



Erkenntnisgewinnung durch qualitative Methoden im Geographieunterricht - ein Vorschlag zur Kompetenzentwicklung am Beispiel subjektzentrierter Raumwahrnehmung

**Acquiring knowledge in teaching geography by means of qualitative
methods - a proposal for competence development using the example of
subjective space perception**

Andreas Thierer 

Zitieren dieses Artikels:

Thierer, A. (2011). Erkenntnisgewinnung durch qualitative Methoden im Geographieunterricht – ein Vorschlag zur Kompetenzentwicklung am Beispiel subjektzentrierter Raumwahrnehmung *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 39(2), S. 79-89. doi 10.18452/25270

Quote this article:

Thierer, A. (2011). Erkenntnisgewinnung durch qualitative Methoden im Geographieunterricht – ein Vorschlag zur Kompetenzentwicklung am Beispiel subjektzentrierter Raumwahrnehmung *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 39(2), S. 79-89. doi 10.18452/25270

Erkenntnisgewinnung durch qualitative Methoden im Geographieunterricht – ein Vorschlag zur Kompetenzentwicklung am Beispiel subjektzentrierter Raumwahrnehmung

Andreas Thierer

Acquiring knowledge in teaching geography by means of qualitative methods – a proposal for competence development using the example of subjective space perception

The integration of subject-oriented approaches to space in teaching geography makes it also necessary to reinforce the use of qualitative methods. This article illustrates the benefits of applying qualitative methods (bio-graphical-narrative interviews, participant observation, mental maps). In the first part some relevant theoretical considerations about qualitative methods are outlined. This includes both a methodological framework and a structuring of competences within this specific field. The second part gives insights into how qualitative methods can be incorporated at school for research of subjective space perceptions.

Keywords: qualitative research, methodical competence, space perception, mental maps, school project

1 Problemstellung und Zielsetzung

In der Geographiedidaktik besteht heute weitgehend Konsens darüber, Räume nicht nur klassisch als Container oder Systeme von Lagebeziehungen aufzufassen, sondern auch als Kategorie der Sinneswahrnehmung und in ihrer sozialen, technischen und gesellschaftlichen Konstruiertheit (DGfG 2003, S. 5f.). Methodologisch macht diese Einbeziehung einer subjektzentrierten Raumauffassung in den Geographieunterricht es notwendig, verstärkt interpretativ-verstehende Verfahren zu berücksichtigen.

Bei aller Methodenvielfalt des Faches (HEMMER 2008, S. 4) zeigt sich jedoch, dass im Bereich der fachspezifischen Methoden nach wie vor analytisch-wissenschaftliche Arbeitsweisen dominieren, wie z.B. die Kartierung oder Auswertung von Satellitenbildern. Immer wieder (z.B. DGfG 2010, S. 19) wird die herausragende Rolle der Karte in den Vordergrund gerückt (es sei hier natürlich hingewiesen auf eine erwei-

terte Kartenkompetenz, die Reflexion und Metaperspektive als wesentliche Komponenten beinhaltet, vgl. GRYL ET AL. 2010). Fachspezifische qualitative Methoden, wie z.B. teilnehmende Beobachtung, biographisch-narrative Interviews oder *Mental Maps*, bleiben in der fachdidaktischen Diskussion aber zu wenig thematisiert – ganz zu schweigen von einer expliziten Verankerung in den Bildungsplänen. So wird etwa im Bildungsplan von Baden-Württemberg Karte bzw. Kartierung im Bereich fachspezifischer Methodenkompetenz neun Mal genannt, während qualitative Verfahren unberücksichtigt bleiben (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2004, S. 240-245).

Problematisch erscheint darüber hinaus, dass ein Schwerpunkt methodisch-didaktischen Arbeitens auf der Entwicklung und dem Einsatz unterrichtsorganisierender Methoden liegt. Unter dem Deckmantel dieser schüleraktivierenden Verfahren (z.B. Gruppenpuzzle oder Lernzirkel) verbirgt sich aber

nicht selten der klassische raumwissenschaftliche Ansatz der Geographie (THIERER 2006).

Ziel dieses Beitrages ist es, das Potenzial qualitativer Fachmethoden zur Entwicklung der Kompetenz Erkenntnisgewinnung im Schulfach Geographie aufzuzeigen. Die zentralen Fragestellungen lauten:

- *Warum sind auch qualitative Methoden im Geographieunterricht einzusetzen?*
- *Welche Teilkompetenzen können im Bereich qualitativer Verfahren ausgewiesen werden?*
- *Wie kann eine Unterrichtspraxis aussehen, die Kompetenzen im Umgang mit qualitativen Methoden entwickelt?*
- *Gibt es Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen den Fachmethoden qualitativen Arbeitens und handlungsorientierten, schüleraktivierenden Unterrichtsformen?*

In Anlehnung an diese Fragestellungen werden im Folgenden zunächst theoretische Grundlagen erläutert. Daran schließt sich der unterrichtspraktische Transfer zu einem schulischen Projekt an.

