

Geographical Concepts als Strukturierungshilfe für den Geographielehrer

Ein international erfolgreicher Weg zur Erlangung fachlicher Identität und gesellschaftlicher Relevanz

Anke Uhlenwinkel

Structuring geography lessons with the help of geographical concepts

Geographical concepts are a well-known tool for curriculum making in Britain as well as in France. This paper argues that they would be helpful to overcome the lasting dichotomy between thematic and regional approaches in the curricula of the German federal states. To validate this view each geographical concept is theoretically explained. Its practical value is then demonstrated using Israel as an example. While this discussion draws heavily on British and French resources, the paper then turns to the German context and examines the concepts in relation to the spatial concepts used in the Educational Standards. From here the argument leads to practical proposals for a convergence of thematic and regional approaches in geography teaching. Finally the concepts are discussed in the relation to educational debates on constructivism, spatial thinking, cross-curricular approaches and competences.

Keywords: geographical concepts, regional geography, thematic geography, constructivism, competences, curriculum making

1 Das Problem

Die Situation ist allseits bekannt und oft beschrieben: In Deutschland gibt es nicht eine Schulgeographie, sondern eine Vielfalt von Schulgeographien. Insgesamt lassen sich derzeit fünf, z. T. nur leicht verschidene Ansätze identifizieren: ein eher allgemeingeographischer und ein eher länderkundlicher Ansatz, zwei Mischformen aus beidem mit unterschiedlichen Gewichtungen und eine Kombination von Geographie und Wirtschaft nach österreichischem Vorbild. Die Entwicklung einer solchen Diversität der Ansätze hat den Schulgeographenverband bereits Ende der 1990er Jahre veranlasst, einen Grundlehrplan zu erstellen, der als Leitlinie für zukünftige Lehrplanänderungen der Bundesländer dienen sollte (VDSG 1999). Nur drei Jahre später erschien das Curriculum 2000+, das dieselbe Zielsetzung verfolgte (Arbeits-

ist ja nichts, das zu vermeiden wäre. Das Problem scheint eher die Art der Vielfalt in den deutschen Bundesländern zu sein. Um das besser zu verstehen, ist ein kurzer Blick sowohl in die Geschichte als auch über den Tellerrand zu zwei von unseren großen westeuropäischen Nachbarn hilfreich.

Als Ausgangspunkt für die in Deutschland zu beobachtende Vielfalt der Schulgeographien wird im allgemeinen der Kieler Geographentag von 1969 benannt, auf dem Studierende die wissenschaftliche Grundlegung des Faches eingefordert hatten. Im Gefolge dieser Auseinandersetzung publizierte Arnold Schultze 1970 in der Geographischen Rundschau seinen vielbeachteten Beitrag mit der programmatischen Überschrift „Allgemeine Geographie statt Länderkunde!“ (SCHULTZE 1970) und machte sich bald darauf mit einem Autorenteam daran, ein neues Schulbuch zu entwickeln, das diesem Anspruch gerecht werden sollte. Die Bedingungen für die Arbeit an einem strukturell neuen Schulbuch waren ideal, da die alten länderkundlichen Lehrpläne ihre Validität verloren hatten und neue Rahmenlehrpläne noch nicht existierten. Das galt natürlich nicht nur für das Autorenteam von Schultze, sondern auch für die Konkurrenzprodukte. Allerdings lässt sich feststellen, dass einige Bundesländer sich bei der Formulierung ihrer neuen Rahmenlehrpläne stark an dem Werk von Schultze orientierten, während andere Bundesländer entweder von anderen neuen oder gar von alten Konzepten ausgingen. Aus den nun unterschiedlichen Lehrplänen ergab sich zwangsläufig der Bedarf nach unterschiedlichen Schulbüchern. Diese bereits Ende der 1970er Jahre zu beobachtende Entwicklung wurde durch die Publikation zweier aufeinander bezogener Beiträge in der frühen Mitte der 1980er Jahre forciert. Der erste Beitrag trug den richtungsweisenden Titel „Allgemeine Geographie am regionalen Faden“ (NEWIG, REINHARDT, FISCHER 1983), der zweite explizierte das dort angedeutete Konzept der Gliederung der Rahmenlehrpläne nach Kulturteilen (Newig 1986). Insbesondere dieser zweite Beitrag wurde von Fachwissenschaftlern heftig kritisiert (z. B. Dürr 1987, Tröger 1987), da der gewählte Ansatz auf eine Geographie zurückgriff, die vor den Reformen von 1969 formuliert wurde. Das Engagement der Fachwissenschaftler konnte aber nicht verhindern, dass der Ansatz nur kurze Zeit später im Zuge der deutschen Wiedervereinigung zu einem wahren Siegeszug in den Neuen Bundesländern ansetzte (LISA 1993), da er dem in der DDR verfolgten Konzept von Geographielehrerunterricht am ehesten zu entsprechen schien. Allerdings hat man sich hier auch sehr schnell des Gliederungsprinzips der Erdteile nach Kulturen entledigt und ist zu den ganz normalen Erdteilen zurückgekehrt (MBJS 2002). Was so im großen Zügen entstanden ist, ist eine Dichotomie zwischen einer Schulgeographie der 1950er/60er Jahre und einer Schulgeographie der 1970er/80er Jahre, die zurecht schon in den 1990er Jahren eine gewisse Frustration in Teilen der Lehrerschaft und vor allem unter Didaktikern auslöste. Als Folge dieser Unzufriedenheit verlegte sich so mancher jenseits der Lehrpläne auf die intensivere Beschäftigung mit den jeweiligen Hobbies – von der Plattenrekonstruktion bis hin zur Betrachtung von Graffiti als Ikonen des Geographie-Machens. Was dabei schrittweise verloren ging, war nicht nur die fachliche Identität, sondern auch die gesellschaftliche Relevanz des Faches, die heute vor allem über *good causes* (MARDEN 1997) wie Bildung für Nachhaltige Entwicklung oder interkulturelles Lernen in Präambeln beschworen wird, ohne deutliche Auswirkungen auf die unterrichtete Geographie zu zeigen.

Ein Blick auf die Entwicklung des Geographielehrerunterrichts in unseren beiden

gruppe Curriculum 2000+ der DGG (2002),

und weitere fünf Jahre später wurden die Bildungsstandards publiziert (DGG 2007), an die sich nicht nur die Lehrpläne der Bundesländer anpassen sollten, sondern auch ihre Prüfungsanforderungen. Es ist sozusagen eine weitere Vielfalt entstanden, diesmal die Vielfalt der Standardisierungsversuche, wobei den Bildungsstandards aufgrund ihrer politischen Einbettung bisher die längste Überlebensdauer bescheinigt werden kann. Allerdings darf nach einem Blick in die neuen Rahmenrichtlinien etwa von Niedersachsen (NIEDERSÄCHSISCHES KURTRUMINISTERIUM 2008) und von Brandenburg (MBJS 2008) begründet be zweifelt werden, dass die Orientierung der Lehrpläne an den Bildungsstandards auch zu ihrer Standardisierung führt. Vielleicht ist es aber auch wenig zielführend, Gleichheit herstellen zu wollen. Diversität an sich

großen westlichen Nachbarländern Großbritannien und Frankreich zeigt Ähnlichkeiten, aber auch große Unterschiede zur Entwicklung in Deutschland. Ähnlich ist vor allem der Ausgangspunkt für die Umgestaltung: die veränderte wissenschaftliche Grundlegung des Faches in der Mitte des letzten Jahrhunderts (LAMBERT, MORGAN 2010; HERTZOG, SERRA 2011). Unterschiedlich sind die Entwicklungen nach dieser Reform. Sie sollen und können hier nur in Form von je einem Schwerpunkt dargestellt werden, um das Augenmerk auf die Dinge zu richten, von denen die deutsche Diskussion am meisten lernen kann.

In England wird der Wandel des Geographieunterrichts vor allem konzeptionell wahrgenommen (TAYLOR 2008). Mitte der 1970er Jahre definierte das *Schools Council Project* für Geschichte, Geographie und Politik sieben Konzepte als Grundlegung für den Unterricht: Kommunikation, Macht, Überzeugungen und Werte, Konflikt und Konsens, Kontinuität und Wandel, Ähnlichkeit und Unterschiedlichkeit sowie Ursachen und Folgen. 2008 werden von der QCA (*Qualifications and Curriculum Authority*) ebenfalls sieben Konzepte nur für die Geographie formuliert: *place, space, scale, Interdependenz, physische und soziale Prozesse, räumliche Interaktion und nachhaltige Entwicklung sowie multikulturelle Verständigung und Diversität*. Hier, wie in den von Taylor dargestellten Zwischenschritten, geht es nicht um Gegenstände der Geographie im Sinne von Objekten, sondern es geht um den Wandel der fachlichen Perspektive. Diese Perspektive wird nicht nur historisch, sondern auch zwischen den einzelnen Fachvertretern immer wieder neu ausgehandelt. Der hier zu beobachtende Unterschied zur deutschen Diskussion findet sich auch in zentralen Dokumenten der beiden Länder wieder. Der erste Satz in den deutschen Bildungsstandards lautet: „Aktuelle geographisch

und geowissenschaftlich relevante Phänomene und Prozesse, wie z. B. Globalisierung, Klimawandel, Erdbeben, Hochwasser und Stürme, aber auch Bevölkerungsentwicklung, Migration, Disparitäten und Ressourcenkonflikte, prägen unser Leben und unsere Gesellschaft auf dem Planeten Erde in vielen Bereichen“ (DfG 2007, S. 5). Es werden somit mehr oder weniger konkrete Gegenstände als geographisch relevant definiert, was zumindest implizit ausschließt, dass sie von anderen Wissenschaften unter anderen Perspektiven betrachtet werden können oder dürfen. Geographie ist mehr oder weniger alles. In dem britischen Manifest „*a different view*“ wird eine ähnliche, aber eben doch ganz andere Aussage getroffen: „*Geography deepens understanding: many contemporary challenges – climate change, food security, energy choices – cannot be understood without a geographical perspective*“ (GA 2009, S. 5). Klimawandel und Ressourcenkonflikte werden hier nicht als an sich geographisch relevant beschrieben, sondern die Geographie wird als eine Perspektive vorgestellt, die zum Verständnis dieser Phänomene beitragen kann. Das hat Folgen für das Fachverständnis: die Geographie ist hier nicht das Fach, das alles kann, sondern sie hat eine deutliche Fachidentität, die es ihr erlaubt, manches anderen Fächern zu überlassen und sich auf die eigenen Stärken zu konzentrieren.

In Frankreich lässt sich schon deshalb eine ganz andere Entwicklung beobachten, weil die Fachdidaktik hier nur eine relativ marginale Rolle spielt (AKACHA, DÉLIAS, PERRIER, SERRA 2011). Die Diskussion um Veränderungen des Geographieunterrichts hat deswegen vor allem unter Fachwissenschaftlern stattgefunden und hier insbesondere zwischen Roger Brunet und Yves Lacoste (HERTZOG, SERRA 2011). Streitpunkt war die Frage, ob es in der Geographie eher um die *organisation de l'espace* oder die *organisation du territoire* gehe. Brunet sprach

sich dabei für eine Geographie aus, die sich mit der *organisation de l'espace* beschäftigt. Diese Organisation des Raumes¹ ließe sich in einer bestimmten Form der Karte, der *carte-modèle* bzw. dem *chorème*, veranschaulichen, zu deren Erstellung Brunet eine strukturierte Anleitung entwarf (BRUNET 1997). Lacoste dagegen favorisierte eine Geographie mit Schwerpunkt auf der *organisation du territoire*, wobei ihm insbesondere der Maßstabswechsel als Erkennungsmethode am Herzen lag (LACOSTE 2008a). Beide Konzepte sind in der Folgezeit von verschiedenen Geographen integriert worden (DUPREPLACE, NICOL 2005). Im französischen Geographieunterricht bilden diese Konzepte heute die Grundlage für die Arbeit mit *croquis* (DELMAS, SRAÏR 2007).

Im Vergleich zu Deutschland fällt wiederum auf, dass die Diskussion in Frankreich sich wie in England auf einer konzeptuellen Ebene bewegt. Anders als in England wurde auf dieser konzeptuellen Ebene aber ein Konflikt ausgetragen, der dem zwischen der Länderkunde und der allgemeinen Geographie in Deutschland durchaus entspricht. Das Ergebnis der französischen Diskussion ist dem Ergebnis der Entwicklung in England aber grundsätzlich ähnlich, denn die „*langage des cartes*“ (BRUNER 1997, S. 210) der Fachwissenschaft, die sich als „*langage cartographique*“ (ALTRA, JOLY, REINERT 2008) in der Schule wiederfindet, entspricht der britischen Vorstellung, dass das Faktenwissen zwar ein notwendiges Vokabular zur Verfügung stellt, eine geographische Sprache aber erst dann entsteht, wenn die Wörter durch eine Grammatik sinnvoll miteinander verbunden werden. Diese Grammatik wird in den konzeptuellen Vorstellungen des Raumes gesehen (KINDER, LAMBERT 2011).

