

Urbanes Räumen

Pädagogische Perspektiven auf die Raumeignung Jugendlicher

Bearbeitet von
Romy Hofmann

1. Auflage 2015. Taschenbuch. 468 S. Paperback

ISBN 978 3 8376 3011 4

Format (B x L): 14,8 x 22,5 cm

Gewicht: 729 g

[Weitere Fachgebiete > Pädagogik, Schulbuch, Sozialarbeit > Schulpädagogik > Naturwissenschaften, Mathematik \(Unterricht & Didaktik\)](#)

schnell und portofrei erhältlich bei


DIE FACHBUCHHANDLUNG

Die Online-Fachbuchhandlung beck-shop.de ist spezialisiert auf Fachbücher, insbesondere Recht, Steuern und Wirtschaft. Im Sortiment finden Sie alle Medien (Bücher, Zeitschriften, CDs, eBooks, etc.) aller Verlage. Ergänzt wird das Programm durch Services wie Neuerscheinungsdienst oder Zusammenstellungen von Büchern zu Sonderpreisen. Der Shop führt mehr als 8 Millionen Produkte.

Romy Hofmann

URBANES RÄUMEN

Pädagogische Perspektiven auf die
Raumaneignung Jugendlicher

[transcript]

Sozial- und Kulturgeographie



Aus:

Romy Hofmann

Urbanes Räumen

Pädagogische Perspektiven

auf die Raumaneignung Jugendlicher

Mai 2015, 468 Seiten, kart., zahlr. Abb., 34,99 €, ISBN 978-3-8376-3011-4

Die Fähigkeit, sich in der Gesellschaft zu orientieren, umfasst mehr als das Lesen von Karten oder die Kenntnis topographischer Landmarken. Im Sinne eines zentralen Bildungsanspruchs gehört auch dazu, eigene Standpunkte zu reflektieren und sie kritisch mit anderen abgleichen zu können. Um zu verstehen, wie sich Jugendliche ihr Bild von der Welt machen, rekonstruiert Romy Hofmann deren implizite, unausgesprochene Handlungsmuster und zeigt auf, was sich in ihren Formen der Raumaneignung dokumentiert. Die hierbei erarbeitete Typenbildung erlaubt die Formulierung von Konsequenzen für den Geographieunterricht sowie darüber hinaus die Arbeit mit Jugendlichen, um sie bei der Entfaltung eines geographischen Weltbildes zu unterstützen.

Romy Hofmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik der Geographie an der FAU Erlangen-Nürnberg.

Weitere Informationen und Bestellung unter:

