

Metzler Handbuch 2.0 Geographie- unterricht

Ein Leitfaden für Praxis und
Ausbildung

Herausgegeben von Prof. Dr. Manfred Rolfes
und Prof. Dr. Anke Uhlenwinkel

2013
Westermann

Sozialgeographische Probleme im Unterricht

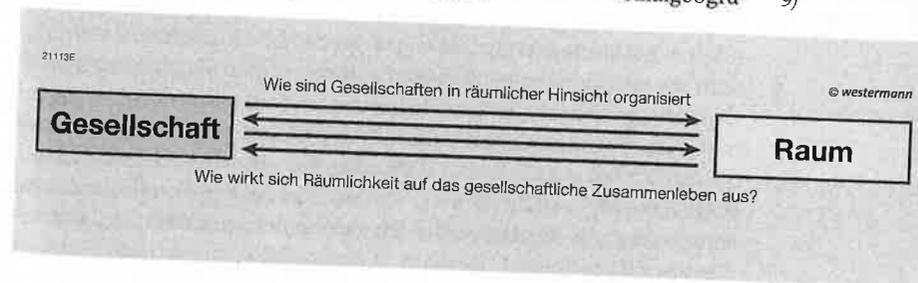
Sozialgeographische Betrachtungen thematisieren das Verhältnis zwischen Gesellschaft und Raum und zählen schon seit Langem zu den Kerninhalten der Geographie. Eine besonders dynamische Entwicklung sozialgeographischer Konzepte ist seit Ende der 1990er-Jahren zu beobachten. Dies hat zu einer Vielzahl neuer und fruchtbarer Perspektiven und Erkenntnisse geführt, zugleich aber auch - für den mit der theoretischen Diskussion wenig Vertrauten - eine kaum zu durchschauende Unübersichtlichkeit erzeugt. Der vorliegende Text versucht, in komprimierter Form zu vermitteln, was unter Sozialgeographie verstanden wird und wie sozialgeographische Probleme im Unterricht thematisiert werden.

1 Gegenstand der Sozialgeographie

Der Begriff der „Sozialgeographie“ wurde Ende des 19. Jahrhunderts geschaffen und hat seitdem sehr verschiedene Interpretationen und theoretische Fundierungen erfahren. In historischer Betrachtung lässt sich eine Abfolge mehrerer Konzepte und Theorieschulen beobachten. Im Fokus der sozialgeographischen Forschungen standen stets Verbindungen gesellschaftlicher Phänomene mit raumbezogenen Strukturen und Prozessen. Etwas vereinfachend lässt sich diese Forschungsperspektive der Sozialgeographie auf zwei Kernfragen reduzieren (siehe Abb. 58.1).

Die Sozialgeographie bildet damit eine unmittelbare Schnittstelle zwischen Geographie und Soziologie (WERLEN/LIPPNER 2011: 690). Aus wissenschaftssoziologischer Perspektive kann die Sozialgeogra-

Abb. 58.1:
Kernfragen sozi-
algeographischer
Forschung (in
Anlehnung an
WERLEN 2000:
9)



phie als eine Subdisziplin der Geographie verstanden werden. Es handelt sich daher um eine besondere Form der differenzierenden Selbstbeschreibung.

2 Entwicklungslinien und Theoriehorizonte der Sozialgeographie

Wissenschaftshistorisch bildeten gesellschaftliche und wissenschaftsinterne Faktoren den Entstehungskontext der Sozialgeographie. Der Wandel von traditionellen zu industriellen Gesellschaften in Mittel- und Westeuropa führte zu massiven sozialen und räumlichen Neuordnungen, deren Analyse zu einem der zentralen Themen wissenschaftlicher Forschung wurde. Zugleich kam es nach der Etablierung der Universitäten und ihrer Wissenschaftsdisziplinen zu einer fortschreitenden Differenzierung der Fächer in immer neue Teildisziplinen.

Mit dem „neuen“ Forschungsgegenstand handelten sich die Sozialgeographen gleich drei theoretische Probleme ein: die Notwendigkeit einer Konzeptualisierung von Gesellschaft, von Raum und des Verhältnisses von Gesellschaft und Raum. Die Bearbeitung dieser Probleme spiegelt sich in der Entwicklungsgeschichte sozialgeographischer Ansätze wider, die schließlich zu einem aus unterschiedlichen theoretischen Zugängen erwachsenen Perspektiven-Pluralismus geführt hat.