2 Qualitative Fachmethoden der empirischen Humangeographie

In der deutschen Humangeographie fanden qualitativ-verstehende Methoden in den 1980er Jahren zunehmend Beachtung und Anwendung. Die qualitative Sozialgeographie knüpfte dabei zum einen an soziologische Studien dieser methodischen Ausrichtung an, wie etwa an die wegweisenden Arbeiten Max Webers (vgl. WEBER 1980), die Untersuchungen der Chicagoer Schule der Soziologie (z.B. THOMAS, ZNANIECKI 1927) oder später auch die Studien der Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (z.B. MATTHES 1973). Zum anderen erfolgte eine Rezeption und Weiterentwicklung verhaltens- und entscheidungstheoretischer Ansätze, die sich zuerst in den USA im Rahmen der *Behavioral Geography* herausbil-

deten (z.B. DOWNS 1970). Die Bedeutungszunahme des qualitativen Forschungsansatzes in den 1980ern ist nicht zuletzt als Reaktion auf die szientifisch-quantitativ arbeitende Sozialgeographie (v.a. BARTELS 1968) zu verstehen, welche sich – in der wissenschaftstheoretischen Tradition von Poppers kritischem Rationalismus – erst knapp zwei Jahrzehnte vorher zu etablieren begonnen hatte. Großen Einfluss auf die Renaissance interpretativ-verstehender Verfahren hatte außerdem der von SEDLACEK (1989) herausgegebene Sammelband „Programm und Praxis der qualitativen Sozialgeographie“.

Heute sind qualitative Verfahren aus der empirischen Humangeographie nicht mehr wegzudenken. Dies liegt mitunter daran, dass die einflussreichen Ansätze der handlungsorientierten Sozialgeographie wie auch der neuen Kulturgeographie sich dem methodischen Instrumentarium interpretativ-verstehender Arbeitstechniken bedienen und diese weiterentwickeln (BLOTEVOGEL 2003, S. 24; GEBHARDT, REUBER, WOLKERSDORFER 2003; GEBHARDT ET AL. 2007; REUBER, PFAFFENBACH 2005, S. 17f., vgl. auch die Beiträge in WERLEN 2007).

Die erkenntnistheoretische Verschiebung hin zu einer konstruktivistischen Perspektive wird auch in der Geographiedidaktik in zunehmendem Maße gefordert (beispielhaft wäre hier RHODE-JÜCHTERN 2009 zu nennen). Die Arbeitsgruppe Curriculum 2000+ der Deutschen Gesellschaft für Geographie trägt dem Rechnung, indem sie vorschlägt, Räume in vier verschiedenen Perspektiven zu definieren und zu beobachten (vgl. Kap. 1). Wird der Geographieunterricht in diesem Sinne um die subjektzentrierte Sichtweise erweitert, so verlangt die Gegenstandsangemessenheit aber auch die methodische Hinwendung zu qualitativen Verfahren (WERLEN 2002, S.36). Im empirischen Teil der vorliegenden Untersuchung wird dies vor allem durch die

schulische Anwendung folgender drei qualitativen Arbeitstechniken erreicht (dazu im Detail z.B. FLICK 2002; FLICK, KARDORFF, STEINKE 2000; GIRTLE 1984; LAMNEK 1995; REUBER, PFAFFENBACH 2005):

- Die teilnehmende Beobachtung hat ihren Ursprung in den ethnologischen Studien MALINOWSKIS (z.B. 1954) und wurde durch die Chicagoer Schule in die Soziologie eingeführt, die sie auf Forschungen zu städtischen Subkulturen anwendete (z.B. PARK, MCKENZIE, BURGESS 1925). Das Kennzeichnende für diese Methode ist die persönliche Teilnahme des Forschers an den Interaktionen der Personen. Sie strebt an, Erkenntnisse über das Handeln oder die Auswirkungen des Handelns von einzelnen Personen oder einer Gruppe von Personen zu gewinnen. Dafür werden gelegentlich vorstrukturierte Beobachtungsbögen eingesetzt, häufig jedoch möglichst detaillierte Protokollierungen von Situationen.
- Biographisch-narrative Interviews gehen auf den Bielefelder Soziologen SCHÜTZE (z.B. 1977) zurück. Diese Interviewform ist offen, wenig strukturiert und findet (in Idealform) ohne vorher ausgearbeitetes Konzept Anwendung. Die Interviews basieren auf der „Erzählung selbsterlebter Ereignisse“ (HERMANN 1991, S. 183). Zu einem bestimmten Thema wird eine Geschichte aus dem Stegreif erzählt, dokumentiert und ausgewertet. Von Interesse ist dabei besonders, wie der Interviewpartner selbst die erlebten Ereignisse in Retrospektive interpretiert (LAMNEK 1995, S. 71).
- Die *Mental Map*-Forschung bildete den Kernbereich der Wahrnehmungsgeographie. Zu den grundlegenden Arbeiten zählen diejenigen von LYNCH (1960), von GOULD, WHITE (1974) oder DOWNS, STEA (1982). Ähnliche deutsche sozialgeographische Studien beschäftigten sich u.a.

mit der Wahrnehmung der städtischen Umwelt und dem Stadtimage (z.B. RUHL 1971 oder WEHLING 1981). Ausgangspunkt der Forschungsarbeiten bildet die Annahme, dass jedes Individuum die räumliche Umwelt subjektiv wahrnimmt und von dieser Umwelt subjektive Vorstellungsbilder (*Mental Maps*, kognitive Karten) entwickelt. Über die Untersuchung der subjektiven Wahrnehmung der Umwelt kann auf raumrelevantes Verhalten sozialer Gruppen geschlossen und somit räumliche Strukturen bzw. Prozesse erklärt werden (SCHRETTENBRUNNER 1974, S. 64ff.). Die Kritik an den verhaltens- und wahrnehmungsgeographischen Ansätzen setzte vor allem an der Beibehaltung des Container-Raumdenkens an (z.B. TZSCHASCHEL 1986, S. 43 oder WERLEN 2000, S. 300f.). „Als Medien, mittels derer sich kulturgebundene Wahrnehmungs- und Klassifikationssysteme erschließen lassen“ (PLOCH 1994, S. 116), eignet sich der Einsatz von *Mental Maps* aber durchaus im Rahmen einer konstruktivistisch ausgerichteten Humangeographie.