www.transcript-verlag.de/978-3-8376-3011-4

Inhalt

Vorwort | 9

1. FORSCHUNGSANLASS UND PROBLEMSTELLUNG

1.1 Anlass der Untersuchung | 11

1.1.1 Vom »Raum« zu »Räumen«.

Fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Räumen | 11

1.1.2 Schule und Geographieunterricht.

Bildungspolitische Diskussionen um »Raum« | 13

1.2 Problemstellung und Aufbau der Arbeit | 14

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2.1 Raum | 19

2.1.1 Zum Raumverständnis in der geographischen Fachwissenschaft | 21

2.1.2 Raumbegriffe in der Geographiedidaktik | 47

2.2 Raumakteure | 65

2.2.1 Auf dem Weg zu einer »Geographie der Subjekte« | 66

2.2.2 Subjekt- und Handlungszentrierung aus
geographiedidaktischer Perspektive | 80

2.3 Raumaneignung | 98

2.3.1 Raumwahrnehmung – Raumvorstellung – Raumaneignung | 98

2.3.2 Raumbezogene Handlungskompetenz | 130

2.3.3 Zusammenfassung empirischer Erkenntnisse zur Raumaneignung | 157

2.4 Kritisch-reflexiver Umgang mit Raumkonstruktionen | 162

2.4.1 Ausgangspunkt 1 | Kompetenzbereich Räumliche Orientierung | 164

2.4.2 Ausgangspunkt 2 | Subjekt- und Handlungsorientierung | 167

3. FRAGESTELLUNG UND UNTERRICHTSKONZEPTION

3.1 Fragestellung | 191

3.2 Unterrichtskonzeption | 192

3.2.1 Konstruktivistische Lernumgebungen schaffen | 195

3.2.2 Übersicht der Unterrichtseinheit | 223

4. AUFBAU UND GANG DER UNTERSUCHUNG

4.1 Samplingprozess | 240

4.2 Vorarbeiten | 241

4.3 Hauptstudie | 242

5. FORSCHUNGSMETHODIK

5.1 Zur Einordnung. Qualitative Sozialforschung | 245

5.2 Erhebung. Gruppendiskussionsverfahren | 246

5.3 Auswertung. Dokumentarische Methode | 250

5.3.1 Methodologische Einordnung und zentrale Begrifflichkeiten | 250

5.3.2 Vorgehen und Analyseschritte | 254

5.3.3 Exemplarische Textinterpretation | 260

5.4 Potenziale der methodischen Wahl | 267

5.4.1 Allgemeine Kriterien | 267

5.4.2 Begründung aus unterrichtspraktischer Sicht | 269

5.4.3 Begründung aus spezifisch raumbezogener Sicht | 270

6. ERGEBNISSE

6.1 Fallbeschreibungen | 275

**6.2 Rekonstruktion der Schülerorientierungen:
Komparative Analyse und theoretische Verdichtung** | 309

6.2.1 Veränderndes Eingreifen in Strukturen als Raumproduktion | 311

6.2.2 Der Umgang mit Heterogenität | 318

6.2.3 Die Bedeutung der eigenen Lebenswelt als Umgang mit
konkret-räumlichen Alltagserfahrungen | 328

6.2.4 Die Rolle schulischer Strukturen als Auseinandersetzung
mit dem Unterricht | 338

6.2.5 (Neues) Verständnis von Geographie | 346

6.2.6 Die Rolle der Kunst bzw. ästhetischer Zugänge zu Raum | 349

6.3 Typenbildung | 350

6.3.1 Sinngenetische Typenbildung der vorliegenden Studie | Modi der
Raumaneignung Jugendlicher | 353

6.3.2 Typenspezifische Bearbeitung der Themen | 357

6.3.3 Theoretische Verdichtung und Diskussion der Typenbildung | 391

7. ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE

7.1 Konsequenzen und Ausblick | 401

7.1.1 Allgemeine Konsequenzen | 401

7.1.2 Typenspezifische Formulierung erster Annahmen und Hilfestellungen
für den Geographieunterricht | 407

7.2 Kritische Würdigung, Forschungsdesiderata und Anknüpfungspunkte für die weitere Forschung | 409

LITERATUR | 417

1. Forschungsanlass und Problemstellung

To deal with the phenomenon of space is, even for a non-scientist, a fascinating matter, since the phenomenon of space, apart from that of time, is an indispensable cornerstone of human experience.

