

Bastian Schulz, Caroline Noack, Romy Braun, Claudia Rau

Außerschulische politische Lernorte

Zeig mir dein Fenster – ich sag dir, wer du bist.



**Die Stadtteile Potsdam Schlaatz und Brandenburger Vor-
stadt/Potsdam West**

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	4
1 Einleitung.....	5
2 Außerschulische politische Lernorte.....	7
2.1 Stadtteil Brandenburger Vorstadt/ Potsdam West.....	8
2.2 Stadtteil Potsdam Schlaatz.....	10
3 Theoretischer Kontext.....	13
3.1 Die gesellschaftlich reproduzierte Ungleichheit nach Pierre Bourdieu	13
3.1.1 Das ökonomische Kapital.....	13
3.1.2 Das kulturelle Kapital.....	14
3.1.3 Das soziale Kapital.....	16
3.2 Lebensstile.....	17
3.3 Vorurteile.....	20
3.4 Geoscoring.....	25
4 Pädagogisches Konzept „forschendes Lernen“.....	30
5 Fächerverbindender Unterricht.....	35
5.1 Ziele fächerverbindenden Unterrichts.....	36
5.2 Geographie als politische Bildung.....	37
6 Curriculare Einordnung des Projektes.....	39
7 Durchführung des Projektes.....	41
7.1 Vorbereitender Unterricht.....	41
7.2 Durchführung des Projekttagess.....	43
7.3 Nachbereitender Unterricht.....	47
8 Weitere Themenschwerpunkte.....	50

9 Zusammenfassung und Fazit	51
Literaturverzeichnis	54
Anhang	58

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Potsdam und die Stadtteile (2011)	7
Abbildung 2: Sozialwissenschaftlicher Werkzeugschrank von Ronald Lippitt u.a.....	33
Abbildung 3: Feedback: „Die Hand“ – Daumen unterscheidet sich von unseren Auswertungsaspekten	49
Abbildung 4: thematische Anknüpfungspunkte.....	50
Abbildung 5A: Untersuchungsgebiete im Schlaatz	<i>und</i>
Abbildung 6A: Untersuchungsgebiete in Potsdam West/ BrandenburgerVorstadt.....	65

1 Einleitung

Potsdam ist eine touristisch attraktive Stadt, die insbesondere durch die „Konservierung“ der preußischen Geschichte als Touristenstadt bekannt ist. Darüber hinaus ist es eine der wenigen (Groß-)Städte in Ostdeutschland, die ein positives Bevölkerungswachstum vorzuweisen hat. Berühmte Personen wie Wolfgang Joop oder Günter Jauch unterstreichen den Charakter einer gut funktionierenden und wohnlichen Stadt.

Doch wie jede größere Agglomeration von Menschen, zeichnet auch Potsdam kein einheitliches Stadtbild aus. Potsdam zeigt sowohl funktionale Trennungen bestimmter Gebiete wie auch Segregationstendenzen der Bevölkerung innerhalb des Stadtgebietes. So gibt es neben den Boulevards und restaurierten Wohnvierteln, neben den Sehenswürdigkeiten und großen Parkanlagen auch Gebiete, die weniger positiv konnotiert sind.

Die unterschiedliche Wahrnehmung einzelner Stadtteile, namentlich „Brandenburger Vorstadt/Potsdam West“ und der Stadtteil „am Schlaatz“ sowie die soziostrukturelle Zusammensetzung stehen im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses. Dabei geht es darum, die beiden politischen Lernorte mit sozialwissenschaftlichen Methoden zu erschließen.

Die leitende Fragestellung, mit der die Stadtteile untersucht werden, lautet: Gibt die Gestaltung eines Fensters Auskunft über den sozialen Status der Bewohnerinnen und Bewohner?

Diese Frage sowie das in dieser Arbeit vorzustellende Projekt entstanden aus zwei bereits existierenden Projekten. Zum einen führte das Institut für Geographie der Universität Potsdam im Sommersemester 2012 ein Seminar zur Aussagekraft von Fenstern durch und zum anderen existiert das Projekt „Grenzreporter“, bei dem Schülerinnen und Schüler Ortschaften im ehemaligen Grenzgebiet der DDR und die ansässige Bevölkerung unter dem Themenschwerpunkt „Leben mit der Mauer, Leben in der DDR und danach“ kennenlernen und mithilfe von Interviews, Fotografie und Kartierungen Informationen und Erkenntnisse gewinnen und festhalten.

Die Durchführung des Projektes selbst ist stark schülerzentriert und zielt auf ein wissenschaftspropädeutisches Arbeiten ab. Eine weitere Intention des Projektes ist es, die Schülerinnen und Schüler darauf aufmerksam zu machen, welche gesellschaftlichen und politischen Themen in augenscheinlich „wenig politischen Orten“ zu finden sind. Die beiden Stadtteile fallen damit aus der Reihe „typischer“ politischer Lernorte.

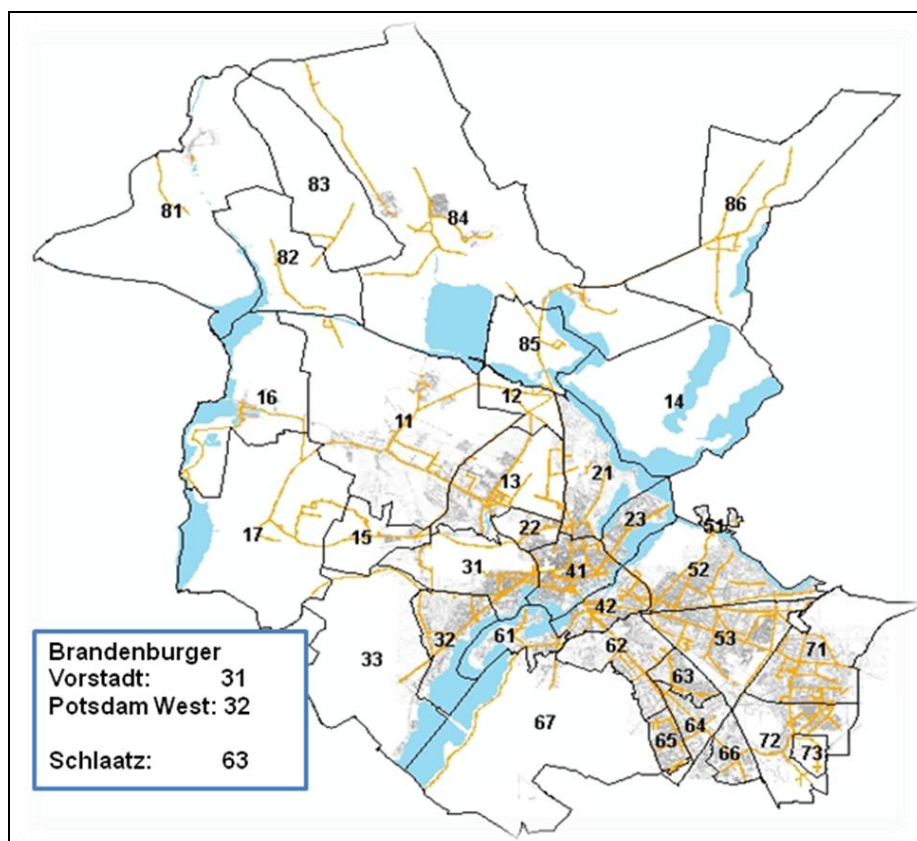
Im ersten Abschnitt dieser Arbeit werden wichtige Informationen zu den beiden Stadtteilen zusammengetragen. Aus diesen Informationen lässt sich bereits eine grobe Charakterisierung der Stadtteile vornehmen. Dem schließen sich im zweiten Abschnitt Themen und Theorien an, die für ein wissenschaftspropädeutisches Arbeiten essentiell und für die Beantwortung der Leitfrage des Projektes wichtig sind. Im dritten Abschnitt werden wichtige Eckpunkte des Konzeptes „forschendes Lernen“ aufgezeigt. Im Anschluss folgen das didaktische Konzept „fächerverbindender Unterricht“ und die Begründung für die Fächerverbindung der Geographie und der politischen Bildung bei dem geplanten Projekt. Im fünften Abschnitt soll das Projekt in den curricularen Rahmen der beiden Unterrichtsfächer des Landes Brandenburg eingeordnet werden. Danach wird der genaue Ablauf des Projektes vorgestellt. Es folgen weitere, anschlussfähige Themenschwerpunkte, die in die Projektplanung nicht mit einbezogen wurden. Letztlich werden die Ergebnisse dieser Arbeit zusammengefasst und auf Herausforderungen bei der Projektdurchführung hingewiesen.

2 Außerschulische politische Lernorte

In diesem Abschnitt sollen die beiden politischen Lernorte, die Stadtteile *Potsdam Schlaatz* und *Potsdam West/Brandenburger Vorstadt* kurz in ihrer historischen sowie politisch-sozialen Dimension umrissen werden.

Die Auswahl dieser Stadtteile erfolgt nicht zufällig, sondern beruht auf der unterschiedlichen Wahrnehmung der Stadtgebiete seitens der Bewohnerinnen und Bewohner. Während die Brandenburger Vorstadt als repräsentativ für die Stadt und als vorzeigenswert für Touristen empfunden wird, ist der Begriff *Potsdam Schlaatz* eher negativ konnotiert und geht einher mit Gewalt, Ausländerfeindlichkeit, sozial-schwachem Milieu, Arbeitslosigkeit, Alkoholmissbrauch, etc. Diese Wahrnehmung korreliert mit der, im Vergleich zu Potsdam West/Brandenburger Vorstadt, randständigeren Lage innerhalb des Stadtgebietes (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Potsdam und die Stadtteile (2011)



Quelle: Landeshauptstadt Potsdam (Hrsg.) (2011) (modifiziert).

2.1 Stadtteil Brandenburger Vorstadt/ Potsdam West

Die Gebiete Brandenburger Vorstadt und Potsdam West haben beide einen unterschiedlichen geschichtlichen Hintergrund, kennzeichnen heute jedoch weitestgehend einen zusammengehörigen Stadtteil. Im Volksmund wird meist das kürzere und schlicht nach der Himmelsrichtung benannte "Potsdam-West" (oder westliche Vorstädte¹) gegenüber „Brandenburger Vorstadt“ bevorzugt².

Die Brandenburger Vorstadt ist der „geschichtsträchtiger“ Teil der beiden und wird erstmals 1786 in Karten erwähnt. Die Brandenburger Vorstadt erstreckt sich zwischen der Havel im Südosten, dem Wildpark im Westen und dem Park Sanssouci im Norden. Schon im 18. Jahrhundert gehörte sie neben allen anderen Vorstädten fest zu Potsdam. In dieser Zeit war das Bild der Brandenburger Vorstadt vornehmlich geprägt von Gärten, Handwerksbetrieben und Meiereien. Erst im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts und in den Jahren vor dem ersten Weltkrieg begann eine Bebauung des Stadtteils, wie man sie heute noch sehen kann. Ein erster Siedlungsschwerpunkt bewegte sich im nördlichen Teil der heutigen Lennéstraße mit dem Köhlerplatz und im südlichen Teil der heutigen Geschwister-Scholl-Straße³.

Bis 1888 lebten in der Brandenburger Vorstadt nur Handwerker, Kleinbürger und Rentiers. Ab diesem Zeitpunkt jedoch, als sich Kaiser Wilhelm II. das Neue Palais als Wohnschloss aussuchte, gab es einen Entwicklungsschub und die Hofhaltung beeinflusste diesen Stadtteil nun zunehmend. Straßen wurden neu angelegt und mit bürgerlichen Mietshäusern in geschlossener Reihe bebaut. Außerdem entstanden viele Villen. Erwähnung sollte auch die Erlöserkirche an der Kreuzung Meistersingerstraße / Ecke Nansenstraße, die das Zentrum der neuen Brandenburger Vorstadt bildete, finden. Sie wurde unter dem Einfluss der kaiserlichen Familie von Gotthilf Ludwig Möckel⁴ errichtet.

In den heute noch sehr schön erhaltenen herrschaftlichen Mietwohnhäusern, die zu großen Teilen dem Jugendstil zugerechnet werden können, wohnten zu

¹ Diese Bezeichnung findet man unter: <http://www.potsdam.de/cms/ziel/35933/DE/>.

² vgl. <http://www.brandenburger-vorstadt.de/wirueberuns/stadtteilgeschichtenname.htm>.

³ <http://www.potsdam-abc.de/verzeichnis/objekt.php?mandat=16062>.

⁴ Gotthilf Ludwig Möckel: Er wurde 1838 in Zwickau geboren und war ein gefragter Baumeister für Kirchen. Die Johanneskirche in Dresden gilt als Möckels bedeutendstes sakrales Bauwerk. (<http://www.tu-chemnitz.de/tu/presse/aktuell/2/4067>).

dieser Zeit vor allem Beamte und Angehörige aus dem Bürgertum. Nach dem zweiten Weltkrieg entstand nahe der Brandenburger Vorstadt ein Neubaugebiet. In den Jahren 1971 bis 1975 baute man an der Zeppelinstraße, zwischen Kastanienallee und den Siedlungen Sonnenland und Im Bogen in Plattenbauweise fünfgeschossige Flachbauten und Hochhäuser. Dieses neue Wohngebiet bekam den Namen Potsdam- West.

Die Stadtverwaltung verortet Potsdam-West westlich vom Schafgraben, östlich davon befindet sich die Brandenburger Vorstadt. Der Denkmalschutz mit seinem geschichtlichen Zugang versteht unter Brandenburger Vorstadt das ganze Areal von der westlichen Stadtgrenze bis hin zum Luisenplatz, weil auch die Stadtrand-Wohngebiete der 1920er Jahre von ihrer Entstehung her ganz mit dem Namen Brandenburger Vorstadt verbunden sind, keineswegs aber mit der damals noch völlig unbekanntem, ahistorischen Bezeichnung Potsdam-West⁵. Trotzdem werden diese Unterscheidungen fast nur für statistische Erhebungen durch das statistische Amt der Stadt Potsdam vorgenommen.

Im Gebiet der Brandenburger Vorstadt findet man heute ein weitgehend erhaltenes Altbauensemble. Diese ist ein äußerst attraktives Wohnviertel geworden, denn die Wohnungen sind gut saniert und großzügig geschnitten. Beide Stadtteile jedoch zeichnen sich durch ihren hohen Wohn- und Erholungsgehalt aus. Außerdem befinden sich zahlreiche bemerkenswerte Einzelbauten und Areale wie das Dampfmaschinenhaus (Moschee), der Persiusspeicher und der ehemalige Luftschiffhafen, heute "Olympiastützpunkt Potsdam" auf diesem Gebiet⁶.

Zusammen erstrecken sich die Brandenburger Vorstadt und Potsdam- West auf einer Größe von 6,1 km² und beherbergen hier 17.886 Einwohner⁷. Die Bevölkerungsdichte des Stadtteils Brandenburger Vorstadt beträgt 2802 Einw./km². Hier sind die Menschen durchschnittlich 42 Jahre alt und zu 35% Sozialversicherungspflichtig. Der Anteil von Kindern und Jugendlichen liegt mit 15,4% rund 0,5% über dem Potsdamer Durchschnitt. Der Ausländeranteil ist mit 4,4 % nur

⁵ vgl. <http://www.brandenburger-vorstadt.de/wirueberuns/stadtteilgeschichtenname.htm>.

⁶ vgl. <http://www.brandenburger-vorstadt.de/stadtteilgeschichte.htm>.

⁷ Alle folgenden Zahlen beziehen sich ausschließlich auf die Brandenburger Vorstadt und stammen (einschließlich der in diesem Satz genannten Werte) aus einer Erhebung der Stadt Potsdam (Landeshauptstadt Potsdam Bereich Statistik und Wahlen (Hrsg.) (2011): Stadtteilkatalog der Landeshauptstadt Potsdam) aus dem Jahr 2010.

0,1% über dem Durchschnitt der Stadt Potsdam. Der Arbeitslosenanteil beträgt in der Brandenburger Vorstadt 5,6%, Leistungsempfänger nach SGB II sind hier nur 9,0% (1,4% unter Potsdamer Durchschnitt). An Wahlen haben im Jahr 2010 48,5 % der Bewohner teilgenommen. Auffällig ist hierbei der große Anteil (14,4 %) an Wählern der Partei Bündnis 90 die Grünen. Insgesamt gibt es in der Brandenburger Vorstadt 716 gemeldete Gewerbe.

Das Wissen zu diesen Stadtteilen sollen sich die Schüler durch eigene Recherche in Internet, Bibliotheken und über Ämter möglichst selbst aneignen und später vorstellen. Man kann an dieser Stelle die gute Kooperation mit dem Amt für Statistik und Wahlen der Stadt Potsdam erwähnen, die bei einer Durchführung des Projektes in der Schule sicher auch den Schülern zugutekommen wird.