Mit den Publikationen von WERLEN (2000) und WEICHHART (2008) liegen zwei elaborierte Arbeiten vor, die einen detaillierten Überblick über die historische Entwicklung und Differenziertheit aktueller Ansätze der Sozialgeographie aufzeigen. An dieser Stelle soll nur eine kurze Übersicht geboten werden, deren Schwerpunkt zudem auf der Entwicklung im deutschsprachigen Raum liegt. Disziplinhistorisch sind folgende Theoriekonzepte zu unterscheiden:

- Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts ist die Sozialgeographie durch naturdeterministische Betrachtungen geprägt, die auf topographische Beschreibungen und historisch-genetische Erklärungen einer landschaftsräumlichen Kammerung der Gesellschaft ausgerichtet sind (→ Geodeterminismus).
- Nach 1945 entsteht die sozialgeographische Landschaftsforschung, für die sich das Verhältnis von Gesellschaft und Raum in einer historisch spezifischen Entwicklung sozialer Gruppen ausdrückt, die im Kräftefeld von Funktionen agieren und in deren Folge regional spezifische Kulturlandschaften entstehen. Hauptvertreter ist H. Bobek.
- Seit den 1950er-Jahren weist der sozialgeographische Indikatorenansatz auf die Analysemethoden des Spurenlesens aus der Kulturlandschaft (z. B. Sozialbrache), die Aktionsraumforschung und den

Anspruch einer intervenierenden angewandten Geographie hin. Der Hauptvertreter ist W. Hartke.

- Ende der 1960er-Jahre entwirft die Münchner Schule ein geschlossenes Theoriekonzept der Sozialgeographie als Wissenschaft von den räumlichen Organisationsformen und raumbildenden Prozessen der Daseinsgrundfunktionen menschlicher Gruppen und Gesellschaften (Wohnen, Arbeiten, Erholen, Versorgen, Bilden, Mobilität, in Gemeinschaft leben). Wichtigste Vertreter sind K. Ruppert und F. Schaffer.
- Anfang der 1970er-Jahre zielte die raumwissenschaftliche Sozialgeographie darauf ab, die sozialen Verhältnisse kartographisch sowie in räumlichen Kategorien darzustellen und soweit möglich mit räumlichen Variablen zu erklären. Der wichtigste Vertreter ist D. Bartels.
- Mitte der 1970er-Jahre richtet die verhaltenswissenschaftliche Sozialgeographie ihre Aufmerksamkeit auf die subjektive Wahrnehmung und Interpretation von Räumen und deren Folgen für raumrelevantes Verhalten.
- Ab Ende der 1980er-Jahre entwickelt WERLEN das Konzept der Geographie alltäglicher Regionalisierungen als handlungszentrierte Sozialgeographie in deren Fokus die sozialgeographischen Praktiken des Geographie-Machens stehen.
- Mit der Entwicklung der Neuen Kulturgeographie (*new cultural geography*) wurden ab den 1990er-Jahren eine Vielzahl neuer sozialgeographisch relevanter Fragestellungen im Rahmen des konstruktivistischen Paradigmas bearbeitet (→ Konstruktivismus und Geographie), ohne explizit eine Verbindung zur Sozialgeographie zu formulieren.

Der Forschungsgang der Sozialgeographie folgt einem Entwicklungspfad, der von naturwissenschaftlichen Perspektiven ausging und sich immer weiter den Sozialwissenschaften näherte. Spätestens Ende der 1990er-Jahren galt schließlich die radikal sozialwissenschaftliche Wende der Sozialgeographie als vollzogen. Diese Neuausrichtung auf sozialwissenschaftliche Theoriebezüge war mit zahlreichen *Turns* in der Humangeographie verbunden (u. a. *cultural turn*, *semiotic turn*, *material turn*), die zu einer Vielfalt der Perspektiven, aber auch zahlreichen neuen Forschungsfragen der Sozialgeographie führten (→ Kulturbegriffe). In der Unübersichtlichkeit neuer Konzepte scheint zeitweise selbst der Begriff der „Sozialgeographie“ hinter den populärer gewordenen Labels der „Kulturgeographie“ oder „Humangeographie“ an Bedeutung zu verlieren (POHL 2008: 158). Zu den einflussreichsten neuen Perspektiven, die der Sozialgeographie zugeordnet werden können, zählen die Theorie der Praxis nach P. Bourdieu, Diskurstheorien und die Theorie sozialer Systeme nach N. Luhmann, die Humanökologie

sowie die kritische Geographie und feministische Sozialgeographie (vgl. WEICHHART 2008; WERLEN/LIPPUNER 2011).

