



---

## **Räumliche Sozialisation und Schule – Theorie und Praxis eines Bausteins humangeographischer Lehrerbildung**

**Spatial Socialization and School. Theory and Practice of a Building Block for Teacher Education in Human Geography**

**Antje Schlottmann** , **Andrea Mösgen**, **Thomas Böhm**

### **Zitieren dieses Artikels:**

Schlottmann, A., Mösgen, A., & Böhm, T. (2014). Räumliche Sozialisation und Schule – Theorie und Praxis eines Bausteins humangeographischer Lehrerbildung. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 42(2), S. 97–113. doi 10.18452/23982

### **Quote this article:**

Schlottmann, A., Mösgen, A., & Böhm, T. (2014). Räumliche Sozialisation und Schule – Theorie und Praxis eines Bausteins humangeographischer Lehrerbildung. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 42(2), pp. 97–113. doi 10.18452/23982

## Räumliche Sozialisation und Schule – Theorie und Praxis eines Bausteins humangeographischer Lehrerbildung

Antje Schlottmann, Andrea Mösgen und Thomas Böhm

### **Zusammenfassung:**

*Schule ist ein integraler Bestandteil ihres Quartiers. Gleichzeitig – und besonders in Anbetracht der wachsenden Zahl an Ganztagschulen – spielt sie eine zentrale Rolle für die Lebenswelt und für die Identitätsbildung ihrer Schülerinnen und Schüler. Vor dem Hintergrund der hieraus resultierenden Verantwortung von Lehrerinnen und Lehrern, die räumlichen Bedingungen ihrer Lehrpraxis zu beachten, diskutiert der vorliegende Beitrag den Nutzen empirischer Sozialraumforschung als Teil humangeographischer Lehrerbildung.*

*Zunächst stellen wir verschiedene Konzepte sozialraumanalytischer Forschung vor. Als besonders fruchtbar erscheinen uns lebensweltorientierte Ansätze, die Praktiken der Raumeignung einbeziehen. Anschließend werden die geographischen und erkenntnistheoretischen Kompetenzen, die erreicht werden können, detailliert vorgestellt. In einem dritten Teil stellen wir ein einjähriges Lehrmodul vor, das wir an der Goethe-Universität Frankfurt entwickelt und erprobt haben, um die identifizierten Anforderungen an humangeographische Bildung zu erfüllen. Der Beitrag schließt mit einer kritischen Evaluation unserer bisherigen Lehrerfahrung sowie drei didaktischen Vorschlägen, die helfen sollen, das Potential der Sozialraumanalyse in der Lehrerbildung voll auszuschöpfen.*

**Schlüsselwörter:** räumliche Sozialisation – Quartiersforschung – Lehrerbildung – Humangeographie – Methodenausbildung – Metakognition – Kompetenzentwicklung – forschendes Lernen

### **Summary: Spatial Socialisation and School – Theory and Practice of a Building Block for Teachers' Education in Human Geography**

*School is an integral part of the quarter it is located in. At the same time, and given a growing number of all-day schools in particular, it is an important part of the life worlds and identities of its pupils. Against the background of a resulting responsibility for teachers to address and deal with the spatial conditions of their educational practice, this paper discusses the advantage of empirical research into social spaces as a part of higher education for teachers in Human Geography.*

*First, we lay out the scholarly field of the analysis of quarters by identifying different approaches. We consider a focus on life worlds and practices of spatial appropriation to be most productive. In a second part, the geographical and epistemological competences that can be enhanced are addressed in detail. In a third section we present a one-year teaching module for teacher education that we have designed and implemented at Frankfurt University in order to meet the identified requirements of human geographic literacy. The paper concludes with some reflections on the challenges and possible pitfalls of such an undertaking in teaching. We point out three main didactical suggestions that might help to tap the full potential of teaching teachers social area analysis.*

**Keywords:** spatial socialisation – urban district analysis - teacher education – Human Geography – method training – metacognition – competence development – problem based learning

**Autoren:** Jun.-Prof. Dr. Antje Schlottmann, Goethe-Universität Frankfurt a. M., schlottmann@geo.uni-frankfurt.de; Dr. Andrea Mösgen, Goethe-Universität Frankfurt a. M., moesgen@geo.uni-frankfurt.de; Thomas Böhm, Goethe-Universität Frankfurt a. M., th-boehm@gmx.net

## Einleitung

Mit dem Investitionsprogramm Zukunft, Bildung und Betreuung strebt das Bundesministerium für Bildung und Forschung seit 2003 den Ausbau von Schulbetrieben zu Ganztagschulen an. Ziel der Reform ist es, den Einfluss formeller Bildungsprozesse maßgeblich dadurch zu stärken, dass „an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird“ (KMK, 2008, 4). Weitestgehend unbedacht bleibt in diesem Zusammenhang, welche Konsequenzen sich für die Sozialisation der Schülerinnen und Schüler ergeben. Schließlich lässt sich doch davon ausgehen, dass diese empfindlich tangiert wird, wenn Jugendliche zukünftig einen Großteil ihrer Freizeit in den vorbestimmten Programmen von Schule und den einhergehenden vorstrukturierten Gemeinschaften verbringen sollen. Eine selbstbestimmte Freizeitgestaltung an informellen Orten mit der selbstgewählten *Peer-Group* wird ihnen deutlich erschwert. Mehr denn je wird Schule zum neuralgischen Punkt der Lebenswelt und zum Dreh- und Angelpunkt raumbezogener Identitätsbildung. Dieser Wandel will bedacht sein, insbesondere von angehenden Lehrerinnen und Lehrern, liegt es doch in ihrer Verantwortung, ihn zukünftig mitzugestalten.

Das Geographiestudium bietet Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern über seine raumtheoretische und sozialwissenschaftliche Orientierung in besonderem Maße Möglichkeiten, die bildungspolitische Entwicklung und ihre praktischen Implikationen multiperspektivisch zu bedenken. Insbesondere Auseinandersetzungen mit sozialräumlichen Fragen scheinen uns zu diesem Zweck äußerst fruchtbar zu sein. In der Frankfurter Lehrerbildung wurde hierzu das fachdidaktische Modul Räumliche Sozialisation und Schule geschaffen, in dem ein Jahr lang projektorientiert zum Thema gearbeitet

wird. Dabei versuchen wir, den Studierenden weniger deklaratives Wissen zu vermitteln als sie vielmehr zu problemorientierten Denk- und Handlungsprozessen anzuregen.

Schule verstehen wir in diesem Zusammenhang nicht containermäßig als isolierte und begrenzte räumliche und gesellschaftliche Einheit, sondern als bedeutsamen, integralen Bestandteil spezifischer Quartiere. Die Aufgaben von Lehrenden sehen wir unter anderem darin, ihre fachliche Kompetenz sowohl in bildungspolitische Gremienarbeit zur Quartiersentwicklung einzubringen, diese aber auch mit Schülerinnen und Schülern zu reflektieren, um gemeinsam mit ihnen sozialräumliche Fragen thematisieren und beeinflussen zu können (FRITSCH, RAHN & REUTLINGER, 2011, 12-13).

Im folgenden Beitrag stellen wir diesen Ansatz der Frankfurter Lehrerbildung als einen zentralen Bestandteil hochschuldidaktischer Entwicklung im Sinne einer modernen (human-)geographischen Bildung, besser noch: einer Bildung zu humangeographischem Denken, genauer vor. Zunächst arbeiten wir dazu Konzepte sozialraumanalytischer Forschung auf, die wir als theoretische Grundlage für unsere Lehrerbildung verstehen. Darauf folgt eine Auseinandersetzung mit Kompetenzen, die durch eine unterrichtlich verankerte Sozialraumanalyse potenziell entwickelt werden. Im Anschluss daran konkretisieren wir diese Überlegungen anhand einer praxisbezogenen Diskussion des Moduls Räumliche Sozialisation und Schule. Schließen möchten wir mit einer kritischen Evaluation unserer bisherigen Lehrerfahrung sowie einigen Implikationen in Bezug auf die Fortführung und Weiterentwicklung des Konzepts in Theorie und Praxis.