SCHULZE 1987: 2

1.1 ANLASS DER UNTERSUCHUNG

1.1.1 Vom »Raum« zu »Räumen«.

Fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Räumen

Die Geographie setzt sich traditionell mit dem Raum bzw. räumlichen Phänomenen auf der Erdoberfläche sowie den damit im Zusammenhang stehenden Lebensformen und -äußerungen der Menschen auseinander. Dabei wird *Raum* als eine Brille verstanden, durch die wir die Welt sehen und erklären können. Die ontologische Wertigkeit des Raum-Begriffes selbst hat sich im Verlauf der Entwicklung von der Geographie als einer Wissenschaft der feststellenden Erd-Beschreibung zu einer auch *verstehenden* Disziplin geändert, die über das Erfassen kausaler Wirkbeziehungen hinausgeht. Bedingt dadurch kommt es zu einer verfeinerten Betrachtung und Ausdifferenzierung ihrer einzelnen Disziplinen und theoretischen Zugänge. Dabei wird, auch in anderen wissenschaftlichen Bereichen, Wert auf eine plurale und vielperspektivische Beobachtungshaltung gelegt, die von einer Reflexivität der Beobachtenden zeugt. Es gehört gewissermaßen *zum guten Ton*, Tatsachen und Meinungen kritisch zu hinterfragen und gar zu dekonstruieren. Geograph oder Wissenschaftler zu sein, meint auch, sich selbst über die Schulter zu schauen und einen zweiten Blick auf Sachverhalte zu

werfen. Dies kann als Ausdruck einer *Post- bzw. späten Moderne* (nach Giddens, vgl. Knox/Pinch 2006: 53) umrissen werden.

Die *Neue Kulturgeographie* (Kap. 2.1.1) als eine Perspektive der Sozialgeographie verfolgt diesen Anspruch kritischer Wissensproduktion und leistet damit auf einer wissenschaftlichen Ebene »Beiträge zu aktuellen politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen als wichtige Anregungen für den öffentlichen Diskurs« (Bauer 2010: 95). Als eine ihrer Stärken steht der Einbezug von Erkenntnissen aus anderen wissenschaftlichen Tätigkeitsfeldern, wodurch sich geographischen Phänomenen interdisziplinär und differenzierter genähert werden kann. Eine der Grundannahmen der Neuen Kulturgeographie betont die Vieldeutigkeit der Wirklichkeit; damit sind auch die täglich von Menschen (re-)produzierten Räume gemeint. Vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Verständnisses bedeutet das, dass wir die Dinge der Umwelt erst durch unser Handeln bedeutsam machen. Im Zuge der Neuen Kulturgeographie nimmt die *Bedeutungszuweisung* eine zentrale Rolle ein. Räume werden nicht mehr nur als objektiv gegebene und eindeutig vermess- und kartierbare Container aufgefasst, sondern es rücken auch Fragen in den Mittelpunkt, warum bestimmte Stadtviertel *hip* werden – d.h. ihnen diese Bedeutung zugeschrieben wird –, auch wenn sie bspw. eine marode Bausubstanz aufweisen. Die scheinbar objektive *schlechte* Beschaffenheit eines Raumes steht der subjektiven *positiven* Deutung gegenüber. Damit wird deutlich, dass nicht von bereits existierenden Räumen ausgegangen werden kann, sondern diese erst im Sprechen und Handeln entstehen. Exemplarisch hierfür stehen die Fragen, »wer unter welchen Bedingungen und aus welchen Interessen wie über bestimmte Räume kommuniziert und sie durch alltägliches Handeln fortlaufend produziert und reproduziert« (Arbeitsgruppe Curriculum 2000+ der Deutschen Gesellschaft für Geographie 2002: 8). Es existieren unterschiedlich legitime, *gleich gültige* Raumkonstruktionen nebeneinander. Aus der subjektiven und selektiven Bedeutungszuweisung der handelnden Akteure ergibt sich letztlich die Unmöglichkeit, jene Fragen eindeutig zu beantworten. »Um genau diesen Lernprozess, also um den reflektierten Umgang mit Unsicherheit, Ungewissheit und Ambivalenzen, um die Einbeziehung von Optionalität und das Mitdenken möglicher nicht-intendierter Nebenfolgen geht es im Bereich der »Neuen Kulturgeographie.« (Wardenga 2006: 30)

1.1.2 Schule und Geographieunterricht.

Bildungspolitische Diskussionen um »Raum«

»Es kann nicht überraschen, dass eine Problematik, die Grundfragen der Geographie betrifft, auch in der fachdidaktischen Diskussion thematisiert wird«