Einen solitären Theoriebezug, wie es noch der Anspruch der Sozialgeographie der Münchner Schule war, gibt es nicht mehr. Auch das Konzept der Geographie alltäglicher Regionalisierungen von WERLEN konnte diese Rolle nicht übernehmen. So stellte WERLEN fest:

„Es gibt ebenso wenig die Sozialgeographie wie es den Forschungsansatz für alle Fragestellungen und Problembereiche gibt [weshalb] auch unterschiedliche Formen [bestehen], die Disziplin Sozialgeographie zu betreiben“ (WERLEN 2000: 13).

Zusammenfassend kann die gegenwärtige sozialgeographische Forschungspraxis daher folgendermaßen beschrieben werden: Mit der tradierten Disziplinbezeichnung „Sozialgeographie“ lassen sich theoretische Konzepte und empirische Praktiken zusammenfassen, deren Gemeinsamkeit in einer auf das Verhältnis von Gesellschaft und Raum ausgerichteten Forschungsperspektive besteht (POHL 2008: 168). Sozialgeographie wäre dann kein separates Teilfach der Geographie, sondern eine Forschungsperspektive, die u. a. auch ökonomische, politische oder religiöse Fragestellungen untersucht.

3 Sozialgeographische Fragestellungen in den Bildungsstandards und den Geographielehrplänen

Es stellt sich nun die Frage, welche Bedeutungen sozialgeographische Fragestellungen nach den Bildungsstandards und den Lehrplänen im Geographieunterricht haben. In den nationalen Bildungsstandards für das Fach Geographie findet sich die Aussage:

„Der spezielle Beitrag des Faches Geographie zur Welterschließung liegt in der Auseinandersetzung mit den Wechselbeziehungen zwischen Natur und Gesellschaft in Räumen verschiedener Art und Größe.“ (DGFG 2007: 5).

Im Rahmen des Aufbaus von Kompetenzen im Bereich „Fachwissen“ stehen nach diesem Dokument sozialgeographische Fragestellungen im Zentrum des Vermittlungsinteresses. Ähnliche Aussagen finden sich in den länderspezifischen Lehrplänen, wobei die Bedeutung, die den sozialgeographischen Problemstellungen zugesprochen wird, jedoch variiert. Besonders hoch ist sie in Bundesländern, die Geographie als „gesellschaftswissenschaftliches Fach“ definieren und in diesem Be-

reich inhaltliche Schwerpunkte setzten, deren Lehrplänen ein allgemeingeographischer Ansatz zugrunde liegt und in denen Geographie Teil des Faches „Gesellschaftswissenschaften“ ist.

Die wichtigsten sozialgeographischen Fragestellungen, die man aus den unterschiedlichen Kernlehrplänen für den Geographieunterricht der Klassen 7–10 herauslesen kann, zeigt Folgendes:

Wichtigste sozialgeographische Fragestellungen in den Kernlehrplänen für den Geographieunterricht der Klassen 7–10

- Welche Probleme resultieren aus der demografischen Entwicklung in verschiedenen Räumen?
- Welche räumlichen Auswirkungen hat Migration?
- Wie und warum verändern sich Städte?
- Wie lässt sich die ungleiche Verteilung von Armut und Reichtum auf der Welt erklären und wie lässt sich die Armut bekämpfen?
- Wie lassen sich raumbezogene Interessenskonflikte erklären und lösen?
- Welche räumlichen, sozialen und wirtschaftlichen Effekte hat die Globalisierung?
- Welche räumlichen Auswirkungen hat Ferntourismus?
- Wie lassen sich verschiedene Räume nutzen und (nachhaltig) entwickeln?