Die Bedeutung der qualitativen Fachmethoden für die Unterrichtspraxis (im Sinne einer methodischen Kompetenzentwicklung) steht im folgenden Kapitel im Vordergrund.

3 Kompetenzen im Bereich qualitativer Fachmethoden

In Anlehnung an die Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss (DGF 2010, S. 19) lässt sich Methodenkompetenz im Umgang mit qualitativen Verfahren zunächst in vier Teilkompetenzen untergliedern: Die Entwicklung geographisch relevanter Fragestellungen, die Kenntnis von qualitativen Methoden, die Fähigkeit der Informationsgewinnung durch qualitative Methoden und die Fähigkeit der Informationsauswertung. In Tabelle 1 wur-

den diese Teilfähigkeiten durch weitere Dimensionen und Beispiele ergänzt.

Es sei angemerkt, dass die Dokumentation und Präsentation der Ergebnisse nicht mit aufgenommen wurde, da diese in den Kompetenzbereich Kommunikation fallen. Dagegen wurde die Übersicht um die Teilkompetenz Beurteilung und Reflexion erweitert, obwohl diese in den Bildungsstandards einem gesonderten Kompetenzbereich zu-

geordnet ist. Das ist dadurch begründet, dass die Reflexivität des Forschers (hier: der Schülerin/des Schülers) als wesentliches Kennzeichen qualitativen Denkens gilt. Wie der im anschließenden Kapitel dargestellte Unterrichtsversuch zeigt, erwies sich gerade die Eignung qualitativer Methoden für Metaperspektivität als besonders bedeutungsvoll (vgl. zu Reflexion und Metaperspektive auch GRYL ET AL. 2010 oder HEMMER 2008).

Tab. 1: Teilkompetenzen im Bereich qualitativer Methoden

Teilkompetenzen	Dimensionen	Beispiele
(1) geographisch relevante Fragestellungen entwickeln		S erkennen ein raumbezogenes Problem (z.B. die subjektiv unterschiedliche Wahrnehmung eines Stadtteils) und formulieren Fragestellungen.
(2) geographisch relevante qualitative Methoden kennen und deren Vor-/Nachteile fragestellungsspezifisch abwägen	(2.1) aus vorgegebener Literatur wiedergeben	S nennen und erläutern qualitative Methoden (z.B. teilnehmende Beobachtung, biographisch-narratives Interview) und wählen entsprechend der Fragestellung unter Abwägung der Vor- und Nachteile ein oder mehrere geeignete Verfahren aus.
	(2.2) methodische Probleme vergleichend diskutieren	
(3) geographisch relevante Informationen durch qualitative Methoden gewinnen	(3.1) durch eigene Erhebung	S entwickeln erzählgenerierende Frage und führen Interviews durch.
	(3.2) aus Medien	S wählen gemäß Fragestellung Informationen aus Lebensgeschichten aus (z.B. Zeitzeugenberichte im Internet, Transkriptionen von Interviews).
(4) durch qualitative Methoden erhobene Informationen auswerten	(4.1) Kodieren	S untersuchen erhobene Informationen darauf, wie über bestimmte Personen/Orte gesprochen wird und entwickeln dafür eine Kodierung.
	(4.2) Typisieren	S entwickeln Handlungstypen und fassen je nach Fragestellung die Antworten der befragten Personen danach zusammen.
	(4.3) Interpretieren	S stellen auf der Grundlage der erhobenen Informationen Vermutungen zu Handlungsmotiven oder Bedeutungszuweisungen auf.
(5) Prozess der Informationsgewinnung/-auswertung beurteilen und reflektieren	(5.1) methodisch	S beurteilen, ob die angewendete Methode zielführend war.
	(5.2) meta-perspektivisch	S reflektieren ihre eigene Rolle im Erkenntnisprozess.

Innerhalb der Teilkompetenzen, die offensichtlich nicht überschneidungsfrei sind, müssen Niveauekonkretisierungen stattfinden, etwa in Bezug auf die Altersstufe wie auch der Binnendifferenzierung. So sind beispielsweise manche SchülerInnen in der Lage, eigenständig eine zielführende erzählgenerierende Frage für ein biographisch-narratives Interview zu formulieren, während andere SchülerInnen hierzu Hilfestellungen benötigen, z.B. in Form von exemplarischen Einstiegsfragen aus anderen Untersuchungen. Zur Entwicklung der Methodenkompetenz im Bereich der qualitativen Verfahren macht es Sinn, die Teilfähigkeiten miteinander verknüpft zu entwickeln. Aufgrund eines eingeschränkten zeitlich-organisatorischen Spielraumes o.Ä. kann aber auch auf einzelne Teilkompetenzen separat fokussiert werden.

