

geographische

*revue*

Zeitschrift für Literatur und  
Diskussion

Jahrgang 6 · 2004 · Heft 2

Didaktik

# geographische

*revue*

Jahrgang 6 · 2004 · Heft 2

Einführung 5

## Essays

Wulf Schmidt-Wulffen 7  
Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht: Kommunikation –  
Schülerorientierung – Nachhaltiges Lernen

Alexandra Budke 27  
Selbst- und Fremdbilder im Geographieunterricht

Hans-Dietrich Schultz 43  
Brauchen Geographielehrer Disziplingeschichte?

Günther Beck 59  
Die Wirklichkeit der Welt erfassen oder Der  
(Geographie-)Unterricht fängt erst da an, interessant  
zu werden, wo er zur Wissenschaft wird ...

## Einzelrezensionen

- 81 Thomas Krämer-Badoni, Klaus Kuhm (Hg.): Die Gesellschaft und ihr Raum. Raum als Gegenstand der Soziologie. Opladen 2003. (Andreas Pott)
- 86 Susan Hanson: Geography, Gender, and the Workaday World. Stuttgart 2003. (Sabine Motzenbäcker)
- 91 Robert Rudolph: Stadtzentren russischer Großstädte in der Transformation – St. Petersburg und Jekaterinburg. Leipzig 2001. (Rainer Neef)
- 94 Joachim Becker, Andrea Komlosy (Hg.): Grenzen weltweit. Zonen, Linien, Mauern im historischen Vergleich. Wien 2004 (Beiträge zur Historischen Sozialkunde/Internationalen Entwicklung 23/2004, auch Journal für Entwicklungspolitik, Ergänzungsband 15). (Peter Jurczek)
- 97 Andrea Komlosy: Grenze und ungleiche regionale Entwicklung. Binnenmarkt und Migration in der Habsburgermonarchie. Wien 2003. (Wolfgang Aschauer)
- 99 Hans Gebhardt, Paul Reuber, Günter Wolkersdorfer (Hg.): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Heidelberg, Berlin 2003. (Heinz Arnold)
- 103 Don Mitchell: Cultural Geography – A Critical Introduction. Oxford 2000. (Holger Priebe)

## Impressum

Herausgeber, Selbstverlag:  
Geographische Revue e.V., Flensburg  
Redaktion:  
Wolfgang Aschauer, Günther Beck,  
Jörg Becker (verantwortlich für diese  
Ausgabe)  
Druck:  
Rhiem Druck GmbH, 46562 Voerde  
Layout und Satz:  
Günter Raabe, 37079 Göttingen  
Copyright:  
Geographische Revue e.V.  
ISSN: 1438-3039  
Das Einzelheft kostet 9,00 EUR (incl.  
Versandkosten), das Jahresabonnement  
15,00 EUR (incl. Versandkosten).

Die geographische *revue* erscheint  
zweimal im Jahr.  
Redaktions- und Bestelladresse:  
Dr. Jörg Becker, Institut für Geographie,  
Universität Potsdam, Postfach 60 15 53,  
14415 Potsdam  
Die Redaktion lädt alle Interessenten zur  
Mitarbeit ein. Für unverlangt eingesandte  
Manuskripte kann jedoch keine Gewähr  
übernommen werden.  
Rezensionsexemplare (bitte zwei Exem-  
plare) werden erbeten an:  
Prof. Dr. Wolfgang Aschauer,  
An der Reitbahn 15 b  
24937 Flensburg  
Internet: [www.geographische-revue.de](http://www.geographische-revue.de)

## **Didaktik – Anmerkungen zum Themenschwerpunkt dieser Ausgabe**

Seit dem Wechsel vom länderkundlichen zum allgemeingeographischen Paradigma können sich die Vertreter des Faches der Gewissheit erfreuen, mit dem seriöseren wissenschaftlichen Überbau auch zu einer stärkeren bildungspolitischen Anerkennung gefunden zu haben. Dennoch: Die Selbstverständlichkeit und Unantastbarkeit, mit der beispielsweise das Fach Geschichte seinen Platz im Fächerkanon der deutschen Schule besetzt, ist der Geographie/Erdkunde trotz positiver Würdigungen auch von außen bisher nicht vergönnt und führt zu neidvollen Blicken in Richtung Nachbardisziplin.

Der Themenschwerpunkt „Didaktik“ der vorliegenden geographischen *revue* versucht daher den Blick auf die Gegenwartstauglichkeit und Zukunftsfähigkeit des Geographieunterrichts zu lenken. Er stellt eine Art Bestandsaufnahme „von außen“ dar, weil in ihm nicht Legitimations- und Unverzichtbarkeitsaspekte thematisiert werden, sondern die real existierende Praxis des Erdkundeunterrichts mit universellen wissenschaftlichen und didaktischen Prinzipien konfrontiert wird. Dabei knüpfen die einzelnen Beiträge an die Schnittstelle von disziplinärer Grundorientierung und kritischer Außenperspektive an und bieten dem Leser gewissermaßen die Möglichkeit, zwischen der Festlegung auf eine (wie auch immer begründete) mangelnde wissenschaftliche und bildungspolitische Vollwertigkeit und der davon bereinigten Orientierung am gegenwärtigen *common sense* der Geographengemeinde einen „dritten“ Weg zu gehen, nämlich den der grundlegenden Distanz gegenüber vorschnell hergestellten Selbstverständlichkeiten.

So stellt Wulf Schmidt-Wulffen in seinem Beitrag heraus, dass die aktuellen, aus der gegenwärtigen Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern ableitbaren Anforderungen an das Schulfach Erdkunde vor allem eine Professionalisierung des Unterrichts im Bereich der Methoden zur Folge haben müssen und dass es vordergründige Aufgabe der Fachdidaktik sein müsse, nicht die Unterrichtsgegenstände zu reflektieren, sondern die methodischen Reflexionen mit Blick auf das Paradigma des eigenverantwortlichen Lernens voranzutreiben. Er beschäftigt sich demzufolge mit der Frage, wie man der Subjektrolle von Schülerinnen und Schülern im Geographieunterricht besser gerecht werden kann und erläutert und illustriert dies an Unterrichtsbeispielen zum Thema „Jugendliche in Ghana“.

Alexandra Budke trifft mit ihren Überlegungen zu den „Selbst- und Fremdbildern im Geographieunterricht“ ins Zentrum der Frage, inwieweit geographischer Unterricht aufklärerische Potentiale in sich trägt bzw. unter welchen Umständen er solche Potentiale in sich tragen könnte. Sie problematisiert die Konstruktion eines „Nationalcharakters“ im Zeitalter der Globalisierung, überprüft seine kategorische Tauglichkeit zur Überwindung von Vorurteilen und plädiert schließlich dafür, funktionale und interessenbestimmte Aspekte bei der Verwendung dieses Konstrukts zu thematisieren, wenn das aufklärerische Ziel nicht aus den Augen verloren werden soll.

Mit dem Bezug zur Notwendigkeit einer disziplinären Selbstvergewisserung in fachdidaktischen Zusammenhängen beschäftigt sich der Beitrag von Hans-Dietrich Schultz.

Der Autor prüft die Tauglichkeit von disziplingeschichtlichen Abrissen und monographischen Handreichungen für die didaktische Praxis und unternimmt mit dieser Fragestellung auch vielfältige Ausflüge in die Geistesgeschichte, um den generellen Stellenwert der Vergangenheit für Gegenwart und Zukunft zu klären. Die in der fachdidaktischen Perspektive sinnvolle Beschäftigung mit Disziplingeschichte wird von Schultz darin gesehen, dass sie eine Sensibilisierung für Widersprüche und Verwerfungen innerhalb vermeintlich geradliniger Entwicklungen leisten kann.

Günther Becks Plädoyer für das Betreiben jeglichen Unterrichts als Wissenschaft thematisiert schließlich die Unabdingbarkeit theoretischer Reflexion in der fachinhaltlichen und didaktischen Ausbildung und deren Bedeutung für unterrichtliche Zusammenhänge. An zahlreichen Beispielen demonstriert Beck die Relativität vermeintlich sicheren Fachwissens und untersucht exemplarisch dessen paradigmatisch gesteuerte Abhängigkeiten. Besonders breiten Raum nimmt dabei die Auseinandersetzung mit konstruktivistischen Ansätzen ein. Über die Dialektik von ‚Wissen‘ und ‚Erkenntnis‘ wird die Notwendigkeit theoretisch verankerter ‚Denkarbeit‘ im Unterricht fokussiert.

Hans-Jürgen Hofmann

Wulf Schmidt-Wulffen ■

# Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht: Kommunikation – Schülerorientierung – Nachhaltiges Lernen

## 1 Einleitung

Schüleräußerungen aus der Gesamtschule Storkow, Brandenburg:

„Guter Unterricht ist für mich ...

- wenn nicht nur der Lehrer den Unterricht führt, sondern auch die Schüler oft mit einbezogen werden.
- wenn man selbstständig arbeitet und auch viele Gruppenarbeiten durchführt.
- Unterricht, der jedem einzelnen Schüler dazu verhilft, sich individuell zu entwickeln; dies funktioniert aber nur, wenn dieser Unterricht in kleinen Lerngruppen stattfindet.
- Unterricht, an dem man Spaß und Freude hat, sich vielleicht sogar Themen nach eigener Wahl zusammenstellt“ (Leutert/Mohr 2003, 24).

Diese Äußerungen zeigen: Schüler wünschen sich eine Veränderung ihrer gewohnten Rolle. Im Verhältnis zu ihren Lehrern möchten sie einen aktiveren Part spielen als er ihnen bisher zugestanden – und zugetraut – wird. Gegen den erlebten Schulalltag stellen sie ihre Bedürfnisse nach Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit. Ist ihr außerschulischer Alltag doch schon weitestgehend von Eigenständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstorganisation geprägt, wollen sie in der Schule gleiche Ansprüche realisieren. Im häuslichen Umfeld ist der frühere Erziehungsstil der *Verordnung* längst dem Modus der *Vereinbarung* gewichen. Deshalb hat sich nach Ansicht von Jugendforschern die Schere zwischen Selbstständigkeit und Selbstorganisation im außerschulischen Leben und Gängelung sowie Unselbstständigkeit im Unterricht inzwischen so weit geöffnet, „dass schulische Bildungsbemühungen noch nie so ins Leere gegangen seien“ (Klika 1995, 7).

Dieser gesellschaftliche Wandel legt für einen zukunftsfähigen Unterricht eine weitgehende Rückdrängung traditioneller, lehrerzentrierter Unterrichtsverfahren durch eine neue Lernkultur nahe.<sup>1</sup> Diese muss an der Alltagswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen orientiert sein und damit mehr Spielräume für eigenständiges Lernen öffnen. Die Jugendlichen halten Schule, Lehrer und Unterricht für wandlungsfähig. Sollten wir sie dabei nicht unterstützen? Jedoch: Ist dies eine Aufgabe der Fachdidaktik?

Die fachdidaktische Entwicklung der 70er und teilweise auch der 80er Jahre war durch den Paradigmenwechsel von der Länderkunde zur Allgemeinen Geographie ge-

kennzeichnet, in Verbindung mit der Übernahme der Lernzielorientierung. Dieser Prozess wie auch die begleitende Debatte um die Eigenständigkeit des Faches war ganz auf die Klärung der Unterrichtsgegenstände gerichtet. Diskussionen um *pädagogische* Prinzipien, in denen es um die Qualität des Lehrens und Lernens ging – etwa um Handlungs- und Schülerorientierung – liefen seit den 90er Jahren eher peripher mit. Sie waren weder ein Herzensanliegen in der Fachdidaktik noch wurden sie – abgesehen von einem engen Methodenverständnis<sup>2</sup> – überhaupt als Aufgabenfeld der Fachdidaktik begriffen. Auch der Ende der 90er Jahre in der Lehrerfortbildung einsetzende Boom bezüglich Methodentraining, Kommunikationstraining und Eigenverantwortliches Arbeiten – so die bekannten Buchtitel des Vorreiters dieser Bewegung, Heinz Klippert – fand keine Entsprechung in der fachdidaktischen Diskussion, jedoch in der Lehrerfortbildung. Erst die wenig erbaulichen Ergebnisse der PISA-Studie bewirkten ein Aufhorchen. Die Infragestellung der Zukunftsfähigkeit deutscher Schüler führte zu einer größeren „Nachfrage“ nach Unterrichtsprinzipien *in* der Fachdidaktik, die ihre Herkunft *außerhalb* dieser hatten.<sup>3</sup>

Ich vertrete die Auffassung, dass sich die Fachdidaktik nach Abschluss des Disputs um die Unterrichtsgegenstände zukünftig verstärkt um eine Veränderung der *Unterrichtskultur* bemühen sollte, um Schülerinnen und Schüler zukunftsfähig zu machen – und dies Fach für Fach, also auch im Erdkunde- bzw. Geographieunterricht. Das zentrale Anliegen: Durch verstärkte Kommunikation den individuellen Lernbedürfnissen und -möglichkeiten einer heterogenen Schülerschaft eher als im traditionellen Unterricht gerecht zu werden.

Nachfolgend werde ich

- die neue Lern- bzw. Unterrichtskultur aus verschiedenen Blickwinkeln begründen,
- deren Kernelemente vorstellen und durch verschiedene Methoden konkretisieren,
- einen idealtypischen Unterrichtsaufbau entwickeln
- und diesen an einem erdkundlichen Unterrichtsbeispiel „durchdeklinieren“
- sowie ihn im Blick einer Evaluation durch Schüler und Lehrer reflektieren.

## 2 Gründe für eine neue Unterrichtskultur

Für dieses veränderte, für eine *Zukunftsbefähigung* unerlässliche Verständnis von (Erdkunde-)Unterricht gibt es handfeste Gründe auf verschiedenen Ebenen:

1. Nach Abschluss ihrer Schulzeit müssen Jugendliche „auf eigenen Füßen stehen“ können, um berufs- und ausbildungsfähig zu sein. Das ist heute weitgehend *nicht* der Fall. Ein Viertel aller Azubis bricht die Lehre ab, bis zu 90 % aller Bewerber um anspruchsvolle Lehrstellen wird zurückgewiesen. Auch an den Universitäten ist die Abbrecherquote mit 24 % sehr hoch (HIS Hannover 2002: [www.berlinews.de/archiv-2003/1174.shtml](http://www.berlinews.de/archiv-2003/1174.shtml)). Regelmäßig führe ich Studenten mit Ausbildern, Personalleitern und Azubis hannoverscher Betriebe (Conti, Reemtsma, AOK, Sparkasse) zu Gesprächen über schulisch verursachte De-



fizite zusammen. Neben unzureichenden Kenntnissen in Rechtschreibung und den Grundrechenarten werden vor allem wichtige Fähigkeiten vermisst: Selbstständige Aneignung von Lerninhalten, Anwendung schulischer Kenntnisse in neuen Zusammenhängen, Team- und Kommunikationsfähigkeit, Problemlösungskompetenz, Selbstorganisationsfähigkeit (Kasten 1).

### **Die besonderen Defizite der Schulabgänger**

*Kasten 1*

#### **Gespräche mit Ausbildern und Azubis in Ausbildungsbetrieben: Stadtparkasse, AOK, Reemtsma, Continental (April/Mai 2004)**

Schulische Mängel:

- mangelnde Selbstständigkeit beim Lernen,
- Lerninhalte selbstständig erarbeiten zu können,
- fehlende Fähigkeit zur Selbstorganisation,
- ungeübt in Gruppenarbeit und bei Präsentationen,
- geringe Methodenkompetenz (Folien, Flip-Chart, Metaplan),
- unzureichende Kenntnisse in den Grundrechenarten,
- mangelnde Rechtschreibfähigkeit,
- Mängel bei der Lesefähigkeit, insbesondere dabei, das Gelesene zu verstehen und umzusetzen,
- Kenntnisse darüber, wie man lernt, fehlen (Das Lernen von Lernen),
- Dinge „auf den Punkt“ bringen können,
- Teamfähigkeit.

Was Lehrer tun könnten/sollten:

- gemeinsame Planung, Auswertung und Reflexion des Unterrichts ermöglichen,
- innerhalb vorgegebener Themen selbstständige Schwerpunktbildung gemäß den Interessen und Bedürfnissen der Schüler ermöglichen,
- selbst gesteuertes Lernen, z. B. durch Projektarbeit und Präsentationen fördern,
- Schüler mehr mit einbeziehen, mehr miteinander kommunizieren,
- Lernergebnisse diskutieren, reflektieren und ein Feedback geben, um die Selbsteinschätzungen der Schüler zu ermöglichen,
- Grundlagenkenntnisse stärker üben (Deutsch, Rechnen, Sozialkunde),
- Schülern zeigen, wie man lernt,
- Schüler aktivierenden Unterricht durchführen.

Festzuhalten ist: Schon aus Gründen der Zukunftssicherung sollten Lehrer den ihnen anvertrauten Jugendlichen mehr Möglichkeiten für eigenständiges Lernen einräumen.

2. Was sich bereits in den Aussagen einer Klasse andeutete, bestätigte sich in der „Ersten repräsentativen Dortmunder Umfrage“. Schüler wünschen durchaus mehrheitlich, an der Planung von Unterricht beteiligt zu werden. 53 % vermissen Diskussionen und eigenes

Erforschen, 66 % wollen in Gruppen arbeiten und 74 % beklagen, dass Lehrer allein bestimmten, was im Unterricht gemacht werde (Kanders et al. 1996).<sup>4</sup> Die gewünschte Mitbeteiligung, die eine freundliche, kommunikative Atmosphäre voraussetzt, würde ein Lernen ermöglichen, für das die konstruktivistische Lernforschung wirbt: Lernen ist danach nämlich kein *Hinzulernen*, etwa nach dem Nürnberger-Trichter-Prinzip, sondern ein *Hineinlernen*. Neues kann „andocken“, wenn es in bereits Vorhandenes integriert wird. Das Vorhandene – Vorwissen, Vorstellungen, Erfahrungen, Interessen – gilt es zum Ausgangspunkt zu machen („Schüler abholen“), um sie mithilfe neuer Informationen voran zu bringen („zu neuen Ufern führen“) (Kanders et al. 1996, passim).

Festzuhalten ist: Schüler sind, allen Klagen über angebliche Interesselosigkeit zum Trotz, zu „packen“, und sie sind durchaus an einer Unterrichtskultur interessiert, bei der sie selbst in erheblichem Maße Verantwortung übernehmen (müssen).

3. Ein solches Vorgehen legen auch Ergebnisse der Gehirnforschung nahe. Danach ist eine bloße „Top-Down“-Vermittlung nicht als Lernen zu betrachten. Damit Unbekanntes, Neues „anschlussfähig“, begriffen und gemerkt wird, müssen beide Gehirnhemisphären zusammen arbeiten. Neuer Stoff, der linksseitig digital verarbeitet wird (analytisch, rational, kognitiv), muss rechtsseitig durch „Bilder“ abgesichert sein (Assoziationen, Vorstellungen, Gefühle) (Birkenbihl 2000). Die auf Assoziationen beruhenden „Bilder“ sind in jeder Lerngruppe unterschiedlich und lassen sich für unterschiedliche Zugänge und Schwerpunkte nutzen. Die von Lehrern oft als Lernhindernis empfundene Heterogenität der Schüler kann so für fruchtbare Differenzierungen im Unterricht genutzt werden. Durch „Bilder“ gedeckte Begriffe und Wissensbausteine stellen Brücken zu neuen Informationen dar. Durch Nutzung assoziativer, also Brainstorming-Verfahren (s. Kap 4.1), können selbst langweilige Themen zu *Themen der Schüler* werden.

Festzuhalten ist: Nutzen Lehrer die Potentiale, die im beidhirnigen Lernen angelegt sind, kann Lernen dadurch für Schüler individualisiert und damit befriedigender werden. Das setzt allerdings die Bereitschaft der Lehrer zur Kommunikation „auf Augenhöhe“ voraus. Für eine solche Differenzierung bieten gerade die komplexen Geographiethemata hervorragende Voraussetzungen, denn hier müssen nicht alle – wie etwa in Mathematik – unbedingt das Gleiche lernen und das in der gleichen Abfolge.

4. Schließlich muss für Schüler ersichtlich sein, dass sich mit dem Lernen ein Sinn, Gewinn und Nutzen verbindet. Sinn ist gegeben,

- wenn Menschen etwas subjektiv für wichtig halten bzw. wenn der Schüler in etwas verwickelt ist, das ihm selbst wichtig ist,
- wenn das, was gefühlsmäßig besetzt ist, auch im Unterricht eine Rolle spielt,
- wenn es als existenznotwendig einsichtig ist,
- wenn man sich mit etwas befassen kann, was einem als gesellschaftliches Problem deutlich (geworden) ist,
- wenn Inhalte auf die menschliche Existenz, auf Lebensformen und Lebensverhältnisse anderer bezogen werden (Bönsch 2002, 8-11).

Festzuhalten ist: Schüler bringen Vorschläge oder Fragestellungen ein, die an ihren Vorstellungen anknüpfen, sofern sie danach gefragt werden. Sie haben für sie Sinn. So können Themen zu *ihren* Themen werden. Dadurch sind diese nicht willkürlich, sondern machen aus Sicht der Schüler einen Sinn.

### 3 Von der Lehrer- zur Schülerorientierung?

Was hier unter Schülerorientierung verstanden werden soll, folgt den oben entwickelten Prämissen:

Schülerorientierung heißt, eigenständiges, Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein förderndes Lernen (im Erdkundeunterricht) zu fördern. Da Schülerinnen und Schüler für entsprechende Lern- und Arbeitsformen offen sind, sollten sie über verschiedene Brainstorming-Verfahren ermutigt werden, Hinweise auf ihr Vorwissen, ihre Vorerfahrungen, Vorstellungen, damit zugleich auch über ihre Fragestellungen und Interessen zu geben. Diese sind biographisch unterschiedlich, da lebensweltlich erworben. Daraus können in einem Diskurs „auf Augenhöhe“ individuelle Wahlthemen zu einem (durch Rahmenrichtlinien oder Fachkonferenzen vorgegebenen) Rahmenthema entstehen, denen sich Schüler zuordnen.

Bedeutet das, dass sich der Lehrer „vor den Karren“ der Schüler spannen lassen muss? Das ist kaum zu befürchten. Zu recht weist Hilbert Meyer darauf hin, dass das Gelingen schülerorientierten Unterrichts von einer begleitenden Lehrerorientierung abhängt (Meyer 1987, 216). Lehrerorientierung meint, dass der Lehrer als Sachwalter der „objektiven“ Interessen der Schüler fungiert, die häufig nur ihre „subjektiven“ Interessen im Visier haben. Das erfordert seine Intervention aus didaktischer Verantwortung. Dementsprechend wird auch der herkömmliche fachdidaktische Begründungszusammenhang nicht auf den Kopf gestellt, indem etwa die Schüler die inhaltlichen Akzentuierungen bestimmen. Wozu bedürfte es sonst fachdidaktisch ausgebildeter Lehrer?

1. Lehrer können die Vorschläge der Schüler durch eigene ergänzen oder gar die der Schüler korrigieren, wenn die fachlichen und fachdidaktischen Ansprüche an Inhalte und Ziele verloren zu gehen drohen. Bedingung hierbei ist aber, dass solche Interventionen nicht „per ordre de mufti“ erfolgen, sondern vom Lehrer *kommuniziert* werden, indem er seine Vorschläge begründet, deren Sinn und Nutzen für die Schüler plausibel macht. In der Regel folgen Schüler so begründeten Vorschlägen bereitwillig.
2. Selbstständiges Lernen will gelernt sein. Schüler, die an fremdbestimmtes Lernen gewöhnt sind, brauchen Hilfe und oft auch Ermutigung (Bastian 1992). Dies beginnt bei der Themenstrukturierung, setzt sich fort über die Beschaffung des Arbeitsmaterials, kann die Vermittlung kleinschrittiger Arbeitsmethoden bedeuten und reicht bis zu Hilfestellungen für die Ergebnispräsentation, um diese für das Klassenplenum fruchtbar werden zu lassen.

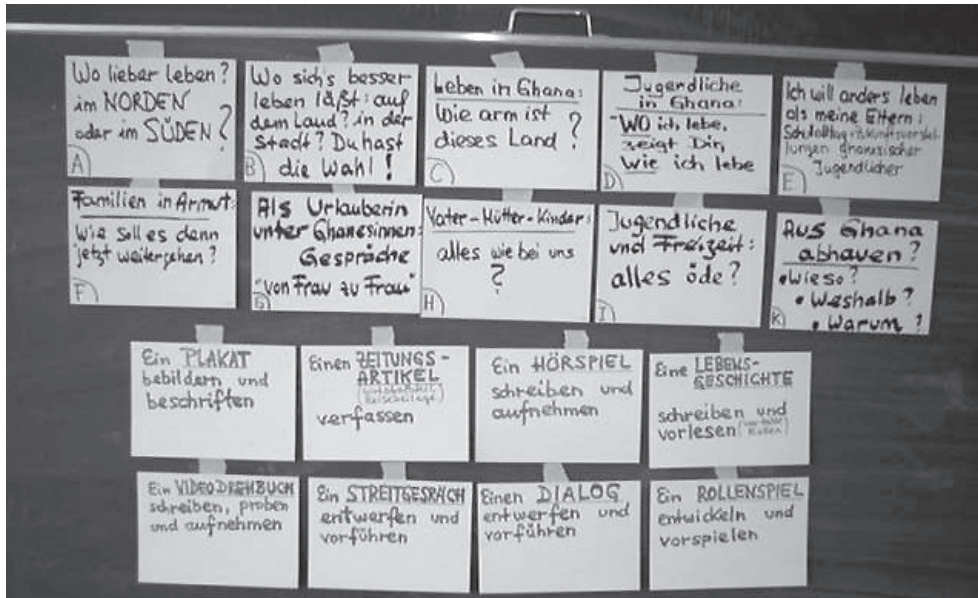
#### 4 Kernelemente der „neuen Lernkultur“

Ich möchte noch einmal zu den Wünschen der Storkower Schüler zurückkehren: Schüler einbeziehen – Themen eigener Wahl – selbstständig in Gruppen arbeiten. Diese drei Wünsche enthalten eine zentrale Botschaft: Schüler als Lern*subjekte* anzuerkennen. Dies zu betonen ist mir wichtig, weil – so meine Erfahrungen auf Lehrerfortbildungen zum Thema „Umgang mit heterogenen Schülern“ – sich die von Heinz Klippert und der Realschule Enger propagierte neue Lernweise auf Methodenlernen verkürzt hat. Diese wird in gewohnter „Top-down“-Manier von *Lehrern* organisiert.<sup>5</sup> „Damit steht aber zu befürchten, dass der begrüßenswerte Ansatz um eine entscheidende Dimension reduziert wird und damit zu kurz greift. Folge wäre ein Scheitern der hier angeregten Innovationen an einem zentralen Widerspruch: Schüler sollen vom Anspruch her in ihrer *Subjektrolle* gestärkt werden, werden aber weiterhin lehrerzentriert als *Objekte* behandelt. Damit geraten sie in die (auch von Arbeitsmarktexperten befürchtete) Falle, dass lediglich das Methodenrepertoire ausgebaut und ‘modernisiert’ wird, während das eigentliche Ziel, selbstorganisiert zu handeln, verfehlt wird. Es genügt nicht, Kinder und Jugendliche durch Erklären und Einüben von Arbeitstechniken ‘auf den aktuellen Stand’ zu bringen, sie aber durch die Festlegung aller (didaktischen und methodischen) Entscheidungen durch den Lehrer in ihrer Objektrolle zu belassen.“<sup>6</sup>

##### 4.1 „Schüler abholen“

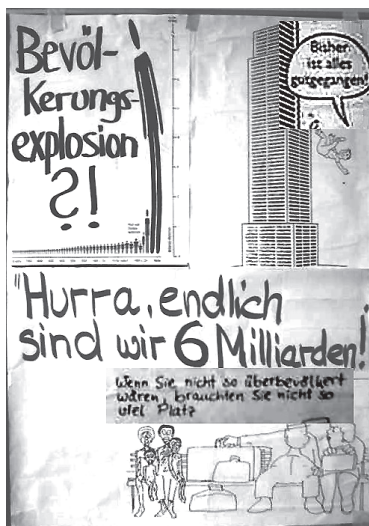
Beginnen wir daher mit dem Kernelement „Einbeziehung in die Themenwahl“: Nach Ankündigung eines neuen Themas und einem ersten einführenden Gespräch greift der Lehrer zu einem der folgenden Verfahren, die alle die gleiche Absicht verfolgen: „Schüler abholen“ und eine gemeinsame „Einfädelung“ des Unterrichts vorzunehmen. Das Ziel: Gemeinsam Schwerpunkte zu finden, die zu Gruppenarbeitsthemen in Gestalt von Wahlthemen werden. Die einfachste Form wäre ein vom Lehrer angebotenes vielfältiges Wahlangebot (s. Abb. 1: „Alltagsleben in Ghana“).<sup>7</sup> Dabei können Schüler sich für eines von z. B. zehn Themenangeboten entscheiden. Schüler, die sich dem gleichen Thema zuordnen, bilden eine Arbeitsgruppe (AG). Ist die eine oder andere zu groß, kann sie geteilt werden. Bleiben Themen übrig, entfallen diese oder werden im Klassenverband gemeinsam bearbeitet. Nach Bildung der AG verteilt der Lehrer das von ihm zusammen gestellte Arbeitsmaterial. Nach dessen erster Sichtung überlegen die Teilnehmer, wie sie vorgehen wollen und entwerfen einen Arbeitsplan, der der Klasse vorgestellt wird. In der Gruppe oder in Beratung mit dem Lehrer entscheidet sich jede Gruppe für einen der vom Lehrer vorgeschlagenen Präsentationsvorschläge. Legt der Lehrer Wert auf möglichst vielfältige Präsentationsweisen, nimmt jede Gruppe die Karte mit „ihrer“ Präsentationsweise von der Tafel ab.

Abb.1: „Alltagsleben in Ghana“ (10. Schuljahr)



Bei dem hier vorgestellten Modus für „Anfänger“ unter den Lehrern behalten diese jederzeit die „Fäden“ in der Hand.

Abb. 2: Thema „Bevölkerungsexplosion!“ (9. Schuljahr)



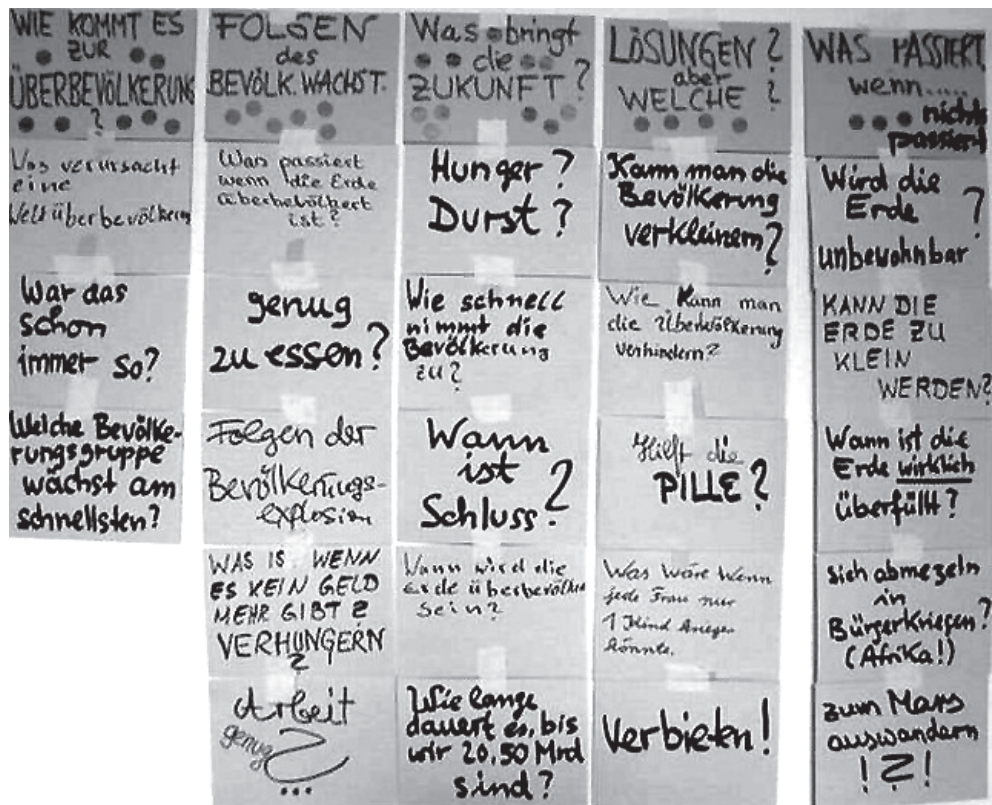
Haben sie Vertrauen zu der neuen Arbeitsweise gefasst, kann die Strukturierung des Themas zu Wahlangeboten auch in die Hände der Schüler gelegt werden. Dafür eignen sich assoziative Methoden wie z. B. die Kartenabfrage mit anschließendem Clustern, der Assoziationsstern, die Schneeballmethode, das Mind-mapping, die ABC-Methode.<sup>8</sup>

Beim folgenden Beispiel – „Die ‘Bevölkerungsexplosion!’?“ – wurde die Kartenabfrage als die einfachste Methode benutzt: 1. Das neue Thema wird bekannt gegeben; es kann darüber ein erstes Gespräch stattfinden. Der Lehrer kann aber auch als Denkanstoß eine von ihm gestaltete Vorlage präsentieren: z. B. einen fiktiven Zeitungsartikel, ein Potpourri von Zeitungsüberschriften, eine Zusammen-



stellung von Bildern, Karikatur, eine selbst gestaltete Collage (s. Abb. 2: „Bevölkerungsexplosion!“).<sup>9</sup> 3. Schüler notieren – je nach Vereinbarung – Begriffe oder Kurzfragen, die ihnen spontan zum Thema einfallen. Jede(r) Begriff/Kurzfrage wird auf einem DIN-A5-Blatt oder auf einer Metaplan-Karte notiert. 4. Die Karten werden an der Tafel fixiert. Dubletten werden übereinander gehängt oder herausgenommen, die übrigen clustern die Schüler entsprechend den von ihnen erkannten Gemeinsamkeiten. In Zweifelsfällen oder bei nicht leicht zuzuordnenden Karten wird der Autor um eine Erläuterung und einen Zuordnungsvorschlag gebeten. Dieser kann die Karte auch zurückziehen. 5. Mit Hilfe des Lehrers werden „peppige“ Überschriften, möglichst in Frageform, gefunden, denn sie stellen die anschließend zu bearbeitenden Gruppenarbeitsthemen dar (s. Abb. 3). Danach ordnen Schüler sich dem Thema größten eigenen Interesses zu.<sup>10</sup>

Abb. 3: Cluster „Die sortierten Karten“



Um die Abnutzung einer Methode zu vermeiden, sollten diese immer mal wieder gewechselt werden. Das nächste Beispiel zeigt den „Assoziationsstern“ (s. Kasten 2). Es wurde dabei auf jede steuernde Vorgabe verzichtet. Abb. 5 zeigt, dass hier aus fachdidaktischen Gründen eine Intervention notwendig ist, denn es fehlt jeder regionale Be-

zug. Da Entwicklungsprobleme nicht behandelt und begriffen werden können, als hätten sie alle auf der Spitze einer Stecknadel Platz, muss hier nachgefragt werden:

**Assoziationsstern***Kasten 2*

Jede Schülerin schreibt in die Mitte eines Din-A-4-Blattes den Zentralbegriff des Themas (z. B. Armut). Dann notiert jede um diese Bezeichnung herum Begriffe, die ihr dazu einfallen. Eine sternförmige Figur entsteht. Zum Schluss unterstreicht jede Schülerin den Begriff, der ihr persönlich am wichtigsten ist, den sie im Unterricht gern behandeln wüsste. Zuerst werden alle fünf Begriffe vorgelesen, ab der dritten Schülerin nur noch der jeweils unterstrichene Begriff. Der wird an der Tafel festgehalten (s. Abb. 4). Nach dem Clustern wird gemeinsam nach „passenden“ Gruppenthemen („Oberbegriffe“) gesucht (s. Abb. 5). Nachdem sich alle Schüler einem „Unterthema“ zugeordnet haben, beraten die Gruppen, wie sie weiter vorgehen wollen, welche Lernstrategien sie sich vorstellen. Zu den zu klärenden Fragen gehören: Wie lauten die Fragen, die wir bearbeiten wollen? Wie kommen wir zu Informationen? Auf welche Weise wollen wir unsere Ergebnisse präsentieren?

**Schneeball**

Die Schüler werden gebeten, zum angekündigten Unterrichtsthema alle Fragen aufzuschreiben, die jeder gern bearbeiten würde (5 Minuten). Ein jeder sucht sich nun einen Nachbarn, mit dem er seine Fragen vergleicht und diskutiert. (mit Zeitvorgabe). Hat jeder Schüler durchschnittlich vier Fragen aufgeschrieben, sollen durch die Partnerdiskussion die insgesamt acht Fragen auf sechs gemeinsame Fragen reduziert werden. Danach setzen sich je zwei Pärchen zusammen, gleichen ihre Fragen ab und wählen die ihnen wichtigsten vier Fragen aus. (Falls die Gesamtschülerzahl nicht durch vier teilbar ist, können sich auch fünf Schüler zusammen setzen). Ziel ist, pro Gruppe zu insgesamt vier gemeinsamen Fragen zu gelangen. (Abwahlkriterien und mögliche Konflikte werden im Anschluss an das Verfahren erörtert.) Jede Gruppe hat auf diese Weise ihr „Programm“ gefunden. Ein Clustern und Zuordnen zu dabei entstandenen Themen entfällt. Eine Variante besteht darin, die Fragen eines Gruppentisches an die Tafel zu schreiben. Aus der Vielzahl dieser Fragen können dann in Partner- oder Gruppenarbeit 2-4 Fragen freier Wahl bearbeitet werden.

**ABC-Methode**

Jeder Schüler schreibt auf ein kariertes Din-A-4-Blatt das ABC von oben nach unten auf. Innerhalb einer vom Lehrer vorgegebenen Zeit versucht jeder zu jedem Buchstaben einen Begriff zu finden, den er mit dem Unterrichtsthema assoziiert, etwa: Aetna, ... Erdplatte, ... Vulkan zum Thema „Naturkatastrophen“. Nach Ablauf der vorgegebenen Zeit setzen sich die Schüler zu Kleingruppen zusammen, vergleichen ihre Begriffe, füllen die Lücken und verzichten bei Mehrfachbesetzung eines Buchstabens (Aetna, Asche,

ausbrechen) auf den/die weniger wichtigen Begriff/e. In einem dritten Schritt bilden sie aus zwei bis drei Begriffen ihrer nun homogenen Liste eine Frage bzw. eine Behauptung, an deren Untersuchung sie interessiert sind. Diese Frage/Behauptung muss allerdings ein Kriterium erfüllen: „Bildet solche Fragen oder Behauptungen, die ihr selbst untersuchen und bei denen ihr selbst etwas herausfinden könnt.“ Wie viele solcher Fragen gebildet werden sollen, wird vom Lehrer entsprechend dem Zeitdeputat für das Thema vorgegeben. Das weitere Verfahren entspricht dem der Schneeball-Methode. Dieses Verfahren empfiehlt sich nur für Oberstufenklassen, weil das Eignungskriterium „selbst untersuchen und etwas herausfinden“ in Unterstufenklassen meist nicht verstanden wird. Beispiel: Wo liegt der Vulkan Aetna? Das kann man natürlich mit Hilfe des Atlas *herausfinden*, entspricht aber nicht der gewünschten Bearbeitung eines Problems, etwa: „Erhalten die Betroffenen Unterstützung oder bleiben sie auf ihren Schäden sitzen?“

- „Die ‘Dritte Welt’ ist riesig, sie umfasst mehrere Kontinente. An was denkt ihr, wenn ihr an Waisenkinder denkt?“ („... da denke ich an AIDS-Waisen, an Südafrika.“)
- „Und bei Kindersoldaten?“ („... auch an Afrika, irgendwo, wo mal gerade wieder Bürgerkrieg ist.“)
- „Ich persönlich denke, wenn das Wort ‘Straßenkinder’ fällt, eigentlich nicht zuerst an Afrika!“ („...ja, an Südamerika, da gibt es viele, die schnüffeln Leim und so was.“)
- „Gibt es eigentlich Straßenkinder auch bei uns?“ („...in Berlin, habe ich mal im Fernsehen gesehen – ganz viele!“)
- „Ich denke, ihr habt nun sehr viele Auswahlmöglichkeiten: Ihr könnt nicht nur zwischen ‘Kindern im Krieg’, ‘Armut in der Dritten Welt’ und ‘Heimatlos’ wählen, sondern das Thema, das euch von diesen am meisten interessiert, auch noch auf unterschiedliche Regionen beziehen – auf Afrika oder eines seiner Länder, oder auf Südamerika oder auch auf Deutschland. Wenn wir später bei euren Präsentationen zwischen verschiedenen Länderbeispielen vergleichen können, wird das ganz schön spannend: Wir können herausfinden, was gleich ist, was unterschiedlich und warum das so ist.“

Zentrales Element der Schülerorientierung ist das Angebot von *Wahlmöglichkeiten*. Mit der Wahl rückt das *Interesse* der Schüler in den Vordergrund. Hier gilt es aber einem möglichen Missverständnis vorzubeugen. Ich würde den Aspekt „Schülerinteresse“ nicht zu hoch hängen. Brainstorming-Verfahren zielen eigentlich auf etwas anderes, was erst durch die Erkenntnisse der Gehirnforschung Beachtung gefunden hat. Die von Schülern offenbarten Assoziationen bekunden nur, dass ihre assoziativen Begriffe durch Bilder und Vorstellungen gedeckt sind. Ein darauf basierender Unterricht fußt also auf Begrifflichkeiten, die beidhirnig präsent sind, nicht aber – wie es sonst all zu häufig passiert – nur im (wissenschaftlich geschulten) Gehirn des Lehrers mit seinen z. T. ganz anderen Vorstellungen zum gleichen Thema. Es wird dadurch gesichert, dass die Schüler „abgeholt“ werden, wo sie „zu Hause“ sind.