## 2 Sozialraumanalyse als Konzept der Forschung

Sozialraumanalysen erfahren seit Ende der 1990er Jahre eine erhöhte Aufmerksamkeit.

Ursachen sind u.a. das 1999 eingeführte Bund-Länder-Programm Soziale Stadt und die Entwicklung der Sozialraumorientierung als Grundperspektive der Sozialen Arbeit (BOETTNER, 2009). Gerade in Zeiten eines zunehmend als Problem erkannten demographischen Wandels wird Quartiersforschung auch zu einem planungspolitischen Kernthema (SCHNUR & DRILLING, 2010). Die Ursprünge der Sozialraumanalyse liegen in der Chicagoeer Schule, weite Verbreitung fand sie im Rahmen der Faktorökologie in den 1960er und 70er Jahren. Während diese früheren Sozialraumanalysen überwiegend strukturorientiert waren, findet sich heute unter dem Oberbegriff Sozialraumanalyse eine große Vielfalt an Forschungsperspektiven, theoretischen und praxisorientierten Erkenntnisinteressen sowie methodischen Ansätzen.

### **Forschungsperspektiven im Überblick**

Sozialraumanalysen lassen sich in verschiedener Hinsicht differenzieren. Zum einen reicht das Spektrum von strukturorientierten bis lebensweltorientierten Ansätzen, zum anderen unterscheiden sich Sozialraumanalysen bezüglich ihrer Maßstabsebene. Schließlich erfolgt die Abgrenzung der untersuchten Sozialräume auf sehr unterschiedliche Weise, was unter anderem vom zugrundeliegenden Raumkonzept abhängt. Die klassische Sozialraumanalyse mit ihren Wurzeln in der Sozialökologie ist strukturorientiert. Sie basiert auf Statistiken, d.h. auf quantitativ vergleichbaren Eigenschaften von Gebieten, deren Grenzen vorgegeben sind. Dazu werden quantifizierbare soziale, demographische, ethnische und ökonomische Merkmale als Indikatoren herangezogen (STEINBACH, HOLZHAUSER & NEUDECKER, 2001). Ziel ist die Ermittlung sozialräumlicher Ungleichheit/Segregation, in der Regel mit dem Fokus auf Benachteiligung, sowohl auf Quartieren, in denen sich benachteiligte Bevölkerungsgruppen

konzentrieren, als auch auf die Frage nach benachteiligenden Effekten von Quartieren auf ihre Wohnbevölkerung (GESTRING & JANSSEN, 2005, 159). Die strukturorientierte Sozialraumanalyse ist dann zielführend, wenn es um das Feststellen von Angebotslücken, die Bedarfsfeststellung und spezifische Ausrichtung von Einrichtungen auf die jeweilige lokale Bevölkerung geht. Zudem dient sie dem übergeordneten Vergleich von Stadtteilen als Grundlage planerischer Entscheidungen (BOETTNER, 2009, 266).

Strukturorientierte Sozialraumanalysen werden auf verschiedenen Maßstabsebenen durchgeführt. So wird in der soziologischen Stadtforschung unter Sozialraumanalyse häufig ein sozialstatistisches Verfahren verstanden, mit dem sozialräumliche Muster der Teilgebiete einer gesamten Stadt gefunden werden sollen (URBAN & WEISER, 2006; STEINBACH ET AL., 2001). Eine derartige Typologie von Stadtteilen ermöglicht z.B. Zeitvergleiche oder dient als Basis für weiterführende (qualitative) Untersuchungen. Dagegen geht es in aktuellen soziologischen Studien, in der Sozialen Arbeit ebenso wie beim Programm Soziale Stadt um die Analyse städtischer Teilräume, die zum Teil administrativen Grenzen folgen (Stadtteile), zum Teil nach anderen Kriterien abgegrenzt werden, z.B. in einem bestimmten Zeitabschnitt entstandene Siedlungen, Schuleinzugsgebiete, Zuständigkeitsbereiche von Einrichtungen etc. Die Fragestellungen dieser kleinräumigen Untersuchungen sind sehr vielfältig und reichen von benachteiligenden Effekten von Quartieren über soziale Netzwerke bis hin zur Raumeignung durch soziale Gruppen.

Eine weitere Differenzierung der Forschungsperspektiven zeigt sich in der Art der Abgrenzung von Sozialräumen (BOETTNER, 2009, 263-265; GESTRING & JANSSEN, 2005, 162). Es kann unterschieden werden zwischen Ansätzen, die von vorab festgelegten Grenzen ausgehen, und Ansätzen, bei denen Sozialraumgrenzen eines der

Ergebnisse der Sozialraumanalyse sind. Über diese Differenzierung hinausgehend spielen physisch-materielle Abgrenzungen von Sozialräumen als abgeschlossene Einheiten in lebensweltorientierten Ansätzen, in denen die Praktiken sozialer Gruppen im Fokus der Untersuchung stehen, eine untergeordnete Rolle. Hintergrund dieser verschiedenen Ansätze sind einerseits divergierende Vorstellungen von Raum bzw. Sozialraum (s.u.), andererseits praktische Gründe der Verfügbarkeit von Sozialstrukturdaten, die in der Regel nur für administrativ festgelegte Raumeinheiten vorliegen. Letzteres ist insofern problematisch, als sich diese Gebiete nur teilweise mit sozialen Interaktionsmilieus decken und damit deren Merkmale nur bedingt erfassen können. Um diesem Problem zu begegnen, wird in aktuellen strukturbezogenen Sozialraumanalysen versucht, aus möglichst kleinräumigen Daten (z.B. auf Baublockebene) homogene Sozialräume zu generieren (URBAN & WEISER, 2006).

### **Lebensweltorientierte Untersuchung sozialräumlicher Prozesse**

Die einseitige Konzentration auf strukturelle Aspekte von begrenzten Raumausschnitten vernachlässigt das vielfältige und komplexe Zusammenspiel von nicht quantitativ messbaren Faktoren sozialräumlicher Prozesse, insbesondere wenn Räume an sich und nicht die bedeutungsvolle Aneignung von Raum im Vordergrund stehen – anders gesagt, wenn also beim Raum und nicht beim Sozialen angesetzt wird. So ist die Art und Weise, wie Menschen räumliche Gegebenheiten nutzen, zentral für das Verständnis sozialer Räume. Daher stehen in der Aktionsraumforschung raum-zeitliches Verhalten und in handlungs- und praxistheoretischer Perspektive raum-zeitliche Aneignungsprozesse im Mittelpunkt. Im Gegensatz zu den objektivierenden Logiken der bisher genannten

Ansätze vollzieht sich mit der Analyse von Lebenswelten ein Perspektivwechsel hin zur Untersuchung subjektiver Sinnzusammenhänge. Es geht darum, „welche Merkmale des Raumes von den Menschen aus ihrer jeweiligen individuellen Sicht erfasst und mit relevanten Bedeutungen aufgeladen werden“ (RIEGE & SCHUBERT, 2005, 18) und um die territorialen Bewältigungsstrategien von Kindern und Jugendlichen (REUTLINGER, 2007, 136).