(Hoffmann 2007: 28), zumal die räumliche Komponente als das *Erkennungsmerkmal* der Geographie gehandelt wird und darüber hinaus auch einen maßgeblichen Anteil in der geographischen Ausbildung spielt (vgl. ebd.: 39f. zu Raumbezügen in den deutschen Rahmenplänen zum Geographieunterricht). Die Notwendigkeit der Thematisierung spezifisch räumlicher Fragestellungen ergibt sich nicht zuletzt aus der Rolle der Schulgeographie als »eine[r] besondere[n] Schnittstelle zwischen Fachwissenschaft und Gesellschaft [...]«. Insofern sind die Geographie und die Gesellschaft auf eine solide Arbeit in den Schulen angewiesen.« (DGfG 2010: 3), wobei der geographiedidaktischen Forschung hierbei eine essentielle Bedeutung zukommt. Formuliert als Bildungsbeitrag in den *Grundsätzen und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie* muss Geographieunterricht »den Veränderungen in der Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen und den allgemeinen gesellschaftlichen Problemsituationen, die u.a. in den epochal-typischen Schlüsselproblemen ihren Niederschlag finden, in seinen Zielsetzungen, Inhalten und Methoden Rechnung [...] tragen« (Arbeitsgruppe Curriculum 2000+ der Deutschen Gesellschaft für Geographie 2002: 7). Im Speziellen hat dieser die Aufgabe zu erfüllen, Lernende für die Kontingenz von (räumlicher) Wirklichkeit zu sensibilisieren und ihnen die Bedeutungsvielfalt von Räumen erfahrbar zu machen. Was bedeutet es, dass ein räumlicher Ausschnitt unterschiedliche Bedeutungen annimmt und wie ist das zu erklären? Dies wiederum erfordert einen differenzierte(re)n Blick auf das jeweils *Eigene* und *Andere* sowie die Einsicht, dass nicht die eigene Sichtweise die einzig wahre ist. In unterschiedlichen geographiedidaktisch relevanten Dokumenten wird das Ziel der vielperspektivischen Behandlung von Räumen betont (vgl. dazu ausführlicher Kap. 2.1.2).

Nun kann es im Geographieunterricht nicht darum gehen, Räume allein auf einer theoretischen Ebene als vielfältig gesellschaftlich konstruiert zu erfassen und beschreiben, sondern auch (aktionale) Handlungen in konkreten Räumen anzuleiten, was mit dem Begriff der *Raumaneignung* bzw. Partizipation bestimmt und geographiedidaktisch als *Raumbezogene Handlungskompetenz* beschrieben werden kann. Um aber raumgerecht bzw. raumkompetent zu handeln, so die Annahme, bedarf es dieses grundlegenden Verständnisses von und einer kritischen Auseinandersetzung mit Räumlichkeit. Als »alle Einzelziele des Geographieunterrichts einschließenden Oberbegriff« (Köck 2011: 113) beschreibt die Raumbezogene Handlungskompetenz in ihren Grundpfeilern »die Fähigkeit und Bereitschaft, die nahe und ferne räumliche Umwelt fachstrukturell zu erfassen und zu durchdringen sowie selbstbestimmt und solidarisch an ihrer Entwicklung, Gestaltung und Bewahrung mitzuarbeiten« (Kultusministerkonferenz 2005: 3). Diese gilt es an anderer Stelle (Kap. 2.3) intensiver zu erläutern.

1.2 PROBLEMSTELLUNG UND AUFBAU DER ARBEIT

Auch andere wissenschaftliche Disziplinen neben der Geographie haben das Räumliche für sich entdeckt (vgl. Exkurs I, Kap. 2.1.1) und finden vermehrt über konstruktivistische Zugänge neue Wege der Behandlung räumlicher Fragen. Dies geschieht dezidiert vor dem Hintergrund eines kritisch-hinterfragenden, dekonstruierenden Modus sowie unter Bezugnahme auf plurale, Vielfalt betonende Welt- und Wirklichkeitsverhältnisse, die besonders kleinere, sogenannte alltägliche Phänomene in den Blick nehmen. Im Sinne eines normativen Maßstabs gilt es entsprechend als *gut*, ja zwingend notwendig, Perspektiven zu wechseln und sich auf diese Art und Weise ein Bild von der Welt zu machen.