Abb. 4. Thema „Was ist für dich Armut?“ (unsortiert, 7. Schuljahr)



Abb. 5: Zu „Unterthemen“ sortiert



Abgeholt werden, heißt aber nicht, dort stehen zu bleiben, wo sie abgeholt wurden. Durch neue Informationen und Sichtweisen, die an das Bekannte bzw. an ihre Vorstellungen anschließen („andocken“), gelangen sie zu neuem Wissen, neuen Erkenntnissen, neuen Bildern und möglicherweise auch zu neuen Interessen – allegorisch ausgedrückt: „zu neuen Ufern“.

## 4.2 Schüler „zu neuen Ufern führen“

Diese neuen Erkenntnisse bilden sich in den Gruppenpräsentationen ab sowie in der sich daran anschließenden Diskussion, Reflexion und der Weiterverarbeitung. Das heißt: Die Präsentation stellt einen markanten Zwischenschritt im Unterrichtsprozess dar, nicht dessen Abschluss.<sup>11</sup> Einer der wesentlichen Vorteile dieser Unterrichtskultur besteht darin, dass es zu den Arbeitsergebnissen fachlich-inhaltliche Rückmeldungen gibt wie auch Diskussionen über Schwierigkeiten, geeignete Arbeitsstrategien und Einschätzungen des Lernfortschritts für die Schüler.<sup>12</sup>

Von den Lehrkräften werden nicht in erster Linie Anregungen für Präsentationen gefordert. Die Schüler kennen meist unterschiedliche Muster aus dem Unterricht anderer Lehrer; Lehrern wird hingegen eine professionelle Moderation abverlangt, um die in den einzelnen AGs erarbeiteten Teilaspekte zusammenzuführen und zu visualisieren – vor allem durch ein strukturiertes Tafelbild.

Von den Schülern werden eigenständige Strukturierungsleistungen erwartet, was ihnen einiges an Denkanstrengungen abverlangt. Sie müssen sich Gedanken zu folgenden Fragen machen:

- Wen wollen wir erreichen?
- Was interessiert unsere Zuhörer?
- Wie können wir sie interessieren?
- Wie wollen wir den anderen das uns Wichtige vermitteln?
- Wie „steigen“ wir „ein“?
- Wie machen wir unsere „Botschaft“ anschaulich?
- Wie können wir die anderen Gruppen mit einspannen?
- Wie teilen wir die Präsentation untereinander auf?

Viele Präsentationen zeigen ein typisches Anfängerproblem: Schüler verfassen ausführliche handgeschriebene Texte, die dann, von Bildern umgeben, auf ein Plakat geklebt – und vorgelesen werden. Dieses Muster zeigt sich auch auf vielen Folien. Schüler bemerken die damit verbundene Schwierigkeit erst während des Vortrags. Es ist ihnen peinlich, abzulesen; das Geschriebene spontan in andere Worte zu fassen, überfordert sie aber. Die Beschränkung auf Stichworte, die sich dann in vollständigen Sätzen ausführen lassen, lässt sich aber wohl nur längerfristig erreichen. Selbst redegewohnte Erwachsene haben häufig Schwierigkeiten, den Referatsstil zugunsten freien Sprechens zu verändern

In Augen vieler Lehrer ist die Ergebnissicherung das Hauptproblem der Präsentation. Das visualisierte Arbeitsergebnis hängt an einer Wand oder ist samt Kommentarstichworten an der Wandtafel fixiert – aber eben nicht in der Erdkundemappe. Dieses Problem sollte aber der Vergangenheit angehören. Schüler verfügen heute im allgemeinen über eine eigene e-mail-Adresse oder sind über die von Eltern oder Freunden erreichbar. So kann der Lehrer die visualisierten Ergebnisse mit einer Digitalkamera aufnehmen und als e-mail-Anhang verschicken. Die Schüler brauchen sie dann nur noch auszudrucken.

## 5 Der idealtypische Unterrichtsaufbau – die Schrittfolge

<p>1. Ankündigung des neuen Rahmenthemas</p>	<p>Erläuterung von Zweck und Ziel des Vorgehens: Ausgangspunkt ist das vorgeschriebene Lehrplanthema. Die Lehrkraft bietet an, dieses einzeln, paarweise oder in Gruppen an selbst gewählten Teilthemen zu bearbeiten.</p>
<p>2. Erwartungen und eigene Fragestellungen zum Thema/Problem</p>	<p>Auswählen einer Ermittlungsmethode wie ABC, Schneeball, Assoziationsstern, Anzetteln. Das Clustern wird von den Schülern selbst vorgenommen.</p>
<p>3. Bildung von Überschriften (-&gt; Gruppenthemen)</p>	<p>Überschriftenbildung, möglichst als offene Fragestellung mit einem Fragezeichen versehen. Das überfordert ungeübte Schüler infolge der damit verbundenen Abstraktion. Daher sollte der Lehrer Formulierungshilfe leisten.</p>
<p>4. Bildung von Themen- gruppen</p>	<p>Zuordnung zu einem Teilthema. Zu große Gruppen werden geteilt; nicht angewählte Themen entfallen oder werden im Klassenverband behandelt. Die Zuordnung erfolgt durch Aufklebepunkte mit Vornamen.</p>
<p>5. Ausdifferenzierung des Themas</p>	<p>Bei allgemein formulierter Themenstellung („Armut in Afrika“ / „in unserer Heimatstadt“) entwickeln die Schüler Fragestellungen, die im Rahmen des Themas verfolgt werden können. Diese kann der Lehrer durch von ihm zu begründende Vorschläge erweitern.</p>
<p>6. Klärung der Arbeitsweise</p>	<p>Gemeinsame Erörterung des Vorgehens, der Arbeitsweisen, etwa: Auswertung von (Schul-)Büchern, Zeitschriften, Werbematerial; Internetrecherche, Befragungen von Bekannten, Nachbarn, Passanten; Besuch von Institutionen.</p>
<p>7. Vereinbarung von „Handlungsprodukten“ und einer Präsentations- weise</p>	<p>Ein pfiffiges „Produkt“, eine ansprechende Präsentation erhöht die Motivation: Plakat, selbst gestaltete Wandkarte, Folie, Collage, Brief, Ich-Text, Zeitungsartikel, Rollenspiel, Streitgespräch, ein nachgestelltes Interview, ein ausführliches Lexikonstichwort, ein Brief etc.</p>

8. Informationsbeschaffung	Auch hier erfolgt eine gemeinsame Klärung: Sollen Schüler selbst Material beschaffen? Soll der Lehrer es mitbringen? Kann im Netz recherchiert werden?
9. Entwerfen eines Arbeitsplanes	Freiheit kann anstrengend sein! Was passiert, wenn eine Gruppe trödelt? Verpflichtung der Schüler zur Einhaltung z. B. des vereinbarten Präsentationstermins.
10. Bearbeitung	Die Bearbeitungsmethoden müssen bekannt und eingeübt sein. Hier ist der didaktische Ort für die bekannten „Klippert-Methoden“.
11. Präsentation	Vorstellung der Ergebnisse. Dazu gehört auch die Darstellung des Lernweges und der Lernschwierigkeiten.
12. Diskussion – Reflexion – Feedback	Nichts ist enttäuschender als fehlende Rückmeldungen. Das betrifft den Inhalt, die Arbeitsweise und Lob/Kritik über die Arbeitshaltung.
13. Bewertung und Benotung	Schüler haben ein Recht auf Benotung. 1. Vorherige Kriterienbildung: Engagement/Kooperation in der Gruppe, Organisation der Arbeit, Qualität der Ergebnisse, ästhetischer Eindruck der Präsentation, Selbstständigkeit bei der Ergebnispräsentation. 2. Gruppen-, nicht Einzelbewertung: Zuerst Selbstbewertung der Gruppe, dann die Bewertung durch die anderen Gruppen und schließlich die Bewertung durch den Lehrer → Mittlung der dabei gegebenen Noten.

## 6 Unterrichtsbeispiel „Wie Kinder und Jugendliche in Ghana leben“ (6. Schuljahr)

- Einstieg: Vorführen und Spielen mit afrikanischen Spielzeugautos. Zwei Doppelstunden Basteln von Autos aus Abfallmaterial. Prämierung der schönsten Modelle.
- Die Schüler stellen Vermutungen zum Thema an. Sie schreiben ihre Themenwünsche auf Zettel (mehrere Wünsche möglich). Mindestens fünfmal genannt: Ernährung, Wohnen, Schule, Geld, Freizeit. → Gruppenbildung.
- Jede Gruppe erhält einen Schuhkarton mit Fotos (13x18) aus meiner Bildersammlung, das Erdkundeschulbuch „Er(d)kunde“ (Cornelsen) sowie Textkopien zu den gewählten Themen.<sup>13</sup>

- Austeilen und Besprechen des Arbeitsblattes (Abb. 6) -> Arbeits- und Präsentationsweise.
- Bearbeitung der Materialien und Vorbereitung der Präsentation (3 Doppelstunden).
- Durchführung der Präsentationen mit nachfolgender Diskussion, Klärung von Fragen aus anderen Gruppen sowie Gruppenbewertung (5 Stunden für 5 Gruppen).
- Evaluation über Fragebögen.

Abb. 6: Arbeitsblatt zum Thema „Wohnen“

**Ihr habt euch für das Thema: Wie wohnen die Menschen in Ghana entschieden?**

→Arbeitsauftrag←

1. Lest die Texte und unterschreibt danach auf der Liste!
2. Beachtet bei der Gruppenarbeit die Gesprächsregeln.
3. Wenn ihr Fragen habt und die Informationen nicht ausreichen, könnt ihr euch an uns wenden. **Versucht erst die offenen Fragen in eurer Gruppe zu klären!!!**
4. Ihr bekommt Grundlageninformationen, könnt die jedoch auch mit eigenen Recherchen vervollständigen. (Bibliothek, Internet etc.)

**5. Erstellt zu dem obengenannten Thema eine Wandzeitung.**

Folgende Punkte sollen in der Präsentation vorhanden sein:

- Wohnen in der Stadt (Slums, Straßenkinder, Stadthäuser)
- Wohnen auf dem Land
- Wie Häuser gebaut werden
- Bedeutung des Wohnens
- Hauseinrichtung, Hof auf dem gearbeitet und gelebt wird.

Die Informationen könnt ihr im Schulbuch Seite 38 bis Seite 40 entnehmen.

6. Anhand der Fotos die euch zur Verfügung stehen, überlegt euch einen 15 Minutenvortrag mit 10 Schlüsselwörtern. Karteikarten liegen bei den Materialien. Für die Erarbeitung habt ihr 6 Unterrichtsstunden Zeit. Am Ende suchen wir einen/eine von euch heraus, der/die über die Gruppenarbeit berichten soll.

Ich habe alle Texte gelesen:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Viel Spaß bei der Bearbeitung!!!!!!!!!!



Abb. 7: Präsentation zum Thema „Ernährung“: Die Fotos sind den regionalen Nord-Süd-Unterschieden entsprechend der Karte zugeordnet und aufgeklebt. (Stichworte an der Tafel durch den Lehrer, entsprechend den Schülererläuterungen)



## 7 Unterrichtsevaluation durch Schüler und Lehrer (8 Jungen, 13 Mädchen)

Die Schüler- und Lehrerfragebögen können aus Platzgründen hier nicht abgebildet und die Ergebnisse auch nur ausschnittsweise wiedergegeben werden.<sup>14</sup>

### 7.1 Unterrichtsbewertung durch die Schülerinnen und Schüler<sup>15</sup>

Als *anders* gegenüber dem Normalunterricht empfanden die Schüler „viel Spaß, ... bessere Stimmung, ... konzentrierteres und entspannteres Lernen, ... interessanter als sonst, ... dass man auswählen durfte, ... den Stoff, ... die Gruppenarbeit, ... die gegenseitige Hilfe, ... wir durften auch raus gehen, ... mehr geschafft, ... viel gelernt, ... genug Zeit, ... die Präsentation, ... die Kritik der anderen, ... es war einfach ein besserer Unterricht, ... wie die Menschen dort leben“.

Als *vorteilhaft* empfunden wurde „mehr Leistung, ... besser gelernt, ... Überlegungen in der Gruppe, ... wir lernten selbstständiger zu werden, ... man versteht mehr, ... es ist interessanter und lustiger, ... jeder durfte seine Meinung sagen, ... die Präsentation vorzubereiten (ich glaube, das hilft auch für das spätere Leben)“.

Als *nachteilig* wurde gesehen „die Aufregung/Nervosität bei der Präsentation, ... sauber schreiben müssen, ... manchmal zu viele Texte zu lesen, ... dass man sich nur mit einem Thema beschäftigen konnte, ... dass wir leise sein sollten. ... manchmal gab es Streit“.

5 der 8 Jungen und 12 der 13 Mädchen würden diese Art Unterricht gern oft machen.

Die Schülerreaktionen zeigen, dass Schüler offen für Herausforderungen, für anspruchsvolleres Lernen sind. Es bestätigt die eingangs dieses Beitrages zitierten Schüleräußerungen der Gesamtschule Storkow. Die Praxis deckt aber auch schonungslos auf: Den hoch motivierten, leistungsbereiten Schülerinnen und Schülern stehen solche gegenüber, die sich verweigern. Für letzteres mag es viele Ursachen geben: Im Lauf der Jahre eingetretene Entmotivierung, Schulunlust, das Gefühl fehlender Anerkennung durch Mitschüler wie Lehrer, persönliche und häusliche Schwierigkeiten oder Unfähigkeiten beim Erfassen, Strukturieren und Verarbeiten der Lernmaterialien zum Beispiel. Auf der anderen Seite bleibt abzuwarten, ob die erhöhte Lernmotivation nicht nur dem Neuigkeitseffekt zu danken ist. Erfahrungen beim Computerlernen lassen diesen Gedanken zumindest nicht abwegig erscheinen.

## 7.2 Der Unterricht im Urteil der Klassenlehrerin

Die Bildung der AG nach Interessenthemen führte zu neuen Gruppenbildungen. Dabei klappte die Zusammenarbeit zwischen lernstärkeren und lernschwächeren Schülern sehr gut. Die Motivation war stärker, die Auseinandersetzung mit den Themen intensiver als sonst. Das mag z. T. auf die Möglichkeiten der Themenwahl zurück zu führen sein, z. T. auch auf das didaktische Konzept, die Ghana-Themen auf der konkreten Alltagsebene zu behandeln.

*Vorteilhaft* gegenüber dem normalen Unterricht waren „die erhöhte Lernfreude, das Erreichen der angestrebten Lernziele, der Erkenntnisgewinn, die Kreativität (bei den Präsentationen) und das eigenverantwortliche und selbstständige Lernen, *nachteilig* die größere Unruhe. Anspruchsvoller erschien der Lehrerin der Unterricht nicht; *Schwierigkeiten* sah sie im Bereich der Selbstorganisation der Gruppen. Bezüglich der eigenen Rolle stellte sie einen höheren Vorbereitungsaufwand fest. Dem standen eine größere Befriedigung über die Lernergebnisse sowie eine geringere psychische Belastung entgegen.

## 8 Unterrichtsforschung – eine Aufgabe der Fachdidaktik?

Die Fachdidaktik will unterrichtsbezogene Handlungskompetenzen in fachlichen Zusammenhängen vermitteln – mit dem Ziel der Handlungsfähigkeit im öffentlichen, privaten und beruflichen Leben.<sup>16</sup> Sie nimmt dabei eine Brückenfunktion zwischen den Fachdisziplinen und den Erziehungswissenschaften (Pädagogik, Psychologie) wahr. Die Perspektive für Lehrer/innen und Student/innen ist die Befähigung zu modernem Erdkunde/Geographie-Unterricht. Über viele Jahrzehnte lag der fachdidaktische Schwerpunkt im Bereich *Erdkunde/Geographie* (Ziele-Inhalte-Methoden).<sup>17</sup> Angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen im letzten Jahrzehnt, die vor allem ihren Ausdruck in veränderten Einstellungen und Verhaltensweisen von Jugendlichen gefunden haben, ist eine verstärkte Hinwendung zum *Erdkunde/Geographie-Unterricht* festzustellen. Dafür steht am eindrucklichsten die Erforschung der Schülerinteressen. Lehrer (auf Fortbildungsveranstal-

tungen) und Studierende fordern heute vehement praxisfähige Antworten auf solche Veränderungen, vor allem auf das Phänomen der Heterogenität Jugendlicher. Begreift man die Brückenfunktion der Fachdidaktik als die zum „Stricken“ notwendige Verbindung von „Wolle“ und „Nadel“, dann verdienen beide Aspekte gleichermaßen Beachtung und bedürfen einer ständigen Überprüfung ihrer Zeitgemäßheit. Nach weitgehender Klärung vor allem der Ziel-Inhalts-(Fach-)Methoden-Fragen scheinen derzeit Rezeption und Anwendung der erziehungswissenschaftlichen Konzepte in den Fachdidaktiken verstärkt notwendig. Erdkunde/Geographie kann die Vielfalt ihrer Themen und inhaltlichen Betrachtungsweisen durchaus durch einen weiten Fächer interessanter unterrichtlicher Zugangsweisen ergänzen. Dazu soll dieser Erfahrungsbericht einen Beitrag leisten. Es sei allerdings auch nicht verhohlen, dass derzeit einige Indizien zu Sorge Anlass geben: Der Zug kann auch in die falsche Richtung fahren. Ungeachtet der Forderungen aus der Wirtschaft, allen voran des Präsidenten des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks, Dieter Philipp, nach einer zentralen Rolle von Schlüsselqualifikationen im Unterricht, scheint die bloße Faktenvermittlung wieder Vorrang zu genießen. Die von den Landeskultusbehörden in Folge von PISA verordneten Bildungsstandards mit ihren Vergleichsarbeiten und Zentralabschlüssen spielen hierbei eine maßgebliche Rolle.<sup>18</sup> Immer wieder berichten mir Lehrer, dass sich der Unterricht auf das Pauken der für verbindlich gehaltenen Begriffe konzentriert. Das gehe auf Kosten der offenen, schülerorientierten Lernformen und zeitlich der „kleinen Fächer“, zu denen ja auch Geographie gehört. Dies wäre eine Fehlentwicklung, die niemanden voran brächte.

### **Anmerkungen**

- 1 Um Missverständnissen vorzubeugen: Es ist natürlich klar, dass konkreter Unterricht immer aus einer Mischform mit lehrerbestimmtem und frontalem Unterricht besteht. Vgl. hierzu Gudjons 2003.
- 2 Die Interessen-Untersuchungen von Hemmer/Hemmer, durchgeführt zwischen 1995 und 1998, versuchen auch, die Attraktivität von Unterrichtsmethoden zu ermitteln. Hierbei zeigt sich jedoch, dass Methoden auf Fachmethoden verengt wurden (auf z. B. Grafiken, Statistiken, Diagramme, Experimente, Exkursionen). Nicht erfasst wurden hingegen Unterrichtsmethoden, die den Bedürfnissen nach Selbstständigkeit und Selbstorganisation entsprochen hätten wie z. B. Recherche- und Präsentationsmethoden.
- 3 In „Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht – Trittsteine für Unterricht und Ausbildung“ haben die Herausgeber versucht, erstmals in der Geographiedidaktik konsequent einen Begründungszusammenhang zwischen den Ergebnissen der Jugendforschung, einer gesellschaftsorientierten Fachdidaktik (Orientierung an Schlüsselproblemen), aktuellen Lernbedingungen (schülerorientierte bzw. subjektive Didaktik) und zukünftigen Qualifikationserfordernissen herzustellen.



- 4 Man kann diese Zahlen natürlich auch anders „lesen“, dass ein beträchtlicher Schüleranteil diese Ansprüche *nicht* teilt – ein zusätzliches Problem!
- 5 Die Realschule Enger verfolgt ein streng für alle Fächer vorgegebenes Methoden-Curriculum, das Lehrer und Schüler strikt einzuhalten haben.
- 6 Auf dieses Missverständnis, das neue Lernen auf das „Unterrichtsziel Methodenkompetenz“ zu verkürzen – so der Titel des Themenheftes der Praxis Geographie 1/1998 –, habe ich in einer Erwiderung in Nr. 3/1998, S. 42 bereits hingewiesen. Das Zitat ist aus dem Leserbrief übernommen.
- 7 Ich beginne mit Methoden, die das Maß an Lehrerkontrolle noch hoch, den Entscheidungsspielraum der Schüler noch gering halten, um skeptische Lehrer vorsichtig an die „neue Lernkultur“ heranzuführen.
- 8 Ausführliche Beschreibungen dieser Methoden finden sich in Schmidt-Wulffen/Schramke 1999, Kapitel 5.1.3, S. 275-279 und in Schmidt-Wulffen 1999a, Kapitel 3, S. 23-35 (mit erdkundlichen Beispielen).
- 9 Aus Angst vor „Reinfällen“ habe ich auch mit solchen „Absicherungen“ begonnen, jedoch bald feststellen können, dass bei Verzicht auf solche steuernden Vorlagen das Ergebnis kaum ein anderes ist.
- 10 Als ökonomischstes Verfahren bietet es sich an, jedem Schüler einen handelsüblichen großen Aufklebepunkt zu vergeben, der mit dem Vornamen versehen auf die Themenkarte des gewählten „Unterthemas“ geklebt wird. Werden für die Dauer der Unterrichtseinheit die aneinander geklebten Stichwortkarten dann an eine Seitentafel gehängt, weiß der Lehrer stets, wer zu welcher Themengruppe gehört, ohne darüber Listen anfertigen zu müssen.
- 11 ausführlich in Schmidt-Wulffen 1999a, S. 45-53.
- 12 Die Phase der Informationsaneignung und -verarbeitung überspringe ich hier. Eine gute Zusammenfassung der Voraussetzungen (ausreichende arbeitsmethodische Kompetenzen bei den Kleinmethoden) und Probleme (vor allem, dass eine solche Kompetenz häufig Schülern unterstellt wird, obwohl sie diese Arbeitstechniken nie gelernt haben) findet sich bei Gudjons, A. 2004.
- 13 Alle Materialien aus: Schmidt-Wulffen, W. 1998a.
- 14 Abgedruckt in: Vielhaber, Ch. (Hrsg.) 2004: Fachdidaktik alternativ-innovativ. Materialien zur Didaktik der Geographie Bd. 17, S. 71-74.
- 15 Die Klasse ist an vom Lehrer delegierte Gruppenarbeit und auch an Freiarbeit gewöhnt.
- 16 Ich teile nicht die Auffassung vom Ziel der „Raumverhaltenskompetenz“ Köcks, die dieser infolge der Kritik stillschweigend in eine „Raumhandlungskompetenz“ verwandelt hat. Handeln ist umfassender als nur auf den Raum bezogen, hat auch in vielen Bereichen keine räumliche Ausdrucksform.
- 17 Es ist nicht übertrieben, von einem gewissen Defizit hinsichtlich der Rezeption von *Unterrichts*-Konzepten zu sprechen. In den bekannten Pädagogik-Fachzeitschriften

fehlen bei Themenheften etwa zum Offenen- und Projektunterricht, zur Handlungsorientierung usw. Beiträge der Geographiedidaktik.

- 18 Man überprüfe daraufhin einmal die Bildungsstandards für Erdkunde im „Vorreiterland“ Baden-Württemberg!

## Literatur

- Bastian, Johannes 1992: Schülerorientierung. Ein kritischer Blick nach vorn. In: *Geographie heute* Nr. 100. S. 45-51.
- Birkenbihl, Vera 2000: Das „neue“ Stroh im Kopf? Vom Gehirn-Besitzer zum Gehirn-Benutzer. Speyer.
- Bönsch, Manfred 2002: Begründung und Konzipierung einer Didaktik selbstverantworteten und selbstbestimmten Lernens. In: Bönsch, Manfred (Hg): *Selbstgesteuertes Lernen in der Schule*. S. 1-17.
- Gudjons, Arne 2004: Gelungene Präsentationen setzen arbeitsmethodische Kompetenzen voraus. In: *Pädagogik* Nr. 3. S. 20-23.
- Gudjons, Herbert 2003: Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn.
- Hemmer, Ingrid, Michael Hemmer 1997: Arbeitsweisen im Erdkundeunterricht – Ergebnis einer empirischen Untersuchung zum Schülerinteresse und zur Einsatzhäufigkeit. In: Frank, F. u. a. (Hg): *Die Geographiedidaktik ist tot, es lebe die Geographiedidaktik*, München S. 67-78.
- Kanders, Michael, Hans-Günter Rolff, Ernst Rösner 1996: Schülerschelte für die Lehrer. Erste Dortmunder Umfrage In: *ZEITpunkte* Nr. 2.
- Klika, Doris 1995: Bessere Lehramtsausbildung für die Zukunft unserer Kinder. In: *Bündnis 90/Die Grünen, Niedersächsischer Landtag*.
- Leutert, Hans, Elke Mohr 2003: Wunschbilder von Unterricht. Wie können Schülerinnen und Schüler in die Entwicklung des Unterrichts einbezogen werden? In: *Pädagogik* Nr. 7/8. S. 23-25.
- Meyer, Hilbert 1987: *Unterrichtsmethoden, Bd. I Theorien*. Frankfurt am Main.
- Schmidt-Wulffen, Wulf 1998: Unterrichtsziel Methodenkompetenz – ein Leserbrief. In: *Praxis Geographie* Nr. 3/1998, S. 42.
- Schmidt-Wulffen 1998a: Leben in Afrika – (k)ein Kinderspiel? Lebensverhältnisse und Visionen afrikanischer Jugendlicher. Ein Arrangement für einen interkulturellen Projektunterricht in der 5. bis 8. Schulstufe. Materialien zur Didaktik der Geographie. Geogr. Institut der Universität Wien.
- Schmidt-Wulffen, Wulf, Wolfgang Schramke (Hg) 1999: *Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. Trittsteine für Unterricht und Ausbildung*. Gotha, Stuttgart.
- Schmidt-Wulffen, Wulf 1999a: *Schüler- und Alltagsweltorientierung im Erdkundeunterricht*. Gotha, Stuttgart.

---

Alexandra Budke ■

## Selbst- und Fremdbilder im Geographieunterricht

Die Erfahrungen des Nationalsozialismus und das Erschrecken über die Folgen von Rassismus, kultureller und religiöser Intoleranz führten nach dem Zweiten Weltkrieg zur Verankerung der Gleichbehandlung von Ausländern und Deutschen im Grundgesetz der BRD (Artikel 3). Auch im Geographieunterricht, der die völkisch-nationale Gemeinschaftsideologie verbreitet hatte und damit dazu beitrug, die Katastrophe des Zweiten Weltkriegs mental vorzubereiten, sollte nun zu Weltoffenheit und Völkerverständigung erzogen werden (vgl. Schultz 1999). So schrieb Wagner, der Begründer der deutschen Schulgeographie nach dem Zweiten Weltkrieg (1957, 15 f.): „Die Erdkunde zeigt, dass der Mensch, als einzelner und in Gemeinschaft, durch enge Bindungen gleichzeitig seiner Heimat, seinem Land, dem Erdteil und dem Erdganzen angehört. Dadurch fördert sie Gemeinschaftsverständnis und Gemeinschaftsbereitschaft in den Kleinst- wie in den Größtformen des menschlichen Zusammenlebens und erzieht damit zu Toleranz und Humanität.“ Aus dem Gefühl der historischen Verpflichtung wurde nun die Erziehung zur Völkerverständigung als wichtige Aufgabe des Geographieunterrichts abgeleitet. Diese Forderung wurde u. a. durch die möglichst informative und vorurteilsfreie Darstellung anderer Länder und Kulturen in Geographiebüchern umgesetzt. Zur Revision geographischer Schulbücher leistete die Schulbuchanalyse einen großen Beitrag (vgl. Kroß/ Westrhenen 1992).

Ausgehend von der Idee der Völkerverständigung entwickelten sich die pädagogischen Konzepte der internationalen oder interkulturellen Erziehung sowie der Friedenserziehung, welche didaktisch für den Geographieunterricht aufgearbeitet wurden. Die noch immer bestehende und sogar steigende gesellschaftliche Relevanz dieser Konzepte ergibt sich aus ungelösten weltweiten Problemen wie den immer neu ausbrechenden Kriegen, weltweiten Terroranschlägen, dem Erstarken rechtsextremer Parteien in Deutschland und der zu beobachtenden Diskriminierung und Marginalisierung von Ausländern. Das ist u. a. darauf zurück zu führen ist, dass auch noch im 21. Jahrhundert Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und religiöser Fanatismus bestehen und dass das „Ideal“ der interkulturellen Erziehung, eine Welt, in der internationale und interethnische Konflikte friedlich gelöst werden und in der die Menschen den Umgang mit Fremden als persönliche Bereicherung und nicht als Bedrohung empfinden, weder in Deutschland noch in anderen Ländern vollständig verwirklicht werden konnte.

Auch unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten wird die steigende Relevanz von interkulturellen Fähigkeiten hervorgehoben (vgl. Kroß/ Westrhenen, 1992). Im Rahmen des europäischen Einigungsprozesses und der Globalisierung wird die Herausbildung von interkulturellen Kompetenzen bei Schüler auch von multinationalen Konzernen als notwendig erachtet. Firmen erwarten von ihren Mitarbeitern Mobilität, auch ins Ausland, wo eine Anpassung an neue kulturelle Bedingungen erforderlich ist, um erfolgreich Geschäfte abschließen zu können. Wirtschaftlich gefordert werden immer häufiger „moderne Nomaden“, die sich überall zu Hause fühlen und sich entsprechend ihrer Aufgabenbereiche an jedem Ort der Welt einleben und angemessen handeln können.

Die weltweite Verbreitung des Internets erhöht die Anzahl internationaler Kontakte, was aber entgegen den Erwartungen der Anfangsjahre nicht zur Völkerverständigung beitragen muss. So hat z. B. El Kaida nach dem Verlust seiner Ausbildungslager in Afghanistan seine Kontakt- und Ausbildungsaktivitäten für Terroranschläge ins Internet verlegt. Dieses Beispiel zeigt, dass die Entstehung einer „Weltgesellschaft“ durch das Medium Internet nicht weltweiten Frieden bedeuten muss (vgl. auch Werber 2004).

Nach der deprimierenden Erkenntnis, dass Austausch nicht Verständnis und Kontakt mit anders Denkenden nicht Toleranz bedeuten muss, scheint der Anspruch des Geographieunterrichts zu einer friedlichen und toleranten Erziehung beizutragen, so aktuell zu sein, wie vor fast 60 Jahren. Aus diesem Grund wird interkulturelle Erziehung und/oder Friedenserziehung in fast allen bundesdeutschen Lehrplänen für das Fach Geographie vorgeschrieben. „Vor dem Hintergrund der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Prozesse in Deutschland, in Europa und in anderen Teilräumen der Erde gewinnen auch die Anliegen der „Politischen Bildung“, „Europa“, „Dritte Welt“, „Friedenserziehung“ für den Geographieunterricht ein zunehmendes Gewicht“ (Fachplan Erdkunde, Bayerisches Staatsministerium 1990). In der Septemerausgabe von „geographie heute“ (223/2004) werden Unterrichtsvorschläge zur Behandlung von Selbst- und Fremdbildern im Geographieunterricht vorgestellt, die als repräsentativ für die aktuelle geographiedidaktische Umsetzung der interkulturellen Erziehung im Geographieunterricht gelten können. Ziel des vorliegenden Aufsatzes ist die Untersuchung und kritische Reflexion der impliziten, theoretischen Annahmen auf denen diese Unterrichtsvorschläge beruhen. Unter Einbeziehung neuerer Erkenntnisse aus der Stereotypenforschung wird über eine möglichst sinnvolle Behandlung von Selbst- und Fremdbildern im Geographieunterricht nachgedacht.

### **Vermittlung eines *realistischen* Weltbildes?**

Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit Selbst- und Fremdbildern im Geographieunterricht ist für den Großteil der Autoren in „geographie heute“ (223/2004) die Vorstellung, dass die Schüler über Stereotypen und Vorurteile bezüglich anderer Länder und deren Bevölkerung verfügen, die zur Bekämpfung von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus durch den Geographieunterricht korrigiert werden müssen. „Deshalb müssen Geographie-

lehrer außerordentlich sensibel die Begegnung mit fremden Ländern und Völkern ermöglichen und die schwierige Aufgabe angehen, Stereotypen der Fremde und den Fremden gegenüber aufzulösen.“ (Haubrich 2004, 4)

Ein erster Schritt zur „Entlarvung“ der falschen Länderbilder bei den Schülern besteht in mehreren der vorgestellten Unterrichtsvorschläge in der Bewusstmachung der Bilder durch ihre Erhebung in der Klasse anhand von Assoziationen oder Eigenschaftsprofilen bzw. -listen (vgl. Haubrich 2004, Mentz 2004, Hemmer 2004, Kühne 2004 und Treier 2004). „Zu Beginn bzw. zum Einstieg in ein neues Unterrichtsthema, z. B. über Frankreich, Russland oder über Ausländer in Deutschland, könnten freie Assoziationen der Schüler stehen indem sie z. B. auf folgende Fragen schriftlich antworten: „Was fällt dir beim Wort „Polen“ ein?“ Je nach Klassensituation könnte die Assoziation auch mehr eingeschränkt werden und lauten: „Welche Menschen fallen dir ein? Welche Gebäude fallen

Hier ein Beispiel aus Kühne 2004, 24:

		Polen	Deutsche
Charakterisieren Sie Polen und Deutsche, indem Sie ihnen Eigenschaften zuordnen. Beispiel: Sind Polen eher patriotisch oder nicht patriotisch (Zeile 1)? Trifft Ihrer Meinung nach die erste Eigenschaft, d. h. patriotisch, sehr zu, dann tragen sie in die Spalte zwei Pluszeichen (++) ein. Trifft sie zu, dann machen Sie nur ein Pluszeichen (+). Trifft dagegen die zweite Eigenschaft, d. h. nicht patriotisch, sehr zu, dann schreiben Sie in den Kasten zwei Minuszeichen (- -), trifft sie zu, dann ein Minuszeichen (-). Trifft Ihrer Meinung nach weder die erste noch die zweite Eigenschaft zu, dann tragen Sie einen Kreis (O) ein.	1	patriotisch - nicht patriotisch	
	2	stolz - demütig	
	3	gesellig - nicht gesellig	
	4	selbstständig - unbeholfen	
	5	stur - nachgiebig	
	6	fröhlich -traurig	
	7	intelligent - stumpf	
	8	mutig - feige	
	9	sparsam - verschwenderisch	
	10	fleißig-faul	
	11	gepflegt - ungepflegt	
	12	gebildet - ungebildet	
	13	kultiviert - unkultiviert	
	14	religiös - laizistisch	
	15	reich - arm	
	16	offen - verschlossen	
	17	friedlich - aggressiv	
	18	tolerant - intolerant	
	19	kosmopolitisch - nationalist.	
	20	aufrichtig - falsch	
	21	abstinent - Trinker	

Dir ein? Welche Speisen fallen Dir ein?“ u. Ä. m. Die Ergebnisse könnten dann gesichtet werden, um sie nach erfolgtem Unterricht mit den neuen Kenntnissen zu konfrontieren und auf ihren Wahrheitsgehalt zu überprüfen.“ (Haubrich 2004, 5) Nehmen wir an, den Schülern fallen zu Polen Stichworte wie Wodka, geklaute Autos und Trainingsanzüge ein, wie sollte im Geographieunterricht der *Wahrheitsgehalt* dieser Assoziationen überprüft werden? Selbst wenn den Schülern die tatsächlichen Zahlen gestohlener Autos und die Menge getrunken Wodkas und gekaufter Trainingsanzüge vorgelegt würden, könnte bei der Un-

menge an historischen, geographischen, sozialen und wirtschaftlichen Tatsachen wohl kaum entschieden werden, ob die gedanklichen Verknüpfungen der Schüler zum Anfang der Unterrichtsreihe einem objektiven und wahren Polenbild entsprochen haben. Ein ähnliches Problem ergibt sich, wenn das nationale Fremdbild der Schüler anhand von Eigenschaftslisten zu einzelnen Nationalitäten erhoben wird, wie in vielen Vorschlägen zu finden ist (vgl. Mentz 2004, Hemmer 2004, Kühne 2004, Treier 2004, Haubrich 2004).

Wie soll das *richtige* Bild der Polen im Geographieunterricht vermittelt werden, wenn die Schüler z. B. angekreuzt haben, dass sie die Polen für sehr sympathisch, etwas patriotisch und für feige halten? (vgl. Kühne 2004). Da es bisher nicht überzeugend gelungen ist, die Existenz von Volkscharakteren wissenschaftlich zu belegen, wird auch ein Geographieunterricht, der das *richtige* Bild der Bevölkerung eines anderen Landes vermitteln will, nur neue Klischees verbreiten.

In „geographie heute“ (223/2004) findet sich u. a. der Vorschlag, das nationale Fremdbild der Schüler ihrem „Selbstbild“ d.h. ihrem Bild von den Deutschen, welches ebenfalls durch Eigenschaftslisten ermittelt wurde, gegenüber zu stellen (vgl. Haubrich 2004, Mentz 2004, Kühne 2004, Meyer 2004). Nehmen wir also an, die Schüler haben als „Selbstbild“ angegeben, dass sie die Deutschen für sehr sympathisch, für gar nicht patriotisch und für sehr mutig halten. Die Gegenüberstellung der auf diese Weise ermittelten Bilder von den Deutschen und den Polen kann vielleicht die Existenz von nationalen Stereotypen deutlich werden lassen, sie kann allerdings nicht zur Beantwortung der Frage beitragen, wie groß der *Realitätsgehalt* der Bilder ist.

Da sich Geographielehrer nicht anmaßen können, das „objektive“ Bild anderer Völker zu kennen, wird der Vorschlag unterbreitet, das Selbst- und Fremdbild der deutschen Schüler, gemeint ist ihr Bild von den Deutschen und von z. B. den Polen, dem Selbst- und Fremdbild der Bevölkerung eines anderen Landes also z. B. das Bild der Polen von sich selbst und von den Deutschen gegenüber zu stellen. Auch dieser Versuch zur Ermittlung des Realitätsgehalts der Bilder erscheint wenig fruchtbar, da natürlich auch z. B. die Polen kein objektives Bild ihres Landes oder ihres „Charakters“ zeichnen können (vgl. Kühne 2004 und Mentz 2004). Das Gleiche gilt für die Kontrastierung der „Fremdbilder“ der deutschen Schüler mit den „Selbstbildern“ anderer Völker anhand von Karikaturen, Zeitungsausschnitten, Gesprächen mit Schülern aus dem betreffenden Land oder Skulpturen (vgl. Hemmer 2004, Meyer 2004, Treier 2004 und Böhn 2004).

Diese Beispiele haben gezeigt, dass sich die Geographielehrer in dem Dilemma befinden, einerseits im Sinne der Förderung von interkultureller Toleranz „falsche“ Bilder anderer Nationalitäten bei ihren Schülern abbauen zu wollen, es ihnen aber andererseits unmöglich ist, den Charakter eines Landes und seiner Bevölkerung zu definieren und damit die „Falschheit“ der Schüleräußerungen zu entlarven.

## Nationalcharaktere = Nationalkulturen?

Hinter dem Anspruch den Schülern die richtigen, d.h. vorurteilsfreien Nationalcharaktere zu vermitteln, scheint die Vorstellung zu stehen, dass diese Ausdruck von Nationalkulturen seien. Diese werden in der interkulturellen Forschung in der Regel als ein für die Bewohner eines Landes relevantes Regelwerk von Normen und akzeptierten Verhaltensweisen verstanden, das als Orientierungssystem individuelles Handeln steuert. „Sie (die Kultur) enthält die erlernten, sozial angeeigneten Traditionen und Lebensformen der Mitglieder dieser Gruppe einschließlich ihrer Denk-, Empfindungs- und Handlungsweisen. Sie umfasst die Weltbilder, Zeichensysteme, Regeln, Normen und Werte, Fertigkeiten und Techniken.“ (Rohwer, 1996, 6)<sup>1</sup> Entsprechend dieser Vorstellung von Nationalkulturen versucht Böhn durch eine Gegenüberstellung von traditionellen Werten in China, die dem Chinesischen Selbstbild gleichgesetzt werden, und modernen Werten in Deutschland, die dem deutschen Selbstbild entsprächen, die Bedeutung von kulturellen Werten bei internationalen Geschäftsbeziehungen aufzuzeigen. So wird z. B. der angeblich typisch chinesischen Betonung von Gemeinsamkeiten („Wir sind gestern bei unseren Verhandlungen sehr gut vorangekommen. Wir sind sicher, dass wir zu seinem sehr guten Ergebnis kommen werden.“) die typisch deutsche Betonung von Unterschieden („Wir sind gestern gut vorangekommen. Doch folgende Punkte sind noch zu klären, da bestehen noch Differenzen.“) gegenüber gestellt (Böhn 2004, 39). Die gegenseitige Unkenntnis von kulturellen Werten führt in einem von Böhn (2004, 39) dargestellten Fall zu Verlusten einer deutschen Bau-firma in China:

### **Fremdbild und Selbstbild im Geschäftsleben - ein Beispiel**

#### **Der Fall**

Für ein Bauvorhaben in China im Wert von über 10 Mio. US-\$ bewarb sich auch eine Arbeitsgemeinschaft deutscher Firmen. Bei den Verhandlungen stellte die chinesische Seite einen ihrer Mitarbeiter als Dolmetscher. Er hatte in Deutschland Bauingenieurwesen studiert, sprach perfekt Deutsch und kannte alle Fachausdrücke. Die Verhandlungen kamen rasch zum Abschluss. Bald nach Baubeginn erkannte die deutsche Seite, dass die chinesischen Partner wichtige Details als nicht verhandelt ansahen. Es kam zu Auseinandersetzungen, wobei die deutschen Firmen eine Kürzung ihres Etats um 20 % hinnehmen mussten, so dass die Baubeteiligung zu finanziellen Verlusten führte.

#### **Die deutsche Sicht**

Die chinesische Seite hat nach Vertragsabschluss neue Forderungen gestellt. Davon war vorher nie die Rede. Die Chinesen handeln entgegen den Verträgen. Hätte man mit dem Bau nicht schon begonnen, hätte man das Geschäft so nicht gemacht.

#### **Die chinesische Sicht**

Die deutsche Seite hat mit dem Bau bereits begonnen, obwohl noch gar nicht alles geklärt war. Dann haben sie sich furchtbar aufgeregt. Wir Chinesen konnten eine beträchtliche Reduktion der Kosten erreichen.



