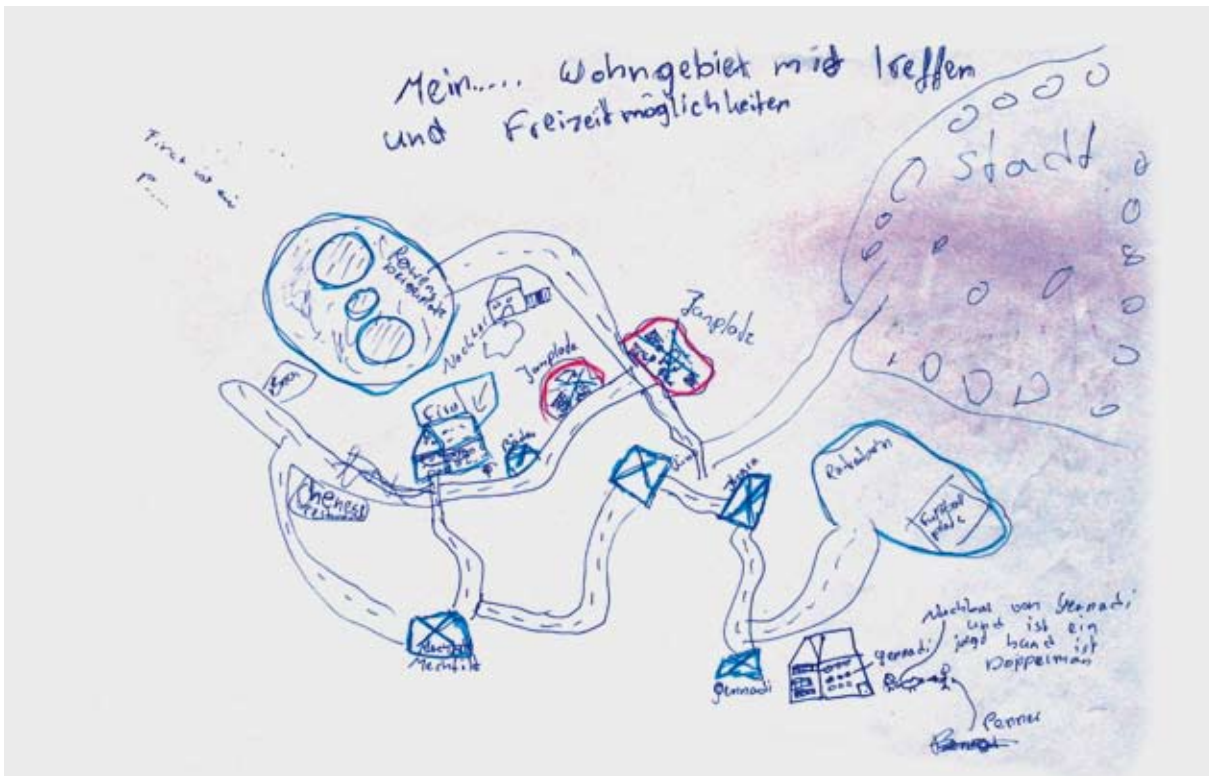


Abb. 10: Die Lebenswelt eines türkischen Jungen (Streitschlichter), der alle seine Freunde (sie ihn aber auch) in die alltägliche Lebenswelt einbindet. Sein Zuhause und seine Freunde aus der Klasse nebst einer Kampfsporttrainerin, bei der sich diese Gruppe einmal in der Woche trifft, stehen ganz oben in der Präferenz. Diese Gruppe hält sich sehr häufig in ihren Wohnungen auf, plant z. B. neue Kurzfilme. Hektische Regionen in der Stadt mag er gar nicht, gibt es für ihn nur am Rande.

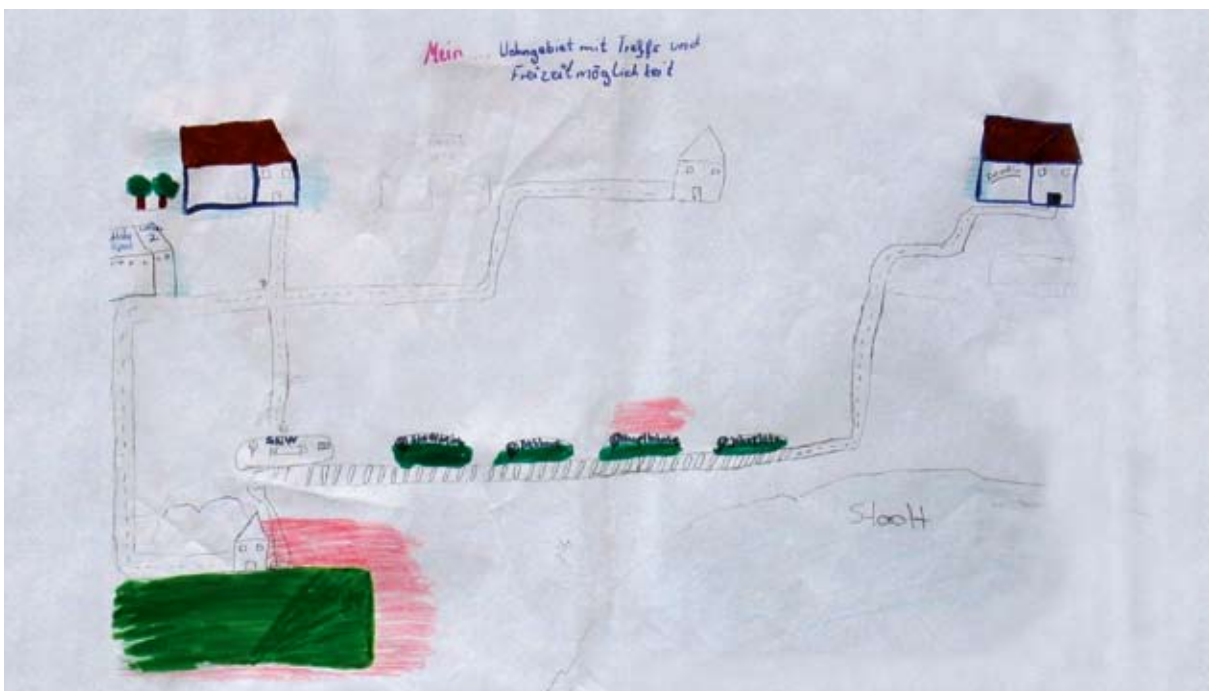


Abb. 11: Typisch für viele Schüler/innen ist diese Aufteilung der Lebenswelt einer marokkanischen Schülerin. Das Leben spielt sich nicht im Viertel ab, sondern wesentlich zu Hause, mal beim Onkel oder auch mal bei der Freundin, die mit der U-Bahn am anderen Ende der Stadt besucht wird. Außerdem geht die Schülerin auch einmal in der Woche zu einem mobilen Sportangebot in der Nähe ihres Wohnhauses. Sie ist sehr selbstständig mit der Bahn unterwegs, ängstigt sich aber auch, wenn es abends schon später und dunkel ist.