Die unterschiedliche Relevanz von Vokabular und Grammatik wird deutlich, wenn man eine klassische deutsche stumme Karte mit einer stummen Karte aus dem Kontext der unterrichtlichen Umsetzung der Karte-Sendung „Mit offenen Karten“ (VICTOR, ALTAÏN-CHEVALLIER 2007a) vergleicht (Abb. 1). Wer die topographischen Namen aus der deutschen Karte beherrscht, hat zwar großes Faktenwissen, aber es hilft ihm beim Verständnis der Welt wenig. Wer umgekehrt die Grammatik der französischen Karte beherrscht, kann jede Vokabel schnell in einen sinnstiftenden Kontext einordnen. Damit leistet die französische Karte auf einem zweckmäßigen Niveau genau das, was der Standard O2 des Kompetenzbereichs Räumliche Orientierung der deutschen Bildungsstandards verlangt, nämlich dass Lernende „die Lage eines Ortes [...] in Beziehung zu weiteren [sic!] geographischen Bezugseinheiten [...] beschreiben“ können (DfG 2007, S. 17). Die Bezugseinheiten sind hier nur nicht weitere Orte (Vokabeln), sondern geographische Konzepte, also eine Grammatik, durch die eine sinnvolle Verknüpfung der Vokabeln und damit eine geographische räumliche Orientierung überhaupt erst möglich wird.

Das Problem des deutschen Geographieunterrichts, das sich durch diesen Vergleich mit zwei relativ zentralistisch organisierten Staaten identifizieren lässt, ist nicht der Formalismus und die damit verbundene Diversität der Ansätze. Das Problem ist, dass die deutschen Ansätze allesamt nicht konzeptuell gedacht sind. Dabei ließe sich die Diversität ohne große Probleme und vermutlich sogar zur gegenseitigen Befruchtung beider Herangehensweisen beibehalten, wenn man sie konzeptuell denken und

¹ Die Übersetzung ‚Raum‘ trifft die Sache nur zum Teil. L'organisation de l'espace ist als Begriff eher dem Englischen *space* vergleichbar. Beides lässt sich zwar mit Raum übersetzen, würde dann aber einen anderen Begriff für das Paar l'organisation du territoire/place notwendig machen, den es im Deutschen mit Ort zwar gibt, der aber längst nicht so gebräuchlich ist wie der jeweilige englische oder französische Begriff. Im Deutschen wird hier oft wieder Raum als Begriff genutzt, was die Unterscheidung zwischen den beiden Konzepten schwierig macht.

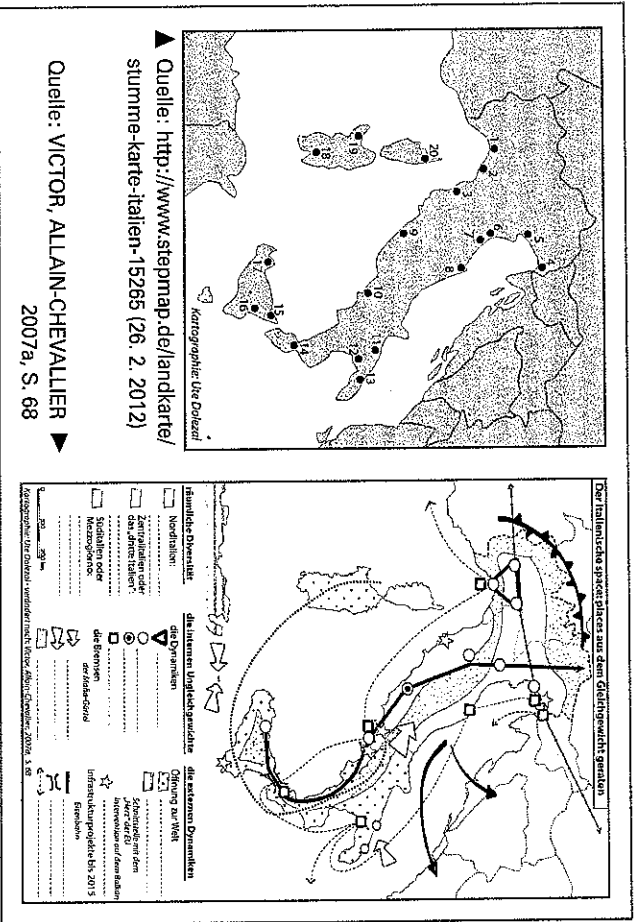
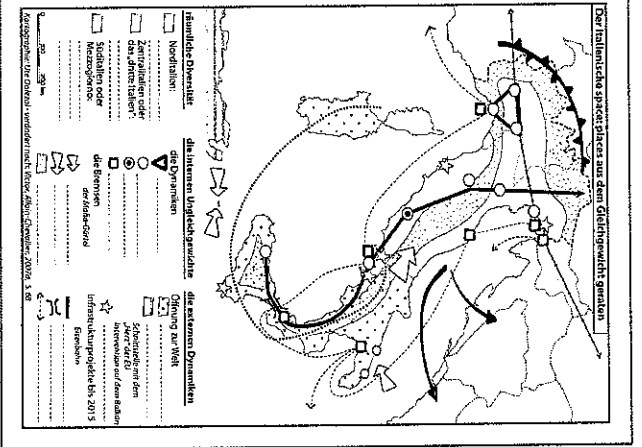


Abb. 1: Vokabular und Grammatik der Geographie

gestalten würde. Dies soll im Folgenden gezeigt werden.

2 Geographische Konzepte

Um die gerade aufgestellte Behauptung zu untermauern, ist zunächst die Definition eines Konzepts nötig, bevor einzelne geographische Konzepte genauer dargestellt werden. Dabei werde ich mich anfangs auf einen französischen Autor beziehen. Im Hinblick auf die *geographical concepts* werde ich auf der theoretischen Ebene vor allem auf englischsprachige Literatur zurückgreifen. Um die Konzepte aber nicht nur abstrakt darzustellen, sondern ihren praktischen Wert demonstrieren zu können, werde ich alle Konzepte mit einem Beispiel belegen. Hierzu wird vor allem auf französische Publikationen zu Israel zurückgegriffen, weil die Literaturlage eine geschlossene Darstellung an einem regionalen Beispiel zulässt. Anschließend



werden die geographischen Konzepte im den Kontext der deutschen geographiedidaktischen Diskussion eingebettet, wobei insbesondere ein Bezug zur Vorstellung von Raumkonzepten und zur Dichotomie von regionaler und allgemeiner Geographie hergestellt wird. Darüber hinaus werden einige erziehungswissenschaftliche und erkenntnistheoretische Aspekte des fachdidaktischen Diskurses berücksichtigt, dessen Verlauf durch den Einbezug von *geographical concepts* vermutlich modifiziert würde.

2.1 Was wird unter geographischen Konzepten verstanden?

Konzepte sind zunächst einmal nichts anderes als Denkkarte, d. h. sie sind nichts Gegenständliches. Sie bestehen nur im Köpfen der Menschen und sind damit im konstruktivistischen Sinne selbstreferentiell (Deleuze, Guattari 1991; dt. Über-

setzung: 2000 2). Jedes Konzept verweist auf ein Problem, zu dessen Verständnis und Lösung es beiträgt. Als solches weist es drei Merkmale auf: Erstens besteht es aus mehreren Komponenten, durch die es sich definiert. Diese Komponenten können ihrerseits zu Konzepten werden, aber kein Konzept kann nur aus einer Komponente bestehen. Zweitens macht das Konzept seine Komponenten in seinem Rahmen unzerrennlich. Zwar müssen die Komponenten deutlich voneinander trennbar und divers sein, aber im Kontext des Konzepts ist keine Komponente ohne die andere denkbar.

Nimmt man eine Komponente heraus, hört das Konzept auf zu existieren oder wechselt seine Form und wird dabei eventuell ein anderes Konzept. Drittens ist jede Komponente ein Merkmal, das sich nicht in erster Linie im Hinblick auf die Relation von Konzepten und Variablen definieren lässt, sondern das sich vor allem im Sinne der Klassifikation versteht und insofern vom Konzept immer wieder abgetastet und getestet wird. Aus diesen Merkmalen ergeben sich einige für die geographiedidaktische Diskussion relevante Folgen: Zum einen hat jedes Konzept eine Geschichte und eine Zukunft. Damit soll ausgedrückt werden, dass Konzepte sich ändern, wenn sich die Probleme, die sie bearbeiten sollen, verändern. Der Wandel von Konzepten kann dabei langsam erfolgen, sodass alte Konzepte sich ohne Wechsel der Bezeichnung verändern, oder er erfolgt schnell, was eventuell einen neuen Namen für das Konzept erforderlich macht. Zum anderen gibt es kein Konzept,

das alle möglichen Komponenten enthält. Ein solches Konzept würde nichts mehr klären und nur das Chaos reproduzieren.

Im Rahmen dieser Definition kann die Geographie als Konzept verstanden werden, das sich aus mehreren Komponenten zusammensetzt, die ihrerseits Konzepte sind und einzelnen auch in anderen Fachkonzepten vorkommen können, in ihrer speziellen Verbindung aber die geographische Perspektive ausmachen. Liz Taylor (2008) benennt sieben *geographical concepts*, von denen drei (*place, space, time*) als Kernkonzepte gelten, während die restlichen vier (*diversity, interaction, change, perception and representation*) als Hilfskonzepte verstanden werden können³. Alle sieben Konzepte entsprechen der obigen Definition zunächst einmal dadurch, dass es sich bei ihnen eindeutig um Denkkarte, um nichts Gegenständliches, handelt. Ein Manko besteht allerdings darin, dass sich Taylor mit der Einführung vorfindetlich von anderen Geographiedidaktikern (z. B. Lambert, Morgan 2010) und auch von offiziellen Dokumenten (GA 2009) abgrenzt und zudem im geographischen Kontext eine Doppelung mit *change* riskiert. Im Folgenden wird *time* deshalb durch das gebräuchlichere *scale* ersetzt. Inwieweit die genannten Konzepte den anderen Definitionsmerkmalen entsprechen, wird in der folgenden differenzierten Darstellung der einzelnen Konzepte jeweils mitbeflektiert.

Das Konzept *place* besteht aus drei Komponenten: der Lage eines Ortes, der Materialität des Ortes und der Bedeutung des

² In der deutschen Ausgabe des Buches wird *concept* mit Begriff übersetzt. Das ist zwar nicht unbedingt falsch, aber das deutsche Wort Begriff kann auch noch mit *notion*, *idée* oder gar *terme* übersetzt werden. Da speziell in der Geographiedidaktik 'Begriff' oft eher als *terme* verstanden wird und die von Deleuze und Guattari beschriebenen *concepts* weit über die Bedeutung dieses Begriffs hinausgehen, werde ich den Begriff Konzept auch dort benutzen, wo ich mich ansonsten auf die deutsche Fassung beziehe, um dem deutschen Leser einen leichteren Nachvollzug zu ermöglichen.

³ In einer deutschen Version der Darstellung (Taylor 2011) werden die Kernkonzepte eher beiläufig behandelt und die Hilfskonzepte zu Basiskonzepten stilisiert. Ob es sich dabei um einen Gesinnungswandel der Autorin oder um eine eher eigenwillige Übersetzung handelt, ist schwer zu sagen. Insgesamt ist die Übersetzung leider begrifflich wenig stringent, weswegen hier der englische Text zugrunde gelegt wird.

Ortes, (CASTREE 2009). Dabei haben speziell die Komponenten Lage und Materialität verschiedene Phasen (DELFUZE, GUATTARI 2000, S. 33), da sie sowohl real als auch fiktiv sein können (CRESSWELL 2004). Beispiele für fiktive Orte, die alle drei Komponenten in sich tragen, wären etwa Tolkiens Mittel-erde (FONSTRAD 2001) oder das Land Aven-turen aus dem Rollenspiel „Das Schwarze Auge“ (HILMARSSCH u. a. 2003). Unabhängig davon, ob sie real oder fiktiv sind, können *places* sehr verschiedene Größen haben, von einem kleinen Dorfplatz bis hin zu Staaten oder Kontinenten. Selbst die Erde als Ganzes kann als *place* betrachtet werden, wenn es um globale Bedeutungen geht. Die Materialität von *places* ist einem dauernden Wandel unterlegen, da unterschiedliche Gruppen von Menschen dem gleichen Ort sehr unterschiedliche Bedeutungen zuweisen (LAMBERT 2009). Einige der Vorstellungen des Ortes können sich ergänzen, andere schließen sich aus. Damit kommen Machtrelationen ins Spiel, aber auch Widerstände (LAMBERT, MORGAN 2010). Die Bedeutung eines Ortes ist abhängig von der menschlichen Wahrnehmung. Es gibt keine *places* ohne Menschen, aber sobald es Menschen gibt, gibt es auch *places*, da Menschen nicht anders können, als sich Vorstellungen von den Orten zu machen, in denen sie oder andere leben (CRESSWELL 2004). *Places* werden damit bereits im Alltag produziert. Auch jeder Lehrende beteiligt sich in seinem Unterricht aktiv an der Konstruktion von *places*, wenn er den Lernenden bestimmte Länder, Regionen oder Städte darbietet (LAMBERT, MORGAN 2010). Dasselbe gilt selbstverständlich für Schulbuchautoren, wenn sie Länder, Regionen oder Städte in ihren Büchern darstellen. Um von der Alltagswahrnehmung von *place* zum geographischen Konzept *place* zu gelangen, ist ein epistemologischer Bruch im Handschen Sinne notwendig: weg von der einfachen Beobachtung hin zur Be-

obachtung der Beobachtung (HARD 1987).