4 Der Wiblinger Tannenplatz: Ein schulisches Projekt zur Untersuchung der subjektzentrierten Wahrnehmung eines Stadtteils mittels qualitativer Methoden

4.1 Grundlagen

Im Südwesten Ulms befindet sich der historisch gewachsene und vor allem durch das ehemalige Benediktinerkloster geprägte Ort Ulm-Wiblingen. Ab Mitte der 1960er Jahre, der Boomzeit der Trabantenstädte, entsteht im Anschluss daran der neue Stadtteil Wiblingen-Tannenplatz (ca. 8200 Einwohner im Jahr 2009). Das Bild des größten Bauvorhabens der Ulmer Nachkriegsgeschichte ist vor allem geprägt durch Großwohnanlagen, oft in Plattenbauweise. Einkaufs- und Dienstleistungseinrichtungen, ein großer Schulkomplex sowie ein Sozialzentrum bilden den Mittelpunkt der Anlage.

Vor allem in den 1990er-Jahren wurde das Image des Stadtteils durch bautechnische und städtebauliche Mängel sowie soziale Konflikte und Kriminalität geprägt (VOGEL, STEMSHORN 2007, S. 96). Obwohl sich die

Situation durch bauliche Nachbesserungen, soziale Initiativen und einen höheren Polizeiaufwand deutlich verbessert hat, bleibt der Wiblinger Tannenplatz stigmatisiert. Soziales Ghetto scheint sich als Konnotation insbesondere in der Fremdwahrnehmung des Viertels verfestigt zu haben.

Im Gespräch mit Ortsansässigen wird der Stadtteil jedoch als durchaus lebenswert empfunden. Hervorgehoben werden etwa die günstigen Mietpreise oder die Nähe sowohl zu Ulm als auch zu Erholungsgebieten im Grünen. Diese Diskrepanz in der Wahrnehmung bildete den Ausgangspunkt für ein Projekt, das Ende des Schuljahres 2009/10 am Albert-Einstein-Gymnasium in Ulm-Wiblingen durchgeführt wurde. Am dreitägigen Unterrichtsversuch nahmen 14 SchülerInnen der Klassen 10 bis 12 teil, die Hälfte davon wohnt selbst am Wiblinger Tannenplatz.

4.2 Verlauf des Projekts

Als Einstiegsimpuls wurde der Schülergruppe das Musikvideo „Wibling'n“ (<http://www.youtube.com/watch?v=bfGrAumgdA&feature=related>, 6.11.2010) gezeigt, in dem ein Wiblinger Rapper den Tannenplatz als (cooles) Wohnghetto besingt. Die daran anschließende Diskussion, insbesondere zwischen den ortsansässigen SchülerInnen und den Nicht-Wiblingern, entfachte sich daran, ob dieses Image nun zutrifft oder nicht. Dies mündete schließlich in die Formulierung konkreter Fragestellungen ein:

- *Welche städtebaulichen Leitbilder lagen dem Wohngebiet Tannenplatz zugrunde und wie hat es sich im Vergleich dazu entwickelt?*
- *Mit welchen Methoden kann die Bedeutung, welche dem Tannenplatz zugewiesen wird, erhoben und untersucht werden?*
- *Welche Rolle spielt unsere eigene Sichtweise bei der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse?*

Tab. 2: Verlaufsphasen des Projekts

Phase	Ziel	Inhalte	Teilkompetenzen (vgl. Tab. 1)
Annäherung	Erarbeitung der Problemstellung	<ul style="list-style-type: none"> - Bestimmung des Problems - Formulierung von Leitfragen - Ablauf des Projekts 	(1)
Ortsbegehung	Schaffung von Grundlagen und Propädeutik im Sinne einer Geographie der Objekte	Entwicklung des Stadtteils und Erfassung des dahinter stehenden städtebaulichen Leitbildes (v.a. verkehrstechnische und städtebauliche Aspekte)	
Reflexion I	Perspektivenwechsel hin zu einer subjektorientierten Sichtweise	Kontrastierung der gewonnenen Eindrücke mit eigenen Erfahrungen ⇒ Raumwahrnehmung und räumliche Bedeutungszuschreibung sind stets subjektiv	(5.2)
Erarbeitung	Kennenlernen qualitativer Verfahren als Arbeitsweisen der subjektorientierten Geographie	Text-Input zu qualitativen Erhebungstechniken: <ul style="list-style-type: none"> - narrative Interviews - teilnehmende Beobachtung - Videoanalyse - <i>Mental Maps</i> 	(2)
Empirie	Anwendung qualitativer Verfahren	<ul style="list-style-type: none"> - kurzer Pre-Test: Schülergruppen erheben mit einer qualitativen Methode ihrer Wahl erste Primärdaten (ein bis zwei Erhebungen) - Verfeinerung der Vorgehensweise (z.B. Präzisierung der erzählgenerierenden Frage) - Erhebung der Primärdaten 	(3.1) (5.1)
Auswertung	Auswertung der Informationen	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse und Interpretation der Daten bzgl. Fragestellung auf Grundlage von Protokollen (teilnehmende Beobachtung), Audio-Aufzeichnungen (Interviews) und Skizzen (<i>Mental Maps</i>); Videoanalyse nicht gewählt - Vorstellung, Vergleich und Diskussion verschiedener Interpretationen 	(4.1) (4.3)
Ergebnisse	Zusammenfassung der Ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> - Konstruktion von Handlungstypen im Kontext der Fragestellung - Rückbezug auf städtebauliches Leitbild - Formulierung eines Fazits 	(4.2)
Reflexion II	Beurteilung der eingesetzten Methoden und der eigenen Rolle im Forschungsprozess	<ul style="list-style-type: none"> - Diskussion zu Vor-/Nachteilen qualitativen Arbeitens (allgemein und einzelne Verfahren) sowie zur Bedeutung der eigenen Kenntnisse, Einsichten und Erfahrungen (Metakognition) - Schriftliche Beantwortung eines Feedbackbogens 	(1) (2) (5.1) (5.2)