Ausgangspunkt von Untersuchungen sind folglich Individuen, deren subjektive Deutungen und daraus resultierende raumbezogene Praktiken, für welche mit Hilfe qualitativer Methoden ein möglichst tiefes Verständnis erreicht werden soll. Subjektiv angeeignete Räume der Wahrnehmung interagieren jedoch mit gesellschaftlich konstruierten Räumen. So sind etwa Stigmatisierungsprozesse, wie sie unter anderem durch die einer Containerraumlogik unterliegende gesellschaftliche Konstruktion von Problemquartieren erfolgen, durchaus relevant für das tiefe Verständnis von gelebten Sozialräumen. Die raumlogisch hergeleiteten dort lebenden benachteiligten Gruppen (auch: Raumgruppen; REUTLINGER 2010, 213-214) werden einer Fremdidentifikation ausgesetzt, die – so ist zu vermuten – Einfluss auf die eigene Identitätsbildung nimmt. Insofern werden z.B. biographietheoretische Zugänge fruchtbar gemacht, welche die Selbstdeutung von Bewohnerinnen und Bewohnern sogenannter benachteiligter Quartiere erschließen und nach deren lebensweltlicher Wirklichkeit fragen (RORATO, 2011).

Das theoretische Verständnis von Sozialraum ist bei lebensweltorientierten Ansätzen also mit einem anderen Raumkonzept gekoppelt als bei der klassischen stadtsoziologischen Analyse (KESSL & REUTLINGER, 2010; GESTRING & JANSSEN, 2005, 162). Aus der Annahme eines fort-

laufend durch individuelle und gesellschaftliche Praktiken der Aneignung und Deutung konstituierten Raumes ergibt sich ein vielperspektivisches und dynamisches Konzept von Sozialräumen im Plural. Sozialraumanalyse impliziert demzufolge die Erfassung verschiedener individueller und gruppenspezifischer Sichtweisen und Wahrnehmungen als Konstitutionsprozessen ebenso wie die Untersuchung ihrer Veränderlichkeit in raum-zeitlichen Kontexten. Dabei spielt der Begriff des Ortes im Sinne eines angeeigneten und mit Bedeutung aufgeladenen Raum-Zeit-Ausschnittes eine zentrale Rolle (HESKAMP, 2007, 146-147). Den strukturellen und gestalterischen Merkmalen von Räumen wird durchaus Beachtung geschenkt, jedoch nicht im Sinne einer deterministischen Konstante, sondern als einschränkende oder ermöglichende Bedingungen für Praktiken der Aneignung. Allerdings, wie KILB (2012, 615) aus pädagogischer Perspektive bemerkt, „interessant bleibt in diesem Kontext immer die Frage, ob sich die Qualität der Gestaltung und die während des baulichen Konzipierens dem Raum zugeordnete Funktionalität auf die raumbezogene Lebensqualität, deren Qualität von Beispielbarkeit auswirkt.“

Ein mit dieser raumtheoretischen Grundlegung kompatibler Begriff von Sozialisation, der weder radikal konstruktivistisch noch umweltdeterministisch angelegt ist, ist das Modell einer produktiven Verarbeitung von innerer und äußerer Realität (HURRELMANN 2002, 11-13). Im Sinne eines auf Persönlichkeitsentwicklung durch Auseinandersetzung mit der ökonomischen, kulturellen und sozialen Lebenswelt angelegten Bildungsbegriffs (HURRELMANN, 2002, 17) wird Sozialisationsforschung zur Bildungsforschung und beide sind eng mit der Erforschung der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen verbunden.

### **Untersuchungsgegenstände und Methoden**

Die Untersuchungsgegenstände von Sozialraumanalysen sind demnach zunächst einmal Orte. Es geht darum, jenseits der bloßen materiellen Ausstattung das zu erfassen, was BOURDIEU (1991) den angeeigneten physischen Raum genannt hat, es geht um die Erforschung der Aneignungsprozesse selbst (HESKAMP, 2007), ihrer Möglichkeiten und Grenzen sowie ihrer eingeschriebenen Regeln – in enger Verbindung mit individuellen und politischen Auseinandersetzungen um Lebensraum und seine Normierung. Zudem werden Fragen der raumbezogenen Image- und Identitätsforschung relevant (WEICHHART, 1990): Wie wird ein Viertel von Fremden und Bewohnern angesehen, wer identifiziert sich wie mit ihm und welche Bedeutung haben Identität und Identifikation für raumbezogenes Handeln?

Die methodischen Instrumente solcher Forschung sind vielfältig und schöpfen das Spektrum sowohl quantitativer wie qualitativer Methoden der Sozialforschung aus. Hervorzuheben sind etwa Befragungen, Interviews, Beobachtungen und Medienanalysen. Für eine lebensweltorientierte Sozialraumanalyse eignen sich darüber hinaus spezifisch geographische Methoden wie die Kartierung, sowohl in klassischer Variante der objektivierten Nutzungskartierung als auch als subjektive Kartierung von individuellen Sichtweisen, z.B. als *mental mapping*, also die Kartierung von Vorstellungsbildern, als Burano-Kartierung von Kommunikationsorten oder in der partizipativen Form der Nadelmethode (DEINET, 2009; FLICK, KARDORFF & STEINKE, 2009).

### **3 Sozialraumanalyse im Lichte der Kompetenzentwicklung**

Warum sollte eine Sozialraumanalyse im Unterricht, sowohl an der Hochschule, wie hier anvisiert, ggf. aber auch in der Schu-

le, eingesetzt werden? Welche Horizonte der Kompetenzentwicklung eröffnen sich durch die Erschließung dieses genuin sozialgeographischen Themas im Zusammenhang mit einer konzeptionell weiter zu entwickelnden humangeographischen Bildungsprogrammatisierung?

Die Frage nach dem Nutzen und dem Gewinn einer Sozialraumanalyse im Hochschulunterricht hat mehrere Dimensionen. Im Sinne einer modernen Geographiedidaktik, wie sie RHODE-JÜCHTERN (2009) skizziert, lassen sich drei große Perspektiven anlegen, die erkenntnistheoretische, die methodologische und die fachinhaltliche. Hinzu kommt ein nicht zu unterschätzender motivationaler Aspekt. Die Diskussion der Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung, die durch eine Sozialraumanalyse eröffnet werden, ist dann noch einmal bezüglich des unterschiedlichen Vermittlungsanliegens in eine wissenschaftliche und eine didaktische Sphäre zu differenzieren: Welche Kompetenzen können und sollen Lehramtsstudierende mit der Durchführung einer Sozialraumanalyse bezüglich ihres Verständnisses von Wissenschaft und Geographie (sowie wissenschaftlicher Geographie!) erwerben? Welche Vermittlungstechniken für die Weitergabe und Umsetzung der erworbenen Kompetenzen können und sollen sie erwerben, insbesondere im Sinne der Nationalen Bildungsstandards bzw. der neuen Kerncurricula?

### **Erkenntnistheoretische Dimension**

Der erkenntnistheoretische Gewinn jeder empirischen Forschung, der hier an erster Stelle zu nennen ist, bezieht sich darauf, die Produktion und Verwertbarkeit von Wissen und Erkenntnis verstehen zu lernen und – als Kompetenz formuliert – Erkenntniswege reflektieren zu können. Immer wieder taucht das Argument auf, dass für Lehramtsstudierende fachwissenschaftliche Forschung nicht praxis-, d.h. unterrichts-

nah und daher auch nicht zielführend sei. Weitet man den Horizont über eine subjektive pragmatische Perspektive hinaus, ist aber das Gegenteil der Fall: Die zukünftige Praxis von Lehramtsstudierenden besteht nicht zuletzt in der Vermittlung von fachlichem Wissen. Zu verstehen, wie und unter welchen Umständen dieses Wissen produziert wird und unter welchen Bedingungen es Gültigkeit erlangt, erscheint so gesehen als substanziell für die Profession. „Bildung durch Wissenschaft verlangt die intensive aktive Auseinandersetzung damit, wie Wissenschaft betrieben wird,“ bringt HUBER (2003, 18) dies auf den Punkt. Zur Wissenschaftsorientierung (HAUBRICH, 2006, 258) gehört aber auch die reflexive Auseinandersetzung mit der Forscherrolle und die damit verbundene Metakognition: Was beobachte ich, was nicht? Warum sehe ich die Dinge, wie ich sie sehe? Wie können wir überhaupt die Welt erkennen und welchen Unterschied macht ein Perspektivenwechsel? (RHODE-JÜCHTERN, 2009, 7-12).