2.2 Stadtteil Potsdam Schlaatz

Auch wenn die Geschichte des Schlaatz bis ins 17. Jahrhundert zurückverfolgt werden kann⁸, soll an dieser Stelle ein Blick auf die Entstehungsphase des Schlaatz als typisches Plattenbaugebiet der DDR ausreichend sein, da diese Zeit bis heute eine prägende Wirkung auf den Schlaatz hat.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges war aufgrund der weitreichenden Zerstörungen der städtischen Strukturen der Region in Berlin und Potsdam ein erheblicher Mangel an Wohnungen zu verzeichnen. Dem begegnete die DDR-Führung mit der Implementierung des Wohnungsbauprogramms „Jedem seine Wohnung“. Aufgrund der Lage Potsdams war eine Ausdehnung der Stadt nur nach Südosten möglich, sodass die Parteigremien im Jahr 1980 einen Bebauungsplan für ein Wohngebiet *Schlaatz* fertigstellten⁹. Es sollte ein Wohngebiet entstehen, in dem sich sowohl soziale wie gewerbliche Einrichtungen, die für die Nahversorgung wichtig sind, ansiedelten. Zu den typischen 5-stöckigen Plattenbauten sollten insgesamt 6 Punkthochhäuser errichtet werden. Aufgrund des Mangels an monetären und baulichen Mitteln, wurden allerdings nur drei

⁸ vgl. Paech, Hans-Jürgen 2003, S. 12.

⁹ vgl. N.N. (2004a), S. 12.

dieser Häuser realisiert. Das führte zu einer Nachverdichtung und Grundrissverkleinerung der entstehenden „Ersatzbauten“¹⁰. Es wurde beim Bau der Versuch unternommen, das Stadtgebiet wohnlich ansprechend zu gestalten, so war das Sackgassensystem eine Möglichkeit der Verkehrsberuhigung und die typischen Schlaatz Giebelbroschen dienten einer Ästhetisierung der grauen Wohnblöcke.

Bereits zwei Jahre nach der Erstellung des Bebauungsplans, im Jahre 1982, wurden die ersten Wohnblöcke fertiggestellt¹¹. 1987 war dann bereits der gesamte Bebauungsplan (mit Ausnahme dreier Punkthochhäuser) realisiert, so dass insgesamt 15.000 Menschen im Schlaatz wohnen konnten¹².

Galt der Schlaatz in der DDR als modernes Wohngebiet mit hohem Prestige, änderte sich dies schlagartig in den 90er Jahren, sodass bereits 1991 10% der Bevölkerung abgewandert war, ohne, dass ein entsprechender Nachzug realisiert werden konnte¹³. Dieser Prozess setzte sich bis in die 2000er Jahre fort und konnte erst durch intensive Fördermaßnahmen (z.B. ZIS, soziale Stadt, Stadtumbau Ost) entschärft werden. Die heutige Wohnungslage ist stabil¹⁴. Trotzdem gilt das Plattenbaugebiet weiterhin als „unschöner“ Stadtteil und ist insbesondere für günstigen Wohnraum bekannt. Dementsprechend ist auch die Sozialstruktur der Bevölkerung des Wohngebietes zu kennzeichnen.

Insgesamt leben heute noch ca. 9000 Einwohner im Schlaatz¹⁵. An dieser Kennziffer ist sehr deutlich der Bevölkerungsschwund zu erkennen. Gleichzeitig verdeutlicht sie auch indirekt die mangelnde Attraktivität des Stadtteils, denn die Stadt Potsdam verzeichnet seit Beginn der 2000er Jahre ein erhebliches positives Bevölkerungswachstum¹⁶. Von diesem Bevölkerungswachstum profitiert der Schlaatz allerdings nur sehr geringfügig. Aufgrund der vergleichsweise kleinen

¹⁰ vgl. N.N. (2004a), S. 12.

¹¹ vgl. N.N. (2004b), S. 12.

¹² vgl. ebd.

¹³ vgl. ebd.

¹⁴ vgl. N.N. (2004c), S. 12.

¹⁵ vgl. Landeshauptstadt Potsdam (Hrsg.) (2011a), S. 1.

¹⁶ vgl. Landeshauptstadt Potsdam (Hrsg.) (2011b), S. 38.

Grundrisse der Wohnungen und der engen Bebauung weist der Schlaatz jedoch eine sehr hohe Bevölkerungsdichte von 8775 Einwohner/km² auf¹⁷.

Die Bevölkerung des Schlaatz hat ein Durchschnittsalter von 38,5 Jahren und liegt somit 3,6 Prozentpunkte unter dem Potsdamer Durchschnitt¹⁸. Die junge Bevölkerung ist allerdings nicht mit dem hohen Kinderanteil zu erklären, da dieser bei 12,9 Prozent liegt und somit 3,6 Prozentpunkte unter dem Durchschnitt Potsdams¹⁹. Die Erklärung ist daher in der Funktion des Stadtteils zu suchen. Denn dieser wird zunehmend von einer jüngeren Bevölkerungsschicht (Azubis, Studenten etc.) als Transitwohnort genutzt, der die Zeit zwischen Schule und Berufsleben überbrückt. Mit dem Einstieg ins Berufsleben steigen dann zumeist die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel, sodass auch die Ansprüche an den Wohn- und Lebensort steigen, die der Schlaatz nicht mehr in einem ausreichenden Maße befriedigen kann.

Zwei andere große Bevölkerungsgruppen des Schlaatz sind Arbeitslose (7,5 Prozentpunkte über städtischen Durchschnitt) und Leistungsempfänger nach SGB II (17,9 Prozentpunkte über städtischen Durchschnitt). Auch der Ausländeranteil liegt mit 10,2 Prozent deutlich über dem Potsdamer Durchschnitt²⁰. Gerade diese Kennziffern sind maßgeblich bei der Konstruktion des Images des Stadtteils. Nicht verwunderlich erscheint daher auch die geringe Wahlbeteiligung. So nahmen an der Kommunalwahl 2008 lediglich 30 Prozent der Bevölkerung teil, während der Potsdamer Durchschnitt bei ca. 50 Prozent lag²¹.

¹⁷ vgl. Landeshauptstadt Potsdam (Hrsg.) (2011a), S. 1.

¹⁸ vgl. ebd.

¹⁹ vgl. ebd.

²⁰ vgl. ebd., S. 2.

²¹ vgl. ebd.

3 Theoretischer Kontext

3.1 Die gesellschaftlich reproduzierte Ungleichheit nach Pierre Bourdieu

In der Theorie von Karl Marx ist das „Kapital“ das Eigentum an Produktionsmitteln, dessen Besitzer Lohnarbeiter ausbeuten. Der französische Soziologe Pierre Bourdieu²² untersuchte die Entstehung und die gesellschaftliche Reproduktion von Ungleichheit, berücksichtigt dabei in seinem Modell neben dem ökonomischen Kapital auch kulturelle Aspekte der Gesellschaft. Die kulturelle Sphäre wird, so Bourdieu, gerade in gegenwärtigen Gesellschaften nach ökonomischen Prinzipien organisiert. Folglich weitete Bourdieu den Kapitalbegriff aus und entwickelte unterschiedliche Perspektiven und Erscheinungsformen von Kapital²³.

3.1.1 Das ökonomische Kapital

Ökonomisches Kapital ist für Bourdieu selbstverständlich. Der Besitz von Geld und Eigentum ist zentral und lässt keinen Zweifel über dessen Verfügung. Nur der ökonomische Besitz allein begründet für Bourdieu noch keine Machtposition. Eine Machtposition entsteht erst, wenn die folgenden Kapitalarten ebenfalls mit dem ökonomischen Kapital einhergehen. Die Funktionsweise des ökonomischen Kapitalismus interessiert Bourdieu im Gegensatz zu Karl Marx sehr wenig. Er analysiert die soziale Position einer Person anhand des kulturellen und sozialen Kapitals, die beide in Verbindung mit dem ökonomischen Kapital stehen. Daraus folgt, dass der Besitz von Kunstwerken, Schmuck oder Gemälden, nach Bourdieu ebenfalls zum ökonomischen Kapital gehört²⁴.

²² Pierre Bourdieu, geboren am 1. August 1930 in Denguin - gestorben am 23. Januar 2002 in Paris, war ohne Zweifel einer der einflussreichsten Denker des 20. Jahrhunderts. Weltbekannt wurde er in den 80er Jahren durch sein Buch „Die feinen Unterschiede“. In seinem Wirken verband er wie kaum ein anderer Theorie und Praxis und überschritt dabei oft die Grenzen der Soziologie. vgl. Barlösius, Eva, S. 194 f.

²³ vgl. Fuchs-Heinritz, Werner und König, Alexandra (2005a), S. 157f. oder auch Hradil, Stefan (2006), S. 264f.

²⁴ vgl. Seukwa, Louis Henri (2006), S. 96ff.

3.1.2 Das kulturelle Kapital

Das kulturelle Kapital ist für Bourdieu das wichtigste Kapital, das ein Mensch besitzen kann. Hierbei geht es um jenes Kapital, das ein Mensch durch seine schulische Ausbildung erhält. Das vorhandene Bildungskapital, so wird es auch genannt, erhöht sich umso stärker, je besser die schulische Ausbildung ist²⁵.

Das kulturelle Kapital ist keine Variable und keine Größe, die gemessen oder festgesetzt wird, sondern sie wird über die Familie vererbt. Die Selbstverständlichkeit höherer Bildung in verschiedenen familiären Generationen führt auch zu einem selbstverständlichen Umgang mit universitären Ausbildungen und kulturellen Institutionen. Im Zusammenhang mit der Vererbbarkeit von Familientraditionen und höherer Bildung entsteht ein bestimmter Habitus eines Menschen. Der Zweck dieser Indizien bezüglich Bildung und der Entstehung von Habitus²⁶ (beinhaltet Kleidung, Geschmackspräferenzen etc.) wird durch die innerer Reflexion seiner eigenen Person nach innen und die Abgrenzung nach außen bestimmt²⁷.

Bourdieu unterscheidet drei²⁸ Formen des kulturellen Kapitals:

a.) Das inkorporierte kulturelle Kapital

Das inkorporierte kulturelle Kapital beinhaltet kulturelle Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums, die im Zusammenhang mit Bildung stehen. Die Besonderheit des inkorporierten kulturellen Kapitals liegt darin, dass es weder durch Geld zu erwerben ist, noch direkt in Geld zu konvertieren ist. Eigene Bemühungen, beispielsweise Bildungsbemühungen sind gefragt, denn keine Person kann für eine andere Person kulturelles Kapital ansammeln. Dieser Prozess wird auch als Prozess der Verinnerlichung bezeichnet, der eine Zeit bein-

²⁵ vgl. Treibel, Annette (2000), S. 215.

²⁶ Der Habitus sind die „geistigen und körperlichen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata“. Es ist eine Matrix, die immer wieder gleiche Gefühle, Handlungen, Wahrnehmungen, Gedanken, Geschmackspräferenzen nach Klasse, Milieu oder Geschlecht reproduziert.“ Der Begriff wurde von Pierre Bourdieu geprägt. vgl. Löw, Martina (2003), S. 45.

²⁷ vgl. Treibel, Annette (2000), S. 215.

²⁸ Das symbolische Kapital ist eine vierte Kapitalart, die im Gegensatz zu den drei anderen, eine eher übergeordnete Rolle spielt.

haltet, die zum Lernen und zur Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten erforderlich ist²⁹.

Problematisch erscheint die Frage, inwiefern sich diese eng an die Person gebundene Kapitalform kaufen lässt, ohne die Subjektivität der Person zu schädigen. Die Abhängigkeit des inkorporierten kulturellen Kapitals von institutioneller und kultureller Bildung birgt aus ökonomischer Sicht die Gefahr, dass die Grenze, die erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse von der Person zu kaufen, oder die Person an sich zu kaufen, fließend ist³⁰.

Das Einkommen bildet die Maßeinheit für eine Person, die sich durch Lernen über einen längeren Zeitraum ein kulturelles Kapital angeeignet hat.

Das Milieu spielt ebenfalls eine wichtige Rolle. Die Kopplung zwischen der Familie, in der eine Person aufwächst und das jeweilige Milieu entscheiden über die Sprechweise, die Kommunikationsfähigkeit und ein sicheres Auftreten in sozialer Interaktion. Bourdieu bezeichnet diese Kapitalform auch als die „am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kapital“³¹, da es nicht eindeutig in Geld messbar ist und unmittelbar an die Person gebunden ist.

b.) *Das institutionalisierte kulturelle Kapital*

Bourdieu ordnet dem institutionalisierten kulturellen Kapital alle Abschlusszeugnisse und Bildungstitel zu. Das kulturelle Kapital wird demnach durch institutionalisierte Maßstäbe legitimiert. Titel und höhere Bildungsabschlüsse schaffen einen Unterschied zwischen kulturellem Kapital des Autodidakten, der ständig unter Beweiszwang steht und der Legitimation aufgrund formaler schulischer oder universitärer Abschlüsse³².

Das institutionalisierte kulturelle Kapital ist im Gegensatz zum inkorporierten kulturellen Kapital in Geldwert messbar. Um einen bestimmten Schulabschluss oder aber auch einen universitären Abschluss zu erreichen, ist ein bestimmter Geldwert notwendig. Dieser lässt sich aus dem Zusammenhang zwischen Zeit

²⁹ vgl. Fuchs-Heinritz, Werner und König, Alexandra (2005b), S. 162f.

³⁰ a.a.O.

³¹ vgl. Koller, Hans-Christoph (2009a), S. 144.

³² vgl. Baumgart, Franzjörg (Hrsg.) (2008), S. 222.

und Aufwand errechnen, aber auch die Verknüpfung zwischen ökonomischen und kulturellen Kapital wird deutlich. Das erworbene institutionalisierte kulturelle Kapital wird nun auf dem Arbeitsmarkt getauscht, d.h. ein Einkommen wird als Tauschmittel für die erworbenen Kenntnisse bereitgestellt. Der notwendige Bildungsaufwand muss im Ergebnis einen positiven Grenznutzen in der späteren Einkommenssituation generieren³³.

c.) *Das objektivierte kulturelle Kapital*

Das objektivierte kulturelle Kapital fokussiert den Kauf oder den Besitz von Kunstwerken, z.B. Gemälden, Antiquitäten, wertvollen Büchern, Statuen etc. Diese Form des kulturellen Kapitals ist besonders eng mit dem ökonomischen Kapital verbunden, da es ohne einen bestimmten eigenen finanziellen Rahmen kaum möglich ist, Kunstwerke zu besitzen³⁴.

Die Form des objektivierten kulturellen Kapitals ist des Weiteren vererbbares bzw. übertragbares Kapital, im Gegensatz zum inkorporierten Kapital. Schriften, Gemälde und Denkmäler können ebenso wie ökonomisches Kapital veräußert und übergeben werden³⁵.

3.1.3 Das soziale Kapital

Hierbei handelt es sich um die Ressourcen, die auf die Zugehörigkeit einer Gruppe hinweisen. Das soziale Kapital, funktioniert im Gegensatz zum ökonomischen und zum kulturellen Kapital rein symbolisch und immateriell. Die Zugehörigkeit des Einzelnen zu einer Gruppe und dessen Gesamtkapital dient jedem Zugehörigen in der Gruppe und bildet die sogenannte Kreditwürdigkeit³⁶.

Das Netz an Beziehungen und der damit einhergehenden, wechselseitigen Anerkennung bildet den Umfang des sozialen Kapitals. Dieses steht in Abhängigkeit von der Ausdehnung des Beziehungsnetzes sowie vom Umfang des kultu-

³³ vgl. Treibel, Annette (2000), S. 216.

³⁴ vgl. ebd.

³⁵ vgl. Baumgart, Franzjörg (Hrsg.) (2008), S. 222.

³⁶ vgl. ebd., S. 224.

rellen, ökonomischen und sozialen Kapitals derer, mit denen man in Beziehung steht³⁷.

Das steht im Gegensatz zum ökonomischen und kulturellen Kapital, welches nicht notwendigerweise unmittelbar an soziale Kontakte gebunden ist. Nach Bourdieu kann zwar jeder Träger von sozialem Kapital sein, indem er über Kontakte verfügt, die Aktivierung jedoch bedarf der Beziehung zu einem sozialen Gegenüber³⁸.

Diese Nutzung kann auch gesellschaftlich institutionalisiert werden, indem ein gemeinsamer Name angenommen wird oder durch die Zugehörigkeit zu einer Partei oder Klasse. Diese institutionalisierten Sozialbeziehungen können dabei zu Vorteilen führen, welche sich beispielsweise aus der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe ergeben. Die Mitgliedschaft in exklusiven Clubs ist oft darauf ausgerichtet, Sozialkapital zu konzentrieren. Das heißt jedoch nicht, dass dieses auch immer automatisch angestrebt wird³⁹.

Eine unaufhörliche Beziehungsarbeit in Form von Austauschakten ist für die Reproduktion des Sozialkapitals unerlässlich, was wiederum einen Einsatz von ökonomischem Kapital in Form von Geld und Zeit erfordert⁴⁰.

3.2 Lebensstile

Der Begriff Lebensstil umfasst ein relativ stabiles, regelmäßig wiederkehrendes Muster der alltäglichen Lebensführung. Es wird auch als ein Ensemble von Werteorientierungen, Einstellungen, Deutungen, Geschmackspräferenzen, Handlungen und Interaktionen verstanden, welche miteinander im Zusammenhang stehen. Lebensstile haben unterschiedliche Funktionen. Sie sind zum einen bereichsübergreifend mit Hinblick auf Konsumverhalten und Freizeitgestaltung, zum anderen betreffen sie Bereiche wie das Familienleben, Geschmack und kulturelle Interessen⁴¹.

³⁷ vgl. Koller, Hans Christoph (2009b), S. 29.

³⁸ vgl. Stecher, Ludwig (2001), S. 141.

³⁹ vgl. Baumgart, Franzjörg (Hrsg.) (2008), S. 224f.

⁴⁰ vgl. ebd., S. 225.