Am Beispiel Israel können die unterschiedlichen Facetten des Konzepts verdeutlicht werden. Vergleicht man z. B. die Altstadt von Jerusalem mit dem Stadteil Jaffa in Tel Aviv, kann man ohne große Probleme feststellen, dass beide über eine vergleichsweise hohe Dichte von heiligen Stätten unterschiedlicher Religionen verfügen. Trotzdem gilt nur Jerusalem als heilige Stadt, da ihr in den heiligen Schriften der verschiedenen Religionen eine entsprechende Bedeutung zugeschrieben wurde (ENCHEL 2008a): das Judentum verbindet mit dem Ort das Opfer Abrahams, das Christentum den Leidensweg Jesu und der Islam die Himmelsreise Mohammeds. Die Stadt wird zur heiligen Stadt durch die ihr zugeschriebenen Bedeutungen, nicht allein durch die heiligen Stätten, also ihre Materialität. Lässt man in der Darstellung der Stadt den Bezug zur Komponente Bedeutung fort, betrachtet man sie nicht mehr aus einer geographischen Perspektive, sondern aus einer Alltagsperspektive. Ähnliches lässt sich auf nationaler Ebene beobachten. Wie andere Nationen auch brauchte Israel einen nationalen Mythos, also eine Bedeutungszuweisung an ein territorial verfasstes Staatswesen. Da das Land, in dem der Staat gegründet werden sollte, jahrhundertlang kaum von Juden besiedelt wurde, bedurfte es eines starken Gründungsmythos, der die Einheit und Kontinuität des jüdischen Volkes beschwor (SAND 2011). Die Beobachtung dieser nationalen Beobachtung durch kritische israelische Intellektuelle ist heute Grund für tiefgreifende gesellschaftliche Konflikte im Land (vgl. PAPPE 2011). Im deutschen Geographieverricht konnte man besonders in den 1980er und 1990er Jahren ganz andere Konstruktionen des *place* Israel finden: dort wurde das Land vor allem als Bewässerungsgebiet vorgestellt (z. B. GECH u. a. 1983 oder SAJAK, STONIEK 1995). Dieses Konstrukt entspricht in kei-

ner Weise den neueren Darstellungen zur Wirtschaft Israels, in denen das Land als High-Tech-Nation gefeiert wird (SENOR, SINGER 2009). Und auch die amtliche Statistik liefert eine völlig konträre Vorstellung: Der Anteil der Landwirtschaft an der Wirtschaftsleistung beträgt in Israel etwa 2% (ENCHEL, THUAL 2011). Dementsprechend fragt ein niederländisches Schulbuch (BROUHOOF u. a. 2009) unter Nutzung entsprechender Daten am Ende des Kapitels zur landwirtschaftlichen Bewässerung in Israel auch welche anderen Alternativen denkbar wären, um das Wasserproblem des Landes zu lösen.

Das Konzept *space* weist wie das Konzept *place* drei Komponenten auf (MASSRY 2005): Erstens sind *spaces* das Ergebnis von Vernetzungen. Sie sind oft nicht materiell fassbar, da es sich bei diesen Vernetzungen um eine Folge koexistierender Relationen handelt (LÉVY 2008). Diese Relationen bestehen zwischen verschiedenen *places*, sodass *space* ohne *place* nicht denkbar ist, da *spaces* immer dann entstehen, wenn etwas, das an einem Ort geschieht, Rückwirkungen auf einen anderen Ort hat (MASSRY 2005). Zweitens setzen sich *spaces* aus einer Vielzahl sich gleichzeitig ereignender Geschichten zusammen, die sich gegenseitig beeinflussen und Wandel provozieren. Dieser Wandel kann sowohl in den *places* als auch in den *spaces* selbst stattfinden. Drittens sind *spaces* deswegen nicht fix, sondern immer nur als *stories-so-far* zu verstehen. Die Darstellung eines konkreten *space* kann und muss ständig revidiert werden, sei es weil sich der *space* verändert hat, sei es weil wir unabhängig von Veränderungen unsere Vorstellung von ihm aufgrund neuer Anregungen revidiert haben. Thrift (2009) unterscheidet vier Arten von *space*, mit denen sich die moderne Humangeographie beschäftigt: die empirische Konstruktion von *space* in Form von kontinuierlich möglichen Kontakten über weite Entfernungen

oder permanent neuen Ortsbestimmungen durch Navigationssysteme, den *flow space* in der Form von Handels-, Finanz-, Informations- und Migrationsströmen, den *image space* in Form einer über Fernseh- und Computerschirme ständig präsenten anderen Welt und den *place space* in Form der Integration von Vorgängen im *space* in das individuelle Alltagsgeschehen. Die Beschäftigung mit *space* impliziert die Behandlung der Macht- und Subordinationsstrukturen, die sich in den Relationen ausdrücken (LAMBERT, MORGAN 2010).

Die Region, in der heute Israel liegt, kann als Paradebeispiel eines *place* angesehen werden, der sich aufgrund von Ereignissen anderswo verändert hat und seinerseits andere *places* durch das, was in ihm geschieht, verändert. Allein der Blick auf die Migrationsströme zeigt die verzweigten Relationen zwischen Israel und anderen, mal näher, mal weiter entfernt liegenden Ländern: Noch Mitte des 19. Jahrhunderts lebte die größte jüdische Gemeinde im zaristischen Russland (ENCHEL 2008a). Die Pogrome Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts trugen im Kontext der allgemeinen nationalistischen Diskurse der Zeit zur Entwicklung des Zionismus bei, dessen Ziel es war, einen jüdischen Staat zu gründen. War dabei zunächst noch offen, wo dieser Staat liegen sollte (VERLBERG 2010), konzentrierten sich die jüdischen Siedlerströme bald auf Palästina, das damals noch zum Osmanischen Reich gehörte. Die Briten, denen Palästina von 1923 bis 1948 als Mandatsgebiet unterstand (CHAIGNOLAUD, SOUVAN 2011), haben aus heutiger Sicht eine extrem widersprüchliche Politik verfolgt, indem sie Palästina auf der einen Seite bis 1928 als Staat innerhalb ihrer Mandatssphäre betrachteten, auf der anderen Seite den Zionisten schon 1917 in der Balfour-Erklärung eine jüdische Heimstatt in Palästina versprachen (PAPPE 2007). Um beides gleichzeitig zu erreichen, sollte ein gemeinsamer

Staat eingrichtet werden, in dem die palästinensische Bevölkerungsmehrheit im Parlament allerdings unterrepräsentiert gewesen wäre. Gleichzeitig hatten die Briten aber auch ein Interesse an der weiteren jüdischen Besiedlung Palästinas (VERBURGER 2010), was den Zustrom verstärkte und eine für alle Beteiligten schwer einzuschätzende Situation entstehen ließ. Es kam zu gewalttätigen Auseinandersetzungen, die die Briten 1937 schließlich dazu bewegten, einen Teilungsplan für das Land vorzulegen (ENCER 2008a). Mit der systematischen Ermordung der Juden durch die Nationalsozialisten und der zunehmenden Weigerung der USA, weitere jüdische Flüchtlinge aufzunehmen, wurde auch von der Weltgesellschaft eine Lösung favorisiert, die die Gründung eines jüdischen Staates vorsah, und zwar möglichst dort, wo die USA und andere westliche Staaten keine Interessen hatten (SAND 2011). Damit der von den Zionisten angestrebte Staat aber auch wirklich jüdisch werden konnte, kam es bis zur eigentlichen Staatsgründung zur Vertreibung, viele Vertreter der Gruppe der Neuen Historiker in Israel würden sagen Vertreibung von ca. 70% der arabischen Bevölkerung (YITZACHI 2009) und zur massenhaften Zerstörungen ihrer Dörfer (PAPP 2007). Die palästinensischen Flüchtlingsströme ihrerseits konzentrierten sich auf die Nachbarländer, insbesondere Jordanien (CHAGNOLLAUD, SOUVAR 2011). Allein diese kurze, bei weitem nicht vollständige Darstellung, zeigt, wie viele unterschiedliche Relationen die *story-so-far* eines einzigen Landes nachhaltig beeinflusst haben und lassen vermuten, wie sie gleichzeitig an anderen Stellen ebenfalls *stories-so-far* veränderten und nach wie vor verändern.

Das Konzept *scale* ist eng mit den Konzepten *place* und *space* verbunden (LAMBERT, MORGAN 2010). Trotzdem muss *scale* als ein selbstständiges Konzept angesehen werden, da es den beiden anderen Konzepten

eine eigenständige Perspektive hinzufügt. Dabei wird *scale* nicht im Sinne einer rein technischen Klärung verschiedener Maßstäbe verstanden, sondern als ein Teil der Grammatik der Geographie. Die Komponenten von *scale* werden in der Literatur weniger deutlich benannt als bei *place* und *space*. Nichtsdestotrotz lassen sich mehrere Komponenten benennen: Die erste Komponente ist die Bedeutung, die verschiedenen Maßstabebenen zugemessen wird. Lokal wird dabei oft mit konkreter (HEROD 2009) oder vertraut (LAMBERT, MORGAN 2010) konnotiert, während global als abstrakt (HEROD 2009) oder auch beruhigend und mächtig (LAMBERT, MORGAN 2010) verstanden wird. Die Konstruktion von *scale* ist somit ein politischer Akt. Wie *space* hat *scale* die Komponente der Vernetzung. Vernetzt werden nun aber nicht verschiedene *places* auf einer Maßstabsebene, sondern verschiedene *places* und *spaces* auf verschiedenen Maßstabebenen (HEROD 2009). Entscheidungen auf einer Maßstabsebene können dabei Auswirkungen auf das Leben und die Entscheidungsmöglichkeiten anderer Maßstabebenen haben, ohne dass auf beiden Ebenen unbedingt dasselbe verhandelt würde. Über die Relationen zwischen den verschiedenen Maßstabebenen können *places* einer Maßstabsebene miteinander verbunden werden. *Scale* ist zudem drittens ein andauernder Prozess, bei dem Akteure auch definieren, auf welchen Maßstabsebenen sie agieren (LAMBERT, MORGAN 2010). Die Beziehungen der einzelnen Maßstabsebenen untereinander können sehr unterschiedlich konstruiert werden: in Form von konzentrischen Kreisen oder Stufenleitern, aber auch in Form von Verzweigungen wie etwa in Wurzelsystemen (HEROD 2009).

Dass durch die Berücksichtigung des Konzepts *scale* die Komplexität regionaler Konflikte besser fassbar gemacht werden kann, hat Yves Lacoste (2008b) am Beispiel

Israels herausgearbeitet. Er beginnt auf der lokalen Ebene in Jerusalem, das mit der israelischen Staatsgründung 1948 geteilt wurde, wobei die Altstadt in das Gebiet der Palästinenser fiel. Seit dem Sechstagekrieg hält Israel Ostjerusalem besetzt und fördert durch seine Siedlungspolitik eine zunehmende Verdrängung der palästinensischen Bevölkerung (ENCER 2008b). Was zunächst wie ein rein ethnischer Konflikt erscheint, erhält auf der nächsthöheren Maßstabsebene eine weitere Begründungsperspektive, denn mitten durch das Westjordanland läuft die Wasserscheide zwischen dem westlichen und dem östlichen Aquifer (CHAGNOLLAUD, SOUVAR 2011), sodass man als zweiten gewichtigen Grund für die Auseinandersetzungen die Sicherung der Wasserreserven sehen kann (CHOWSKY 2010). Mit der Verdrängung der Palästinenser in die Flüchtlingslager der umliegenden Staaten erhält der Wasserkonflikt auf der nächsthöheren Maßstabsebene eine neue Dimension, die auf der globalen Ebene durch die Unterstützung der USA für Israel diversifiziert und vertieft wird (LACOSTE 2008b). Durch die Vermittlung über alle diese Ebenen kann es für einen palästinensischen Jungen in Sheikh Jarrah durchaus wichtig werden zu wissen, welche Werte von Teilen der jüdischen Bevölkerung in den USA vertreten werden.

Die drei Kernkonzepte lassen sich durch die Hilfskonzepte weiter differenzieren. Alle Hilfskonzepte können in entsprechend anderen Kombinationen auch in anderen Fächern gute Dienste leisten. Ihre Relevanz ergibt sich damit nicht so sehr aus der Schaffung, sondern eher aus der Unterstützung der Fachidentität. Sie werden deswegen auch so konstruiert, damit sie leisten können. In anderen Fachkontexten können sie andere Komponenten haben; ein Umstand, der bei interdisziplinären Projekten zu beachten ist.