Gerade die Einsicht, dass sich mit angelegter Theorie die betrachteten Gegenstände und Sachverhalte verändern, fällt Studierenden oftmals äußerst schwer. Wenn diese Hürde aber genommen ist, wird klar, welche Möglichkeiten der Einordnung und Abschätzung der Reichweite von Wissensbeständen sich damit bietet, eine Einsicht, die weit über die konkreten Befunde der Sozialraumanalyse hinausgeht. Durch die erkannte Relationalität von Wissen wird Erkenntnis nicht nur erzeugt, sondern auch verhandelbar. Angesichts komplexer Problemlagen im Beziehungsgefüge von Gesellschaft und Raum ist dies unverzichtbare Grundlage (nicht nur) geographischer Bildung.

Das gilt auch für die Vorbereitung auf die Weitergabe dieses Denk- und Erkenntnisstils im Schulunterricht. Im Sinne des nunmehr etablierten didaktischen Konzepts Forschendes Lernen (OBOLENSKI & MEYER, 2003; HUBER, HELLMER & SCHNEIDER,

2009) lassen sich schon in unteren Klassenstufen die problemorientierte Entwicklung von Fragestellungen zum Sozialraum (z.B. Wie schön ist unser Viertel?), Hypothesenbildung (Die Leute finden es schön, weil ...) und Metakognition (Wie gefällt Dir Dein Viertel? Warum siehst Du das so? Was meinst Du, wie sieht es jemand, der neu/fremd in der Stadt ist? Wie sieht es jemand, der nachts arbeitet? etc.) einüben.

### **Methodologische Dimension**

Eine Sozialraumanalyse in der Lehrerbildung vermittelt die grundlegenden Prinzipien empirischer Sozialforschung. In Verbindung mit erkenntnistheoretischen Einsichten und der Annäherung an die Formulierung von Fragestellungen werden Operationalisierungstechniken erprobt. Der Unterschied qualitativer und quantitativer Methoden wird deutlich und entsprechend auch die auf die Fragestellung bezogene Adäquanz der Methodenwahl bei der Erkundung der Bedeutung von räumlichen Bedingungen für das Leben und Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, insbesondere auch für die Rekonstruktion ihres eigenen, subjektiven Blickes (THIERER, 2011). Studierende entwickeln zudem durch das eigene Tun ein Gespür für den mit empirischer Forschung verbundenen Zeitaufwand. Durch das Erleben und Reflektieren des verantwortungsvollen Prozesses der Auswahl von Methoden erschließen sich die Unschärfe und die Grauzonen der Aussagekraft der Ergebnisse und ein Blick für mögliche Fehlerquellen empirischer Sozialforschung.

Dabei soll es im Hinblick auf die Vorbereitung auf schulische Vermittlungspraxis nicht primär darum gehen, wissenschaftlichen Nachwuchs oder gar Nachwuchs für die so genannte Spitzenforschung zu erzeugen. Auch wenn es natürlich erwünscht ist, Interesse für die Forschung, namentlich auch die Bildungsforschung zu wecken, bleibt zunächst das wichtigste Ziel

die Bildung zur wissenschaftskompetenten Lehrerpersönlichkeit. Dies ist aber unseres Erachtens gerade ein Argument dafür, Lehramtsstudierende nicht vom forschenden Lernen auszunehmen. Soll der Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung/Methoden der Nationalen Bildungsstandards (DGfG, 2010), z.B. der Kompetenzbereich M4 (Fähigkeit, die methodischen Schritte geographischer Erkenntnisgewinnung in einfacher Form zu beschreiben und zu reflektieren (DGfG, 2010, 21)), ernst genommen und idealerweise durch eine kritische Reflexion ergänzt werden, ist die theoretische und praktische Aneignung und Reflexion der gängigen Methoden empirischer Sozialforschung unerlässlich. Sie ist darüber hinaus äußerst gewinnbringend, um Interesse, Neugier und Tatendrang von Schülerinnen und Schülern aufzunehmen, in systematische Bahnen zu lenken und befriedigenden Ergebnissen zuzuführen, die als eigenes Handlungsprodukt erkannt werden können (OHL, 2007).

### **Fachinhaltliche Dimension**

Folgt man GESTRING und JANSSEN (2005) oder auch ECKARDT (2012), so besteht heute auch aus stadtsoziologischer Sicht kein Zweifel an der Aktualität von Sozialraumanalysen. Die Soziologie erkennt in den letzten Jahren zunehmend die Bedeutung des Raumes und macht diesen zu einem zentralen Untersuchungsgegenstand (LÖW, 2001; SCHROER, 2006). Für die Geographie, insbesondere die sozialgeographische Stadtforschung, handelt es sich hingegen geradezu um ein Kernanliegen, das mit der Entwicklung der Neuen Kulturgeographie allerdings eine entscheidende Wendung und Erweiterung erfahren hat. Eindimensionale Raumbegrifflichkeit wird nunmehr konsequent zugunsten relationaler Konzepte, seien sie systemtheoretisch, handlungstheoretisch oder netzwerktheoretisch begründet, aufgelöst. Kompeten-



zentwicklung, die durch Sozialraumanalysen erreicht werden kann, muss also in fachinhaltlicher Hinsicht im weiten Feld von Soziologie, Sozialgeographie, Kulturgeographie und der Erfassung von Mensch-Umwelt-Beziehungen betrachtet werden.

Gerade weil es sich hier um unterschiedlichste disziplinäre Perspektiven handelt, die sowohl theoretisch als auch praktisch zum Tragen kommen, ist der größte Gewinn der, dass eine Sozialraumanalyse die Möglichkeit der konkreten Auseinandersetzung mit verschiedenen (oftmals eher abstrakt-theoretisch erscheinenden) Raumkonzepten bietet (WARDENGA, 2002). So lassen sich mit Blick auf die Materialität der bebauten Umwelt (Gebäude, Straßen, Grünflächen etc.) oder die Sozialstruktur Funktion und Nutzen des Containerraumkonzeptes verdeutlichen (Was/Wen gibt es im Viertel?). Die weitergehende Analyse von Zugängen zu öffentlichen Einrichtungen, Verkehrsanbindungen, (Schul-)Wegen etc. erschließt das Konzept Raum als System von Lagebeziehungen. Eine Untersuchung von gemiedenen und aufgesuchten Orten im Quartier bei unterschiedlichen Altersgruppen, etwa im Rahmen von subjektiven Kartierungen (DAUM, 2011) bewegt sich im Konzept Raum als Kategorie der Wahrnehmung. Und eine Medienanalyse (Berichterstattung zu Kriminalität, Bauarbeiten, kulturellen Events etc.) vermag sich schließlich dem Quartier als gesellschaftlich konstruiertem Raum zu nähern. Dazu kann eine ästhetische Dimension des Raumes treten, wenn dem Erscheinungsbild oder Atmosphären von bestimmten Orten im Quartier nachgegangen wird. Entscheidend ist, dass hier die Raumkonzepte nicht nur theoretisch durchgespielt werden, sondern in ihren Implikationen für die praktische Erforschung und eine entsprechende Methodenwahl deutlich werden. Wenn klar wird, dass sich die gebaute Umwelt (Containerraum) als eine der Bedingungen von

Sozialisationsprozessen nicht durch Interviews erheben lässt und dass das Image eines Quartiers (sozial konstruierter Raum) sich nicht durch klassische Kartierungen erfassen lässt, ist viel gewonnen. Gleichermaßen wird die Aussagekraft der Ergebnisse im Forschungsprozess greifbar.