### **Die Interpretation**

Ein wesentliches Element sozialer Bindungen in China ist das Harmonieprinzip. Bei den Vertragsverhandlungen versuchte der eingesetzte Dolmetscher, dies zu verwirklichen, indem er Verhandlungspunkte, die er als zu kritisch empfand, nicht korrekt übersetzte, sie ausklammerte oder sie gar als gelöst bezeichnete.

### **Die Lösung: das Fremdbild dem Selbstbild anpassen**

Bei Geschäften in China ist es oft üblich, erst einen grundlegenden Vertrag in Form einer unterschriebenen Absichtserklärung zu vereinbaren. Während der Zusammenarbeit werden dann noch offene Punkte geklärt. Außerdem muss der Dolmetscher genau eingewiesen werden, er muss auch die deutsche Sicht kennen - das heißt, er muss nicht nur sprachlicher, sondern auch kultureller Dolmetscher sein.

Quelle: Albrecht, H.: Deutsche Expatriates in China. In: Böhn, D. u. a.: Deutsche Unternehmen in China. Wiesbaden 2003; leicht gekürzt

Nationalität, gleichgesetzt mit kulturellen Werten wird in diesem Beispiel als wichtigster Erklärungsfaktor für Handlungsweisen, hier Verhandlungsstrategien, deutscher und chinesischer Geschäftsleute dargestellt. Die in diesem Beispiel implizierte nationalkulturelle Prägung der Beteiligten erscheint vor dem Hintergrund der in jedem Land vertretenen „Subkulturen“, dem Kulturwandel und vor allem der Internationalisierung vieler Lebensbereiche als fragwürdig. Im Gegensatz zur Vorstellung verschiedener monokultureller Nationalstaaten, findet sich in der sozialwissenschaftlichen Literatur zunehmend die Überzeugung, dass wir uns in einem Globalisierungsprozess oder sogar in einer „Weltgesellschaft“ befinden (vgl. Stichweh, 2000). Dies bedeutet, dass sich viele Möglichkeiten und Barrieren, in deren Grenzen menschliches Handeln stattfindet, heute immer weniger als typisch für den jeweiligen Nationalstaat beschreiben lassen. Entsprechend der in den Sozialwissenschaften verbreiteten Vorstellung orientieren Menschen ihr Handeln an den von ihnen wahrgenommenen globalen Möglichkeiten und Barrieren. Damit entsprechen sie einer globalen Kultur und erschaffen diese zugleich. Dies ist besonders im Bereich der wirtschaftlichen Kooperationen der Fall. Die Abwägung zwischen lokalen Bindungen und globalen Handlungsanforderungen und –möglichkeiten führt nach Beck (1986, 1994) dazu, dass der Mensch sich neuen Lebensrisiken und Entfaltungsmöglichkeiten gegenüberstellt. „(...) das Individuum der Moderne wird auf vielen Ebenen mit der Aufforderung konfrontiert: du darfst und du kannst, ja du sollst und du musst eine eigenständige Existenz führen jenseits der alten Bindungen von Familie und Sippe, Religion, Herkunft und Stand (...).“ (Beck 1994, 25)

Globalisierung bedeutet bezogen auf das Beispiel der deutsch-chinesischen Geschäftsverhandlungen, dass sowohl den deutschen als auch den chinesischen Verhandlungspartnern ähnliche und global verbreitete Handlungsalternativen zur Verfügung stehen zwischen denen sie individuell und je nach Situation entscheiden müssen. Unabhängig von ihrer Nationalität werden sie sich in der Verhandlung z. B. für die Betonung von Meinungs-



differenzen oder aber Übereinstimmungen mit den Verhandlungspartnern entscheiden, je nachdem welche Handlung ihnen als die erfolgversprechendste im Sinne eines für sie günstigen Geschäftsabschlusses erscheint. Hierbei können natürlich gegenseitige Vorstellungen von kulturellen Unterschieden und die dem Verhandlungspartner zugeschriebenen Vorstellungen von eigenen kulturellen Prägungen handlungsrelevant werden. Sie müssen es aber nicht. Demnach erscheint es zu einfach, Spannungen und Konflikte zwischen Personen unterschiedlicher Nationalität stets auf ihre unterschiedliche kulturelle Prägung bzw. auf ihre Unkenntnis bezüglich der fremden Kulturen zurück zu führen. So ließen sich die Probleme der deutschen Baufirma in China auch anders als durch kulturelle Differenzen erklären z. B. durch wirtschaftliche Fehlkalkulation, fehlende sprachliche Kompetenzen des Dolmetschers, größeres Verhandlungsgeschick der Chinesen usw.

Nationale „Kulturen“ als dauerhafte Charakteristika eingrenzbarer Populationen zu definieren und ihnen Handlungsrelevanz zuzuweisen, scheint zunehmend unmöglich zu werden. Zudem kann Versuchen einer Definition von natürlichen, kulturellen Gemeinschaften, organisiert in Nationalstaaten, der Vorwurf gemacht werden, einem kulturellen Rassismus eine neue Begründungsbasis zu verschaffen, da hier Ethnizität = Kultur als „natürliches“ Unterscheidungsmerkmal an die Stelle der nicht mehr legitimen Berufung auf Rasse = Natur tritt (vgl. Bommers/Scheer 1991, 301). Demnach besteht die Gefahr, in einem Geographieunterricht, der zur Völkerverständigung und Friedenserziehung beitragen will neue vermeintlich wertfreie nationale Stereotypen zu erzeugen und vor allem das Bewusstsein für national-kulturelle Differenzen und damit der Andersartigkeit von Personen anderer Nationalität bei den Schülern zu festigen. Damit wird der Kontakt mit Ausländern in den Augen der Schüler womöglich zu einem problematischen und schwierigen Unterfangen, da sie ja von kulturell bedingten Missverständnissen und „kulturellen Konflikten“ ausgehen müssen. Treten tatsächliche Konflikte mit Personen aus anderen Ländern auf, könnten sie pauschal mit kultureller Andersartigkeit erklärt und damit für prinzipiell unlösbar gehalten werden. Würden nach erfolgtem Geographieunterricht Situationsanalysen der Art: „Ist ja klar, dass wir Probleme mit denen haben, es sind ja Russen“ stattfinden, würde das Gegenteil von dem erreicht, was man im Rahmen der interkulturellen Erziehung beabsichtigt hatte.

Aus den genannten Gründen sollten im Geographieunterricht nationale Selbst- und Fremdbilder der Schüler nicht mehr als richtige oder falsche Abbilder der Realität thematisiert werden, die im Kern auf tatsächlichen kulturellen Unterschieden beruhen. „Man könnte aber daran denken, den Begriff [Kultur]<sup>2</sup> aus dem Operationsbereich der Beobachtung erster Ordnung in den Operationsbereich zweiter Ordnung zu verlagern. Dann ginge es nicht mehr um die Einteilung der Gegenstandswelt, sondern um das Beobachten von Beobachtern und um eine bestimmte Form für die Frage, wie Beobachter Beobachter beobachten“ (Luhmann 1999, 32). Die Forderung, die Luhmann hier an die interkulturelle Forschung stellt, bedeutet übertragen auf den Geographieunterricht, dass den Schülern nicht der objektive kulturelle Wahrheitsgehalt nationaler Selbst- und Fremdbilder vermit-

telt werden soll, sondern nationale Bilder als den Schülern bekannte Beschreibungs- und Beobachtungsweisen behandelt werden müssen, die in bestimmten Situationen aus individuellen und sozialen Motiven eingesetzt werden.

### **Vorurteile und Stereotypen als interkulturelle Kontakthemmnisse?**

In den Unterrichtsvorschlägen zur Thematisierung von nationalen Selbst- und Fremdbildern im Geographieunterricht wie sie in „geographie heute“ (223/2004) veröffentlicht wurden, wird, wie schon angesprochen, die Korrektur von Stereotypen und Vorurteilen der Schüler als didaktisches Ziel angegeben, das durch die Behandlung von Selbst- und Fremdbildern im Geographieunterricht erreicht werden soll.

Als Gründe für diese Zielsetzung lässt sich aus den Artikeln herauslesen, dass angenommen wird, Vorurteile und nationale Stereotypen führten zu Diskriminierungen von Ausländern und im schlimmsten Fall zu fremdenfeindlichen Übergriffen (Haubrich 2004, 4). Da dieses Verhalten wohl kaum bei sehr positiven nationalen Stereotypen und positiven Vorurteilen zu erwarten ist, kann daraus geschlossen werden, dass im Geographieunterricht vor allem die negativen Stereotypen und negativen Vorurteile der Schüler offen gelegt und korrigiert werden sollen. Was es im Geographieunterricht zu berichtigen gilt, sind demnach nicht nur die „falschen“ Inhalte der nationalen Bilder, sondern vor allem ihre negativen *Wertungen*. Dementsprechend stehen am Ende einiger Unterrichtsvorschläge zur Behandlung von nationalen Stereotypen im Geographieunterricht Reflexionen der Schüler über Maßnahmen zur Verbesserung der als zu negativ eingeschätzten Fremdbilder (vgl. Meyer 2004 und Treier 2004) oder es wird sogar vorgeschlagen, die Schüler eine „Imagekampagne“ für das „fremde“ Land und seine Bevölkerung planen und durchführen zu lassen (vgl. Mentz 2004).

Negative Vorurteile und negative nationale Stereotypen, also *Einstellungen* der Schüler zu anderen Ländern und Völkern sollen korrigiert werden, da angenommen wird, dass sie die *Handlungen* der Schüler in interkulturellen Kontakt- und Konfliktsituationen negativ beeinflussen. Warum wird den nationalen Stereotypen so eine große Bedeutung für individuelle Handlungen zugeschrieben?

Antworten geben Untersuchungen in der Sozialpsychologie und Soziologie. Hier werden „Bilder“, „Stereotypen“ und „Vorurteile“ als vereinfachte Repräsentationen der sozialen Umwelt und als kognitive Schemata definiert, die Informationen zur Umweltbewältigung liefern (vgl. u. a. Auernheimer 1995 und Stroebe 1992). Da es Menschen nicht möglich ist, ihre soziale Umwelt in ihrer Komplexität vollständig zu erfassen, vereinfachen sie diese durch selektive Wahrnehmungen, um ihre individuelle Handlungsfähigkeit zu gewährleisten. „Diese Reduktion hat (...) durchaus ihren Sinn und Zweck, nämlich darin, die Gesamtheit der Umwelteinflüsse auf ein erträgliches Maß zu bringen, also eine Stereotypisierung aus ökonomischen Gründen.“ (Ibaidi 1993, 55) Während „Bilder“ relativ wirklichkeitsnahe Vorstellungen bezeichnen, sind mit Stereotypen und Vorurteilen Vorstel-

lungen im Sinne von „Voraus-Urteilen“ gemeint, die geringen Realitätsbezug haben (Gardenne 1987, 59). Vorurteile sind die affektiven und Stereotypen die kognitiven Elemente dieser Bilder. Neben dem Kennzeichen von Stereotypen und Vorurteilen, vereinfachte und unzureichende Abbilder der Realität zu sein, zeichnen sie sich noch durch große Resistenz aus. Sie werden auch bei gegensätzlichen Informationen nur sehr langsam verändert (Roth 1998, 23).

Historisch überlieferte Stereotypen, also die uns interessierenden Bilder von Personen anderer Nationalität, gehören zum kollektiven Wissensbestand der Völker. Der Einzelne hat sie sich im Prozess seiner Sozialisation und Enkulturation angeeignet. Die vorrangige soziale Funktion dieser nationalen Stereotypen ist es, die jeweilige eigene Gruppe von anderen abzugrenzen und zu stabilisieren. Stereotypen definieren aber nicht nur die „Fremden“, sondern dienen auch zur Festigung der eigenen Gruppe bzw. der Gruppenidentität (Roth 1998, 29). Aus diesem Grund ist die Stereotypierung der eigenen nationalen Gruppe (Autostereotyp) häufig positiver als die der fremdnationalen Gruppe (Heterostereotyp). „Für die Gruppe, in der sie existieren, schaffen diese Stereotypierungen Unterscheidungskriterien von anderen Gruppen. Durch Abgrenzung von der Außengruppe und Präzisierung der eigenen Merkmale wird Identifikation mit der eigenen Gruppe gefördert und ihre Identität mitteilbar.“ (Ibaidi 1993, 58)

In einer Untersuchung zu Deutschland- und Heimatbildern bei ausländischen Studierenden in Deutschland konnte bestätigt werden, dass Studenten aus dem gleichen Land häufig nationale Stereotypen einsetzen, um ihre Gruppenidentität zu stärken und sich von den Deutschen oder anderen ausländischen Gruppen abzugrenzen (vgl. Budke 2003). Aus diesem Grund war ihr Autostereotyp oder Selbstbild häufig positiver als ihr Heterostereotyp oder Fremdbild. So definierten sich z. B. einige Gruppen spanischer Studenten als besonders „warm“ und „offen“ im Gegensatz zu den Deutschen, die eher als „kalt“ und „distanziert“ angesehen wurden.

Nicht alle untersuchten Gruppen ausländischer Studierender setzten jedoch nationale Stereotypen zur Betonung von sozialen Ähnlichkeiten ein. Gruppenidentitäten wurden z. B. auch über gemeinsame Hobbys, politische Überzeugungen oder das gleiche Studienfach erzeugt (vgl. Budke 2003). Aus diesen Beobachtungen lässt sich ablesen, dass nationale Stereotypen wohl allgemein bekannt, aber nicht für alle Personen gleich bedeutsam sind. Ähnliche Ergebnisse finden sich auch bei Pott 2002, der die unterschiedliche Bedeutung von „Ethnizität“ bei türkischen Bildungsaufsteigern in Deutschland untersucht hat.

In der Geographiedidaktik wird in Anlehnung an Adorno häufig angenommen, stereotypisches Denken sei eine Eigenschaft „autoritärer“ Persönlichkeiten. „Ignoranz und Unbelehrbarkeit kennzeichnen Menschen mit Vorurteilen.“ (Haubrich 2004, 4) Entgegen dieser Annahme konnte beobachtet werden, dass fast alle ausländischen Studierenden nationale Stereotypen und Vorurteile gebrauchten. Da man hier nicht von nahezu ausschließlich autoritären Persönlichkeiten ausgehen kann, liegt der Schluss nahe, dass es nicht unterschiedliche Persönlichkeitstypen sind, die nationale Stereotypen und Vorurteile äußern oder aber

nicht, sondern dass sich die Akteure in ihrer jeweiligen Kommunikationssituation für oder gegen den Gebrauch der nationalen Stereotypen entscheiden (vgl. Budke 2003).

Demnach sind folgende Beobachtungen möglich: Eine Gruppe englischer Studierender distanziert sich durch den ihnen selbst zugeschriebenen Sinn für Humor und Höflichkeit von den Deutschen, die im Gegensatz als „humor-“ und „geschmacklos“ eingeschätzt und als „Krauts“ tituiert werden. Sie greifen auf ein altes Stereotyp der Engländer über die Deutschen zurück, welches 1803 von James Gillray visualisiert wurde (siehe Abb. 1).



Abbildung 1: „Germans Eating SOUR-KROUT“ (Deutsche beim Sauerkrautessen). Radierung von James Gillray 1803.

Eine englische Studentin tritt hinzu, die sich gerade in einen Deutschen verliebt hat und die die generelle Gültigkeit des Bildes von den „Krauts“ anzweifelt. Nun wird die Ausgangstheorie erweitert. Die Gruppe einigt sich darauf, dass die Deutschen im ersten Kontakt sehr distanziert, unhöflich und humorlos sind aber je länger die Freundschaft wehrt und je weiter sich der Kontakt intensiviert immer offener, lockerer und lustiger werden. Mit diesem neuen Bild von den Deutschen können sowohl die wenigen Kontakte der Mitglieder der Ursprungsgruppe als auch die deutsch-englische Liebesbeziehung erklärt

werden. Ausländische Studenten aus anderen Ländern kommen hinzu und nun wird der zur Erzeugung von Gruppengefühl sinnlos gewordene Gegensatz zwischen „den Deutschen“ und „den Engländern“ fallengelassen und die gemeinsamen Charaktereigenschaften von ausländischen Studierenden wie „Vorurteilsfreiheit“ im Gegensatz zu den „sesshaften“ und engstirnigen Studierenden in Deutschland und in den Heimatländern erkannt.

Dieses Beispiel deutet an, dass die Akteure in den jeweiligen Handlungssituationen entscheiden ob sie nationale Stereotypen einsetzen oder nicht. Entscheidet man sich für Deutungen der sozialen Welt anhand von nationalen Stereotypen und Vorurteilen bestehen zahlreiche Möglichkeiten, widersprüchliche Beobachtungen mit dem Stereotyp zu vereinbaren. Häufig werden Personen der anderen Nationalität deren Eigenschaften nicht mit dem „Volkscharakter“ übereinstimmen als Ausnahmen von der Regel definiert. Ebenso können alle möglichen Differenzierungen der zu charakterisierenden Bevölkerung eingeführt werden. Dann sind z. B. die Studenten, die Kölner oder die Norddeutschen keine „typischen“ Deutschen (vgl. Budke 2003). Dies bedeutet auch, dass die häufig angenommene Unvereinbarkeit von negativen Bildern eines Landes und seiner Bevölkerung und Freundschaften zu einer Person aus dem betreffenden Land, in der Realität nicht richtig ist.

Nachdem sich also nationale Stereotypen als allen zur Verfügung stehende Deutungsmuster darstellen, deren Gebrauch sich nicht auf autoritäre Persönlichkeiten beschränkt, sondern allgemein verbreitet zu sein scheint, stellen sich folgende Frage: In welchen typischen *Situationen* werden nationale Stereotypen gebraucht? In welchen Situationen werden sie nicht eingesetzt? Aus welchen *Motiven* werden nationale Stereotypen und Vorurteile verbreitet? Welchen individuellen *Gebrauchswert* besitzen sie?

Wie in den Beispielen schon angedeutet, lässt sich durch die Kommunikation von nationalen Selbst- und Fremdbildern sehr leicht ein Gruppengefühl von Personen der gleichen Nationalität in multiethnischen Gesellschaften herstellen. Gruppenpsychologische Untersuchungen haben gezeigt, dass Gruppenmitglieder die Gruppenidentität über die Betonung wahrgenommener Ähnlichkeiten aktiv herstellen (vgl. Tajfel 1982). Das Kriterium „Nationalität“ wird von Gruppen ausländischer Studierender in Deutschland u. a. aus dem Grund so häufig zur Kreation der Gruppenidentität herangezogen, da es ein offensichtliches, eindeutiges und allgemein anerkanntes Unterscheidungskriterium darstellt. Die Distanzierung von den Deutschen durch den Gebrauch von Heterostereotypen erscheint zudem als besonders einfach, da den Deutschen in den Herkunftsländern der Befragten vorwiegend geringe soziale Kompetenzen zugeschrieben werden.

Während in der Geographiedidaktik nationale Stereotypen vorwiegend als Auslöser und Ursache für unerwünschtes Verhalten gegenüber Ausländern gesehen werden, können sie in der Realität ebenso häufig als nachträgliche Begründung von Verhaltensweisen eingesetzt werden. So können ausländische Studierende z. B. ihre wenigen deutschen Kontakte sehr leicht durch ein negatives Bild von den Deutschen rechtfertigen (vgl. Budke 2003). Geringe Kontakte zu Deutschen konnten auf diese Weise ohne „Kosten“ für das Selbstbild der ausländischen Studierenden erklärt werden, da der „Kontaktmangel“ nicht durch ihr



fehlendes Interesse, ihre mangelnden Fähigkeiten Kontakte zu knüpfen oder durch ihre nicht ausreichende Initiative erklärt wird, sondern durch die von ihnen unbeeinflussbaren Charaktereigenschaften der Deutschen.

Gründe *gegen* die Entscheidung „Nationalität“ oder „Kultur“ zur Herstellung von Gruppenidentität zu instrumentalisieren, können bei ausländischen Studierenden bestehende Freundschaften zu Deutschen sein, von denen sich die Akteure nicht distanzieren wollen, ihr Selbstverständnis als vorurteilsfreie „Weltbürger“, also ihre fehlende Identifikation mit den nationalen „Selbstbildern“ oder die bewusste Ablehnung des Gebrauchs von nationalen Selbst- und Fremdbildern z. B. aufgrund von eigenen Diskriminierungserfahrungen.

Ebenso wie auf individueller Ebene kann man auch auf sozialer Ebene nach den Motiven für und gegen die Verbreitung von kulturellen Stereotypen fragen.

Bestehende Machtverhältnisse innerhalb eines Staates und der nach ethnisch-kulturellen Kriterien verteilte Zugang zu materiellen Ressourcen können z. B. sehr leicht im Rückgriff auf Stereotypen gerechtfertigt werden. Auch bei Machtergreifungen, Bürgerkriegen und internationalen Kriegen werden nationale Stereotypen häufig zur Erzeugung von Zusammengehörigkeitsgefühl und zur Legitimation des Handelns vor der eigenen Gruppe instrumentalisiert.

*Gegen* die Verbreitung der kulturellen Stereotypen spricht auf staatlicher Ebene u. a. die von allen Bürgern empfundene gerechte Machtverteilung oder ihre Legitimation durch andere Kriterien als die kulturell-ethnische Zugehörigkeit. In traditionellen Gesellschaften waren dies häufig Herkunft und Stand und sind in den heutigen westlichen Gesellschaften vorwiegend individuelle Leistungen und Fähigkeiten.

### **Zusammenfassung und Folgerungen für die Behandlung von nationalen Selbst- und Fremdbildern im Geographieunterricht**

Einen Beitrag zur Völkerverständigung und Friedenserziehung zu leisten, ist sicherlich eine wichtige Aufgabe des Geographieunterrichts. In diesem Zusammenhang wird in der Geographiedidaktik häufig vorgeschlagen, nationale Selbst- und Fremdbilder im Geographieunterricht zu behandeln. Bei der Analyse der theoretischen Grundannahmen auf denen aktuelle Vorschläge zur didaktischen Umsetzung der interkulturellen Erziehung im Unterricht beruhen, ist offensichtlich geworden, dass nationale Selbst- und Fremdbilder, im Sinne von nationalen Stereotypen und Vorurteilen, größtenteils als Abbilder *tatsächlicher kultureller* Unterschiede verstanden werden. Es wird angenommen, die Schüler hätten falsche, ungenügenden Vorstellungen von anderen Ländern, nicht genug Wissen über die tatsächlichen kulturellen Unterschiede und würden aus diesem Grund das andere Land zu negativ bewerten. Als Ziel des Unterrichts wird folgerichtig die Vermittlung objektiver Bilder mit positiven Wertungen angegeben. Die didaktische Rechtfertigung für die Beschäftigung mit nationalen Stereotypen im Geographieunterricht besteht in der Annah-

me, dass falsche und zu negative Bilder von anderen Ländern und ihren Bevölkerungen zu negativem Verhalten z. B. zur Diskriminierung von Ausländern führe.

Problematisch scheint an dieser Ausgangsproblemanalyse zu sein, dass die nach der skizzierten Vorstellung für die Selbst- und Fremdbilder relevanten Kulturen nicht objektiv fassbar und beschreibbar sind. Zudem ist wissenschaftlich völlig ungeklärt, inwiefern sie individuelles Handeln in modernen Gesellschaften, die sich ständig durch Globalisierungsprozesse verändern, tatsächlich steuern. Die von den Verfassern der Unterrichtsvorschläge in „geographie heute“ (223/2004) angestrebte positive Korrektur der nationalen Stereotypen bei Schülern scheint nach den gemachten Ausführungen kaum möglich zu sein, da ja selbst ausländische Studierende, die in Deutschland studieren, hier Erfahrungen mit Deutschen sammeln und sich im Vergleich zur Durchschnittsbevölkerung sicher durch kulturelles Interesse und Offenheit auszeichnen, ihre nationalen Stereotypen über die Deutschen während des Aufenthalts nicht positiv verändern (vgl. Budke 2003). Den Schülern im Geographieunterricht nationale Stereotypen „austreiben“ zu wollen, scheint also ein aussichtsloses Unterfangen zu sein. Dies scheint allerdings nach den angestellten Überlegungen auch gar nicht notwendig zu sein, da sich herausgestellt hat, dass es die von der Geographiedidaktik häufig angenommene zwingende Verbindung zwischen negativen Einstellungen der Schüler bezüglich anderer Völker und ihrem daraus resultierenden intoleranten Verhalten ihnen gegenüber nicht zu geben scheint.

Selbst wenn in der Klasse sehr negative Fremdbilder erhoben werden, sagt dies nichts über ihren tatsächlichen Gebrauch aus. Demnach müssen auch negative Einstellungen nicht zu Diskriminierungen von Ausländern, Wahl von rechtsextremen Parteien usw. führen. Will man dies bekämpfen, muss man die Schülern für die Funktion der nationalen Bilder, deren situationsabhängigen Gebrauchswert sowie für die individuellen und gesellschaftlichen Motive, aus denen sie benutzt werden, sensibilisieren. Hierbei könnte bei den Alltagserfahrungen der Schüler im Bereich von Gruppenbildungen aufgrund von national-kulturellen Zuschreibungen angesetzt werden. Die Schüler sollten erkennen, dass es sich bei nationalen Stereotypen um eine unter anderen möglichen zu wählenden Beobachtungsweisen handelt. Ein situationsabhängiges, handlungsorientiertes Verständnis von nationalen Selbst- und Fremdbildern ist jedoch in den Vorschlägen zu ihrer Behandlung im Geographieunterricht bisher kaum zu finden. Anstatt zu fragen „Wie können wir negative nationale Stereotypen bei den Schülern auflösen bzw. verbessern?“ und zur Erreichung dieses Ziels Imagekampagnen für die behandelten Länder im Sinne von Mentz (2004) durchzuführen, sollte man vielmehr fragen „Wie erreichen wir es, dass unsere Schüler ihnen bekannte negative nationale Stereotypen und Vorurteile nicht zur Diskriminierung und Ausgrenzung von Ausländern einsetzen?“

### Anmerkungen

- 1 Zur ausführlichen Kritik an diesem zu umfassenden Kulturbegriff vgl. Budke 2003, S. 72-74.
- 2 Einfügung von der Autorin.

### Literatur

- Auernheimer, Georg (Hg.) 1995: Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. Darmstadt.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus und Wissenschaft und Kunst (Hg.) 1990: Fachlehrplan für Erdkunde. Gymnasium. Zu finden unter: [www.isb.bayern.de/bf/isbl/lps/gym/index.html](http://www.isb.bayern.de/bf/isbl/lps/gym/index.html) letzter Zugriff
- Beck, Ulrich 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main.
- Beck, Ulrich, Elisabeth Beck-Gernsheim 1994: Riskante Freiheiten. Frankfurt am Main.
- Böhn, Dieter 2004: „China, die kommende Weltmacht“. China im Selbst- und Fremdbild. In: *geographie heute* 223. S. 35-39.
- Bommes, Michael, Albert Scheer 1991: Der Gebrauchswert von Selbst- und Fremdethnisierung in Strukturen sozialer Ungleichheit. In: *Prokla*. Bd. 85. S. 291-316.
- Budke, Alexandra 2003: Wahrnehmungs- und Handlungsmuster im Kulturkontakt. Studien über Austauschstudenten in wechselnden Kontexten. Göttingen. (= Osnabrücker Studien zur Geographie. Bd. 25).
- Gardenne, Volker, Klaus Moser 1987: Vorurteile und Wirklichkeit. Zur Analyse der traditionellen Vorurteilsforschung. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie*. Bd. 18. S. 59-61.
- Gillray, James 1803: Germans Eating SOUR-KROUT. Radierung. In Farbe zu finden unter: <http://users.ox.ac.uk/~scat1492/gillray.htm> letzter Zugriff
- Haubrich, Hartwig 2004: Selbst- und Fremdbilder im Geographieunterricht. In: *geographie heute* 223. S. 2-6.
- Hemmer, Michael 2004: Selbst- und Fremdbild USA. Kontinuität und Wandel. In: *geographie heute* 223. S. 17-21.
- Ibaidi, Said 1993: Soziales Verhalten in Gruppen: Zur Frage der sozialen Distanz und psychologischer Befindlichkeit ausländischer und deutscher Studenten in Deutschland. Mikrofiche. Berlin.
- Kroß, Eberhard, Johan van Westrhenen (Hg.) 1992: Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Nürnberg.
- Kühne, Olaf 2004: Nationale Stereotype in Polen. Belasten Vorurteile die deutsch-polnischen Beziehungen? In: *geographie heute* 223. S. 22-26.
- Luhmann, Nicklas 1999: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 4. Frankfurt am Main.
- Mentz, Olivier 2004: Les Allemands...! Die Franzosen...! Fremd- und Selbstbilder in



- deutsch-französischen Schülerbegegnungen. In: *geographie heute* 223. S. 7-11.
- Meyer, Christiane 2004: „Very British!“ Selbstbilder und Fremdbilder in deutsch-britischen Beziehungen. In: *geographie heute* 223. S. 27-31.
- Pott, Andreas 2002: Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. Opladen.
- Rohwer, Gertrude 1996: Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. In: *geographie heute* 141. S. 4-9.
- Roth, Klaus 1998: „Bilder in den Köpfen“. Stereotypen, Mythen und Identitäten aus ethnologischer Sicht. In: Vyslonzil, Elisabeth (Hg.): *Das Bild vom Anderen: Identitäten, Mentalitäten, Mythen und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen*. Frankfurt am Main. S. 21-45.
- Schultz, Hans-Dietrich 1999: Geographieunterricht und Gesellschaft. Kontinuitäten und Variationen am Beispiel der klassischen Länderkunde. In: Helmuth Köck (Hg.): *Geographieunterricht und Gesellschaft*. Nürnberg (= *Geographiedidaktische Forschungen*. Bd. 32).
- Stichweh, Rudolf 2000: *Die Weltgesellschaft*. Frankfurt am Main.
- Stroebe, Wolfgang, Miles Hewstone, Jean-Paul Codol, Geoffrey Stephenson (Hg.) 1992: *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. Berlin.
- Tajfel, Henri 1982: *Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen*. Bern.
- Treier, Raymond 2004: Mental Maps zu Europa. Einstellungen erfassen und darstellen. In: *geographie heute* 223. S. 32-34.
- Wagner, J. 1957: Der geographische Unterricht nach dem Zweiten Weltkrieg mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule. *Lebendige Schule* 12.
- Werber, Niels 2004: Von der Bagatellisierung des Raums. „Neue Medien“ als „raumüberwindende Mächte“. In: Alexandra Budke, Detlef Kanwischer, Andreas Pott (Hg.) 2004: *Internetgeographien. Beobachtungen zum Verhältnis von Internet, Raum und Gesellschaft*. Stuttgart (= *Erdkundliches Wissen*. Bd. 136).

## **Buchreihe KRITISCHE GEOGRAPHIE**

Kritische Geographie 15:

**Die geheimen Spielregeln des Welthandels.**

WTO - GATS - TRIPS - MAI. 176 S., Promedia, 2003

Kritische Geographie 14:

**Geopolitik.**

Zur Ideologiekritik politischer Raumkonzepte. 240 S., Promedia, 2001

Kritische Geographie 13:

**Landwirtschaft und Agrarpolitik in den 90er Jahren.**

Österreich zwischen Tradition und Moderne. 256 S., Promedia, 1999

Kritische Geographie 12:

**Nachhaltig arm - nachhaltig reich?**

224 S., Brandes & Apsel / Südwind, 1997

Kritische Geographie 11:

**Auf in die Moderne!**

Österreich vom Faschismus bis zum EU-Beitritt. 256 S., Promedia, 1996

Kritische Geographie 10:

**Alte Ordnung - neue Blöcke?**

Polarisierung in der kapitalistischen Weltwirtschaft. 160 S., Promedia, 1994

Kritische Geographie 9:

**Österreich auf dem Weg zur 3. Republik.** Zwischen 'Deutschnationalismus' und 'Habsburger-Mythos'. 160 S., Promedia, 1992



Bestellungen an: KRITISCHE GEOGRAPHIE  
Clementinengasse 5, A-1150 Wien  
Tel/Fax +49 - 1 - 89 25 116  
[www.kritische-geographie.at](http://www.kritische-geographie.at)  
[office@kritische-geographie.at](mailto:office@kritische-geographie.at)

---

Hans-Dietrich Schultz ■

## Brauchen Geographielehrer Disziplin- geschichte?

1994 postulierte der Wiener Geographiedidaktiker Christian Vielhaber: „Wer die Gegenwart verstehen und sich der Zukunft nicht willfährig ergeben möchte, muß sich mit der Vergangenheit auseinandersetzen.“ (1994, 31) Wer sich ihr entziehe, der werde, wie es Karl Marx griffig formuliert habe, vom Alp der Vergangenheit bedrückt. Anlass für sein Einklagen einer intensiveren Beschäftigung mit der Geschichte der Geographie und Schulgeographie war die Beobachtung, dass das aktuelle Fachverständnis in der Schule und bei den Studierenden aus dem 19. Jh. zu stammen schien, als hätte es nach 1970 keine „richtungweisenden theoretisch fundierten Neuorientierungen“ (31) gegeben. Verantwortlich dafür machte Vielhaber ein verfehltes Studium der Fachtradition, nämlich *fremdbestimmt* und aus Sekundärquellen unterschiedlichen Grades gespeist. So sei das traditionelle Bild des Faches stabilisiert worden. Zur Abhilfe sollten in der Zeitschrift „GW-Unterricht“ in unregelmäßiger Folge ungekürzte längere Passagen aus der geographischen und schulgeographischen Literatur des 19. und frühen 20. Jh.s publiziert werden, um nicht zuletzt die Möglichkeit zu bieten, „das jeweils aktuelle persönliche Verständnis von Geographie an den damaligen Vorstellungen“ (32) zu messen.

Schon nach wenigen Folgen lief das Experiment der historischen *Spurensuche* aus. Der Alp, der Lehrer und Lehrerinnen bedrückte, kam offensichtlich nicht von einer verzerrt erinnerten Vergangenheit, sondern von den tagtäglichen Problemen der Unterrichtsplanung, für die ein verbesserter Umgang mit der Vergangenheit nichts direkt Verwertbares gebracht hätte. Einige positive Reaktionen, nicht von Lehrern, waren nach mündlicher Auskunft Vielhabers sehr individuell motiviert. Sollte die fachliche *Identitätsbildung* und -*politik*, weit weg von der Basis, nur eine Spielwiese für die Machtkämpfe auf Verbands-ebene um die Definitionshoheit im Fach sein? Woher beziehen Geographielehrer und -lehrerinnen ihre Gruppenidentität? Mir sind keine aktuellen *empirischen* Untersuchungen darüber bekannt, wie diese aussieht, wie sie entsteht, ob und wie viel fachbezogenes Geschichtswissen darin eingegangen ist und wie sich das Selbstbild im Laufe der Arbeit vor Ort verändert. Vermutlich werden bei der Unterrichtsplanung das Pädagogische und Methodische und wohl auch die Überlebensfrage alles andere zurückdrängen. Rechtfertigungsrituale lässt man mit dem Referendariat hinter sich.

Wie auch immer, zu den „Standards für die Lehrerbildung“, die der Erziehungswissenschaftler Ewald Terhart 2002 in einem Gutachten für die KMK formuliert hat, wird

auch ein Eingehen auf „Geschichte, Erkenntnisprobleme und Erkenntnisgrenzen der Disziplin“ und die „Geschichte des Schulfaches“ (34) verlangt. Ebenso enthält der vom Arbeitskreis „Kerncurriculum Fachdidaktik“ erarbeitete Orientierungsrahmen zur Reform der Lehrerbildung von 2004 mit der Empfehlung, die „Fähigkeit zur Reflexion über die Bedeutung und Entwicklung des Faches bzw. der beteiligten Fächer“ (43) zu vermitteln, eine historische Komponente. Damit wird die Geschichte der Geographie, für die es keine Lehrstühle gibt, in einer reformierten Lehrerbildung als notwendig verankert. Aber brauchen die Lehrer sie auch, und ist die Geographie, sind Fach und Fachdidaktik überhaupt dafür gerüstet, ihre Geschichte in die Ausbildung der künftigen Lehrer einzubauen?

\*\*\*

Hält man sich an die jüngsten fachdidaktischen Lehrbücher, so sicher nicht. Zum einen stößt man immer wieder nicht nur auf Fehler im Detail, sondern auch auf falsche Grundannahmen; so stellt z. B. die Aussage „Das Schulfach Erdkunde ist aus der Universitätsdisziplin entstanden“ (Kestler 2002, 15) die Herkunftsverhältnisse auf den Kopf. Zum anderen können diese Einführungen aufgrund des knappen Raumes, der ihnen zur Verfügung steht, auch nicht mehr als eine Groborientierung bieten. Gerne wird das Problem des Platzmangels durch Zeitstrahlen zu lösen versucht (z. B. Haubrich et al. 1997, 91), auf denen theoretische Ansätze und Betrachtungsweisen abgetragen werden, doch ist dieses Verfahren nicht unproblematisch, weil hier eine *kontinuierliche Weiterentwicklung* vorgetäuscht wird, die den Diskontinuitäten, Brüchen und Gegendiskursen nicht gerecht wird. Dazu kommt, dass solche Ansätze ja nicht nur aus *internen* Entwicklungen hervorgegangen sind und gehen, sondern auch von *gesellschaftlichen* bzw. *gesellschaftspolitischen* Entwicklungen, Erwartungen und Zumutungen in unterschiedlichen Graden angeregt, beeinflusst und gesteuert werden, also eingelassen sind in die großen Problemlagen und Lösungsstrategien ihrer Epoche, die sich im Selbstkonzept spiegeln. Von diesen Zusammenhängen ist in den Lehrbüchern fast nichts zu spüren. Nur kurz und an wenigen Stellen blitzt die Eingebundenheit der Entwicklung der Schulgeographie in die historischen Konstellationen und Entwicklungen auf.

Um ein Beispiel für einen solchen problematischen Entwicklungspfeil zu geben, sei auf das Anfang der 1990er Jahre von Kroß (1991, 12) in die Diskussion der geographiedidaktischen *Leit(bild)vorstellungen* eingebrachte Schema verwiesen, das sich in den fachdidaktischen Publikationen durchgesetzt hat und in seiner Einfachheit ebenso besticht wie leicht zu behalten ist, so dass es von Lehramtsstudierenden gerne (nicht zuletzt in Prüfungen) reproduziert wird. In der Version Rinschedes folgen aufeinander die Phasen der „Auseinandersetzung mit der Erde“ bis etwa 1970, der „Inwertsetzung der Erde“ bis etwa 1990, der „Bewahrung der Erde“ bis um 2000 und danach des „Überlebens der Menschheit“ (2003, 19). Das Schema entstand in einer Zeit massiver ökologischer Krisenerfahrungen, die einen radikalen Wechsel der Leitbildvorstellung für den Geographieunterricht weg von

der herrschenden „Inwertsetzungsgeographie“ nahelegte. Doch statt das Schema als bloßes Hilfsmittel für den Augenblick zu verstehen, das, situationsbezogen, eine gewünschte Richtungsänderung visualisieren sollte, gerann es zu einer *plakativen* Aussage über die Geschichte des (didaktisch gebrochenen) Mensch-Natur-Verständnisses in der Geographie, wie sie *wirklich* verlaufen ist. Für Durchdringungen, Überblendungen, von der herrschenden Meinung Bekämpftes und Verdrängtes, für Vorläufer oder Wiedergänger, die es alle gegeben hat und gibt, ist das Schema in seiner graphischen *Eindimensionalität* und textlichen *Formelhaftigkeit* blind; alle Abweichungen fallen der hier viel zu weit gehenden didaktischen Reduktion anheim. Abgesehen davon, dass „Inwertsetzung“ und „Bewahrung“ *auch* Formen der „Auseinandersetzung mit der Erde“ sind, mithin die erste Phase nicht trennscharf gegenüber den anderen charakterisiert ist, legen die Formeln von der „Bewahrung der Erde“ und vom „Überleben der Menschheit“ den Kurzschluss nahe, als könnte der Mensch, wenn er nur wollte, die Bewahrung oder das Überleben direkt anzielen, während sich doch die Gestaltung der *gesellschaftlichen* Naturverhältnisse unter den Bedingungen von durchaus *widersprüchlichen* Werten und Interessen, einer internationalen Standortkonkurrenz der wirtschaftlichen Aktivitäten sowie *hegemonialen* ökonomischen und politischen Kräfteverhältnissen vollzieht. Die „Menschheit“ ist viel zu unspezifisch; sie hat keine Adresse, um Gegenstand konkreter moralischer Anstrengungen sein zu können. Es sitzen eben keineswegs alle Menschen in einem Boot.

Doch schon der Startpunkt des Schemas geht an der Geschichte des Faches (und Schulfaches) vorbei. Die Phase der „Inwertsetzung“ wird als Phase beschrieben, in der „Fortschrittsoptimismus und Machbarkeitsvorstellungen“ in der Schulgeographie „die Oberhand“ (Kroß 1991, 13) gewonnen hätten. Aber beide gehören zum Kernbestand der länderkundlichen Weltsicht. Schon Carl Ritter, der als Leitfigur der ersten (langen) Phase und (Mit-)Begründer der ‘modernen’ Geographie gilt, hat so gedacht und auf die wachsende Verfügbarkeit von Räumen und Ressourcen, die sich ständig verschiebenden Raumrelationen und *Wertschätzungen* der Räume, die Marginalisierung ehemaliger Zentren und den Aufstieg früherer Peripherien zu Zentren aufmerksam gemacht. Der Prozess, den wir heute mit dem Begriff der *Globalisierung* belegen und der sich im 19. Jh. enorm beschleunigt hat, wird von ihm jedoch nicht kritisiert oder bedauert, sondern im Gegenteil als gottgewollte Erschließung der Erde für den Menschen begrüßt. Um 1900 ist ein *technisch-industrieller* Fortschrittsglauben in der Geographie fest verankert. Die tropischen Regenwälder locken als künftige Anbauzonen. Von einer *Fin-de-Siècle-Stimmung* ist nichts zu spüren, wohl aber von der Angst, bei der Ausweitung und Intensivierung der Märkte und der Vergrößerung der eigenen Machtsphäre zu kurz zu kommen. Auch tauchen erste Befürchtungen auf, die Kolonisierten könnten die Konkurrenten von morgen sein. Dass die indigenen Völker die Segnungen der Europäisierung der Erde physisch oder kulturell häufig nicht überlebten, wird im Kontext eines auf Auslese programmierten *darwinistischen* Zeitgeistes von führenden Geographen als unvermeidlicher Tribut an den Fortschritt der Menschheit hingenommen, darunter auch Alfred Hettner (vgl. Kasten 2).