Gemäß diesen Fragestellungen ergab sich der Verlauf des Projekts, welcher in folgender Übersicht vereinfacht dargestellt ist:

4.3 Inhaltliche Ergebnisse

Es ist hier nicht der Ort, die inhaltlichen Resultate des Projekts umfassend darzulegen. Dennoch soll an zwei ausgewählten Bei-

spielen sowie am gemeinsam formulierten Fazit ein Einblick in die erzielten Ergebnisse gewonnen werden. Die abschließende Bewertung des Projekts auf Grundlage des von SchülerInnen ausgefüllten Feedbackbogens findet in Kapitel 5 statt.

Abbildung 1 zeigt die *Mental Map* einer 46jährigen Frau, die am Tannenplatz wohnt

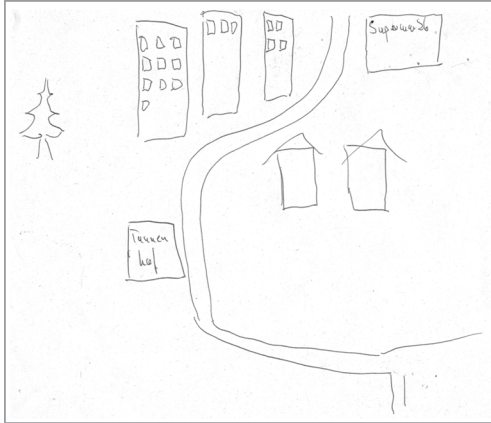


Abb. 1: Mental Map des Tannenplatzes, gezeichnet von einer 46jährigen Wiblingerin

(vgl. zum *Mental Mapping* als qualitativem Verfahren für den Geographieunterricht THIERER 2008, S. 143-146). Die Interpretation dieser kognitiven Karte hielt die Schülergruppe in folgenden Stichworten fest:

„Wiblingen ist durch den Wiblinger Ring strikt in Neu- und Alt-Wiblingen getrennt. Der Ring ist wohl eine wichtige Orientierungslinie. Der alte Teil Wiblingens wird eher positiv assoziiert: Es gibt Kühe, Pferde, das Kloster, die Iller; die Frau verbringt wahrscheinlich ihre Freizeit gerne dort. Der neue Teil Wiblingens wird überwiegend praktisch gesehen, sie kauft dort ein, es gibt eine Schule. Die Hochhäuser dort stehen im Gegensatz zu den Einfamilienhäuschen in Alt-Wiblingen. Es gibt viele Kirchen, dies könnte darauf hinweisen, dass diese wichtige Orientierungspunkte für die Frau sind. Vielleicht ist sie auch sehr religiös.“

Die *Mental Map* eines 49jährigen Mannes, der in einem 15 Kilometer entfernten Dorf wohnt, zeigt Abbildung 2. Hierzu die Interpretation der Schülergruppe:

„Im Mittelpunkt steht sein Arbeitsplatz, der Tannenhof. Er ist nur zum Arbeiten in Wiblingen. Die große Straße (der Wiblinger Ring) zeigt, dass dieser Mann wahrscheinlich immer mit dem Auto zur Arbeit fährt.

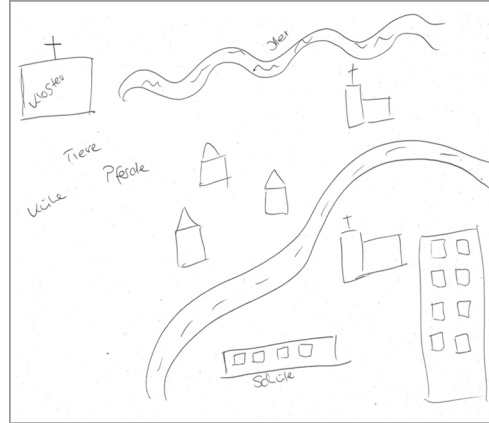


Abb. 2: Mental Map des Tannenplatzes, gezeichnet von einem 49jährigen Mann, der in Wiblingen arbeitet

Der Wald in der Umgebung wird angedeutet, in den Augen des Zeichners besteht Wiblingen aber hauptsächlich aus Hochhäusern, aber auch aus Reihen- und Einfamilienhäusern. Auf der Karte sind keine Aufenthaltsplätze. Er kennt nur das, was er auf seinem Weg zur Arbeit sieht, vermutlich mag er Wiblingen nicht sehr, denn Wiblingen ist für ihn kein Aufenthaltsort.“