Ein tieferes Verständnis der verschiedenen Raumkonzepte ist als Vorbereitung für den Schulunterricht von entscheidender Bedeutung, weil den Lehramtsstudierenden damit ein strukturierendes Instrument an die Hand gegeben wird, das sie befähigt, jede Thematik geographisch differenziert zu betrachten und bewusst zu entscheiden, welche Perspektive sie für die Erarbeitung einer Fragestellung mit den Schülerinnen und Schülern anlegen wollen und mit welchen Konsequenzen, sprich blinden Flecken, dies einhergeht. In analytischer Hinsicht stellt diese Systematik ein Werkzeug dar, mit dem sehr genau beobachtet werden kann, welche Art von Raumkonzept in verschiedenen Diskursen (dem stadtplanerischen, dem lokalpolitischen, dem Diskurs der Werbung etc.) und entsprechenden Medien zum Tragen kommt. Damit wird unter anderem auch der Kompetenzbereich Beurteilung/Bewertung berührt, insbesondere die „Fähigkeit, ausgewählte geographisch/geowissenschaftlich relevante Informationen aus Medien kriteriengestützt zu beurteilen“ (DGFG, 2010, 25).

Darüber hinaus kann eine auf die Sichtweisen und Tätigkeiten von Kindern und Jugendlichen ausgerichtete Sozialraumanalyse einen sehr konkreten sozialgeographischen Zugang zum Verständnis von Raum bieten, der der fachwissenschaftlichen Ausrichtung nach dem so genannten *cultural turn* Rechnung trägt. Sie kann z.B. eine direkte Umsetzung handlungszentrierter Sozialgeographie für den Geographieunterricht darstellen, insofern alle Typen alltäglicher Regionalisierung (WERLEN, 2007, 231-233) mitsamt ihrer Machtdurch-

dringung im Rahmen einer Praxisanalyse (nicht Raumanalyse) sichtbar gemacht werden können (WERLEN & REUTLINGER, 2005). Das Verstehen des konkreten Zusammenspiels von Raum und Gesellschaft sollte dann immer auch im Spannungsfeld des Diskurses um Quartiere der Benachteiligung und benachteiligende Quartiere erfolgen (GESTRING & JANSSEN, 2005, 159).

### **Motivationaler Aspekt**

Die Auseinandersetzung mit dem Nahraum ist immer eine Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt, mit persönlich angeeigneten Raumausschnitten, und liegt entsprechend emotional auch nahe. Genauso motivierend wirkt aber in der Lehrerbildung die Auseinandersetzung mit Aspekten der Sozialisation und Sozialintegration von zukünftigen Schülerinnen und Schülern. Durch eine Übernahme von verschiedenen Sichtweisen und die Lenkung des Blicks auf sozialisatorische Bedingungen von schulischen und nicht-schulischen Umgebungen erfolgt eine verständnisintensive Auseinandersetzung mit Schülerperspektiven, die in der Schulpraxis eine nicht unerhebliche Rolle spielen. Dieser Bezug zeigt sich bei der Arbeit mit Studierenden immer wieder als begeisternder Faktor und wird als motivierendes Moment umso deutlicher, wenn bei der Erarbeitung im Rahmen eines Seminars reflexiv mit den Biographien der Studierenden gearbeitet und deren Raumeignung im Kindesalter rekonstruiert wird.

## **4 Das Modul Räumliche Sozialisation und Schule**

Im Folgenden wird nun mit dem Modul Räumliche Sozialisation und Schule ein Vorschlag für die Praxis sozialraumanalytischer Beschäftigung in der Lehrerbildung vorgestellt. Das im Regelfall über ein Jahr laufende Modul besteht aus drei Veran-

staltungen, die aufeinander aufbauen. Im Seminar Stadt als Lebensraum (Veranstaltung I) lernen die Studierenden zunächst theoretisch, Bedingungen räumlicher Sozialisation zu rekonstruieren. Das Projektseminar Quartiersanalyse (Veranstaltung II) bietet ihnen im Folgesemester Gelegenheit, die theoretischen Grundlagen am Beispiel eines ausgewählten großstädtischen Wohnviertels empirisch nachzuvollziehen. Begleitend zum Projektseminar finden drei bis fünf Seminartage vor Ort (Veranstaltung III) statt.

### **Seminar Stadt als Lebensraum**

Um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, Bedingungen räumlicher Sozialisation zu rekonstruieren, setzen wir uns zunächst theoretisch mit der Frage auseinander, was überhaupt unter räumlicher Sozialisation verstanden werden kann. Für diese Erarbeitung wird die Semantik des Begriffs aufgebrochen und die zwei Grundkomponenten Raum und Sozialisation eingehend diskutiert. Zudem wird sich mit Veränderungen von Kindheit und Jugend auseinandergesetzt. Hierbei greifen wir auf biographische Bezüge der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zurück, um zu verdeutlichen, dass sich sozialisatorische Bedingungen nicht nur im größeren zeitlichen Rahmen dramatisch verändern, sondern auch innerhalb weniger Jahre. Diese Einsicht ist zentral, um die angehenden Lehrerinnen und Lehrer dafür zu sensibilisieren, dass sich ihre eigene Jugend- und Schulerfahrung trotz geringen zeitlichen Abstandes kaum mit der ihrer Schülerinnen und Schüler vergleichen lässt.

Um die Spezifität sozialräumlicher Bedingungen nachvollziehen zu können, wird der theoretische Rahmen des Seminars bereits in einem frühen Stadium exemplarisch auf einen Frankfurter Stadtteil bezogen. Vorzugsweise sind es Quartiere im Wandel und/oder so genannte Problemviertel, die

Anlass zu einer tiefergehenden Auseinandersetzung bieten. So diente ersten Studiengruppen des Moduls beispielsweise das Frankfurter Ostend als Untersuchungsgebiet: Ein ehemaliger *Blue Collar-District*, der zunehmend von Tertiärisierungsprozessen betroffen ist und als Durchfahrtsraum mit hohem Verkehrsaufkommen nur wenig Platz für die Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen lässt (BISCHOFF, 2007, 193).

Eine Quartiersbegehung, die Hintergrundwissen zum Stadtteil liefert, wirft meist von alleine Fragen danach auf, unter welchen speziellen lebensweltlichen Bedingungen Kinder und Jugendliche hier aufwachsen und welche Folgen diese haben könnten. Fragen, die sich für Studierende aus dem Zusammenhang ergeben, sind beispielsweise: Welche Aufenthaltsqualitäten bietet das Quartier Kindern und Jugendlichen an unterschiedlichen Orten? Welche Möglichkeiten für freies Spielen existieren? Welchen Gefahren sind Kinder und Jugendliche auf ihrem Schulweg ausgesetzt?

Irritierende Beobachtungen und resultierende Fragen, die in diesem Zusammenhang gesammelt werden, dienen im weiteren Verlauf des Seminars dazu, über Möglichkeiten nachzudenken, wie das Erkenntnisinteresse empirisch zugänglich gemacht werden kann. Daraufhin werden Methoden qualitativer und quantitativer Sozialforschung besprochen und in Form kleiner Workshops erprobt. Die Auseinandersetzung mit Kartierung, Interview, Beobachtung, Fragebogen und anderen Instrumenten macht schnell den begrenzten Fragenhorizont der einzelnen Methoden deutlich. Es ist eine Gelegenheit, um über Triangulationen nachzudenken und deren Wert zu erkennen. Immer bewusster vollziehen die Studierenden auf diese Weise das konzeptionelle Denken empirischen Arbeitens nach.