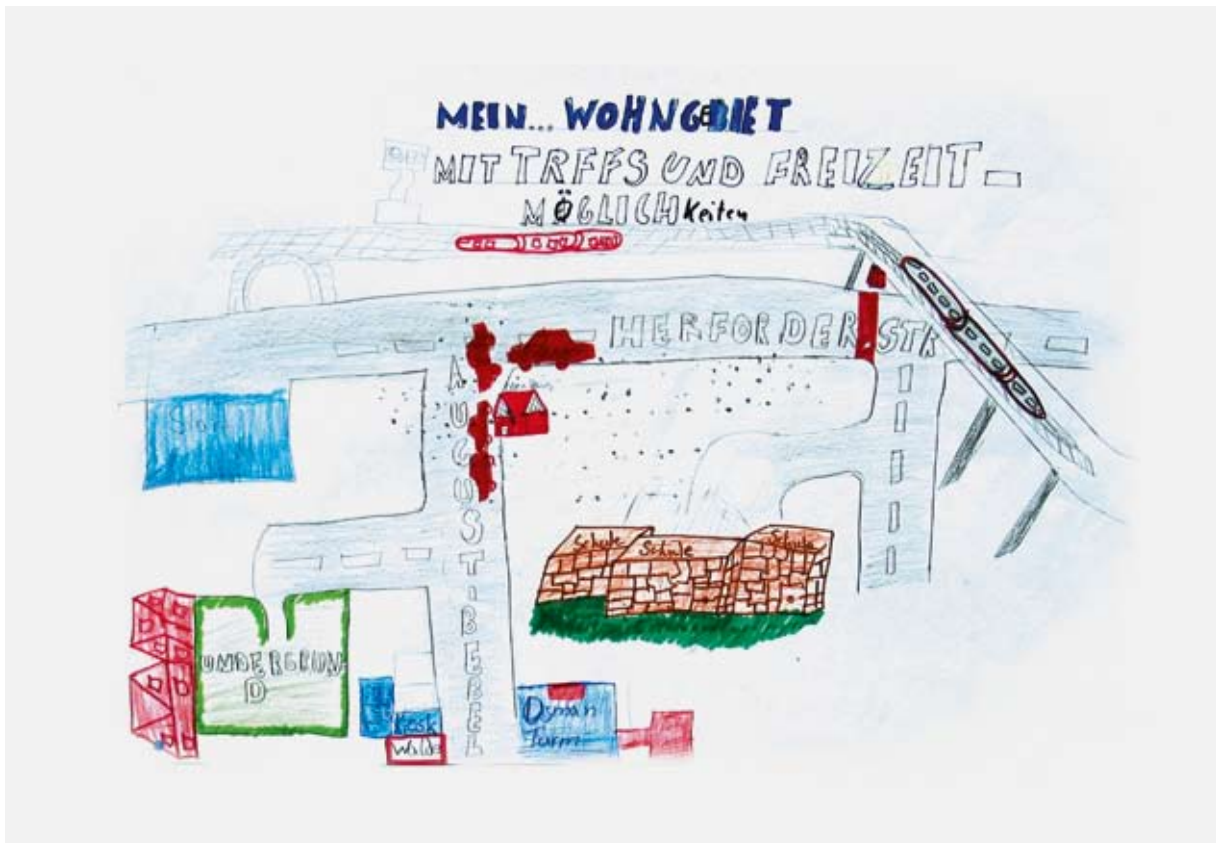


Abb. 12: Die Lebenswelt eines irakischen Schülers, der in der Nähe der Schule wohnt und sich in diesem Viertel bewegt. Die Schule, wie auch sein Wohnhaus, ist umgeben von vierspurigen Straßen und Eisenbahnbrücken. Tunnel schließen sich noch an. Die überdimensionalen Straßenabbildungen drücken einiges an Erlebtem dazu aus. Seine Lieblingsgegend ist das U-Eck (Underground-Eck) mit seiner Ansicht nach zwar nicht angemessenen Spiel- und Rückzugsflächen, aber er trifft dort seine Schulfreunde und geht mit ihnen auch in die „Walde“, ein Jugendzentrum der Sportjugend.

Die Lebenswelten der Schüler/innen lassen sich zu einem beachtlichen Teil durch die Methode „subjektive Landkarte“ inklusive der darüber verfassten Aufsätze besser einschätzen, verstehen und im schulischen Kontext auch dementsprechend berücksichtigen.

2.5 Stadtteilbegehung mit Kindern und Jugendlichen

2.5.1 Beschreibung der Methode

Die Methode „Stadtteilbegehung“ kann nach den drei schon durchgeführten Methoden dieses Pilotprojekts als ein weiterer äußerst anschaulicher Mosaikstein zum Nachempfinden und Verstehen der lebensweltlichen Sicht von Schülerinnen und Schülern auf bestimmte Orte in ihrem Stadtteil verstanden werden; von entscheidender Bedeutung dabei ist der subjektive Stellenwert, den diese Orte für sie haben. Es geht daher darum, die alltäglichen Streif- und Lebensräume, Treffs, Wege, Abkürzungen, Schutz-, Angst- und möglichen Rückzugsräume sowie Nischen der Schüler/innen in ihren je-

weiligen sehr unterschiedlichen Vierteln mit ihnen zu erleben, nachzuspüren und die je einzelnen Bedeutungen ihrer Räume nachvollziehen und mittels Diktiergerät und/oder Fotokamera etc. „erfassen“ zu können. Im Mittelpunkt steht hier der Blickwinkel der Kinder oder Jugendlichen, nicht der der Pädagoginnen und Pädagogen – wie bei allen diesen Methoden.

Lebenswelten lassen sich aber nie so ganz erschließen, auch nicht mit noch so vielen Methoden – und das ist auch gut so. Manches bleibt selbst den Personen, um die es geht, verborgen. Unterschiedliche Einblicke kann man z. B. durch separate „Streifzüge“ mit Jungen, Mädchen, unterschiedlichen Altersgruppen, Schulklassen und auch Erwachsenen erzielen.

Die Schüler/innen sind in dieser Situation die Experten; sie gehen voran, schlagen ihre gewohnten Wege, Abkürzungen, Schleichwege ein und leiten die Begehung – quasi wie ein sich dort gut auskennender „Fremdenführer“ einer Klasse oder einer sonstigen Gruppe. Denn zumeist leben nicht alle Schüler/innen einer Klasse in diesem gerade erkundeten Viertel. Für die nicht dort

lebenden Schüler/innen ist diese Methode auch sehr spannend, noch dazu lebenswelt- und handlungsraum-erweiternd. Die Expertin/Experten dieses Viertels berichten während der Begehung aus ihrem Blickwinkel authentisch und unmittelbar über bestimmte, für sie wichtige Einzelheiten, auch über vorgefallene Ereignisse, die z. B. an bestimmten Plätzen stattgefunden haben. Sie äußern sich über die Qualität und Größe ihrer Spielflächen und über Gegenstände, die ihnen in ihrem Viertel fehlen (z. B. mehr Lampen in der Dämmerung, Telefonzellen), über informelle Treffs, die sie sehr schätzen. Aus Erwachsenensicht lassen sich solche Einzelheiten nicht erschließen. In den Gesprächen während der Begehung lassen sich auch Erkenntnisse über bestimmte Cliquen und über Verdrängungen von einzelnen Gruppen gewinnen. Begehungen mit Schülerinnen eröffnen z. B. Einsichten über deren Verhältnis zu öffentlichen Orten. Die übrigen Schüler/innen der Klasse sind in der Regel ein diszipliniertes, aufmerksames Publikum – so die Erfahrung. Die Lehrkräfte können die Erkundung z. T. auch zu Einrichtungen steuern, die den Kindern womöglich noch nicht bekannt sind (neue Erfahrungen mit neuen Möglichkeiten).

Häufig muss eine Klasse aber auch erst einmal per Bus oder Bahn in einen Stadtteil gelangen, wenn er weiter von der Schule entfernt liegt. Auf diesen spannenden Ex-

kursionen durch die Stadt oder entlang des Stadtrandes mit einer Straßenbahn haben die Schüler/innen auch die Möglichkeit, ihnen schon bekannte Orte, wie die plötzlich auftauchende eigene Wohnung, die von Freunden, der Tante, Plätze, Einrichtungen, Läden, Parks, Bäche oder ein Jugendzentrum in ihren lebensweltlichen Vorstellungen mit dem Raum um die Schule herum und anderen ihnen bekannten Stadtteilen zu einem zusammenhängenden Ganzen zu verknüpfen.