\*\*\*

Ist die weitgehende *Geschichtslosigkeit* der Didaktiken aber überhaupt ein Problem für die Lehrerbildung? Was würde schon passieren, wenn die Fachdidaktik ohne Reflexion auf die Vergangenheit gelehrt würde, wenn die Studierenden die theoretischen Ansätze in formelhafter Etikettierung und fast kompletter *Dekontextualisierung* kennen lernten? Gäbe es dadurch etwa weniger zukunftstaugliche Lehrer und für das Leben womöglich schlechter ausgerüstete Schüler? Die Antwort hängt davon ab, ob man der Vergangenheit überhaupt einen Zukunftsbezug zubilligt, der über die *Nachwirkung* von Ereignissen und Entscheidungen hinausgeht. Denn: „Die Vergangenheit selbst ist nicht zu verbessern, nur die geschichtswissenschaftlichen Ergebnisse über sie.“ (Schulin 1998, 6; vgl. Rösen 2002) Somit stellt sich die Frage: Kann man aus der Vergangenheit für die Zukunft lernen?

Lange Zeit war das unumstritten. „*Historia magistra vitae!*“ lautete Ciceros bündiger Bescheid, der über 2000 Jahre galt. Die Historie wurde als Archiv von Fremderfahrungen, von *Exempla*, verstanden, deren Botschaften oder Lehren sich die Nachwelt aneignen sollte, um die *Erfolge* der Vergangenheit zu wiederholen und ihre *Misserfolge* zu vermeiden oder, moralisch gesprochen, das Gute zu tun und das Böse zu lassen. Begründet wurde die hohe *pädagogische* Erwartung an die Vergangenheit mit einer sich stets gleich- oder wenigstens ähnlich bleibenden *menschlichen Natur*, wie dies schon Thukydides im methodischen Kapitel seines Peloponnesischen Krieges tat. Seit der Mitte des 18. Jh.s setzte sich jedoch mehr und mehr eine skeptische Auffassung über die Lehrkraft der Geschichte durch und mit ihr das geflügelte Wort: „Aus der Geschichte kann man alles beweisen.“ (zit. n. Kosellek 1992, 40) Mit einem neuen Geschichtsverständnis, das die Geschichte nicht als Sammlung von Exempeln begriff, sondern als eine Abfolge von *einmaligen* Begebenheiten in einem universalen Ereignis- und Wirkungszusammenhang, das weiterhin die *historia naturalis* und die menschliche Geschichte voneinander trennte und die Menschen selbst, zumindest die (großen) Männer, zu Machern der Geschichte erklärte, war die alte Formel von der „*Historia*“ als „*magistra vitae*“ ad acta gelegt. An die Stelle der belehrenden Geschichten im Plural trat die Geschichte als *Kollektivsingular*. Aus ihr lernte man nur noch durch ihren *Vollzug*, die Zukunft war prinzipiell offen, planbar und wurde vollstreckt. Die Vergangenheit determinierte nicht mehr die Zukunft, und der über sie urteilende Historiker wurde durch das Urteil der Geschichte ersetzt: „Die Weltgeschichte ist das Weltgericht“ lautete Schillers vielfach aufgegriffene Formel.

Die Auseinandersetzung um die Belehrungskraft der Geschichte geht jedoch weiter. „Vom Sinn der Erinnerung. Warum wir die Vergangenheit für die Zukunft brauchen“ lautet das Thema des Oktoberheftes von „*Psychologie heute*“ (2004). Die Interviews der Zeitschrift mit der Literaturwissenschaftlerin Aleida Assmann und dem Sozialpsychologen Harald Welzer machen deutlich, dass Erinnerungen sich mit dem Wandel der Gesellschaft ebenfalls verändern. Auch in der noch immer nicht abgeflauten Diskussion um einen tragfähigen *Bildungsbegriff* für die Zukunft spielt die Vergangenheit eine Rolle. So fordert der Autor und Literaturkritiker Werner Fuld in seiner populistischen Schrift zur „*Bildungs-*

lüge“ (2004) die Abschaffung der Geschichte, jedenfalls der bis 1945, da die Beschäftigung mit ihr und die Beliebigkeit der aus ihr gezogenen Lehren und Rechtfertigungen die notwendige Auseinandersetzung mit der Zukunft blockiere. Professionelle Historiker von heute sehen das natürlich anders. Zwar betonen sie, dass der Mensch nicht historisch determiniert sei, sondern nur *geprägt*, warnen davor, falsche *Analogien* zu ziehen und die Geschichte als Anweisung für *konkretes* Handeln mißzuverstehen, wissen um die hochgradige *Selektivität* des Lernens aus der Geschichte, auch um die *Konkurrenz* von Geschichtsdeutungen und den Beitrag von Vertretern ihrer eigenen Zunft zur *Legenden- und Mythenbildung*, über die natürlich aufgeklärt werden müsse; manche verweisen sogar entschieden auf die Notwendigkeit, die *ungeschehenen Möglichkeiten* mit zu bedenken (vgl. Demandt 1986<sup>2</sup>), doch bestehen sie darauf, dass das Lernmaterial der Geschichte letztlich das einzige sei, aus dem Menschen überhaupt lernen könnten, sonst müsste man *Lernen aus Erfahrung prinzipiell* negieren. Grundlage dieses Lernens sind „die Geschichten der großen Tendenzen, der typischen Verlaufsformen, der charakteristischen Grundmuster“; auf solcher Basis könne man z.B. danach trachten, „die Wiederholung komplexer historischer Konstellationen und Entwicklungen zu vermeiden.“ (Schulze 1987, 10) Wer sich jedoch einer Auseinandersetzung mit der Geschichte verweigert, der landet nach Auffassung Heinrich August Winklers „bei einem Voluntarismus, der uns ins Unglück führen muss.“ (Podiumsdiskussion 2004, 53)

Besonders intensiv hat sich unter den Historikern der Gegenwart Jörn Rüsen mit der Frage der Bedeutung des historischen Bewusstseins für die Zukunft beschäftigt. Ausdrücklich stellt er fest, dass zwar nicht jede Erinnerung zukunftsfähig sei, aber die Zukunft nur lebensfähig „aus Erinnerung“; wer die Zukunftsfähigkeit einer Gesellschaft nach dem Grad der Ablösung von ihrer Vergangenheit bemesse, der erzeuge „Zukunftsunfähigkeit im Namen ihres Gegenteils.“ (1998, 228) Um die Vergangenheit für unser zukünftiges Handeln fruchtbar zu machen, nennt er (hier in meinen Worten) vier Bedingungen (232 ff.): die Bedingung der *Bodenhaftung*, des *Loslassenkönnens*, der *Distanzierungsfähigkeit* und der *Richtungsweisung*. Ohne bewusst gelebte tragfähige Traditionen sei jede Zukunft abgeschnitten. Tatbestände, die in der kollektiven Erinnerung präsent seien, aber nicht mehr zu den herrschenden Lebensumständen passten, müssten durch aktive Deutungs- und Umdeutungsleistung herausgelöst werden, schmerzhaftes Erinnerungsarbeit dürfe man nicht durch Verdrängen verweigern, weil sonst dieser Teil der Vergangenheit ein „dunkles Eigenleben“ führe, das zum „Störfaktor für Zukunftsentwürfe“ werde. Durch Historisierung gewinne man „Zukunft als Innovationschance“, indem die Vergangenheit als „Qualität des Anderen“ erscheine, die sich nicht einfach fortsetzen lasse. Und schließlich bedürfe die Lebenspraxis einer Richtung, um nicht ziellos zu sein, d.h. solcher Entwicklungen, die von der Vergangenheit in die Gegenwart führen und über diese hinausweisen, weil sie noch ungeschlossen oder unabschließbar sind.

Allerdings gibt es in der Historikerzunft auch eine Strömung, die eine völlig konträre Auffassung von Geschichtsschreibung und damit von der Lehrkraft der Geschichte hat.



Während für den klassischen Historiker, z. B. Hagen Schulze, Geschichte ein „zusammenhängender Prozeß“ ist, „den wir uns vergegenwärtigen können, indem wir mit ihm wie mit allen Geschichten verfahren: indem wir ihn erzählen“ (1987, 13), geht der *radikale Konstruktivist* (ich folge hier Chris Lorenz) davon aus, dass seine Erzählungen gar nicht von den historischen Zusammenhängen handeln, sondern nur von Zusammenhängen, wie er sie konstruiert. Statt alle *Subjektivität* zugunsten der Sache (der ‘Stimme der Geschichte’) auszuschalten, ist der Konstruktivist der Auffassung, dass die Geschichte des Historikers niemals die Geschichte der Geschichte sein kann, auch nicht annäherungsweise, sondern immer nur *seine* Geschichte. Der konstruktivistische Historiker deckt die Zusammenhänge der Vergangenheit nicht auf, um sie vor dem Vergessen zu bewahren, vielmehr sind sie ihm Ausdruck *seiner* Vorstellungs- und Modellierungskraft, *seiner* Phantasie. Anders gesagt: Die historischen Zusammenhänge werden nicht gefunden, sondern *erfunden*, sie liegen nicht schon vor, sondern entstehen erst in der Werkstatt des Historikers. Damit wird aber auch der Begriff der *Wahrheit* irrelevant. Gut sind die Erzählungen des Historikers, wenn sie kohärent und widerspruchsfrei sind, Faszination auslösen, Vergnügen bereiten und eine *fruchtbare* (nicht etwa wahre) Perspektive auf die Vergangenheit (und warum nicht auch die Zukunft) eröffnen.

Gegenüber dieser als willkürlich empfundenen Position gestehen *gemäßigte Realisten* zwar die Notwendigkeit imaginativer Konstruktionen und theoretischer Begriffsnetze zu, um überhaupt Zusammenhänge sichtbar machen zu können, fordern aber dennoch ein, dass der Historiker sich darum bemühen müsse, seinem Gegenstand *gerecht* zu werden. Damit akzeptieren sie, dass auch ihre Geschichtsschreibung nicht einfach *den* Stoff der Vergangenheit *an sich* repräsentiert, sondern von verschiedensten Rahmenbedingungen abhängig ist. Der Historiker arbeitet (in Anlehnung an Popper) wie ein Fischer; er knüpft sich ein begriffliches Netz, dessen Fang sich nach der Konzeption des Netzes und der Maschen richtet. Nur bestimmte Fische bleiben hängen, alle anderen entgehen ihm und entschwinden, wenn sie nicht von einem anders geknüpften Netz eingefangen werden, in den ‘Ozean des Vergessens’. Dieses Netz ist freilich immer schon *normativ* imprägniert. Auch der Historiker geht *perspektivisch* vor, sein Geschichtsbild ist unvermeidlich *selektiv*; widerstrebende Geschichtsdarstellungen sind die Folge, eine deckungsgleiche und für alle verbindliche Interpretation *prinzipiell* ausgeschlossen. Unter diesem Gesichtspunkt ist auch die Vergangenheit offen.

\*\*\*

Das *subjektive* Moment in der Geschichtsschreibung scheint demnach unvermeidbar zu sein. Schon Friedrich Nietzsche hat 1873 in seiner berühmten Schrift „Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben“ diesen Umstand herausgestellt und zugleich die Notwendigkeit der Historie für das Leben betont. Man könne sich ihr auf dreierlei Weise nähern, *monumentalisch* als Suche nach Vorbildern für die Gegenwart und Zukunft, *antiquarisch* als Wunsch nach Verehrung des Vergangenen in seinem Eigenwert, *kritisch* als Ver-

such, die als Last für die Gegenwart empfundenen Teile der Vergangenheit abzuschütteln. Allerdings schränkt Nietzsche ein, dass „jeder Mensch und jedes Volk“ entsprechend seiner „Ziele, Kräfte und Nöte [nur] eine gewisse Kenntnis der Vergangenheit“ brauche, und zwar „immer nur zum Zweck des Lebens und (...) unter der Herrschaft und obersten Führung dieses Zweckes.“ (34 f.) Auf die Dosierung und rechte Mischung der drei Haltungen kommt es ihm an; denn bei einem Zuviel an Vergangenheit zerbröckele und entarte das Leben und mit ihm zuletzt auch die Historie (18). Damit hat Nietzsche zugleich die unhistorische Kraft des *Vergessens* gerechtfertigt; wer sie nicht besitze, verliere sich konturlos „im Strome des Werdens“ (9). Geschichte ist für ihn somit notwendig, um Menschen zu einem Bild von sich selbst zu verhelfen. Diese identitätsstiftende, sinnvermittelnde und Orientierung gebende Funktion der Geschichte gilt bei Historikern und Sozialwissenschaftlern als unbestritten, für den Einzelnen wie für Kollektive. „Menschen und Gruppen“, so der schon erwähnte niederländische Geschichtstheoretiker Chris Lorenz, „finden ihre Identität nämlich nicht in vorliegender Form in den Tatsachen, sondern bilden ihre Identität in einer Rekonstruktion der Vergangenheit aus ihrer Sicht der Gegenwart und mit Blick auf die Zukunft.“ (Lorenz 1997, 407, Herv. i.O.) Doch so, wie es ein erdrückendes Zuviel an Vergangenheit geben kann, so auch ein Zuviel an Vergessen. Aus der ‘Kunst des Vergessens’ wird dann eine ‘Kritik des Vergessens’. Die zentrale Frage lautet: „Wieviel Vergessen benötigt oder verträgt eine Kultur?“ (Wolfrum 2001, 7) Dieser Fall wird von Nietzsche nicht mehr reflektiert.

Horst Alfred Heinrich, der über die Anfälligkeit der Geographie für faschistisches Gedankengut (vgl. Heinrich 1991) promoviert hat, hat kürzlich in seiner politologischen Habilitationsschrift (2002) zum sozialen Gedächtnis der Deutschen den Stellenwert von Geschichte für Gruppen in folgenden (hier zusammengefassten) fünf Dimensionen beschrieben, die sich an dem französischen Mittelalter-Spezialisten LeGoff orientieren (22 ff.): 1. die *Lerndimension* von Geschichte, worunter die Weitergabe von Fertigkeiten, technischem Wissen u.ä. verstanden wird, die in der Vergangenheit der (erfolgreichen) Problemlösung dienen, 2. die *Identifikations- und Abgrenzungsdimension* von Geschichte, d. h., ein Kollektiv benutzt die Geschichte als zentrales Kriterium für das Bild von seinem Werdegang, um sich von anderen Kollektiven zu unterscheiden, 3. die *Identitätsdimension* von Geschichte, womit der Rückgriff auf Ursprungsmythen gemeint ist, die einer Gruppe Kontinuität und Sinn (Existenzberechtigung) verschaffen und zur Beschwörung der gegenwärtigen Einheit des Kollektivs dienen, 4. die *Legitimationsfunktion* von Geschichte, die darauf beruht, dass in aktuellen Auseinandersetzungen auf Vergangenes verwiesen wird, um bei anstehenden Entscheidungen einen Argumentationsvorteil zu haben, der der Durchsetzung der eigenen Interessen dient (Geschichte als Waffe), 5. die *kontrapräsentische* Dimension von Geschichte, bei der einer defizitären Gegenwart eine bessere Vergangenheit (ein ‘goldenes Zeitalter’) entgegengehalten wird. Kontrapräsentisch wäre aber auch in umgekehrter Richtung die *Distanzierung* von einer schlechten Vergangenheit, um im Kontrast dazu die Gegenwart in einem um so helleren Licht erscheinen zu lassen.

\*\*\*

Was hat das mit der Geschichte der Geographie zu tun? Wer das *veröffentlichte* Geschichtsbewusstsein von Geographen und ihre Disziplinpolitik untersucht, der wird die dort vertretenen Positionen mühelos mit den Haltungen Nietzsches oder den Dimensionen Heinrichs verknüpfen können. So findet man 1. die *Ursprungsbeschwörung* und Heroenfeier (oder die Zeiten der 'Götter'), das heißt im Falle der Geographie zunächst die antiken Ikonen, vor allem Herodot, später dann Kant, Herder, Alexander von Humboldt und Carl Ritter, 'Genien' der Geographie, die mit ihrem Glanz und bedeutungsschweren, dekontextualisierten Zitaten häufig dafür herhalten müssen, eine bedrohliche Lage für das Fach abzuwehren; 2. die bescheidene, *pietätvolle Einordnung* der Gegenwart in den 'Strom' der Geschichte ('Nos sumus filii et successores!'), wodurch das Heute als Fortschreibung der einen und unteilbaren Geographie erscheint, die sich trotz allen Wandels im Wechsel der Generationen seit mehr als 2000 Jahren im Kern stets gleichgeblieben ist; 3. die *genealogische Spurensuche*, die die Gegenwart durch die Konstruktion einer langen Ahnenreihe legitimiert, d.h. die Geschichte des Faches nach Vorläufern zur Selbstbestätigung absucht; steht man im vorangegangenen Fall auf den Schultern von Riesen, so ist man hier selbst ein Riese; 4. die *Tribunalisierung* oder Abrechnung, durch die der etablierte Denkstil mit seinen Denkverböten gestürzt werden soll, weil er nicht mehr als zeitgemäß gilt und den Fortschritt blockiert; das sind die Zeiten der großen und kleinen 'Revolutionen', die teils steckengeblieben, teils gescheitert sind, seltener gelungen, und nicht zuletzt 5. die *Eskamotierung* von Traditionsteilen durch Verschweigen, Vergessen, Uminterpretieren und Abspalten der 'negativen', der 'schwarzen' Geschichte der Geographie sowie der schonende Umgang mit Texten und Taten ihrer Vertreter, was noch Ende des 20. Jh.s zu einer heftigen Kontroverse über die Aufarbeitung dieser Tradition des Faches führte (vgl. Fahlbusch 1999; Wardenga/Böhm 1999). Man verfährt nach dem Aschenbrödel-Prinzip „Die Guten ins Töpfchen, die Schlechten ins Kröpfchen“ oder trennt die sog. Gelegenheitschriften vom eigentlichen wissenschaftlichen Werk ab, womit der Betroffene gleichsam seiner Biographie beraubt wird, um in die 'geographische Ewigkeit' eingehen zu können. Alles im übrigen keine Spezialität nur der Geschichtserinnerung in der Geographie.

Als Beispiel für das *Beschweigen* der Rolle der Geographievertreter im NS-Staat – als Sündenböcke standen ja die Geopolitiker und Außenseiter, wie Banse, zur Verfügung – sei aus der 1948 auf dem ersten Nachkriegs-Geographentag verabschiedeten Resolution zitiert, mit der man gegen geplante Stundenkürzungen des Geographieunterrichts protestierte: „Durchdrungen vom Verantwortungsbewußtsein gegenüber dem Geist des Friedens, der Völkerverständigung, der Auffassung über die deutsche Erziehung und zugleich erfüllt von der *lebendigen Erinnerung* an die Tatsache, daß die Weltkatastrophe kaum hätte geschehen können, wenn das deutsche Volk in seiner Gesamtheit *wirkliche geographische Bildung* besessen hätte, erheben die deutschen Geographen mahnend ihre Stimme. Bei aller Achtung vor der deutschen Bildungsmannigfaltigkeit und der kulturpolitischen Selbständigkeit

der deutschen Länder darf nirgends und nie vergessen werden, daß der Geographieunterricht *durch seine Eigenart und Methode*, berufen ist, *wahrhaft humane Bildung* in Gegenwartsnähe aus räumlicher Schau zu vermitteln, und daß er zum Verständnis des Auslandes die entscheidenden Grundlagen liefert.“ (Entschließungen 1948, 35, Herv. H.-D. S.) Was hier in großspuriger Anspruchsrhetorik als „lebendige Erinnerung“ ausgegeben wird, war tatsächlich eine Totalamnesie. Denn nach der „Machtergreifung“ konnte man sich gar nicht genug darin tun, sich dem neuen Regime anzubiedern (vgl. auch Kasten 1) und ihm zu versichern, dass „Eigenart und Methode“ der Geographie schon immer nationalsozialistisch gewesen seien, dies im übrigen nicht einmal ganz unberechtigt. Das Mensch-Erde-Paradigma gab auch eine solche Ausdeutung her.

\*\*\*

Ein besonderes Problem ist das der *historischen Verantwortung* gegenwärtiger Generationen gegenüber früheren, und dies umso mehr, je weiter das Geschehen zurückliegt. Dabei kann es sich einerseits nicht um eine Verursacherverantwortung im klassischen Sinne handeln, auch nicht um eine vor der Geschichte ‘an sich’, die es als objektives und werthafte Gegenüber nicht gibt; andererseits bedarf es der Bereitschaft der Lebenden, sich als Mitglied einer „*generationsübergreifenden Gemeinschaft des gelingenden (oder misslingenden) Lebens*“ (Heidbrink 1996, 233, Herv. i.O.) zu verstehen. Nur wenn Geschichte als „*moralisches Kontinuum* gedeutet [!] wird, in dem die Generationen durch ein Band der gemeinsamen ‘Schuld’ miteinander verbunden sind“ (139, Herv. i.O.), ist die Voraussetzung dafür gegeben, dass das Konzept einer historischen Verantwortung gelingen kann. Hinzutreten müssen allerdings die *Bereitschaft* und der *Wille* zu dieser erinnernden und, auf die Zukunft bezogen, vorsorgenden Verantwortung, was jedoch nur durch *einseitigen* Entschluss der Lebenden und advokatorisch für die nicht mehr Lebenden resp. noch nicht Lebenden geht, die selbst keine Ansprüche mehr stellen bzw. noch nicht stellen können. Abgesichert werden muss eine solche Erinnerungskultur, wenn sie sich halten soll, auch institutionell, z. B. durch Rahmenrichtlinien für die Unterrichtsfächer oder Gedenktage.

Um ein Beispiel zu nennen, das in den Zusammenhang der Verantwortungsfrage gehört und anders als der Holocaust so gut wie gar nicht in der deutschen Erinnerungskultur verankert ist, sei auf die Bewertung der deutschen Rolle als *Kolonialmacht* verwiesen. Im August 2004 nahm nach 100 Jahren erstmals eine deutsche Ministerin an der jährlichen Gedenkveranstaltung der Hereros in Namibia teil, auf welcher der Opfer der Kolonialpolitik des Kaiserreichs gedacht wurde, und bat um Entschuldigung. In der Öffentlichkeit, selbst bei Politikern, ist von den Verbrechen der deutschen Kolonialmacht an den Hereros nichts bekannt; wenn überhaupt eine Erinnerung bezüglich der deutschen Kolonien besteht, dann eher die, dass Deutschland sich anständiger gezeigt und kompetenter als die anderen Kolonialmächte erwiesen habe und kaum oder gar nicht belastet sei. Vielleicht ist noch der Spruch bekannt „Hier sieht es ja aus wie bei den Hottentotten“, dem die Aufforderung der Eltern folgte, endlich das Kinderzimmer aufzuräumen. Dass ein „Aufräumen“

ganz anderer Art sich dahinter verbirgt, ist völlig aus dem kollektiven Gedächtnis verschwunden, ebenso die Erinnerung daran, dass z. B. Alfred Hettner ganz offen den Völkermord an den Hereros für gerechtfertigt hielt, weil ihre Vernichtung der Beschleunigung des Fortschritts der Menschheit diene (vgl. Kasten 2).

Nicht anders ist es in Gustav Frenssens auch international überaus erfolgreichem Roman „Peter Moors Fahrt nach Südwest. Ein Feldzugsbericht“ von 1906, der als Vorbild für Landschaftsschilderungen im Geographieunterricht galt und als Schüler-Lektüre empfohlen wurde. Gegen Ende des Romans lässt Frenssen einen Oberleutnant, nachdem dieser einen Schwarzen erschossen hat, sagen: „Diese Schwarzen haben vor Gott und Menschen den Tod verdient, nicht weil sie die zweihundert Farmer ermordet haben und gegen uns aufgestanden sind, sondern weil sie keine Häuser gebaut und keine Brunnen gegraben haben. (...) Gott hat uns hier siegen lassen, weil wir die Edleren und Vorwärtstrebenden sind. Das will aber nicht viel sagen gegenüber diesem schwarzen Volk; sondern wir müssen sorgen, daß wir vor allen Völkern der Erde die Besseren und Wacheren werden. Den Tüchtigeren, den Frischeren gehört die Welt. Das ist Gottes Gerechtigkeit. (...) Wir müssen noch lange hart sein und töten; aber wir müssen uns dabei, als einzelne Menschen und als Volk, um hohe Gedanken und edle Taten bemühen, damit wir zu der zukünftigen brüderlichen Menschheit unser Teil beitragen.“ Das Töten wird zum moralischen Auftrag Gottes. Im Anschluss daran sinniert Peter Moor: „Ich hatte während des Feldzuges oft gedacht: ‘Was für ein Jammer! (...) Die Sache ist das gute Blut nicht wert!’ Aber nun hörte ich ein großes Lied, das klang über ganz Südafrika und über die ganze Welt und gab mir einen Verstand von der Sache.“ (200 f.)

Die Lehren daraus für die Schulgeographie zog Felix Lampe, einer der „profilertesten“ (Brogiato 1998, 275) ihrer Vertreter in den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jh.s. Lampe bekannte sich mit dem Pädagogen Eduard Spranger zur Vorbildfunktion von Machtnaturen, deren Motivation auf „Selbstüberwindung“ beruhe, „die einen Inbegriff echter Werte für sich und andere zur Regel des praktischen Verhaltens“ erhebe. Auch „die kolonialisatorische Ausdehnung der europäischen Völker und ihrer geistigen Kultur“ habe eine „innere Berechtigung aus der Überzeugung, Wertträger zu sein“, gezogen. Die oben zitierten todbringenden Sätze aus „Peter Moors Fahrt nach Südwest“ inspirierten Lampe zu der Schlussfolgerung: „Das ist Verquickung machtpolitischen Tuns mit ökonomischen und ethischen, selbst religiösen Werten. Zu dem, was der Geograph als Theoretiker erkennen und als Fachlehrer auf Grund des Verständnisses für Geographielernende lehren muß, gehört auch die Einsicht, daß Machtfreude ein weiterer Zugang ist zum Interesse für Geographie.“ (1928, 72)

\*\*\*

Welche Konsequenzen hat das bisher Gesagte für die Geschichtsschreibung der Geographie und Schulgeographie? Zumindest diese, dass es nicht das Ziel sein kann, deren Geschichte als „gute“ Geschichte zu schreiben, bei der alle dunklen Flecken verschwinden

und sie in dem strahlenden Unschuldsweiß dasteht, wie es in der Resolution von 1948 (s.o.) beansprucht wird. Solche „guten“ oder „schönen“ Geschichten, „deren rituelle Wiederholung zu ihrem Wesen gehört, arbeiten (...) daran, der je gegenwärtigen Geographie Legitimation, Identität, Sinn und Logik zu beschaffen. Eine wahre Geschichte wird demgegenüber notwendig als eine schlechte Geschichte empfunden werden: je wahrer sie wäre, umso mehr bestünde ihr Effekt ja darin, die durch die professionellen Märchenerzähler aufs angenehmste reduzierte Komplexität wiederherzustellen, d. h. Erwartungen zu enttäuschen, Legitimität und Sinn zu ruinieren. Andererseits muss man doch wohl auch für wahre Geschichten plädieren: um die verkürzte Selbstwahrnehmung der Geographie wieder zu öffnen und, wenn schon nicht die Disziplin, so doch einige ihrer Mitglieder intellektuell und disziplinpolitisch handlungsfähiger zu machen.“ (Hard 1979, 15)

Auf jeden Fall hat eine Traditionspflege, die verbale und aktive *Verstrickungen* der Fachvertreter in eine menschenverachtende Politik leugnet, weginterpretiert, durch Verweis auf *Missbrauch* und *Vereinnahmung* relativiert oder durch Vergleich mit den Verstrickungen anderer Disziplinen ins Indifferente verblässen lässt, die ferner *alternative* Entwicklungslinien verschüttet, keine *Spielräume* kennt und sich nicht zuletzt die vermeintlichen *Renegaten* durch Ignorierung vom Halse hält oder ihre Arbeiten vor dem Hintergrund einer ‘ewigen’ Geographie als *ungeographisch* aus dem Fach verweist, mit den Anforderungen an eine differenzierte Wissenschaftsgeschichtsschreibung nichts zu tun. Gefragt werden sollte vielmehr (vgl. Berg 2003): *Wie* wird die Vergangenheit rekonstruiert? *Welchen* Verformungskräften unterliegt sie? *Wie* kommen disziplinäre Gewissheiten zustande? *Wer* beansprucht mit *welchem* Erfolg gegen *wen* die Erinnerungshoheit? *Welche* Interessen sind damit verbunden? *Wo, wie* und zu *welchem* Zweck wird die Überlieferung instrumentalisiert? *Welche* konkurrierenden (marginalisierten, apokryphen, häretischen) Ansprüche, Interpretationen, Interessen usw. gab und gibt es? *Wo* verliefen früher und wo heute die Frontlinien der Auseinandersetzung um die Deutungshoheit bezüglich des ‘Wesens’ der Geographie, mit *welchen* Mitteln wurde gekämpft und bekämpft? *Wie* und aus *welchen* Gründen haben sich die Gewichte von Inhaltsbereichen und Fragestellungen verschoben? *Was* wurde vergessen, das Potential für die Zukunft gehabt hätte oder noch hat, *was* kann getrost der Vergangenheit überlassen bleiben?

Es kann folglich, um die eingangs erwähnten Standards in der Ausbildung einzulösen, nicht das Anliegen sein, den Lehramtsstudierenden die Geschichte ihres Unterrichtsfaches als *kanonisierten* Lehrpfad nahezubringen, auf dessen Strecke die Helden des Faches – „zur ewigen Subjektlosigkeit aufgeblasen“ (Nietzsche 1873/1991, 51) – postiert sind und an dessen Ende die gegenwärtigen Fachvertreter stehen, sondern allein darum, sie an *ausgewählten Beispielen* dafür zu sensibilisieren, dass neben den allgemein anerkannten Positionen im Wissenschaftsbetrieb immer auch mit verkannten oder unterdrückten Alternativen, mit Verzerrungen, Vorurteilen und Mythen gerechnet werden muss, und ihnen dabei zu helfen, sich im Kontext von *Deutungen* und *Gegendeutungen*, von *Konsens* und *Konflikt* selbst einen Weg zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu suchen, um



eine *eigene* professionelle Identität zu entwickeln, Identität hier verstanden mit Jürgen Kocka als *Mit-sich-selbst-selbst-eins-bleiben* im reflektierten Wandel, nicht als Integration in eine fertige narrative Antwort, in etwas Vorgegebenes. Identität im letzteren Sinne sollte „nicht einmal mit spitzen Fingern angefaßt werden.“ (Kocka 1977, 30) Das möge auch beachtet werden, wenn heute, wie einst im Geographieunterricht mit der „vaterländischen Erziehung“ für die nationale Ebene, eine Erziehung zur europäischen Identität gefordert wird (vgl. Schultz 2001).

Natürlich wird auch ein Erinnerungskompetenz berücksichtigendes Geographiestudium nicht schwerpunktmäßig aus der Beschäftigung mit der Geschichte des Faches bestehen können, vielmehr wird es bei einem sehr begrenzten Einblick in die Disziplinentwicklung bleiben müssen, doch sollte es zumindest gelingen, den Studierenden die Dialektik von *Kontinuität* und *Relativität* bezüglich der Entwicklung der Identitätsfestlegungen der Fachvertreter und der Vertreter der Schulgeographie nahezubringen, so dass sie *Zumutungen* wie *Selbsteinengungen* (die ‘Schere im Kopf’) leichter wahrnehmen können und eine *methodische* Haltung entwickeln, die sich dem fachpolitischen Konformitätsdruck entzieht und einen kritisch-reflektierten Umgang mit der Tradition und den aktuellen Diskursen um das geographische Selbstverständnis erlaubt. Das wäre als das oberste Lehrziel für die Realisierung der geforderten Beschäftigung mit der Disziplinengeschichte festzuhalten: *Freiräume* zu schaffen für die *Selbstvergewisserung* in einem permanenten *Lernprozess*, der Wahl und Distanzierung beim Umgang mit disziplingeschichtlichen Erzählungen einschließt, statt auf eine affirmative Reproduktion „schöner“ Geschichten hinzudrängen.

## Literatur

- Berg, Nicolas 2003: Der Holocaust und die westdeutschen Historiker. Göttingen.
- Brogiate, Heinz Peter 1998: „Wissen ist Macht – geographisches Wissen ist Weltmacht“, T. 1: Textband. Trier (= Materialien zur Didaktik der Geographie 18).
- Demandt, Alexander 1986<sup>2</sup>: Ungeschehene Geschichte. Göttingen (= Kleine Vandenhoeck-Reihe 1501).
- Fahlbusch, Michael 1999: Die verlorene Ehre der deutschen Geographie. Frankfurter Rundschau, 2. Okt. 1999.
- Entschließungen des Deutschen Geographentages zu München zur Schulreform 1948. In: Geographische Rundschau 1. S. 35-39.
- Frenssen, Gustav 1906: Peter Moors Fahrt nach Südwest. Berlin.
- Hard, Gerhard 1979: Die Disziplin der Weißwäsher. In: Peter Sedlacek (Hg.): Zur Situation der deutschen Geographie zehn Jahre nach Kiel. Osnabrück (= Osnabrücker Studien zur Geographie 2). S. 11-44.
- Fund, Werner 2004: Die Bildungslüge. Berlin.
- Haubrich, Hartwig et al. 1997: Didaktik der Geographie konkret. München.
- Heidbrink, Ludger 1996: Zum Problem historischer Verantwortung. In: Philosophisches



- Jahrbuch 103. S. 225-247.
- Heinrich, Horst-Alfred 1991: Politische Affinität zwischen geographischer Forschung und dem Faschismus im Spiegel der Fachzeitschriften. Gießen (= Gießener Geographische Schriften 70).
- Heinrich, Horst-Alfred 2002: Kollektive Erinnerungen der Deutschen. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum sozialen Gedächtnis. München.
- Kerncurriculum Fachdidaktik 2004: Orientierungsrahmen für die Fachdidaktiken. In: Geographie und ihre Didaktik 32. S. 42-48.
- Kestler, Franz 2002: Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts. Bad Heilbrunn.
- Kocka, Jürgen 1977: Gesellschaftliche Funktionen der Geschichtswissenschaft. In: Willi Oelmüller (Hg.): Wozu noch Geschichte? München. S. 11-33.
- Kosellek, Reinhard 1992<sup>2</sup>: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt a. M.
- Kroß, Eberhard 1991: Geographiedidaktik heute. In: Jürgen Hasse, Walter Isenberg (Hg.): Die Geographiedidaktik neu denken. Osnabrück (= Osnabrücker Studien zur Geographie 11). S. 11-25.
- Lampe, Felix 1929: Die Geographie als Lern- und Lehrgebiet. In: Methodenlehre der Geographie. Leipzig, Wien. S. 23-285.
- Lorenz, Chris 1997: Konstruktion der Vergangenheit. Köln, Weimar, Wien (= Beiträge zur Geschichtskultur 13).
- Nietzsche, Friedrich 1991: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. Stuttgart (= Reclam Universal-Bibliothek 7134 [2]). [Zuerst: 1873]
- Podiumsdiskussion 2004: Klüger für ein andermal? In: Zeitpunkte Nr. 1. S. 52-69.
- Rinschede, Gisbert 2003: Geographiedidaktik. Paderborn.
- Rüsen, Jörn 1998: Die Zukunft der Vergangenheit. In: Universitas 53. S. 228-237.
- Rüsen, Jörn 2002: Kann Gestern besser werden? In: Geschichte und Gesellschaft 28. S. 305-321.
- Schulin, Ernst 1998: „Ich hoffe immer noch, daß gestern besser wird.“ Bemerkungen zu einem von Jörn Rüsen gewählten Motto. In: Horst Walter Blanke et al. (Hg.): Dimensionen der Historik. Weimar, Wien. S. 3-12.
- Schultz, Hans-Dietrich 2001: Von der Nationalbildung zur Europaerziehung: Identitätskonstrukte der deutschen Schulgeographie im 19./20. Jahrhundert. In: Geographie und ihre Didaktik 29. 169-197.
- Schulze, Hagen 1987: Wir sind, was wir geworden sind. Vom Nutzen der Geschichte für die deutsche Gegenwart. München.
- Terhart, Ewald 2002: Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster.
- Vielhaber, Christian 1994: „Ritter, Ratzel, Humboldt und noch ein paar andere ...“. In: GW-Unterricht Nr. 55. S. 31-37.

- Wardenga, Ute, Hans Böhm: Das kollektive Vergessen findet nicht statt. In: Frankfurter Rundschau, 16. Okt. 1999.
- Wehler, Hans-Ulrich 1988: Aus der Geschichte lernen? München.
- Wolfrum, Edgar 2001: Geschichte als Waffe. Vom Kaiserreich bis zur Wiedervereinigung. Göttingen (= Kleine Vandenhoeck-Reihe).

Kasten 1:

Emil Hinrichs [führender Schulgeograph auch nach 1945]: Nationalsozialismus, Erziehung und Geographie. In: Geographischer Anzeiger 34 (1933). S. 249-260, hier S. 249 f., u. 254:

„Wir leiteten unser Gesamtdasein, besonders seit Weimar, nur vom Einzelmenschen und seinen subjektiven Wünschen her, sprachen viel von allgemeinen Menschenrechten, wenig von allgemeinen Menschenpflichten. Wir sahen im Staat nur noch die Summe mechanisch zusammengefügter Individuen (...) [Kritisiert wird im einzelnen:] Der Liberalismus in der Wirtschaft (...) Der Mechanismus der Lebensordnungen (...) Der Subjektivismus in der Kultur (...) Der Rationalismus in der Wissenschaft (...) Der Pazifismus im Zusammenleben der Völker (...) *Das deutsche Volk will die seelische und materielle Not überwinden durch eine geistige Erneuerung, durch neue Bindungen des Einzelnen in sinnvoller Lebensordnung, durch nationalen Sozialismus und sozialen Nationalismus, d.h. durch Überordnung des Ganzen über die Teile. Es soll nicht mehr allen das Gleiche, sondern jedem das Seine zukommen.* (...) Die nationale Revolution ist eine elementare Bewegung aus den triebhaften Untergründen des Volkstums: sie will aus Vielheit einheitlichen Willen, aus zerstörender Gegensätzlichkeit organische Ganzheit, aus Auflösung einen neuen Staat schaffen. (...) Die Not hat die Gesamtaufgabe und das Ziel gezeigt. Es heißt gebundene Lebensordnung und Ausformung eines wehrhaften nationalen und sozialen Menschentums. (...) Das liberale Bürgertum und die marxistische Arbeiterschaft standen in unversöhnlichem Klassenkampf. Beider Geist soll ausgerottet werden, damit das deutsche Volk wieder zu Einheit und Macht aufsteigen kann. (...) Die Einstellung auf die realen Dinge dieser Welt, die uns umgibt, und die geforderte Anleitung zur Schau des Wirklichen lassen endlich eine gerechtere Einschätzung der Geographie als Bildungsfach und des geographischen Wissens als Bildungsgut erhoffen.“ (Herv. i. O.)

Kasten 2:

Alfred Hettner: Der Wert unserer Kolonien. In: Nation und Welt. Beilage der Nationalzeitung, 6. Febr. 1907:

„Die Weltwirtschaft und die Kolonien sind für Deutschland kein Luxus, sondern ein Lebensbedürfnis. Aber es kommt noch ein anderer Gesichtspunkt in Betracht. (...) Jedes Volk muß mit aller Kraft für sich arbeiten, muß stark und reich zu werden suchen, muß nach immer höherer Kultur streben. Aber in diesem Streben aufwärts darf es nicht verges-

sen, daß es nur ein Glied der Menschheit ist, daß es die Kraft, die ihm die Gunst des Schicksals verliehen hat, nicht mißbrauchen darf, daß es auch im Wettbewerbe und im Kampfe der Völker eine Moral gibt, und daß unser höchstes Ziel immer das Wohl und das Glück der ganzen Menschheit sein muß. (...) Man kann ja zweifelhaft sein, ob höhere Kultur größeres Glück bringt; pessimistische Philosophen verneinen es. Die Menschen, wenigstens die Männer, waren ja vielleicht glücklicher, als sie nur mit einem Lendenschurz bekleidet auf der Bärenhaut lagen, Eicheln und Wurzeln sammelten oder der Jagd oblagen und zusahen, wie die Frauen und Sklaven die schwere Feldarbeit verrichteten, statt, wie in der Gegenwart, in heißer Arbeit und ewigem Wettbewerb um das Leben zu ringen. Wer im Ernste dieser Meinung ist, der kann allerdings kein Kolonialpolitiker sein, der kann nur wünschen, daß die Kamerunneger und die Hereros und die Hottentotten zu uns kommen und bei uns kolonisieren. Wir übrigen aber, die wir einsehen gelernt haben, daß das goldene Jugendzeitalter der Menschheit nur ein süßer Traum ist, daß die Nöte und Gefahren damals noch viel größer, das Glück aber kleiner und roher war, daß die Kultur nicht nur eine äußere Ausstattung des Lebens ist, sondern daß sie unser Leben verbessert und veredelt und überhaupt erst lebenswert macht, – wir müssen es als eine Pflicht empfinden, auch Träger dieser Kultur zu sein und, wie die Missionare das Christentum, so die weltliche Kultur über die Erde verbreiten (...). Dient es nicht dem Wohle der Eingeborenen und der Hebung der Kultur, wenn wir jene zur Arbeit erziehen, sie befähigen, sich besser zu nähren und zu kleiden, besser zu wohnen, überhaupt das Leben angenehmer zu gestalten, sich auch unabhängiger zu machen von dem Zwang, den die Natur über den Naturmenschen ausübt? (...) Man muß ohne weiteres zugeben, daß die Europäer oft nur als egoistische Eroberer gekommen sind, nur an ihren eigenen Vorteil gedacht, die Eingeborenen getötet und geknechtet haben (...). Aber im ganzen betrachtet, hat die deutsche Kolonisation und überhaupt ein großer Teil der europäischen Kolonisation überwiegend der Kultur und dem Wohle der Menschheit gedient. Und auch wenn die Kolonisation stellenweise zu einem Kampfe der Völker geführt hat, wenn Völker, wie die Indianer Nordamerikas oder auch die Hottentotten und Hereros in Südafrika ganz oder zu einem großen Teil darüber zu Grunde gegangen sind, so müssen wir darin eines der traurigen Schicksale sehen, wie sie in der Entwicklung der Menschheit unvermeidlich sind, wo der Niedrigere, Schlechtere weichen muß, weil er dem Fortschritt der ganzen Menschheit im Wege steht. (...) Die Menschheit und ihre Kultur erheben sich zu immer größerer Höhe und breiten sich immer weiter über die Erde aus. Wir Deutschen, die wir einen der höchsten Standpunkte der Kultur erstiegen haben, wir empfinden es als ein Recht und als Pflicht, unsere Kultur auch nach anderen Erdteilen zu tragen. Wir würden schlecht bestehen vor dem Richterstuhle der Geschichte, wenn wir diese Pflicht verabsäumen wollten.“ (Herv. i. O.)