Auch im Geographieunterricht kann es nicht allein um die Thematisierung von Erd-Räumen als abgeschlossene, nebeneinander stehende Einheiten gehen; darum, *ein* möglichst authentisches Bild der *einen* Welt zu vermitteln. Über die Öffnung des Begriffes Raum hin zu einer auch subjektiv bedeutsamen Dimension wird deutlich, dass die jeweils *individuelle* Weltansicht nur eine neben weiteren möglichen Weisen der Erklärung von Welt darstellt. »Für einen Wurm im Meerrettich besteht die Welt aus Meerrettich.« (Rhode-Jüchter 2011) Nehmen wir Menschen unsere Umwelt entsprechend auf diese Weise wahr, wird niemand daran zweifeln, dass es auch *anders* sein kann. Das Heraustreten aus der eigenen Welt im Sinne eines Hinterfragens dessen, was für normal und wahr gehalten wird, ist aber bei weitem nicht selbstverständlich, ja sogar ein wenig unbequem. Doch muss es auch darum gehen, ein Problembewusstsein bei den Lernenden anzuleiten, um mit der Vielperspektivität und unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten umzugehen. Damit einher geht aber gleichzeitig die Frage, »welches raumbezogene didaktische Prinzip« (Mittelstädt 2011: 142) sich für dessen Vermittlung eignet, da wir erkennen müssen, »dass ein geographischer Denkhabitus basierend auf dem Konzept Reflexivität für die geographiedidaktisch motivierte Beobachtung en detail noch nicht bestimmt oder gar operationalisiert ist« (Schneider 2013: 17) – nicht zuletzt aus dem Grund, da eine Behandlung von Räumen aus der Sicht der Neuen Kulturgeographie zwangsläufig mit Verunsicherung einhergeht. Treffender als mit Wardenga lässt sich das kaum formulieren: »Neue Kulturgeographie« ist damit *eine erhebliche Herausforderung* sowohl für die Humangeographie im universitären Bereich, als auch für die Schulgeographie, weil sie mit vielen lieb gewordenen Vorstellungen und Begriffen [...] bricht, Grenzziehungen relativiert und neue Unterscheidungen einführt.« (Wardenga 2006: 43 [eig. Herv.]) Doch ist nicht auch der tägliche Ablauf in den Klassenzimmern der Schulen *neukulturgeographisch*? Sind Lernende und

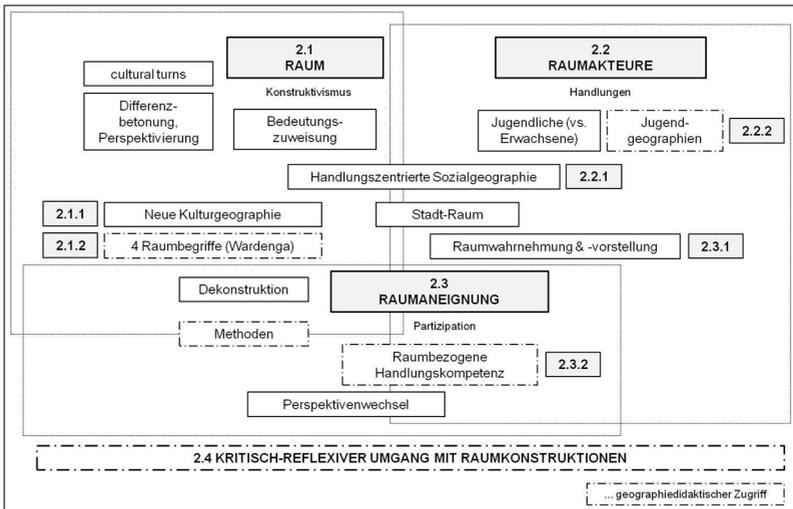
Lehrende nicht gleichermaßen von der Vieldeutigkeit betroffen, die das Aushandeln von Fragen, bspw. nach *richtigem* Handeln betrifft?