Das Seminar endet damit, dass die Studierenden in Kleingruppen konkrete Forschungsfragen zum Untersuchungsgebiet erarbeiten. Dabei fokussieren sie ihr Erkenntnisinteresse entweder auf eine spezielle Personengruppe (Alter, Geschlecht, Ethnie ...) oder aber auf die lebensweltliche Bedeutung eines ausgewählten Ortes (Jugendhaus, Schule, öffentliche Plätze ...). Die Studierenden setzen sich noch einmal vertieft mit theoretischen Grundlagen, ihrem methodischen Wissen und bereits existierenden Forschungsarbeiten auseinander, um Teilfragen zu entwickeln und einen begründeten Methodenmix zusammenzustellen. Bereits in einem frühen Entwicklungsstadium der Forschungsvorhaben erhalten sie z.B. die Möglichkeit, ihre Ideen in Form einer Podiumsdiskussion mit Expertinnen und Experten aus dem Quartier zu besprechen. Als solche zählen Sozialarbeiterinnen, Quartiersmanager, Mitarbeiterinnen des Grünflächenamtes, aber auch Lehrer von Schulen aus dem Stadtteil.

### **Projektseminar Quartiersanalyse und Seminartage vor Ort**

Im folgenden Semester findet das eigentliche Projektseminar im Sinne von empirischen Erhebungen statt. Sein Inhalt wird maßgeblich durch den individuellen Verlauf der einzelnen Projekte bestimmt, die jeweils unterschiedliche thematische Schwerpunkte und eigene methodische Vorgehensweisen mit sich bringen. Eine allzu starre Seminarplanung würde dem Konzept des forschenden Lernens nicht Rechnung tragen und wäre kontraproduktiv – die Studierenden sind vielmehr dazu angehalten, dem von ihnen erkannten Problem wissenschaftlich nachzugehen und für das Resultat auch Verantwortung zu übernehmen. Die Seminarstruktur, wie wir sie favorisieren, ist daher nach konstruktivistischer Lerntheorie eher als ein Gerüst (*scaffolding*: WOOD, BRUNER & ROSS, 1976)

zu verstehen: Es unterstützt den Lernprozess durch Orientierungsgrundlagen wie Anleitungen, Denkanstöße und andere Hilfestellungen – lässt den Studierenden aber so viel Freiheit wie möglich. Besonderen Raum gibt die Veranstaltung der Besprechung und Diskussion der einzelnen Forschungsvorhaben. Diese Gespräche finden in Form von Zwischenpräsentationen mit dem Plenum statt oder aber als individuelle Beratungsgespräche mit der Lehrperson. Auf diese Weise wird den Studierenden die Möglichkeit geboten, das eigene Vorgehen auf einer Metaebene zu reflektieren und den Fortschritt zu evaluieren.

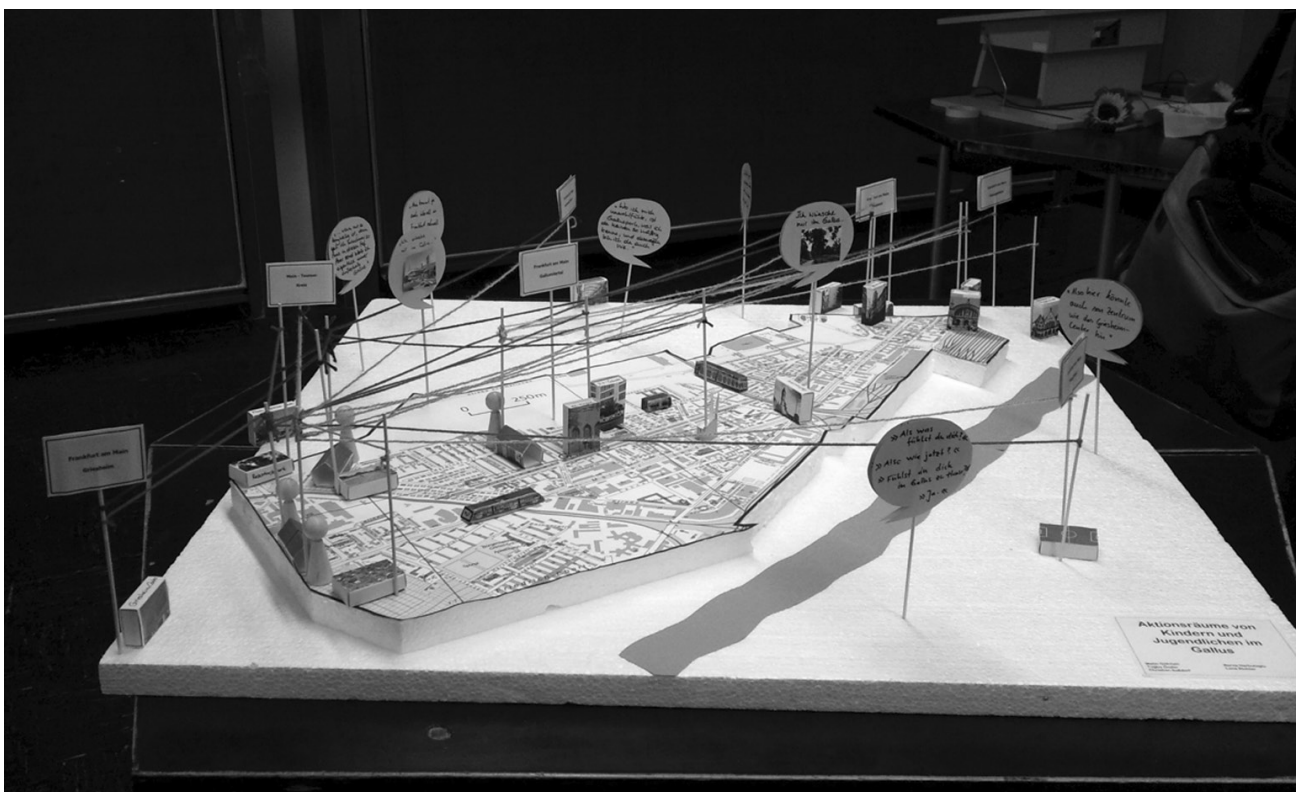
Der wöchentliche Lehrbetrieb wird maßgeblich von offenen Arbeitsphasen bestimmt, in denen die Forschungsgruppen Zeit haben, Erhebungsinstrumente zu entwickeln oder erhobene Daten auszuwerten. Diese Phasen werden von der Lehrperson begleitet, aber nicht gelenkt. Über das Semester verteilt finden parallel zur wöchentlichen Veranstaltung drei bis

fünf Seminartage vor Ort statt, an denen die Studierenden in Begleitung der Lehrperson ihre Daten im Quartier erheben.

Das Seminar endet mit einer Projektpräsentation, die eine Überführung der Forschungsergebnisse in die Praxis vorsieht. Die Forschungsergebnisse werden dazu in Form kreativer Vermittlungsprodukte aufgearbeitet, um sie einer interessierten Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Die Organisation einer halböffentlichen Ausstellung der Vermittlungsprodukte (Webseite, Installation, Modell, Video ...) im Sinne des Marktplatzlernens (MEYER, 2002) bietet einen Rahmen, um noch einmal mit den Expertinnen und Experten aus dem Quartier ins Gespräch zu kommen und das mit ihrer Hilfe erworbene Wissen in die Praxis (zurück)fließen zu lassen.

### Vermittlungsprodukte

Die Abbildungen 1-3 zeigen exemplarisch drei Vermittlungsprodukte, die aus Projekten entstanden sind. Abb. 1 verdeutlicht



**Abb. 1:** Vermittlungsprodukt: Aktionsräume von Kindern und Jugendlichen im Gallus (eigene Aufnahme)



Abb. 2: Vermittlungsprodukt: Die Würfel sind gefallen (eigene Aufnahme)



Abb. 3: Vermittlungsprodukt: Sportangebote und -möglichkeiten für Kinder und Jugendliche im Gallus (eigene Aufnahme)

aktionsräumliche Muster Jugendlicher innerhalb und außerhalb der administrativen Grenzen des Frankfurter Stadtteils Gallus. Abb. 2 stellt eine Installation dar, die den Einfluss des Lebensumfeldes auf die Berufswahl von Jugendlichen thematisiert. Zu sehen sind verschiedenfarbige Würfel, die der Ausstellungsbesucher in die Hand nehmen und drehen kann. Auf den Seiten stehen jeweils andere Faktoren, die in ihrer Kombination vielfältigen Einfluss auf die Berufswahl nehmen können. Abb. 3 zeigt Kartierungsergebnisse zu informellen und formellen Sportplätzen in Form einer an die Wand projizierten Power-point-Präsentation.