# M G W U

## MATERIALIEN ZU GESELLSCHAFT, WIRTSCHAFT UND UMWELT IM UNTERRICHT

Die **Materialien zu Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt im Unterricht (MGWU)** bieten LehrerInnen brauchbare und aktuelle Arbeitsunterlagen an - inhaltlich fundiert und kritisch. Die MGWU erscheinen vierteljährlich als Themenhefte im Umfang von 32-44 Seiten. Die MGWU bieten

- Hintergrundtext, erstellt von ExpertInnen und verständlich geschrieben,
- Hinweise auf Lehrplanthemen bzw. dort vorgesehene Lehrinhalte,
- Vorschläge für die Unterrichtsplanung,
- Literaturtips zum Thema und Adressen von für die jeweilige Thematik relevanten Institutionen,
- praxisrelevante Materialien für die Arbeit im Unterricht,
- Kopiervorlagen (Arbeitsblätter, Grafiken, Folienvorlagen).

Die Jahrgänge 2002 bis 2004 hatten bisher folgende Themen:

- 1/02 **Afghanistan zwischen Ethnisierung und internationaler Intervention**
- 2/02 **EU-Regionalförderung im Burgenland** - eine Erfolgsstory?
- 3/02 **Türkei im Wandel:** Finanzkrisen - politischer Islam - EU-Annäherung
- 4/02 **GATS:** Liberalisierung und Privatisierung von öffentlichen Dienstleistungen
- 1/03 **Bevölkerungspolitik:** Zwischen Menschenökonomie und Menschenrechten
- 2/03 **EU-Osterweiterung:** Der Anschluss der osteuropäischen Peripherie
- 3/03 **Flüchtlinge und Flüchtlingspolitik** - Aktuelle Entwicklungen in Österreich und der EU
- 4/03 **Steuern sind zum Steuern da!** Der moderne Staat und das Steuerwesen
- 1/04 **Venezuela: Die friedliche Revolution** - Ein Land Südamerikas verweigert sich dem Diktat des Neoliberalismus
- 2/04 **Der Preis der Umwelt** – zur Einführung des Handels mit Emissionsrechten

**Jahres-Abonnement: Euro 17,-** (inkl. Versandkosten)

Bestellungen an: KRITISCHE GEOGRAPHIE, Clementinengasse 5, A-1150 Wien  
[www.kritische-geographie.at](http://www.kritische-geographie.at)  
[office@kritische-geographie.at](mailto:office@kritische-geographie.at)

Günther Beck ■

## Die Wirklichkeit der Welt erfassen *oder* Der (Geographie-)Unterricht fängt erst da an, interessant zu werden, wo er zur Wissenschaft wird ...

### 1 Für Theorie

Eine nicht ganz unbekannte Annahme von Pädagogen (an Schulen oder an Hochschulen) besagt: Jegliches – einigermaßen gelungene – Unterrichten führt zu einem Wissen, das die unterrichteten Menschen dazu nutzen können, ihre mentalen *oder/und* praktischen Tätigkeiten zu lenken bzw. ihre diesbezüglich vorausgehenden Überlegungen und Entscheidungen zu begründen und ggf. im Nachhinein zu rechtfertigen. So haben z. B. die durch die geographische Landschafts- und Länderkunde Unterrichteten nicht nur ‘gelernt’, dass der Berg Ätna auf Sizilien ein Vulkan ist, der zuweilen glühendheiße Lava ausstößt, sondern dass sich ihm deswegen zuzeiten auch mit einer gehörigen Portion Vorsicht zu nähern ist, was bekanntlich manche Personen, die den Berg besteigen oder die seine Hänge bebauen, wenig beachten, obwohl sie um die Gefährlichkeit ihres Unternehmens wissen.

Die alte Weisheit, dass ‘Wissen nicht vor Torheit schützt’, ist jedoch hier nicht Gegenstand des nachstehenden Versuchs, darüber nachzudenken, wie wohl die Wirklichkeit der Welt wirklich zu erfassen ist, ausgehend von der weitergehenden Frage, wie beispielsweise das oben bezeichnete Wissen auf geeignete Weise erworben werden kann und zu Erkenntnis führt.<sup>1</sup> Denn – so eine weitere, ebenfalls nicht ganz unbekannte Annahme – *Wissen* ist nicht schlechthin gleichzusetzen mit *Erkenntnis*. So besteht – um weiter bei dem obigen Fallbeispiel zu bleiben, in dem nur das ‘einfache’, alltagsweltliche Wissen angesprochen ist – die wesentliche Differenz gegenüber der ‘wahren’, wissenschaftlichen Erkenntnis (welche oftmals auch als ‘wirkliches’ Wissen bezeichnet wird) darin, dass das Erkennen der Ursachen für das Tätigwerden des Ätna oder der Gründe für das Verhalten der besagten Personen weit über das hinausgeht, was die bloße Kenntnis um den Unterschied des Ätna zu anderen Bergen und um seine besondere Gefährlichkeit angeht.

Wenngleich hier die Kategorien ‘Wissen’ und ‘Erkenntnis’ – nicht zuletzt, um die benannte Differenz zwischen ihnen deutlicher werden zu lassen – begrifflich recht scharf

auseinander gehalten werden, sind beide realiter dennoch nicht voneinander zu trennen, stehen Wissen und Erkenntnis ja in einem nicht-auflösbaren Zusammenhang – ersteres basierend auf eigenen oder mitgeteilten Wahrnehmungen bestimmter Sachverhalte, letztere zurückgehend auf Einsichten aufgrund der Betätigung des Denkapparats. Meint ‘Wissen’ die Kenntnis von (historischen oder aktuellen) Sachverhalten vor allem in *praktischer* – verhaltenssteuernder oder handlungsleitender – Absicht, spricht diese Kategorie demzufolge also wesentlich die Alltagserfahrung an, so bezeichnet die Kategorie der ‘Erkenntnis’ primär ein *theoretisches* Interesse, zielt also auf kognitive Konstrukte (Begriffe, Modelle, Theorien, Weltbilder), durch welche die beobachteten Gegenstände, Eigenschaften und Ereignisse beschrieben, voneinander unterschieden, inhaltlich bestimmt, eingeordnet etc. werden, auch um sie, über solche Identifikationen hinaus, in – letztlich kausal aufgefasste – Zusammenhänge zu bringen.

Wissenschaftliches Denken unterscheidet sich demnach vom Alltagsverstand in der Hauptsache durch das leitende Ziel. Und da keine Unternehmung ohne Theoriearbeit ‘Wissenschaft’ wird heißen können, fängt – so die Umformulierung der Titelthese – (Geographie-)Unterricht erst da an, interessant zu werden, wo dieser theoretische Orientierungen vermittelt, ein Postulat, das nach all meiner Erfahrung für die Lernenden unschwer einzusehen, nichtsdestoweniger aber nicht leicht umzusetzen ist, schon deshalb nicht, weil dieser Weg mit einigen Schwierigkeiten, ja auch mit mancherlei Fallstricken versehen ist, wie noch zu zeigen sein wird.<sup>2</sup>

## 2 Ein erstes Beispiel

Die landwirtschaftliche Bodennutzung in der Umgebung großer Städte zeichnet sich gewöhnlich durch eine mehr oder weniger regelhafte Abfolge von Anbauprodukten und Anbausystemen aus. Dieses Phänomen hat in unzähligen Schriften eine besondere (und nachhaltige) Beachtung erfahren, nachdem Johann Heinrich von Thünen es in seinem Hauptwerk (1966 [1826]) beschrieben und einer Erklärung zugeführt hat. So macht beispielsweise Pez (1990) in seiner Untersuchung über die Agrarlandschaft in der Umgebung Hamburgs deutlich, dass jene durch ein bestimmtes Muster spezieller Produktionszweige des Sonderkulturanbaus (Gemüse, Zierpflanzen, Obstbau, Baumschulen ...) geprägt ist; dieses Muster gelte es zu erklären.

Es könnte nun versucht werden, die Konzentration bzw. die Struktur solcher Standortlagen durch eine genaue Beobachtung und systematische Beschreibung der natürlichen (klimatischen, pedologischen u. a.) Bedingungen sowie der kulturellen (historischen oder aktuellen, wirtschaftlichen oder sozialen etc.) Voraussetzungen zu erklären, mit anderen Worten, durch die Aufnahme von Daten, die auch der ‘normalen’ Wahrnehmung der Menschen zugänglich sind, auf die Bestimmungsfaktoren für die Ausprägung solcher Standortmuster zu kommen. Pez weist freilich zurecht darauf hin, dass durch solche Betrachtungen keine befriedigende Erklärung für das Vorhandensein und die Ausprägung des Sonderkulturanbaus in der Umgebung Hamburgs möglich sei. Keinesfalls ist also durch noch so sorgsame Beobachtung resp. Beschreibung spezieller Gegebenheiten auf die von Thünen entdeckten generellen Ursachen für die differenzierte agrare Landnutzung in der Umgebung städtischer Zentren zu kommen. Wie aber ist dann von (durchaus nicht unwesentlichen) Kenntnissen über konkrete Anbaumuster zu allgemeinen Erkenntnissen über solche Standortstrukturbildungen zu gelangen?

Dazu ist Theorie erforderlich, im vorliegenden Fall: Thünens theoretischer Ansatz. Der allgemeine Gedanke Thünens, dass das (Intensitäts-)Muster der agraren Landnutzung durch die Transportkosten beeinflusst wird, kann der Realität genauso wenig durch unmittelbare Beobachtung entnommen werden wie die Erkenntnis, dass ein fallender Gegenstand durch die Schwerkraft beeinflusst wird. Zwar kennt ein jeder praktizierende Landwirt (und vermutlich nicht nur dieser) das Faktum der Transportkosten – bilanziert er diese ja nicht umsonst in seinen Kosten- und Gewinnrechnungen. Aber bis zur Erkenntnis der begrifflich gefassten Rolle der Transportkosten, als Differentialrente der Lage nämlich, führt kein gedanklich voraussetzungsloses Anschauen der Wirklichkeit.

In beiden Abhandlungen (in Thünens Werk von 1826 und bei Pez 1990) werden also Beobachtungen – eigene oder mitgeteilte – über bestimmte Sachverhalte der Wirklichkeit (der realen Welt) in Text und Bild gedanklich verarbeitet. Die Bestimmungsfaktoren für eine gegebene Struktur der Standortlagen werden dem Realphänomen, hier: der agraren Landnutzung, nicht einfach abgeschaut, sondern *konstruktiv*, durch intellektuelle Tätigkeit, an es herangebracht, und *konstitutiv*, durch theoretisches Denken, gleichsam in dieses hineingetragen. Die ‘Wirklichkeit’, die in den beiden Abhandlungen dargestellt wird, besteht sonach selbstredend nicht aus Gegenständen, Eigenschaften und Ereignissen der realen Welt – der Wirklichkeit  $W_1$ , wie wir sie im Folgenden kurz nennen wollen –, obwohl darauf Bezug genommen wird, sondern aus der geistigen Verarbeitung von Beobachtungen solcher Gegebenheiten, seien dergleichen Wahrnehmungen empirisch gewonnen oder hypothetisch angenommen. Darüber hinaus werden im Vollzug dieser Operation von den Autoren auch Beziehungen zwischen den beobachteten Gegebenheiten konstatiert – d. h. (hypothetisch) als real existierende Sachverhalte der  $W_1$  bestimmt – und ebenfalls auf der Wahrnehmungsebene, deren ‘Wirklichkeit’ in entsprechender Weise als Wirklichkeit  $W_2$  bezeichnet werden soll, gedanklich aufgenommen und verarbeitet.<sup>3</sup>

Auch wenn manchen Studierenden diese Methodologie der unterschiedlichen (‘Welten’ oder) ‘Wirklichkeiten’  $W_1$  und  $W_2$  nicht geläufig ist: In der Sache ist ihnen diese Unterscheidung durchweg klar, arbeiten sie doch in ihren Seminarbeiträgen oder eigenen empirischen Untersuchungen ‘automatisch’ mit dieser Methodologie. Erste Irritationen – die nicht allein aus methodisch-didaktischen Gründen, sondern auch, um auf die sachlichen Bedingungen des Wahrnehmungs- und Erkenntnisvorgangs einzugehen, von den Lehrenden aufzunehmen und zu verstärken wären – kommen dagegen gewöhnlich dann auf, wenn das Bisherige durch den (schopenhauerisch gefärbten) Satz auf den Punkt zu bringen versucht wird, dass ‘die Wirklichkeit’ (‘die Welt’, ‘die Realität’) unsere *Vorstellung* von ihr ist, ein Satz, den die Studierenden spätestens der aktuellen Bildungsdebatte in den Alltagsmedien entnehmen können, wenn sie ihn nicht bereits aus den Diskussionen im Umfeld der ‘postmodernen’ Wissenschaftslandschaft kennen.<sup>4</sup>

Die Irritationen, welche dieser Satz normalerweise mit sich bringt, mögen auch damit etwas zu tun haben, dass in ihm überhaupt nicht zwischen  $W_1$  und  $W_2$  unterschieden wird, eine Unterscheidung, welche die Studierenden – wie gesagt – im Allgemeinen zu treffen gewohnt sind. In der Folge kommen allerdings auch Probleme, die diese Unterscheidung nach sich zieht, an den Tag: Mit der ‘Wirklichkeit’  $W_2$ , oder besser: mit den (kognitiven)



Entitäten bzw. Produkten der  $W_2$  verbindet sich nämlich bei vielen der Gedanke, dass diese Wirklichkeit eine *Abbildung (von Teilen) der Wirklichkeit*  $W_1$  sei; so werden insbesondere Modelle fälschlicherweise gerne als Abbildungen der realen Welt dahingestellt, während sie exakterweise als *Abbildungen unserer Vorstellungen* von der Realität zu kennzeichnen wären.<sup>5</sup> (Der Leser wird bemerkt haben, dass hierdurch der mit dem oben angeführten Satz ausgedrückten Auffassung eine andere Wendung gegeben wurde, auf die weiter unten noch ausführlich zurückzukommen sein wird.) – Dass diese letztere Auffassung selbst nicht ohne jegliche Schwierigkeiten ist, sei hier vorweggenommen; aber sie kann dazu taugen, einen Weg aus den Problemen zu weisen, die sich mit bestimmten ‘Welt’-Ansichten der Postmoderne auftun.

Doch bleiben wir zunächst einmal weiter bei dem oben angeführten Satz, dass ‘die Wirklichkeit’ unsere Vorstellung von ihr ist. Während die in ihm enthaltene Aussage in Hinblick auf den realen Prozess wissenschaftlichen Arbeitens relativ unproblematisch ist, weil ‘die Wirklichkeit’, was immer sie ontisch auszeichnet, (nicht allein für die Studierenden) fast immer nur in Büchern, Zeitschriften und anderen Medien gegeben ist, ist der Satz bzw. sein Aussagegehalt allerdings in epistemologischer Hinsicht als nicht ganz einfach bzw. folgenlos anzusehen, zumindest was die wissenschaftstheoretischen (und wissenschaftsgeschichtlichen) Implikationen betrifft. Dazu ein kurzer Einschub.

### 3 Einige Zwischenbemerkungen

Die (siehe oben: so traditionsreiche) Auffassung anzuerkennen, dass die Wirklichkeit unsere Vorstellung von ihr ist, braucht weder zu besagen, die Materialität der realen Welt ( $W_1$ ) – d. h. ihre Objekte, Strukturen und Prozesse – zu leugnen, noch umgekehrt die Modelle und Theorien, die sich auf die Realwelt zwecks deren Erfassung und Erklärung beziehen, als bloße Trugbilder anzusehen. Zwar wissen wir, bevor wir ihr mit bestimmten Erkenntnisabsichten näher treten, von dieser Materialität der Welt um uns herum nicht viel mehr als deren gegenständliche, gegliederte und ereignishafte Gegebenheit – und dies ist gewiss etwas sehr Vages, basierend auf einer recht unscharfen Ontologie: Aber die reale Welt selbst als ein gedankliches Konstrukt anzusehen, d. h. ihre Existenz zu bezweifeln oder gänzlich zu bestreiten (wie es konsequente Idealisten tun bzw. tun müssten), läuft auf einen Agnostizismus oder gar Solipsismus hinaus, der das wissenschaftliche Arbeiten letzten Endes selbst aufhebt. Man braucht nicht alle Konsequenzen seiner (‘kritisch-rationalistischen’) erkenntnistheoretischen Position zu teilen, wenn man mit Karl Popper der Auffassung ist, dass es der größte Skandal der Wissenschaftsphilosophie sei, wenn in dieser darüber geredet wird, ob die reale Welt existiere.<sup>6</sup> Zwar ist der Idealismus nicht zu widerlegen (wie er umgekehrt auch nicht zu beweisen ist), und gleiches gilt für den Materialismus (dies vor allem in seiner naiv-realistischen Form, durch welche die Erfahrungswelt des Menschen als Abbildung – oder kruder noch: als Widerspiegelung – der Wirklichkeit  $W_1$  aufgefasst wird): Aber es lassen sich Argumente anführen, die für und wider diese Positio-

nen sprechen, und auf einige davon werde ich weiter unten noch zurückkommen. Erst mit diesem (zweiten) Schritt: mit der Reflexion darüber, wie bzw. mit welchen – mehr oder weniger geeigneten – Mitteln die Wirklichkeit zu beobachten und zu erklären ist, gelangt ein Unterricht da an, wo er zur Wissenschaft wird.

Doch zunächst noch einige Überlegungen zum ersten Schritt, und hierzu noch weitere Beispiele, welche dagegen sprechen, dass die Gegebenheiten der  $W_2$  eine Abbildung der Wirklichkeit  $W_1$  sind, was am besten dadurch zu zeigen ist, dass die gedankliche Repräsentation der realen Welt die *Vielfalt*, ja den *Wechsel* der Perspektiven, der Theorien oder der Weltbilder nicht ausschließt, sondern – im Sinne der Wissenschaftlichkeit des ganzen Unternehmens – umgekehrt einschließt (wenn nicht sogar einschließen muss).<sup>7</sup>

#### 4 Weitere Beispiele und einige Folgerungen

A: Vielfalt und Wechsel der *Betrachtungsweisen*

*Beispiel 1:* Der traditionelle Wanderfeldbau (*shifting cultivation*) wird nach weit verbreiteter Meinung als die Hauptursache für die gegenwärtige Tropenwaldzerstörung angesehen (Brauns/Scholz 1997). Die genannten Autoren unternehmen es, diese Auffassung zu korrigieren, und zwar durch eine Änderung der herkömmlichen Sichtweise, welche der Brandrodung – so diese im Rahmen des Wanderfeldbaus oder im Zusammenhang der modernen Agrarkolonisation geschieht – unterschiedslos die zentrale Rolle für die Bodendegradation, -erosion und endgültige Regenwaldzerstörung zuschreibt. Aufgrund dieser geänderten Sichtweise gelingt es den beiden Autoren, nicht nur die verschiedenen Gründe, Formen und Auswirkungen von Rodungen der Tropenwälder begrifflich und sachlich schärfer voneinander zu unterscheiden, sondern in der Folge auch die Bedeutung des traditionellen Wanderfeldbaus für die Nahrungsproduktion in den Tropen neu zu bestimmen.

*Beispiel 2:* In ähnlicher Weise kommen Hard/Gröchel-Raynaud (1982) durch eine Änderung der gewöhnlichen (und wohl überwiegend vorherrschenden) Betrachtungsweise zu neuen Beobachtungen über die räumliche Verteilung von städtebaulichen 'Problemen' (in dem von ihnen definierten Sinn) in der Stadt Osnabrück. Zwar mag es scheinen, dass die von den Autoren in ihrer Studie mitgeteilten Ergebnisse nur aus einer *genaueren* Betrachtung des Problemreliefs in Osnabrück resultieren; ihre Ausführungen machen jedoch deutlich, dass die gewonnenen Einsichten mehr der (geänderten) *Sichtweise* und einer damit verbundenen *gezielten* Beobachtung geschuldet sind, die – wie gesagt – die neuen Erkenntnisse bedingen.

B: Vielfalt und Wechsel der *Theorien*

*Beispiel 1:* In ihrem Vorwort zu einem Tagungsbericht über die „Theoretische Grundlegung und Ausrichtung der Wirtschaftsgeographie“ werden von Giese/Mossig (2002) die Entwicklungen in dieser Teildisziplin der Geographie als ein möglicher ('Paradigmen'-)Wechsel von eher objekt- und raumbezogenen zu stärker subjekt- und personenorientierten Forschungsansätzen und mithin als Hinwendung von einer raumwissenschaftlichen zu einer sozialwissenschaftlichen Fundierung der Wirtschaftsgeographie angezeigt. Dies führt dazu, dass die Realphänomene, mit denen sich die Wirtschaftsgeographen beschäftigen, durch eine Vielfalt von – in letzter Konsequenz grundlegend unterschiedlichen bzw. neuen – Theorien erfasst und beleuchtet werden (können). Durch einen solchen Theorien-Wechsel werde – so die implizite These in allen Beiträgen zu der genannten Tagung – ein Zugewinn an Erkenntnis erzielt.

*Beispiel 2:* Vielfalt und Wechsel der Theorien, genauer: eine Fortentwicklung im Sinne einer progressiven Proliferation einer Ausgangstheorie, ist der Gegenstand einer Abhandlung von Hard (2003) über Störche, Hebammen, Raben und Kinder. Es geht um die Theorie, dass die Störche die Kinder bringen. Exemplarisch wird dabei von dem Autor illustriert: Prüfungen der mit dieser Theorie verbundenen Hypothesen gehen nicht alle zur vollen Zufriedenheit der Wissenschaftler aus. Alternative Theorien treten auf den Plan, scheitern oder setzen sich am Ende gegenüber der alten (nicht durchweg überzeugenden) Theorie durch. Die von den verschiedenen Theorien aufgenommenen empirischen Befunde können dabei durchaus die gleichen sein (und sie sind es in der Regel auch); sie werden von jenen nur unterschiedlich interpretiert. Fazit der Abhandlung: Eine Entscheidung über das zur Debatte stehende Störche-bringen-Kinder-Problem kann nicht anders als über den gezielten Einsatz proliferierender Theorie(n) getroffen werden.

#### C: Vielfalt und Wechsel der *Weltbilder*

*Beispiel 1:* In Parabeln über die Legasthenie des reisenden Geographen beim Lesen der Welt (Untertitel) lässt Hard (1992) einen fiktiven Marco Polo (Figur eines Romans von Italo Calvino), der die Städte einer ihm fremden Kultur bereist, (in den Worten des Romanautors) über seine Wahrnehmungen an verschiedenen Stätten dieser Fremde berichten. Marco Polo liest, interpretiert, kodiert und dekodiert die Zeichen, welche die Gegenstände tragen und durch die sie zu uns gewissermaßen 'sprechen', zunächst nach seinen gewohnten Codes, die er aus seiner eigenen Kultur mitbringt. Trifft er dadurch nicht die Bedeutung der Zeichen, wie sie in der fremden Kultur gilt, verlegt er sich aufs Umkodieren der gewohnten (überwiegend alltagsweltlich geprägten) Codes, was ihm die Wirklichkeit solange nicht näher bringt, bis er diese nicht eigens als durch Denkungsart und Sprache auf eine komplexe Weise *konstituiert* – mitnichten freilich als dadurch *konstruiert* – begreift (und er – Marco Polo/der reisende Geograph – sich damit auf den Weg der Wissenschaft begibt).

*Beispiel 2:* Das hindugläubige Volk der Tenggeresen im Osten der Insel Java opfert jährlich dem im Vulkan Bromo wohnenden Gott Kusumo, damit er ihnen kein Unheil bringe, wie es der Legende nach einmal geschah (Bourseiller/Durieux 1995). Seither sind die Tenggeresen 496mal auf den Berg gepilgert, bringen wie vor fünf Jahrhunderten auch heutzutage ihre Opfergaben zum Bromo, stürzen sie in den rauchenden Schlund (wo sie von an der steilen Innenwand des Kraters sich festhaltenden Muslimen, Andersgläubigen, aufgefangen werden), lassen sich von ihren Priestern segnen und ziehen nach der Götterspeisung zufrieden wieder in ihre Dörfer an den Abhängen des vulkanischen Tengger-Massivs.

Die vorstehenden Beispiele könnten durch eine Vielzahl gleichbedeutender Exempel ersetzt werden. Die in ihnen enthaltenen Betrachtungsweisen, Theorien oder ganzen Weltbilder verweisen auf etwas, was durch sie bezeichnet und mit einem bestimmten Bedeutungsgehalt versehen wird. Doch was ist das Bezeichnete? Die Antwort der Abbild-Theoretiker – und vermutlich nicht nur dieser – wäre: Die Gegebenheiten, die Tatbestände, die Sachverhalte der Wirklichkeit  $W_1$ , von denen in den (Modell- oder Theorie-)Konstrukten der  $W_2$  die Rede ist: Die reale Gegebenheit, die Sache, die durch eine thünensche Landnutzungszone bezeichnet wird, ist eine agrare Landnutzungszone. Doch diese einfache Referenztheorie der Erfassung der Realität  $W_1$  impliziert (Folge-)Probleme, von denen einige bereits in den *Zwischenbemerkungen* angesprochen worden sind und über die noch weiter zu sprechen sein wird. Auch gibt es die reale Entität, die beispielsweise Thünen in seiner Theorie aufgreift, die durch diese 'bezeichnet' wird, so nicht mehr, und wir können

aufgrund seiner Theorie bzw. der durch sie repräsentierten Inhalte überhaupt nicht sagen, wie diese Entität tatsächlich ausgesehen haben mag. Der Einwand, dass dieses Aussehen ja von Historischen Geographen festgestellt werden könnte, geht an dem Problem vorbei bzw. würde dieses nur weiter komplizieren; denn die genannten Wissenschaftler würden uns mit Sicherheit eine Vielzahl von unterschiedlichen (geschichtlichen) Realitäten präsentieren, wobei diese fatalerweise selbst Ergebnis einer Vielzahl von unterschiedlichen (historisch-geographischen) Sichtweisen der 'Thünen'-Wirklichkeit  $W_1$  wären. Und noch viel problematischer gestaltet sich die Realitäts-Frage bei den beiden 'Weltbilder'-Beispielen: Denn weder ist klar, ob es die in dem Roman (!) von Italo Calvino aufgeführten Menschen, Tiere, Gebäude, Straßen, Berge etc. überhaupt gibt oder je gegeben hat, noch was ein Feuergott im Innern des javanischen Vulkans Bromo in Wirklichkeit ist. Trotzdem wird über solche 'Realitäten' in all den angeführten Beispielen bzw. in den in ihnen enthaltenen Konstrukten gesprochen, werden uns Mitteilungen gemacht über die 'Wirklichkeits'-Vorstellungen Thünens, Marco Polos oder der Tenggeresen auf Java.<sup>9</sup>

Sind die durch solche Konstrukte vermittelten Vorstellungen über die Entitäten der  $W_1$  also allesamt nur rein fiktiv, eben bloße Vorstellungen, was hier meint: schlichtweg Einbildungen, wesenlose Gespinste unserer Gehirne? Oder fast noch schlimmer: Sind diese gedanklichen Konstrukte, was die Erfassung von Gegebenheiten der  $W_1$  betrifft, nicht beliebig, willkürlich?<sup>10</sup> Solcherart Überlegungen sind durchaus nicht gänzlich unbegründet, sie verweisen zumindest auf einige der wesentlichen Schwierigkeiten, von denen nur einige bislang angezeigt wurden. Der Gedanke, es handle sich bei diesen Kognitionen der Realität um bloße Hirngespinnste, beunruhigender noch: es könne sich bei der Realität selbst um ein bloßes Hirngespinnst handeln, bewegt nämlich sogar manchen radikalen Konstruktivisten, wie etwa den Neurobiologen Gerhard Roth, der auf die letztere Anschauung verweist, wenngleich sie ihm selbst als ziemlich ungeheuerlich vorkommt und sie ihn daher zu der Aussage nötigt, dass solche Feststellungen „viele derjenigen Personen, die diese Feststellungen zum erstenmal hören, zutiefst erschrecken.“ (Roth 2003, S. 50) Eine dieser Feststellungen lautet nämlich konkret: „Die Welt, in der wir leben, ist eine konstruierte Welt, konstruiert vom Gehirn. Sie ist nicht real vorhanden, sondern ein Hirngespinnst im wahrsten Sinne des Wortes.“ (Ibid., S. 50 f.) Und eine zweite, sich daran anschließende Feststellung, diesmal über das erkennende Subjekt selbst, besagt: „Auch ich bin ein [rein gedankliches] Konstrukt“, was nach der radikal-konstruktivistischen Sichtweise des zitierten Autors auch „eine Antwort auf die altehrwürdige erkenntnistheoretische Frage“ sei, wie die so konstruierte Welt wieder nach draußen komme: „Diese Frage stellt sich unausweichlich, wenn man akzeptiert, dass die Welt 'drinnen', d. h. im Gehirn konstruiert wird. Die Antwort hierauf lautet: Sie kommt gar nicht nach draußen, sie verlässt weder das Gehirn noch sonst irgendetwas.“ (Ibid., S. 51)

Nun lassen sich gegen diese – radikale – Form des Konstruktivismus gewiss eine ganze Reihe von Argumenten vorbringen, von denen ich freilich nur einige wenige anführen will, auch um die Auseinandersetzung mit der Erkenntnistheorie des Radikalen Konstruktivi-

vismus (im Folgenden auch kurz „RK“) an dieser Stelle knapp zu halten, weil es mir in der Folge noch um etwas anderes geht, etwas, was direkter mit der Didaktik des Unterrichts (nicht nur im Fach Geographie) zu tun hat, wobei allerdings nicht zu übersehen ist, dass der Konstruktivismus in seiner radikalisierten Form immer stärker in die Wissenschaften bzw. in die allgemeine Erkenntnistheorie und damit auch in die Schulen und Hochschulen bzw. in deren Doktrinen über den Erwerb von Wissen und Erkenntnis eindringt.<sup>11</sup>

Die Problematik der oben zitierten (und anderer) Äußerungen der radikalen Konstruktivisten besteht zunächst einmal in der Mehrdeutigkeit und mithin in der gleichzeitigen Undeutlichkeit sowie damit auch in der Eingeschränktheit dieser Auslassungen. So trägt es nur scheinbar überhaupt etwas zur Frage des Erfassens und Erkennens der Wirklichkeit bei (sei diese als real oder als unreal aufgefasst), wenn gesagt wird, „dass die Welt ‘drinnen’, d. h. im Gehirn konstruiert wird“ (s. o.). Denn diese Aussage lässt in ihrer Mehrdeutigkeit offen, was mit dem Ausdruck „die Welt“ gemeint ist: Ist diese ‘Welt’ gleichzusetzen mit den (kognitiven) Entitäten der  $W_2$ , dann beinhaltet die zitierte Aussage nahezu eine Banalität (weil ‘die Welt’ als gedankliches Produkt nur in unserem Gehirn produziert werden kann), ist diese ‘Welt’ hingegen nicht mit  $W_2$ , sondern mit (der Gesamtheit) der Entitäten der  $W_1$  gleichzusetzen (was wohl gemeint ist), dann wird die reale Welt in der Tat auf ein Gedankending – man kann auch sagen: ein „Hirngespinnst im wahrsten Sinne des Wortes“ (s. o.) – reduziert, wonach dann aber auch kaum mehr einzusehen ist, weshalb man sich überhaupt mit den ‘Erkenntnissen’ des RK beschäftigen sollte, wenn diese, die ja ebenso als Teil der Realität im weitesten Sinne anzusehen sind wie der Mensch mit seinem Gehirn selbst, als „Hirngespinnste“ hingestellt werden.

Man kann nun in Bezug auf eine solche ‘Hirngespinnste’-Ontologie das aufgreifen, was Popper dagegen angeführt hat (s. o.), und dementsprechend so argumentieren, wie es Krämer-Badoni in seinem Kommentar zu Roths Konstruktivismus tut, wenn er schreibt: „Wir kommunizieren und interagieren nicht [mit der Welt außer uns] *als ob*, als gäbe es das Ich und die äußere Welt nur als Hirngespinnste; *wir kommunizieren und interagieren in einer real existierenden äußeren Welt, wir sind ein tatsächlich vorhandenes Ich in einem tatsächlich vorhandenen Körper*. Der Neurobiologe [Gerhard Roth] mag wissen, dass dies alles eine Illusion ist, er kann es uns wieder und wieder zeigen, beweisen, aber der kommunizierende, interagierende, handelnde Mensch kommuniziert, interagiert und handelt real, er kann bei Strafe des Scheiterns keine andere Wirklichkeit konstruieren.“ (Krämer-Badoni 2003, S. 280, Hervorhebungen original.) Oder, um auf unser Eingangsbeispiel zurückzugreifen: Den Ätna gibt es oder gibt es nicht, er stößt giftigen Qualm und heiße Lava aus, er tut dies oder tut dies nicht, ganz gleich, ob dies ein radikaler Konstruktivist denkt oder nicht denkt – und vielleicht ergeht es diesem dabei wie dem Mann, der sich einbildete, die Menschen ertränken nur deshalb im Wasser, weil sie vom *Gedanken* der Schwere besessen wären; schlugen sie sich diese Vorstellung aus dem Kopf, so seien sie über alle Wassergefahr erhaben. Der wackere Mann bekämpfte ein Leben lang das ‘Hirngespinnst’ der Schwere, bis dahin, als er selbst ins Wasser ging, um den Beweis für seine Theorie *prak-*

*tisch* anzutreten (was dann geschah, dürfte nicht allein der Leser, der die Stelle aus der Vorrede von Marx' und Engels' „Deutscher Ideologie“ kennt, schlussfolgern können: die Theorie ertrank, bevor sie bewiesen werden konnte).

Das Problem einer solchen Contra-Argumentation gegenüber dem radikal-konstruktivistischen 'Weltsicht'-Ansatz ist freilich (worauf ja Popper ausdrücklich hingewiesen hat; s. o.): Sie ist bloßer Bestandteil eines – aufgeklärten – Alltagsrealismus, mit dem zwar jede Wissenschaft und damit auch jede Kritik ihren Anfang nimmt, aber eine Sichtweise wie die des RK lässt sich mit einer solchen Argumentation wohl kaum außer Kraft setzen. Es dürfte diesen 'Weltsicht'-Ansatz da schon eher tangieren, wenn gefragt wird, worin eigentlich der Erkenntnisgewinn dieses Konstruktivismus besteht (Krämer-Badoni 2003, S. 279). Denn eine solche – epistemologische – Querfrage ist sicherlich ein stärkeres Gegenargument als der – ontologische – Fingerzeig (Krämer-Badonis) darauf, dass es ja doch die reale, äußere (und nicht die innere, vom Gehirn konstruierte) Welt ist, „in der geliebt, gestorben, gemordet, betrogen wird, in der Kinder erzeugt und erzogen, in der Schmerz, Freude, Verzweiflung und Lust empfunden werden“ (ibid., S. 280), weil Letzteres wiederum auf das einfache, unmittelbare Hinsehen auf die Wirklichkeit ( $W_1$ ), m. a. W. auf den Realismus des Alltagsverstandes zurückführt (s. o.).

## 5 Gegen beliebige Theorie

Geeigneter ist es da in der Tat, sich die (streng idealistischen) Aussagen des RK vorzunehmen und diese auf ihren Erkenntnisgehalt zu prüfen. So lassen sich z. B. gute Argumente dafür angeben, dass die „im Gehirn“ eines Menschen konstruierte „Welt“ im Gegensatz zu den Thesen des RK auch 'nach draußen' gelangen kann und gewöhnlich auch gelangt, und zwar über die Kommunikation der Menschen untereinander, so wie die 'Welt'-Konstrukte Thünens, Calvinos oder anderer Personen 'nach draußen' gelangen. „Die Antwort“ des radikalen Konstruktivisten, dass „die Welt“ gar nicht nach draußen komme, weder das Gehirn noch sonst irgendetwas verlasse (s. o.), ist zudem in dem äußersten Maße merkwürdig, als wir die in dieser Antwort enthaltene 'Welt'-Sicht ja mitgeteilt bekommen, sie überdies aufnehmen und weitergeben können. 'Die Welt' – was immer der radikale Konstruktivist darunter verstehen mag – im Gehirn irgendeines sozialen menschlichen Wesens bleibt also üblicherweise gar nicht 'drinnen', im Gegenteil, sie wird vielfach Teil unseres Unterrichts an Schulen oder Hochschulen, selbst dann, wenn diese 'Welt' einmal als ein 'wirkliches Hirngespinnst' (im üblichen Verständnis) einzuschätzen wäre.

Der Radikale Konstruktivismus lässt uns (nicht nur) hierbei im Stich, erlaubt keine Einsicht darüber, wie Menschen über ihre Welt das gleiche denken können, über sie die gleichen Auffassungen teilen, wenn dies nicht durch die Kommunikation der Menschen untereinander geschieht – so *sehen* wir thünensche Landnutzungszonen bekanntlich ja erst, nachdem diese uns zuvor im (Geographie-)Unterricht vorgeführt worden sind oder wir uns durch eigene Lektüre einen Begriff davon gemacht haben. Die einzig sinnige Möglichkeit,



eine Gleichheit der Welten 'drinnen' im Kopf der Menschen anders als durch deren Kommunikation untereinander zu erklären, wäre es wohl, auf eine Metaphysik nach Art der Leibniz'schen Monadenlehre zurückzugreifen. (Auf eine in vergleichbarer Weise als prästabilisiert gedachte Geisteswelt der Menschen – indem diese nämlich als mit demselben Software-Programm gespeiste Computer angesehen würden – komme ich weiter unten noch zu sprechen.)

Das methodologische Gestrüpp, das der RK uns vorsetzt, lässt sich weiter entflechten, wenn man zeigt, dass von ihm nicht einmal ein jegliches 'Hirngespinnst' als 'Welt'-Konstrukt ernsthaft vertreten wird, zum Beispiel nicht das 'Gespinnst', dass die Erde eine Scheibe sei, von deren Rand man herunterfallen könne. Warum diese 'Welt'-Sicht nicht – wenigstens heutzutage nicht mehr – von den radikalen Konstruktivisten ernsthaft vertreten wird, kann eigentlich nur damit zureichend erklärt werden, dass ihr Gehirn wenn nicht an der realen Welt 'draußen', so doch an der gedanklichen Welt 'drinnen' anderer Gehirne (zumindest) in der Weise partizipiert, wie es auf diese Weise ebenfalls unsere Schüler/innen und Student/inn/en tun (wobei ich fast schon wieder an den Anfang meines Artikels zurückgekehrt bin).

Den radikalen Konstruktivisten mag sogar dieses Argument wenig überzeugen, vermutlich berührt es ihn nicht einmal besonders. Doch – sonderbar genug – kolportiert er selbst seine (strikt idealistische) Auffassung vom Verharren 'der Welt' im Bewusstsein bzw. vom nicht wirklichen Vorhandensein 'der Welt', in der wir leben, auf praktische Weise: Denn erstaunlicherweise *redet* der solchermaßen konstruktivistisch argumentierende Neurobiologe nicht nur andauernd über die 'äußere' Welt, sondern er *bemüht* sie auch laufend für seine Forschungen, nutzt sie – hierbei ganz materialistisch –, um ihren Einfluss, ihre Wirkungen auf die 'innere' Welt zu untersuchen.<sup>12</sup> Dies tut er, indem er beispielsweise die Lernenden an Elektroden anschließt und mittels computergesteuerten Lage- und Bewegungsmeldern testet, wie die so angeschlossenen Probanden auf gewisse Stimuli antworten, z. B. auf die (hier einmal von uns programmierte) *Eingabe* des Computers 'Jede Minute verhungern in der Welt eine Vielzahl von Kindern', wobei dieser sofort nachfragt (Originalton): „Wie fühlst du dich?“, „Was machst du [gerade]?“. *Ausgabe* des Probanden: 'gut' / 'schlecht' bzw. (ebenfalls Originalton): „Lerne gerade“ / „Schau Actionfilm“.