Das Konzept Diversität setzt sich vor al-

lem aus den Komponenten der Klassifikation, d. h. der Unterscheidung, der Identität und der sozialen Produktivität zusammen (LAMBERT, MORGAN 2010). Insbesondere die Klassifikation von sozialen Gruppen wird dabei gerne genutzt, um die eigene Gruppe als Norm zu konstruieren (weiß, männlich, Beamtet). Durch eine solche Klassifikation können Staatsapparate Minoritäten gezielt ausgrenzen, die dann ihrerseits eine eigene Identität entwickeln. Diese Taktik lässt sich in Israel am Umgang mit den israelischen Palästinensern, aber auch mit den Beduinen im Negev beobachten, deren Siedlungen zu *grey spaces* geworden sind, Räumen im Zustand einer geduldeten Illegalität, die von Serviceleistungen ausgeschlossen sind und deren Bevölkerung mit der ständigen Drohung der Zerstörung ihrer Häuser leben muss, die danach allerdings wieder aufgebaut werden können (YITZACHI 2009). Die soziale Produktivität von Diversität spiegelt sich in der Art der Klassifikation. Legt man die in der Geographie beliebten Ländervergleiche zugrunde, lässt sich zeigen, dass die Werthaltungen der Israelis sich in Bezug auf verschiedene kulturelle Dimensionen (intellektuelle Autonomie, *embeddness*, Harmonie etc.) oft deutlich von denen der EU-Europäer unterscheiden, wenn man nur diese beiden Regionen vergleicht. Weltweit gesehen sind sie sich allerdings relativ ähnlich (BARD, SAGIV 2003).

Das Konzept der Vernetzung oder der Interaktion ist Komponente sowohl von *space* als auch von *scale*. Als selbstständiges Konzept scheint es in Form des Begriffs der globalen Vernetzung geradezu ein Allgemeinplatz mit wenig analytischer Tiefe zu sein. Das ändert sich, wenn man die beiden angensehlichsten Komponenten des Konzepts, die einzelnen Elemente und ihre Relationen zueinander ernst nimmt, denn es impliziert ihre Benennung. Seinen Reiz gewinnt das Konzept allerdings durch die Kompenen-

te der *power geometry* (Massery 1998), also etwa der Frage, wie einzelne sozial konstituierte Gruppen an den weltweiten Handels-, Finanz- und Informationsströmen teilnehmen können (LAWBERT, MORGAN 2010). Ein Rentner ohne Auto in einer ländlichen Region, wo der lokale Tante-Finma-Laden gerade aufgrund der Konkurrenz durch einen etwa 20 Kilometer entfernten global eingebundenen Supermarkt geschlossen hat, ist anders in die globale Weltgesellschaft eingebunden als eine Abteilungsleiterin, die regelmäßig nach New York jetet. Als israelisches Beispiel können hier wieder viele Beduinen angeführt werden, aber auch die 1,5 Millionen Palästinenser im Gazastreifen, die in einem Gebiet eingesperrt sind, das nur marginal größer ist als das Bundesland Bremen und dessen Ein- und Ausfahrten an den Grenzübergängen kontrolliert werden (CHAIGNOLIARD, SOUHAI 2011). Diese Palästinenser sind nicht nur vom globalen Warenaustausch weitgehend ausgeschlossen, sondern auch von einer über den Gazastreifen hinausgehenden Mobilität.

Der Wandel als Konzept ist zunächst in einem modernisierungstheoretischen Zusammenhang als mehr oder weniger gleichgerichtete Entwicklung verstanden worden. In der Staaten mehrere Phasen durchlaufen, um am Ende einen Idealzustand, meist definiert durch die bereits entwickelten Länder, zu erreichen (TAYLOR 2009). Heute wird Wandel als weniger gleichgerichtet und vorhersehbar verstanden. Komponenten des Wandels sind die Quellen des Wandels, das Ergebnis des Wandels, die Prozesse, die von einem zum anderen führen, und die Morphologie des Wandels, also zum Beispiel die Frage nach der (Nicht-)Linearität des Prozesses. Wandel kann in Israel wie in anderen Ländern auch an einer schier unendlichen Zahl von Beispielen demonstriert werden. Als staatlich relevant und viel beachtet erweist sich z. B. die Veränderung der Fruchtbarkeitsraten in der israelischen

Bevölkerung (von 4 Kindern/Frau 1993 zu 2,9 Kindern/Frau 2008) und der Bevölkerung in den besetzten palästinensischen Gebieten (von 6,9 Kindern/Frau 1993 zu 5,6 Kindern/Frau 2008) (ENCEL 2008a), durch die allein die Möglichkeit der Aufrechterhaltung des Ideals eines rein jüdischen Staates in Frage gestellt wird. Aber auch der Wandel der Einstellung der Israelis zu ihrer Religion spielt dabei eine Rolle (ebd.).

Perception and representation werden in England als ein Konzept verstanden, was sich vermutlich dem Umstand verdankt, dass diese Begriffe in der heutigen Mediensgesellschaft oft zwei Seiten einer Medaille sind: ohne Wahrnehmung keine Darstellung – und zwar nach beiden Seiten hin; ohne etwas wahrgenommen zu haben, kann man es nicht darstellen und eine Darstellung ohne Wahrnehmung realisiert sich nicht als solche. Andererseits führt jede Wahrnehmung zu einer zumindest mentalen Darstellung, die ihrerseits die Wahrnehmung beeinflusst. *Perception and representation* zeichnen sich dementsprechend durch die gemeinsamen Komponenten des Bezugsrahmens, der Begriffe und der Unmöglichkeit der Überprüfung an der nicht wahrgenommenen Welt aus (GOODMAN 1984). Nicht nur in Bezug auf Israel haben zwei französische Autoren eine Reihe wunderschöner Beispiele für *perception and representation* produziert, indem sie Karten zur Sicht der Welt aus unterschiedlichen Länderperspektiven erstellen (BONIFACE, VÉDRINE 2010 – s. Abb. 2), die in dieser Form als eine Darstellung der Wahrnehmung der Franzosen von der Darstellung der Wahrnehmung des jeweiligen Landes wahrgenommen werden können.

2.2 Geographische Konzepte in Relation zu Raumkonzepten

Vergleichbar zu den geographischen Konzepten ist in Deutschland der Ansatz der Raumkonzepte, der im Curriculum 2000+ (Arbeitsgruppe Curriculum 2000+ der

DGfG 2002) genutzt und im Kontext einer Veröffentlichung von WARDENGA (2002) ausführlicher dargestellt wurde. Wardenga identifiziert dabei vier Raumkonzepte: Das erste Konzept beschreibt den Containerraum, bei dem Räume als Einheiten abgegrenzt werden, in denen sich Gegenstände der materiellen Welt (Wälder, Felder, Siedlungen, Verkehrswege etc.) befinden, von denen angenommen wird, dass sie durch ein Wirkungsgefüge miteinander verbunden sind. Dies ist das Konzept, das auf dem Kieler Geographentag von 1969 von den Studierenden und jungen Dozenten in Paris vorgestellt wurde. Im Zuge der angestrebten Verwissenschaftlichung des Faches wurde es abgelöst von einer Vorstellung

des Raums als System von Lagebeziehungen zwischen Standorten. Damit war die Mathematisierung räumlicher Anordnungen von Gegenständen möglich. Die in diesem Rahmen durchgeführten Forschungen behandeln z. B. das Problem des Handlungsreisenden, also die Frage, welche Route gewählt werden muss, um möglichst viele Standorte mit möglichst wenig Fahrtaufwand zu erreichen (FRERLING, UHLÉNWIINKEL 1990). Dabei wurde schnell offensichtlich, dass menschliches Verhalten sich nicht nur und eventuell sogar nicht einmal vornehmlich an metrisch messbaren Distanzen orientierte. Vielleicht hatte eine längere Strecke einfach weniger Abzweige und wirkte auf den Handlungsreisenden des-

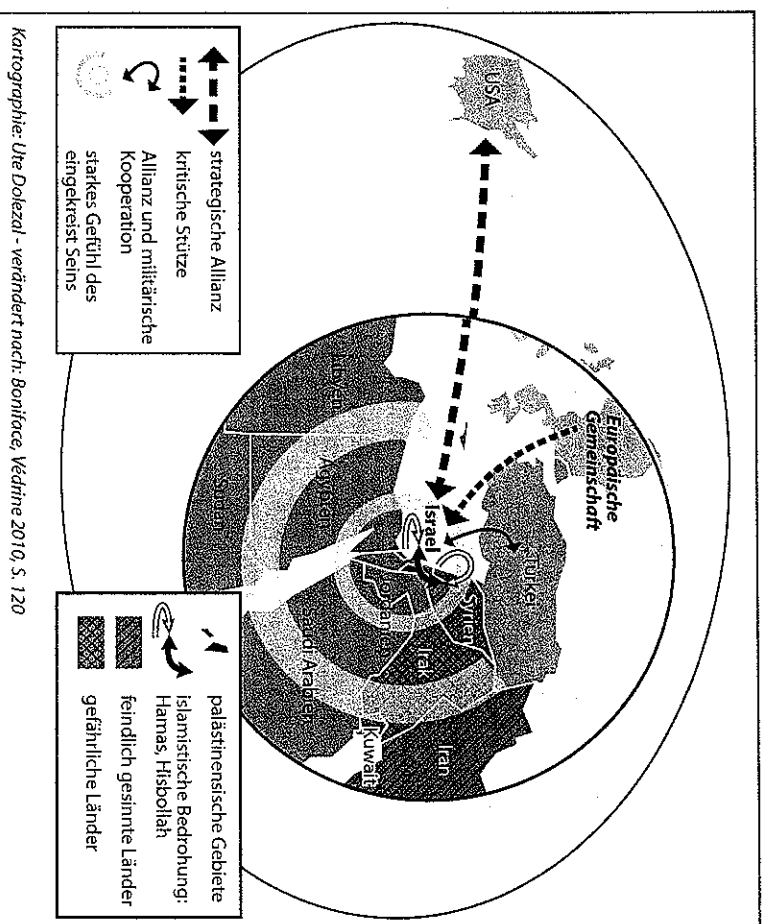


Abb. 2: Die Darstellung der Wahrnehmung der Welt durch französische Augen (BONIFACE, VÉDRINE 2010, S. 120)

wegen kürzer. Oder er ist die Strecke schon immer gefahren und kennt die kürzere Alternative nicht. Um diese Beobachtungen berücksichtigen zu können, wurden wahrnehmungsgеоgraphische Ansätze entwickelt, die den Menschen nicht mehr als *homo oeconomicus* konzeptualisierten, sondern als *saisifizer* – als Individuum, das über keine umfassende Marktkenntnis verfügt und die Suche nach Angeboten dann abbricht, wenn es eine befriedigende Lösung gefunden hat (SCHAMP 1983). Diese Weiterentwicklung des raumstrukturellen Ansatzes wird bei WARDENGA (2002, 2006)

als Raumkonzept der Wahrnehmungsgеоgraphie geführt, obwohl es keinen so deutlichen Bruch markiert wie die Unterscheidung zwischen dem Containerraum und dem Raum als System von Lagebeziehungen. Allerdings sei diesem Ansatz auch eine geringe Lebensdauer beschieden gewesen, da er schon bald durch die Vorstellung des Raums als Element von Kommunikation und Handlung abgelöst wurde. Dieser Ansatz versteht Räume in Form von Regionen oder Regionalisierungen als durch kollektives oder individuelles Handeln gemacht. Räume seien somit „Artefakte von gesellschaftlichen Konstruktionsprozessen“

(WARDENGA 2002, S. 10), was auch bedeute, dass nicht der Raum, sondern das Subjekt im Zentrum des Forschungsinteresses stehe (WARDENGA 2006). Diese konzeptuelle Vorstellung wird von Wardenga als „konstruktivistische Perspektive“ (2002, S. 10) bezeichnet (zum Konstruktivismus s. u.).

Bereits im Curriculum 2000+ werden diese vier Raumkonzepte nicht mehr als aufeinander folgend, sondern als nebeneinander bestehend vorgestellt (Arbeitsgruppe Curriculum 2000+ der DGfG 2002). In den Bildungsstandards wird diese Perspektive beibehalten und gleichzeitig eingestanden, dass die Aussagen zur Fachkompetenz „in erster Linie von konkreten Räumen auf der Erde und von Räumen als Systemen von Lagebeziehungen materieller Objekte“ (DGfG 2007, S. 13) ausgehen, womit unter Beachtung des tatsächlichen Sachverständnisses der Raumkonzepte die Aussage bestätigt würde, dass sich die deutsche Schulgeographie je nach Bundesland in den 1950er/60er oder 1970er/80er Jahren bewegt.