Diese Methode sollte mit einer zweiten pädagogischen Kraft, z. B. in Kooperation mit der Schulsozialarbeiterin – wenn gegeben –, geplant und durchgeführt werden. Man muss – nach kurzer Einweisung – für eine Begehung insgesamt zwei bis drei Stunden und für die Präsentation in der Klasse mit Auswertung noch einmal zwei Stunden einplanen. Fotokameras und/oder ein Diktiergerät sollten an Material genügen. Ein Methodenmix mit der Autofotografie/Foto-Evaluation ist gut möglich.

2.5.2 Durchführung der Methode

Im Folgenden wird bei der Durchführung dieser Methode auf zwei Stadtteilbegehungen Bezug genommen. Eine Begehung erfolgte im direkten Schulumfeld, einem



Sozialraum mit einer gut organisierten Stadtteilkonferenz. Die andere Begehung fand in einem verhältnismäßig weit von der Schule entfernten Viertel statt, das mit der U-/Straßen-Bahn zu erreichen ist. Nach kurzer Einweisung in das Vorhaben in der Klasse wird der Stadtteil um die Schule herum auf einer von der Experten-Gruppe (sechs Jungen leben dort) eingeschlagenen Route begangen, und es werden ihre Aussagen und Interpretationen zur sozialräumlichen Qualität der Orte dokumentiert: Fotokameras z. T. auch der Schüler/innen und der Begleiter/innen kommen zum Einsatz.

Im Fokus stehen z. B.: Spiel- und Bolzplätze, Nischen, Naturflächen, teilweise überdachte Hofdurchgänge und Parkhauseinfahrten als Unterschlupf bei Regen, „Buden“ und ein kleines Jugendzentrum, das Angebote für Kinder und Jugendliche vorhält, die aber als nicht ausreichend (Räume/Angebote) für die differenzierten Bedürfnisse der Mädchen und Jungen interpretiert werden. Die Experten lassen in den Gesprächen während der Begehung auch verlauten, dass sie sich an einigen Stellen ihres Viertels eine Unterstützung gegen die Vertreibung durch ältere Jugendliche und andere Gruppierungen wünschen, und dass sie die Pöbeleien, Angriffe von betrunkenen Obdachlosen und Drogenabhängigen in ihrem Viertel und die dort auf Spielplätzen liegenden Spritzen und Drogentütchen überhaupt nicht gut finden. Ihnen fehlen dort auch Spielgeräte für über 12-jährige Kinder (Abenteurerelemente, Hütten etc.). An wesentlichen Stellen wird Halt gemacht und die Experten erläutern sehr ernsthaft die örtlichen Verhältnisse. Sie finden in den restlichen Schüler/innen ein sehr aufmerksames, diszipliniertes Forum vor, das vor Ort schon weitere Fragen stellt. Es werden auch Vergleiche zu anderen Stadtteilen hergestellt: „Wir haben bei uns...“

Ähnlich verlief die zweite Stadtteilbegehung in einem von der Schule weiter entfernten Viertel – nur die Wohn- und Freizeitqualität ist in diesem recht marginalisierten Viertel sehr beengt bzw. eingeschränkt. Auf der Fahrt dorthin passierten wir mit der Straßenbahn den Schüler/innen schon bekannte Straßen, Orte, Geschäfte, Parks und Wohnhäuser, was sofort zu einer sehr dynamischen Kommunikation und Gestikulation unter allen Beteiligten führte: „Da, da ist unsere Straße, da wohne ich, und da machen wir unsere Trickfilme“, etc. Es fanden so wichtige alltagsweltliche Verknüpfungen von lebensweltlichen Bereichen zu einem nachvollziehbaren Ganzen statt.

2.5.3 Auswertung

Es ist ratsam, sich gleich nach einer Begehung im Team über die wichtigsten eigenen Eindrücke auszutauschen und diese zu protokollieren. Die Begehungen wurden jeweils in den folgenden Politikstunden mit den Schüler/innen ausgewertet. Die Fotos wurden mit dem Bea-



Abb. 13: Stadtteilbegehung – Lebenswelten von Schüler/innen

mer präsentiert, von den Expert/inn/en kommentiert und diese Ergebnisse auf Karten nebst Stadtteilkarte (zur Orientierung) dokumentiert.

Die Experten aus dem Schulumfeld haben dazu als Hausarbeit ein „Neun-Punkte-Programm“ zur Verbesserung der örtlichen Situation für die Stadtteilkonferenz erarbeitet und dort vorgetragen. Dieses Projekt ist auch von der örtlichen Presse aufgegriffen und veröffentlicht worden. Eine Fotoausstellung im Viertel ist vorgesehen. Die Dokumentation existiert auch als Powerpoint-Präsentation für die weitere Öffentlichkeitsarbeit.

Diese erste Stadtteilbegehung im Schulviertel ist für die Schüler (alles Jungen) also gleich ein sehr erfolgreiches Projekt, denn auch der regionale Leiter der Bundesinitiative „Soziale Stadt“ in dieser Kommune sollte in der kommenden Sitzung der Stadtteilkonferenz zugegen sein und wurde noch einmal mit den Programmvorschlägen der Schüler aus dem Schulviertel konfrontiert. Ferner wurde beschlossen, dass sich die Stadtteilkonferenz auch für diese Schüler, somit auch für den Stadtteil und zum Wohle des Gemeinwesens, beim Grünflächenamt für entsprechende Veränderungen (Naturflächen/Holzbalkenhütte, etc.) einsetzt.

Es lässt sich weiter feststellen, dass die Vorstellungen aus dem Blickwinkel der Schüler eine erstaunliche Dynamik in die Konferenz gebracht haben – eine Trägervertreterin des Umweltzentrums erklärte sich schon in der Sitzung spontan bereit, einen Raum als Ton- bzw. Musikstudio zur Verfügung zu stellen.

Die Vertreterin der „Walde“ (Jugendzentrum) sagte einen besonderen Programm- bzw. Thementag für die Jungen zu. Der Revierpolizist, Mitglied der Stadtteilkonferenz, vermittelte einen Termin der Schülergruppe mit der Presse zwecks Öffentlichkeitsarbeit. Solche solidarisch-politischen Unterstützungen von Erwachsenen

Abb. 14: Pressetermin: „Wir brauchen mehr Unterschlupf“



Analysierten und zeichneten ihr Viertel rund um den Ostmannnturm (von links): Dana Sahladdin, Bassem Cheribeso, Raymond Demin und Kevin Vimbi von der Klasse 6a der Lutherschule. Foto: Borgmeier

(Quelle: Westfalen-Blatt vom 29.02.2008; Pressetermin: Schüler mit ihren subjektiven Landkarten und ihrem 9-Punkte-Programm sind das Thema.)

brauchen junge Menschen, aktuell die Schüler/innen der Klasse 6a, um aus ihrer Sicht berechnete Forderungen (ihr 9-Punkte-Programm) weiter politisch im Gespräch halten und wirksam auf Erfolg hinarbeiten zu können.