⁴¹ vgl. Geißler, Rainer (2008), S. 106 oder auch Weischer, Christoph (2011), S. 383.

Die Wahl des Wohnortes kann hierbei an die persönlichen Geschmackpräferenzen und kulturellen Interessen gekoppelt werden. Weiterhin haben Lebensstile einen ganzheitlichen, sinnhaften Charakter. Alle dazugehörigen Komponenten ergeben für das Individuum einen subjektiven Sinn und führen zu einem „Ganzen“. Die wohl bedeutendste Funktion von Lebensstilen ist, dass sie identitätsstiftend und distinktiv sind. Sie schaffen individuelle oder auch kollektive Identitäten, weil sich Menschen oder Gruppen mit einem bestimmten Muster der Lebensführung identifizieren⁴².

Ein negatives Ergebnis von Distinktion und Identitätsstiftung ist die eventuelle Ausgrenzung oder Abwertung anderer Lebensstile. Deutlich wird bei der Betrachtung des Lebensstilkonzeptes, dass hier wieder ganzheitliche Muster der alltäglichen Lebensführung von Personen und Gruppen zum Ausdruck kommen, die in einem bestimmten Habitus und einem strukturierten Set von Konsumpräferenzen, Verhaltensweisen und Geschmacksurteilen erkennbar sind⁴³.

Für das Lebensstilkonzept hat die Soziologie verschiedene Kriterien festgelegt, um die Muster unterschiedlicher Lebensstile erkennen und einordnen zu können. Beispielhaft ist hier die Typologie von Werner Georg. Sie beruht auf einer Stichprobe von ca. 2'000 westdeutschen Personen, die folgende Lebensbereiche für die Analyse von Lebensstilen integrierte⁴⁴.

- Freizeit (Freizeitaktivitäten, Urlaub, Sportarten, Kultur)
- Musik- und Leseinteresse
- Wohnstil /Wohnort
- Kleidungsstil
- Körperinszenierung (Körperpflege, Schlankheit)
- kulinarische Vorlieben
- Konsumgewohnheiten

⁴² vgl. Geißler, Rainer (2008), S.107.

⁴³ vgl. ebd.

⁴⁴ vgl. Pöge, Andreas (2007), S.29.

Georg formulierte nach der Auswertung seiner Untersuchung sieben verschiedene Lebensstile; den kulturbezogenen asketischen Lebensstil, den hedonistisch-expressiven Lebensstil, die prestigebezogene Selbstdarstellung, Genuss und Avantgardismus, familienzentriert, zurückhaltend-passiv und zurückhaltend-konventionell⁴⁵.

Der kulturbezogen-asketische Lebensstil umfasst ein Interesse für gehobene Kultur (Literatur, klassische Musik, Kunst etc.) und Wissenschaft. Eine Leistungsorientierung bezüglich des Berufs geht einher mit der Grundeinstellung auf überflüssigen Konsum zu verzichten. Das zeigt sich in der geringen Bedeutung der Kleidung und in dezenter Körperinszenierung. Beliebt sind aktive Urlaube und viel Sport. Dieser Lebensstil wird überwiegend von jungen und gut qualifizierten Männern und Frauen verkörpert⁴⁶.

Der hedonistisch-expressive Lebensstil beinhaltet viel Vergnügen, Geselligkeit und eine ausgesprochene Vorliebe für Rockmusik, Kino und Computer. Die Einrichtung der Wohnung zeigt einen avantgardistischen oder individualistischen Geschmack. Auffällige extravagante oder sportliche Kleidung wird getragen. Um den aufwendigen Lebensstil zu finanzieren, spielt Geld eine wichtige Rolle. Dieser Typ Lebensstil wird häufig von jungen Menschen mit mittlerer Bildung, meist ledig oder Single, ausgeübt⁴⁷.

Der Lebensstiltyp „prestigebezogene Selbstdarstellung“ ist um einen antikonventionellen Wohnstil bemüht. Aktuelle modische Trends haben eine hohe Bedeutung. Allerdings wirken die Stilbemühungen hinsichtlich des Wohnstils und der Kleidung sehr angestrengt. Die Gruppe dieses Typs verfügt nur über ein mittleres Einkommen und über mittlere Bildungsabschlüsse. Stilunsicherheiten resultieren aus den meist negativen Selbstbildern und die Wohnsituation ist oftmals beengt, sowie sozial isoliert⁴⁸.

Der Typ „Selbstdarstellung, Genuss und Avantgardismus“ hat einen Hang zu Genuss und Vergnügen. Seine Freizeitgestaltung beinhaltet den Besuch von

⁴⁵ vgl. Wahl, Anke (2003), S.126.

⁴⁶ vgl. Geißler, Rainer (2008), S.107.

⁴⁷ ebd., S.108.

⁴⁸ a.A.O.

Gourmetrestaurants, Unterhaltung und die intensive Pflege von Sozialkontakten. Dabei ist ein deutliches Bedürfnis nach prestigeträchtiger Repräsentanz erkennbar. Die Freizeitkleidung und der Wohnstil sind auffällig extravagant. Verkörpert wird dieser Lebensstil vor allem von Frauen mit gutem Einkommen und überdurchschnittlicher Bildung⁴⁹.

Der familienzentrierte Lebensstil wird häufig von verheirateten Frauen, meist Müttern im mittleren Alter und mit einfacher Bildung gelebt. Die Freizeitbeschäftigung beschränkt sich auf triviale Unterhaltung, kleine Vergnügungen mit der Familie und auf praktisch-nützliche Tätigkeiten⁵⁰.

Der zurückhaltend-passive und der zurückhaltend-konventionelle Typ hat einen einfachen Bildungsabschluss, kleidet sich unauffällig, isst traditionell und sein Wohnstil ist konventionell. Die Freizeitinteressen beinhalten Technik, Basteln, Sport, spazieren und häusliche Tätigkeiten, sowie Mitgliedschaften in Vereinen und Organisationen. Der Kleidungsstil ist zurückhaltend, konservativ und authentisch ohne eigene Lebensinszenierung. Es handelt sich hierbei um Personen mit fortgeschrittenem Alter⁵¹.

3.3 Vorurteile

Der Vorurteilsbegriff ist in der deutschen Sprache ein Begriff der Alltagssprache, der bereits bei den Gebrüdern Grimm im „Deutschen Wörterbuch“ zu Beginn des 18. Jahrhunderts zu verzeichnen ist⁵². Die heutige Vorurteilsforschung ist ein Zusammenspiel aus Psychologie, Sozialpsychologie und Soziologie⁵³.

Es gibt unzählige unterschiedliche Definitionen für den Begriff „Vorurteil“. Die meisten Definitionen bezeichnen den Inhalt eines Vorurteils als negativ. „Außerdem ist den meisten Vorurteilsdefinitionen gemein, dass sie Vorurteile als

⁴⁹ vgl. Geißler, Rainer (2008), S.107.

⁵⁰ vgl. ebd., S.108.

⁵¹ vgl. ebd.

⁵² vgl. Petersen, Lars-Eric und Bernd, Six (2008), S. 109.

⁵³ vgl. Bergmann, Werner (2006), S.1.

spezielle Variante von Einstellungen auffassen, wobei das Einstellungsobjekt in diesem Fall Gruppen bzw. Gruppen zugeordnete Personen sind“⁵⁴.

Vorurteile können gegenüber Mitgliedern von Eigen- oder Fremdgruppen bestehen. So können Frauen zum Beispiel selbst Vorurteile über Frauen haben (Eigengruppe) oder aber auch gegenüber Männern (Fremdgruppe). Häufig sind Meinungen gegenüber Fremdgruppen negativer⁵⁵.

Daniel Geschke, Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Kommunikationspsychologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, definiert den Begriff Vorurteile innerhalb seines Aufsatzes „Vorurteile, Differenzierung und Diskriminierung – sozialpsychologische Erklärungsansätze“ folgendermaßen:

„Vorurteile sind herabsetzende Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen oder ihren Mitgliedern, die auf wirklichen oder zugeschriebenen Merkmalen von Mitgliedern dieser Gruppen beruhen. [...] Demnach sind Vorurteile verzerrte Bewertungen eines sozialen Reizes, die kognitive (wie Stereotype), emotionale (wie Angst) und verhaltensmäßige Komponenten (wie Vermeidung) enthalten“⁵⁶.

In seiner Definition wird die Vielschichtigkeit von Vorurteilen deutlich und welche unterschiedlichen Bereiche durch sie angesprochen werden (soziale, emotionale und verhaltensmäßige Komponenten). Den Abschnitt seiner Definition, in dem Vorurteile auch als positive Bewertung einer Gruppe bezeichnet werden, wird in dieser Arbeit nicht mit einbezogen, da diese Vorstellung unter den Vorurteilsdefinitionen zu den Ausnahmen gehört⁵⁷.

Ein weiterer wichtiger Aspekt in der Auseinandersetzung mit dem Vorurteilsbegriff ist die Abgrenzung zum Begriff Stereotyp. Der Begriff wurde von Walter Lippmann geprägt (1922 erschien sein Buch „Public opinion“). Das Wort selbst wurde bereits 1798 von dem französischen Drucker Didot kreiert. Er bezeichnete damit einen Druckvorgang, bei dem feststehendes Material verwendet wird.

⁵⁴ Petersen, Lars-Eric und Bernd, Six (2008), S. 109.

⁵⁵ vgl. Lin, Susanne (1999), S.32.

⁵⁶ Geschke, Daniel (2012), S.34.

⁵⁷ vgl. Petersen, Lars-Eric und Bernd, Six (2008), S.109.

Lippmann übernahm diese Vorstellung und bezeichnete damit verfestigte Bilder, die Menschen gegenüber anderen Personen oder Personengruppen haben. Stereotype sind somit eine Art Orientierungshilfe innerhalb der Gesellschaft⁵⁸. Heute wird ein Stereotyp folgendermaßen definiert: Es handelt sich um „positive und negative Eigenschaften und Verhaltensweisen, die mit bestimmten sozialen Kategorien oder Gruppen assoziiert werden“⁵⁹. Diese sind auch nicht nur auf andere soziale Gruppen begrenzt, sondern können auch die eigene Gruppe beschreiben. Stereotypen sind Gruppenmeinungen, während es sich bei Vorurteilen um eine konkrete Einstellung gegenüber etwas oder jemanden handelt. Sie sind nicht grundlegend falsch, allerdings auch nicht grundlegend richtig und aufgrund ihres hohen Verallgemeinerungsgrades nicht einfach zu widerlegen⁶⁰.

Im Folgenden wird kurz auf die unterschiedlichen Arten von Vorurteilen eingegangen. Die meisten haben ein bestimmtes Merkmal oder eine bestimmte Eigenschaft als Bezugspunkt, so also zum Beispiel: Die Hautfarbe, die Herkunft, das Alter, das Geschlecht, die Religion, die sexuelle Orientierung, oder aber auch die politische Orientierung oder Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht. Zu den weit verbreiteten Vorurteilsarten zählen:

- Rassismus – gegenüber anderen Ethnien
- Xenophobie – gegenüber Fremden im Allgemeinen
- Antisemitismus – gegenüber Juden
- Anti-Islamismus oder Islamphobie – gegenüber Muslimen
- Sexismus – gegenüber Frauen
- Homophobie – gegenüber Homosexuellen

Bei dieser Aufzählung handelt es sich nur um einige Beispiele. Viele weitere Gruppen, wie zum Beispiel „Hartz-IV“-Empfänger, Psychologen, Naturwissenschaftler oder auch Banker haben ebenfalls mit Vorurteilen zu kämpfen⁶¹.

⁵⁸ vgl. Mitulla, Claudia (1997), S. 69.

⁵⁹ vgl. Geschke, Daniel (2012), S.34.

⁶⁰ vgl. Lin, Susanne (1999) S.32, S. 53.

⁶¹ vgl. Geschke, Daniel (2012), S.34.

Zur Erforschung von Vorurteilen und auch Stereotypen werden sowohl individuelle, innerpsychische Prozesse als auch allgemeine, gesellschaftliche und (Inter-) Gruppenprozesse untersucht und analysiert. Für die beiden unterschiedlichen Bereiche gelten unterschiedliche Verhaltens- und Wahrnehmungsbedingungen. Diese Betrachtungsweise ist insbesondere auch deshalb sinnvoll, da es notwendig ist, bei einer angestrebten Veränderung von Stereotypen und Vorurteilen individuelle und kollektive Prozesse zu betrachten. Da auch davon auszugehen ist, dass Vorurteile und Stereotypen erlernt werden, sollten auch regionale, gesellschaftliche und kulturspezifische Komponenten beachtet werden⁶².

Zur Analyse von Vorurteilen wird desweiteren die Unterscheidung zwischen expliziten und impliziten Vorurteilen vorgenommen. Bei diesen beiden Konstrukten handelt es sich allerdings nicht, wie zunächst vermutet, um miteinander vergleichbare Konstrukte. „Mit dem Begriff des (*expliziten*) *Vorurteils* beziehen wir uns auf persönliche Überzeugungen und Werte als Gründe von Handlungen einer *Person*“⁶³. Auf eine ganz andere Ebene der Erklärung (Ebene der kognitiven Psychologie) wird mit dem Begriff der impliziten Vorurteile abgezielt. Diese Ebene könnte man als „subpersonal“ bezeichnen. Hierbei wird davon ausgegangen, dass das menschliche Gedächtnis identifizierbare „Einträge“ hat, die jeweils ein „Objekt“ der Außenwelt durch die Kategorisierung in Eigenschaften abbildet. Diese Einträge können gegebenenfalls von der Person selbst abgerufen und somit verhaltenswirksam werden. Handelt es sich bei dem abgerufenen „Objekt“ nun um eine soziale Gruppe und ist der entsprechende „Eintrag“ ein negativer, so handelt es sich um ein implizites Vorurteil. Diese Art von Vorurteil muss dem Träger selbst nicht bewusst sein und ist damit an indirekte Verfahren gekoppelt. „Auch ist die automatische Aktivierung von evaluierten Assoziationen grundlegend unabhängig davon, ob bzw. inwiefern sie subjektiv als zutreffend angesehen werden“⁶⁴. Es kann somit also zu inhaltlichen Dissoziationen in Bezug auf implizite und explizite Vorurteile ein und derselben Person kommen.

⁶² vgl. Lin, Susanne (1999), S.31.

⁶³ vgl. Petersen, Lars-Eric und Bernd, Six (2008), S. 150.

⁶⁴ vgl. ebd., S. 150 f.

An dieser Stelle wird nur kurz auf vier theoretische Ansätze zur Erklärung der Entstehung von Vorurteilen verwiesen: der konflikttheoretische Ansatz, der lerntheoretische Ansatz, der psychodynamische Ansatz und der kognitive Ansatz. Diese vier verschiedenen Ansätze unterscheiden sich hinsichtlich des Vorhandenseins oder Nichtvorhandenseins eines Abwertungsmotivs und in Bezug auf die ursächlichen Faktoren, die zur Entstehung von Vorurteilen führen⁶⁵.

Ein weiterer sehr interessanter Aspekt ist die Messung bzw. Identifizierung von Vorurteilen. Weit verbreitet ist in diesem Fall die Erhebung mit Hilfe von Umfragen bzw. eines Fragebogens. Allerdings ist sehr wichtig bei dieser Art der Erhebung die soziale Erwünschtheit bestimmter Antworten zu bedenken. Aufgrund dessen sind die Antworten mit besonderer Vorsicht zu betrachten. Eine Möglichkeit diesem Phänomen entgegen zu wirken, ist insbesondere auf die Anonymität des einzelnen Befragten hinzuweisen. Bei einer solchen Erhebung ist es auch äußerst schwierig implizite und explizite Vorurteile voneinander zu trennen. Für die Messung von impliziten Vorurteilen werden insbesondere Reaktionszeitverfahren genutzt. Bei diesen Verfahren muss der Versuchsteilnehmer möglichst schnell einen Reiz (z.B. ein Bild oder ähnliches) kategorisieren (z.B. positiv oder negativ). Bei dieser Art von Messinstrument müssen die Versuchsteilnehmer somit nicht unbedingt über die Messintention Bescheid wissen und können somit das Ergebnis nicht bewusst beeinflussen⁶⁶.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Vorurteile bietet für den Unterricht der politischen Bildung eine Vielzahl an Möglichkeiten. Ausreichend Literatur unterstützt die Bearbeitung im Unterricht noch zusätzlich. Ein Verweis auf die Bundeszentrale für politischen Bildung ist hier dringend notwendig. Diese hat ein eigenes Themenheft zum Thema Vorurteile entwickelt. Die Schülerinnen und Schüler können sich mit dem Begriff an sich und der Abgrenzung zu Stereotypen, sowie mit den unterschiedlichen Arten von Vorurteilen auseinandersetzen. Auch die verschiedenen Erklärungsansätze sind hoch interessant, setzen aber eine gewisse Vorkenntnis im Bereich der Psychologie voraus. Bereits in der Literatur wird darauf verwiesen, dass es sich als sinnvoller gestaltet, das Wis-

⁶⁵ vgl. Lin, Susanne (1999), S. 34.