In Relation zu den Raumkonzepten sind die geographischen Konzepte als Ausdruck der konstruktivistischen Perspektive zu verstehen (Abb. 3), d. h. von einem

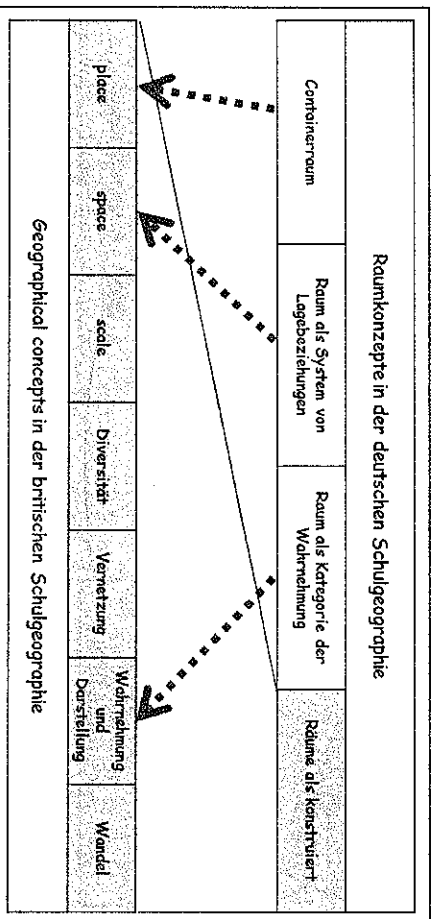


Abb. 3: Geographical concepts im Kontext der Raumkonzepte

der Raumkonzepte, die in den Bildungsstandards kaum vorkommen. Allerdings unterscheidet sich das Verständnis von Konstruktivismus in den Raumkonzepten und in den *geographical concepts* deutlich voneinander: Im Verständnis der *geographical concepts* wird der Raum nicht zweifach, sondern die Vorstellungen von ihm werden differenziert (LAMBERT, MORGAN 2010). *Place* wird dabei als eine Weiterentwicklung der traditionellen länderkundlichen Vorstellungen gesehen, *space* als Weiterentwicklung der raumstrukturellen Vorstellungen. Beide Konzepte sind beim Übergang von der Länderkunde bzw. der Raumstrukturforschung zum konstruktivistischen Raumverständnis transformiert worden, d. h. Komponenten haben sich verändert und es sind Komponenten weggefallen oder hinzugefügt worden. Dabei besteht der Hauptunterschied zwischen den älteren und neueren Verständnissen der Konzepte darin, dass mit den *geographical concepts* Raumvorstellungen formuliert werden, die nicht davon ausgehen, dass sie die Welt so beschreiben, wie sie ist, sondern so, wie es derzeit am hilfreichsten erscheint, um sie zu verstehen.

Die Transformation der Konzepte lässt sich bei *space* etwa mit dem Übergang vom rein mathematischen Verständnis hin zu einem eher wahrnehmungstheoretischen Verständnis beschreiben. Für das Konzept *place* lässt sich der Übergang sehr schön an dem bereits von Hard (1992) zitierten Beispiel von Wirths (1965) Darstellung religiös verschieden geprägter Regionen des Libanons nachvollziehen: Wirth vergleicht dabei den christlichen Norden des Landes mit dem schiitischen Süden und kommt zu folgenden Feststellungen: Bei den Christen findet er „außerordentlich gepflegte Fluren“, Siedlungen aus „mehrstöckigen, in freundlichen Farben getünchten ziegelgedeckten Häusern“, die „schon mehr mittel-europäisch als mediterrän“ wirken. „Sau-

berkeit und eine gewisse Wohlhabenheit fallen [ihm] sofort ins Auge“ (WIRTH 1965, S. 266). Bei den Schiiten sehe es ganz anders aus. Hier sei der „Verputz an den Häusern [...] vielfach schadhaft“. Man finde „baumlose, verunkrautete und wenig gepflegte Getreide- und Brachfelder“, die „von weniger Arbeit, Fleiß und Schweiß“ zeugen. Dafür befinden sich hier „echt orientalische Kleinstädte mit einem Bazar voll bunten, turbulenten Lebens“ (WIRTH 1965, S. 267). Über diese Aussagen könnte man viel schreiben, hier kommt es nur auf das Konzept von *place* an, das hier impliziert ist: *place* ist im Sinne des Containerraums ein abgegrenztes Ganzes, dessen Wirkungsgefüge eine eher ordentliche, wohlhabende Region und eine eher ungepflegte, aber lebenslustige Region hervorbringt. Das was Wirth hier macht, ist eindeutig den beiden Orten eine Bedeutung zuzuordnen. Diese Tätigkeit reflektiert er aber nicht, sondern stellt seine Beobachtung als eine Eigenart der Region dar. Das moderne Konzept von *place* beinhaltet diese Bedeutung, d. h. der Beobachter muss seine Beobachtung reflektieren: Wie komme ich eigentlich dazu, gepflegte Fluren für einen Ausdruck von Wohlhabenheit zu halten? Sind es die gepflegten Felder oder ist es die christliche Gesinnung, die mich die Gegend so positiv wahrnehmen lassen? Sind die verunkrauteten Fluren nicht vielleicht sogar ein Ausdruck ökologischer Wirtschaftens? Und wie würden sie von einem Kollegen der Universität in Bagdad wahrgenommen werden? Natürlich kann man mit diesem Ansatz auch die Alltagswahrnehmungen von Orten thematisieren – im heutigen konstruktivistischen Sinne entspräche Wirths Wahrnehmung vermutlich sogar eher einem Alltags- als einem Wissenschaftsverständnis. Wichtig ist zu verstehen, dass das heutige Konzept von *place* dem traditionellen Konzept nicht entspricht, dass also eine traditionelle länderkundliche Betrachtung

dem modernen geographischen Konzept nicht gerecht wird.

In Abbildung 3 ist noch eine dritte Transformation angedeutet, nämlich die vom Raum der Wahrnehmungsgographie zum Hilfskonzept Wahrnehmung und Darstellung. Diese Verbindung stützt die oben vorgetragene Behauptung, dass es sich beim Raum der Wahrnehmungsgographie nicht um einen eigenständigen Raumbeziehung handelt. Vielmehr hat die Berücksichtigung der Wahrnehmung in der britischen Diskussion zu einer Wiederbelebung des (veränderten) Konzepts *place* geführt (Lambert, Morgan 2010), das zunehmend mit dem Konzept *space* verflochten wird (Massey 2005). Die Verknüpfung von *place* und *space* findet im englischsprachigen Raum derzeit unter konstruktivistischer Perspektive statt, d. h. im Konstruktivismus werden keine grundsätzlich neuen Raumbeziehung begriffen, sondern alte weiterentwickelt.

Steht man sich die Darstellung der deutschen Raumkonzepte daraufhin noch einmal an, ist es vielleicht nicht ganz so erstaunlich, dass sich die Bildungsstandards hauptsächlich auf die ersten beiden Konzepte stützen. Der Übergang von Contentraum zum Raum der Raumstrukturforschung entspricht tatsächlich einem in vielen Ländern einhergehenden gleichzeitigen Vorgenommenen, innerfachlichen Wechsel des Raumverständnisses. Der Übergang zum sogenannten konstruktivistischen Raumverständnis dagegen ist ein fachübergreifend zu beobachtender erkenntnistheoretischer Wandel, der die alten Raumkonzepte zwar ändert, sie aber nicht notwendig obsolet macht.

2.3 Geographische Konzepte als Antwort auf die Dichotomie Allgemeine/Regionale Geographie

Im vorherigen Abschnitt ist bereits eine Lösung zum Problem der Dichotomie von allgemeiner und regionaler Geographie in

den deutschen Rahmenrichtlinien impliziert: Wenn mit geographischen Konzepten gearbeitet wird, dann sind die Konzepte das Allgemeine der Geographie. Da sich die Konzepte auf den Raum beziehen, können mit ihrer Hilfe allgemein formulierte Themen geographisch betrachtet sowie regional formulierte Vorgaben analytisch bearbeitet werden. Dies soll in diesem Abschnitt anhand der Rahmenrichtlinien für Realschulen aus Niedersachsen (Niedersächsisches Kultusministerium 2008) und für die Sekundarstufe I aus Brandenburg (MfBIS 2008) demonstriert werden. Beide Rahmenrichtlinien folgen einem kompetenzorientierten Ansatz, wobei die Niedersachsen ihren Plan eher an allgemeinen Themen ausrichten, während die Brandenburg sich weitgehend an einen regionalen Durchgang halten.

Im niedersächsischen Kerncurriculum wird von den Lehrplänen in der 10. Klasse erwartet, dass sie Ursachen von Hunger erklären und Maßnahmen zur Ernährungssicherung erläutern können (Niedersächsisches Kultusministerium 2008, S. 14). In Frankreich wird dieses Thema unter der Fragestellung behandelt, warum es in Brasilien, das ein bedeutender Agrarproduzent und -exporteur ist, eine weitreichende Ernährungsunsicherheit gibt (Le Mercier 2010). Zur Beantwortung dieser Frage findet sich im Schulbuch neben anderen Materialien eine relativ einfache Karte (Joyeux 2006 - S. Abb. 4). Sie stellt nicht, wie in Deutschland üblich, eine Vielzahl von Fakten dar, sondern sie bildet eine konzeptuelle Vorstellung ab. Das dargestellte Kernkonzept ist *space*, das von drei der vier Hilfskonzepte unterstützt wird: Diversität zeigt sich in den unterschiedlichen landwirtschaftlichen Hauptprodukten und Organisationsformen; Vernetzung zeigt sich in der Darstellung der Exporthäfen und zusammen mit Wandel auch in der Pionierfront. Gleichzeitig ist die Karte natürlich die Repräsentation

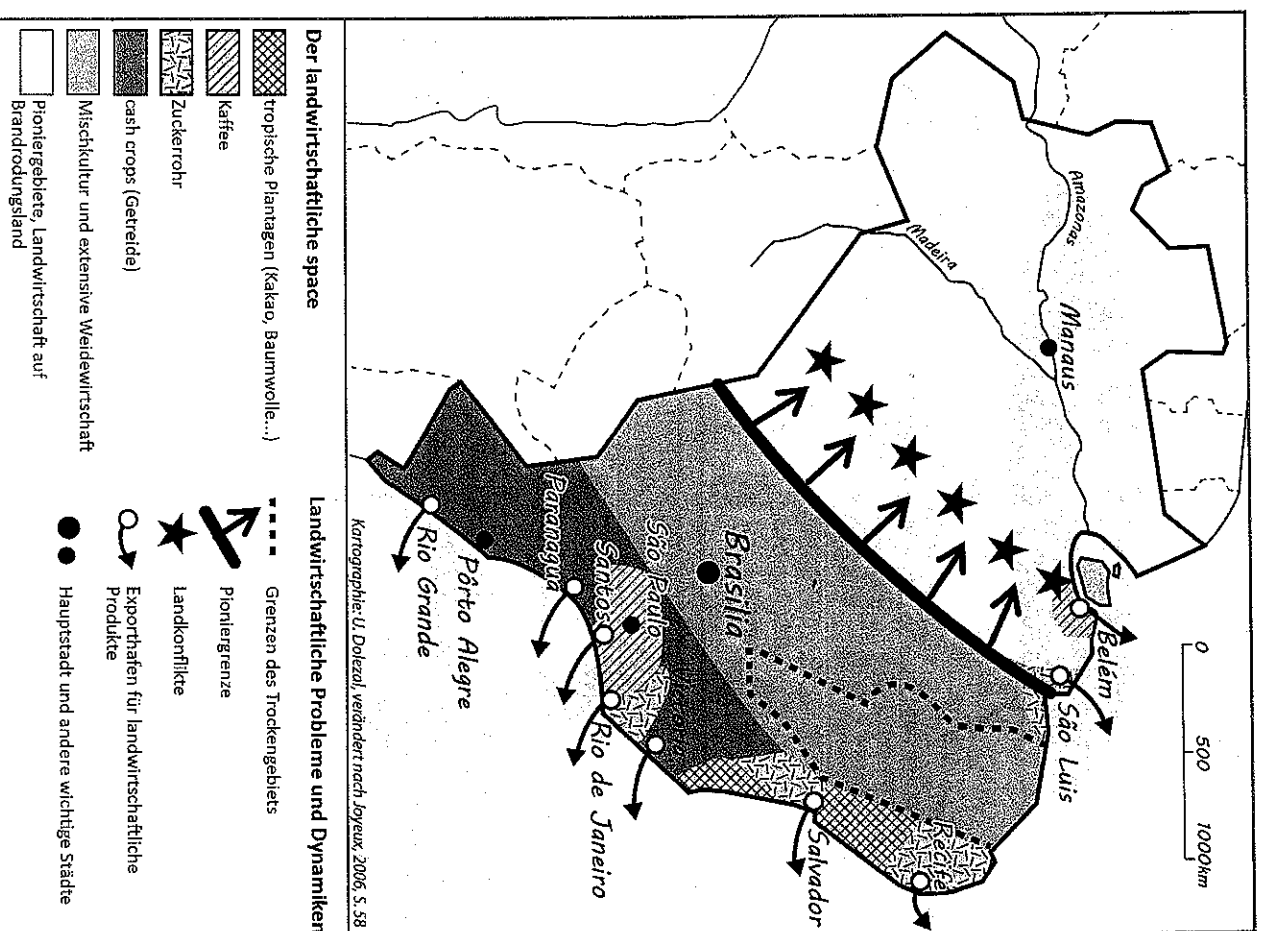


Abb. 4: Darstellung der brasilianische Landwirtschaft in einem französischen Schulbuch (Joyeux 2006, S. 58)