Was die Begleiter (Sozialarbeiterin/Klassenlehrer) resümierend doch sehr überraschte, war die enorm hohe Aufmerksamkeit und Disziplin, mit der die übrigen Schüler/innen, die in anderen Stadtteilen zu Hause sind, den Expert/inn/en bei der Begehung in den jeweiligen Stadtteilen folgten – Unbekanntes macht eben neugierig, motiviert und lässt eine positive Spannung aufkommen. Ferner wunderten sich die Begleiter aber auch über die hohe kommunikative und argumentative Kompetenz und Ernsthaftigkeit der Expert/inn/en bei der Präsentation *ihres* Viertel – als hätten sie sich in einer Wettbewerbssituation befunden, so die Wahrnehmung der Pädagoginnen und Pädagogen. Die Expert/inn/en ihres Viertels schäumten teilweise über vor ereignisreichen und z. T. auch traurigen Berichten aus den Siedlungen, als hätten sie aus einem Tagebuch vorgetragen, dessen Inhalte noch nicht verarbeitet worden sind. Insgesamt wurden auch etliche Treffs und Mängel der Viertel von den Expert/inn/en angesprochen, die auch in den subjektiven Landkarten aufgezeichnet waren; aber uns allen wurden sie bei dieser Methode eindrucksvoll vor Augen geführt. Durch diese Methode ist sicherlich auch die Beziehung der Schüler/innen, die dort leben, zu ihrem Stadtteil eine ganz andere, aufmerksamere geworden; auch die Beziehung der Expertengruppe

Abb. 15: Checkliste zur Umsetzung einer Stadtteilbegehung mit Kindern und Jugendlichen“

Was (Inhalt/Aufgaben)?	Wer verantw.?	Wie?	Mit wem?	Ressourcen?
Einladung zur Arbeitsplanung, Ziele, Aufgaben etc.	L. /S.S.A.	Einladungsbrief, E-Mail, etc.	-	Zeit, Raum, Technik, etc
Methodenkenntnisse, Methoden-Absicht reflektieren	S.S.A./L.	Arbeitstreffen	Team	Literatur, Broschüren, eigene Erfahrungen, Zeit
Ressourcenplanung	S.S.A./L.	Vereinbarung	Team	Zeit, Kamera, Karten, etc
Diverse Kontakte zu Einrichtungen im Viertel herstellen	S.S.A./L./Sch.	Persönliche Kontakte etc.	Jeweils allein	Raum, Telefon, Adressen, etc.
Einführung: Methoden Klasse	S.S.A./L.	Vortrag/Plenum	Klasse/Team	Zeit, Karten, Technik
Durchführung: Methode	Sch./S.S.A./L	Zu Fuß	Klasse/Team	Technik wie oben
Route im Viertel	Sch.	Zu Fuß	Klasse/Team	Technik wie oben
Erklärungen auf der Route	Sch.	Zu Fuß	Klasse/Team	Technik wie oben
Bekannte Einrichtungen	Sch.	Vorträge	Leitungen	Technik wie oben
Neue Einrichtungen aufsuchen	S.S.A./L.	Erläuterungen	Leitungen	Technik wie oben
Fotos schneiden, ordnen	Sch/L	Mit PC	Team	PC-Raum etc.
Auswertung Methode	Sch./S.S.A./L.	Plenum/Gruppe	Klasse	Fotos, Karten, Flipchart
Forderungskatalog	Sch.	Eigeninitiative	L/S.S.A.	Zeit, Ideen... Unterstützung
Kontakt zur Stadtteilkonferenz	S.S.A.	Einladung der Schule	L.	Wissen, Kenntnisse
Vortrag vor Stadtteilkonferenz	Sch.	9-Punkte-Programm	Sch.	Wissen, Kenntnisse
Kontakt zur Presse	Mitglieder Konferenz	Schriftliche Einladung	S.S.A.	Hilfestellung
Wirksamkeit im Auge behalten	S.S.A./L./Sch.	Regelmäßige Kontakte	Team	Hilfestellung
Ergebnisse zu Themen, Projekten umsetzen	L./S.S.A.	Arbeitssitzung	S.S.A./Koll.	Fachspezif.: Kunst, Ethik, Politik, Bio, etc.

(L. = Lehrer/in; S.S.A. = Schulsozialarbeiter/in; Sch. = Schüler/in; **Farbstreifen** = Schülerbeteiligung)

(Grafik: M. Grimm; Idee: Stephan Maykus)

untereinander ist durch ihr Auftreten im Viertel und in der Konferenz gefestigt worden. Die übrigen Schüler/innen haben ihre lebensweltliche Sicht, ihren Horizont durch Einblicke in andere Stadtteile erweitert, neue „Inseln“ erschlossen (Zeicher, 1983, zit. n. Deinet, 2005). Diese Methode und die damit verbundenen Aktivitäten, Exkursionen, Auswertungen kamen bei allen Schüler/innen sehr gut an, auch der abschließende Besuch eines Eiscafés – die Stadtteilbegehung mit Kindern und Jugendlichen, in der Jugendhilfe entwickelt, hat hier einmal mehr Schule gemacht.

2.6 Schüler/innen zeichnen und bewerten ihre Schulräume – Wie wohl fühle ich mich in den Räumen meiner Schule?

2.6.1 Beschreibung der Methode

Auch bei dieser Methode steht die subjektive Sichtweise der Schülerinnen und Schüler in Bezug zu ihren ausschließlich schulischen Räumen, Orten, Spielflächen, Nischen und den dort installierten Spiel- und Sportgeräten im Mittelpunkt der Betrachtung. Vergleichbar ist diese Vorgehensweise mit der Methode der „subjektiven Landkarte“, nur eben auf die Schule bezogen. Besonders jüngere Schülerinnen und Schüler setzen sich u. E. sehr gern mit ihrer Umgebung, ihrer Lebenswelt zeichnerisch auseinander, auch mit der Lebenswelt Schule. Beispielsweise gerade im Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I ist eine solche Methode u. a. gut anwendbar, um das subjektive Erleben, die Gefühle und Haltungen der Kinder in für sie neuen Räumen, anderer Umgebung und mit neuer Kommunikationsstruktur zeichnerisch umsetzen zu lassen. Im Hinblick auf anstehende räumliche Umgestaltungs- und Planungsprozesse in der Schule kann über diese einfache Beteiligungsmethode eine Auseinandersetzung in der Schülerschaft in Gang gesetzt werden. Die Zeichnungen werden so zur Basis für Auseinandersetzungen z. B. über das Raum- und Flächenangebot, über die dort befindlichen Sport- und Spielgeräte. Die Lieblingsplätze und Orte, an denen sich Kinder (un-)sicher fühlen, kristallisieren sich ebenso heraus, entsprechende Hintergründe werden benannt und dokumentiert. Ferner werden Zusammenhänge zwischen den Sichtweisen, Gefühlen und Standpunkten der Kinder, bezogen auf die Räume und Flächen, deren Mitgestaltungsmöglichkeiten (Eigentätigkeit) und den dort gemachten personalen Erfahrungen deutlich. Aus der Summe dieser sozialräumlichen Segmente entwickelt sich bei Kindern die jeweilige Gegenstandsbedeutung eines Raumes. Unaufhaltsam kommen die Kinder auch dabei immer wieder auf sehr kreative Verbesserungsvorschläge (Arbeit der Schülervertretung) hinsichtlich der Raum- und Flächennutzung.

Der Vorteil dieser Methode liegt u. a. darin, dass der materielle und zeitliche Aufwand sehr gering ist. In zwei bis drei Unterrichtsstunden lässt sich diese Methode einschließlich der Auswertung mit den Kindern durchführen. Eine zweite Kraft sollte für die Auswertung hinzugezogen werden. Die Zeichnungen können z. B. aus der Vogelperspektive sowohl frei auf Zeichenpapier als auch auf vorgefertigten Umriss-Skizzen, Fluchtwegeplänen der Schule, angefertigt werden, die dann noch farblich bearbeitet werden müssen.

Drei zu verwendende Farben bekommen in Bezug auf die zu bewertenden Räume und Flächen eine Bedeutung zugeschrieben:

- **Blau** steht für hohes Wohlbefinden (halte mich dort gern auf, bin ich am liebsten)
- **Rot** steht für (meide ich, bin ich ungerne, fühle mich dort nicht wohl)
- **Grün** steht für (kenne ich noch gar nicht).

2.6.2 Durchführung der Methode

Die Schülerinnen und Schüler bekommen das vorbereitete Arbeitsmaterial, den Arbeitsauftrag und den möglichen Anlass dazu erläutert. Die Bedeutungen der Farben für die zeichnerische Bewertung werden an der Tafel visualisiert. Wenn die Schüler/innen (5./6. Klasse) frei aus der Vogelperspektive ihre Flächen und Räume zeichnen sollen, so muss die Lehrkraft beispielgebend an der Tafel mit einem vorher bestimmten zentralen Raum oder Gebäudeteil beginnen, um die Schüler/innen „auf den Weg“ zu bringen, ihnen Orientierung zu geben. Diese Methode nimmt eine längere Zeit in Anspruch, da in der Regel anfangs viele Rückfragen bestehen.