Zur Auswertung der *Mental Maps* sind die SchülerInnen zunächst beschreibend vorgegangen, sie haben versucht Elemente zu erkennen und zuzuordnen. Die Beschreibung wurde meist direkt mit Vermutungen zu Handlungsweisen und Handlungsmotiven des Probanden verknüpft, die vor dem Hintergrund des eigenen lebensweltlichen Kontextes als plausibel erscheinen. Auf dieser Grundlage kommt es dann auch immer wieder zu raumbezogenen Wertungen (z.B. ‚positiv assoziiert‘, ‚mag er Wiblingen nicht sehr‘). Interessant ist, dass die zweite Auswertung auch Elemente in die Interpretation einbezieht, die nicht zu sehen sind (‚keine Aufenthaltsplätze‘). Bei Interpretationsaufgaben dieser Art wäre es für den Unterricht wichtig, den SchülerInnen deutlich zu machen, dass das, was von den Probanden nicht gesehen bzw. gesagt wurde, ebenfalls

in die Interpretation einfließen sollte. Erst vor diesem Hintergrund gewinnt das Gezeichnete/Gesagte volle Konturen.

Neben dem eigentlichen Interpretationsprodukt ist außerdem der Prozess, wie dieses entstanden ist, von besonderer Bedeutung. Durch den Vergleich unterschiedlicher *Mental Maps* und die Diskussion innerhalb der Gruppe wie auch mit anderen MitschülerInnen wurden individuelle Positionen ausgehandelt und reflektiert. Oft waren Wortfetzen zu hören, wie z.B. ‚das denkst du, weil du selber...‘ oder ‚ich war da mal und ich finde, dass...‘ Dieser Vorgang, in dem unterschiedliche Perspektiven in Beziehung gesetzt werden (Perspektivenkoordination), war bezeichnend für die Auswertung aller durch qualitative Verfahren erhobenen Informationen.

Auch methodisch reflektierten die SchülerInnen, ob sich über *Mental Maps* überhaupt Antworten auf die Fragestellung ermitteln ließen. Der Autor wurde beispielsweise gefragt, woher die SchülerInnen denn nun wissen sollten, was entsprechende Person meine oder ob es nicht sinnvoll wäre, dazu noch begleitende Fragen zu stellen. Dies sind Beispiele einer Metareflexion über den Weg der Erkenntnisgewinnung, die als wichtige Bestandteile in der Kompetenzentwicklung angesehen werden müssen.

Trotz unterschiedlicher und z.T. widersprüchlicher Interpretationen der gewonnenen Informationen einigten sich die SchülerInnen auf folgendes Gesamtfazit:

- *Interviews, Mental Maps und die teilnehmende Beobachtung haben gezeigt, dass keine einheitliche Verortung des Tannenplatzes stattfindet. Für manche ist es nur der ‚quadratische Platz‘, viele zählen das Wohngebiet Biberacher Straße hinzu, für andere steht er für ganz Wiblingen.*
- *Auswärtige, die in Wiblingen arbeiten oder dort zur Schule gehen, verbinten*

den mit dem Tannenplatz überwiegend Hochhäuser und ein negatives Image, während Einheimische z.B. die guten Einkaufsmöglichkeiten und das Wohnungsangebot loben.

- *Insgesamt herrscht bei Einheimischen eine eher rationale Ortsbindung vor (man hat alles, die Wohnungen sind günstig, die Verkehrsanbindung ist gut etc.). Positive emotionale Bezüge (z.B. ein Gemeinschaftsgefühl) wurden kaum festgestellt.*
- *Die Interpretation der Informationen bleibt oft sehr vage und wird stark beeinflusst von den Erfahrungen und Vorkenntnissen der Interpretin/des Interpreten (z.B. SchülerInnen, die am Tannenplatz wohnen im Gegensatz zu auswärtigen SchülerInnen).*

Im Gesamtfazit fällt auf, dass viele Elemente auf das anfangs erläuterte städtebauliche Leitbild des Wiblinger Tannenplatzes zurückverweisen. Nun wird diese Geographie der Objekte aber mit einer subjektzentrierten Sichtweise verknüpft.

5 Fazit auf Grundlage des Projekt-Feedbacks durch die SchülerInnen

Zusammenfassend soll das Potenzial qualitativer Fachmethoden für den Geographieunterricht aufgezeigt werden. Ergänzt werden die Aussagen – trotz fehlender statistischer Repräsentativität – um Informationen und Zitate aus dem von den SchülerInnen beantworteten Feedbackbogen.

Im Feedback erscheint bedenklich, dass bis dahin keine/r der 14 SchülerInnen Erfahrungen mit qualitativen Methoden gemacht hatte, weder theoretisch noch in praktischer Anwendung. Dies mag ein Grund sein, warum viele SchülerInnen das qualitative Arbeiten als interessant empfanden, u.a. ‚weil man einiges rausfinden konnte‘ oder ‚weil man dabei etwas lernen konnte‘. Die Sensibilität qualitativer

Methoden für die Unterschiedlichkeit von Perspektiven zeigt folgendes Schülerzitat: ‚Die Arbeit mit qualitativen Methoden fand ich interessant, weil man lernt, dass jeder Mensch seine eigene Sichtweise besitzt.‘ So wird die Fähigkeit zu Perspektivenwechsel und Fremdverstehen (vgl. THIERER 2008) unterstützt.