Das Problematische dieser „Anatomie des Lernens“ ist nicht, dass Lernen – wie ebenso Sehen, Beobachten, Denken, Erkennen, Verstehen, Erklären – einmal nicht als ein kognitiver, sondern als ein physiologischer Vorgang aufgefasst und untersucht wird, mit den Ergebnissen, die dabei die Neurobiologen gewinnen (können), wenn sie, kurzgefasst, mittels technischer Experimente ziemlich komplizierte Signalmuster resp. Schaltpläne im Gehirn und deren Funktionieren aufdecken und erforschen. Das ist ein durchaus vernünftiges, einer jeden anderen modernen Experimentalwissenschaft gleichkommendes Unterfangen. Auf die an sich sinnvolle Frage, „was passiert im Kopf, wenn Kinder büffeln?“ erfolgt nun aber nicht nur eine rein *physikalistische Antwort* (etwa der Art, dass der Ausstoß von körpereigenen Stoffen wie den Endorphinen und den Enkephalinen, der Auf- und Abbau



von Nervenzellen, die Höhe der Herzfrequenz aufgewiesen, bestimmt, verglichen etc. wird), sondern es werden von den konstruktivistisch argumentierenden Neurophysiologen und Kognitionstheoretikern mit diesen Meßergebnissen mehr oder weniger offen *intentionalistische Wertungen* verbunden, in der Hinsicht etwa, die „Schule besser [zu] machen“, wobei dann seltsamerweise, aber im Sinne des Intentionalismus folgerichtig, auf pädagogische Erfahrungen bzw. Unterrichts-Bewertungen zurückgegriffen wird<sup>13</sup>, Erfahrungen und Bewertungen, die keinesfalls aus den physiologischen Ergebnissen über ein Mehr oder Weniger des Ausstoßes an bestimmten körpereigenen Stoffen, einer höheren oder niedrigeren Herzfrequenz etc. gewonnen sind. Dies führt dann unvermeidlich zu der Konsequenz, dass die experimentellen Ergebnisse über den Naturalisierungsprozess des Lernens, d. h. dieses rein physikalistisch zu fassen, sich dadurch selbst aufheben, als ja umgekehrt den physiologischen Prozessen unsere Beurteilungen (kurz: diejenigen erfahrener Pädagogen) angehängt werden, was demzufolge dann auch dem Relativismus (und nicht: der vermeintlichen Objektivität) der Bewertungen des Lernvorgangs Tür und Tor öffnet. Was durch solche Reiz-Eingaben sich allenfalls verändern kann, ist die *Fähigkeit* (der Probanden), solche Reize verstärkt oder anders aufzunehmen, oder – wenn man so will –: dass durch solche Stimuli die Wahrnehmungs- oder *Lernfähigkeit* verstärkt oder verändert wird, keinesfalls aber bewirkt wird, *was* oder *wie* etwas wahrzunehmen, zu denken, zu lernen sei.<sup>14</sup>

Damit drängt sich eine andere Konsequenz aus dem Verdrahten von Lernenden und den Reiz-Reaktions-Experimenten der konstruktivistischen Neurobiologen und Kognitionstheoretiker auf: ‘Lernen’ heißt nach deren Auffassung offenbar, sich optimal an die Umwelt/Gesellschaft anzupassen – wie diese aussieht, und was sie dem Lernenden abverlangt, kommt nicht ins Blickfeld des radikal-konstruktivistisch argumentierenden Theoretikers (gleichwohl dieser dauernd die Umwelt/Gesellschaft für seine Forschungen nutzt). Dabei kann er sich freilich auf die ‘Erkenntnis’ stützen, dass – wer sich der Umwelt optimal anpasst – so erfolgreich ist wie die Bakterien, die sich ihr optimal angepasst haben und auf die sich in diesem Zusammenhang berufen wird, auch wenn hierbei darauf hingewiesen wird, dass diese nicht so viel zu lernen brauchen und nicht so pausenlos lernen müssen wie die Menschen, die „aus dem Urwald rausgedrängt [... und] in eine komplexe Umgebung“ der menschlichen Gesellschaft versetzt sind. Dass diese Menschen auch über andere Fähigkeiten verfügen, als auf Reize zu reagieren – sie z. B. auch *wahrnehmen, denken, lernen* können in dem Sinne, als dies mehr ist als die Aufnahme dessen, was ist und was ihnen eingegeben wird –, kommt hierbei wohl kaum ins Spiel.<sup>15</sup>

So eifert also dieser moderne Erkenntnistheoretiker mit seinen Verhaltensexperimenten am Menschen der ‘gesunden Wissenschaft’ nach, bietet doch ihr Betrieb mit den festen, dem Beherrschungszweck angepassten Maßstäben verlockende Sicherheit (wie Max Horkheimer, zit. n. Schmidt 1977, S. 111, es einmal ausdrückt hat). Da ist es z. B. schon etwas anderes, den Lernenden zu fragen (und ihn wissen und erkennen zu lassen), weshalb der Gedanke, dass die Erde eine Scheibe ist, auch ‘negiert’ werden kann (wie

Hegel sagen würde) und im Laufe der menschlichen Geschichte auch negiert wurde, und zwar bekanntermaßen zugunsten des jüngeren geistigen Gebildes einer Kugelgestalt (oder, moderner gesprochen, eines Geoids) 'Erde'.<sup>16</sup>

Man muss diesen geschichtlich jüngeren Gedanken (um weiter mit Hegel zu sprechen) nicht unbedingt als einen 'reicherem' auffassen, und man braucht auch nicht gleich auf die Idee zu verfallen, das gedankliche Konstrukt 'Kugelgestalt' an der Wirklichkeit ( $W_1$ ) auszuweisen, um eine Gewähr dafür zu bekommen, dass dies mehr als der ursprünglich negierte Gedanke selbst sei – wobei andererseits aber auch nicht auszuschließen ist, dass beim Versuch, dem besagten Problem praktisch nachzugehen, ein konstruktivistisch argumentierender Neurobiologe vom Rand der Erdscheibe und damit auf die Nase fiel. Aber es dürfte demnach gar nicht ganz uninteressant sein, ebenso an den radikalen Konstruktivisten (und nicht nur an die Lernenden) die Frage zu richten, weshalb sich die Vorstellung von der Scheibengestalt der Erde in manchen Erdgegenden oder Gesellschaften länger hielt oder die Vorstellung von der Kugelgestalt der Erde sich da oder dort langsamer als andernorts durchsetzte und weshalb diese Vorstellung heutzutage vorherrscht.

Auch wenn die Negierung eines gedanklichen Konstrukts nicht automatisch etwas Besseres/ein Mehr an Erkenntnis hervorbringt, muss dies umgekehrt nicht heißen, auf die 'Negation' eines solchen Konstrukts zu verzichten (wenn unter 'Negation' auch das mit einbegriffen wird, was in den oben aufgeführten Beispielen von den Autoren vorgenommen wird); denn diese lenkt ja den Blick auf ein anderes Denken über die Realität, wobei dieses wiederum nicht gleich dann zur Erkenntnis wird, wenn es sich mit empirischen Feststellungen verbindet. Auf dieses 'andere Denken' hingeführt, mag – auch wenn dies nicht ohne weitere Erkenntnisbemühungen und Lernleistungen geht – deutlich werden, dass und inwiefern es mit der historischen Praxis der Menschen, mit deren gesellschaftlichem Sein verbunden, in ihre Kultur eingebunden ist.<sup>17</sup>

Es dürfte also zwar einiges dafür sprechen, dass die gedanklichen Konstrukte, welche entsprechend den vorausgehenden Darlegungen zur Erkenntnis der Realität erforderlich sind, keineswegs so beliebig, ja willkürlich sind, nach bloßem Gutdünken gewählt werden, wie es gemäß den Anschauungen des RK scheinen mag. Dennoch ist diesen (dem RK nicht ganz ohne Grund zugeschriebenen) relativistischen Anschauungen nicht so einfach beizukommen. Denn da alle 'Hirn-Gespinnste' eine Untermenge der Menge aller 'Gespinnste' (sprich hier: 'Konstrukte') des Gehirns sind, erfasst der RK in *dieser* Hinsicht ein grundsätzliches Problem auf dem Weg zum 'wahren' Erkennen der Wirklichkeit. (Ob diese selbst vom RK als tatsächliches Hirngespinnst angesehen wird oder nicht, ist in diesem Zusammenhang nachrangig.) Das benannte Problem läuft also letztlich auf die Frage hinaus, *wie* und *mit welchen Argumenten* generell – und nicht nur im Einzelfall – beliebige, willkürliche, nach bloßem Gutdünken gewählte Konstrukte (Begriffe, Theorien, Modelle ...) auszuschließen sind.

Bevor zu dieser Frage, auf die wohl keine abschließende Antwort zu geben ist, am Ende dieser Betrachtungen ein gewisses Fazit angebracht wird, will ich an einem letzten

Beispiel erläutern, weshalb wir – ungeachtet der ausstehenden Antwort auf die obige Frage – theoretisch werden müssen, wenn wir es nicht schon sind, und nicht umhinkönnen, über die Inhalte unserer Wirklichkeits-Vorstellungen zu kommunizieren bzw. diese zu reflektieren, wenn wir es nicht schon tun. Das Beispiel greift die positiven Aspekte des kritisierten Konstruktivismus auf und wendet sie im Sinne des hier vertretenen *erkenntnistheoretischen Relationismus*.

## 6 Ein letztes Beispiel

Ein ‘altes’ Problem geographischen Denkens und Argumentierens gipfelt in der (geodeterministischen) Frage, ob und inwiefern die Menschen in ihren Entscheidungen und in ihrem Handeln durch die (Einflüsse/Wirkkräfte bzw. Gesetzmäßigkeiten der) Umwelt/Natur bestimmt sind oder ob und inwiefern sie frei entscheiden und handeln können.<sup>18</sup>

Schalten wir dazwischen ein, dass die (konstruktivistisch argumentierenden) Neurobiologen ja eine Vielzahl von Gründen und Belegen anführen können, dass menschliches Verhalten durch Determinanten bestimmt ist, die wie die (Kausal-)Gesetze der Natur wirken, die also von chemisch-physikalischer Art sind – wobei wir annehmen, dass in der physischen Welt keine Ursachen vorkommen, die nicht selbst wieder rein physisch sind, um nicht unsere Vorstellungen von verlässlichen Naturgesetzen und der (natur)kausalen Geschlossenheit der physischen Welt zusammenbrechen zu lassen<sup>19</sup> –; dann dürften Argumente, die für einen Geodeterminismus sprechen, gar nicht so einfach zu entkräften sein. Könnte es also sein, dass der Gedanke, wir Menschen könnten frei entscheiden und handeln, eine Illusion ist, dass wir also in unseren Entscheidungen und unserem Handeln tatsächlich von (den Einflüssen/Wirkkräften bzw. Gesetzmäßigkeiten) der Umwelt/Natur her bestimmt werden? Diese Frage könnte sich beispielsweise auf die Ursachen der Migration von Personen aller Orte oder Gegenden der Welt richten, so etwa in Hinblick auf die derzeit massenhaft aus Nordafrika nach Europa flüchtenden Menschen aufgeworfen werden.

Bleiben wir bei diesem Beispiel: Sprechen nicht die Experimente (wie die oben angeführten Gehirnstrom-Tests) der Neurobiologen dafür, dass der Gedanke an die Flucht und deren Ausführung vollständig durch den Zustand der Natur/Umwelt im nördlichen Afrika bestimmt ist? So wie ein an Elektroden angeschlossenes Schulkind mit (akustischen, optischen und anderen physischen) Reizen gefüttert wird und Reaktionen zeigt, die dafür sprechen (sollen), dass diese Reaktionen Resultat von im Gehirn ablaufenden neurophysiologischen Prozessen sind, so könnte doch das Beispiel der Flucht aus Afrika dafür sprechen, dass die Flüchtenden über die von ihrem Gehirn empfangenen physischen Reize der Natur/Umwelt vollständig in ihrem Verhalten determiniert sind. Demgegenüber lautet die entgegengesetzte, auch in der Geographie überwiegend gepflegte Ansicht: Die Flüchtenden haben aus freiem Willen entschieden, so zu handeln, wie sie handelten, nämlich zu

fliehen; sie hätten auch anders entscheiden können, z. B. wie andere Bewohner Nordafrikas, die – bei gleichen Umweltreizen – nicht geflohen sind.

Hebt der letzte Hinweis nicht den Geodeterminismus auf, spricht er nicht gegen die (vollständige) natürliche Determiniertheit menschlichen Verhaltens? Zunächst einmal nicht; denn es ist ja nicht sicher, dass die verbliebenen Bewohner Nordafrikas sich nicht auch noch – aufgrund der Natur-/Umwelt-bedingten neurophysischen Einflüsse – zur Flucht entscheiden, also der Geodetermination folgen. (Nicht nur Letzteres würde für einen All-Determinismus sprechen; der Determinismus als solcher impliziert jenen ja von vornherein. Denn es kann nicht sein, dass wir Menschen in unserem Verhalten determiniert *und* frei zugleich sind.) Und dann müsste der als Widerlegung des postulierten Geodeterminismus gedachte Gedanke, dass die bislang Geflohenen aus freiem Entschluss geflohen seien und ihnen noch andere folgen können, ja auch unabhängig von der Annahme eines von der Natur/Umwelt determinierten Verhaltens bewiesen werden, um daraus den Schluss auf ein freies Entscheiden und Handeln des Menschen ziehen zu können.

Sollte dies zu beweisen sein? Für das Umgekehrte dürfte nach dem Vorausgehenden mehr sprechen: Der Geodeterminismus lässt sich – wie der Radikale Konstruktivismus und jede andere Sichtweise der Realität auch (s. o.) – gar nicht, wissenschaftlich gesehen, widerlegen.<sup>20</sup> Es lassen sich nur (gute oder weniger gute) Argumente für oder gegen eine solche Welt-Sicht vom determinierten Verhalten der Menschen anführen. Dazu nur eines der entscheidenderen Argumente: Unbesehen davon, was wir als zutreffende Erklärung für das Fluchtverhalten der Afrikaner ansehen: Die unbestreitbare Tatsache, dass wir uns frei entscheiden können zwischen einer Erklärung nach physischen, ‘natürlichen’ Ursachen und einer Erklärung nach nicht-physischen, ‘geistigen’ Ursachen, zeige doch, dass wir zumindest in unserem *Erkennen* nicht (wie möglicherweise jedoch in unserem praktischen Entscheidungsverhalten) vollständig durch die Natur/Umwelt bestimmt sind.

Um die Geschlossenheit der geodeterministischen Welt-Sicht zu wahren, könnte allerdings argumentiert werden, dass auch die Vorstellung, wir seien fähig, zwischen den beiden *Erklärungen* frei zu entscheiden, eine Illusion ist, m. a. W., dass wir auf Dauer – ähnlich wie die bislang in Afrika verbliebenen Bewohner – auch hierbei der so angenommenen Geodetermination anheimfallen. Der Mensch wäre dann nur als ein von außen gesteuerter, willenloser Roboter, als eine Art Turing-Maschine aufzufassen, sodass selbst die Vorstellung, wir seien in unserem Verhalten frei, nicht eigentlich ‘von innen’ käme, sondern ‘von außen’ eingegeben, von einer anderen (uns fremden) Macht einprogrammiert wäre.<sup>21</sup> Eine solche Annahme, die der Gefangenheit des RK in seiner eigenen Sichtweise über die Realität recht nahekommt, hätte zwar schwerwiegende Folgen für die Gesamtheit wissenschaftlichen Denkens; aber diese Annahme wäre durch eine Bezugnahme auf die *real* wirksamen Kräfte – oder: Mächte – der Wirklichkeit  $W_1$  ebenso schwer zu widerlegen wie jede andere Sichtweise (denn dann müssten wir ja schon mehr wissen als wir wissen).

Lässt sich ein Ausweg aus diesem Dilemma aufweisen? Ein möglicher Weg, der sich nach den vorstehenden Darlegungen anbietet, ist der folgende: Die Argumentation für und

wider einen (Geo- bzw. All-)Determinismus muss nicht so aufgefasst werden, als enthielte sie eine Aussage darüber, wie die Wirklichkeit  $W_1$  *wirklich* beschaffen ist; sondern sie kann allein als eine Aussage über unsere *Vorstellungen* von dieser Welt verstanden werden (und in diesen Vorstellungen wird in der Tat die Möglichkeit in Betracht gezogen – und sie ist in der Wissenschaft in Betracht zu ziehen –, ob der Geodeterminismus nicht durchweg Geltung beanspruchen könne). Determinismus und Freiheit brauchen also gar nicht, wie in der alltagsrealistischen Auffassung, als *ontisch* real angesehen zu werden, was besagen würde, dass ihnen etwas Physikalistisches zugrunde liegt, das auf unsere Sinne einwirkt bzw. einwirken kann wie die Farben blau und grün, die Töne laut und leise, etc. Wir machen jedoch *Gebrauch* von diesen Vorstellungen, wir entscheiden und handeln danach, und wir reflektieren über sie, was – nach aller unserer Kenntnis – einem Computer (bislang wenigstens) nicht gelingt. Das geht, weil Determinismus und Freiheit *epistemisch* reale Gegebenheiten sind, zumindest in unserer Kultur, in unserer Zeit, wie der Vollständigkeit halber hinzuzufügen wäre. Die überwiegende Zahl der Menschen in unserer heutigen (westlichen) Gesellschaft macht von der Vorstellung, dass Freiheit wirklich existiere, davon so Gebrauch, wie ein Tenggerese auf Java von seiner Vorstellung Gebrauch macht, dass es die Feuergötter in den Vulkanen wirklich gibt. Natürlich gibt es da auch abweichende Auffassungen (bei den Javanern wie auch bei uns). Mir ist zwar noch kein leibhaftiger (Geo-)Determinist begegnet, der mir allen Ernstes mitteilte, sein Treffen mit mir sei von der Natur/der Umwelt her bestimmt. Aber es gibt ihn selbstverständlich, z. B. unter denjenigen, die meinen, morgen breche das Desaster des Weltuntergangs über sie herein, und die sich deshalb heute schon selber in die Luft jagen (bevor dies ‘die Bestimmung’ – oder: ‘die Welt’, ‘Gott’ oder eine andere ‘außerirdische Macht’ – übernimmt).

Die Wissenschaft(en) dürfte(n) also – d. h. im Sinne des relationistischen Programms – nicht auslassen zu untersuchen, ob und inwiefern die in unseren Vorstellungen vorhandenen Inhalte wie die epistemischen Gegebenheiten ‘Determinismus’ und ‘Freiheit’ Resultat von (Wahrnehmungs- und Denk-)Vorgängen sind, die selbst historisch oder kulturell bedingt sind und die womöglich so zu einem (Alltags-)Wissen führen, das demjenigen anderer Kulturen oder Zeiten gleichkommt. Ein solches Programm hätte (wie ich es ähnlich 1997, dort S. 339 f., ausgedrückt habe) zudem das kritische Potenzial, die Bedingungen sozialer und kognitiver Art, unter denen das Denken über die Welt sich vollzieht, zu reflektieren und sich ggf. den inneren (wissenschaftlichen) und den äußeren (gesellschaftlichen) Überformungen des eigenen Denkens und Handelns zu entziehen. Die Vorstellung einer wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Eingebundenheit des Denkens und Handelns erlaubt schließlich auch, Wissen und Erkenntnis, die im historischen Prozess und in der forschenden Arbeit gewonnen werden, gegeneinander zu halten, zu prüfen, zu bewerten, ggf. aufzubewahren oder zu verwerfen und Wahrheitsansprüche an sie zu erheben, ohne in Beziehung auf den Prozess der Wahrnehmung der Wirklichkeit ein nur als Hirngespinnst existierendes (denkendes und handelndes) Subjekt einführen resp. ‘konstruieren’ zu müssen.

Wichtig in diesem Zusammenhang ist aber vor allem auch, und *dies* kann uns eine jegliche Form von Konstruktivismus lehren: '(Geo-)Determinismus' und '(Wahl-)Freiheit des Menschen' – gleich wie wir sie uns denken bzw. inhaltlich ausfüllen – sind und bleiben *Modelle*, so wie schon die Begriffe 'Ursache', 'Wirkung' modellhafte Konstrukte sind und es bleiben müssen, wenn wir uns nicht das mit so vielen Fallstricken behangene Erkenntnisproblem aufhalsen wollen, diesen Konstrukten, um sie als mehr als nur als epistemische Entitäten zu begreifen, unmittelbar ein im physikalistischen Sinne existentes Ebenbild gegenüberzusetzen. Andererseits brauchen wir weder die wirkliche Welt  $W_1$  noch die Denkprodukte und Denkinhalte der  $W_2$  als 'Hirngespinnste' aufzufassen, auch wenn es unter den epistemischen Gegebenheiten fiktive Produkte bzw. Inhalte geben mag.<sup>22</sup>

Wohl nicht ganz überflüssig ist es, hinzuzufügen, dass – was die mentalen Gegebenheiten '(Geo-)Determinismus' und '(Wahl-)Freiheit des Menschen' und ähnlich die Begriffe 'Ursache', 'Wirkung' betrifft – mit diesen sehr verschiedene Vorstellungen über die damit bezeichnete Wirklichkeit verbunden sind, oder umgekehrt, dass ein jedes dieser Konstrukte gegenüber dem anderen Konstrukt grundlegend unterschiedliche Vorstellungen über die Realität ausschließt. So schließt z. B. der Determinismus den 'inneren Aspekt' von menschlichem Verhalten, die Intentionalität von Entscheidungen und Handlungen, völlig aus, beschränkt sich auf den 'äußeren Aspekt', auf die (re)aktive physische Tätigkeit der Muskeln und Nerven und auf das, was durch diese physische (Re-)Aktion bewirkt wird.

## 7 Einige Schlussfolgerungen

Was ist aus dem Vorstehenden und speziell aus der Befassung mit dem Radikalen Konstruktivismus, welche hier im Zusammenhang mit dem Problem der Gewinnung von Wissen und Erkenntnis geschah, zu lernen?

*Zunächst* soviel: Dass das Begreifen von Gegebenheiten der Wirklichkeit  $W_1$  nicht ohne Denkarbeit, nicht ohne die gedanklichen Geschöpfe der Wirklichkeit  $W_2$  möglich ist – das ist der positive Aspekt eines jeglichen Konstruktivismus. Denn alles, was wir über die Natur, die Umwelt, die Gesellschaft wissen, hängt damit zusammen, dass wir dieses 'Welt'-Wissen erzeugen, es (re)produzieren.

*Dann* aber auch: Dass die durch solche Denkarbeit erzeugten Konstrukte nicht die Wirklichkeit der Welt  $W_1$  selbst sind, was nicht bedeutet, ihnen deshalb keinen Platz im Alltagsdenken und Alltagshandeln zukommen zu lassen. Sie nur als Phänomene des menschlichen Bewußtseins zu begreifen, würde sie der Gefangenheit bloßer Denkkonstrukte aussetzen.

Zur Konkretisierung der in den letzten beiden Abschnitten gemachten Bemerkungen taugt vor allem das Beispiel der vulkanischen Tätigkeit einer Erdstelle (sei es des Ätna oder des Bromo), auch um die Schwierigkeiten und Probleme nicht zu übergehen, die mit



dem wissenschaftlichen Arbeiten resp. Argumentieren gewöhnlich verbunden sind. Die (gezielt irritierend gemeinte) Frage an die Lernenden, woher sie denn wissen, dass die Ursache eines Vulkanausbruchs nicht mit dem 'Rumoren' eines Erdgottes anstatt mit dem 'Rumoren' eines Hotspots zu tun habe, könnte vielleicht zunächst als der 'irren' Philosophie eines Lehrenden entsprungen betrachtet werden, in der Folge dann aber, wenn auf eine der 'Wirklichkeiten' der eigenen und einer anderen (Sprach- und Kultur-)Welt hingeführt worden ist, als durchaus berechtigt und weitere Überlegungen bewirkend angesehen werden können.

Das Resultat einer solchen *relationistischen Sichtweise* wäre ein anderes als das Ergebnis der (idealistischen) Sichtweise eines Radikalen Konstruktivismus: Zum einen würde dabei (um Krämer-Badonis Argument, s. o., nicht zu umgehen) über kommunizierende, interagierende und real handelnde Menschen gesprochen, die Wirklichkeit ( $W_1$ ) also keineswegs gedanklich konstruiert oder gar als 'Hirngespinnst' angesehen werden; zum andern würde das, was von dieser Wirklichkeit aufgezeigt wird, in Relation zu ihren Beobachtern bzw. deren eigenwertigen kognitiven Vorstellungen (hier: der Menschen auf Java und der Geologen unserer Lehrbücher) *sowie* zu den jeweils von uns selbst angestellten, von der Sicht- und Vorgehensweise anderer (hier: der genannten) Personen im Allgemeinen durchaus verschiedenen Vorstellungen gesetzt werden.<sup>23</sup>

Der Methodologie dieses erkenntnistheoretischen Relationismus wäre zweierlei zu entnehmen, nämlich (1.) dass ein zureichendes Erfassen der Wirklichkeit nicht allein eine 'gesunde' Empirie erheischt, sondern ein theoretisches Bewusstsein bedingt, und (2.) dass Wissen und Erkenntnis sich nicht über eine einfache Subjekt-Objekt-Beziehung gewinnen lassen, sondern aus einem zwischen Subjekten ablaufenden Kommunikationsprozesses resultieren.<sup>24</sup> Kurz: Ohne theoretisches Bewusstsein und die Beziehung auf das Wissen und die Erkenntnisse anderer sind weder eigenes Wissen noch eigene Erkenntnisse noch solche überhaupt zu gewinnen.

Sind damit alle (Erkenntnis-)Probleme, die sich bei der Erfassung der Wirklichkeit ergeben, angesprochen? Sicherlich nicht, nur das Folgende: Wir können uns auf die Wirklichkeit der  $W_1$  nicht unabhängig von unseren (Denk- und Sprach-)Konstrukten der  $W_2$  beziehen. Ansonsten verfallen wir unweigerlich der aporetischen Vorstellung einer 'bewußtseinsunabhängigen Welt' und deren Widerspiegelung in unserem Kopf. Wenn im Bewußtsein der Menschen neben 'Vulkanen' auch 'Feuergötter', neben '(Geo-)Determinismus'- auch '(Wahl-)Freiheits'-Vorstellungen existieren, dann macht dies nur noch einmal deutlicher, dass nicht die *Gegebenheiten* der  $W_1$ , sondern nur ihre *Erklärungen* von unseren Vorstellungen abhängen. Das macht die Sache (der Herstellung) des Bezuges zur Welt zwar nicht einfacher, den (Geographie-)Unterricht aber, insofern er und wo er zur Wissenschaft wird, gewiss interessanter.



## Anmerkungen

- 1 Wenn hier in durchaus gängiger Redeweise von ‘der Wirklichkeit’ – und in gleicher Weise etwa von ‘der Natur’, ‘der Umwelt’, ‘der Gesellschaft’ usw. – gesprochen wird, dann soll dies nicht besagen, dass damit der Vorstellung gehuldigt werde, es könne durch ein irgendwie nachvollziehbares, rationales Verfahren die Totalität der Gegebenheiten der Wirklichkeit, der Natur etc. erfasst und dargestellt werden.
- 2 Da die Beispiele meinem Hochschulunterricht entnommen sind, spreche ich im Folgenden allerdings vorzugsweise von ‘Studierenden’ statt allgemeiner von ‘Lernenden’.
- 3 Begrifflichkeiten  $W_1$  und  $W_2$  hier ähnlich wie bei Lohmann 1994. – Ich unterteile die Wirklichkeit  $W_2$  nicht weiter in eine *Welt 2* der subjektiven und in eine *Welt 3* der objektiven Erfahrungs- und Denkinhalte (wie Popper verfährt; siehe etwa 1973, S. 132 ff., wobei von ihm ‘objektiv’ nicht in einem absoluten Sinne, sondern als spezifische – und damit immer hypothetische – Erkenntnis der Wissenschaft verstanden wird), sondern werde die  $W_2$  stattdessen in die Vorstellungswelten des Alltagsverstandes und der Wissenschaft teilen.
- 4 Der Satz hat natürlich eine viel längere Tradition; die in ihm ausgedrückte Auffassung reicht zurück bis auf Kant (und über ihn hinaus), der sie in ansprechendster Weise in den Vorreden zur *Kritik der reinen Vernunft* ausgesprochen hat.
- 5 Dergleichen Auffassung, das nämlich Modelle *Abbilder* von „konkreten Sachverhalten oder Situationen, wie z. B. eines Durchbruchstals, eines Wohnviertels [...]“, sind, findet sich z. B. in dem Didaktik-Artikel „Modelle im Geographieunterricht“ von Birkenhauer 1997 (Zitat S. 4). Eine solche Auffassung wird auch nicht dadurch richtiger, dass ein Modell als „ein verkleinertes und vereinfachtes Abbild eines Sachverhalts“ angesehen wird (ibid.). – Man vergleiche demgegenüber die durchgehend zutreffende Auffassung und zudem äußerst lehrreichen „Modelle im Geographieunterricht“ von Schultze (1988), oder die klaren und genauen methodologischen Darlegungen bei Köck (1979). – In den vorliegenden Ausführungen geht es weniger um einen zweiten, den *instrumentellen Charakter* von Modellen, als eben darum, sie in ihrer Eigenschaft als *Abbildungen unserer Vorstellungen*, treffender: als *gedankliche Konstrukte*, schlicht als *Gegebenheiten* der kognitiven Ebene der Wirklichkeit  $W_2$  zu fassen.
- 6 „Während um uns herum die Natur – und nicht nur sie – zugrunde geht, reden die Philosophen weiter darüber – manchmal gescheit, manchmal nicht –, ob diese Welt existiert.“ (Popper 1973, S. 46)
- 7 Demgegenüber muss z. B. die orthodoxe Widerspiegelungstheorie auf einer (und nur einer) Repräsentationsmöglichkeit der Realwelt beharren und diese Auffassung zudem dogmatisch verteidigen.
- 8 Auf diesen Artikel wies mich ein Studierender der Ethnologie und der Medienwissenschaften hin.
- 9 *Rein formal* gesehen ist natürlich nicht daran zu rütteln ist, dass der Gegenstand, auf

- den sich das Konstrukt 'Feuergott' bezieht, ein Feuergott ist, mag es ihn *in der Wirklichkeit* (der Realität  $W_1$ ) geben oder nicht geben. – Diese Anmerkung soll noch einmal deutlich machen, dass wir noch lange nicht am Ende unserer Überlegungen bezüglich des Problems der unterschiedlichen Wirklichkeiten sind!
- 10 Zumindest wird diese Auffassung nicht dadurch zu Fall gebracht, dass weitere – andere! – Betrachtungsweisen, Theorien, Weltbilder aufs Tapet gebracht werden.
  - 11 Von den vielen kritischen Entgegnungen auf die Erkenntnistheorie des RK sei hier nur auf Wendel 1990 oder Ros 1994 verwiesen. (Wenn im Folgenden von „Konstruktivismus“ oder „konstruktivistisch“ die Rede ist, dann meinen diese Ausdrücke, falls nichts anderes geschrieben ist, immer den RK bzw. die radikal-konstruktivistische Sichtweise).
  - 12 Alle Zitate im Folgenden nach dem Bericht von Eissele/Barth im *stern* (Nr. 38/2004). – Zur Kognitiven Neurobiologie und zu ihren philosophischen Konsequenzen vgl. auch die Buchveröffentlichung von Roth (1994) oder dessen Artikel 2003.
  - 13 Zum Beispiel auf solche von Historikern, Geographen, Mathematikern usw., die gegen „zusammenhanglose Wissensinseln“, „hastig Angelerntes“, die „klassische Paukschule“, aber für „ein anderes Lernen“ sind, was dann etwa konkret heißt: „Statt sperrige Zahlen und Fakten auswendig zu lernen, sollen Schüler besser Szenen aus dem Leben von Karl dem Großen – beispielsweise die Kaiserkrönung – nachspielen ...“ oder das Bruchrechnen mittels einer Schokoladentafel, die von den Schüler/inne/n geknackt und in Hälften und Viertel geteilt werden kann, lernen und üben (ibid.).
  - 14 Vgl. zu dem Letzteren auch Ros 1994, insb. S. 198 ff.
  - 15 Über die Aufnahme von Reiz-Reaktions-Vorstellungen in die Verhaltensgeographie vgl. meine Ausführungen 1981.
  - 16 Welche Körperstoffe, -organe oder -zellen hierbei und in welchem Maße durch Stimulus-Response-Aktionen in Bewegung zu setzen wären, um diese Erkenntnis zu gewinnen oder zu vermitteln, überlasse ich nach dem Vorstehenden freilich lieber den Neurobiologen. Auf die Gefahr, bei diesem Vorgehen dem Relativismus einer beliebigen Beurteilung der ermittelten physiologischen Meßwerte zu verfallen, soll andererseits in diesem Zusammenhang trotzdem noch einmal hingewiesen werden.
  - 17 Weshalb dies nicht auf einen Relativismus der wissenschaftlichen Sichtweisen hinausläuft, habe ich – orientiert an Autoren wie Hilary Putnam oder Nico Stehr/Volker Meja – in meinem Artikel 1997 (speziell S. 138 ff.) zu zeigen versucht.
  - 18 Dies hat z. B. Carl Ritter zu weit reichenden Ausführungen über solche – 'letzten' – Fragen veranlasst (vgl. dazu u. a. meine Darlegungen 1992).
  - 19 Siehe Knoepffler 1997, S. 103, dem ich auch im Weiteren hier in einigen Argumenten folge.
  - 20 Der Alltagsverstand hätte in seinem lebenspraktischen Realismus die Möglichkeit (welche die Wissenschaft nicht hat), sich der Probleme des Determinismus zu entledigen, indem er sie gleichsam vom Tisch fegt, wegschwemmt oder sie ertränkt wie die

Vorstellung, dass es die Schwere des Gedankens sei, welche die Menschen ertrinken lässt. Demgegenüber wäre, entsprechend Kants (Vorrede zur *Kritik der reinen Vernunft*, über „das besondere Schicksal“ der Wissenschaft (wie ähnlich über das der Vernunft) zu sagen, „dass sie durch Fragen belästigt wird, die sie nicht abweisen kann; denn sie sind ihr durch die Natur der Wissenschaft selbst aufgegeben ...“ (das Wort „Vernunft“ hierbei ersetzt durch „Wissenschaft“) – ob die Wissenschaft diese Fragen auch beantworten kann, oder ob diese „alles Vermögen“ der Wissenschaft übersteigen, möchte ich an dieser Stelle allerdings noch offenlassen.

- 21 Dies ist eine in der Literatur nicht ganz unbedachte Vorstellung, die ich hier allerdings nicht weiter verfolgen will. (Siehe dazu etwa Stegmüller 1979, S. 401 ff., oder Wiener 1984).
- 22 Dass auch das Fiktive zu einem bestimmten Verhalten führen kann, ja dass es *wirklich*, im *ontischen* Sinne wirklich werden könne, darauf hat schon Günther Anders in *Die Welt als Phantom und Matrize* hingewiesen (siehe Roesler 1999, S. 203) – eine solche Transformation der Wirklichkeit wäre beispielsweise dadurch zu realisieren, dass an den Stellen, an denen Don Quijote Windmühlen sieht, Windmühlen erbaut würden.
- 23 Wenn der Eigenwert einer jeglichen Vorstellung über die Realität hervorgehoben wird, so hat dies auch für die Differenz zwischen der lebens- und der erkenntnispraktischen Erfahrung Geltung, wie Wolf Engelhardt in seiner geographiedidaktischen Reflexion über die Beschäftigung mit dem Land Indien zeigen kann: So gebe es zwei Indien, mindestens zwei, „das in der Schule und das im Leben [...]. Das der Schule betrifft die Nase nicht, nicht die Ohren, den Geschmackssinn, die Haut und auch kaum die Augen. Es hat keinen Duft, keinen Gestank, kein Gewürzfeuer, keinen brüllenden Lärm, keine Götter, keine Ruhe, keine Berührungen, keinen Schmerz. Nichts stößt ab, nichts fasziniert, irritiert, macht sprachlos.“ Dagegen das Indien des (üblichen) Geographieunterrichts: „Auch das Denken zu dem Indien der Schule ist selektiv reduziert, übermäßig gegängelt nach den Interessen an Vollständigkeit und Unverzichtbarem, hoch gehängt in die Strukturen und Theorien und zugleich zu oberflächlich, den Wahrheiten des Lebens fern. Jede Reise beweist schmerzhaft die Unmöglichkeit, fremde Räume im Geographieunterricht ‘wirklich’ kennenzulernen.“ (Engelhardt 1996, S. 249)
- 24 Schul- und Hochschulunterricht sowie Forschung und Lehre belegen dies im Konkreten: Im geringsten Maße wird in diesen Kontexten bei der Befassung mit der Wirklichkeit  $W_1$  bekanntlich von ‘ursprünglichem’, von einem selbst oder von anderen direkt ermitteltem Material ausgegangen, sondern viel eher von Informationen, welche die Lernenden wie die Forschenden und Lehrenden den ihnen zugänglichen Medien (den Lehrbüchern, den Fachzeitschriften und anderen Journalen sowie immer häufiger auch dem Internet) entnehmen.

## Literatur

- Beck, Günther 1981: Zur Theorie der Verhaltensgeographie. In: *Geographica Helvetica* 6. S. 155-162.
- Beck, Günther 1992: Tellurische Teleologie oder Determinismus und Freiheit. Carl Ritters natürliches System einer sittlichen Welt. In: *Philosophia naturalis* 29. S. 210-228.
- Beck, Günther 1997: Kippfiguren in Wissenschaft und Didaktik. Über Perspektivenwechsel und Bedeutungsverschiebungen in der Geographie. In: Ulrich Eisel, Hans-Dietrich Schultz (Hg.): *Geographisches Denken*. Kassel (= *Urbs et Regio* 65). S. 311-343.
- Birkenhauer, Josef 1997: Modelle im Geographieunterricht. In: *Praxis Geographie* 27, 1. S. 4-11.
- Brauns, Thorsten, Ulrich Scholz 1997: Shifting Cultivation – Krebschaden aller Tropenländer? In: *Geographische Rundschau* 49. S. 4-10.
- Bourseiller, Philippe, Jaques Durieux 1995: Die Götter-Speisung. In: *GEO* Nr. 5/1995. S. 116-128.
- Eissele, Ingrid, Theodor Barth 2004: Wie Kinder besser lernen. In: *stern* Nr. 38/2004. S. 142-152
- Engelhardt, Wolf 1996: Die Länder und die Sinne. Reiseerfahrungen – geographiedidaktisch reflektiert. In: *Praxis Geographie* 20 (1990), H. 4, S. 26-29; hier zit. n. dem auszugsweisen Wiederabdruck in: Arnold Schultze 1996 (Hg.): *40 Texte zur Didaktik der Geographie*. Gotha. S. 249-253.
- Hard, Gerhard 1992: Reisen und andere Katastrophen. Parabeln über die Legasthenie des reisenden Geographen beim Lesen der Welt. In: Heinz Peter Brogiato, Hans-Martin Cloß (Hg.): *Geographie und ihre Didaktik*. Festschrift für Walter Sperling. Trier (= *Materialien zur Didaktik der Geographie* 16). S. 1-17.
- Hard, Gerhard 2003: Die Störche und die Kinder, die Orchideen und die Sonne. In: Ders., *Dimensionen geographischen Denkens*. Aufsätze zur Theorie der Geographie, Band 2. Göttingen (= *Osnabrücker Studien zur Geographie* 23). S. 315-327. [Der Abschnitt über die Störche und die Kinder ist auch abgedruckt in: Peter Atteslander 1993: *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 7. Aufl., Berlin, New York. S. 44-51]
- Hard, Gerhard, Monika Gröchel-Raynaud 1982: Zur „Problemwahrnehmung“ in der Stadt. Ein Beitrag zum Thema „Umweltwahrnehmung“. In: *Geographische Rundschau* 34. S. 529-532.
- Knoepfner, Nikolaus 1997: Das Leib-Seele-Problem und der Determinismus. In: *Philosophisches Jahrbuch* 104. S. 103-116.
- Köck, Helmuth 1979: Der Modellbegriff in der Geographie. In: *Hefte zur Fachdidaktik der Geographie* 3, H. 2. S. 5-11.
- Krämer-Badoni, Thomas 2003: Die Gesellschaft und ihr Raum – kleines verwundertes Nachwort zu einem großen Thema. In: Thomas Krämer-Badoni, Klaus Kuhm (Hg.):

- Die Gesellschaft und ihr Raum. Opladen (= Stadt, Raum und Gesellschaft 21). S. 275-286.
- Lohmann, Georg 1994: „Beobachtung“ und Konstruktion von Wirklichkeit. Bemerkungen zum Luhmannschen Konstruktivismus. In: Gebhard Rusch, Siegfried J. Schmidt (Hg.): Konstruktivismus und Sozialtheorie. Frankfurt a. M. S. 205-219.
- Giese, Ernst, Ivo Mossig 2002: Theoretische Grundlegung und Ausrichtung der Wirtschaftsgeographie. In: Geographische Zeitschrift 90. S. 1-4.
- Pez, Peter 1990: Die Sonderkulturen im Umland von Hamburg in standorttheoretischer Sicht. In: Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie 54. S. 229-240.
- Popper, Karl R. 1973: Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf. Hamburg.
- Popper, Karl R. 1995: Das Problem der Induktion. In: Ders., Lesebuch. Ausgewählte Texte zu Erkenntnistheorie, Philosophie der Naturwissenschaften, Metaphysik, Sozialphilosophie. Tübingen. S. 85-102.
- Roesler, Alexander 1999: Jenseits des Bildschirms. Mediale Wahrnehmung und Wirklichkeit. In: Stefan Münker, Alexander Roesler (Hg.): Televisionen. Frankfurt a. M. S. 203-219.
- Ros, Arno 1994: I. „Wirklichkeit“ und „Konstruktion“. Der Status der Wirklichkeit in der Genese kognitiver Strukturen bei Jean Piaget; II. „Konstruktion“ und „Wirklichkeit“. Bemerkungen zu den erkenntnistheoretischen Grundlagen des Radikalen Konstruktivismus. In: Gebhard Rusch, Siegfried J. Schmidt (Hg.): Piaget und der Radikale Konstruktivismus. Frankfurt a. M. S. 139-213.
- Roth, Gerhard 1994: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt a. M.
- Roth, Gerhard 2003: Ich – Körper – Raum. Die Konstruktion der Erlebniswelt durch das Gehirn. In: Thomas Krämer-Badoni, Klaus Kuhm (Hg.): Die Gesellschaft und ihr Raum. Opladen (= Stadt, Raum und Gesellschaft). S. 35-52.
- Schmidt, Alfred 1977: Drei Studien über Materialismus. Schopenhauer, Horkheimer, Glücksproblem. München, Wien.
- Schultze, Arnold 1988: Modelle im Geographieunterricht. In: geographie heute 58. S. 50-54. [Wieder abgedruckt in: Arnold Schultze (Hg.): 40 Texte zur Didaktik der Geographie. Gotha 1996. S. 176-187]
- Stegmüller, Wolfgang 1979: Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie. Eine kritische Einführung. Band II. 6. Aufl. Stuttgart.
- Thünen, Johann Heinrich von 1966 [1826]: Der Isolierte Staat in Beziehung auf Landwirtschaft und Nationalökonomie. [1. Teil des Gesamtwerks; zuerst 1826] Neuausgabe. Darmstadt.
- Wendel, Hans Jürgen 1990: Moderner Relativismus. Zur Kritik antirealistischer Sichtweisen des Erkenntnisproblems. Tübingen.
- Wiener, Oswald 1984: Turings Test. Vom dialektischen zum binären Denken. In: Kursbuch 75. S. 12-37.