Als zentrale Problemstellung dieser Arbeit ergibt sich, dass auf der einen Seite normative Forderungen an Lernende und ihre Lernprozesse herangetragen werden; Bildung immer auch gesellschaftlich bestimmt ist. Das zeigte sich vor allem mit dem Aufschrecken nach der ersten PISA-Studie und weiterhin in aktuellen Debatten um Kompetenzorientierung, bis hin zur Umsetzung alternativer Schulformen oder Bildungskonzepte. Gleichzeitig wird die Perspektive der Lernenden als zentral für die Qualität und Verbesserung von Unterricht anerkannt. Kompetenzorientierung habe sich an den individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen auszurichten, was weithin unter dem Begriff der Subjektzentrierung bekannt ist. Neben einem testorientierten Denken, welches an die Leistungsorientierung von Lernenden anknüpft, muss es auch darum gehen, ihre subjektiven Sichtweisen zu berücksichtigen, die sich nicht allein quantitativ in Form von Schulnoten messen lassen. Damit ist weniger gemeint, jeden einzelnen Lernenden nach seinen Vorstellungen oder Erfahrungen zu fragen, sondern Forschung zu betreiben, die einen unvoreingenommenen Zugang zu den Wissensbeständen bzw. Denkweisen der Lernenden eröffnet und damit Rahmenbedingungen zu schaffen, um (Geographie-)Unterricht langfristig verbessern zu können. In diesem Unterfangen möchte die vorliegende Studie einen Beitrag leisten.

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut: Nach der bisherigen Darstellung des Forschungsanlasses sowie der zentralen Problemstellung in Kapitel 1 erfolgt eine Klärung grundlegender theoretisch-konzeptioneller Voraussetzungen in Kapitel 2, wobei sich die Unterkapitel (2.1.1, 2.2.1, 2.3.1) jeweils aufbauend aufeinander einem geänderten Raum-Verständnis – des eigentlichen Ausgangspunktes dieser Studie – als auch dem der Raumakteure – wer sind diejenigen, die Raum *herstellen* – und der Raumeignung – wie, warum und mit welchen Konsequenzen tun sie das – aus einer *fachwissenschaftlichen* Perspektive widmen. Daran schließt sich jeweils ein Kapitel an, welches die *geographiedidaktischen* Zugriffe aufzeigt (Kap. 2.1.2, 2.2.2, 2.3.2). Zusammengefasst werden die Ausführungen in einem Textfeld am Ende jedes einzelnen Kapitels. Dabei wird auf die für die Bereiche relevanten Erkenntnisse i.S. einer Darstellung des Forschungsstandes eingegangen, der zusammengefasst in Kapitel 2.3.3 dargestellt wird. Diese Annahmen fließen im Kernstück der theoretischen Annahmen – einem kritisch-reflexiven Umgang mit Raumkonstruktionen – in Kapitel 2.4 zusammen. Der Grund für diese Aufteilung liegt in der Betonung der engen Verzahnung zwischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Überlegungen, um diese nicht getrennt voneinander erscheinen zu lassen. In den weiteren Abschnitten der

Arbeit geht es darum, über die Ableitung der Fragestellung der Arbeit die Konzipierung des Unterrichtstreatments aufbauend auf den vorangegangenen Überlegungen aufzuschlüsseln (Kap. 3), um daran anschließend Aufbau und Gang der Untersuchung (Kap. 4) sowie die forschungsmethodischen Grundlagen (Kap. 5) aufzuzeigen. Der Auswertung des Projekts in Kapitel 6 folgen erste Konsequenzen, die als Zusammenfassung und Ausblick formuliert werden (Kap. 7). Das folgende Schema (Abb. 1) soll die inhaltlichen Zusammenhänge in Übersichten mit einigen Schwerpunktsetzungen verdeutlichen.