Einfacher gelingt die Erledigung des Arbeitsauftrages mit den kopierten Fluchtwegeplänen der Schule oder einer nachempfundenen Skizze zum Schulgelände. Solche Pläne gibt es für jedes Stockwerk der Schule. Aber auch auf den Fluchtwegeplänen oder den Nachskizzierungen eines solchen Planes müssen sich die Schüler/innen erst einmal orientieren (Eingänge, Höfe, Schulgarten, Wege, Pausenhalle/Aula etc.).

Nun färben bzw. zeichnen und färben (je nach Arbeitsmaterial) die Schüler/innen die Räume und Flächen ihrer Schule sukzessive in den für sie subjektiv bedeutsamen Farben. Hier und da sind kleine Hilfestellungen und Anregungen erforderlich. Nach Fertigstellung der Zeichnungen sollten die Schüler/innen ihre Farbauswahl und somit ihre Gefühle und Standpunkte in Beziehung zu einzelnen Räumen und Flächen für die Präsentation schriftlich begründen. Es entsteht so eine interessante selbstgestaltete Dokumentation der Schüler/innen – Zeichnung nebst Kommentar. Es können so Schüler/innen, die ihre Probleme, Ängste bezüglich bestimmter Räume und Flächen nicht vor der Klasse nennen wol-

Abb. 16: Beispielskizze Schulräume zeichnen und bewerten. Ergebnis einer Schülerin der Klasse 5, die z. B. den Sportplatz, Teile der Aula und des Schulhofs u. a. meidet, weil sie und andere Jüngere dort von älteren Schülern („Platzhirschen“) verdrängt, nicht akzeptiert werden.



len, geschützt werden – aber die Lehrkraft oder der/die Sozialarbeiterin ist dadurch informiert. Vor der Auswertung mit den Schüler/innen können die Zeichnungen und Kommentare digital fotografiert, gespeichert und so für alle sichtbar mit Beamer und PC präsentiert werden. Es bietet sich auch an, wichtige Details während der Präsentation für die eigene Auswertung im Kleinteam mitzuschreiben. In der Phase der Ergebnisdiskussion kommen die Schüler/innen recht schnell auf praktisch-kreative Verbesserungsvorschläge. Beispielsweise sollten die Zeiten an den Kickern in der Aula/Pausenhalle, an denen es immer wieder zu Streitigkeiten kommt, tageweise oder pausenweise nach Jahrgängen organisiert werden (SV einschalten). Ferner könnten doch – so die Schüler/innen – Videokameras auf dem Außensportplatz eingesetzt werden, auf dem den jüngeren Schüler/innen sehr oft der Fußball abgenommen wird – oder dort mal die Aufsicht verstärkt werden. Letzteres ist zu realisieren. Auch hier sollte ein solcher Vorschlag über die SV zu den übrigen Klassen kommuniziert und einer GesamtAbstimmung zugeführt werden (Vollversammlung).

2.6.3 Auswertung

Einen signifikanten geschlechtsspezifischen Trend geben die Ergebnisse nicht her.

Trotz weit gestreuter subjektiver Sichtweisen zeigen sich zusammenfassend Trends bei Mädchen und Jungen gleichermaßen:

- Die Raucherecke auf dem Sportplatz wird von den Schüler/innen der Klasse 5 gemieden, weil sie dort angepöbelt, beleidigt werden (Aufsicht!).
- Die Sportflächen (Gummiplatz) werden von den älteren „Platzhirschen“ dominiert, sie nehmen z. B. den Kleineren aus Klasse 5 u. a. den Fußball ab. Sie kommen hier nicht zum Spielen, meiden fast alle den Ort. Aufsichtskräfte sind hier nun besonders gefragt.
- Die Kicker in der Aula sind o.k., werden aber zu oft von den Großen beherrscht. Die Schüler/innen haben eine Regelung durchgesetzt.
- Der Sozialarbeiterraum ist sehr beliebt (Gespräche und Hilfen, Unterstützung!).
- Interessante Nischen im Außenbereich mit hoher Aneignungsqualität werden wertgeschätzt und als noch ausbaufähig charakterisiert, thematisiert.

- Die Turnhalle und die dort stattfindenden Mittagsangebote stehen hoch im Kurs:
 - Hier gibt es Mitentscheidungsmöglichkeit bei Sportspielen, die die Schüler/innen z. B. aus ihren Wohnvierteln und den Jugendtreffs kennen.
- Die Außen-WC in rot gefärbt sind gar nicht akzeptabel (eventuell ein Projekt).
- PC-Raum, Küche, „Mensa“ sind sehr beliebt bei den Schüler/innen.
- Verriegelte/verregelte Räume (Gärten, Grünflächen mit Absperrungen versehen) werden als nicht beispielbar, nicht nutzbar kritisiert. Diese Flächen wurden im Zuge einer Neugestaltung, an der sich die Schüler/innen zu einem späteren Zeitpunkt beteiligt haben, für alle geöffnet (siehe Fotoevaluation).
- Seilgarten, Kletterwand werden sehr positiv bewertet.

Diese Methode kann auch ausschließlich auf eine bestimmte Räumlichkeit, auf die Schulstraße, die Mensa oder die Pausenhalle bezogen werden. Entweder zeichnen die Schülerinnen und Schüler beispielsweise ihre Pausenhalle frei auf Zeichenpapier oder eine standardisierte Umrisszeichnung wird ihnen zur Verfügung gestellt und entsprechend farblich bewertet. Diese Methode stellt auch eine gute Reflexionsbasis für die noch aufzuzeigende Methode der Autofotografie, der Foto-Evaluation dar. In diesem Zusammenhang bietet sich auch eine Ausstellung der Dokumentationen der Schüler/innen z. B. in der Pausenhalle an (Anerkennungskultur).

Entsprechende Verbesserungsvorschläge sind von den Schüler/innen entwickelt und an die SV weitergeleitet worden. Dort und im Kollegium sind Regelungen anzustreben, um die Qualität des Lebensortes Schule zu verbessern. Weitere Gespräche im Kollegium und mit der Schulsozialarbeit stehen an. Solche Themen müssen in den Gremien der Schule wachgehalten werden.

2.7 Autofotografie: Foto-Evaluation

2.7.1 Beschreibung der Methode

Auf der Grundlage dieser o. a. zeichnerischen Umsetzung von Sichtweisen der Kinder in Bezug zu ihren schulischen Räumen, Außenflächen und Spielgeräten, lässt sich beispielsweise mit der Autofotografie bzw. einer Fotoevaluation, einer weiteren Beteiligungsmethode, projektorientiert inhaltlich weiterarbeiten.

Dieses recht animierende Verfahren der Autofotografie zielt generell darauf ab, Kinder bestimmte Orte (Stadtteile, Spielplätze, Treffs etc.) selbstständig, eigen-sinnig auswählen, fotografieren und interpretieren zu lassen. So entsteht durch die Auswahl der von den Kindern fokussierten Objekte, durch die Art und Form der Ab-

lichtung eine Dokumentation von Eindrücken darüber, was Kinder selbst in ihren sozialräumlichen Bezügen wichtig, bedeutsam finden und wie sie bestimmte Orte, Flächen und Räume bewerten (vgl. Deinet/Krisch, 2006, S. 137). Eine besondere Qualität der Methode liegt u. a. auch darin, dass Kinder als Expert/inn/en ihres jeweiligen Sozialraumes betrachtet werden. Ihre Perspektive, ihr subjektiver Blickwinkel steht im Vordergrund. Diese Methode bringt auch die Gegenstandsbedeutung, die Kinder ihren fotografierten Objekten zuschreiben, anschaulich hervor; wobei darin auch immer die subjektiv beurteilte Aneignungsqualität der Orte, der Objekte mitschwingt. Diese Methode lässt sich auch sehr gut auf die Schule übertragen, denn Schule ist immer Teil eines Sozialraums, ist faktisch ein lebensweltlicher Bereich und wird es nicht erst durch belegte Brötchen am Schulkiosk des Hausmeisters. Die durch solch eine Methode gewonnenen Ergebnisse bleiben aber immer nur die von individuellen Lebenswelten und subjektiven Eindrücken von Kindern in ihren jeweiligen Sozialräumen, sind nicht repräsentativ – müssen sie auch nicht sein. Das Verstehen dieser Kinder in ihren lebensweltlichen Bezügen (Schule, Wohnviertel, Verein etc.) steht zunächst einmal im Vordergrund und dann folgt die notwendige Intervention (vgl. ebd.).