## Einzelrezensionen

Thomas Krämer-Badoni, Klaus Kuhm (Hg.): Die Gesellschaft und ihr Raum. Raum als Gegenstand der Soziologie. Opladen 2003 (Stadt, Raum und Gesellschaft, Band 21). 290 S.

Das Verhältnis von Raum und Gesellschaft ist kein exklusiver Forschungsgegenstand der Geographie mehr. Konnte sich die Geographie mit ihrem fachkonstitutiven Raumbezug lange Zeit hinter die Grenzen der disziplinären Arbeitsteilung zurückziehen, so sieht sie sich zunehmend auf ihrem ureigensten Terrain herausgefordert. Nach dem „cultural turn“ hat mittlerweile auch der „spatial turn“ das gesamte Spektrum der Sozial- und Geisteswissenschaften erfasst. Es „räumelt“ allerorten, auch und besonders in der deutschsprachigen Soziologie, die diesbezüglich einen gewissen Nachholbedarf hat. Wurden Raumfragen lange Zeit an die Geographie oder die empirisch ausgerichtete Subdisziplin Stadt- und Regionalsoziologie delegiert, wird inzwischen auch aus gesellschaftstheoretischer Perspektive einige Arbeit in Sachen Raum und Gesellschaft investiert. Schon ist von einer „Soziologie des Raums“ die Rede.

Dass der Raum dabei als soziale Konstruktion verstanden wird, die wiederum in ihrer sozialen Relevanz interessiert, kann kaum überraschen. Anders hingegen die Tatsache, dass maßgebliche Beiträge zu dieser Entwicklung auch aus dem Bereich der Systemtheorie Luhmann'scher Prägung

stammen. Im Gegensatz zu Gesellschaftstheoretikern wie Giddens oder Bourdieu hatte Luhmann selbst seinen Ansatz noch weitgehend „unräumlich“ konzipiert. In der Geographie erkannte Klüter schon früh das Potenzial der Systemtheorie auch für raumbezogene Fragestellungen. In der Soziologie kann man erst seit wenigen Jahren von einer diesbezüglichen Weiterentwicklung sprechen, dafür verläuft hier die Diskussion nun umso dynamischer. Mit verschiedenen Diskussionsbeiträgen haben sich in der jüngsten Vergangenheit neben *Kuhm*, einem der beiden Herausgeber des zu besprechenden Sammelbandes, gleich mehrere prominente systemtheoretische Vertreter wie Stichweh, Baecker oder Nassehi explizit der Kategorie des Raums zugewendet.

Auch der zweite Herausgeber, der Stadt- und Regionalsoziologe *Krämer-Badoni*, sieht im konstruktivistischen und systemtheoretischen Denken einen vielversprechenden Ausgangspunkt einer „soziologischen Bestimmung des Verhältnisses von Raum und Gesellschaft“. Dass die raumsoziologische Theoriebildung außerdem vom diesbezüglichen Wissensstand anderer Disziplinen (Biologie, Psychologie, Physik, Geographie) profitieren könne, war den Herausgebern Anlass für eine interdisziplinäre Tagung am Hanse-Wissenschaftskolleg in Delmenhorst (2002), aus der die Mehrheit der Texte des Sammelbandes hervorgeht. Mit seinen 14 Einzelbeiträgen verspricht der Band daher Einblicke in eine hochaktuelle und fachübergreifende For-

schaftsfront, die für die Geographie naturgemäß von großem Interesse ist.

In seinem Einleitungsartikel skizziert *Kuhm* den programmatischen Rahmen des Vorhabens. Das größte Hindernis für eine „zeitgemäße“ Soziologie des Raums sieht er in der Gewohnheit, am Alltagserleben orientierte, ontologisierende Raumvorstellungen zu pflegen, die die Beobachtungsabhängigkeit der Realität und damit auch dessen, was mit Raum bezeichnet wird, unterschlagen. Daher empfiehlt *Kuhm* der Soziologie die Anwendung einer Erkenntnistheorie, die unter Bezeichnungen wie „radikaler“ oder „operativer Konstruktivismus“ in Disziplinen wie der Biologie oder Psychologie entwickelt und in Wissenschaftsprogrammen wie der Kybernetik und der Systemtheorie ausgearbeitet wurde. Sie schärfe den Blick für die Differenz von lebenden Systemen (Zellen, Immunsystemen, Nervensystemen), Bewusstseinssystemen und sozialen Systemen, die alle ausschließlich eigenen Konstruktionen folgten und operativ keinen „direkten“ Umweltkontakt herstellen könnten. (Die unterschiedlichen Operationsweisen dieser Systeme lassen *Kuhm* auch den Handlungsbegriff als Grundlage sozialwissenschaftlicher Theoriebildung ablehnen, da mit ihm unzulässigerweise Körper, Geist und Person zu einer Handlungseinheit zusammengezogen würden.) Trotz operativer Geschlossenheit bleibe jedes System in eine Umwelt anderer Systeme eingebettet und von ihr abhängig, wenn es seine Operationen fortsetzen will. Die kommunikative Konstruktion von Raumformen (in der Gesellschaft als dem alle Kommunikationen umfassenden Sozialsystem oder in den

in ihr gebildeten interaktiven oder organisierten Teilsystemen) sei zwar auf neuronale und bewusste Aktivitäten des Errechnens und Vorstellens von Raum angewiesen, immer seien es jedoch ihre Unterscheidungen, die „den Raum zu dem machen, was er sozial *ist*“. Der soziologische Beobachter, der sich für den Umgang der Gesellschaft mit dem Wahrnehmungs- und Kommunikationsmedium Raum interessiert, habe folglich – als Beobachter zweiter Ordnung – Kommunikationen bzw. soziale Systeme daraufhin zu beobachten, wie und wozu sie räumliche Unterscheidungen (hier/dort, nah/fern usw.) verwenden, d. h. Raum beobachten oder konstruieren. Sichtbar wird auf diese Weise z. B. die soziale Funktion des Raums als Externalisierungsreferenz. So können soziale Systeme durch die Konstruktion externer, scheinbar objektiver räumlicher Relevanzen (Raumgrenzen, metrische Distanzen, materielle Umwelt) Ordnungsmöglichkeiten für interne Kommunikationsprozesse gewinnen.

Diesem Programm – der Abhängigkeit des Raums von systemspezifisch variierenden Modi seiner Konstruktion – scheint auch die Gliederung des Sammelbandes zu entsprechen. Im *ersten* Teil („Raumwahrnehmung, Raumbewusstsein, Körperraum“) werden Raumkonstruktionen im Kontext des Gehirns, des Bewusstseins und des Körpers erörtert. Der *zweite* Teil widmet sich dem Zusammenhang von „Raum und sozialen Systemen“. Und im *dritten* Teil („Der Raum der Moderne“) bildet das globale System der Gegenwartsgesellschaft den Hintergrund, vor dem charakteristische raumbezogene Strukturen und Wissensformen untersucht werden. Erst der zweite



Blick zeigt, dass sich hinter diesem Aufbau ein weit heterogeneres Feld verbirgt, als Kuhms Einleitung erwarten lässt. Genau genommen zerfällt der Band beim Lesen – quer zu seiner Gliederung – in zwei Bücher. Das eine umfasst dezidiert konstruktivistisch-systemtheoretische Beiträge, das zweite raum- und regionsbezogene Beobachtungen und Interpretationen der modernen Gesellschaft, die teilweise nur einen sehr lockeren systemtheoretischen Bezug aufweisen oder gar für andere Theorieoptionen plädieren.

„Buch 1“ beginnt mit zwei Beiträgen aus der Hirn- und Kognitionsforschung, die als Bestätigung der operativen Geschlossenheit von Gehirn und Bewusstsein verstanden werden können. *Roth* demonstriert aus neurobiologischer Sicht anschaulich, wie das Gehirn als intern höchst differenziertes System aus einer Vielzahl von Informationen den homogenen Raum der Alltagsvorstellung errechnet. Ebenso wie das Ich und sein Körper erweist sich auch die räumliche Erlebniswelt als „labiles Konstrukt“, als „schöne und nützliche Illusion“. An Krankheiten und Schädigungen des Gehirns kann man lernen, wie voraussetzungs-voll die alltäglich unbemerkt bleibenden räumlichen Wirklichkeitskonstruktionen sind. Dagegen untersuchen *Jahn/Knauff* die bewusste Konstruktion räumlicher Modelle beim Lesen und Verstehen von Texten, die ihrerseits räumliche Informationen enthalten. Ihre Beobachtungen legen u. a. die Vermutung nahe, dass das Gehirn in der Lage ist, mit der Konstruktion räumlicher Repräsentationen eine tatsächlich nicht stattgefunden visuelle Wahrnehmung mental zu simulieren.

Der systemspezifischen Eigenlogik von Raumkonstruktionen gehen auch die vier Beiträge nach, die auf soziale Systeme referieren. *Stichweh* behandelt die Frage, wie soziale Systeme mit der dem Raum (wie der Zeit) unterstellten Äußerlichkeit gegenüber der Gesellschaft umgehen. Seine Antwort lautet, dass soziale Systeme sich den Raum verfügbar machen, indem sie ihn mit Hilfe beobachtungsleitender Unterscheidungen wie nah/fern, innen/außen, offen/geschlossen domestizieren, invisibilisieren und überlagern. Mit fortschreitender soziokultureller Evolution bildeten sich auf diese Weise zunehmend künstliche und gegen Wahrnehmung abgesetzte Formen sozialer Räumlichkeit heraus. Der wahrgenommene Verlust der Exteriorität des Raums resultiere wie der Verlust seiner Beunruhigungsqualität folglich nicht aus seiner Zerstörung oder seinem Irrelevantwerden, sondern aus der zunehmend souveränen Kontrolle durch die Gesellschaft.

Konkreter werden die beiden Analysen zur Raumrelevanz in Organisationen und Interaktionen. *Drepper* zeigt am Beispiel von Wirtschaftsorganisationen und auf der Basis umfangreicher empirischer Beobachtungen, dass der Raum in den Entscheidungen und Entscheidungsprämissen der Organisation relevant wird (z. B. Programmfragen, Personalangelegenheiten, Standortstrategien). Räumliche Unterscheidungen (hier/dort, oben/unten, vertikal/horizontal, steil/flach) können sowohl zur Symbolisierung, Regelung und Stabilisierung der hierarchischen Ordnung ihrer internen Kommunikationswege als auch zur Strukturierung des interaktionsbasierten Arbeitsalltags genutzt werden, sei es in traditionel-

len Büros oder beim projektförmigen Arbeiten in variabel zugeordneten Räumen. Raumbezogene Semantiken und Verortungen können außerdem der Selbstsymbolisierung der Kollektividentität sowie der notwendigen Adressier- und Unterscheidbarkeit von Organisationen dienen. *Ziemann* diskutiert, in enger Anlehnung an Luhmanns Interaktionstheorie, die Rolle des Raums als perzeptiv fundiertes und kommunikativ konstruiertes „Interaktionssubstrat“. Unter der Bedingung wechselseitiger Anwesenheit und Wahrnehmung werde der Raum der Interaktion als „Eigenwert“ durch Relationierungen von Körpern, Bewegungen und Objekten erzeugt. Veranschaulicht wird die Bedeutung von Raum für einfache Sozialsysteme an den beiden interaktionsförmig operierenden Funktionssystemen Erziehung und Familie. Die hierbei sichtbar werdenden Ordnungs-, Strukturierungs- und Atmosphären generierenden Funktionen des Raummediums ließen sich, entgegen *Ziemanns* Einschätzung, wohl auch problemlos für andere Bereiche der modernen Gesellschaft nachweisen, die sich durch einen ähnlich hohen Interaktionsaufwand auszeichnen – wie z. B. der Sport, das Gesundheitssystem, die Soziale Arbeit oder der Tourismus.

*Kuhm* schließlich präsentiert in seinem zweiten Buchbeitrag einen anspruchsvollen theoretischen Entwurf zur Bestimmung von Regionen. Er deutet Regionen als parasitäre Strukturen der Weltgesellschaft, die erst als Folge der operativen Trennung und wechselseitigen Abhängigkeit von Funktionssystemen entstehen und auf ihren wachsenden Orientierungs- und Ordnungsbedarf reagieren. Als sekundäre gesell-

schaftliche Strukturbildungen dienten sie einerseits einzelnen Funktionssystemen als Externalisierungsreferenzen, die zu ihrer Selbstfestlegung und Stabilisierung beitragen. Andererseits fungierten Regionen als eine Form der strukturellen Kopplung zwischen verschiedenen Funktionssystemen.

Gegenüber diesen im engeren Sinne systemtheoretischen Beiträgen umfasst „Buch 2“ sechs empirisch gesättigte Aufsätze, die dem beobachtungstheoretischen Programm unterschiedlich strikt folgen. Im Kontext der mit dem Sammelband verfolgten Theoretisierungsbemühungen des Verhältnisses von Raum und Gesellschaft macht sie dies gleichwohl nicht weniger interessant. Sie liefern eine ganze Fülle von (nicht immer neuen) raumbezogenen Erkenntnissen, indem sie: den historischen Wandel und die gegenseitige Beeinflussung von Raum- und Körpersemantiken untersuchen und dabei auf das Wechselspiel von Grenzauflösung und Grenzaufbau aufmerksam werden (*Schroer*); das raumbezogene Wissen der modernen Physik (relativistisches RaumZeit-Konzept, Diskontinuität des Raums, Beobachtungsabhängigkeit von Raum und Zeit) im Hinblick auf seine Übertragbarkeit auf die Soziologie rekonstruieren (*Sturm*); den Prozess der Suburbanisierung vor dem Hintergrund der Disprivilegierung räumlicher Nähe in gesellschaftlicher Kommunikation (durch moderne Verkehrs- und Kommunikationstechniken) als Teil einer Entwicklung deuten, die auf die Erosion der Stadt/Land-Differenz hinausläuft (*Bahrenberg*); tendenziell „verwahrloste“ und „sozial leere“ „öffentliche Zwischenräume“ (*Koenen*) oder innere und äußere „Ränder“ der Städte

(*Ipsen*) als „Randzonen“ der Gesellschaft mit (oft übersehenen) kreativen Potenzialen beobachten; einen hermeneutischen Raumforschungsansatz formulieren, der vom „globalen Lebensraum“ bis zum „Körperraum“ acht Dimensionen der Raumentwicklung unterscheidet (*Matthiesen*).

Die innere Zweiteilung des Sammelbandes erkennt selbstkritisch auch *Krämer-Badoni* an. In seinem „verwunderten Nachwort zu einem großen Thema“ kommt er mit Blick auf die „Dialogschwierigkeiten“ zwischen Systemtheoretikern und Nicht-Systemtheoretikern allerdings zu dem überraschenden Fazit, dass die raumbezogene Sozialwissenschaft eigentlich gar keiner gesellschaftstheoretischen Reflexion der Raumkategorie bedürfe. Am Beispiel der Stadtsoziologie führt er vor, dass die empirische Raumforschung auch ohne einen konstruktivistisch-systemtheoretisch fundierten Raumbegriff erfolgreich arbeiten kann, z. B. bei der Analyse behälterförmiger Stadtquartiere, die als Handlungsrahmen für Soziales vorgestellt werden. Zugegeben: Ein vergleichbares Argument könnte man auch mit Bezug auf entsprechende Artikel und Passagen in „Buch 2“ oder mit Bezug auf viele geographische Arbeiten führen. Allein, darum geht es nicht. Die mit dem Band aufgeworfene Frage ist nicht, ob die raumbezogene Forschung auch ohne systemtheoretische Erkenntnisprogramme auskommen kann, sondern vielmehr, welche Beschreibungs- und Deutungsalternativen sie gewinnen kann.

Dass die Arbeit an dieser Frage erst am Anfang steht, dokumentieren nicht zuletzt die systemtheoretischen Beiträge. Zu unterschiedlich sind ihre Einschätzungen der

Relevanz der Raumkategorie in der modernen Gesellschaft, als dass bereits von einer konsistenten raumbezogenen Ausarbeitung dieser Gesellschaftstheorie gesprochen werden könnte. Gleichwohl liefern sie dazu wichtige Bausteine. Vor allem aber machen sie unmissverständlich klar, worin die größte systemtheoretische Herausforderung der raumbezogenen Sozialforschung liegt: in der These der Beobachtungsabhängigkeit und Systemrelativität des Raums! Folgt man ihr, zwingt sie die Analyse geradezu zur Berücksichtigung der Systemreferenzen der empirischen Beobachtungen.

In diesem Sinne generiert der Band gleich eine ganze Reihe von Anschlussfragen. Die Unterscheidung einzelner Funktionssysteme, Organisationstypen, Netzwerke oder anderer Strukturen der modernen, funktional differenzierten Gesellschaft legt (vergleichende) Untersuchungen zur Raumrelevanz, also zu den strukturbildenden Funktionen räumlicher Unterscheidungen in der Wirtschaft, der Religion, dem Tourismus usw. nahe. Daneben bleibt z. B. fraglich, ob sich die Existenz der von *Koenen* oder *Ipsen* beschriebenen Zwischen- oder Randräume nur den Beobachtungen der Autoren bzw. der Wissenschaft verdankt oder ob diese Räume und ihre Grenzen auch in anderen Systemen erzeugt werden. Und wenn ja: In welchen Systemen und mit welchen Folgen für welche Kontexte? Der angebotene Verweis auf ihre Funktion für die Stadt reicht nicht aus, ist die Stadt doch kein soziales System, sondern, nach *Kuhm*, eher als parasitäre regionale Struktur zu begreifen, die selbst verschiedenen Funktionssystemen (und auch Organisationen?) zur Komplexitätsstei-

gerung und Kopplung dient. Entsprechend wäre zu untersuchen, in welchen gesellschaftlichen Kontexten die von *Matthiesen* konstatierten Raumentwicklungsdimensionen konstruiert werden und in welchen Systemen sie dann welche Folgewirkungen entfalten. Dem von ihm selbst vorgebrachten Hinweis auf den politisch-planerischen Kontext wäre nun auch empirisch nachzugehen, was u. a. die derzeit lebhaft diskutierte Frage von Macht und Raum ins Spiel bringt. Und so weiter.

Susan Hanson: *Geography, Gender, and the Workaday World*. Stuttgart 2003 (Hettner-Lectures 6). 76 S.

Während die deutschsprachige Geographie noch den „cultural turn“ probt (siehe Gebhardt/Reuber/Wolkersdorfer 2003) irritiert eine neue Form von Montagsdemonstrationen die Republik. Ausnahmsweise könnte es sein, daß die zeitliche Verspätung, mit der hierzulande angelsächsische Debatten Verbreitung finden, eine Konjunktion mit aktuellen politischen Ereignissen eingeht, die Theorie und Politik in einmaliger Weise herausfordert. Wer hätte noch inmitten von Antikriegs- und Anti-WTO-Demonstrationen gedacht, daß nur kurze Zeit später eine Arbeitsmarktreform Hunderte von Demonstranten auf die Straße bringen würde. Man könnte meinen, dies sei keine Zeit mehr für postmoderne Debatten. Endlich wäre die soziale Frage wieder ins Zentrum politischer Auseinan-

Dass der Band zu solchen Überlegungen anregt, ist neben seinen theoretischen Angeboten und vielfältigen Interpretationen der Raumbezogenheit der modernen Gesellschaft das größte Verdienst. Als ausgesprochen dichte, nicht immer leichte, aber fast durchgängig mit Gewinn zu lesende Aufsatzsammlung wird er sich auch für andere an konzeptionellen Raum- und Gesellschaftsfragen interessierte Geograph(inn)en als wertvolle Lektüre erweisen.

Andreas Pott

dersetzung gerückt. Ist es also an der Zeit, den poststrukturalistischen Theoriewust beiseite zu legen, sich mitten ins Leben zu begeben und wieder altlinke Maximen hochzuhalten? Merkwürdigerweise entzündet sich diese Frage häufig gerade an feministischen Debatten.

Hier liegt nun in der Reihe der Hettner-Lectures ein Band vor, der uns mit Susan Hanson immerhin zum zweiten Male seit Bestehen eine Vertreterin der angelsächsischen feministischen Geographie vorstellt. Im Gegensatz zu Doreen Massey, die bereits 1998 zur Heidelberger Vortragsreihe eingeflogen wurde, handelt es sich bei Susan Hanson um eine feministische Wissenschaftlerin, die nur schwerlich unter poststrukturalistischen Theorieverdacht geraten kann. Gerade dies gibt den beiden schon etwas abgegriffenen Arbeitsmarktstudien, die in diesem jüngsten Band der Hettner-Lectures versammelt sind, eine unverhoffte zeitpolitische Relevanz. Das hat

einerseits etwas Erfrischendes, hinterläßt aber auch ein merkwürdig beklemmendes Gefühl, wie es einen bei den wiederbelebten Montagsdemonstrationen ebenso befällt. Erfrischend wirken die beiden Texte, da sie ohne größeren theoretischen Ballast auskommen und sozusagen real existierende räumliche Diskriminierungsmuster abbilden. Was Montagsdemonstrationen und die Ergebnisse dieser Studien jedoch verbindet, ist das klaustrophobische Gefühl, das sich bei mangelnder Bewegungsfreiheit einstellt. Frauen und Ossi, so scheint es, bleiben irgendwie immer in den beschränkten Möglichkeiten des Lokalen hängen, woraus sich niedrigere Löhne, schlechtere soziale Absicherung und mangelhafte Karrierechancen erklären.

#### The Importance of Everyday Life

Der Schlüssel hierzu liegt in dem theoretischen Ausgangspunkt, der den beiden Studien von Hanson zugrundeliegt. Es handelt sich um das Konzept einer Geographie des Alltags, mit der im ersten Teil des Bandes die räumliche Segmentation weiblicher Arbeitsmärkte und im zweiten Teil weibliche Entrepreneure untersucht werden. So ist man nicht wenig erstaunt, wenn Hanson zur disziplinären Einbettung ihrer Geographie des Alltags weit zurückgreift und Christallers Hexagon und Hägerstrands Zeitgeographie hervorzaubert, jeglichen Verweis auf Michel de Certeau und konstruktivistische Theorieansätze aber unerwähnt läßt, die noch in ihrem 1995 gemeinsam mit Geraldine Pratt verfaßten Hauptwerk zur räumlichen Struktur weiblicher Arbeitsmärkte (Hanson/Pratt 1995) einer zeitgemäßen Einordnung in die femi-

nistische Debatte dienten. Entsprechend erfährt man zu den kulturellen Bedingungen und den Machtasymmetrien, die unterschiedlichen geschlechtlichen Bewegungsmustern im Raum und auf dem Arbeitsmarkt zugrundeliegen, nichts. Stattdessen ist Hansons klassische Studie zur Arbeitsmarktstruktur in Worcester/Massachusetts eingebettet in eine Reflexion über eine Übersichtsuntersuchung aus dem Jahre 1971 zur räumlichen Mobilität von Haushalten in Uppsala, die offensichtlich noch voll und ganz der quantitativen Geographie verpflichtet war. Es gelingt Hanson jedoch, einen Bogen zu spannen von jenen Zeiten, da das Alltagsleben noch als zu trivial erschien, als daß man ihm eine wissenschaftliche Untersuchung hätte widmen können, zu ihrer Worcester-Studie und der jüngeren Arbeit über Entrepreneurship. Das verbindende Glied sind hier nicht etwa unterschiedliche Bedingungen, die es angebracht erscheinen lassen, das Alltagsleben – und insbesondere auch das Alltagsleben von Frauen – zur Erklärung räumlicher Strukturen in Betracht zu ziehen, sondern die faktische Kraft, mit der geschlechtsspezifische Bewegungsmuster im Raum dominante Kategoriensysteme aufsprengen.

So ist denn ein wesentlicher Befund der Worcester-Studie, daß entgegen gängiger Annahmen über lokale Arbeitsmärkte nicht der Beschäftigungsort den Wohnort bestimmt, sondern umgekehrt der Wohnort die entscheidende Determinante für den räumlichen Radius der Jobsuche darstellt, wobei – logischerweise – ausschließlich der Beschäftigungsort des Mannes ausschlaggebend ist, wenn potentielle Beschäftigungen überhaupt für die Wahl des

Wohnortes in Betracht gezogen werden. Dies hat benachteiligende Auswirkungen für die Jobsuche von Frauen, insbesondere wenn sie Kinder im schulpflichtigen Alter haben, da sie immer noch die Hauptlast der häuslichen Reproduktionsarbeit tragen. Die Folge ist ein räumlich segmentierter Arbeitsmarkt, dem ein eingeschränkter Bewegungsradius für die Jobsuche von Frauen zugrundeliegt. Reproduziert wird dieses Raummuster durch die geschlechtsspezifischen sozialen Netzwerke der Jobsuche und Arbeitgeber in frauendominierten Beschäftigungen, die die Standorte ihrer Unternehmen entsprechend wählen, um Zugang zu dieser spezifischen Arbeitsmarktreource zu finden.

Die beschränkte Teilhabe von Frauen am kapitalistischen Produktionsprozeß ist somit von zweierlei bestimmt: der Beschäftigung des Mannes und der häuslichen Arbeitsteilung. Beides limitiert den Bewegungsspielraum des weiblichen Alltagslebens. Böse Mädchen, die einer Beschäftigung nachgehen wollen, kommen also noch längst nicht überall hin. Die Geographie des Alltagslebens ist demnach entscheidend für die Konstruktion spezifischer Frauenräume und die Entstehung unterschiedlicher Bedeutungen von Geschlecht.

#### Entrepreneurs Should be Male

Etwas mehr überrascht der Befund der Entrepreneursstudie, nach der die zunehmende Zahl von Unternehmen, die von Frauen gegründet werden, dem Umstand geschuldet ist, daß Frauen hierin eine Chance sehen, Beruf und Alltag besser miteinander in Einklang zu bringen. Auch hier prägt sich wieder die Spezifik weibli-

chen Alltagslebens durch, das die maskuline Konstruktion des Entrepreneurs als eines risikofreudigen, unabhängigen, kompetenten und innovativen Selfmademans aufsprengt. Vielmehr sind die Geschäftsfelder der Entrepreneurin nicht unbedingt innovativ im technologischen Sinne oder in Bezug auf die Gesamtheit des Branchenkontextes, wohl aber für die unmittelbare Nachbarschaft. Ihre Angebote befriedigen ein Bedürfnis der lokalen Gemeinschaft und stützen sich auf das Umfeld der Familie und des Haushalts. Bei der Motivation zur Unternehmensgründung ist weniger das generelle Bedürfnis nach Unabhängigkeit ausschlaggebend als der Wunsch nach einer größeren Flexibilität, die es erlaubt, Familie und Beruf besser miteinander zu verbinden.

Gemeinsam ist diesen Merkmalen wiederum die vorwiegend lokale Orientierung, die im Alltagsleben von Frauen begründet ist. Das mag zwar das in der wirtschaftswissenschaftlichen Literatur vorherrschende Bild des Entrepreneurs relativieren, indem es ihm nicht nur eine „weibliche Form“ gegenüberstellt und die Bedeutung nichtökonomischer Faktoren der Unternehmensgründung hervorhebt. Der Versuch von Entrepreneurinnen, die Grenze zwischen der auf Familie und Gemeinschaft orientierten Reproduktionsarbeit und der Berufsarbeit zu verflüssigen, bringt allerdings auch ökonomische Nachteile mit sich. So sind die Unternehmen von Frauen in der Regel auf die Bereiche Einzelhandel und Service konzentriert. Jenseits dieser Geschäftsfelder ist es für Frauen schwierig, finanzielle Unterstützung und Akzeptanz zu finden. Diese Unternehmen



sind im Vergleich zu denjenigen männlicher Kollegen kleiner bezüglich Umsatz und Beschäftigtenzahl und bieten sozial weniger abgesicherte Anstellungen. Sie sind außerdem häufiger auf den lokalen Markt ausgerichtet und oft auch im eigenen Heim angesiedelt. Im Gegenzug scheint es Entrepreneurinnen jedoch zu gelingen, sich einen befriedigenden Arbeitsplatz zu schaffen, der ihrem Dasein als Mutter und Hausfrau Sinn verleiht und überdies das Geschäftliche mit einem Engagement für die lokale Gemeinschaft verbindet – so zumindest die Ergebnisse von Hanson.

#### Degendering Labor Geographies

Es ist ein großes Verdienst der beiden Texte, die überragende Relevanz der Geographie des Alltagslebens für die Entstehung und Reproduktion geschlechtsspezifischer Räume aufzuzeigen. Dies ist vor allem deshalb bemerkenswert, weil es sich dabei um ein Phänomen handelt, dessen Bedeutung noch immer unterschätzt wird und dessen Struktur schwer zu erforschen ist. So ist es durchaus überraschend, daß der Geographie des Alltagslebens eine so entscheidende Bedeutung für die Strukturierung weiblicher Arbeitsmärkte zukommt. Dabei wird diese Geographie auf durchaus ambivalente Weise wirksam. Was im Falle der räumlich segmentierten Arbeitsmärkte als benachteiligendes Muster erlebt wird, erlebt eine positive Wendung, wenn genaue Ortskenntnis und der Zugang zu unterstützenden Netzwerken nicht nur neue Beschäftigungsmöglichkeiten eröffnen, sondern auch noch ein befriedigendes Leben erlauben.

Allerdings – und hier mag sich das positive Bild etwas eintrüben – erfährt man mit dieser Methode wenig über die Gründe für den Umschlag der eingeschränkten Bewegungsfreiheit von einer Behinderung zu einer Welt voller neuer Chancen. Offensichtlich haben sich nämlich weder die Dominanz des männlichen Broterwerbs noch die häusliche Arbeitsteilung wesentlich verändert. Zu den bekannten „drei K“, die die Reproduktionsarbeit von Frauen kennzeichnen, hat sich offenbar lediglich ein „B“ wie Business hinzugesellt. Die ökonomische Abhängigkeit und Schlechterstellung von Frauen hat sich dabei ebenso wenig verändert wie ihr sozialer Status. Umgekehrt könnte man aber von einer Ökonomisierung der Reproduktionsarbeit sprechen, deren Bewertung im Sinne der alten Forderung der Frauenbewegung, Reproduktionsarbeit aufzuwerten und anzuerkennen (vgl. Mies/v. Werlhof/Bennholdt-Thomsen 1988), aber durchaus fragwürdig ist.

Es wäre allerdings auch zu kurz gegriffen, die verschwimmende Grenze zwischen Reproduktionsarbeit und Produktionsarbeit lediglich als Effekt einer neuerlichen Wendung des Kapitalismus zur Ökonomisierung des Körpers nach neoliberaler Maßgabe zu sehen (vgl. Mitchell/Marston/Katz 2003). Diese Perspektive reduziert die Ungleichheit der Geschlechter auf den klassischen Topos des Nebenwiderspruchs und ignoriert jene Machtasymmetrien, die darüber hinaus das Geschlechterverhältnis bestimmen. Diese kommen aber nur dann ans Licht, wenn man zum einen alltägliche Diskriminierungen von Frauen am Arbeitsplatz, die ihnen noch immer Karrierewege



versperren, in die Analyse mit einbezieht (Marshall, 1995). Zum anderen ist es erforderlich, die totalisierende Erklärungskraft marxistischer Analysen in Frage zu stellen (Gibson-Graham 1996). Hier ist Hansons *Geographie des Alltags* besonders interessant, da sie auf stark abstrahierende Theorieansätze sowohl marxistischer als auch konstruktivistischer Provenienz verzichtet und dennoch die Beschränktheit und Partialität ökonomischer Begrifflichkeit aufzeigt. Gerade das Fehlen einer erklärenden Perspektive jenseits der diagnostizierten Raummuster des weiblichen Alltags macht Hansons Ansatz jedoch problematisch. Er geht nicht nur von einer unhinterfragten Faktizität weiblicher Bewegungsmuster im Raum aus, er reproduziert auch die Beklemmung, die sich bei der ausschließlichen Erklärung der Ungleichbehandlung von Frauen mit ihrer Funktion als Reproduktionsarbeiterinnen und – wenn man versucht, das Ganze positiv zu sehen – ihrer Professionalität bei allem, was mit Familie, Haushalt und Gemeinschaft zu tun hat, immer schon einstellte. Auch Männer machen sich schließlich ganz gut als Kloputzer, wenn es denn notwendig werden sollte. Und Putzfrauen als Ich-AG sind auch keine neue Erfindung mehr. Wenn die soziale Frage nach postmodernen Identitätsproblemen tatsächlich wieder auf den Tisch kommt, dann sollten wir zumindest aus vergangenen Debatten gelernt haben

und das Haar in der Suppe erkennen. Gerade deshalb wäre es interessant gewesen, ein Interview mit Hanson über ihre Positionierung in der feministischen Debatte in den Band der Hettner-Lectures mit aufzunehmen. Mehr als die Vortragstexte waren es nämlich gerade diese Interviews der früheren Veröffentlichungen aus dieser Vortragsreihe, die die Hettner-Lectures zu mehr machten als zum Ausdruck des Bestrebens, „Big Spots“ der englischsprachigen Geographie auch dem hiesigen Publikum nahezubringen.

#### Literatur

- Gebhardt, Hans, Paul Reuber, Günter Wolkersdorfer 2003: *Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen*. Heidelberg, Berlin.
- Gibson-Graham, Julie K. 1996: *The End of Capitalism (as we knew it)*. Oxford.
- Hanson, Susan, Geraldine Pratt 1995: *Gender, Work, and Space*. New York.
- Marshall, Judi 1995: *Women Managers Moving on. Exploring Career and Life Choices*. London.
- Mies, Maria, Claudia v. Werlhof, Veronika Bennholdt-Thomsen 1988: *Frauen, die letzte Kolonie: zur Hausfrauisierung der Arbeit*. Reinbek.
- Mitchell, Katharyne, Sallie A. Marston, Cindi Katz 2003: *Life's Work. Geographies of Social Reproduction*. Oxford.

Sabine Motzenbäcker

Robert Rudolph: Stadtzentren russischer Großstädte in der Transformation – St. Petersburg und Jekaterinburg. Leipzig 2001. 184 S.

Zur wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Transformation Russlands gibt es eine geradezu ausufernde Literatur. Deutlich seltener wurde die Stadtentwicklung seit Ende des Sowjetreiches untersucht, und soweit dies der Fall war, ging es meist um Moskau. Teils wird es als kommende Global City gesehen, ganz in der Perspektive der Transformationstheorie einer *nachholenden Modernisierung*, wonach die 1992 freigelassenen Marktmechanismen binnen kurzem eine sich selbst regulierende Marktwirtschaft und entsprechende Institutionen entstehen lassen. Moskau wird in dieser Perspektive ein gewisser Entwicklungsrückstand gegenüber New York oder London zuerkannt, doch bald werde es dieselben räumlichen Strukturen annehmen: moderne Dienstleistungen entstünden im Zentrum, soziale Segregation durchzöge die Wohnviertel, der die Stadt umgebende Industriekranz würde entweder restrukturiert oder obsolet. Teils wird, im Sinne der Perspektive *pfadabhängiger Entwicklung*, das Eigenartige betont: das wachsende politische Gewicht der Moskauer Machtclique in Russland; die Transformation der städtischen Bürokratie zu einem großen wirtschaftlichen und sozialen Akteur; und es wird hervorgehoben, dass die Stadtentwicklung weitgehend in der Hand der Moskauer politisierenden Geschäftsleute und kapitalistischen Politiker bliebe, von der Gewerbeansiedlung im Zentrum oder an der Peripherie über die produzierenden

und versorgenden Eigenbetriebe bis zum nach wie vor riesigen kommunalen Wohnungsbestand.

Es ist das Verdienst des Autors, einen weiter reichenden Blick auf das Geschehen geworfen zu haben, und zwar in zweierlei Hinsicht: Er richtet sich auf zwei Städte, die zwar hinter Moskau eine Spitzenstellung einnehmen, aber weit weniger von nationalen Großunternehmen und westlichen Konzernen begünstigt wurden. Und er lässt sich nicht von den zwei Haupt-Denkansätzen zur post-sowjetischen Transformation einengen. Er konzentriert sich auf die Entwicklung der Stadtzentren. Ihre wirtschaftlichen, politischen und sozialen Rahmenbedingungen werden in zwei spannenden Kapiteln auf den Punkt gebracht. In zwei weiteren Kapiteln wird das vorrevolutionäre und das sowjetische Erbe beider Städte konfrontiert mit einer näheren Beschreibung ihrer Zentrumsentwicklung seit 1992. Leider wird abschließend keine Synthese hergestellt zwischen den Beschreibungen der Stadtentwicklung und den vorweg vorgestellten Einsichten über ihre Determinanten – es ist, als wäre dem Autor für seine Zusammenfassung die Puste ausgegangen.

Etwas blass bleibt die einleitende Darstellung allgemeinerer Ansätze v.a. aus der westlichen Forschung – Raummodelle, Globalisierungs- und Postfordismus-Theorien, sowie eine Charakterisierung der funktionellen Merkmale sozialistischer Stadtentwicklung und die Einsicht in die Persistenz vorrevolutionärer stadträumlicher Elemente. Der eigene Ansatz des Autors wird nicht geklärt. Gelungen und hochinteressant sind hingegen die zwei Ka-

pitel über die wirtschaftlichen und politischen Transformationsbedingungen für Städte in Russland. Alle drei Städte sind Zentren wirtschaftsstarker Regionen, gegen die andere Regionen weit abfallen. Hier haben einzelne 'Regionalfürsten' mit eigenen Apparaten eine fast unumschränkte Machtposition gewonnen – die Bürgermeister von Moskau und St. Petersburg sind hierfür ein Beispiel. Diesen steht ein schwacher Zentralstaat gegenüber. Sehr deutlich wird die absolute Besonderheit Moskaus, in wirtschaftlicher Hinsicht und im russischen Machtgefüge. Bedenkenswert ist demgegenüber der Hinweis, es gebe bis heute auch in Moskau praktisch keine transnationalen 'Global Player'; leider verrät Rudolph nicht, was daraus zu schließen ist (wird auch Moskau nie den Status einer Global City erringen?). Wegen der weit reichenden De-Industrialisierung fallen die meisten anderen Städte und Regionen dagegen weit ab. Die spezifischen Stadtentwicklungs-Bedingungen hätten vielleicht weniger dürr (Wirtschaftsdaten, juristische Fakten) dargestellt werden können – das Interessanteste und Anschauliche wird in den Fußnoten versteckt.

Deutlich wird jedenfalls: Kommunalpolitik reduziert sich in Russland auf den Nachvollzug von Wünschen wirtschaftlicher Akteure, die sich um die 'Regionalfürsten' und ihre Administrationen scharen. Es gibt eine rasche Tertiärisierung, aber in ungewöhnlichen Formen: Kleinhandel und kleine Dienstleistungen haben sich rasch verbreitet – nicht als Ergebnis eines normalen Strukturwandels, sondern weil große Bevölkerungsteile davon leben müssen. Unternehmens-Dienstleistungen entstehen

meist aus noch tragfähigen Abteilungen maroder Großunternehmen oder stagnierender staatlicher Dienste – und sind insofern noch an das sowjetische Erbe gebunden. Private Dienstleistungsunternehmen in einem westlichen Sinne entstehen nur im Umfeld internationaler Firmen und Gremien. Letztlich beginnt die ganze Wirtschaft sich zu informalisieren. Der Staat bzw. die Kommunen haben noch den gesamten Grundbesitz in der Hand – von ihnen, nicht von den Immobilien-Investoren hängt die Entwicklung im Bauwesen ab. Die Investoren müssen sich auf dem schmalen Markt des Handels mit Pachtrechten drängeln, und solange sie keine (Besitz-)Sicherheiten bekommen, gibt es auch keine Entwicklungsdynamik.

Instruktiv, aber weitgehend beschreibend sind die zwei Kapitel über Zentrumsentwicklung vor und nach der 'Wende' 1992. St. Petersburg und Jekaterinburg durchliefen dieselben Arten von Städte-Gestaltung und Bauaktivitäten: große Achsen bildeten das Gerüst für den Städtebau seit den 20er Jahren, und ab den 60er Jahren war Bautätigkeit gleichbedeutend mit dem Wuchern immer neuer Großsiedlungen. Durchweg blieb die Bautätigkeit weit hinter dem Bedarf der sehr rasch wachsenden Bewohnerschaft zurück. Trotz völlig gewandelter Entwicklungsbedingungen blieb der vorrevolutionäre Kern von St. Petersburg durch die Jahre *das* Zentrum. In Jekaterinburg, das v.a. in der Stalinzeit rasch wuchs auf heute 1,3 Mio. EW, entspricht das Durcheinander von Gebäuden und Einrichtungen aller Epochen keineswegs westlichen Vorstellungen eines Stadtzentrums.

Die Untersuchungen über Wohnentwicklung, Handelseinrichtungen und Unternehmensdienstleistungen in den drei Stadtzentren sind eigentlich ein originärer Beitrag auf Basis eigener Erhebungen, ergänzt um ein paar russische Untersuchungen. In Moskau und Teilen des Petersburger Zentrums hat sich 'elitäres' Wohnen nur an einigen Stellen flächenhaft entwickelt – in Jekaterinburg ist dies nicht erkennbar. Insgesamt gibt es wenig soziale Segregation. Die vorrevolutionären russischen Großstädte kannten Arm und Reich – aber nur innerhalb eines Hauses, nicht nach Vierteln getrennt, und dieses Muster hat sich bis heute gehalten. Man hätte gerne eine Erklärung, warum dem so ist – warum es praktisch keine 'nachholende Segregation' gibt. Stattdessen wird man mit vielen genauen Beschreibungen von Lagen und Baustrukturen, Preisen und Qualitätsmerkmalen hingehalten. Darunter gehen die originellen Einsichten über die (Einzel-)Handelsentwicklung fast unter: die Massenversorgung läuft über Hunderte kleiner Kioske und über Straßenhändler – nur für einzelne Hochpreissegmente gibt es kleine Ladenkonzentrationen des 'westlichen' Stils an ein paar Straßen. Als Standorte fallen vorrevolutionäre Prestigelagen und stalinzeitliche Plätze auf. Unternehmensdienstleistungen gelten bei uns als besonders durchsetzungskräftig – aber

selbst in Moskau kriechen sie meist unter in sanierten Teilen von alten Gebäuden der ehemals staatlichen Großverwaltungen, oder in Teilen von ein paar günstige gelegenen Wohnhäusern.