Abbildung 1: Zusammenschau der theoretischen Schwerpunktsetzungen



Drei Hinweise zur formalen Abfassung der Arbeit seien hier noch erwähnt: Aus Gründen der Lesbarkeit wird auf eine explizite Trennung zwischen weiblichen und männlichen Formen verzichtet; es wird im Folgenden letztere gewählt, es sei denn, eine Nennung beider Geschlechter ist erforderlich. Zum anderen werden jegliche Zitate aus anderen Quellen sowie auch Aussagen der Jugendlichen aus den Gruppendiskussionen in Anführungszeichen (»...«) geschrieben; *eigene* Begriffe, die hervorgehoben werden, erscheinen stets *kursiv*. Die Zitate der Jugendlichen aus den Gruppendiskussionen werden so übernommen, wie sie in den Transkriptionen erscheinen; das schließt ein, dass Orthographie und Rechtschreibung evtl. von den üblichen Regeln abweichend verwendet werden.

Jugendlichen, d.h. den Lernenden müssen im Rahmen ihrer Ausbildung Wege aufgezeigt werden, um sich in einer Welt der vielfältigen Handlungsmöglichkeiten zurechtzufinden und angesichts pluraler, polyvalenter und kontingenter Wirklichkeiten keiner Gleichgültigkeit zu verfallen. Es geht um eine »Orientierungskompetenz in fundamentalem Sinne« (Dickel 2006a: 13). Dies soll über die Anbahnung eines kritisch-reflexiven Umgangs mit Raumkonstruktionen erfolgen, die mit dem Ziel verbunden ist, dass Lernende mit Hilfe von Geographieunterricht ein »praktikables Weltbild« (ebd.: 9) ausbilden, um sich in der Um-Welt zurechtzufinden. Denn besonders vor dem Hintergrund der zunehmenden Aufmerksamkeitslenkung in den öffentlichen urbanen Räumen müssen sie lernen, versteckte Intentionen zu lesen und entziffern.

Im Titel der Arbeit – urbanes räumen¹ – kommt eine Zweideutigkeit zum Ausdruck, die das Spannungsfeld der Bedeutungsvielfalt von Räumen und der eigenen Aktivität im urbanen Raum erfasst. Die Jugendlichen lernen über stadtgeographische Fragestellungen – urbane Räume –, jenen Räumen verschiedene Möglichkeiten einzu-räumen, d.h. wie sie jeweils subjektiv zugewiesene Bedeutung annehmen können und welche Konsequenzen das für das eigene Handeln hat. Damit verbunden ist das Anliegen von Geographie sowie Geographieunterricht, »weniger Macht-, Hierarchie- und Strategiedenken, vielmehr eine offenere Konzeption von Theorie, Wissenschaftspraxis und Geographie [zu] ermöglichen, in der auch alternative Erzählungen ihren Platz haben« (Bauer 2006: 92). Lernende sollen dabei zu Ko-Autoren von Räumen werden, um die postulierte Vielfalt der Wirklichkeit selbst zu erfahren. Verbunden mit dem Verlassen allzu hierarchischer Denkweisen und einer Offenheit geographiedidaktischer Lesart ist das Bedürfnis der vorliegenden Arbeit, nicht von Schülerinnen und Schülern i.e.S. zu sprechen – auch wenn sie dies in ihrer Rolle sind – sondern wird auch hier der Begriff der *Jugendlichen* vorgezogen (vgl. Bauer 2006: 97), um die Geographien ihres eigenen Lebens (Daum 1993) in den Vordergrund zu stellen, die sie vor allem auch außerhalb schulischer Räume produzieren.

1 In Anlehnung an Biehler 2004.