Die Entwicklung des brasilianischen Amazonas

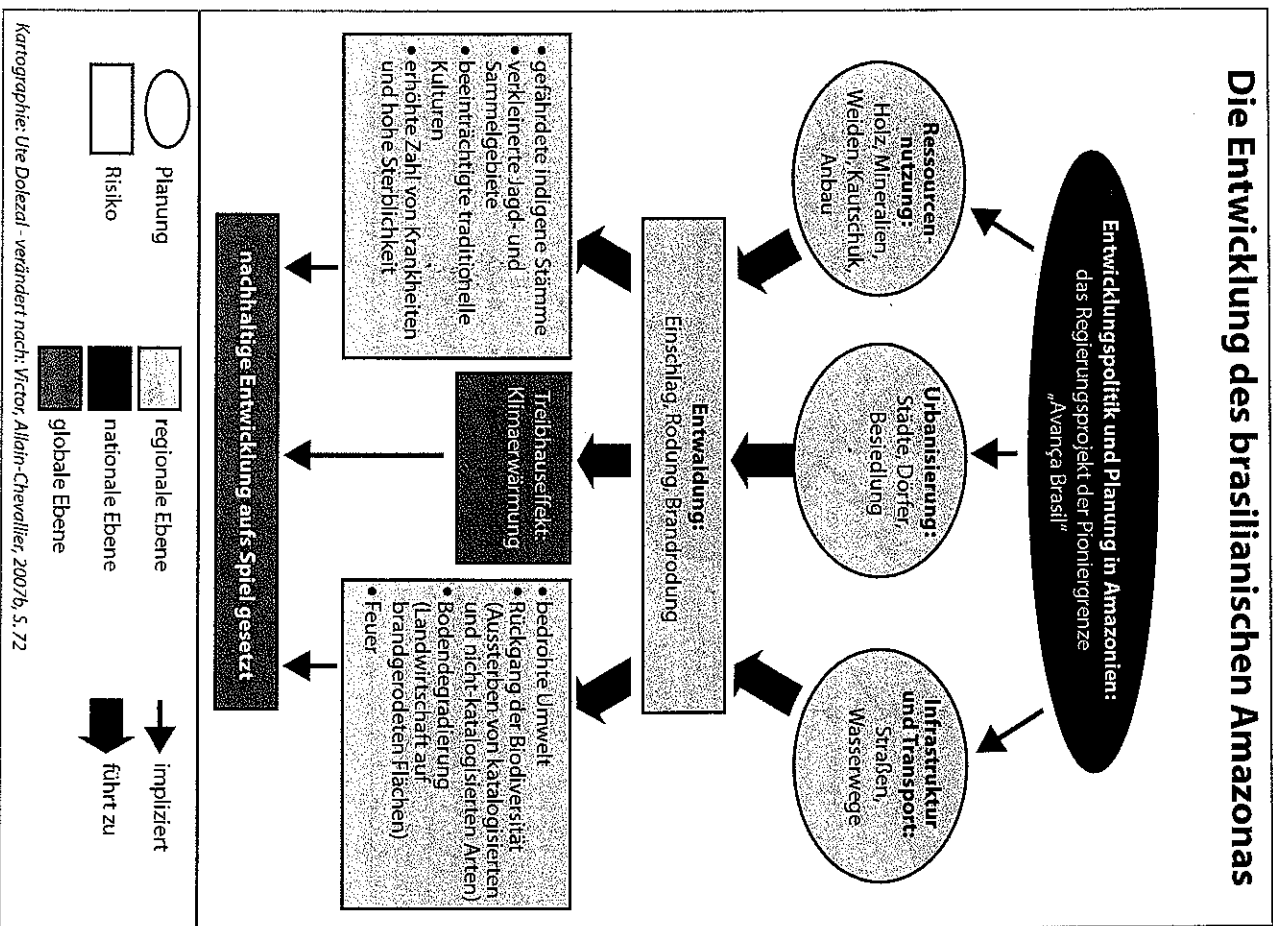


Abb. 5: Darstellung der Eingriffe des Menschen in das Ökosystem Regenwald in einem französischen Unterrichtsmaterial (VICTOR, ALLAIN-CHEVALLIER 2007b, S. 72)

der Wahrnehmung des Autors und als solche diskuter- und veränderbar. Mittels der Karte werden somit fast alle Konzepte dargestellt, außer *place* und *scale*. Für die Darstellung des Konzepts *place* eignen sich Karten auch tatsächlich nicht in dem Maße. In Großbritannien werden Karten, die sich mit *place* beschäftigen, vornehmlich in der Form von *affective maps* (PORTER, SCORNFAM 2006; WHITTLE 2006) oder *postcard maps* (CARLING, BAKER 2011) in der Grundschule genutzt.

Am Ende der 8. Klasse sollen die Lernenden nach den Vorstellungen des niedersächsischen Kerncurriculums „Eingriffe des Menschen in ein Natursystem und deren Folgen am Beispiel des tropischen Regenwalds“ erklären können (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2008, S. 14). Natürlich bietet sich auch hier wieder das Regionalbeispiel Brasilien an. Die Unterrichtsmaterialien zur arte-Sendung „Mit offenen Karten“ behandeln das Problem unter besonderer Berücksichtigung des Konzepts *scale* (VICTOR, ALLAIN-CHEVALLIER 2007b - s. Abb. 5), wobei das nationale Projekt der Entwicklung Amazoniens den Ausgangspunkt für regionale Entwicklungen und Risiken darstellt, die ihrerseits globale Risiken nach sich ziehen können. Das Funktionsschema wird durch Karten unterstützt, die sowohl Diversität als auch Vernetzung und Wandel darstellen.

Beide Beispiele können im Prinzip ebenso gut unter der Vorgabe des brandenburgischen Rahmenlehrplans (MBS 2008) unterrichtet werden. Dort würden sie ins Themenfeld I der Jahrgangsstufe 9/10 fallen, das sich mit Nord- und Südamerika beschäftigt und in diesem Rahmen das Ökosystem tropischer Regenwald, die Grundlagen der agrarischen Nutzung und die Tragfähigkeit des Raumes als Aspekte vorsteht. Dabei wäre ein Übergang möglich von den eher traditionellen, faktenorientierten Ansätzen hin zu geographischem Denken. Es ginge also nicht mehr nur dar-

um, die Bedeutung der Regenwälder für das Weltklima zu erläutern (MBS 2008, S. 28), sondern die Lernenden würden verstehen, warum die Wälder trotz dieser (von Europäern zugeschriebenen Bedeutung) geodeter werden. Es ginge auch nicht nur darum, die Geofaktoren zu erläutern und daraus landwirtschaftliche Nutzungsmöglichkeiten abzuleiten (MBS 2008, S. 28), sondern die Lernenden hätten die Chance zu verstehen, dass gute Nutzungsmöglichkeiten für die Ernährungssicherung der Bevölkerung schlecht sein können, wenn die Flächen für die Exportproduktion genutzt werden. Oder anders: Die Lernenden hätten die Chance, einen geographischen Einblick in die Komplexität der Welt zu erhalten.

Interessanterweise berücksichtigt auch der regional ausgerichteter Rahmenlehrplan Brandenburgs das Konzept *place* in seiner modernen Fassung nicht. Wollte man die Bedeutungen berücksichtigen, die Menschen Brasilien zuschreiben, würde man bei deutschen Schülern vermutlich weder bei der Landwirtschaft noch beim tropischen Regenwald (da schon eher) landen, sondern bei Samba, Karneval und Fußball. Das muss der Geographie keinen Abbruch tun: In Bezug auf den Sport hat AUGUSTIN (2007) eine Geographie vorgelegt, die praktisch alle geographischen Konzepte thematisiert.

Geographische Konzepte lassen sich somit als Strukturierungshilfe sowohl für den allgemeingeographisch als auch für den regional orientierten Geographielehrer nutzen. Allerdings würde keiner der beiden derzeitigen Ansätze so bleiben, wie er ist. Das wäre angesichts des derzeitigen Zustands des Schulfaches aber nicht bedenklich. Vorteilhaft dagegen wäre, dass die geographischen Konzepte es erlauben, durch schrittweise Veränderungen beide Ansätze aneinander anzunähern, der Schulgeographie eine erkennbare Identität und Relevanz für das Leben der Lernenden zu verleihen und insgesamt international anschlussfähig zu werden.

2.4 Geographische Konzepte im Kontext zeitgenössischer *big ideas* der Geographiedidaktik

Nachdem die geographischen Konzepte bisher eher im Rahmen eines fachinternen Diskurses erörtert wurden, sollen sie im folgenden Abschnitt kurz im Kontext verschiedener, relativ breit diskutierter erkenntnistheoretischer oder erzielungswissenschaftlicher Konzepte dargestellt werden, um ihre Anschlussfähigkeit an zeitgenössische *big ideas* zu prüfen.

2.4.1 Konstruktivismus

Alles, was in diesem Beitrag bisher gesagt wurde, ist konstruiert. Ebenso wie alles, was noch gesagt wird, konstruiert sein wird. Trotzdem – oder gerade deswegen – fühlt sich der Beitrag wissenschaftlichem Wissen verpflichtet. Er versucht eine möglichst gute Antwort auf ein zuvor definiertes Problem zu geben. Aber er würde nicht beanspruchen wollen, dass diese Antwort eine „für alle verbindliche *one-best-way*-Lösung“ (WARDENGA 2006) präsentiert. Das schon deswegen nicht, weil er sich in einem bestimmten Bezugsrahmen bewegt, der nicht immer und überall gilt. Umgekehrt würde er sich auch missverstanden fühlen, wenn das Ganze als rein subjektive Wahrnehmung abgetan würde. In diesen wenigen Sätzen sind einige Grundvorstellungen des Konstruktivismus impliziert.

Der Konstruktivismus verlangt kein Bekennnis. Er ist nur ein „Ansatz der kritischen Interpretation empirischer Daten über Lernen“ (AURSCHNATTER 1998, S. 55) oder auch über die Wissensproduktion. Allerdings ein Ansatz, der derzeit die besten Erklärungen für die beobachtete Empirie bietet. Die Grundannahme des Konstruktivismus ist sehr schlicht: Er geht davon aus, dass unser Gehirn keinen direkten Kontakt zur Außenwelt hat, es die Außenwelt somit nicht einfach abbilden kann. Startdessen muss es sich die Außenwelt in seiner

Vorstellung selbst zusammenbasteln, also konstruieren. Das geschieht, indem die von den Sinnesorganen wahrgenommenen Informationen in einen neuronalen Code übersetzt und mit schon vorhandenen kognitiven Strukturen vernetzt werden (ROTH 1997). Dieser Prozess wird als selbstreferentiell verstanden, weil er seine Vorstellung der Welt nur aus sich selbst entwickeln kann (FORSTERER 1999). Für die Entwicklung dieser Vorstellung ist die Kommunikation mit anderen unentbehrlich. Durch sie können eigene Vorstellungen bestätigt oder in Frage gestellt werden. Dort wo eine Diskrepanz zwischen den eigenen und anderen Vorstellungen bemerkt wird, kann es zu Lernprozessen, d. h. einer Veränderung der eigenen Vorstellungen, kommen (MERTZEL 2007).

Der Prozess der Welterzeugung bedeutet aber auch, dass die Welt über die wir reden, nur als mögliche Welt in unserer Vorstellung besteht (DELEUZE, GUATTARI 1991, 2000). In Bezug auf das oben genannte Beispiel der Wirtschaften Darstellung der Bauern im Libanon heißt das, dass die Bauern ihre Realität in Wirklich haben und erst durch den Text einen Ausdruck und damit eine neue Existenz erhalten. Subjekt und Objekt fallen dabei in eins. Das ist etwas ganz anderes als die Interpretation der konstruktivistischen Perspektive als vornehmlich subjektiv (WARDENGA 2006), wie es in einigen Teilen der Geographiedidaktik derzeit geschieht. Der Konstruktivismus lässt sich keiner Seite des Dualismus subjektiv – objektiv zuordnen (SCHÄRERER 2006), er hebt ihn auf.

Im Rahmen eines so definierten Konstruktivismus verstehen sich die *geographical concepts* als eine fachliche Perspektive, mit der die Welt interpretiert wird. Niemand würde auf die Idee kommen, davon auszugehen, dass dies die einzige Perspektive sei oder dass mit Hilfe dieser Perspektive eine für alle verbindliche *one-best-way*-Lösung produziert werden könnte. Aber innerhalb des fachlichen Diskurses erscheinen diese

Konzepte derzeit als die besten Werkzeuge, um ein besseres Verständnis der Welt zu erlangen, das über die Fachgrenzen hinaus Relevanz besitzt. Die Konzepte sind insofern relativ und absolut zugleich: „relativ zu [ihren] eigenen Komponenten, zu anderen [Konzepten], zur Ebene, auf der [sie sich abgrenzen], zu den Problemen, die [sie lösen sollen], absolut in der von [ihnen] vollzogenen Verdrückung, durch den Ort, den [sie] auf der Ebene [besetzen], durch die Bedingungen, die [sie] dem Problem [zuweisen]“ (DELEUZE, GUATTARI 2000; vgl. FN 2).