An Material werden mehrere digitale Kameras – wenn möglich – oder auch Foto-Handys mit Speicherchip gebraucht. Es können auch Einwegkameras verwendet werden. Der zeitliche Umfang richtet sich nach dem Anlass und der Zielsetzung des jeweiligen Projekts. An Ganztagschulen lässt sich ein schulinternes Vorhaben u. a. auch sukzessive als Mittagsangebot mit einer oder unterschiedlichen Gruppe(n) von Schüler/innen realisieren. Für die Präsentation und Auswertung sollte schon eine zweite Kraft hinzugezogen werden.

2.7.2 Durchführung der Methode

Der Anlass zur Durchführung ist bei dieser Methode ein konkreter, denn die Außenanlagen und die Spiel- und Sportgeräte der Schule sollen im Rahmen der Ganztagschul- und Qualitätsentwicklung überdacht und mit Hilfe einer internen Planungsgruppe und einem Architekten neu konzipiert und gestaltet werden.

An diesem Planungsprozess haben sich die Schüler/innen der Klasse 6a anhand einer Foto-Evaluation sehr intensiv beteiligt. Es entstanden über 80 digitale Fotos, die den Ist-Zustand der Außenanlagen aus dem Blickwinkel der Schüler/innen dokumentieren und entsprechend ausgewertet wurden.

Der Projektprozess begann in der Klasse mit einer Planungsstunde. Die Außenflächen wurden zunächst mit Hilfe von Impulsen in Bereiche gegliedert, um das Gelände systematisch mit den Kameras evaluieren zu können:

- Beete
- Wiesen
- Sportgelände/Sportgeräte
- Nischen und (T)-Räume
- Schulhof mit Eingängen
- Schulgarten
- Außentoiletten
- Sonstiges: Dächer, Mülleimer etc.

Diese acht fokussierten Bereiche des Außengeländes wurden nach bestimmten Gesichtspunkten (Nutzen, Einschränkungen, Gestaltung etc.) reflektiert und Überlegungen der Schüler/innen dazu von allen aufgezeichnet, um ganz gezielt auf bestimmte Spielgeräte, Räume und Flächen in Kleingruppen zugehen und entsprechende Fotos anfertigen zu können. Drei einfache Überlegungen (Bewertungskategorien) standen dabei im Vordergrund:

1. Bestimmte Stellen, Flächen, Geräte und Räume des Geländes, etc. finde ich wichtig und gut, können so bleiben, weil...
2. Andere Flächen, Ecken, Nischen, Geräte finde ich schlecht, weil sie nicht zu benutzen, zerstört, abgesperrt sind – aber teilweise durchaus gut zu benutzen, zu gebrauchen wären, wenn man/frau sie... (Möglichkeiten für Aneignungsprojekte)!
3. Änderungsvorschläge zu Punkt 2 und andere innovative Ideen zu Geräten, die noch fehlen, die angeschafft werden müssen.

Im Politikunterricht und teilweise in den Mittagspausen sind in Kleingruppen Fotos zu allen Bereichen aus dem Blickwinkel der Schüler/innen erstellt worden. Die Fotos sind von den Speicherkarten der Kameras auf die Festplatte kopiert und nach Bereichen sortiert und systematisiert worden. Alle Fotos sind im Unterricht mittels Beamer und PC präsentiert, kommentiert, diskutiert und die Ergebnisse (Beschlüsse) sind auf einer vierseitigen Kommentarliste für die Planungsgruppe und den Architekten festgehalten worden. Die Dokumentation (Fotos

mit den Kommentaren) befindet sich in einem Ordner, der allen zugänglich ist.

2.7.3 Auswertung

Die Fotodokumentation (80 aussagekräftige Fotos) mit den Kommentaren der Schüler/innen der Klasse 6a ist an die Planungsgruppe gegeben worden. Die Ideen der Schüler/innen sind wertschätzend, anerkennend aufgenommen worden und sollen bei weiteren Planungsgesprächen, soweit möglich, berücksichtigt werden. In einigen Punkten gehen die Vorstellungen der Mitglieder der Planungsgruppe mit den Ideen der Schüler/innen überein. Einige innovative Ergebnisse wurden auch schon mit der zuvor durchgeführten und oben beschriebenen Methode – Schüler/innen zeichnen und bewerten ihre Räume – erzielt. Letztere Methode hat somit auch eine gute Reflexionsbasis für die Durchführung der Foto-Evaluation gelegt – auch bezogen auf die Gefühlsebene (Wohlfühlfaktor) der Schüler/innen. Etliche interessante Ideen sind aber auch noch später, beispielsweise in fächerübergreifenden Wahlpflichtprojekten, umsetzbar:

- Kunstprojekte (Gestaltung von Nischen, Garage für Geräte etc.);
- Projekte im Fach Werken (Holz- und Metallarbeiten/ Gartenbänke);
- Biologieprojekte (Grünanlagen, Schulgarten Beete etc.).

Die Schüler/innen haben diese Fotoevaluation mit großer Motivation durchgeführt und sind recht stolz auf ihre Ergebnisse, die hier im Einzelnen (Fotos und Kommentare) nicht aufgeführt werden können. Sie warten nun auf den Beginn der Umgestaltungsarbeiten des Außengeländes der Schule ab Sommer 2008 und sind gespannt, ob ihre Ideen zumindest teilweise berücksichtigt werden, ihre Beteiligung also auch eine gewisse Wirksamkeit und Spuren hinterlassen wird.

Abb. 17: Kommentarliste zur Fotoevaluation der Klasse 6a – Bewertung des Außengeländes der Schule

Bild Nr.	Kommentar aus der Binnensicht der Kinder		
	Negatives	Positives	Vorschläge
	Thema: Wiesen		
2	Wiese ist matschig bei Regen, Gitter gefällt nicht, schwarze Masse tropft bei Regen vom Dach.	Dach ist guter Schutz bei Regen, TT-Platte ist O.K.	Dach könnte z. B. mit Gras bepflanzt werden (Ökologie).
12	Darf leider nicht benutzt werden.	Eine super Wiese!!! Schade!!!	Bänke und verschiedene Spielmöglichkeiten.
34	Schlimmer geht´s nicht, das Gitter ist scheußlich.	Nichts Positives!	Andere Lösung muss her.
54	Wiese darf nicht benutzt werden. Wiesen werden durch Regen matschig.	Wiese ist eigentlich super-schön!	Kunstrasen: Kleine Tore darauf und Bänke. Oder Gummipplatten. Als Spielfläche nutzen. Eventuell mit Schutzzaun umgeben.

(Auszug aus der vierseitigen Kommentarliste mit Bezug auf bestimmte Fotos z. B. zum Bereich Wiesen.)

Abb. 18: Beispiel Foto-Evaluation – Entdeckte Nische soll gestaltet werden durch Bänke, Spielfläche, etc.



Abb. 19: Beispiel Foto-Evaluation – Wiesen werden trockengelegt und gestaltet durch Wege, Geräte, etc.



Abb. 20: Beispiel Foto-Evaluation – Metallstreben statt Netze anbringen, sind stabiler.