Gerade durch den Umgang mit qualitativen Verfahren werden SchülerInnen ermutigt, die eigene Beobachtungs- und Beschreibungspraxis zu reflektieren, wird ihnen klar, dass das Verstehen der Handlungen von Akteuren immer auch eine subjektive Konstruktion der Betrachterin/des Betrachters ist. Im Feedback wurden die TeilnehmerInnen beispielsweise gefragt, ob es bei der Auswertung in der Gruppe zu Gesprächen/Diskussionen über den Tannenplatz und dessen Wahrnehmung kam. Antworten lauteten z.B. ‚Ja, mit anderen Leuten aus Wiblingen,‘ ‚Ja, z.B. wie man selbst den Tannenplatz sieht und wie er wohl auf andere wirkt,‘ ‚Ja, zu Unterschieden zwischen unserer Wahrnehmung und zu was in den Interviews unserer Meinung noch gefehlt hat‘ oder ‚Ja, z.B. waren wir uns über das endgültige Image nicht immer einig.‘ In methodisch-didaktischer Hinsicht sollte das Augenmerk also weniger auf die Ergebnisse qualitativen Arbeitens, sondern vor allem auf die interpretativ-verstehenden Erkenntnisprozesse gelegt werden.

Nach BOLTEN (2007, S. 59) ist die Auseinandersetzung mit Fremdwahrnehmungen grundsätzlich bereichernd, weil sie neue Erfahrungen ermöglicht, die den eigenen Horizont – in welcher Weise auch immer – zu erweitern vermögen. Die Frage, ob SchülerInnen durch solch ein Unterrichtsprojekt deutlich wird, wie sich ihr „endgültiges Image“ (s.o.) zu den je eigenen Sichtweisen der befragten/beobachteten Menschen verhält und welche Elemente dieser zahlreichen Sichtweisen zur

Konstruktion einer (veränderten) eigenen Perspektive beitragen, bildet den Ansatzpunkt für weitere empirische Studien.

Empirisch bestätigt der Unterrichtsversuch aber WARDENGAS (2002, S. 11) Aussage, dass die subjektzentrierte Geographie der handlungsorientierten Pädagogik sehr entgegenkommt. Denn der Vorgang des Verstehens menschlicher Handlungen durch qualitative Methoden kann nur gelingen, wenn den SchülerInnen auch der nötige methodische Freiraum zugestanden wird. Gerade handlungsorientierte Unterrichtsformen können dies gewährleisten (vgl. THIERER 2006). Exemplarisch hierzu die Antworten zweier SchülerInnen auf die Frage, was ihnen am Projekt gut gefallen hat: ‚Die empirischen Erhebungen und die Möglichkeit, außerhalb des normalen Unterrichts mit Spaß etwas zu entdecken und selbstständig zu arbeiten‘ bzw. ‚Dass wir selbstständig arbeiten durften, viel Freiheiten hatten und uns die Arbeitszeiten selbst einteilen durften.‘ Es macht folglich Sinn, qualitatives Arbeiten mit handlungsorientierten Unterrichtsformen zu verknüpfen. Nach Meinung des Autors wird dadurch zeitgemäßes, reflektiertes und gesellschaftskritisches Lernen gefördert – und nicht zuletzt den SchülerInnen eine willkommene Abwechslung und Eigenaktivität gewährt.

Das Projekt deckte aber auch Probleme auf. So fehlen auf Schülerseite (wie auch bei vielen Fachkollegen) Erfahrungen im Umgang mit qualitativen Methoden. Darüber hinaus beinhaltet qualitatives Denken, dass es nicht die eine, quasi objektive Wirklichkeit im Kontext sozialer Interaktion gibt (REUBER, PFAFFENBACH 2005, S. 115). SchülerInnen, die vereinfacht gesagt, gewohnt sind, in den Kategorien richtig und falsch zu denken, haben Schwierigkeiten mit diesem Prinzip der Offenheit.

Mit dem erweiterten Raumverständnis im Sinne einer Geographie der Subjekte

gibt es im Geographieunterricht methodologisch jedoch keine Alternative zu den qualitativen Verfahren. Der Forderung HEMMERS (2008, S. 7f.), Kompetenzmodelle im Bereich Erkenntnisgewinnung/Me-

thoden und praxisorientiert schulinterne Methodencurricula zu entwickeln, ist zuzustimmen. Dieser Beitrag soll aber dazu anregen, qualitative Fachmethoden konsequent in die Überlegungen einzubeziehen.