### **Evaluation**

Im Rahmen des Moduls sind zahlreiche spannende Projekte erwachsen, die belegen können, wie anregend eine problemorientierte Auseinandersetzung in Bezug auf alle drei Dimensionen moderner geographiedidaktischer Bildung sein können. So entstand beispielsweise aus der Arbeit einer Gruppe von angehenden Förderschullehrerinnen und -lehrern ein Forschungsprojekt zu räumlicher Sozialisation, das sich mit Barrierefreiheit auseinandersetzte. Sie forschten methodisch innovativ, indem sie selbst zum Rollstuhl griffen und aus der Perspektive von Gehbehinderten das Quartier kartierten und Interviews führten. Ein ähnliches Projekt hielt die Perspektive von gehbehinderten Menschen in einer Videodokumentation fest. Vielfach wählen die Studierenden aber auch Themen, die sich mit Exklusions- und Inklusionsprozessen, auf Zugangsmöglichkeiten und Verteilungen in Bezug auf migrationsspezifische Fragestellungen befassen, worin sich auch die eigenen Biographien zeigen.

In vielen Projektskizzen der Teilnehmenden spiegeln sich nicht nur jene fachlichen Kompetenzen wider, die die Studierenden

im Rahmen ihres Geographiestudiums erworben haben, sondern auch solche, die aus dem Zweitfach der angehenden Lehrerinnen und Lehrern stammen. Dieser Befund kann als Indiz dafür verstanden werden, dass der problemorientierte Ansatz zu einer interdisziplinären Auseinandersetzung anregt und transdisziplinäres Denken, das Probleme nicht aus dem Fach heraus definiert und konstruiert, fördert.

Aus unserer Erfahrung spielt die Freiheit zur kreativen Gestaltung des eigenen Projekts eine zentrale motivationale Rolle für die Studierenden. Im Forschungsverlauf haben sie Gelegenheit, eigenen Interessen erkenntnistheoretisch nachzugehen und sich hier eine Expertenschaft zu erarbeiten. Der Lernprozess findet kooperativ statt. Die Lehrperson begleitet ihn nur und unterstützt ihn gegebenenfalls beratend. Da das Projekt weniger outputorientiert ist, werden Fehler toleriert und als notwendiger Bestandteil des eigenen Lernens reflektiert. Dieser Perspektivwechsel wird von vielen Studierenden als Entlastung vom üblichen Leistungsdruck erfahren.

Die Projektarbeit stellt als Sonderform der Lehre aber auch besondere Anforderungen an die Studierenden, die mitunter zu Frustrationen führen können. Wie wir festgestellt haben, fordert das forschende Lernen eine gänzlich andere Art der Auseinandersetzung mit Lerninhalten, als es die angehenden Lehrer ansonsten aus ihrem theoretischen-universitären Studium gewohnt sind. Im Laufe des Projekts erkennen die meisten die Komplexität dessen, was sich ihnen in der Theorie noch als einfach dargestellt hat. Die erkenntnistheoretische Einsicht, dass es nicht nur eine Sicht auf die Dinge gibt, führt mitunter zu Frustrationen, nimmt der Forschungsprozess damit doch scheinbar kein Ende: Jede neue Methode wirft mit ihren Antworten auch neue Fragen auf. Ähnlich wie das Malen eines Bildes scheint auch der eigene Forschungs-

prozess niemals abgeschlossen zu sein. Die Erfahrung mit empirischem Arbeiten kann sich dadurch mitunter als kräftezehrend und schmerzhaft herausstellen. Hier sind die Dozentinnen und Dozenten weit über fachinhaltliche Beratung hinaus gefordert.

## 5 Perspektiven

Wie sich insgesamt zeigt, ist es möglich, durch sozialräumliche Perspektiven die angestrebte Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung zu fördern. Allerdings lässt sich der (Bildungs-)Erfolg nicht kalkulieren. Denn eine Erkenntnis erweist sich aus unserer Erfahrung mit dem Modul als zentral: Forschungsprojekte wachsen nicht unter dem Druck von Lehrpersonen oder innerhalb begrenzter Seminarzeiten. Sie sind langwierig und fordern leidenschaftliches Engagement. Wenn sie ertragreich sein sollen, ist es notwendig, dass die Studierenden die Sinnhaftigkeit ihrer Auseinandersetzung durchdringen und den eigenen Lernprozess reflektieren. Ansonsten verkommt der Ausflug in die empirische Forschung schnell zur trivialen Beschäftigung oder einem Abarbeiten von Anforderungen, die dann oftmals als Kochrezepte vehement eingefordert werden.

Insbesondere die intrinsische Motivation stellt eine wichtige Basis für die Ernsthaftigkeit der eigenen Auseinandersetzung dar. Um diese zu fördern, erweisen sich aus unserer Erfahrung einige Punkte als hilfreich, die wir nachfolgend als Implikationen unserer Betrachtung zusammenstellen. Die Entwicklung unseres Lehrkonzepts ist keineswegs abgeschlossen, jedes Jahr werden neue Wege erprobt, die unter anderem auch unterrichtspraktische Anteile an Schulen der beforschten Quartiere mit einbeziehen. Unsere Arbeit wird sich daher auch in Zukunft immer wieder an diesen Erkenntnissen messen lassen müssen:

### I. Metakognition stärken

Projektarbeit ist arbeits- und zeitintensiv. Sie fordert eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit der Empirie. Bei der Vielzahl zu bedenkender fachlicher und methodischer Fragen laufen unerfahrene Forscher leicht Gefahr, insbesondere die erkenntnistheoretische Dimension aus dem Blick zu verlieren. Um dem vorzubeugen, lohnt es sich, die Studierenden in Plenumsphasen immer wieder zu einer metakognitiven Reflexion des eigenen Erkenntnisgewinns anzuregen. Dies dient schließlich auch der Einordnung des Erreichten und einer gesunden Einschätzung, was eine wissenschaftliche Methode zu leisten im Stande ist und wo ihre Grenzen sind.

### II. Begleitung ernst nehmen

Für viele Lehramtsstudierende stellt die Projektarbeit die einzige eigene Erfahrung mit empirischem Arbeiten im Studium dar. Es fällt ihnen daher mitunter schwer, die Notwendigkeit einzelner Arbeitsschritte und deren Zeitumfang klar einzuschätzen. Aus Unerfahrenheit stecken sie ihre Ziele oftmals zu hoch und kommen dadurch zu keinem befriedigenden Forschungsergebnis. Um solch absehbaren Überforderungen und Irrläufen vorzubeugen, ist es für den Lehrenden notwendig, seine Rolle als Lernbegleiter ernst zu nehmen. Dazu gehört es, Studierenden zwar Freiräume zu gewähren, ihnen aber auch frühzeitig Feedback zu geben. Es sollte daher ausreichend Gelegenheit für die Teilnehmer geben, um Rückfragen zu stellen und sich beraten zu lassen. Andererseits sollte die abschließende Erkenntnis (‚Jetzt wüsste ich, wie ich es besser machen könnte‘) den Studierenden auch als Erfolg kommuniziert werden.