⁶⁶ Petersen, Lars-Eric und Bernd, Six (2008), S. 151 ff.

sen über den Umgang mit Vorurteilen zu fördern. Denn jeder Mensch hat Vorurteile, diese werden durch Unterdrückung nur verstärkt, daher ist eine aktive Auseinandersetzung unbedingt notwendig. In dem Projekt „Zeig mir dein Fenster und ich sag dir, wer du bist!“ bietet sich die konkrete Auseinandersetzung mit dem Thema Vorurteile an. Auch in Bezug auf Stadtteile und dessen Bewohner sind Vorurteile weit verbreitet. Häufig werden bestimmten Regionen bestimmte Berufskreise und soziale Schichtungen zu geschrieben. Durch die Auseinandersetzung innerhalb des Projekts können sich die Schülerinnen und Schüler darüber bewusst werden und sich mit ihren Vorurteilen aktiv auseinandersetzen. Die Gegenüberstellung und Zuordnung der Fensterfotos bietet eine sehr gute Möglichkeit dazu.

3.4 Geoscoring

Scoring bezeichnet ein allgemeines Prinzip, welches im Wesentlichen im wirtschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Bereich Anwendung findet. Abhängig von der genauen Scoring-Methode und dem damit verbundenen Ziel, erhält es unterschiedliche Bezeichnungen, wie z.B. Kunden-Scoring⁶⁷, Kredit-Scoring⁶⁸ oder eben Geoscoring⁶⁹. All die unterschiedlichen methodischen Herangehensweisen und Begriffsbezeichnungen finden auf theoretischer Ebene ihre Gemeinsamkeit in dem Begriff *Nutzwertverfahren*⁷⁰. Dies bedeutet nichts anderes, als dass eine Kosten-Nutzen-Analyse vorgenommen wird. Zentraler Mechanismus bei dieser Analyse ist dabei die Bewertung von (Entscheidungs-) Alternativen nach vorher bestimmten Kriterien, die neben monetären Elementen auch eine technische, psychologische und soziale Dimension beinhalten können⁷¹. Somit bezeichnet Scoring eine „Klassifizierung und Segmentierung von Kunden in Hinblick auf ein gewähltes Ziel nach verschiedenen Kriterien anhand von quantitativen Messwerten und qualitativen Merkmalsausprägungen.“⁷²

⁶⁷ vgl. Voss, Angelika und Christoph Thomas (2006).

⁶⁸ vgl. N.N. (2009).

⁶⁹ vgl. Schaar, Peter (2008).

⁷⁰ vgl. Gabler Verlag (Hrsg.) (o.J.).

⁷¹ vgl. ebd.

⁷² Voss, Angelika und Christoph, Thomas (2006), S. 34.

Geosoring wiederum codiert die Bewertungskriterien und den Kunden auf bestimmte Geodaten, wie z.B. die Wohnadresse oder den Verwaltungsbezirk⁷³.

Die Erstellung eines *Scorewertes* erfolgt nach wissenschaftlichem Duktus und soll valide, objektiv und reliabel sein. Zu allererst muss eine entsprechende Operationalisierung durchgeführt werden, d.h. die Anzahl an Kategorien muss festgelegt und entsprechende Items bestimmt werden. Im Anschluss soll dann eine Gewichtung der einzelnen Daten vorgenommen werden. Diese sind häufig abhängig vom Ziel des Auftraggebers. Zum Schluss kommt es zur Bildung von Intervallen, die mindestens zwischen einem guten und einem schlechten Scorewert differenzieren⁷⁴. Generell muss zwischen rückblickendem und vorausschauendem Score unterschieden werden. Während ersterer bereits bekannte Kunden aufgrund bekannter Merkmale bewertet, wird beim vorausschauenden Score der Blick ausschließlich auf externe Daten gelegt⁷⁵. Bei dieser prognostischen Vorgehensweise wird dementsprechend mit Wahrscheinlichkeiten spekuliert und der Versuch unternommen, räumliche Zusammenhänge und Tendenzgesetze, von vorab festgelegten Gruppen auf das Individuum, im Fall von Unternehmen, auf Kunden anzuwenden. Dafür werden Kundendaten mit konsumbezogenen- und milieubezogenen Geosachdaten (z.B. Alter, Geschlecht, Einkommen, Bildungsstand, Haushaltsgröße, Haustyp, Wohnlage) angereichert⁷⁶. Dieser Vorgang wird auch als „spatial data mining“⁷⁷ bezeichnet. Als Ergebnis stehen zumeist Prognosemodelle, in Form interaktiver Karten, im Vordergrund⁷⁸. Diese illustrieren beispielsweise in Berlin Gebiete, die mehrheitlich von kapitalstarken bzw. kapitalschwachen Bevölkerungsgruppen bewohnt werden. Nach diesen Ergebnissen richten sich dann die Einzelfallentscheidungen des (Versicherungs-)Unternehmens oder einer Bank, eine Versicherung oder einen Kredit zu bestimmten Konditionen zu veräußern.

⁷³ vgl. Voss, Angelika und Christoph, Thomas (2006), S. 34.

⁷⁴ vgl. ebd., S. 33f.

⁷⁵ vgl. ebd., S. 34.

⁷⁶ vgl. ebd., S. 35.

⁷⁷ ebd.

⁷⁸ vgl. ebd.

(Geo-)Scoring ist kein neues Phänomen. Bereits seit den 70er Jahren existiert Scoring in Europa. In den USA sogar schon seit Ende der 50er Jahre⁷⁹. Dort sind auch die Wurzeln des Geoscoring zu finden, damals bezeichnet als „Redlining“⁸⁰, da Gebiete mit vielen Schuldnern, die ihre Pflichten gegenüber den Banken nicht mehr begleichen konnten, rot markiert worden. Obwohl diese Praxis aufgrund der negativen Auswirkungen in den USA verboten wurde, beurteilen Auskunfteien, wie z.B. die SCHUFA, wieder nach adressgebunden Datensätzen. Ein illustratives Beispiel ist der SCHUFA-Kredit-Kompass 2012⁸¹.

Betrachtet man die rechtliche Grundlage des Scoring in Deutschland, ist festzustellen, dass es nach Bundesdatenschutzgesetz §28b grundsätzlich erlaubt ist, solange ein anerkanntes wissenschaftlich-statistisches Verfahren herangezogen wird⁸². Im Absatz 3 des §28b wird allerdings eingegrenzt, dass Anschriftdaten nicht ausschließlich genutzt werden dürfen, um eine Wahrscheinlichkeit zu berechnen⁸³. Gleichzeitig bedeutet dies allerdings auch, dass diese Daten nutzbar sind, solange sie mit anderen Daten kombiniert werden.

In den letzten Jahren ist zunehmend Kritik an dem (Geo-)Scoring-Verfahren in die Öffentlichkeit gedrungen, die kumuliert in folgender metaphorischer Umschreibung zusammengefasst werden kann: „Die Methode kann man mit der einer geschwätzigen Hausmeisterfrau vergleichen. Das Scoring ist Tratsch auf Industrieniveau gewissermaßen. Ein paar Informationen, ein paar Erfahrungen, daraus folgt ein Urteil, der Score-Wert. Im Unterschied zur Hausmeisterfrau bedienen sich die Scorer statistischer Verfahren und mathematischer Modelle, aber dabei entstehen merkwürdige Dinge“⁸⁴. Insgesamt müssen verschiedene Dimensionen der Kritik angemessen berücksichtigt werden. Das betrifft zum einen die Dimension des individuellen Kunden und die der Folgen für bestimmte Stadtteile. Des Weiteren ist die Kritik an den Verfahren selbst zu betrachten und letztlich auch die Akteure, die Scoring-Verfahren durchführen.

⁷⁹ vgl. SCHUFA Holding AG (Hrsg.) (2012).

⁸⁰ vgl. WDR (Hrsg.) (2009).

⁸¹ vgl. SCHUFA Holding AG (Hrsg.) (2012a).

⁸² vgl. Bundesministerium der Justiz (Hrsg.) (1990), S. 25.

⁸³ vgl. ebd.

⁸⁴ Morena, Juan (2009).

Betrachtet man den einzelnen Kunden, der beispielsweise einen Kredit beantragt, ihn jedoch seitens des Kreditinstituts nicht bewilligt bekommt, weil seine adressbezogenen Daten seine Kreditwürdigkeit nicht ergeben, so ist diese Entscheidung in Frage zu stellen. Sie ist als Ergebnis eines automatisierten Verfahrens zu betrachten ist, die unabhängig von den persönlichen und tatsächlichen Ressourcenausstattungen des Kunden gefällt worden ist, d.h. der Kunde haftet in gewisser Weise für sein Wohnumfeld. Diese Tatsache stellt eine rechtswidrige Verallgemeinerung dar⁸⁵. Gleichzeitig leidet auch das Image bestimmter Stadtteile, denn sind diese erst mal stigmatisiert, ist die wirtschaftliche Entwicklung eines Gebietes fraglich, da Projekte nicht mehr mit ausreichend Kapital seitens der Banken gefördert werden bzw. Unternehmen oder Existenzgründer aufgrund der geringen Attraktivität andere Städte oder Stadtteile aufsuchen werden, um sich niederzulassen⁸⁶. Für die betroffenen Gebiete stellt sich dann eine Abwärtsspirale ein, die letztlich eine soziale Segregation vorantreibt, die nur schwerlich durch staatliche Intervention wieder aufzulösen ist. Diese Prozesse sind auch auf andere Maßstabsebenen zu übertragen. So schätzt die SCHUFA die Kreditwürdigkeit von Kunden, die in Nordostdeutschland leben als geringer ein, wenn man sie mit Kunden aus West- und Süddeutschland vergleicht⁸⁷. Diese Einschätzung wird dazu führen, dass sich die Kreditvergabe und die Kreditkonditionen deutlich unterscheiden werden, da die Banken ein höheres Kreditausfallrisiko eines ostdeutschen Kunden erwarten.

Betrachtet man die Scoring-Verfahren an sich, so sind diese insbesondere durch die Ergebnisse einer vom Bundesverband der Verbraucherzentralen in Auftrag gegebenen Studie, skeptisch zu beurteilen. Die Forschergruppe kommt in der Studie zu dem Schluss, dass sich die Scoring-Verfahren einer wissenschaftlichen Überprüfung entziehen und sie häufig mit Scheinkorrelationen arbeiten, deren Ergebnisse sehr fraglich sind⁸⁸.

⁸⁵ vgl. WDR (Hrsg.) (2009).

⁸⁶ vgl. WDR (Hrsg.) (2009).

⁸⁷ vgl. SCHUFA Holding AG (Hrsg.) (2012a), S. 22ff.

⁸⁸ vgl. Korczak, Dieter und Michael Wilken (2008), S. 102.

Letztlich sind auch die Unternehmen, die Scoring-Verfahren durchführen, in die Kritik geraten, da sie „Elemente eines Prüfungskartells“⁸⁹ aufweisen und allein über die Ausgestaltung solcher Verfahren bestimmen. Angesichts des Schutzes der Verbraucher wird jedoch gefordert, dass Scoring-Verfahren in Zusammenarbeit mit Verbraucherschutzzentralen entwickelt werden, um die Transparenz und Nachvollziehbarkeit für den Kunden zu gewährleisten⁹⁰.

⁸⁹ Bertsch, Frank und Werner Just (2009), S. 24.

⁹⁰ vgl. ebd., S.25.

4 Pädagogisches Konzept „forschendes Lernen“

Der Begriff des forschenden Lernens stammt ursprünglich aus der Hochschuldidaktik und kam als didaktisches Prinzip in der bundesrepublikanischen Hochschulgeschichte erstmals am Ende der 1960er Jahre auf. Es steht in der Tradition der neuhumanistischen Bildungstheorie. Ursprünglich ging es im strengen Sinn um ein Lernen durch Forschung bzw. Beteiligung an Forschung. Das forschende Lernen setzt sich aus verschiedenen Ansätzen zusammen wie etwa Lernerzentrierung, unabhängiges Studium, problemzentriertes Lernen, Projekt- oder projektorientiertes Studium u.Ä.⁹¹.

Dieses didaktische Prinzip ging von einem Wissenschaftsbegriff aus, der nicht am statischen Besitz bestimmter Techniken und Kenntnisse, sondern am dynamischen Vollzug oder Prozess der Forschung und Reflexion und unter Beteiligung der Lernenden auszurichten ist. Im Mittelpunkt standen schon damals Selbststeuerung- und Verantwortung von Lernzielen und –wegen, insbesondere hinsichtlich der Entscheidungen über mögliche Methoden, Versuchsanordnungen, Recherchen usw. Trotzdem sollte dabei der wissenschaftliche Anspruch auf methodische Kontrollierbarkeit eingehalten werden. Dirks (2002) stellt heraus, dass das forschende Lernen besonders wichtig sei für die Lehrerbildung, denn zukünftige Lehrer sollten befähigt werden ihr Theoriewissen für die Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes nutzbar zu machen und auf diese Weise ihre Lehrtätigkeit nicht wissenschaftsfern, sondern in einer forschenden Grundhaltung auszuüben⁹².

„Mit mehreren Jahrzehnten Verspätung (abgesehen von wenigen Ausnahmen) soll diese Konzeption nun Eingang in die Schule finden“⁹³. Forschendes Lernen in der Schule steht im klaren Gegensatz zu den dominierenden rezeptiven Lernformen, bei denen dargebotene Inhalte aufgenommen, gespeichert und bei Anforderung wiedergegeben werden sollen⁹⁴.

Das Konzept des forschenden Lernens sieht idealtypisch vor, dass der Lerner selbst eine ihn interessierende Frage- bzw. Problemstellung entwickeln soll.

⁹¹ vgl. Obolenski, Alexandra und Hilbert Meyer (Hrsg.) (2003), S. 16.

⁹² vgl. Dirks, Una und Wilfried Hansmann (Hrsg.) (2002), S. 9 ff.

⁹³ Aepkers, Michael und Sabine Liebig (2002), S. 73 f.

⁹⁴ vgl. ebd., S. 76.

Diese sollte jedoch nicht nur subjektiv bedeutsam sein, sondern auf die Gewinnung neuer Erkenntnisse gerichtet sein. Wobei „neu“ wirklich bedeutet, dass die Antwort den Beteiligten einschließlich des Lehrenden noch nicht bekannt ist und nicht einfach durch Sichtung von Lexika oder Internet aufgefunden werden kann. Trotzdem kann man selbst bei mathematisch-naturwissenschaftlich ausgelegten Wettbewerben wie „Jugend forscht“ sehen, dass die Schüler nicht grundsätzlich Neues erforschen. „In diesem Sinne wird forschendes Lernen als Möglichkeit verstanden, Schülern durch ‚Prozesse des Nacherfindens und Nachdenkens‘ einen subjektiv unbekanntem Sachverhalt erforschen zu lassen“⁹⁵. Dieser Prozess entspricht zwar nicht vollständig den Idealen eines forschenden Lernprozesses, kann aber trotzdem zu Lernerfolg bei den Schülern führen. Eng verbunden mit dem didaktischen Prinzip des forschenden Lernens ist natürlich auch die Idee vom Funktionieren des Lernens überhaupt. Geht man davon aus, dass Lernen am besten selbstgesteuert funktioniert, so ist jedoch nicht immer zielführend ausschließlich selbstgesteuertes Lernen (bzw. Forschen um des Forschens willen) zu praktizieren. Untersuchungen, die die Wirksamkeit selbstgesteuerten Arbeitens in der Unterrichtspraxis überprüfen sollten, zeigten, dass nur selbstständiges aber durch Hilfestellungen unterstütztes Lernen (Material, Beratung durch Lehrer), sich als außerordentlich erfolgreich erwies⁹⁶. Trotzdem sollte die Suche nach einer Fragestellung von einem konkreten Problem oder Fall ausgehen. Auch die Entwicklung eigener Methoden und weiterer Untersuchungen schließt das forschende Lernen mit ein. Am engsten benachbart ist das Konzept mit dem Projektstudium, nur dass es beim forschenden Lernen nicht notwendig um praktische Ergebnisse, sondern theoretische Einsichten geht⁹⁷.

Bei dieser Art von Unterricht kann es selbstverständlich zu Unvorhersehbarkeiten kommen, die dem Lehrenden womöglich als solche selbst ungewohnt und unbekannt sein können. Fries (1981) rät eine straffe Führung aufzugeben und nur dort zu helfen, wo die Kräfte des Schülers versagen. „Der Schüler soll im forschenden Unterricht [...] nicht mehr die Gedanken des Lehrers in die Tat

⁹⁵ Aepkers, Michael und Sabine Liebig (2002), S. 77.

⁹⁶ vgl. ebd., S. 78.

⁹⁷ vgl. Obolenski, Alexandra und Hilbert Meyer (Hrsg.) (2003), S. 16 f.

umsetzen, sondern -soweit irgend möglich- selbstständig denken und handeln⁹⁸. Fries betont, dass die Praxis zeige, dass schülereigene Lösungsverfahren zwar für den Lehrer oft schwer nachzuvollziehen und auf Richtigkeit zu überprüfen sind. Dies sei besonders in Gruppenarbeiten der Fall, weil der Forschungsprozess nicht unmittelbar miterlebt wird. Beide (Lehrer und Schüler) treten jedoch deshalb in ein echtes Partnerschaftsverhältnis ein, in dem sie voneinander lernen.

Der forschende Unterricht verlangt einen Schüler, der bereit ist, seine ganze Kraft zur Lösung eines Problems einzusetzen, der Freude am Suchen und Forschen findet und in der „Vollendung des Werks“ die innere Anerkennung seiner Anstrengung und seiner Leistung sieht⁹⁹. Es ist also eine Lerngruppe von Nöten, auf die sich der Lehrende verlassen kann und die er gut kennt.