Literatur

- BARTELS, D. (1968): Zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung einer Geographie des Menschen. Wiesbaden.
- BLOTEVOGEL, H. H. (2003): „Neue Kulturgeographie“ - Entwicklung, Dimensionen, Potenziale und Risiken einer kulturalistischen Humangeographie. In: Berichte zur deutschen Landeskunde 77, H. 1, S. 7-34.
- BOLTEN, J. (2007): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt.
- (DGFG) DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (Hrsg.; 2003): Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie. Bonn.
- (DGFG) DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (Hrsg.; 2010): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss - mit Aufgabenbeispielen. Bonn.
- DOWNES, R. M. (1970): Geographic space perception: Past approaches and future aspects. In: Progress in Geography 2, S. 65-108.
- DOWNES, R. M., STEA, D. (1982): Kognitive Karten: Die Welt in unseren Köpfen. Paderborn.
- FLICK, U. (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg.
- FLICK, U., KARDORFF, E., STEINKE, I. (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg.
- GEBHARDT, H., MATTISSEK, A., REUBER, P., WOLKERSDORFER, G. (2007): Neue Kulturgeographie? In: Geographische Rundschau 59, H. 7/8, S. 12-20.
- GEBHARDT, H., REUBER, P., WOLKERSDORFER, G. (Hrsg.; 2003): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Heidelberg, Berlin.
- GIRTTLER, R. (1984): Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit. Wien.
- GOULD, P., WHITE, R. (1974): Mental Maps. Harmondsworth (GB).
- GRYL, I., HORN, M., SCHWEIZER, K., KANWISCHER, D., RHODE-JÜCHTERN, T. (2010): Reflexion und Metaperspektive als notwendige Komponenten der Kartenkompetenz. In: Geographie und ihre Didaktik 38, S. 172-179.
- HEMMER, M. (2008): Der Kompetenzbereich „Erkenntnisgewinnung/Methoden“. Struktur und Implementierung. In: Praxis Geographie 38, H. 7-8, S. 4-9.
- HERMANN, H. (1991): Narratives Interview. In: FLICK, U. ET AL. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München, S. 182-185.
- KANWISCHER, D., RHODE-JÜCHTERN, T. (Hrsg.; 2002): Qualitative Forschungsmethoden in der Geographiedidaktik. Bericht über einen HGD-Workshop in Jena, 21.-23. Juni 2001. Nürnberg.
- LAMNEK, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 1 Methodologie. Weinheim.
- LYNCH, K. (1960): The image of the city. Cambridge (Mass.)
- MALINOWSKI, B. (1954): Magic, Science and Religion. New York.
- MATTHES, J. (Hrsg.; 1973): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie; Ethno-

- theorie und Ethnographie des Sprechens. Reinbek bei Hamburg.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.; 2004): Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium. Stuttgart.
- PARK, E., MCKENZIE, R.D., BURGESS, E. (1925): *The City. Suggestions for the Study of Human Nature in the Urban Environment*. Chicago.
- PLOCH, B. (1994): Vom illustrative Schaubild zur Methode. Mental Maps und ihre Bedeutung für die Kulturanthropologie. In: GREVERUS, I. ET AL. (Hrsg.): *Kulturtexte*. Frankfurt, S. 114-120.
- REUBER, P., PFAFFENBACH, C. (2005): *Methoden der empirischen Humangeographie*. Braunschweig.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2009): *Eckpunkte einer modernen Geographiedidaktik. Hintergrundbegriffe und Denkfiguren*. Seelze-Velber.
- RUHL, G. (1971): *Das Image von München als Faktor für den Zuzug*. Kallmünz/Regensburg.
- SCHRETENBRUNNER, H. (1974): *Methoden und Konzepte einer verhaltenswissenschaftlich orientierten Geographie*. In: FICHTINGER, R., GEIPEL, R., SCHRETENBRUNNER, H. (Hrsg.): *Studien zu einer Geographie der Wahrnehmung*. Stuttgart.
- SCHÜTZE, F. (1977): *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*. Bielefeld.
- SEDLACEK, P. (Hrsg.; 1989): *Programm und Praxis der qualitativen Sozialgeographie*. Oldenburg.
- THIERER, A. (2006): *Handlung im Geographieunterricht: Methode und/oder Inhalt?* In: DICKEL, M., KANWISCHER, D. (Hrsg.): *TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert*. Münster, S. 229-246.
- THIERER, A. (2008): *Fremdverstehen im Geographieunterricht - Theoretische Überlegungen und unterrichtspraktische Folgerungen*. In: BUDKE, A. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht*. Potsdam, S. 137-149.
- THOMAS, W.I., ZNANIECKI, F. (1927): *The Polish peasant in Europe and America*. New York.
- TZSCHASCHEL, S. (1986): *Geographische Forschung auf der Individualebene. Darstellung und Kritik der Mikrogeographie*. Kallmünz/Regensburg.
- VOGEL, T., STEMISHORN, M. (2007): *„...zusammen wohnen?“ Siedlungskonzepte des 20. Jahrhunderts. Eine Ausstellung des Stadthauses Ulm 13. Mai bis 26. August 2007*. Ulm.
- WARDENGA, U. (2002): *Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht*. In: *geographie heute* 23, H. 200, S. 8-11.
- WEBER, M. (1980): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen.
- WEHLING, H. W. (1981): *Subjektive Stadtpläne als Ausdruck individueller Gliederung städtischer Strukturen*. In: *Geographische Zeitschrift* 69, S. 98-113.
- WERLEN, B. (2000): *Sozialgeographie*. Bern, Stuttgart, Wien.
- WERLEN, B. (2002): *Geographie der Objekte und Geographien der Subjekte*. In: KANWISCHER, D., RHODE-JÜCHTERN, T. (Hrsg.): *Qualitative Forschungsmethoden in der Geographiedidaktik. Bericht über einen HGD-Workshop in Jena, 21.-23. Juni 2001*. Nürnberg, S. 30-37.
- WERLEN, B. (2007): *Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Band 3: Ausgangspunkte und Befunde empirischer Forschung*. Stuttgart.

Autor: Dr. Andreas Thierer

Albert-Einstein-Gymnasium Ulm-Wiblingen
andreas.thierer@gmx.net