(Quellen: Aktuelle Lehrpläne bzw. Curricula für die 7.–10. Klassen der deutschen Bundesländer)

Insgesamt lassen sich in den nationalen Bildungsstandards und in den Kernlehrplänen zentrale sozialgeographische Fragestellungen wiederfinden, wobei zu erkennen ist, dass die Bundesländer unterschiedliche inhaltliche und räumliche Schwerpunkte setzen.

Die dynamische und innovative Entwicklung sozialgeographischer Konzepte hat in den letzten Jahren zu einem breiten Spektrum neuer Forschungsthemen und -perspektiven geführt, die wiederum vielfältige Möglichkeiten für die Integration der Sozialgeographie in den Schulunterricht bieten. Zu diesen aktuell bedeutsamsten Forschungsthemen der Sozialgeographie zählen u. a.:

- Phänomene der Transkulturalität, Netzwerkbildung und ethnischer Ökonomien migrantischer Milieus (u. a. FARWICK 2008) (→ Bevölkerung; → Migration und Integration)
- neue Formen der sozialstrukturellen Differenzierungen in postmodernen Konsumgesellschaften und deren Bezüge zum Raum (neue Muster der Segregation nach Lebensstilen, Habitus als differenzierte Ausdrucksform räumlicher Praxis) (u. a. DIRKSMEIER 2009) (→ Segregation)

- Prozesse der sozialen Polarisierung und daraus folgende sozialräumliche Marginalisierung und Ghettoisierung städtischer Quartiere (Quartiers-/Kontexteffekte) (u. a. WACQUANT 2006)
- sozialräumliche Dynamiken der Exklusion und Verdrängung in Verbindung mit immobilienwirtschaftlichen Aufwertungsprozessen (*Gentrification, gated communities*) (u. a. HELBRECHT 2009) (→ Segregation)
- sozio-kulturelle und ökonomische Effekte der Invasion touristischer Nutzungen (Verdrängung, Entfremdung, Touristifizierung, Slum-Tourismus) (u. a. WÖHLER et al. 2010) (→ Tourismus)
- Raumerleben und Architektur sowie sozialräumliche Dynamiken unter Anwesenden (z. B. gesellschaftliche Bedeutung von Baukulturen und Architekturen, Atmosphären von Orten, Gestaltung von Erlebniswelten und Orten des Konsums, Verhalten in Öffentlichkeit und Privatheit, kontrollierte Räume) (u. a. WIEGANDT 2006; BELINA 2009) (→ City und Innenstadtentwicklung; → Kriminalität, Unsicherheit, Raum)
- kommunikative Konstruktion und Symbolfunktion von Räumen (z. B. raumbezogene Image und Identitäten, Stigmatisierung von Räumen, Territorialität, Regionalismus, Grenzen, Kulturlandschaftsdiskurse) (u. a. WEICHHART et al. 2006) (→ Grenzen; → Kulturbegriffe)
- aktorsorientierte Aushandlungsprozesse in Politik und Planung (z. B. Stadtmarketing, *Regional Governance*, Partizipation) (u. a. SELLE 2005) (→ Raumplanung)
- Globalisierung und Regionalisierung (z. B. globale Wertschöpfungsketten, Glokalisierung, Hybridisierung) (u. a. GIESE et al. 2011) (→ Globalisierung)
- soziale Dimensionen ökologischer Probleme (z. B. Risikokommunikation, Vulnerabilität, Mensch-Natur-Verhältnisse) (EGNER/POTT 2010) (→ Geographische Risikoforschung)

4 Didaktische Ansätze zur Vermittlung sozialgeographischer Inhalte

Es gibt keine geographiedidaktischen Ansätze, die sich speziell auf die Vermittlung von sozialgeographischen Inhalten beziehen. Die fachwissenschaftlichen Diskussionen und die zentralen Elemente heutiger sozialgeographischer Arbeiten wurden jedoch rezipiert und flossen in einige didaktische Theorien sowie in die Methoden- und Medienentwicklung für den Geographieunterricht ein. Um die aktuellen Erkenntnisse sozialgeographischer Forschung für die Geographiedidaktik leichter übertragbar zu machen, kann man vier grundlegende sozialgeographische „Erkenntnisperspektiven“ unterscheiden:

Akteurszentrierung: Viele sozialgeographische Arbeiten beginnen mit der Identifikation der für das Thema relevanten Akteure. Zur Erklärung ihrer spezifischen Handlungen, werden u. a. ihre Motive, Raum- und Situationsdeutungen, die wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten und ihre Interessen analysiert (→ Rollenspiele und Denkhüte/PGP). Als besonders relevant erscheint häufig die Untersuchung der sozialen Einbettung der Akteure, da sie bei ihren individuellen Entscheidungen die sozialen Logiken ihres Umfeldes mitberücksichtigen.