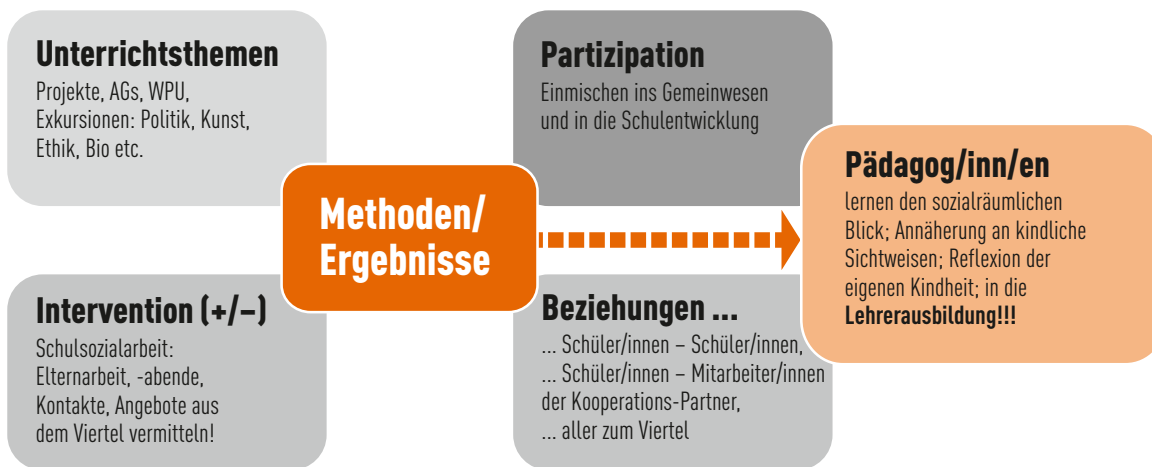
2.8 Fazit

Die hier vorgestellten und in Unterrichtsprojekten erprobten sozialräumlich orientierten Methoden qualitativer Lebensweltanalysen haben zusammenfassend betrachtet interessante Ergebnisse aus den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler zu Tage gefördert. Ebenso hat der gesamte Kontext der Methodenanwendung aber auch bei den projektbeteiligten Pädagoginnen und Pädagogen (Klassenlehrer/Sozialarbeiterin) deutliche „Spuren“ hinterlassen; interessante neue Erfahrungen und Erkenntnisse sind zu belegen wie z. B. der „sozialräumliche Blick“, der eine völlig neue geschärfte Sicht auf Stadtteile oder ein Schulgelände vermittelt; er wird nach und nach zu einer Art Haltung, die bei jeglicher sozialräumlicher Betrachtung mitwirkt. Nicht zuletzt führte dies auch zu einer stärkeren Annäherung an kindliche Sichtweisen. Im Folgenden werden einige wesentliche, qualitative Aspekte hinsichtlich dieser Methodenerprobungen (Pilotprojekt) zusammengefasst.

Wenn man diese Methoden zunächst einmal nur für sich betrachtet, so haben sie die Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Unterrichtsprojekten sehr motiviert, weil sie – die Schüler/innen – im Mittelpunkt des Geschehens standen und darüber hinaus sehr eigenständig und aktiv an den Unterrichts- und z. T. auch an schulischen Planungsprozessen (Foto-Evaluation) beteiligt waren – sie sind die Expertinnen und Experten des Projektgeschehens gewesen. Darüber hinaus ist der Beteiligungsaspekt auch im Hinblick auf Veränderung von Schule und Stadtteil, von Lebenswelten, nicht zu unterschätzen. Sie haben z. B. die Probleme ihrer Lebenswelten beim Namen genannt und Änderungen argumentativ politisch eingefordert. Den Schülerinnen und Schülern ist dabei klar geworden, dass sie ihre lebensweltlichen Bereiche bewusster, mit mehr Tiefenschärfe betrachten und die Chancen zur Mitbestimmung und Beteiligung vor Ort (Klasse/Schule/Stadtteil) in ihren Sozialräumen auch aktiv argumentativ wahrnehmen müssen, wenn sie ihre Vorstellungen wirksam umsetzen möchten. Das außerschulisch-politische Gremium, die Stadtteilkonferenz, ist ihnen nun auch bekannt, sie wissen um die Aufgaben und Funktionen dieses Gremiums in ihrem Viertel.

Neben dem Beteiligungs- ist besonders auch der Beziehungsaspekt – nicht nur in Bezug zu ihrem Viertel – zu erwähnen. Denn was diese Klasse durch diese Methodenanwendungen an gegenseitigen Informationen über sich, über die Lebenswelten der Mitschüler/innen erfahren konnte, ist schon sehr bedeutungsvoll. Es haben sich neue Gruppen in der Klasse gefunden, die sich nach der Schule auch zu veränderten Freizeitaktivitäten treffen. Die Schüler/innen aus einzelnen Stadtvierteln sind stärker zu einer Gruppe zusammengewachsen. Nicht zu übersehen ist das neue Gruppenbewusstsein der Klasse. Ebenso muss die Lehrer-Schüler-Beziehung angeführt werden, die sich durch diese Projekte noch

Abb. 21: Methoden/Ergebnisse und ihre sozialräumlichen Wirkungsdimensionen



(Grafik: M. Grimm)

vertrauensvoller entwickelt hat und sich auch positiv auf den übrigen Unterrichtskontext auswirkt.

Nicht zuletzt kommt auch der Inhaltsaspekt zum Tragen, denn aus den schon o. a. Ergebnissen, die von den Schüler/innen kompetent präsentiert worden sind, kristallisieren sich vielfältige schülerorientierte Unterrichtsthemen und Anschlussprojekte, beispielsweise für die Fächer Politik/Geschichte, Deutsch, Kunst, Technik, Hauswirtschaft etc. heraus, welche auch mit den entsprechenden Lehrplänen übereingehen, aber aus lebensweltlich-authentischen Kontexten der Schüler/innen erwachsen sind. Die Schülerinnen und Schüler haben nicht nur einfach Themen benennen können, sondern sie sind selbst mit ihren Lebenswelten zum Thema geworden; der „**Lehrplan des Lebens**“ hat hier Pate gestanden, ist in den Mittelpunkt gerückt.

Darüber hinaus erwähnenswert sind die Inhalte und Themen, die für die Elternarbeit (Interventionsaspekt) in Kooperation mit der Schulsozialarbeit (u. a. zur Kindeswohlgefährdung, Ernährung, Erziehung etc.) genutzt werden können. Aufgrund z. B. der Verhäuslichung vieler Mädchen bietet die Schulsozialarbeit eine Mädchengruppe am Nachmittag an. Die Schüler/innen sind mit neuen Institutionen konfrontiert worden; die lebensweltlichen Handlungsfelder, Erfahrungsräume haben sich erweitert. Abschließend betrachtet bringen diese Methoden für die Unterrichts- und Ganztagschulentwicklung sowie für das Schulleben und die außerschulischen Lebensbereiche insgesamt sehr fruchtbare Ergebnisse hervor und beleben mit ihrer Eigendynamik, mit ihrem animativen Aufforderungscharakter zudem nicht zuletzt auch das gesamte Unterrichtsgeschehen.

Nicht ausgeblendet werden dürfen die Auswirkungen einer solchen Methodenanwendung und der damit einhergehenden Beschäftigung mit kindlichen Lebenswelten auf die Pädagog/inn/en, die Lehrkräfte, die Sozialarbeiter/innen oder Erzieher/innen. Diese o. a. methodischen Inhalte und die dazugehörigen praktischen Anwendungen/Übungen sollten u. E. als Baustein curricular Eingang in die Lehrerbildung finden. Denn die Pädagoginnen und Pädagogen nähern sich notwendigerweise in den verschiedenen Projektphasen unabwendbar wieder kindlichen Sichtweisen an, reflektieren u. a. durch aktive Übungen zu den Methoden ihre eigenen kindlichen Biographien und betrachten die jungen Menschen, die vor ihnen sitzen, mit denen sie zusammenarbeiten, nicht nur als Schülerinnen und Schüler, sondern im Kontext kindlicher Lebenswelten mit all' ihren Freuden und Nöten, mit ihren Stärken und Sorgen – ganzheitlich eben.