2.4.2 Spatial thinking

Zwar ist der Begriff in Deutschland noch nicht ganz angekommen, aber die mit ihm verbundenen Ideen sind durchaus zu beobachten. *Spatial thinking* ist ein US-amerikanischer Ansatz (vgl. GERSWINTE 2008), der sich zwar mit einem Problem beschäftigt, das auch in Großbritannien oder in Frankreich diskutiert wird, der aber andere Antworten gibt, weil er die Bedingungen anders definiert. Verstanden wird *spatial thinking* als „a constructive amalgam of three elements: concepts of space, tools of representation, and processes of reasoning“ (NATIONAL RESEARCH COUNCIL 2006, S. 12). Das zugrunde gelegte Konzept von *space* unterscheidet sich allerdings deutlich von dem in Großbritannien oder auch Frankreich genutzten Konzept. *Space* hat in diesen Ansatz Komponenten wie Dimension, Kontinuität, Nähe und Abgrenzung, die insgesamt eher technisch gefüllt werden, etwa mit der Kenntnis des Unterschieds zwischen Kilometern und Meilen, des Grades oder den verschiedenen Möglichkeiten, Distanzen zu messen (Meilen, Fahrkosten, Dauer der Fahrt). Diese Fokussierung wird verständlich, wenn man bedenkt, dass die Beschäftigung mit *spatial thinking* sich hier meist im Kontext der GIS-Anwendung vollzieht (z. B. LOGAN u. a. 2010).

Demgegenüber betont ein Vertreter der

dem Einfluss der angelsächsischen Ideologie gegenüber oft kritischen Franzosen (vgl. BRUNEL 2008), dass eine Karte am besten als Skizze mit Buntstift gezeichnet werden sollte, weil man in ihr „mit viel mehr Flexibilität und Kraft die kartografische ‚Unge nauigkeit‘ einzeichnen [kann], die bei einer Digitalisierung kaum akzeptiert würde“ (REKACIEWICZ 2009, S. 100). Das Konzept von *space*, das sich hinter dieser Aussage verbirgt, hat ein deutlich konstruktivistischeres Selbstverständnis: Die Karte wird als „visuelle Interpretation des Kartografen“ (REKACIEWICZ 2009, S. 100) gesehen. Dabei käme es nicht so sehr darauf an, die Welt metrisch möglichst präzise darzustellen; solche Informationen liegen eher unter der Skizze verborgen. Vielmehr ginge es darum, durch die Karte begrifflich zu machen, welche Machtkonstellationen, Tätigkeiten politischer Akteure und Verschiebungen von Einflussbereichen wo erkennbar sind. Dazu wird von der thematischen Karte abstrahiert, es findet „eine Art Entmaterialisierung der Karte“ (REKACIEWICZ 2009, S. 100) statt, d. h. anders als bei den Amerikanern bildet sich „ein von der (thematischen – Anm. d. Vert.) Karte losgelöstes Netz von Informationen, die man nicht länger exakt im Raum zu verorten sucht“ (REKACIEWICZ 2009, S. 100). Es geht kurz gesagt, um die Darstellung von etwas, das dem britischen Verständnis des Konzepts *space* entspricht. Dort wird der Denkprozess, der zu solch einem Ergebnis führt, allerdings nicht als *spatial thinking* bezeichnet, sondern als *thinking geographically* (GA 2009).

2.4.3 Fachübergreifender Unterricht

Fragt man Studierende bei ihrem Erstkontakt mit der Geographiedidaktik nach ihren Visionen von Geographieunterricht, ist einer der am häufigsten genannten Aspekte die Interdisziplinarität. Auch in den Bildungsstandards wird hervorgehoben, dass die Geographie „wesentliche Beiträge

zu fachübergreifenden und facherverbindenden Bildungsaufgaben“ (DGrG 2007, S. 7) leistet. Gleichzeitig stellt LETHMATE (2005) fest, dass Geographielaher kein Interesse daran haben, sich an fachübergreifenden Projekten zur Ökosystemanalyse zu beteiligen. Er führt dieses Desinteresse auf Inkompetenz im naturwissenschaftlichen Bereich, einen Rückzug des Faches auf das Niveau der reinen Beschreibung und eine mangelnde Identifikation der Lehrenden mit dem Fach zurück. Das Problem, das sich hier auftut, ist höchst komplex. Zum einen kann es keinen fachübergreifenden Unterricht ohne Fach geben. Zum anderen fördert die Konzeption der Geographie als Brückenfach zwischen Natur- und Sozialwissenschaften ein diffuses Fachverständnis, in dem Geographie zu so etwas wie einem Containerraum für andere Fachwissenschaften wird. Die Attraktivität der Vision der Geographie als fachübergreifendes Fach an sich verdankt sich zudem vermutlich vor allem der Idee, ein Fach zu haben, das alles kann, weil es ja die ganze Welt zum Gegenstand habe. Dies aber ist ein Fehlschluss: Es gibt kein Konzept „mit allen Komponenten, denn dies wäre schlicht und einfach Chaos: Selbst die sogenannten Universalien [also z. B. der Raum - Anm. d. Verf.] als letzte Begriffe müssen aus dem Chaos heraustraten, indem sie ein Universum umschreiben, das sie expliziert“ (DELEUZE, GUATTARI 2000, S. 21). Geographische Konzepte helfen, der Schulgeographie eine eigene Identität zu geben, mit der sie sich von anderen Fächern unterscheiden kann und somit zu eventuellen fachübergreifenden Projekten auch etwas mehr beitragen hätte als „Bäume als Gestaltungselement“ (LETHMATE 2005, S. 275).

Wie eine geographische Behandlung aussehen könnte, lässt sich am Beispiel des Bildungsstandards S4 des Kompetenzbereichs F2 zeigen, der fordert, dass Lernende „gegenwärtige naturgeographische Phä-

nomene und Strukturen in Räumen (z. B. Vulkane, Erdbeben, Gewässernetz, Karstformen) beschreiben und erklären“ können (DGrG 2007, S. 14 - Herv. d. Verf.). Interpretiert man diesen Standard in der Form, dass Vulkane in ihrem Aufbau beschrieben und erklärt werden, wird kein geographisches Wissen mehr vermittelt, sondern es werden die Ergebnisse anderer Fächer, in diesem Falle der Geologie, im Geographieunterricht behandelt. WALD (2013) zeigt, dass gerade eine geographische Betrachtung von Vulkanen zu durchaus spannenden Einsichten führen kann, wenn sie etwa das ausgestoßene Magmavolumen verschiedener Vulkane mit der Zahl der Todesopfer vergleicht (wobei insbesondere die Konzepte *place* und Diversität genutzt werden können) und daraus die Frage ableitet, wie das Naturrisiko Vulkanausbruch zur Naturkatastrophe Vulkanausbruch wird, oder die Folgen des Ausbruchs des Eyjafjallajökull auf verschiedenen Maßstabsebenen diskutiert (Konzepte *scale*, Vernetzung und Diversität) und die Ausbreitung der Aschewolke mit den entstehenden Kosten ins Verhältnis setzt (Konzepte *space*, Vernetzung und Wandel). So verstanden und praktiziert erhält die Schulgeographie eine Fachidentität und kann mit ihren Fachkompetenzen fachübergreifende Projekte bereichern.

2.4.4 Kompetenzen

Kompetenzen werden in den geographischen Bildungsstandards mit Bezug auf KURME (2001) definiert als „bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (zitiert nach DGrG 2007, S. 8). Hilbert Meyer übersetzt diesen nicht unbedingt lesefreundlichen

Satz als „die Fähigkeit, durch Erfahrung und Lernen erworbenes Wissen und Können in immer neuen Handlungssituationen selbstständig, verantwortungsbewusst und situationsangemessen anzuwenden“ (MEYER 2011, S. 10) und fügt drei Kennzeichen kompetenzorientierten Unterrichts hinzu: Neben einer an Kompetenzstufenmodellen orientierten Unterrichtsplanung fordert er, dass den Lernenden die Chance eröffnet wird „ihre Wissen und Können systematisch und vernetzt aufzubauen“ (MEYER 2011, S. 10) und dass sie „den Nutzen ihres Wissens und Könnens in realitätsnahen Anforderungs- und Anwendungssituationen erproben können“ (MEYER 2011, S. 10).

Sieht man sich die oben schon mehrfach zitierten Rahmenrichtlinien Geographie aus Niedersachsen und aus Brandenburg daraufhin an, kommt man nicht unhin, ein anderes Verständnis von Kompetenzen festzustellen. In Brandenburg wird etwa als Standard formuliert, dass Lernende selbstständig topografische Objekte in sinnvolle Karten zeichnen oder dass sie Klimadiagramme lesen und unter Anleitung auswerten (MBJS 2008). In Niedersachsen sollen die Lernenden die Kompetenz entwickeln, die Landschaftsformen des Bundeslandes zu beschreiben und die glaziale Serie zu erklären oder Formen räumlicher Mobilität zu beschreiben (NIEDERSÄCHSISCHES KULTURMINISTERIUM 2008). Keine dieser Anforderungen lässt sich ernsthaft als Kompetenz bezeichnen, da sie sich auf keine realitätsnahen Anforderungs- oder gar Anwendungssituationen beziehen; genau genommen sind sie nichts weiter als die Beschreibung von Unterrichtshandlungen.

Dass die Formulierung von Kompetenzen sowohl im eher allgemein- wie im eher regionalgeographischen Unterricht so schwer fällt, könnte an der mangelnden Berücksichtigung geographischer Konzepte liegen. Die Briten zumindest können ohne Probleme eine generelle, durch den Geographieun-

terricht zu erreichende Kompetenz formulieren: „An essential educational outcome of learning geography is to be able to apply knowledge and conceptual understanding to new settings: that is, to ‘think geographically’ about the changing world“ (GA 2009, S. 9).

3 Schlussfolgerung: Wege entstehen beim Gehen

*Two roads diverged in a wood, and I -
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.*
(Robert Frost)

Wer Lehrenden an Schulen Neuerungen wie die der Konzepte unterbreitet, bekommt oft zu hören, dass dies doch schon lange getan werde. Dagegen kann man in der Regel nichts sagen, denn der empirische Beweis des Gegenteil ist in den allermeisten Fällen unmöglich. Im Falle der *geographical concepts* gibt es aber eine kleine empirische Studie, in der 15 Unterrichtsstunden, fünf Einzel- und fünf Doppelstunden, beobachtet und auf die Nutzung der oben beschriebenen Konzepte hin untersucht wurden (SCHULZ 2011). Das Ergebnis ist enttäuschend: Die Konzepte kamen im Prinzip nicht vor und wenn dann nur, wenn man theoretisch nicht valide Ein-Komponenten-Konzepte (*place* als reine Lagebestimmung) zuließ, damit das Ergebnis nicht ganz so niederschmetternd ausfiel. Auch konnten die Lehrenden, danach befragt, mit dem Begriff Konzept nichts verbinden.

Das ist vielleicht nicht erstaunlich, da ein solcher konzeptueller Ansatz in Deutschland nicht verbreitet ist. Allerdings hat es im deutschsprachigen Raum bereits 1997 einen Beitrag zur Nutzung dieses Ansatzes in Frankreich gegeben (MINSCHIK, STRTE 1997). Als die beiden österreichischen Kollegen über diesen Ansatz berichteten, war er auch in Frankreich selbst ganz neu. Wer heute offenen Auges durch Frankreichs

Medienlandschaft geht, wird an vielen Orten Geographie finden: im auch ins Deutsche übersetzten Atlas der Globalisierung, in der arte-Sendung ‚Mit offenen Karten‘, in der Beilage von Le Monde mit dem Titel *Géo&Politique*, in der Tatsache, dass eine Geographin Gesprächspartner von Yann Arthus-Bertrand in einem seiner ‚Die Erde von oben‘-Videos ist, in den vielen *cafés géographiques* im Lande und auch im *Festival International de Géographie*, das jährlich in der 22.000-Einwohner-Gemeinde in St-Dié stattfindet. Sogar die britische

Tourismuserwerbung hat darauf reagiert und ein Plakat mit einer hügeligen Landschaft und einem Viadukt im Vordergrund, das in Deutschland den Slogan ‚Natur ist Great Britain‘ trägt, mit ‚Grands espaces, Great Britain‘ betitelt. Es scheint somit an der Zeit, dass die deutsche Schulgeographie ausgetampelte Wege verlässt. Natürlich ist es mühselig, neue Wege zu gehen und es wird manch einen Umweg geben, der nicht zielführend ist, aber die Resultate in anderen Ländern lassen die Mühen gerechtfertigt erscheinen.