Wolfgang Sander fasst in seinem Handbuch die wichtigsten Prinzipien des forschenden Lernens (an die sich vor allem die Lehrenden halten sollten) noch einmal kurz und anschaulich zusammen:

- „Wissenschaftsorientierung: Schülerinnen und Schüler sollen forschend lernen, eine Sache, ein Problem nach bestimmten Regeln und so planmäßig und durchsichtig zu untersuchen, dass ihr Vorgehen und ihre Ergebnisse von anderen nachvollzogen werden und überprüft werden können.
- Subjektorientierung: Schülerinnen und Schüler werden als Lernsubjekte aufgefasst, die ihren Lernprozess selbst verantworten und organisieren. Das Tätigwerden der Lernenden steht im Vordergrund.
- Realitätsbegegnung/ Erfahrungsorientierung: Es wird versucht die gesellschaftspolitische Wirklichkeit direkt zu erfahren. Die Trennung von Lebenssituationen, für die gelernt wird, und den Lernsituationen soll dabei überwunden werden.

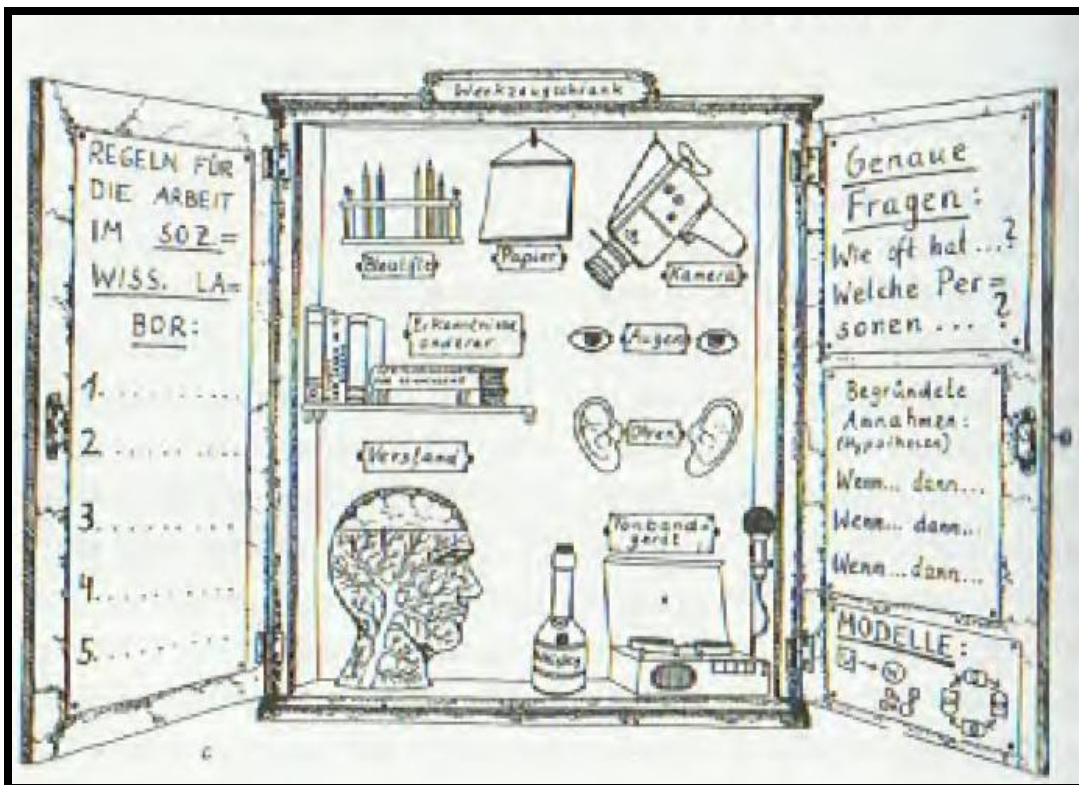
⁹⁸ Fries, Eberhard und Rudi Rosenberger (1981), S. 9.

⁹⁹ vgl. ebd. S. 15.

- Prozessorientierung: Es geht nicht in erster Linie um das Lernergebnis in Form von abfragendem Wissen, wichtiger ist der Lernprozess, der methodische Gang des Unterrichts¹⁰⁰.

Dazu stellt Sander einen Werkzeugschrank vor, der den Schülern das Verständnis von sozialwissenschaftlichen Methoden und Werkzeugen veranschaulichen soll (siehe Abbildung 2). Anhand dieses Schrankes kann der Lehrer eine Einführung oder aber auch eine genaue Analyse von Regeln und Werkzeugen für forschenden Unterricht mithilfe Sozialwissenschaftlicher Methoden vornehmen und den Schülern somit einen Überblick über diese geben.

Abbildung 2: Sozialwissenschaftlicher Werkzeugschrank von Ronald Lippitt u.a.



Quelle: Sander, Wolfgang (1997), S. 457.

Bei der Behandlung unseres außerschulischen Lernortes spielt das Konzept des forschenden Lernens eine zentrale Rolle. Zwar ist unser Lernzusammenhang für die Schüler eher subjektiv bedeutsam. Sie leiten ihr Erkenntnisinter-

¹⁰⁰ Sander, Wolfgang (1997), S. 457.

se nicht unmittelbar von einer sie interessierenden Frage- oder Problemstellung ab, weil diese vom Lehrplan bzw. von den Lehrenden vorgegeben wird. Trotzdem wird, wie Untersuchungen ergaben, die Anleitung durch die Lehrenden und das Bereitstellen von Material zu einem erheblichen Lernerfolg führen. Denn im Unterschied zu komplett durchgeplanten (rezeptiven) Unterrichtsstunden bleibt der Verlauf des Projektes zum außerschulischen Lernort Schlaatz/ Brandenburger Vorstadt offen und relativ frei. Auch die Forschungsergebnisse, sowohl der einzelnen Schülergruppen eines Durchgangs, als auch der folgenden Durchgänge werden sich unterscheiden und immer wieder neue Erkenntnisse zu Tage fördern. Diese werden in Anbetracht der interessierenden und zu behandelnden Themenfelder außerdem äußerst vielfältig ausfallen. Die selbstständige Wahl der Methoden stellt eine weitere Einschränkung in Hinblick auf die Erfüllung aller Prinzipien des forschenden Lernens dar. Das Projekt wurde jedoch noch nicht durchgeführt und beruht auf theoretischen Überlegungen der Verfasser. Die Wahl der Methoden kann mithilfe praktischer Erfahrungen sicher noch optimiert und später vielleicht sogar von den Schülern mit verwaltet werden. Trotz dieser Einschränkungen sehen wir vor allem die Punkte Wolfgang Sanders und die wichtige Bedingung des möglichst hohen Lernerfolgs in unserem Projekt als erfüllt an.

5 Fächerverbindender Unterricht

Die Erschließung der politischen Lernorte (siehe Abschnitt 2 und 7) findet schülerzentriert und auf wissenschaftspropädeutischer Ebene statt. Es geht nicht nur darum, den Ort an sich kennenzulernen und den einen oder anderen Fakt zufällig und wahllos im Gedächtnis abzuspeichern, sondern vielmehr soll eine systematische Erschließung der Orte unter einer bestimmten Fragestellung durchgeführt werden. Ziel ist die Schaffung anschlussfähigen Wissens, das auch nach Beendigung des Projektes stets als thematischer Anschlusspunkt oder als Argumentationsbasis für den weiteren Unterrichtsverlauf herangezogen werden kann. Die Fragestellung soll dabei nicht ausschließlich aus einer Fachrichtung beurteilt werden, sondern im Fachverbund der politischen Bildung und der Geographie bearbeitet und diskutiert werden. Ein nicht zu unterschätzender Faktor für die Realisierung fächerverbindenden Unterrichts ist nicht die Fächerverbindung selbst, sondern sind häufig personell-organisatorische Voraussetzungen auf schulischer Ebene. So ist der an deutschen Schulen eher selten vorzufindende fächerverbindende Unterricht¹⁰¹ häufig mit anderen (fach-)didaktischen Konzepten gekoppelt, so z.B. mit dem wissenschaftspropädeutischen Arbeiten. Dieses wiederum wird vielfach mit der Projektarbeit gekoppelt, die einen großen zeitlichen Umfang aufweist, der sich sowohl auf die Vor- und Nachbereitung sowie die Durchführung erstreckt. Durch fächerverbindenden Unterricht ist ein Mehr an zeitlichen und personellen Ressourcen erst möglich, da schließlich Kapazitäten aus (mindestens) zwei Fächern genutzt werden können. Somit ist wohl häufiger das Projekt oder die thematische Fragestellung das Ziel und weniger die Verbindung von Fächern selbst. In den Zielen des fächerverbindenden Unterrichts wird jedoch deutlich, dass dies kein Nachteil, sondern eine zwingende Notwendigkeit darstellt.

Die Möglichkeit einer Bündelung von zeitlichen Ressourcen ist auch eine Motivation der Initiierung des fächerverbindenden Unterrichts in dem in dieser Arbeit vorgestellten Projekt, da erst dadurch eine Realisierung überhaupt möglich er-

¹⁰¹ vgl. Gudjons, Herbert (1999), S. 9.

scheint. Der fächerverbindende Gedanke der Fächer Geographie und politische Bildung ist dabei jedoch keinesfalls wahllos vonstattengegangen, sondern hat einen (fach-)didaktischen Hintergrund, der in diesem Abschnitt dargelegt wird.

5.1 Ziele fächerverbindenden Unterrichts

Ein wesentliches Ziel des fächerverbindenden Unterrichts besteht in dem Aufbruch eines durch die Fächertrennung häufig entstehenden „Schubladendenkens“, das den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit nimmt, Lösungen für Probleme auf Grundlage von anschlussfähigem und transferierbarem Wissen zu erstellen¹⁰². Konkret heißt das, dass der Fächerkanon der gymnasialen Oberstufe für Wissen derart undurchlässig strukturiert ist und voneinander unabhängig agiert, dass eine umfassende Bildung einer spezialisierten aber segmentierten Bildung gewichen ist¹⁰³. Dass der fächerverbindende Unterricht dem entgegenwirken will, scheint auch bei der Betrachtung der epochaltypischen Schlüsselprobleme Klafkis erforderlich, da beispielsweise das Problem der gesellschaftlich produzierten Ungleichheiten, das mit der Leitfrage des Projektes aufgegriffen wird, keine monodisziplinäre Bearbeitung erlaubt, wenn ein wirkliches und umfassendes Verständnis entwickelt werden soll.

Auf der bildungstheoretischen Ebene sieht Golecki den Wert des fächerverbindenden Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe „in seinem Beitrag zur Komplettierung einer vertieften Allgemeinbildung, Studierfähigkeit und insbesondere allgemeinen Wissenschaftspropädeutik (i.O. kursiv; Anm. d. Verf.) durch seine Ergänzung, Reflexion und Transzendierung einer fundierten - aber eben auch beschränkten - fachlichen Sicht“¹⁰⁴.

Neben dem tieferen Verständnis von (Schlüssel-)Problemen bietet der fächerverbindende Unterricht die Möglichkeit, Schlüsselqualifikationen, wie sie von den Vertretern der Berufs- und Arbeitswelt zunehmend gefordert werden, intensiver zu trainieren¹⁰⁵. Zu diesen gehören insbesondere methodische, personale

¹⁰² vgl. Golecki, Reinhard (1999), S. 19f.

¹⁰³ vgl. ebd. S. 21.

¹⁰⁴ ebd., S. 31.

¹⁰⁵ vgl. ebd., S. 21.

und soziale Kompetenzen, die es ermöglichen, mit unterschiedlichsten Spezialisten zusammenzuarbeiten und Entscheidungen in komplexen Situationen zu treffen¹⁰⁶.

5.2 *Geographie als politische Bildung*

Der Kieler Geographentag im Jahre 1969 war eine einschneidende Zäsur der bis dato praktizierten Geographie (in Wissenschaft und Schule) nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges¹⁰⁷. War die geographische Arbeit auf vermeintlich unpolitische Themen bis dahin beschränkt, um die Vergangenheit des Faches insbesondere in der Zeit des Nationalsozialismus abzuwehren, gab es im Anschluss einen Diskurs über die Stärkung der Anthropogeographie und ihrer Thematiken. An diesem Diskurs beteiligte sich u.a. auch Schramke mit dem Konzept *Geographie als politische Bildung*. Dabei stellt er zu allererst fest, dass die Geographie und ihre Modelle stets politikhaltig waren¹⁰⁸, um dann eine Ausrichtung der Geographie hin zur politischen Bildung zu fordern. Dabei geht es ihm weniger um die Integration der Fächer, als vielmehr um die Idee eines „politisch erziehenden Unterrichts“¹⁰⁹. Seine Kernforderung besteht dabei in einer „rational betriebenen politischen Erziehung durch den Erdkundeunterricht“¹¹⁰. Schramke versteht unter Rationalität stets eine kritische Perspektive einzunehmen¹¹¹. Dazu gehört auch, dass der Geographieunterricht die Komplexität von Themen aufzeigen muss und diese nicht in einem Maße vereinfacht und banalisiert, dass eine Lösung schnell und einfach scheint¹¹². An dieser Stelle wird auch der Bezug zum fächerverbindenden Lernen deutlich, da dieses Konzept (wie oben gezeigt) der unzulässigen Vereinfachung und Monokausalität des einzelnen Unterrichtsfaches entgegenwirken will.

Schramke fordert weiter (entsprechend der Forderungen des Kieler Geographentages), dass die Geographie sich zunehmend an dem theoretischen Ba-

¹⁰⁶ vgl. Golecki, Reinhard (1999), S. 21.

¹⁰⁷ vgl. Schramke, Wolfgang (1976), S. 12.

¹⁰⁸ vgl. ebd.

¹⁰⁹ ebd. S. 25.

¹¹⁰ ebd.

¹¹¹ vgl. ebd.

¹¹² vgl. ebd, S. 33.

siswissen der Sozialwissenschaften orientieren soll und dieses somit vermehrt Eingang in den Unterricht findet¹¹³. Gleichzeitig verschiebt sich damit auch der Betrachtungsgegenstand. Galt vorher die Landschaft als eine holistische Einheit als Gegenstand der Geographie, will Schramke den Fokus auf die „gesellschaftliche Wirklichkeit“¹¹⁴ legen, die über „akute und latente Widerspruchsfronten“¹¹⁵ der Gesellschaft Einzug in den Geographieunterricht halten soll.

Letztlich soll ein politisch bildender Geographieunterricht an den Problemen und Bedürfnissen der Schülerschaft ansetzen, über gesellschaftliche Phänomene aufklären und zu solidarischem Handeln erziehen¹¹⁶.

Folgt man einem solchen Geographieverständnis und vergegenwärtigt man sich die Anliegen des Unterrichtsfaches politische Bildung, so werden sowohl thematische, theoretische und konzeptuelle Überschneidungen deutlich, die einen fächerverbindenden Unterricht möglich und auch lohnenswert erscheinen lassen. Des Weiteren ergänzen sich Teile der im Projekt anzuwendenden Methoden, wie zum Beispiel die Arbeit mit Karten und Interviews sowie die fotografische Dokumentation.

¹¹³ vgl. Schramke, Wolfgang (1976), S. 32.

¹¹⁴ ebd.

¹¹⁵ ebd., S. 34.

¹¹⁶ ebd.

6 Curriculare Einordnung des Projektes

Das geplante Projekt (siehe Abschnitt 7) ist auf die Sekundarstufe II ausgerichtet. Die entsprechenden Rahmenlehrpläne (RLP) für Politische Bildung und Geografie für die Sekundarstufe II bieten viele Ansatzpunkte, dieses Projekt in die Inhalte und Kompetenzen zu integrieren und somit auch die Projektdurchführung zu legitimieren. Mit Ausnahme der Inhalte wird an dieser Stelle hauptsächlich der RLP Politische Bildung berücksichtigt, da die allgemeinen Forderungen der RLP weitestgehende Kongruenz aufzeigen.

Insgesamt werden mit dem Projekt vier Forderungen des RLP aufgegriffen. Eines davon ist das fächerübergreifende bzw. fächerverbindende Lernen (siehe Abschnitt 5), da die behandelten Inhalte in einen größeren Kontext gestellt werden und somit die gesellschaftliche Relevanz der Themenfelder verdeutlicht wird¹¹⁷. Die zweite Forderung ist die Projektarbeit, die das geplante Projekt maßgeblich konstituiert. Die Schülerinnen und Schüler sind selbst an der Planung der einzelnen Schritte beteiligt, sie müssen aktiv an der Umsetzung teilnehmen und dabei überfachliches Wissen und Fähigkeiten anwenden (siehe Abschnitt 3)¹¹⁸. Gleichzeitig findet das Projekt in einem außerschulischen Rahmen statt, sodass auch der Forderung nach außerschulischen Erfahrungen mit dem Projekt Rechnung getragen werden kann¹¹⁹. Anders als im RLP Politische Bildung Sekundarstufe I ist die vierte Forderung des RLP Politische Bildung Sekundarstufe II, nämlich das wissenschaftspropädeutische Arbeiten. Die Schülerinnen und Schüler sind angehalten, mit problemorientierter Perspektive, selbständig Theorien und Modelle sowie sozialwissenschaftliche Methoden anzuwenden¹²⁰.

Die Durchführung des Projektes stärkt das konzeptuelle Deutungswissen der Schülerinnen und Schüler, das wiederum als Synthese der drei wichtigen Kompetenzbereiche der Politischen Bildung betrachtet werden kann. Schließlich sind die Schüler angehalten, eine problemorientierte Sichtweise bei der Durch-

¹¹⁷ vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2011), S. 7.