3 Anhang

3.1 Literatur und Literaturempfehlungen

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005): **Zwölfter Kinder- und Jugendbericht**. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bonn.
- Deinet, U. (Hrsg.) (2005): **Sozialräumliche Jugendarbeit**. Grundlagen, Methoden, Praxiskonzepte, Wiesbaden.
- Deinet, U./Krisch, R. (2003): **Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit**. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung, Opladen.
- Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.) (2004): **„Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik**, Wiesbaden.
- Deinet, U./Icking, M. (2005): **Bildungsprozesse im Kontext der Kooperation von Jugendhilfe und Schule**. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW, Düsseldorf.
- Deinet, U./Icking, M. (Hrsg.) (2006): **Jugendhilfe und Schule, Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation**, Opladen.
- Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2001): **Konzepte entwickeln**. Anregungen und Arbeitshilfen zur Klärung und Legitimation, Weinheim und München.
- Deinet, U.: Manuskript: **Baustein 2: Aneignungsverhalten von Kindern und Jugendlichen (als Experten ihrer Lebenswelten) verstehen**. Download: http://ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sozialraumorientierung/pdf/2a/7._Deinet_Baustein2Aneignung_Lebenswelt.pdf (abgerufen am 26.08.2008).
- Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.) (in Zusammenarbeit mit der Fachhochschule Nordostniedersachsen, Forschungsstelle Kinderpolitik, Stange, W. und Team; in Kooperation mit der Bundeszentrale für politische Bildung): **Methodenkoffer**. Download: <http://www.bpb.de/methodik/6NSXJ5,0,0,Impressum.html> (abgerufen am: 28.08.2008).
- Grimm, G. (2006): **Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe**. Die Lebenssituation der Menschen und die Ressourcen im Wohnquartier als Bezugspunkte für die Entwicklung flexibler erzieherischer Hilfen. In: Kalter, B./Schraper, C. (Hrsg.): Was leistet Sozialraumorientierung? Konzepte und Effekte wirksamer Kinder- und Jugendhilfe, Weinheim und München, S. 55 – 72.
- Löw, M. (2001): **Raumsoziologie**, Frankfurt a.M..
- Mack, W. et. al. (2003): **Schule, Stadtteil, Lebenswelt**. Eine empirische Untersuchung, Opladen.
- Nordt, G. (2005): **Methodenkoffer zur Qualitätsentwicklung in Tageseinrichtungen für Schul- und Vorschulkinder**, Weinheim und Basel.
- Ortmann, N. (1996): **Methoden zur Erkundung von Lebenswelten**. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Konzepte entwickeln. Anregungen und Arbeitshilfen zur Klärung und Legitimation, Weinheim und München, S. 26 – 34.
- Pauli, B. (2006): **Expertise für das BLK-Verbundprojekt: „Lernen für den Ganztag“: „Kommunikation und Kooperation innerhalb der Schule und im Sozialraum“**, Berlin.
- Reinders, H. (2007): Diagnostik jugendlichen Kompetenzerwerbs durch außerschulische Aktivitäten. In: Prenzel, M. u.a. (Hrsg.): Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 10. Jahrgang, Sonderheft 8/2007, S. 71 – 86.
- Rohlf, C. (2006): **Freizeitwelten von Grundschulkindern**. Eine qualitative Sekundäranalyse von Fallstudien, Weinheim und München.
- Rolle, J. u.a. (2006): **Partner machen Schule**. Bildung gemeinsam gestalten, Köln.
- Rother, U. (2006): **Öffnung von Schule braucht Partner vor Ort – Stadtteilschulen in Hamburg**. In: Höhmann, K./Holtappels, H. G. (Hrsg.): Ganztagsschule gestalten. Konzeption Praxis Impulse, Seelze-Velber, S. 212 – 222.

Serviceagentur „Ganztägig lernen in NRW“/Institut für soziale Arbeit e.V. (2007) (Hrsg.): **QUIGS Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen**, CD-Rom: Modul P 11: „Schule sozialräumlich verankern“. In: Schriftenreihe: Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 4, Münster.

Spiegel, H. (1997): **Offene Arbeit mit Kindern – (k)ein Kinderspiel**. Erklärungswissen und Hilfen zum methodischen Arbeiten, Münster.

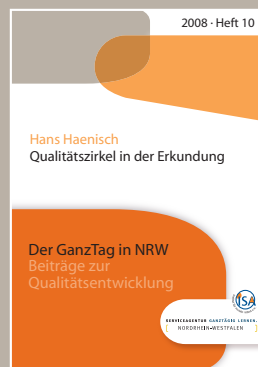
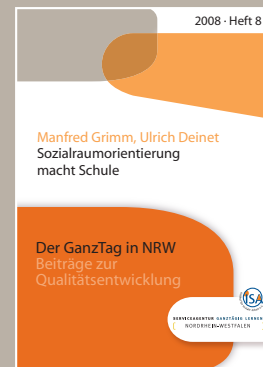
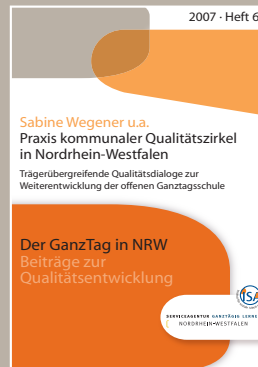
Wahler, P./Tully, C. J./Preiß, C. (2004): **Jugendliche in neuen Lernwelten**. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung, Wiesbaden.

3.2 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Das Zonenmodell von Dieter Baacke	5
Abb. 2	Das Inselmodell von Helga Zeiher	6
Abb. 3	Verinselung jugendlicher Lebenswelten	6
Abb. 4	Lebenswelten/Sozialräume der Kinder und Jugendlichen	8
Abb. 5	Arbeitsblatt zu Zeitbudgets	13
Abb. 6	Beispiel Nadelmethode	15
Abb. 7-12	Beispiele subjektiver Landkarten	17
Abb. 13	Stadtteilbegehung – Lebenswelten von Schüler/inne/n	23
Abb. 14	Pressetermin – „Wir brauchen mehr Unterschlupf“	24
Abb. 15	Checkliste zur Umsetzung einer Stadtteilbegehung mit Kindern und Jugendlichen	24
Abb. 16	Beispielskizze Schulräume zeichnen und bewerten	26
Abb. 17	Kommentarliste zur Fotoevaluation der Klasse 6a – Bewertung des Außengeländes der Schule	28
Abb. 18-20	Beispiele Foto-Evaluation	29
Abb. 21	Methoden/Ergebnisse und ihre sozialräumlichen Wirkungsdimensionen	30

Für die Fotos auf den Seiten 4, 10, 11, 12, 22 danken wir der DKJS – Deutsche Kinder und Jugendstiftung gGmbH, Berlin für ihre freundliche Unterstützung.

Bisher erschienen:



Der GanzTag in NRW

Beiträge zur Qualitätsentwicklung

2008 · Heft 8

Herausgeber der Reihe:

Institut für soziale Arbeit e.V.
Serviceagentur "Ganztagig lernen in Nordrhein-Westfalen"
Friesenring 32/34 · 48147 Münster
serviceagentur.nrw@ganztaegig-lernen.de
www.isa-muenster.de
www.nrw.ganztaegig-lernen.de

gefördert vom:

Ministerium für
Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



Ministerium für Generationen,
Familie, Frauen und Integration
des Landes Nordrhein-Westfalen



IDEEN FÜR MEHR!

Ganztagig lernen.

„Ideen für mehr! Ganztagig lernen.“ ist ein Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds.