### III. Portfolio statt Forschungsbericht

Nach unserer Erfahrung wird dem prozesshaften Verlauf des Forschungsvorha-

bens das Portfolio als Form der Leistungsbewertung am ehesten gerecht. Anders als ein abschließender Forschungsbericht bietet es den Teilnehmern die Möglichkeit, Entwicklungsschritte parallel zum Forschungsprozess zu dokumentieren und zu reflektieren. Auf diese Weise unterstützt es die metakognitive Auseinandersetzung. Gleichzeitig verhindert es, ein eindeutiges Ergebnis zu produzieren bzw. zu konstru-

ieren, wo es der Fragstellung und gewählten Methodik entsprechend eigentlich keines geben kann und soll.

Unsere Erfahrung mit dem abschließenden Verfassen umfangreicher Forschungsberichte hat zudem gezeigt, dass sich ein geballter Workload am Ende des fordernden Moduls eher kontraproduktiv auf die Motivation der Teilnehmer und die Qualität des Ergebnisses auswirkt.

## Literatur

- BISCHOFF, W. (2007). *Nicht-visuelle Dimensionen des Städtischen. Olfaktorische Wahrnehmungen in Frankfurt am Main, dargestellt an zwei Einzelstudien zum Frankfurter Westend und Ostend*. Oldenburg: BIS-Verlag.
- BOETTNER, J. (2009). Sozialraumanalyse soziale Räume vermessen, erkunden, verstehen. In B. MICHEL-SCHWARTZE (Hg.), *Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis* (S. 259-291). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BOURDIEU, P. (1991). Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In M. WENTZ (Hg.), *Stadt-Räume. Die Zukunft des Städtischen* (Band 2) (S. 25-34). Frankfurt a.M. u.a.: Campus.
- DAUM, E. (2011). Subjektive Kartographien und Subjektives Kartographieren—Ein Überblick. In E. DAUM & J. HASSE (Hg.), *Subjektive Kartographie. Beispiele und sozialräumliche Praxis* (Wahrnehmungsgeographische Studien 26) (S. 11-41). Oldenburg: BIS-Verlag.
- DEINET, U. (Hg.) (2009). *Methodenbuch Sozialraum. Lehrbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- DGFg (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE) (Hg.) (2010). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss*. [http://com-pute.ku-eichstaett.de/hgd/images/content/pdf/BS\\_GEO\\_6\\_Web.pdf](http://com-pute.ku-eichstaett.de/hgd/images/content/pdf/BS_GEO_6_Web.pdf) (aufgerufen am: 05.05.2014).
- ECKARDT, F. (2012). Stadtsoziologie als transdisziplinäres Projekt. In F. ECKARDT (Hg.), *Handbuch Stadtsoziologie* (S. 9-27). Wiesbaden: Springer VS.
- FLICK, U., KARDORFF, E. v. & STEINKE, I. (Hg.) (2009). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch-Verlag.
- FRITSCHKE, C., RAHN, P., & REUTLINGER, C. (2011). *Quartier macht Schule. Die Perspektive der Kinder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GESTRING, N. & JANSSEN A. (2005). *Sozialraumanalysen aus stadtsoziologischer Sicht*. In M. RIEGE & H. SCHUBERT (Hg.), *Sozialraumanalyse: Grundlagen-Methoden-Praxis* (S. 159-173). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HAUBRICH, H. (2006) (Hg.). *Geographie unterrichten lernen. Die neue Didaktik der Geographie konkret*. München u.a.: Oldenbourg.
- HESKAMP, A. (2007). Eigene Räume gestalten. Kindliche Raumeignung—Im Wandel der gesellschaftlichen und baulichen Veränderungen. In C. SCHOMAKER & R. STOCKMANN (Hg.), *Der (Sach-) Unterricht und das eigene Leben* (S. 145-157). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



- HUBER, L. (2003). Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In A. OBOLENSKI & H. MEYER (Hg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 15-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HUBER, L., HELLMER, J. & SCHNEIDER, F. (Hg.) (2009). *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: UVW.
- HURRELMANN, K. (<sup>8</sup>2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim u.a.: Beltz.
- KESSEL, F. & REUTLINGER, C. (2010). *Sozialraum. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KILB, R. (2012). Die Stadt als Sozialisationsraum. In F. ECKARDT (Hg.): *Handbuch Stadtsoziologie* (S. 613-632). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KMK (KULTUSMINISTERKONFERENZ) (2008). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bunderepublik Deutschland 2002-2008*. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_03\\_04-Allgem-Schulen-Ganztagsform-02-06.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_03_04-Allgem-Schulen-Ganztagsform-02-06.pdf) (04.03.2008) (aufgerufen am 05.05.2014).
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- MEYER, H. (2002). Unterrichtsmethoden. In H. KIPER, H. MEYER & W. TOPSCH (Hg.), *Einführung in die Schulpädagogik* (S. 109-121). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- OBOLENSKI, A. & MEYER, H. (Hg.) (2003). *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- OHL, U. (2007). Mit Stecknadel, Kamera und Interviewleitfaden. Schüler erforschen die Lebensqualität in ihrem Stadtteil. *Praxis Geographie*, 37(3), 8-13.
- REUTLINGER, C. (2007). Territorialisierungen und Sozialraum. Empirische Grundlagen einer Sozialgeographie des Jugendalters. In B. WERLEN (Hg.): *Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Empirische Befunde* (Band III) (S. 135-164). Stuttgart: Steiner.
- REUTLINGER, C. (2010). Rand. In C. REUTLINGER, C. FRITSCHKE & E. LINGG (Hg.), *Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung in die soziale Arbeit* (S. 211-220). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2009). *Eckpunkte einer modernen Geographiedidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- RIEGE, M. & SCHUBERT, H. (<sup>5</sup>2005). Zur Analyse sozialer Räume. Ein interdisziplinärer Integrationsversuch. In M. RIEGE & H. SCHUBERT (Hg.), *Sozialraumanalyse: Grundlagen-Methoden-Praxis* (S. 7-68). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- RORATO, M. (2011). *Leben im Problemquartier. Zwangs- und Möglichkeitsräume* (Culture Schweizer Beiträge zur Kulturwissenschaft 5). Münster u.a.: Waxmann.
- SCHNUR, O. & DRILLING, M. (2010). *Quartiere im demografischen Umbruch. Beiträge aus der Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SCHROER, M. (2006). *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- STEINBACH, J., HOLZHAUSER, A. & NEUDECKER, K. (2001). Die „historische Sozialraumanalyse“ als Instrument zur Identifikation von Planungsproblemen. In *Raumforschung und Raumordnung*, 59(1), 6-18. DOI 10.1007/BF03182938
- THIERER, A. (2011). Erkenntnisgewinnung durch qualitative Methoden im Geographieunterricht ein Vorschlag zur Kompetenzentwicklung am Beispiel subjektzentrierter Raumwahrnehmung. *Geographie und ihre Didak-*

- tik | Journal of Geography Education*, 39(4), 79-89.
- URBAN, M., & WEISER, U. (2006). *Kleinräumige Sozialraumanalyse. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung. Identifikation und Beschreibung von Sozialräumen mit quantitativen Daten*. Dresden: Saxonia.
- WARDENGA, U. (2002). Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. *geographie heute*, 23(200), 8-11.
- WEICHHART, P. (1990). *Raumbezogene Identität. Bausteine zu einer Theorie räumlich-sozialer Kognition und Identifikation* (Erdkundliches Wissen 102). Stuttgart: Steiner.
- WERLEN, B. (2007). *Globalisierung, Region und Regionalisierung. Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen* (Band 2). Stuttgart: Steiner.
- WERLEN, B. & REUTLINGER, C. (2005). Sozialgeographie. In F. KESSL, C. REUTLINGER, S. MAURER & O. FREY (Hg.), *Handbuch Sozialraum* (S. 49-66). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- WOOD, D., BRUNER, J. & ROSS, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17(2), 89-100.