Perspektivenvielfalt: Die aktuelle Sozialgeographie zeichnet sich durch die Nutzung und Kombination unterschiedlichster theoretischer und methodischer Ansätze aus, wodurch ein möglichst umfassender Blick auf die analysierten Phänomene erreicht werden soll. Dadurch können nicht nur die unterschiedlichen Akteure mit ihren Problem-sichten, sondern auch relevante wirtschaftliche historische und kulturelle Kontexte identifiziert werden. Der Perspektivenwechsel wird häufig auch eingesetzt, um raumbezogene soziale Interessenskonflikte zu erklären.

Berücksichtigung von Machtstrukturen: Nicht alle Akteure haben die gleichen Möglichkeiten, ihre Interessen an der Nutzung bestimmter (attraktiver) Räume durchzusetzen. Dies liegt u. a. daran, dass die ökonomischen Ressourcen (u. a. Einkommen), kognitiven Ressourcen (u. a. Bildung), sozialen Ressourcen (u. a. Zugang zu Netzwerken) und politischen Ressourcen (u. a. Einflussmöglichkeiten auf politische Entscheidungsträger) sehr ungleich verteilt sind. Viele sozialgeographische Arbeiten (insbesondere der Diskurstheorie und kritischen Geographie) beziehen daher die jeweiligen Machtstrukturen in ihre Analysen mit ein. Dabei ist zwischen Deutungsmacht, welche u. a. durch die erfolgreiche Beeinflussung medialer Berichterstattungen ausgeübt wird, und Entscheidungsmacht, welche u. a. politische Entscheidungsträger haben, zu unterscheiden.

Unterschiedliche Raumkonzepte: Aktuelle sozialgeographische Arbeiten beziehen sich auf unterschiedliche theoretische Raumkonzepte. Teilweise wird der physisch/materielle Raum, z. B. ein Stadtviertel, in Beziehung zu gesellschaftlichen Prozessen gebracht. Andere Arbeiten fokussieren dagegen auf die individuellen Raumwahrnehmungen oder auf die sozialen bzw. kommunikativen Raumkonstruktionen (→ Raum). Bei diesen Arbeiten stehen dann die Deutungen, semantische Aufladungen von Räumen, die kommunikative Verbreitung sowie die Auswirkungen dieser Deutungen im Fokus des Interesses.

Jetzt stellt sich die Frage, inwiefern diese zentralen „Erkenntnisperspektiven“ in aktuellen geographiedidaktischen Arbeiten berücksichtigt wurden. So wurde die Akteurszentrierung in verschiedenen didaktischen Arbeiten für den Geographieunterricht fruchtbar gemacht wurde (vgl. DICKEL/KANWISCHER 2006).

Auch der für sozialgeographische Arbeiten besonders wichtige Aspekt der Perspektivenvielfalt wurde von RHODE-JÜCHTERN (1995) für den Geographieunterricht theoretisch ausformuliert, was in der Folge vielfältige Ansätze und didaktische Ideen zur praktischen Umsetzung im Geographieunterricht inspiriert hat.

Die Erweiterung der traditionellen Raumkonzepte um Konzepte, die individuelle Raumwahrnehmungen und soziale Raumkonstruktionen mit einbeziehen, wurde in der Geographiedidaktik u. a. durch das Dokument CURRICULUM 2000+ (2002) vollzogen. Inzwischen sind die neuen Konzepte auch in den nationalen Bildungsstandards verankert. Praktische Umsetzungsbeispiele für sozialgeographische Exkursionen finden sich u. a. in BUDKE/WIENECKE (2009).