Es fehlt am Schluss an Erklärungen für diese in westlichen Augen absonderlichen Entwicklungen. Rudolph lehnt die anfangs charakterisierte Modernisierungstheorie ab als unbrauchbar zum Verständnis der Entwicklung russischer Stadtzentren. Er fasst sorgfältig die einzelnen Abschnitte zusammen, aber in recht blassen Formeln („stabile zentrierte Muster“). Dabei ist die Untersuchung voll von interessanten Informationen und bietet gute Denkansätze – bloß wird beides nicht zusammengebracht. Letztlich spricht sein ganzes Material doch für den Ansatz der pfadabhängigen Entwicklung. Wenn schon die Transformation der zweit- und drittstärksten Stadt in Russland so tief von Bau-, Regelungs- und Wirtschaftsstrukturen der sowjetischen Zeit geprägt ist, und wenn Lage, Baustrukturen und Attraktivität der Stadtzentren durch zwei Revolutionen hindurch 'Persistenz' gezeigt haben – ist dann überhaupt zu erwarten, dass sich die zehn weiteren russischen Millionenstädte, von Wolgograd bis Nowosibirsk, jemals in ein modernes westliches Muster fügen?

Rainer Neef

Joachim Becker, Andrea Komlosy (Hg.): Grenzen weltweit. Zonen, Linien, Mauern im historischen Vergleich. Wien 2004 (Beiträge zur Historischen Sozialkunde/Internationalen Entwicklung 23/2004, auch Journal für Entwicklungspolitik, Ergänzungsband 15). 234 S.

Wie bereits die Bezeichnung der Schriftenreihe und der Titel des Sammelbandes besagen, ist dieses Werk ein geistes- bzw. zum Teil sozialwissenschaftlich angelegter Beitrag zur Erforschung von Grenzen, wobei historische, politische, kulturelle und – wenn auch bedingt bzw. recht speziell – ökonomische Aspekte im Vordergrund des Interesses stehen. Während es sich bei den HerausgeberInnen der vom Verein für Geschichte und Sozialkunde mit Sitz in Wien herausgegebenen Schriftenreihe um österreichische Wissenschaftlicher verschiedener Disziplinen handelt, haben in diesem Sammelband auch einige Autoren mitgewirkt, die in Deutschland oder in anderen Ländern tätig sind.

In ihrem Vorwort skizzieren die beiden Herausgeber den Ausgangspunkt ihrer Überlegungen, gehen auf grundlegende Inhalte ein und geben einen Überblick über die Konzeption dieses Sammelbandes. Dabei vertreten sie völlig zu Recht die These, dass die trennende Funktion der Grenzen innerhalb Europas nach der politischen Wende zwar erheblich an Bedeutung verloren hat, dass sie jedoch in zahlreichen Ländern nach wie vor existiert und ihr Stellenwert weltweit eher gestiegen ist. Der Auswahl der Beiträge liegt der Anspruch zu Grunde, die Komplexität von Grenzen und die daraus resultierenden Fragestellun-

gen zu untersuchen, was sich unter anderem aus folgendem Zitat ableiten lässt: „Die Perspektive der Grenzziehung ... fasst Grenze in vielfältiger Form: als Staatsgrenzen, als innerstaatliche Grenzen und als Regionalblockgrenzen; als ökonomische Grenzen zwischen unterschiedlichen regionalen Wirtschafts- und Integrationsräumen sowie als regionale Wohlstandgefälle, und schließlich als Grenzen in sozio-kultureller, ethnischer oder religiöser Hinsicht.“ (S. 9)

In diesem Zusammenhang erfolgt gleichermaßen die Formulierung der übergeordneten Zielsetzung, nämlich „diese Grenzen in ihren unterschiedlichen Erscheinungs- und Entwicklungsformen und in ihrem gegenseitigen Spannungsverhältnis“ darzustellen und zu interpretieren. Darunter subsumieren die beiden Herausgeber folgende Facetten der Betrachtung (S. 9):

- „Formalität oder Informalität der Grenze
- Verlauf und Form der Grenze, Grenzverlaufskonflikte
- Grenzmarkierung, Befestigung, Grenzregime
- Durchlässigkeit – in Bezug auf was, auf wen, in welche Richtung (Politik der Grenze)
- Grenzerfahrungen“

In Ergänzung dazu wird näher auf die Themenbereiche „Grenze und Staat“, „Staatsgrenze und Minderheiten“, „Nationalstaat und supranationale Integration“ sowie auf die Einzelbeiträge des Sammelbandes eingegangen. Auf diese Weise erfolgt eine sinnvolle inhaltliche Einführung und Vorstellung der folgenden Kapitel.

Unter der Überschrift „Grenzen und Räume – Formen und Wandel“ untersuchen Joachim *Becker* und Andrea *Komlosy* verschiedene Grenztypen von der Stadtmauer bis zum „Eisernen Vorhang“. Dabei werden unterschiedliche Arten von Grenzen (Grenzsteine und Stadtmauern, ökonomische, soziale und kulturelle Grenzen, Wohlstandsgrenzen, politische Grenzen, Block- und Systemgrenzen, der „Eiserne Vorhang“ als Besonderheit sowie Blockgrenzen nach der politischen Wende) sowie verschiedene Formen von Raum und Staatlichkeit (vorkapitalistische Buntscheckigkeit, Herausbildung des absolutistischen Staates und der Grenzlinie, bürgerlicher Staat und territoriale Homogenisierung, postkoloniale Kontinuitäten, Wandel von Räumen und Grenzen) dargestellt.

Am Beispiel der deutschen Ostgrenze, der russischen Südgrenze und der amerikanischen Westgrenze beschäftigt sich der Historiker Hans-Heinrich *Nolte* mit der Radikalisierung der Grenzen in der Neuzeit. In diesem Zusammenhang geht er auf die deutsche Grenze zu den Slawen, der Grenze Russlands gegen die Tataren sowie die frontier in den USA ein.

Der Beitrag von Joachim *Becker* und Ash E. *Odman* bewegt sich gedanklich „von den inneren zu äußeren Grenzen“ und vergleicht dabei die Auflösung der Habsburgermonarchie mit der des Osmanischen Reichs. Im Einzelnen kommen die Autoren auf die territoriale Ordnung der Reiche zu sprechen, ebenso wie auf deren ökonomische Situation und innerstaatliche Trennlinien.

Eine vergleichende Analyse zwischen der Habsburgermonarchie und der Europäi-

schen Union nimmt auch Andrea *Komlosy* vor, wenn sie „Migration und Freizügigkeit“ thematisiert. Inhaltlich setzt sie sich mit den Außen- und Binnengrenzen auseinander und skizziert einige wesentliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Abschließend stellt sie die Frage, ob die Habsburgermonarchie unter Umständen zu einem Modellfall für die erweiterte EU werden könnte.

Zu den „Grenzen des (post-)kolonialen Staates“ äußert sich Henning *Melber* am Beispiel „von Deutsch-Südwest nach Namibia“. Einleitend befasst er sich zunächst einmal allgemein mit der Ausbreitung Europas auf die übrige Welt und erörtert speziell die Folgen der kolonialen Grenzziehung in Gesellschaften Afrikas. Im Rahmen seines Exkurses in siedlerkoloniales Grenzland untersucht er die frontier im Südlichen Afrika und geht im Rahmen eines Unterkapitels auf die „Grenzen einer Befreiung: das Fallsbeispiel Namibia“ ein.

Aus der Sicht der Raumordnung und -planung beleuchtet Viktoria *Waltz* den Siedlerstaat „Israel – Palästina“. Unterpunkte dabei sind Fragestellungen wie „Homeland oder unabhängiger Staat?“, Raumentwicklung und -planung in Palästina vom 19. Jahrhundert bis zur Staatsgründung Israels 1948, Grenzziehungen für einen möglichen Staat Israel unter der britischen Mandatsregierung, Raumordnung und -planung für jüdische Mehrheiten im Staat Israel 1948 bis 1967 sowie unter der Besatzung, d. h. Ghettoisierung von Westbank, Gazastreifen und Ost-Jerusalem.

Einen sehr interessanten Beitrag mit einer Vielzahl aktueller Bezüge liefert Helga *Schultz* zum Thema „Geteilte Städte oder

Zwillingsstädte?“ dem sie den provokanten Untertitel „Konjunkturen von Trennung und Kooperation“ zuordnet. Dabei beschäftigt sie sich mit Typen und Gruppen von Städtepaaren, deren Tradition und Kommunikation, deren Barrieren und Passagen sowie deren Institutionalisierung.

Stärker historisch ausgerichtet sind die Überlegungen von Hannes *Hofbauer* zu den jugoslawischen Zerfallslinien, wobei er im Wesentlichen „aktuelle Grenzen in historischer Perspektive“ aufzeigt. Im Mittelpunkt seiner Ausführungen stehen Erkenntnisse über die vier Kriege zur Zerstörung Jugoslawiens, die ökonomische Desintegration des Landes sowie die historischen Grundlagen für eine Neuordnung auf dem Balkan.

Zwei Beiträge zu Süd- und Mittelamerika runden den Sammelband ab. Unter der Überschrift „Dollars, Pesos, Patacones“ setzen sich Joachim *Becker* und Paola *Visca* mit den Grenzen des Geldes in Argentinien auseinander, während sich Karen *Imhof* am Beispiel von Mexiko und NAFTA zum Thema „Grenzenlose Ökonomie – begrenzte Migration“ äußert.

Insgesamt gesehen wird in diesem Sammelband ein aktuelles Thema aufgegriffen und differenziert bearbeitet. Von besonderem Wert erscheint die großräumige Betrachtungsweise im internationalen Kontext. Das heißt, dass die Erforschung von Grenzen weltweit vorgenommen wird und dadurch zumindest ein gewisser Vergleich möglich ist, obwohl dieser nicht explizit erfolgt. Als ebenso positiv wird der interdisziplinäre Ansatz erachtet, was die Einbeziehung eines breiten Themenspektrums begünstigt. Allerdings beschränkt sich des-

sen Komplexität auf geistes- und teilweise sozialwissenschaftlich ausgerichtete Überlegungen, so dass doch eine gewisse Konzentration auf diese spezifischen Sichtweisen festzustellen ist.

Was die thematische Breite anbelangt, so wird diese sicherlich konsequenter verfolgt als bei Veröffentlichungen, die von wenigen Disziplinen bzw. nur einem Fachgebiet gestaltet werden. Dennoch erscheint die Auswahl der Einzelbeiträge etwas zufällig und orientiert sich nicht unbedingt am eingangs artikulierten konzeptionellen Anspruch.

Daher wäre es von Vorteil gewesen, wenn die Herausgeber noch ein abschließendes Kapitel formuliert hätten, in dem sie sowohl die Erkenntnisse zusammenfasst als auch einen Ausblick auf künftige Forschungsfelder gegeben hätten. Ohnehin stellt sich bei dem einen oder anderen Beitrag die Frage, wem die ermittelten Ergebnisse eigentlich nützen: alleine den Grenzraumforschern für deren fachwissenschaftliche Erörterungen oder ggf. auch in der Praxis tätigen Entscheidungsträgern (z. B. Politikern, Entwicklungshelfern, Raumplanern), um diese im Rahmen ihrer Alltagsarbeit zu unterstützen? In Abwägung aller Vorzüge und Nachteile dieser Publikation dürften deren Inhalte vorrangig bei solchen Fachwissenschaftlern und ggf. besonders engagierten Praktikern auf Interesse stoßen, die sich vorzugsweise aus geistes- bzw. sozialwissenschaftlicher Sicht und primär im internationalen Kontext mit Fragestellungen zu Grenzräumen und speziell zu Grenzen beschäftigen. Für diese Zielgruppe stellt das Werk zweifellos eine große Bereicherung dar.

Peter Jurczek



Komlosy, Andrea: Grenze und ungleiche regionale Entwicklung. Binnenmarkt und Migration in der Habsburgermonarchie. Wien 2003. 510 S.

„Grenze und ungleiche regionale Entwicklung“ – ein Titel wie extra erfunden zum Auslösen eines besitzstandwahrenden Geographen-Reflexes: Schon wieder oder immer noch befasst sich ein Nicht-Geograph mit einem doch genuin geographischen Thema! Und tatsächlich unternimmt es die österreichische Historikerin A. Komlosy, auf der Grundlage v. a. von Regionalwirtschaftstheorien den historischen Wandel des Grenzregimes in seiner Auswirkung auf die regionale Wirtschaftsentwicklung und das Migrationsgeschehen in der k. u. k. Monarchie zu analysieren. Die Untersuchung bezieht sich auf die österreichische Reichshälfte (also ohne Ungarn) und umfasst die Jahre zwischen 1750 und 1914.

Die Analyse legt ein in der Geographie sehr vertrautes Raster an: Zunächst wird die großräumige Arbeitsteilung und die dieser zugrundeliegende Umstellung personenbezoglicher Herrschaftsbeziehungen auf die zentralstaatliche Territorialgliederung und deren Zusammenhang mit Zentrenbildungs- bzw. Peripherisierungsprozessen dargestellt. Die konkrete Ausgestaltung dieser Prozesse mitsamt ihren Auswirkungen auf das Migrationsverhalten wird sodann in einem zweiten Schritt in einem enger gezogenen Rahmen, im böhmisch-mährisch-niederösterreichischen Grenzgebiet, beschrieben, woran sich als dritter Schritt die Betrachtung der Entwicklungen in einer Subregion dieses Gebiets, in der Herrschaft Wittingau, anschließt.

Besonders in diesem dritten Teil wird auf der Grundlage des detailliert aufbereiteten Materials (u. a. behördliche Protokolle) ein anschaulicher Einblick in die historischen Veränderungen der Bedeutung von Binnengrenzen und deren Konsequenzen für die lokalen und regionalen Herrschaften, für Unternehmen und nicht zuletzt für die Bevölkerung gegeben. Die schrittweise Aufhebung der Binnengrenzen seit Mitte des 18. Jhs. ist dabei als ein Element der Umstrukturierung politischer Herrschaftsbeziehungen und der Herausbildung ökonomisch relevanter räumlicher Differenzierungen zu verstehen.

Die Autorin präsentiert von dieser Warte aus eine von der betroffenen Bevölkerung nicht eindeutig zu beurteilende Entwicklung: Während für den Adel die Durchsetzung des absolutistischen Staates zur Umwandlung direkter Zugriffsmöglichkeiten auf die (übrige) Bevölkerung in den Status eines lokalen bzw. regionalen Vertreters des Zentralstaats führte, wodurch die politische Dominanz dieser Personengruppe insgesamt nur wenig beeinträchtigt wurde, sah sich die Masse der Bevölkerung sehr widersprüchlichen und zeitlich wechselnden Vorgaben gegenüber. So schwand zwar ab 1750 die personenrechtliche Zuordnung zu einer lokalen Herrschaft, die mit dieser Entwicklung verbundene größere Freizügigkeit für den einzelnen wurde jedoch durch ein konsequent umgesetztes System von Binnenpässen sowie durch die Beschränkung der Gewährung von Sozialfürsorge einzig auf den Herkunftsort modifiziert und eingeschränkt. Erst zum Ende des 19. Jhs. war eine weitgehende Migrationsfreiheit erreicht.

Die Autorin zeigt aber auch sehr deutlich, dass diese Veränderungen der Freizügigkeit weniger ein Ausdruck der Durchsetzung von individuellen (Freiheits-) Rechten waren als vielmehr und in erster Linie mit der Herausbildung einer sich territorial differenzierenden und raumwirtschaftliche Muster und Zuordnungen schaffenden Ökonomie erklärt werden muss. So kann die sehr zögerliche Einführung der Freizügigkeit vor allem mit den Auseinandersetzungen zwischen dem Industriekapital mit seinem Interesse des freien Zugriffs auf Arbeitskräfte, den traditionellen (adeligen) Eliten mit ihrem Interesse an einem konkurrenzfreien Zugriff auf landwirtschaftlich tätige Untertanen und dem Zentralstaat, der beide Positionen mit gesamtstaatlichen Politikzielen im Umfeld der internationalen Machtkonkurrenzen zu verbinden suchte, erklärt werden.

Zum Ende ihres Buches verweist Komlosy auf den Prozess der EU-Integration mit dem schrittweisen Verlust nationalstaatlicher Souveränität zugunsten des größeren Europas und kann hier eine Parallele zur Aufhebung der Binnengrenzen im k. u. k. Österreich ziehen. Insofern kann diese

Betrachtung einer abgeschlossenen historischen Periode auch als aufmerksamkeitsleitende Perspektive auf aktuelle Entwicklungen verstanden werden.

Insgesamt leistet die detailreiche und anschaulich formulierte Untersuchung eine hervorragende Bearbeitung des Themas. Für sozialwissenschaftlich arbeitende Geographen ist das Buch dennoch nicht leicht zugänglich, da die anfänglich diskutierten Theorieansätze nicht zur Bildung von Hypothesen, aus denen dann die empirische Analyse abgeleitet wird, herangezogen werden, sondern eher die allgemeine Perspektive der Betrachtungen aufzeigen, während die Empirie der geschichtswissenschaftlichen Tradition mit der umfangreichen Präsentation des Materials und den daraus gezogenen Schlüssen folgt.

Für diejenigen Leser aber, die sich nicht daran stören, trotz eines „typisch geographischen“ Themas eine „typisch geschichtswissenschaftliche“ Untersuchung vorzufinden, kann dieses Buch wichtige und über das Fallbeispiel hinausreichende Erkenntnisse zu den behandelten Themen vermitteln.

Wolfgang Aschauer

Hans Gebhardt, Paul Reuber, Günter Wolkersdorfer (Hg.): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Heidelberg, Berlin 2003. 300 S.

Mit den Beiträgen dieses Sammelbandes wird eine der zentralen Denkrichtungen heutiger Kulturtheorie mit geographischen Ansätzen und Kategorien in Verbindung gebracht. Dazu werden Themen aus folgenden Bereichen bearbeitet: 1) Neue Konflikte um Raum und Macht, 2) Kultur und Identität, 3) Kultur, Stadt und Ökonomie, 4) Kultur/Natur: eine Neuverhandlung und 5) Rethinking Space and Place. Theorieleitend und paradigmatisch finden sich die meisten Essays unter dem Dach eines postmodernen Konstruktivismus, der so weit geht, dass von einem Spatial Turn in den Sozialwissenschaften geredet wird, der es den Geographen ermöglichte, einen relevanten Theorieexport in die Kulturwissenschaften zu leisten. Gleichzeitig wird Anschluss gesucht an zwei in Soziologie und Sozialphilosophie vorherrschende Trends, die von den Vertretern dieser Strömungen als die derzeit allein gültige Wahrheit dargestellt werden: den sogenannten Linguistic Turn und den Cultural Turn.

Eine Leitthese bezüglich der Gesellschaft der Gegenwart besagt, dass sie durch immer feinere Unterschiede bei gleichzeitig stärker werdender Separation und Segregation gekennzeichnet sei; sie wird auch in der Einleitung der Herausgeber vorgebracht. Empirische oder gegenständliche Belege dafür haben bisher weder postmoderne noch kulturalistische Autoren erbracht. Die Statistiken der sozialen Milieustudien belegen bis heute, dass sich die

Einkommensschere zwischen Selbstständigen und allen anderen Gruppen permanent erweitert und dass die größte Gruppe in der Sozialstruktur, die Arbeitnehmer, in sich weiterhin überwiegend Angleichungstendenzen aufweist. Das ist nur ein Beispiel dafür, wie sich die kulturwissenschaftliche Strömung immer wieder mit plakativen Thesen zu Wort meldet, aber den direkten und machbaren Nachweis meidet. Es ist typisch für die Autoren, die sich mit Konzeptionen wie „Netzwerkgesellschaft“, „Entankerung“, „Fragmentierung“ und „Pluralisierung“ ins Licht setzen, dass sie zwar an den aktuellen sozialen Wandel anknüpfen, aber gegenüber der Gesellschaft in ihrer Gesamtheit auf einem formalen Analyse-niveau stehen bleiben, das ihnen Formen des Wandels zugänglich macht, den Prozess der Entstehung und Verursachung von Strukturen aber im Dunkeln lässt und die Empirie der Sozialforschung zuweist.

Die hier vorgestellte neue Kulturgeographie steht auf mehreren Beinen und will diese zusammenführen: 1) die Absage an eine vermeintlich objektive Wissenschaft, 2) die Ablösung des Primats der Geschichte bzw. der Zeit über den Raum, 3) der Linguistic Turn, der Raum als Diskurs und Text versteht, und 4) der Semiotic Turn, der Raum als Zeichensystem begreift. Kulturgeographie erscheint als eine spezifische Form von Wissen und Macht, die eine Vielfalt und Pluralität von Gesellschaft ausdrückt und dabei vor allem räumliche Formen und Transformationen betrachtet. Gesellschaft heißt Heterogenität von Lebensformen und Lebensstilen. Folglich hat Wissenschaft die Aufgabe, dieser Heterogenität mit einer ebenfalls vielfältigen

Ansammlung von Konzeptionen und Ansätzen zu begegnen; nach Möglichkeit soll dieser Pluralismus von jedem einzelnen Forscher selbst vertreten werden. Dafür hat D. Massey das Schlagwort von der „Multiplicity of Stories“ eingeführt; die Differenz der Verhältnisse erfordert eine Differenz des wissenschaftlichen Blicks.

An Masseys Beitrag können die Grundthesen dieser neuen Kulturgeographie exemplarisch gezeigt und diskutiert werden. Sie definiert Raum absichtlich nicht-eindeutig; er gilt als Produkt von Interaktionen, ist durch Vielfalt/Pluralität charakterisiert und kann als fragmentiertes und fraktales Phänomen kein kohärentes System sein. Am Beispiel regionaler Disparitäten erläutert die ehemals zu kritischer Analyse fähige Autorin, wie sie das meint: Man solle doch die Einkommensunterschiede zwischen reichen und weniger reichen Regionen nicht mit wertenden Begriffen belegen, sondern die Disparitäten lieber als Ausdruck von Vielfältigkeit und Differenz verstehen; die schwächeren Gebiete sind nicht irgendwie rückständig oder benachteiligt, wie das von konventionellen und gestrigen Geographen eingeschätzt würde, sondern ihre Lage ist eben ihr zu respektierendes und anerkanntes Anderssein. Echte Pluralität bedeutet, solche Unterschiede zu akzeptieren und als notwendig für die Offenheit und die Vielfalt von Raum anzusehen.

Raumbezogene Politik ist konsequenterweise darauf aus, für verschiedene Räume unterschiedliche Entwicklungspfade zu offerieren. Wenn die Entwicklung und die Zukunft dem Postulat der Kontingenz folgen sollen, bleibt wenig Raum für konkrete

Konzeptionen. Präzise Vorstellungen, wie eine Raumentwicklung für ein bestimmtes Gebiet sinnvoll sein könnte, würden in dieser Lesart nur die Aspekte der Vielfältigkeit, Differenz und Veränderung des Räumlichen unterdrücken, sie wären eine lineare, große Erzählung – das Schlimmste, was sich eine postmoderne Theorie vorstellen kann (obwohl sie sich immer wieder selbst als reichlich große Erzählung erweist). So wird letztlich Offenheit zum entscheidenden Merkmal von Raum und damit von Politik – bei Massey wird inzwischen die Politik aus dem Raum regelrecht abgeleitet: Politik hat so offen zu sein wie der Raum. Hier ist schon zu fragen: Wie offen ist der Raum einer World City? Für wen ist er offen? Oder noch deutlicher: Wie offen ist Politik heute, in diesem Land zum Beispiel? Für wen werden die politischen und räumlichen Pforten der Handlungsfreiheit geöffnet, für wen geschlossen? Was bedeutet überhaupt diese totale Offenheit? Soll für alle das gleiche Maß an Offenheit bestehen? Wer kann dann weiter, schneller, besser agieren? Die Antworten sind bekannt, die Ungleichheiten in den Räumen und zwischen den Räumen bleiben und sie nehmen zu, weil die Eliten in den verschiedenen Variationen des Turbokapitalismus Gesellschaft und Raum bestimmen und für sich selbst alle Wege offen halten – für niemand sonst. Tatsächlich bringt die Propagierung vollständiger Offenheit für diejenigen, deren Differenz so stark ist, dass sie einfach nicht mithalten können, notwendigerweise den Ausschluss aus vielen Bereichen: Beruf, Einkommen, Lebensqualität.

Masseys Konzeption endet schließlich im vollen Zynismus. Es gibt für sie keine universalen politischen bzw. räumlichen Regeln. Für mich heißt das schlicht: Sie bestreitet die weltweite Geltung der Menschenrechte. Explizit äußert sie, wohlweisend um die privilegierte Position von multinationalen Akteuren, dass es für lokale Bevölkerungen keine Rechte außerhalb des Kontexts ihrer speziellen Machtgeometrie und -geographie gibt, in dem sie platziert sind. Hier schließt sich der Kreis einer Idee, die sich als offen und plural interpretiert, gleichzeitig aber mit dem Wissen um die Realität massiver Ungleichheit ausgestattet ist und deshalb auch über die Erkenntnis verfügen muss, dass eine Politik, die nichts als offen für alles und alle ist, die bestehenden Verwerfungen und Antagonismen akzeptiert. So erweist sich die zentrale Maxime des Konzepts als ideologisch; sie verhüllt Macht mit Kategorien, die für diese Ausblendungen seit eh und je eingesetzt werden: die Basisbegriffe des Liberalismus.

Der Beitrag von Reuber und Wolkersdorfer über eine im Entstehen begriffene kritische Geopolitik ist insofern gelungen, als sie mehrere Konzepte des aktuellen Diskurses über die Weltkultur und politik darstellen und einer reflektierten Dekonstruktion unterziehen. Die neuen geoökologischen und geoökonomischen Diskurse wie z. B. Huntingtons Kampf der Kulturen oder Fukuyamas Ende der Geschichte sind auch in der Politischen Geographie zu Leitbildern geworden, denen man nur durch intensive Gegentheorien begegnen kann. Problematisch ist aber die Annahme der Autoren, diesen Hyperkonzepten politi-

schen Handelns könnte man durch eine wissenschaftliche Analyse allein die Kraft nehmen. Hier begehen sie den Grundfehler des konstruktivistisch-postmodernen Paradigmas. Sie betrachten die verschiedenen Theorien und Paradigmen in der Folge von Foucault und eigentlich auch als Spätfolge des krassen Strukturalismus eines Althusser als ein „Etwas“, das sich selbst bedingt und in Szene setzt, ohne nach materiellen und sozialökonomischen Interessen und Kräften bzw. Ursachen zu fragen, die außerhalb der Theorien in der Weltgesellschaft wirken. Konkret können aber Betrachtungen geistiger Prozesse und Ansätze erst werden, wenn sie vermittelt werden. Eine Analyse von ideellen Konzepten kann nicht über den eigenen geistigen Tellerrand reichen, egal wie differenziert oder vielfältig sie gemeint sein mag. Hinter Huntingtons Kampf der Weltkulturen stecken massive Bedürfnisse des US-Kapitals, die ökonomische Dominanz dieser geographischen Einheit zu sichern und zu erweitern. Die Verketzerung des Islam symbolisiert einen mit allen Mitteln geführten Kampf um vorhandene und potenzielle Ölquellen, um die Weltressourcen außerhalb Nordamerikas. Fukuyamas Ende der Geschichte zielt auch darauf, den Kapitalismus als das endgültig erreichte und optimale Stadium der Wirtschaftsgeschichte, nicht nur der Politik, darzustellen.

Neue Leitbilder der Politik zeichnen sich nicht einfach ab, sie werden gemacht und sie stehen für handfeste Forderungen der Eliten, am Kuchen der Weltwirtschaft die besten Stücke abzuschneiden und selbst zu verzehren. Es war sicherlich in vergangenen Zeiten ein Fehler der fortschrittli-

chen Kräfte in der Geographie, Arbeit und Wirtschaft zu stark in den Vordergrund zu stellen. Aber jetzt schlägt das Pendel vollständig in eine ebenfalls verhängnisvolle und ohnmächtig machende Richtung um: zur Reduzierung gesellschaftlicher und geographischer Prozesse auf Kultur, Theorie und Ideologie.

Die Essays von Watts/Bohle und von Belina zeigen allerdings zumindest ansatzweise und als Analysen des Status quo den Weg für einen solchen totalitätsorientierten Kurs. Sie sehen den Kampf um die öffentlichen Räume als Auseinandersetzung um Macht und Profit und stellen, bezogen auf reale Vorgänge, die Frage, was Kultur mit Politischer Ökologie und Politischer Ökonomie zu tun hat. Sie gehen wesentlich weiter als Reflexionen, die immer wieder nur um eigenes und fremdes Denken kreisen und Machtstrukturen nicht mehr entnehmen können, als dass verschiedene Gruppen Räumen unterschiedliche Identitäten und Bedeutungen zuweisen und deshalb differenziert verortet oder platziert sind.

Die kausalen Verhältnisse der gesellschaftlichen Wirklichkeit werden vollends und bis zur Unkenntlichkeit verdreht, wenn (wie z. B. von Zierhofer) die These aufgestellt wird, dass Natur und Kultur diskursiv konstituiert sind. Dagegen kann dann nur noch gesagt werden, dass die Natur keine Menschen braucht und nie gebraucht hat und dass Kultur schon lange bestand, bevor die Erfinder des Diskurses mit ihrem idealistischen Geschäft der Gedankenspiele (die weitgehend die Wirklichkeit ersetzen, verkleiden und beschönigen sollen) auf den Plan der Theoriegeschichte getreten sind.

Der Nichtessentialismus, der sich in dieser Auffassung äußert, ist eine Konsequenz der durch Technologie und High-Tech-Wissenschaft anvisierten und angestrebten Tendenz zum „Verschwinden der Menschheit“ – aber leider kommt dieser harte Bereich der postmodernen Wirklichkeit bei den Kulturalisten überhaupt nicht vor.

Sojas abschließender Text verweist auf ein ausgesprochen dringendes Desiderat von Geographie: die Herstellung einer tragfähigen Einheit von gesellschaftlicher, historischer und räumlicher Analyse und Methodologie. Beipielhaft dafür hätte dieser Autor die Arbeiten von Harvey erwähnen können. Er versteigt sich aber in eine hybride Konzeption, in der der Spatialism sehr schnell die Überhand gewinnt und sogar mit der Erwartung einher geht, in naher Zukunft könnten sich größere politische Bewegungen entwickeln, die als ihr Hauptziel die Überwindung spezifisch räumlicher Machtdifferenzen setzen würden. Eine stärkere Selbstüberschätzung geographischer Teile der komplexen Realität erscheint kaum denkbar, ist aber wohl Bestandteil des Spatial Turn, d. h. des Denkens in Raumkategorien.

Bei einer schärferen Sicht auf den Gehalt der neuen Kulturgeographie kann sicherlich der durchaus nicht überraschende Nachweis erbracht werden, dass sie eine theoretische Ergänzung des Neoliberalismus in Ökonomie und Politik bildet. Wie weit ist der Weg von der wirtschaftlichen Deregulierung zur theoretischen Dekonstruktion? Sind Entstrukturalisierung und Fragmentierung von Wirtschaft und Gesellschaft nicht mit der Entstrukturalisierung und Fragmentierung der Gesellschaftstheo-

rie verknüpft? Spiegeln maximale Offenheitskonzepte der Theorie nicht adäquate Öffnungen im Ökonomischen? Entspricht die Konzentration auf Raumdenken nicht der Abwehr einer weiteren Fortschritts- und Wohlstandsevolution auf ökonomischer Basis? Wenn die Geometrie zum wissenschaftlichen Superaxiom wird, bedeutet das nicht, dass die Soziologie der ökonomisch-politischen Verhältnisse nicht mehr hinterfragt werden soll?

Don Mitchell: *Cultural Geography – A Critical Introduction*. Oxford 2000. 325 S.

Don Mitchells 2000 bei Blackwell Publ. erschienenes Buch „*Cultural Geography – A Critical Introduction*“ ist, anders als es der Titel vermuten lässt, weniger eine kritische Einführung in die Kulturgeographie als der Versuch, einen umfassenden kulturgeographischen Ansatz in kritischer Perspektive zu begründen. Dass ein solches Anliegen von Mitchell, der an der *Syracuse University* lehrt, beabsichtigt ist, wird bereits in der Einleitung deutlich: „In the process [des Verfassens des Buches; H.P.], I have learned that it is possible, and even at times enjoyable, to construct and develop a coherent and, I think, political progressive, theory (or set of theories) of cultural geography [Mitchell 2000: xi].“

Neben der Entwicklung einer solchen Theorie verliert Mitchell aber zu keinem Zeitpunkt das wissenschaftliche Umfeld aus dem Auge, es gelingt ihm zugleich eine

Literatur

Breuer, Stefan 1995: *Die Gesellschaft des Verschwindens*. Hamburg.

Eagleton, Terry 1993: *Ideologie*. Eine Einführung. Stuttgart, Weimar.

Kondylis, Panajotis 1991: *Der Niedergang der bürgerlichen Denk- und Lebensform*. Weinheim.

Sokal, Alan, Jean Bricmont 1999: *Eleganter Unsinn*. Wie die Denker der Postmoderne die Wissenschaften missbrauchen. München.

Heinz Arnold

stimmige Alternative im Feld kulturgeographischer Ansätze zu positionieren wie auch die spezifische (gesellschafts-politische) Bedeutung dieses Ansatzes zu verdeutlichen. Auch Belina [2003: 84] erkennt diese Relevanz an; er sieht das zentrale Anliegen Mitchells darin, den Kampf um die unterschiedlichen Auffassungen davon, „welche Verhaltensweisen im öffentlichen Raum erlaubt seien und als kulturell angemessen gelten sollen“ (Culture Wars), zu thematisieren, „um an ihnen zu untersuchen, welche Rolle ‚Kultur‘ in der Gesellschaft spielt – dass sie nämlich so seine These, eingesetzt wird, im Namen von Macht und Profit.“

Mit „Culture War“ verweist Mitchell auf einen Begriff, der 1992 von dem mehrjährigen US-Präsidentschaftskandidaten der ultra-rechten *Reform Party* als Angriff gegen die Republikaner formuliert wurde [Buchanan: 1992]: „There is a religious war going on in our country for the soul of America. It is a cultural war, as critical to



the kind of nation we will one day be as was the Cold War itself.“ Im Gegensatz zu Buchanan, der mit „Cultural War“ die Front zu bezeichnen bestrebt war, an der seine Partei gesellschaftspolitische Reform versprach, um so die von den Republikaner und Demokraten entfremdeten Teile der Bevölkerung für seinen Wahlkampf zu gewinnen, benutzt Don Mitchell den Begriff politisch neutral. „Kultur“ besitzt keine ontologische Basis, so seine Argumentation: „People do not ‚have‘ culture. Nor do ‚cultures‘ simply and autonomously exist, as something real, solid, and permanent. Instead there is only very powerful *ideology* of culture, an ideology that asserts people do this or do that because of ‚culture‘; or, at the very least, asserts that ‚culture‘ exists as a realm, level, or medium of social interaction [Mitchell 2000: 12].“ Kulturen werden von Interessengruppen zum Zweck der Bestimmung von Identität zwischen ihren Mitgliedern bzw. Differenz zu anderen Interessenträgern formuliert. Mitchells Kulturbegriff ist somit sprachpragmatisch und gesellschaftskonstruktivistisch orientiert. Dabei beinhaltet „Kultur“ einen doppelten Wertverweis. Einerseits werden über den Kulturbegriff spezifische Wertvorstellungen einer gesellschaftlichen Gruppe reflektiert, andererseits unterliegt die Formulierung einem spezifischen wirtschaftspolitischen Interesse [Culture Industries; Adorno u. Horkheimer 1993: 32-3]. Dabei werden ideelle Werte in Produkten manifestiert: „One of the jobs of culture industry is precisely to constantly draw and redraw, blur and obfuscate, that line between image and thing, to make something desirable

precisely *because* of the image it projects [...]. The value of the idea of culture is that it can be used to represent and reify social and geographical difference by obfuscating exactly the thing that makes connectedness: the workings of the global political economy [Mitchell 2000: 81f].“ Zugleich aber sind mit den Vertretern dieser wirtschaftlichen Interessen Gruppen verknüpft, die im täglichen gesellschaftlichen Leben die Macht besitzen, Werte für Kulturen zu definieren. Über die Bestimmung der Möglichkeiten der Aneignung von ideellen Werten bestimmt die „critical infrastructure“ zugleich die Möglichkeiten des Individuums, sich in derart definierte Kulturen zu integrieren: „The job [...] is to implement ideas about culture, and to solidify ways of life in place, by showing us taste and style, by producing the image and things by which we come to know ourselves and our places in the world [83].“ Die Aufgabe des Kulturwissenschaftlers respektive Kulturgeographen liegt nun, so Mitchell, nicht einzig darin, bestehende Kulturen zu beschreiben, wie es noch in der Kulturgeographie Carl Sauers der Fall war; auch reicht es nicht aus, die Art zu erfassen, wie die Landschaft symbolisch besetzt und reflektiert wird, wie es nach Mitchell das Hauptanliegen der *New Cultural Geography* ist [vgl. Mitchell 2000: 74 u. 84f]; die spezifische Gesellschaftsrelevanz seines eigenen Ansatzes sieht Mitchell darin, dass er dem Kulturgeographen ein Mittel in die Hand gibt, die wirtschaftspolitischen Interessen, die gewöhnlich von den Vertretern dieser Interessen verschleiert werden, aufzudecken, um so zu einer näheren Beschreibung derjenigen Kräfte zu gelangen,

die in den „Culture Wars“ manifest werden. Darüber hinaus wird im Gesamtkontext des Buches das politische Bestreben des Autors deutlich, über die Aufklärung der wirtschaftspolitischen Verknüpfung bei der Produktion von Ideologien im kulturellen Kontext eine gesellschaftsübergreifende reflexive Praxis im Umgang mit kulturellen Werten zu inspirieren.

Über die Erörterung bestehender Kulturgeographien und die Entwicklung seines hier nur grob umrissenen Ansatzes einer eigenständigen Kulturgeographie hinaus verdeutlicht Mitchell seine Theorien anhand eines weit gestreuten Spektrums von geographisch und gesellschaftspolitisch thematisierten Beispielen: der Wechsel der Symbolisierung der Landschaft nach dem Zugrundegehen der Hüttenindustrie in Johnstown/Pennsylvania in den 80er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts, die Verlagerung von Bezirken des Chinatowns von Vancouver, die Thematisierung und Manifestierung klassischer amerikanischer Werte in der *Park Meadows Mall* in Denver/Colorado, Darstellung und Widerstand gegen Ideologien auf dem *Platz des Himmlischen Friedens* (Tiananmen) in Peking oder bei politischen Veranstaltungen unter dem Nazi-Regime oder die Verlagerung von Wohnvierteln Homosexueller in San Francisco sind nur ein paar der mit durchgehender Sorgfalt ausgearbeiteten Darstellungen der ökonomisch bestimmten Symbolisierung von Landschaft oder des Kampfes zwischen Kulturen und Subkulturen, in deren Kontext die aufeinanderstoßenden Differenzen bezüglich der von den unterschiedlich beteiligten Gruppen vertretenen Werte fassbar werden.

Mitchells Versuch, Kultur von der Seite der Nutzung des Begriffs sprachpragmatisch zu erfassen und gleichzeitig die intendierte Konstruktion von Kulturen zu beschreiben, ist eine wissenschaftstheoretisch zweischneidige Herangehensweise. Einerseits stellt sie ein weit über die eigentliche Geographie hinausgehendes Instrumentarium zur Beschreibung der dem gesellschaftlichen Wandel zugrundeliegenden Prozesse zur Verfügung, das sowohl die Möglichkeit interdisziplinärer Diskurse mit den benachbarten Kulturwissenschaften eröffnet wie auch einen Schritt mehr dazu beiträgt, die im sozialwissenschaftlichen Kontext häufig als bezüglich des Theoretisierungsniveaus zurückstehend verurteilte Sozialgeographie zu reformulieren, andererseits macht das weitestgehende Fehlen von Basisdefinitionen die Kohärenz des Ansatzes im hohen Maße angreifbar. Mitchell ist sich der Problematik dieser Unbestimmtheit allerdings bewusst und verdeutlicht gerade im Zusammenhang mit Begriffen wie „Kultur“, „Ideal“ oder „Wert“ die Notwendigkeit relativer Bestimmungen: „The sociologist of science Bruno Latour explains that the production of knowledge (like knowledge about culture) is a process in which unstable ‚lists‘ of activities and process, possessing no real morphological definition, are struggled over by contending parties seeking to define the world in their own terms. When one party proves victorious (for whatever reason, but always having to do with gathering the power to make its claims stick), the list becomes *reified*; they become reality [Latour 1987: 201 nach Mitchell 2000: 77].“ Somit unterliegt Wis-

senschaft im gleichen Maße dem Kampf um die Zuweisung und Festigung von Bedeutungen wie dies in der alltäglichen gesellschaftlichen Realität in den „Culture Wars“ der Fall ist.

„Cultural Geography – A Critical Introduction“ ist neben der hier kurz angerissenen Probleme ein durchgehend konsistentes Werk, das eine hohe Beachtung verdient. Dies gilt nicht nur aufgrund der Eigentümlichkeit von Mitchells „System von Theorien“ sondern auch aufgrund der vielseitigen Erörterung seines Ansatzes anhand lebensnaher Problemfelder. Darüber hinaus gelingt es Mitchell in seiner auf der Diskussion Sauers und der *New Cultural Geography* aufbauenden Argumentation für die Kulturgeographie ein Forschungsfeld zu skizzieren und einen methodischen Zugriff auf die Gesellschaft zu formulieren, der allein aufgrund seiner für die Geographie beinahe einzigartigen gesellschaftspolitischen Relevanz nicht außer Acht gelassen werden darf.

Literatur:

- Adorno, Theodor, Max Horkheimer 1993: *The Culture Industry: Enlightenment as Mass Deception*. In: Simon During (Hg.): *The Culture Studies Reader*. London (Nachdruck).
- Belina, Bernd 2003: *Kultur? Macht und Profit! – Zu Kultur, Ökonomie und Politik im öffentlichen Raum und in der Radical Geography*. In: Hans Gebhardt u. a.: *Kulturgeographie – Aktuelle Ansätze und Entwicklungen*. Heidelberg u.a. 2003.
- Buchanan, Patrick J.: *The Culture War for the Soul of America*. <http://www.buchanan.org/pa-92-0914.html>.
- Latour, Bruno 1987: *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers Through Society*. Cambridge.

Holger Priebe