Literatur

- AKACHA, S., DÉLIAS, P., PERRIER, O., SIERRA, P. (2011): Production de la géographie: croquis, composition et étude de cas. In: SIERRA, P. (Hrsg.): La géographie: Concepts, savoirs et enseignements. Paris, S. 323-343.
- ARBEITSGRUPPE CURRICULUM 2000+ DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (DGfG) (2002): Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie. Bonn.
- AUFSCHNATTER, S. v. (1998): Konstruktivistische Perspektiven zum Physikunterricht. In: Pädagogik 50, H. 7-8, S. 52-57.
- AUGUSTIN, J.-P. (2007): Géographie du sport. Spatialités contemporaines et mondialisation. Paris.
- BARDY, A., SAGIV, L. (2003): The EU and Israel: Comparison of Cultures and Implications. In: BÖHNKE, K. (Hrsg.): Israel and Europe: A complex relationship. Wiesbaden, S. 13-36.
- BLOTHROOP, T., BOSSCHAART, A., DE BOER, M., MENNEN, H., PRINSEN, H. (2009): Buitenland ak 3 vwo. Houten.
- BONIFACE, P., VÉDRINE, H. (2010): Atlas du monde global. Paris.
- BRUNEL, S. (2008): À qui profite le développement durable? Baume-les-Dames.
- BRUNER, R. (1997): La carte-modèle et les chorèmes. – In: BRUNER, R.: Champs et contrechamps. Raisons de géographie. Paris, S. 204-211.
- CASTREX, N. (2009): Place: Connections and Boundaries in an Interdependent World. In: CLIFFORD, N. J., HOLLOWAY, S. L., RICE, S. P., VALENTINE, G. (Hrsg.): Key Concepts in Geography. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore, S. 153-172.
- CATLING, S., BAKER, P. (2011): Wish you were where? Exploring postcard maps. In: Primary Geography, H. 75, S. 12-13.
- CIECH, D., E. HEINEMEYER, K. HERRFURTH, K. KOLSTER, H. OELLERTICH, W. SIMON, R. TIEBE (1983): Seydlitz-Mensch und Raum. Ausgabe für Realschulen 7/8. Berlin.
- CHAGNOULAUD, J.-P., SOUJAN, S.-A. (2011): Atlas des Palestiniens. Un peuple en quête d'un État. Paris.
- CHOWSKY, N. (2010): Hopes and Prospects. London.
- CRASSWELL, T. (2004): Place – a short introduction. Malden, Oxford, Victoria.
- DELEPLACE, M., NICLOT, D. (2005): L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie. Enquête au collège et au lycée. Reims.
- DELUZE, G., GUATTARI, F. (1991): Qu'est-ce que la philosophie? Paris.
- DELUZE, G., GUATTARI, F. (2000): Was ist Philosophie? Frankfurt am Main.
- DELMAS, J.-C., STARK, B. (2007): Croquis et schémas. Paris.
- DGFg (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE) (2007): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Berlin.
- DÜRR, H. (1987): Kulturerbe: Eine „neue“ Zehnweilenlehre als Grundlage des Geographieverrichts? In: Geographische Rundschau 39, S. 228-232.
- ENCEL, F. (2008a): Atlas géopolitique d'Israël. Aspects d'une démocratie en guerre. Paris.
- ENCEL, F. (2008b): L'évolution spatiale des fuits orthodoxes à Jérusalem et en Cisjordanie: simple extension démographique ou réelle stratégie territoriale? In: Hérodote, H. 130, S. 43-58.
- ENCEL, F., THUAL, F. (2011): Géopolitique d'Israël. Paris.
- FOERSTER, H. v. (1999): Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Heidelberg.
- FONSTAD, K. W. (2001): Historischer Atlas von Mitteleuropa. Stuttgart.
- FRIEDLING, H.-D. v., UHLÉNWINKEL, A. (1990): Wirtschaftsgeographie. In: Gabler Volkswirtschaftslexikon. Wiesbaden, S. 972-994.
- GA (GEOGRAPHICAL ASSOCIATION) (2009): A different view. A manifesto from the Geographical Association. Sheffield.
- GERSMERT, P. (2008): Teaching Geography. New York.
- GOODMAN, N. (1984): Weisen der Weltzeugung. Frankfurt am Main.
- HARD, G. (1987): Seele und Welt bei Griechen und Geographen: Metamorphosen der Sonnenblume. In: BAHNENBERG, G., DEITERS, J., FISCHER, M. M., GAEBE, W., HARD, G., LÖFFLER, G. (Hrsg.): Geographie des Menschen. Dietrich Bartsels zum Gedenken (= Bremer Beiträge zur Geographie und Raumplanung, H. 11). Bremen, S. 111-140.
- HARD, G. (1992): Reisen und andere Katastrophen. Parabeln über die Legasthanie des reisenden Geographen beim Lesen der Welt. In: BROGIATO, H. P., CLOSS, H.-M. (Hrsg.): Geographie und ihre Didaktik, Teil 2. Trier, S. 1-17.
- HLAWATSCHEK, R., RADDAZ, J., RÖMER, T., TÖDTER, G.-B. (2003): Geographia Avenitica. Ektrath.
- HEROD, A. (2009): Scale: The Local and the Global. In: CLIFFORD, N. J., HOLLOWAY, S. L., RICE, S. P., VALENTINE, G. (Hrsg.): Key Concepts in Geography. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore, S. 217-235.
- HERTZOG, A., SIERRA, P. (2011): L'évolution de l'enseignement de la géographie en France. In: SIERRA, P. (Hrsg.): La géographie: Concepts, savoirs et enseignements. Paris, S. 69-81.
- JALTA, J., JOLY, J.-F., REINBER, R. (2008): Les croquis et les schémas du BAC. – Paris.
- JOYRUX, A. (2006): Géographie 2^e. Paris.
- KINDER, A., LAMBERT, D. (2011): The National Curriculum Review: what geography should we teach? In: Teaching Geography 36, H. 3, S. 93-95.
- LACOSTE, Y. (2008a): La géographie, la géopolitique et le raisonnement géographique. In: Hérodote, H. 130, S. 17-42.
- LACOSTE, Y. (2008b): Géopolitique. La langue historique d'aujourd'hui. Baume-les-Dames.
- LAMBERT, D. (2009): Introduction – part I: What is living geography? In: MITCHELL, D. (Hrsg.): Living Geography. Exciting futures for teachers and students. London, S. 1-7.
- LAMBERT, D., MORGAN, J. (2010): Teaching Geography 11-18. A Conceptual Approach. Maidenhead.

- LEMERCIER (2010): Clés pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Aide à la mise en œuvre des programmes. Buc.
- LEHMAYER, J. (2005): „Geomethoden“, Kritische Anmerkungen zum fachdidaktischen Verständnis geographischer Arbeitsweisen. In: *Geodko* 26, H. 3-4, S. 251-282.
- LEVY, J. (2008) (Hrsg.): L'invention du Monde: une géographie de la mondialisation. Paris.
- LISA (LANDESNSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG, LEHRERWEITERBILDUNG UND UNTERRICHTSFORSCHUNG VON SACHSEN-ANHALT) (1993): Das Kulturreichtelekonzept – neu im Geographieunterricht Sachsen-Anhalts. – o. O.
- LOGAN, J. R., ZHANG, W., XU, H. (2010): Applying spatial thinking in social science research. In: *Geojournal* 75, H. 1, S. 15-27.
- MARSDEN, B. (1997): On Taking the Geography Out of Geographical Education. In: *Geography* 82, S. 241-252.
- MASSERY, D. (1999): Power geometries and the politics of space-time (Hettner-Lecture 1998). Heidelberg.
- MASSERY, D. (2005): *for space*. London, Thousand Oaks, New Delhi.
- MBIS (MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT LAND BRANDENBURG) (2002) (Hrsg.): Rahmenlehrplan Geografie Sekundarstufe I. Potsdam.
- MBIS (MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT LAND BRANDENBURG) (2008) (Hrsg.): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Geografie. Potsdam.
- MENSCHIK, G., SITTE, C. (1997): La Géographie française – Nachhilfe für Österreicher? Einige Bemerkungen zu einer neuen Generation französischer Geographieschulbücher (insbesondere für die „Terminale“, dem Vorbereitungsjahr für die Matura/Bac). In: *GW-Unterricht*, H. 65, S. 48-59.
- MEYER, H. (2011): Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht. Anmerkungen in Anschluss an Lothar Klingenberg. In: *Lehrerbildung, Sonderausgabe*, S. 7-37.
- MITZEL, G. (2007): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen. NATIONAL RESEARCH COUNCIL (2006): Learning to Think Spatially. Washington, D.C.
- NEWTG, J. (1986): Drei Welten oder eine Welt: Die Kulturerbeile. In: *Geographische Rundschau* 38, H. 5, S. 262-267.
- NEWTG, J., REINHARDT, K. H., FISCHER, P. (1983): Allgemeine Geographie am regionalen Faden. Diskussionspapier für ein neues Konzept des Faches Erdkunde. In: *Geographische Rundschau* 35, H. 1, S. 38-39.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTURMINISTERIUM (2008) (Hrsg.): Kerncurriculum für die Realschule 5-10. Erdkunde. Hannover.
- PAPPE, I. (2007): Die ethnische Säuberung Palästinas. Frankfurt.
- PAPPE, I. (2011): Wissenschaft als Herrschaftsdienst. Der Kampf um die akademische Freiheit in Israel. Hamburg.
- POTTER, C., SCOFFNAM, S. (2006): Emotional Maps. In: *Primary Geographer*, H. 60, S. 20-21.
- REKACEWICZ, P. (2009): Lob der Skizze. In: *Le Monde diplomatique* (Hrsg.): *Atlas der Globalisierung*. Berlin, S. 100-101.
- ROTH, G. (1997): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt am Main.
- SAJAK, D., STONIER, D. (Hrsg.) (1995): *Diercke-Erdkunde für Gymnasien in Niedersachsen 7/8*. Braunschweig.
- SAND, S. (2011): Die Erfindung des jüdischen Volkes. Israels Gründungsmythos auf dem Prüfstand. Berlin.
- SCHAMP, E. W. (1983): *Grundsätze der zeitgenössischen Wirtschaftsgeographie*. – In: *Geographische Rundschau* 35, S. 74-80.

- SCHNEIDER, A. (2006): „Didactical Turn“ – *Actumen? Actumen?* Zum Verstehen und Lehren einer neuen Denkweise. In: *DICKEL, M., KAWWISCHER, D. (Hrsg.): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert*. Münster, S. 247-275.
- SCHULZE, A. (1970): *Allgemeine Geographie statt Länderkunde!* Zugleich eine Fortsetzung der Diskussion um den exemplarischen Erdkundeunterricht. In: *Geographische Rundschau* 22, S. 1-10.
- SCHULZ, B. (2011): *Basis- und Fachkonzepte im Geographieunterricht. Eine empirische Untersuchung*. Potsdam (unveröffentlichte Modularebeit).
- SENIOR, D., SINGER, S. (2009): *Start-Up Nation. The Story of Israel's Economic Miracle*. New York, Boston.
- TAYLOR, L. (2008): *Key concepts and media term planning*. In: *Teaching Geography* 33, H. 2, S. 50-54.
- TAYLOR, L. (2011): *Basiskonzepte im Geographieunterricht. Schlüssel, um die Welt besser zu verstehen und den Unterricht besser zu planen*. In: *Praxis Geographie* 41, H. 7-8, S. 8-14.
- TAYLOR, P. J. (2009): *Time: From hegemonic Change to Everyday Life*. In: CLIFFORD, N. J., HOLLOWAY, S. L., RICE, S. P., VALENTINE, G. (Hrsg.): *Key Concepts in Geography*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore, S. 140-152.
- THIERT, N. (2009): *Space: The Fundamental Stuff of Geography*. In: CLIFFORD, N. J., HOLLOWAY, S. L., RICE, S. P., VALENTINE, G. (Hrsg.): *Key Concepts in Geography*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore, S. 85-96.
- Autor:**
- Prof. Dr. Anke Uhlénwinkel**
Universität Potsdam
uhl@uni-potsdam.de
- TRÖGER, S. (1987): „Die Erde ist ein Mosaik unterschiedlicher Kulturen“ oder: die „Kulturerbeile“ in der Schule. In: *Geographische Rundschau* 39, S. 278-282.
- VDSG (VERBAND DEUTSCHER SCHULLEHRER) (1999): *Grundlehrplan Geographie. Ein Vorschlag*. Bretten.
- VERLEGER, R. (2010): *Israels Irrweg. Eine jüdische Sicht*. Köln.
- VICTOR, J.-C., ALLAIN-CHEVALLIER, B. (2007a): *Le dessous des cartes. Classe de 1^{re} L'Europe, la France*. Paris.
- VICTOR, J.-C., ALLAIN-CHEVALLIER, B. (2007b): *Le dessous des cartes. Classe de 2^e. Les hommes occupent et aménagent la terre*. Paris.
- WALD, F. (2013): *VULKANRISIKO UND VULKANVASTROPHEN WILTWERT*. – In: *PG 2*, S. 22-24.
- WALD, F. (2013): *DER AUSBRUCH DES BYRATJALIAIÖKULL (ISLAND) 2010*. – In: *PG 2*, S. 30-34.
- WARDENGA, U. (2002): *Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht*. In: *geographie heute* 23, H. 200, S. 8-11.
- WARDENGA, U. (2006): *Raum- und Kulturbegriffe in der Geographie*. In: *DICKEL, M., KAWWISCHER, D. (Hrsg.): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert*. Münster, S. 21-47.
- WHITTE, J. (2006): *Journey sticks and affective mapping*. In: *Primary Geographer*, H. 59, S. 11-13.
- WIRTH, E. (1965): *Zur Sozialgeographie der Religionsgemeinschaften im Orient*. In: *Erdkunde* 19, H. 4, S. 265-284.
- YITZACHIEL, O. (2009): *Critical Theory and Gray Space: Mobilization of the Colonized*. In: *City* 13, H. 2-3, S. 246-263.