¹¹⁸ vgl. ebd.

¹¹⁹ vgl. ebd.

¹²⁰ vgl. ebd., S. 10f.

führung des Projektes zu entwickeln und eigenständig Interviews zu führen sowie diese systematisch auszuwerten. Letztlich sollen die Ergebnisse der Untersuchungen zusammengetragen und zur Diskussion gestellt werden, sodass jeder und jede Lernende aufgefordert ist, Kontroversen ausfindig zu machen und ein eigenes Urteil hinsichtlich der Ausgangsfrage des Projektes zu entwickeln¹²¹.

Im Folgenden soll kurz aufgezeigt werden, welche Themenfelder des RLP Politische Bildung und des RLP Geographie in dieses Projekt integriert werden können. In der Politischen Bildung bietet sich insbesondere das Themenfeld *Gesellschaft* an, denn die Lernenden sollen u.a. Theorien zur sozialen Ungleichheit kennenlernen und Merkmale sozialer Ungleichheit in Deutschland beschreiben, diskutieren und bewerten können¹²².

Im RLP Geographie für die Sekundarstufe II bietet sich das Themenfeld *Siedlungsentwicklung und Raumplanung* an. Die Schülerinnen und Schüler sollen in diesem Themenfeld Teilräume einer deutschen Großstadt analysieren. Sie sollen u.a. funktionale und soziale Merkmale unterschiedlicher Stadtgebiete charakterisieren und Urbanisierungsprozesse kennenlernen¹²³.

¹²¹ vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2011), S. 9ff.

¹²² vgl. ebd., S. 16.

¹²³ vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2011a), S. 17.

7 Durchführung des Projektes

In diesem Kapitel steht die Auseinandersetzung mit der Unterrichtsreihenplanung zum Projekt „Zeig mir dein Fenster und ich sag dir, wer du bist!“ im Mittelpunkt. Die Projektplanung unterteilt sich in drei Abschnitte: In den vorbereitenden Unterricht, die Durchführung des Projekttages und die Phase des nachbereitenden Unterrichts. Im Folgenden wird auf jede Phase im Speziellen eingegangen.

7.1 Vorbereitender Unterricht

In dieser Phase des Projektablaufs soll mit den Schülerinnen und Schülern der eigentliche Projekttag vorbereitet werden. Zunächst sollen die Schülerinnen und Schüler in einer Einstiegsstunde für die Wahrnehmung der Stadtteile sensibilisiert werden.

Aufgrund dessen sollen sich die Lernenden als erstes in Einzelarbeit mit folgender Aufgabe auseinandersetzen: „Nennt drei Stichworte zur Charakterisierung der Stadtteile Schlaatz und Brandenburger Vorstadt/ Potsdam West.“.

Danach sollen die Stichworte innerhalb des Plenums nach positiver und negativer Konnotation und nach Themenschwerpunkten kategorisiert werden. Als Themenschwerpunkte werden insbesondere die Themen betrachtet, die bereits in dieser Arbeit unter „theoretischer Kontext“ (siehe Abschnitt 3) analysiert wurden: soziale Segregation, sozialer Status, Vorurteile und Geoscoring. Das entstehende Cluster könnte durch die Lehrkraft an der Tafel veranschaulicht werden. Wichtig ist bei dieser Erarbeitung auch, dass sich die gesamte Klasse diskursiv mit den entsprechenden Stichworten auseinandersetzt. Am Ende dieser ersten Unterrichtsstunde soll die Lehrkraft einen Ausblick auf den gesamten Projektverlauf geben. Das gesamte Projekt soll wissenschaftliches Arbeiten fördern, dementsprechend wird den Schülerinnen und Schülern im Folgenden sowohl fachwissenschaftlicher, als auch methodischer Input gegeben.

Bereits in den nächsten beiden Unterrichtsstunden (2. und 3.) werden die Themenschwerpunkte erarbeitet. Die Lernenden werden dafür in vier Gruppen ge-

teilt, jede Gruppe könnte sich mit einem der folgenden Themen auseinandersetzen:

Vorurteile, sozialer Status und Schichtung, soziale Segregation und Geoscoring. Für diesen ersten theoretischen Teil ist es wichtig, dass den Schülerinnen und Schülern ein Zugang zum Internet ermöglicht wird, damit sie die Aufgabenstellung: „Entwerft ein Plakat zu eurem Gruppenthema. Betreibt dazu Internet- und Literaturrecherche. Ihr habt 2 Unterrichtsstunden Zeit (90 Minuten).“ erfüllen können. Die Ergebnisse sollen von den Lernenden selbst, zum Beispiel durch einen Kurzvortrag, dem Plenum vorgestellt werden.

Wir möchten an dieser Stelle anmerken, dass wir es für äußerst wichtig halten, für eine solche Unterrichtsmethode am besten zufällig zusammengesetzte Gruppen arbeiten zu lassen. Aufgrund dessen würden wir eine Gruppeneinteilungsmethode bevorzugen, die dies entsprechend ermöglicht. Zum Beispiel das „Puzzlezusammensetzen“. Bei dieser Einteilungsmethode werden Bilder (zum Beispiel Postkarten) zerschnitten. Jede Schülerin und jeder Schüler zieht ein Puzzleteil. Durch das Wiederausammensetzen der ursprünglichen Bilder finden sich die einzelnen Gruppenmitglieder zu verschiedenen Gruppen zusammen.

Auf diese Erarbeitungsphase folgt die Präsentation der Plakate. Die Plakate werden im Klassenraum ausgehängt und die jeweiligen Gruppen berichten, was sie zu ihrem Thema zusammenbringen konnten. Auch am Ende dieser Unterrichtsstunde bereitet die Lehrerin oder der Lehrer die Lernenden auf den nächsten Schritt des Projektablaufs vor. Bereits durch die erteilte Hausaufgabe: „Formuliert mögliche Fragen für einen Fragebogen, der sich mit der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Stadtteilbewohner auseinandersetzt.“ werden die Schülerinnen und Schüler auf das Thema der nächsten Unterrichtsstunde (Interview und Fragebogenentwicklung) hingewiesen.

Die Methoden Interview und Fragebogen werden dann in der nächsten Stunde theoretisch vorbereitet: Welche Fragen darf man in einem Interview stellen? Wie sollte man sich gegenüber seinem Interviewpartner verhalten? Welche Fragen gehören an den Anfang eines Fragebogens? Alle wichtigen Fragen um das Thema werden beispielsweise in einem Lehrervortrag beantwortet. Anschließend werden mit Hilfe des neu erlangten Wissens, die Fragen für den

Fragebogen aus den Ergebnissen der erteilten Hausaufgabe ausgewählt und gegebenenfalls entsprechend einige wichtige Fragen ergänzt. Am Ende der Unterrichtsstunde werden, folgende Gruppen vertreten sein:

- Gruppe Schlaatz F 1 (Fotografen – 2 SuS)
- Gruppe Schlaatz F 2 (Fotografen – 2 SuS)
- Gruppe Schlaatz F 3 (Fotografen – 2 SuS)
- Gruppe Schlaatz I 1 (Interview im Schlaatz – Selbstwahrnehmung)
- Gruppe Schlaatz I 2 (Interview in der Brandenburger Straße – Fremdwahrnehmung)
- Gruppe Brandenburger Vorstadt F 1 (Fotografen – 2 SuS)
- Gruppe Brandenburger Vorstadt F 2 (Fotografen – 2 SuS)
- Gruppe Brandenburger Vorstadt F 3 (Fotografen – 2 SuS)
- Gruppe Brandenburger Vorstadt I 1 (Interview in der Brandenburger Vorstadt, Potsdam West – Selbstwahrnehmung)
- Gruppe Brandenburger Vorstadt I 2 (Interview im Hauptbahnhof – Fremdwahrnehmung)

Am Ende dieser Unterrichtsstunde werden außerdem alle organisatorischen Fragen, die den Projekttag betreffen, geklärt. Zum Beispiel, wann sich welche Gruppen treffen und wie der genaue Ablauf geplant ist.

7.2 Durchführung des Projekttages

Um das Projekt erfolgreich durchführen zu können, müssen unterschiedliche organisatorische Vorkehrungen getroffen werden. Der Lehrer ist hierbei verantwortlich, die Arbeitsgruppen sinnvoll einzuteilen, eindeutige Arbeitsanweisungen zu geben und sicherzustellen, dass die Arbeitsmaterialien vollständig und einwandfrei bereit stehen.

Zu Beginn des Projekttages treffen sich die Schülerinnen und Schüler (gemeinsam mit den Lehrenden in der Schule. Hier werden die Schülerinnen und Schüler durch den Lehrer mit Kartenmaterial für ihr Untersuchungsgebiet versorgt (siehe Abbildung 5A und 6A). Ebenfalls werden die erstellten Fragebögen verteilt. Die Karten sind zur Orientierung der Arbeitsgruppen in ihren Untersu-

chungsgebieten vorgesehen und sollten deshalb, wenn möglich, zur besseren Lesbarkeit und Vereinfachung für die Lernenden stark generalisiert sein. In dem hier angeführten Gebiet in Potsdam, würden die Karten den Stadtteil Schlaatz und die Brandenburger Vorstadt aufzeigen müssen. Die beiden Regionen müssen außerdem nochmals für die einzelnen Arbeitsgruppen auf der Karte unterteilt werden, da die jeweiligen Untersuchungsgebiete durch mehrere Arbeitsgruppen behandelt werden.

Nachdem das Material ausgeteilt wurde, können verschiedene Fragen gestellt und eventuelle Unklarheiten ausgeräumt werden. Die Fragebögen sollten im vorbereitenden Unterricht mehrfach auf Fehler analysiert und gegebenenfalls (durch eine kleine Arbeitsgruppe) ein Pre-Tests durchgeführt werden.

Die notwendigen Fotogeräte werden bereits vor Beginn des Projekttagess auf ihre Funktionstüchtigkeit geprüft. Es wird des Weiteren darauf geachtet, dass genügend Kameras zur Verfügung stehen. Die zuständigen Arbeitsgruppen können aus organisatorischen Gründen zu Beginn der Feldforschung eine/n Mitschüler/in ernennen, die/der für die Aufbereitung des Filmmaterials zuständig ist.

Anschließend finden sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Gruppen zusammen. Zwei thematische Hauptgruppen werden unterschieden, zum einem die Interviewgruppen und zum anderen die Gruppen, die für das Fotografieren zuständig sind. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler je Arbeitsgruppe und die Anzahl der Arbeitsgruppen kann je nach Klassenstärke variieren. Wichtig ist, dass genügend Arbeitsgruppen zustande kommen, um ein repräsentatives Ergebnis des Projektes zu erreichen. Die Lernenden erhalten durch die Repräsentanz ihrer Forschungsergebnisse einen realen Bezug zum wissenschaftlichen Arbeiten und werden in ihrer Schlussbetrachtung realistisch ermittelte Daten interpretieren.

Die Aufgabenstellungen müssen im Vorfeld durch die Schülerinnen und Schüler oder durch den Lehrer verständlich, sinnreich und eindeutig formuliert sein, um das Projekt erfolgreich durchführen zu können. Nur so sind unstrukturierte oder

fehlerhafte Handlungen durch die Lernenden zu vermeiden. Nachfolgend werden mögliche Aufgabenstellungen für die Arbeitsgruppen formuliert:

Aufgabenstellung für die Arbeitsgruppen der Fotografen:

“Verschafft euch einen Überblick über euer Untersuchungsgebiet. Orientiert euch mit Hilfe der Karte!“

“Fotografiert ausgewählte/charakteristische Fenster!“

Aufgabenstellung für die Arbeitsgruppen der Interviewer:

“Befragt mindestens 10 Personen aus Potsdam. Nutzt dazu den entwickelten Fragenbogen!“

Nachdem der organisatorische Teil erledigt wurde, beginnt die eigentliche Feldforschung der Schülerinnen und Schüler. Drei Arbeitsgruppen mit jeweils 2 Schülerinnen und Schüler begeben sich in das Gebiet des Schlaatz. Die gleiche Anzahl der Arbeitsgruppen befindet sich im Stadtteil Potsdam West bzw. Brandenburger Vorstadt. In den jeweiligen Stadtgebieten teilen sich die Arbeitsgruppen auf je drei Wohnquartiere auf. Ihre Aufgabe ist es nun, wie oben genannt, verschiedene charakteristische Fenster zu fotografieren. Dabei sollten die Lernenden durch die Lehrperson darauf hingewiesen werden, dass Diskretion und ein gewisses Maß an Respekt gegenüber den dort lebenden Menschen an den Tag zu legen ist. .

Für die Befragung bewegt sich jeweils eine Arbeitsgruppe mit je zwei Schülerinnen und Schüler in den Schlaatz, eine zum Potsdamer Hauptbahnhof und eine in die Brandenburger Vorstadt. Die Befragung der Personen im Schlaatz und der in der Brandenburger Vorstadt haben im Gegensatz zu der Befragung am Potsdamer Hauptbahnhof unterschiedliche Ziele. Die Fragebögen sind dementsprechend konstruiert und enthalten unterschiedliche Perspektiven. Die Befragung im Schlaatz und in der Brandenburger Vorstadt soll darstellen, wie sich die Personen in dem jeweiligen Wohngebiet selber wahrnehmen, das beinhaltet u.a. die eigene soziale Stellung, ihren Lebensstil, ihre Wohnsituation, ihre Gesundheit, ihr Konsumverhalten, ihre Freizeitgestaltung und ihre Zufrie-

denheit. Das Gebiet des Potsdamer Hauptbahnhofes bietet die Möglichkeit, eine Vielzahl von Menschen zu befragen, die in anderen Regionen Potsdams ansässig sind. Die Befragung hier soll darauf abzielen, wie Personen, die nicht im Schlaatz oder in der Brandenburger Vorstadt leben, diese Räume wahrnehmen bzw. die Menschen die in diesen Stadtteilen leben. Das Interview bezieht sich dabei auf die Fremdwahrnehmung, die ebenfalls Kriterien wie z.B. Wohnsituation, Freizeitgestaltung, Konsumverhalten und sozialen Status integriert.

Nach Beendigung des Projekttagess erfolgt unter Anleitung der Lehrpersonen eine erste Reflexionsphase. Die Lernenden sprechen über ihre Erfahrungen während der Untersuchung. Herausforderungen, Verbesserungsvorschläge und Erfolge werden diskutiert und reflektiert.

Eine weitere Sitzung¹²⁴ beinhaltet die Auswertung des Fotomaterials und der Fragebögen. Im vorbereitenden Unterricht haben die Schüler bereits Auswertungsverfahren kennengelernt und haben Grundkenntnisse über die Anwendung von Grafstat¹²⁵.

Nachfolgend werden mögliche Aufgabenstellungen für die Arbeitsgruppen formuliert:

Aufgabenstellung für die Arbeitsgruppen der Fotografen:

„Wertet die Fotos aus! Schaut nach charakteristischen Gegenständen / Gestaltungselementen in den Fenstern!“

“Fasst die dominanten Gegenstände zusammen!“

“Schlussfolgert anhand der Fotos auf den sozialen Status der Bewohnerinnen und Bewohner und begründet. Ist der soziale Status der Bevölkerung anhand der Fenstergestaltung ablesbar?“

Aufgabenstellung für die Arbeitsgruppen der Interviewer:

¹²⁴ Die Auswertung kann, wenn es zeitlich möglich ist, auch am Projekttag stattfinden. Sie sollte in jedem Fall zeitnah sein, damit bestimmte Eindrücke nicht verblassen.

¹²⁵ Grafstat ist ein Fragebogenprogramm, welches alle Schritte für die Arbeit an Befragungsaktionen, vom Aufbau des Fragebogens bis hin zur Generierung eines HTML-Formulars für Internet-Befragungen, unterstützt.

“Wertet die Fragebögen mit Hilfe von Grafstat aus!“

“Überlegt euch geeignete Darstellungsmöglichkeiten!“

Die Schülerinnen und Schüler sollten am Schluss des Projektstages die Möglichkeit haben, ein Feedback über das Projekt abzugeben. Hierbei soll erörtert werden, was den Lernenden besonders gefallen hat, welche Handlungen oder Situation für sie als Herausforderung galten und welche Abläufe verbessert werden sollten.

7.3 Nachbereitender Unterricht

Für eine effektive Auseinandersetzung mit außerschulischen Lernorten ist ein nachbereitender Unterricht sehr bedeutsam. In dieser Unterrichtsphase setzen sich die Schülerinnen und Schüler verstärkt mit den Eindrücken, dem Erlebten und ihrem neuen Wissen auseinander. Durch diese Konfrontation wird eine weitreichende Wissenserweiterung ermöglicht.

Diese Phase könnte man zum Beispiel als eine Art wissenschaftliches Kolloquium gestalten, um den Schülerinnen und Schülern die Wichtigkeit dieser Unterrichtsphase zu demonstrieren.

Nach unserer Vorstellung sollen die Lernenden die Ergebnisse, die durch die Gruppenarbeiten am Projekttag selbst entstanden sind, kurz vorstellen. An diese Kurzvorträge soll sich eine Podiumsdiskussion anschließen. Diese wird in einer Unterrichtsstunde vorbereitet. In dieser Stunde sollen sich die Schülerinnen und Schüler auf eine der folgenden Rollen vorbereiten:

- 2 Moderatoren
- 2 Journalisten einer regionalen Zeitung
- 2 Wissenschaftler der Universität Potsdam, jeweils einer aus dem Bereich Geographie und Politikwissenschaften
- 2 Politiker (ein Mitglied aus der Stadtverordnetenversammlung und ein Landtagsabgeordneter)

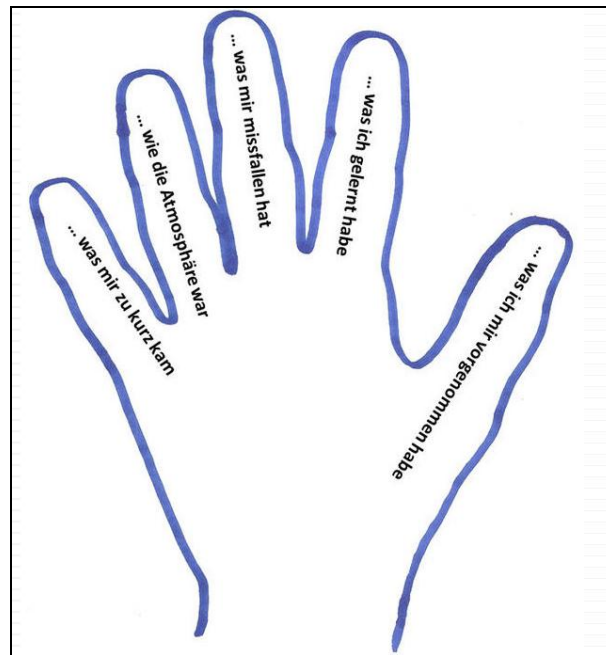
- 2 Bürger aus Potsdam

Für eine umfassende Vorbereitung ist es notwendig, dass die Lernenden nach entsprechenden Informationen suchen und Daten und Fakten recherchieren, mithilfe derer sie dann wiederum ihre eigenen Argumente entwickeln können. Die beiden Moderatoren bekommen ein extra Briefing von der Lehrperson, damit sie auf die Leitung der Diskussion vorbereitet sind. Allgemein kann allerdings davon ausgegangen werden, dass Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II mit dem Ablauf von Diskussionen bereits vertraut sind. Die Anzahl der Rollen macht deutlich, dass nicht alle Lernenden eine entsprechende Rolle übernehmen können, stattdessen wird direkt vor der Podiumsdiskussion von den Schülerinnen und Schülern eine Karte gezogen, diese weist sie auf ihre Aufgabe als Beobachter oder Beteiligter an der Podiumsdiskussion hin. Durch dieses Vorgehen wird vermieden, dass sich nur einige Wenige aktiv mit der Vorbereitung auf die Diskussion auseinandersetzen.

Nach Beendigung der Diskussion wird den Schülerinnen und Schülern ein Reflexionsbogen ausgeteilt. Wir haben uns dazu entschieden, dass die Feedback Methode „Die Hand“ zum Einsatz kommen zu lassen. Hierbei sollen die Schülerinnen und Schüler auf einem weißen Blatt ihre Hand auf malen und für jeden Finger folgendes eintragen:

- Daumen – Was hat mir gefallen? Was war interessant?
- Zeigefinger – Was habe ich gelernt?
- Mittelfinger – Was hat mir missfallen? Was fand ich weniger gut?
- Ringfinger – Wie war die Atmosphäre?
- Kleiner Finger – Was ist zu kurz gekommen?

Abbildung 3: Feedback: „Die Hand“ – Daumen unterscheidet sich von unseren Auswertungsaspekten



Quelle:

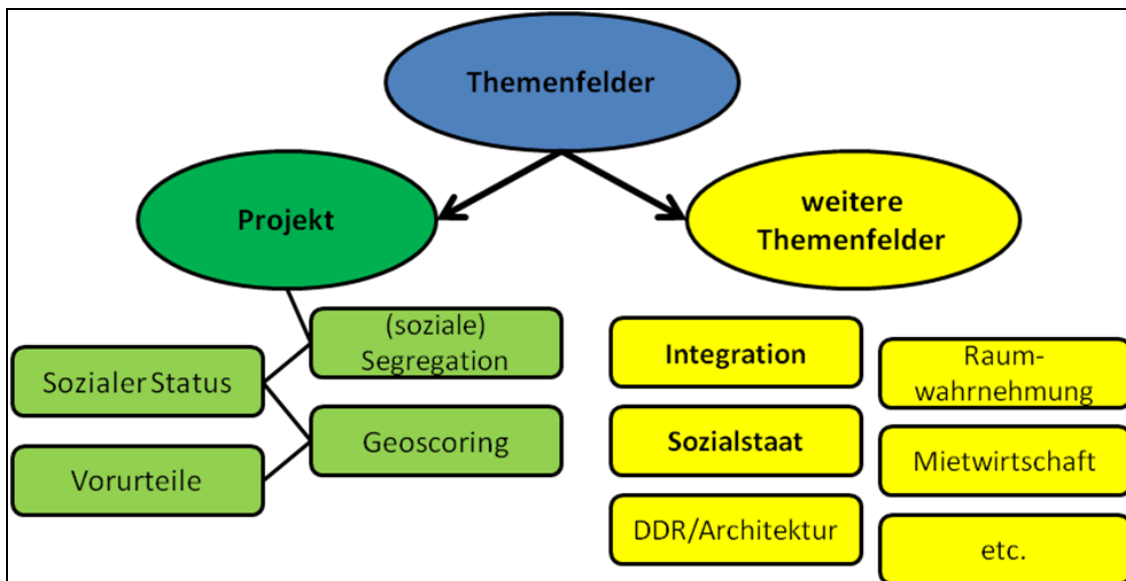
http://www.goodschool.de/cms/front_content.php?idcatart=119&start=&view=upload%2Fmethoden%2Fvorlagen%2Fbilder%2Ffeedback_hand.jpg (letzter Zugriff: 5.09.2012)

Angedacht ist, dass das gesamte Projekt von den Schülerinnen und Schülern durch einen Bericht noch einmal reflektiert werden soll. Auf mindestens drei Seiten sollen sich die Lernenden mit der Forschungsfrage auseinandersetzen, den Verlauf des Forschungsvorhabens schildern, die Methoden erläutern, die Ergebnisse präsentieren und am Ende ein Fazit ziehen. Durch diese als Hausaufgabe erteilte Aufgabe bekommt die Lehrkraft noch einmal die Möglichkeit, eine eigenständige Leistung von jedem Schüler zu erhalten, die dann auch bewertet werden kann.

8 Weitere Themenschwerpunkte

Das in dieser Arbeit vorgestellte Projekt ist in seinen Grundideen auf jede beliebige, größere Stadt zu übertragen, die Segregationstendenzen aufweist, die auch in der Wahrnehmung der Bevölkerung verankert sind. Jedoch ist die Erweiterung des Projektes nicht nur auf andere Orte vorstellbar, sondern auch die Themenschwerpunkte können erweitert, verschoben oder verändert werden. Abbildung 3 skizziert schlagwortartig weitere Anknüpfungspunkte.

Abbildung 4: thematische Anknüpfungspunkte



Quelle: eigene Darstellung

Dabei sind die grün unterlegten Themenfelder in ihren inhaltlichen und thematischen Eckpunkten in dieser Arbeit wiederzufinden. Die gelb markierten Themen sind mögliche Themenerweiterungen. Daraus wird ersichtlich, dass eine Fächerverbindung zwischen politischer Bildung und Geographie keine zwingende Notwendigkeit darstellt. Es ist ebenso gut denkbar, das Unterrichtsfach Geschichte einzubinden. Generell bietet sich der gesellschaftswissenschaftliche Teil des Fächerkanons an, um das Projekt zu realisieren. Der Vorteil, der sich aus der Durchführung eines solchen Projektes ergibt, wird u.a. an dieser Stelle sichtbar. Während die unterschiedlichen Fächer im Projekt zusammenarbeiten, können die Erkenntnisse im Anschluss weiter für die Strukturierung des Unterrichtes im Einzelfach herangezogen werden.

9 Zusammenfassung und Fazit

Die Wahrnehmung unterschiedlicher Stadtteile und die Neugierde, welche Möglichkeiten es gibt, diese als einen außerunterrichtlichen Lernort für Schülerinnen und Schüler zugänglich zu machen, sollte die grundlegende Aufgabe dieser Arbeit darstellen. Für die Umsetzung ausgehend vom Unterrichtsfach Politische Bildung entwickelte sich folgende leitende Fragestellung: Gibt die Gestaltung eines Fensters Auskunft über den sozialen Status der Bewohnerinnen und Bewohner eines Stadtteils?

Durch den Bezug zur Stadt Potsdam sollte die Verwirklichung des Projektes „Zeig mir dein Fenster und ich sag dir, wer du bist!“ realitätsnäher veranschaulicht werden.

Im ersten Teil der Arbeit wurden die beiden Stadtteile Brandenburger Vorstadt/ Potsdam West und Schlaatz vorgestellt. Durch die Auseinandersetzung mit statistischen Daten und vor allem der Geschichte der einzelnen Stadtteile wird eine fundierte Bearbeitung der Thematik möglich. Durch diese Analyse wurde die Gegensätzlichkeit der Stadtteile verstärkt deutlich. Es handelt es sich bei dem Stadtteil Brandenburger Vorstadt/ Potsdam West um einen sehr alten und heute florierenden Bezirk. Im Gegensatz dazu hat der Schlaatz verstärkt mit Abwanderung zu kämpfen, obwohl es sich hierbei im Grunde um einen sehr jungen Stadtteil handelt. Die Analyse dieser unterschiedlichen Stadtteile stellt einen wichtigen Teil der Sachanalyse des außerschulischen Lernortes dar.

Außerdem wurden die zu verknüpfenden theoretischen Themenfelder aufgezeigt und analysiert, die einen Bezug zum Projekt aufweisen. In dieser Arbeit wurde sich vornehmlich mit den Themenfeldern: Die gesellschaftlich reproduzierte Ungleichheit nach Pierre Bourdieu, Lebensstile, Vorurteile und Geoscoreing auseinandergesetzt. Diese Themenfelder sind insbesondere für den Einsatz in der Sekundarstufe II geeignet. In der Konzeption ist das Projekt für Schülerinnen und Schüler dieser Altersstufe angedacht. Insbesondere die Forderung nach wissenschaftspropädeutischem Arbeiten im Rahmenlehrplan Politische Bildung wird mit Hilfe des Projekts ermöglicht. In diesem Zusammen-

hang steht auch die Anwendung des pädagogischen Konzepts „forschendes Lernen“. Dieses spielt bei der Umsetzung des Projektes eine zentrale Rolle, da dieses offen angelegt ist und trotz oder gerade wegen des Bezugs zum Rahmenlehrplan ein freies Handeln der Schülerinnen und Schüler fördern möchte.

Eine generelle Auseinandersetzung mit dem Rahmenlehrplan Politische Bildung im Land Brandenburg sollte noch einmal verstärkt die Einsatzmöglichkeiten verdeutlichen. Eine wichtige Forderung des Rahmenlehrplans ist, dass der Unterricht fachübergreifend gestaltet werden sollte. Auf diesen Aspekt sind die Autoren dieser Arbeit noch einmal gesondert eingegangen, um die Chancen, die das Projekt in diesem Zusammenhang bietet, herauszustellen. Dabei findet sich insbesondere ein Verweis auf das Unterrichtsfach Geographie.

Der Abschnitt „Durchführung des Projektes“ führte dann alle theoretischen Überlegungen zusammen. In diesem Abschnitt haben wir uns insbesondere mit der praktischen Umsetzung beschäftigt. Dabei standen folgende Fragen im Vordergrund: Welche Materialien werden gebraucht? Welche Unterrichtsformen eignen sich? Wie groß sollten die Gruppen sein? Durch diese Projektplanung wurden uns die Stärken und Schwächen des Projekts deutlich bewusst. Auf diesem Weg sollte eine rein sachanalytische Auseinandersetzung mit den Themenfeldern vermieden und eine mögliche Umsetzungsanleitung geschaffen werden.

Die Lernenden werden durch dieses Projekt sowohl theoretisch als auch praktisch an wissenschaftliches Arbeiten herangeführt. Es wurde deutlich, dass man derartigen Unterricht sehr genau planen, aber auch an den richtigen Stellen Freiräume einrichten muss, um letztendlich den gewünschten nachhaltigen Wissenszuwachs bei den Schülerinnen und Schülern zu verzeichnen.

Dennoch fehlt dem Projekt noch eine Erprobungsphase innerhalb des Schulalltags. Deswegen ist es angebracht, flexibel mit unseren Vorgaben umzugehen. Einige Kritikpunkte und Herausforderungen wurden bereits während der Reflexionsphase und der Kurspräsentation deutlich. Zu überlegen bleibt, ob nur Stadtteile betrachtet werden sollten, in denen Schülerinnen und Schüler der Klasse selbst nicht wohnhaft sind. Dieser Aspekt ist insofern wichtig, als dass

zu erwarten ist, dass spezifisch auf die *Unterschiede* zwischen den Stadtteilen eingegangen wird. Im Falle der persönlichen Bindung zum Stadtteil muss noch einmal zusätzlich darauf geachtet werden, dass Schülerinnen und Schüler nicht stigmatisiert werden und somit kein Ungleichgewicht im Klassenzusammenhalt geschaffen oder zusätzlich verstärkt wird. Allerdings ist die Zielgruppe des Projekts die Sekundarstufe II und den Lernenden sollten hier bereits wichtige kommunikative Grundregeln und die Fähigkeit der Abstraktion bekannt sein.

Die Vorstellung unseres Projekts im Rahmen des Seminars „Außerschulische Lernorte“ hat unsere Grundannahme, dass es sich um ein generell gutes und valides Projekt handelt, bestätigt.

Abschließend möchten wir noch einmal darauf hinweisen, dass dieses Projekt an keine spezifische Stadt gebunden ist und so oder ähnlich auch in ganz anderen Teilen Deutschlands verwirklicht werden könnte.

Literaturverzeichnis

Aepkers, Michael und Sabine Liebig (2002): Entdeckendes, Forschendes und Genetisches Lernen. Hohengehren

Barlösius, Eva (2006): Pierre Bourdieu. Frankfurt/Main

Baumgart, Franzjörg (Hrsg.) (2008): Theorien der Sozialisation. Bad Heilbrunn

Bergmann, Werner (2006): Was sind Vorurteile?. In:
<http://www.bpb.de/izpb/9680/was-sind-vorurteile> (letzter Zugriff: 06.08.2012)

Bertsch, Frank und Werner Just (2009): Suche der Verbraucher nach verantwortlichen Kreditinstituten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 26/2009, S. 20-25.

Bundesministerium der Justiz (Hrsg.) (1990): Bundesdatenschutzgesetz. Berlin

Dirks, Una und Wilfried Hansmann (Hrsg.) (2002): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung- Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn

Fries, Eberhard und Rudi Rosenberger (1981): Forschender Unterricht. Frankfurt am Main.

Fuchs-Heinritz, Werner und Alexandra König (2005a): Pierre Bourdieu. Konstanz

Fuchs-Heinritz, Werner und Alexandra König (2005b): Pierre Bourdieu: Eine Einführung. 2. Auflage. Konstanz

Gabler Verlag (Hrsg.) (o.J.): Gabler Wirtschaftslexikon. Nutzwertanalyse. In:
<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/4761/nutzwertanalyse-v7.html> (letzter Zugriff: 23.07.2012)

Geißler, Rainer (2008): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. 5. durchgesehene Auflage. Wiesbaden

Geschke, Daniel (2012): Vorurteile, Differenzierung und Diskriminierung – sozialpsychologische Erklärungsansätze. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 62, S. 33-37.

Golecki, Reinhard (1999): Ziele und Formen fächerverbindenden Unterrichts auf der gymnasialen Oberstufe. In: Fächerverbindender Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe. Hrsg.: Golecki, Reinhard. Bad Heilbrunn, S. 19-38

- Gudjons, Herbert (1999): Vorwort. In: Fächerverbindender Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe. Hrsg.: Golecki, Reinhard. Bad Heilbrunn, S. 9-10
- Hradil, Stefan (2006): Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich. 2. Auflage. Wiesbaden
- Koller, Hans-Christoph (2009a): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 4. Auflage. Stuttgart
- Koller, Hans Christoph (2009b): Bildung als Habituswandel? Zur Bedeutung der Sozialisationstheorie Bourdieus für ein Konzept transformatorischer Bildungsprozesse. In: Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Hrsg.: Budde, Jürgen und Katharina Willems (Hrsg.) Weinheim und München
- Korczak, Dieter und Michael Wilken (2008): Scoring im Praxistest: Aussagekraft und Anwendung von Scoringverfahren in der Kreditvergabe und Schlussfolgerungen. In:
http://www.vzbv.de/cps/rde/xbcr/vzbv/scoring_studie_15_01_2008.pdf (letzter Zugriff: 23.07.2012)
- Landeshauptstadt Potsdam (Hrsg.) (2011): Stadtteilkatalog der Landeshauptstadt Potsdam. In: <http://www.potsdam.de/cms/beitrag/10088596/513412/> (letzter Zugriff: 24.07.2012)
- Landeshauptstadt Potsdam (Hrsg.) (2011a): Stadtteilkatalog der Landeshauptstadt Potsdam. Stadtteil 63. Schlaatz. In:
http://www.potsdam.de/cms/dokumente/10088596_513412/da58c63b/Stadtteil_63.pdf (letzter Zugriff: 26.07.2012)
- Landeshauptstadt Potsdam (Hrsg.) (2011b): Statistischer Jahresbericht 2010. Potsdam
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2011): Vorläufiger Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg. Politische Bildung. Potsdam
- Lin, Susanne (1999): Vorurteile überwinden – eine friedenspädagogische Aufgabe: Grundlegungen und Darstellung einer Unterrichtseinheit. Weinheim und Basel
- Löw, Martina (2003): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. Salzburg.
- Michael, Anett (2011): Kirchen, Villen und Schlösser mit neugotischer Formenvielfalt. In: <http://www.tu-chemnitz.de/tu/presse/aktuell/2/4067> (letzter Zugriff 22.08.2012)

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2011a): Vorläufiger Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg. Geografie. Potsdam

Mitulla, Claudia (1997): Die Barriere im Kopf: Stereotype und Vorurteile bei Kindern gegenüber Ausländern. Opladen

Morena, Juan (2009): Second Life. In: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-66567973.html> (letzter Zugriff: 23.07.2012)

N.N. (2009): Ratgeber: Schufa. In: <http://www.banktip.de/rubrik/14556/2/kredit-scoring.html> (letzter Zugriff: 25.07.2012)

N.N. (2004a): Der Schlaatz – Chronik eines Wohnungsbauprojektes (1). Die Planungsphase. In: TauZone. Die Schlaatz Zeitung. 03/2004, S. 12

N.N. (2004b): Der Schlaatz – Chronik eines Wohnungsbauprojektes (2). Der Bau. In: TauZone. Die Schlaatz Zeitung. 05/2004, S. 12

N.N. (2004c): Der Schlaatz – Chronik eines Wohnungsbauprojektes (3). Weiterentwicklung eines großen Neubaugebietes. In: In: TauZone. Die Schlaatz Zeitung. 07/2004, S. 12

Obolenski, Alexandra und Hilbert Meyer (Hrsg.) (2003): Forschendes Lernen-Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn
Petersen, Lars-Eric und Bernd, Six (2008): Stereotype, Vorurteile und Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen. Weinheim

Paech, Hans-Jürgen (2003): Facetten der Vorgeschichte des Schlaatzes (1). In: TauZone. Die Schlaatz Zeitung. 03/2003, S. 12

Pöge, Andreas (2007): Soziale Milieus und Kriminalität im Jugendalter. Eine Untersuchung von Werte- und Musiktypologien in Münster und Duisburg. Münster

Sander, Wolfgang (1997): Handbuch politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag

Schaar, Peter (2008): Geodaten – Werkzeug der Verbraucherdiskriminierung. In: Kommunikation und Recht, 9/2008, S. 1

Schramke, Wolfgang (1976): Geographie als politische Bildung- Elemente eines didaktischen Konzeptes. In: Geographie als politische Bildung. Beiträge und Materialien für den Unterricht. Geographische Hochschulmanuskripte. Band 6. Hrsg.: Fichten, W., Schramke, W. und Strassel, J., Göttingen, S. 9-43

SCHUFA Holding AG (Hrsg.) (2012): Was ist Scoring?. In: <http://www.scoring-wissen.de/de/wasistscoring/wasistscoring.jsp> (letzter Zugriff: 23.07.2012)

SCHUFA Holding AG (Hrsg.) (2012a): SCHUFA Kredit-Kompass 2012. Empirische Indikatoren der privaten Kreditaufnahme in Deutschland. Finanzverhalten der Generation 60+. Frankfurt am Main

Seukwa, Louis Henri (2006): Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Bildung in Umbruchgesellschaften. Band 5. Münster

Stecher, Ludwig (2001): Die Wirkung sozialer Beziehungen. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim und München

Treibel, Annette (2000): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. 5.Auflage. Opladen

Voss, Angelika und Christoph Thomas (2006): Kundenscoring mit Raumdaten. In: GIS-Praxis. 10/2006, S. 33-35

Wahl, Anke (2003): Die Veränderung von Lebensstilen. Generationsfolge, Lebenslauf und sozialer Wandel. Frankfurt

Weischer, Christoph (2011): Sozialstrukturanalyse – Grundlagen und Modelle. Wiesbaden

WDR (Hrsg.) (2009): Du bist, wo du wohnst. Geoscoring - wenn die Adresse mit entscheidet. In:
http://www.wdr.de/tv/quarks/sendungsbeitraege/2009/0915/002_karten.jsp (letzter Zugriff: 25.07.2012)

Anhang

Tabelle 1A: Vorbereitender Unterricht: Zeig mir dein Fenster und ich sag dir, wer du bist!

Unterrichtsstunden	Inhalt/Aufgabenstellung	Methode/Sozialform	Material
1. Unterrichtsstunde – Einstieg	<p>SuS werden für die Wahrnehmung der Stadtteile sensibilisiert:</p> <p><u>Aufgabenstellung</u> Nennt drei Stichworte zur Charakterisierung der Stadtteile Schlaatz und Brandenburger Vorstadt/Potsdam West.</p> <p>Kategorisierung der Stichworte nach positiver und negativer Konnotation und nach Themenschwerpunkten (z.B. Soziale Segregation, sozialer Status und Vorurteile sowie Geoscoring)</p> <p><u>Ausblick durch den Lehrer:</u> L. erläutert das Vorhaben und die entsprechenden Teilschritte (Erarbeitung der Theorie, Erarbeitung der Methodik, der Durchführung, Auswertung und Diskussion) → <i>Wissenschaftliches Arbeiten</i></p>	<p>Einzelarbeit</p> <p>Clustering und Diskussion Plenum</p>	Tafel, Kreide, PPP
2. und 3. Unterrichtsstunde – Theoretischer Teil (1)	<p>Gruppen werden eingeteilt, 4 Gruppen</p> <p>Themen die bearbeitet werden: 1. Gruppe: Vorurteile 2. Gruppe: Sozialer Status und Schichtung 3. Gruppe: Soziale Segregation 4. Gruppe: Geoscoring</p> <p>Vorträge werden durch die SuS erarbeitet.</p>	<p>Einteilungsmethode: Puzzlezusammensetzung (Postkarten von Potsdam)</p> <p>Gruppenarbeit</p>	Postkarten, PC-Raum

	<p><u>Aufgabenstellung:</u> Entwerft ein Plakat zu eurem Gruppenthema. Betreibt dazu Internet- und Literaturrecherche. Ihr habt 2 Unterrichtsstunden (ca. 90 min) Zeit.</p> <p>Die Ergebnisse sollen in der nächsten Stunde vorgestellt werden.</p>		
4. Unterrichtsstunde – Theoretischer Teil (2)	<p>Ergebnispräsentation Die Plakate werden im Klassenraum aufgehängt.</p> <p>SuS stellen ihre Ergebnisse vor.</p> <p><u>Ausblick:</u> L. bereitet auf nächste Unterrichtsstunde vor (Interview und Fragebogenentwicklung)</p> <p><u>HA:</u> Formuliert mögliche Fragen für einen Fragebogen, der sich mit der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Stadteilbewohner beschäftigt.</p>	Kurzvortrag, Ergebnispräsentation	
5. Unterrichtsstunde	<p>Die Methoden Interview und Fragebogen werden theoretisch vorbereitet.</p> <p>Die Hausaufgabe wird ausgewertet und die Fragen für den Fragebogen ausgewählt.</p> <p>Einteilung in Gruppen für die Durchführung des Projekttagess: Gruppe Schlaatz F1 (Fotografen – 2 SuS)</p> <p>Gruppe Schlaatz F2 (Fotografen – 2 SuS)</p>	Lehrervortrag Plenum	

	<p>Gruppe Schlaatz F3 (Fotografen – 2 SuS)</p> <p>Gruppe Schlaatz I1 (Interview im Schlaatz [Selbstwahrnehmung])</p> <p>Gruppe Schlaatz I2 (Interview im Hauptbahnhof [Fremdwahrnehmung])</p> <p>Gruppe Schlaatz I3 (Interview in der Brandenburger Straße [Fremdwahrnehmung])</p> <p>Gruppe BV F1 (Fotografen – 2 SuS)</p> <p>Gruppe BV F2 (Fotografen – 2 SuS)</p> <p>Gruppe BV F3 (Fotografen – 2 SuS)</p> <p>Gruppe BV I1 (Interview im Schlaatz [Selbstwahrnehmung])</p> <p>Gruppe BV I2 (Interview im Hauptbahnhof [Fremdwahrnehmung])</p> <p>Gruppe BV I3 (Interview in der Brandenburger Straße [Fremdwahrnehmung])</p> <p><u>Ausblick:</u> L. klärt organisatorische Fragen (Treffpunkt, Ablaufplan etc.).</p>		
--	---	--	--

Tabelle 2A: Projekttag: Zeig mir dein Fenster und ich sag dir, wer du bist!

Phase/Zeit	Inhalt/Aufgabenstellung	Methode/Sozialform	Material
Einstieg 8:00 Uhr	<p>Die SuS treffen sich in der Schule zusammen mit dem Lehrer.</p> <p>Lehrer teilt Karten des Untersuchungsgebietes aus.</p> <p>Finden sich in ihren Gruppen zusammen. Interviewgruppen</p> <p>Offene Fragen werden geklärt.</p>	Plenum	<p>Kartengebiete Schlaatz 1, Schlaatz 2, Schlaatz 3 und Kartengebiete Brandenburger Vorstadt 1, Brandenburger Vorstadt 2, Brandenburger Vorstadt 3</p> <p>Fragebögen Selbstwahrnehmung Schlaatz und Brandenburger Vorstadt, Fremdwahrnehmung</p>
Feldforschung 9:00 Uhr	<p><u>Aufgabenstellung Fotografen:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Verschafft euch einen Überblick über euer Untersuchungsgebiet. Orientiert euch mit Hilfe der Karte. 2. Fotografiert aussagekräftige/typische Fenster. <p><u>Aufgabenstellung Interviewer:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Befragt mindestens 10 Personen aus Potsdam. Nutzt dazu den entwickelten Fragebogen. <p>Gruppe Schlaatz F1 (Fotografen – 2 SuS)</p>	<p>Partnerarbeit</p> <p>Befragungen, Fotografieren</p>	<p>Fotoapparate, Fragebögen, Klemmbretter, Stifte</p>

	<p>Gruppe Schlaatz F2 (Fotografen – 2 SuS)</p> <p>Gruppe Schlaatz F3 (Fotografen – 2 SuS)</p> <p>Gruppe Schlaatz I1 (Interview im Schlaatz [Selbstwahrnehmung])</p> <p>Gruppe Schlaatz I2 (Interview im Hauptbahnhof [Fremdwahrnehmung])</p> <p>Gruppe Schlaatz I3 (Interview in der Brandenburger Straße [Fremdwahrnehmung])</p> <p>Gruppe BV F1 (Fotografen – 2 SuS)</p> <p>Gruppe BV F2 (Fotografen – 2 SuS)</p> <p>Gruppe BV F3 (Fotografen – 2 SuS)</p> <p>Gruppe BV I1 (Interview im Schlaatz [Selbstwahrnehmung])</p> <p>Gruppe BV I2 (Interview im Hauptbahnhof [Fremdwahrnehmung])</p> <p>Gruppe BV I3 (Interview in der Brandenburger Straße [Fremdwahrnehmung])</p>		

Mittagspause 12:00 Uhr	In der Schule PAUSE	PAUSE	PAUSE
erste Reflexions- phase 12:30 Uhr	Die SuS berichten über ihre Erfahrungen und ersten Eindrücke sowie Probleme während der Erhebung. L. notiert erste Erkenntnisse an der Tafel.	Plenum	Tafel, Kreide
Auswertungsphase 1 13:00	<u>Fotografen:</u> Sichtung und erste Interpretation der Fotos. 1. Wertet die Fotos aus. Schaut nach charakteristischen Gegenständen/Gestaltungselementen in den Fenstern. 2. Fasst die dominanten Gegenstände zusammen. 3. Schlussfolgert anhand der Fotos auf den sozialen Status der Bewohner/innen und begründet. <u>Interviewer:</u> Auswertung der Fragebögen. Wertet die Fragebögen aus. Überlegt euch geeignete Darstellungsmöglichkeiten der Ergebnisse. Die LuL geben Hilfestellung.	Gruppenarbeit bzw. Partnerarbeit	Orientierungstabelle GrafStat

<p>Abschluss 16:00</p>	<p>Feedback</p> <p>Schreibt auf die Kopie:</p> <p>Was hat mir gut gefallen? Wobei benötige ich noch Hilfe? Was würde ich das nächste Mal anders machen? Wobei wünsche ich mir mehr Hilfe von den LuL?</p> <p><u>HA:</u> Bereitet eine max. fünfminütige Präsentation eurer Ergebnisse vor!</p>	<p>Papierflieger-Feedback</p>	<p>Kopien Papierflieger</p>
----------------------------	--	-------------------------------	-----------------------------

Abbildung 5A: Untersuchungsgebiete im Schlaatz

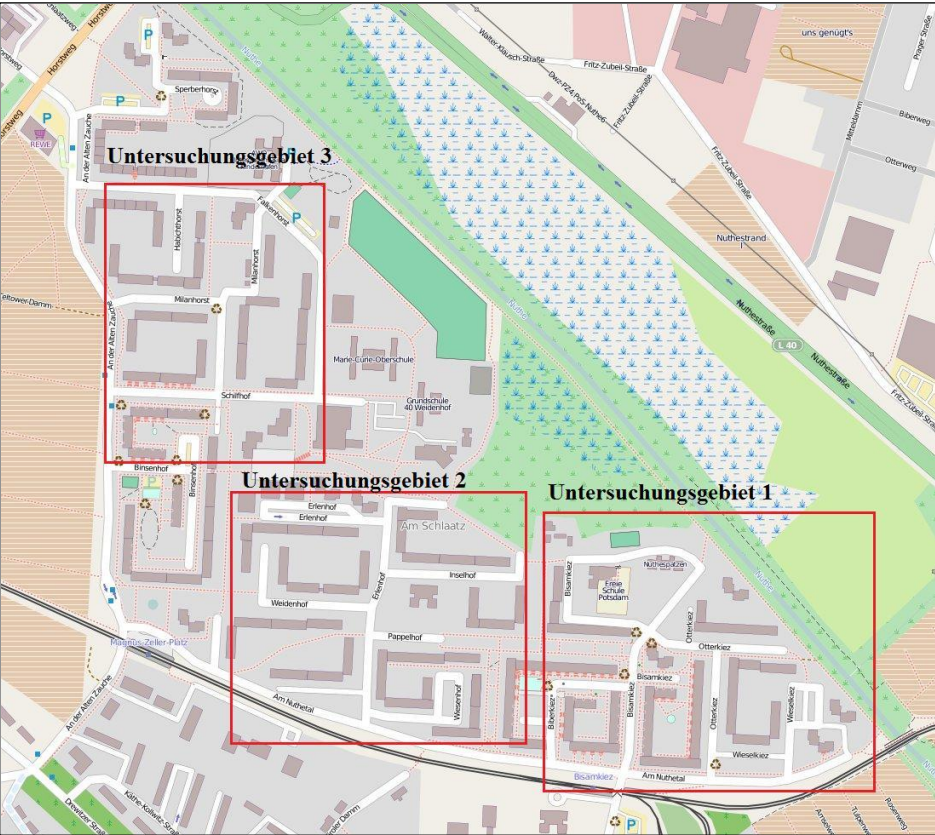


Abbildung 6A: Untersuchungsgebiete in Potsdam West/
Brandenburger Vorstadt



Tabelle 3A: Nachbereitender Unterricht: Zeig mir dein Fenster und ich sag dir, wer du bist!

Phase/Zeit	Inhalt/Aufgabenstellung	Methode/Sozialform	Material
Kolloquium	L. begrüßt die SuS zum wissenschaftlichen Kolloquium: „Zeig mir dein Fenster und ich sag dir, wer du bist!“ SuS stellen ihre Ergebnisse vor.	Kurzvorträge	
Vorbereitungsstunde	SuS bekommen Rollen für eine Podiumsdiskussion (2 Moderatoren (Extra-Briefing vom Lehrer), 2 Journalisten von der Zeitung „PNN“, 2 Wissenschaftler von der Universität Potsdam im Bereich Geo und PW, 2 Politiker [Mitglied der Stadtverordnetenversammlung, Landtagsabgeordneter], 2 Bürger aus Potsdam) <u>Aufgabenstellung:</u> Bereitet euch auf eure Rolle vor. Recherchiert Informationen, Daten, Fakten und überlegt euch Argumente.	Einzel- Paar- und Gruppenarbeit	Rollenkarten
Podiumsdiskussion	SuS ziehen eine Karte (Beobachterkarten und Rollenkarten) Durchführung der Podiumsdiskussion	Podiumsdiskussion	Rollen- und Beobachterkarten
Reflexionsphase 2	Bewertung des gesamten Projektes: Was habe ich gelernt? (Ringfinger) Was hat mir gefallen? (Daumen) Was fand ich weniger gut? (Mittelfinger) Was war interessant? (Zeigefinger) Was ist zu kurz gekommen? (Kleiner Finger)	Fünf-Finger-Methode	

	<p><u>HA:</u> Schreibt einen Reflexionsbericht (mind. 3 Seiten). Er sollte enthalten:</p> <ul style="list-style-type: none">- Forschungsfrage erläutern- Verlauf des Forschungsvorhabens- Methodik- Ergebnisse- Fazit/ Reflexion.		
--	---	--	--