Insgesamt lassen sich also durchaus didaktische Ansätze finden, welche auf Anregungen der aktuellen sozialgeographischen Arbeiten und Theoriediskussionen reagieren und sich zur Vermittlung der Inhalte im Geographieunterricht eignen. In ihrer Zahl bleiben diesbezügliche geographiedidaktische Ansätze jedoch noch sehr überschaubar. Es liegen zudem keinerlei empirische Unterrichtsforschungen vor, welche über die Umsetzung der neuen didaktischen Ansätze im Geographieunterricht und deren Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler Auskunft geben könnten.

5 Fazit

Sozialgeographische Fragestellungen bieten die Chance, die gesellschaftlichen Hintergründe und Bedingungen sozialräumlicher Strukturen und Prozesse besser zu verstehen. Das Verständnis sozialgeographischer Beziehungen, Abhängigkeiten und Raumdeutungen ist eine wichtige Voraussetzung zur Bildung von Raumkompetenzen und eines Verantwortungsbewusstseins für das eigene raumrelevante Handeln.

Eine besondere Herausforderung der Didaktik und Lehrpraxis besteht darin, die theoretisch sehr voraussetzungsvollen jüngeren Konzepte und Erkenntnisse sozialgeographischer Forschung auf den Unterricht anzuwenden. Eine wichtige Hilfestellung können dabei vier **grundlegende sozialgeographische „Erkenntnisperspektiven“ bieten**: die **Akteurszentrierung**, **Perspektivenvielfalt** sowie die **Berücksichtigung** von Machtstrukturen und unterschiedlichen Raumkonzepten.

Péter Bagoly-Simó

Stadtmodelle

1 Erfahrungen

Ende August 2012 machte ich einen Unterrichtsbesuch an einem Neuköllner Gymnasium. Zwischen den zwei Unterrichtsversuchen einer Praktikantin eröffnete sich die Möglichkeit, bei einer Kollegin in einem Grundkurs zu hospitieren. Es ging um die stadtgeographische Entwicklung Berlins seit der Wende. Die Kollegin legte eine Folie mit einem Stadtmodell der Hauptstadt auf, das aus dem Jahre 1996 stammte, worauf eine rege halbstündige Diskussion entstand. Die Schülerinnen und Schüler dekodierten zunächst das Modell, zeigten Parallelen zur Gegenwart auf, kodierten und ergänzten die aktuellen Entwicklungen im Modell und diskutierten schließlich über seine (fehlende) Dynamik. Ich fragte mich, wie es möglich war, dass ein Stadtmodell, das uns im ersten Moment für den Unterricht wenig innovativ erscheint, die Schülerinnen und Schüler in etlichen Kompetenzbereichen förderte, ohne dabei auf den fachlichen Anspruch zu verzichten. Was sind eigentlich Stadtmodelle und warum schreiben wir sie im Geographieunterricht progressiv ab?

2 Modelle in der Stadtgeographie

Die meisten Lehrbücher der Stadtgeographie führen die Ursprünge von stadtgeographischen Modellierungsversuchen auf die Arbeiten der **Chicagoer Schule für Sozialökologie** (→ **Segregation**) zurück und diskutieren anschließend die **einzelnen kulturgeenetischen Stadtmodelle** (FASSMANN 2009; HEINEBERG 2006).

2.1 Die Anfänge: Klassische Stadtmodelle

Die neu etablierte US-amerikanische Soziologie widmete sich in den 1920er-Jahren den Fragen der Städtedynamik. Die Stadtphysiologie wurde anhand von zwei neuen Forschungsansätzen – der Sozialraumanalyse und der Faktorialökologie – statistisch erhoben, in einer darwinistisch-biologischen Argumentation erklärt und anschließend modelliert. Die drei Kernmodelle – das Ringmodell von Burgess, das Sektorenmodell von Hoyt und das Mehrkernmodell von Harris und

- REX, J. & R. MOORE (1967): Race, community, and conflict. A study of Sparkbrook. London.
- SAUNDERS, P. (1987): Soziologie der Stadt. Frankfurt am Main, New York.
- SHEVY, E. & W. BELL (1955): Social area analysis. Theory, illustr., application and computational procedures. Stanford.
- VON FRIELING, H.-D. (1978): Kritik der Theorien urbaner Segregation. – In: Wohnen und Stadtentwicklung, 2, 293–325.
- VON FRIELING, H.-D. (1982): Segregation. – In: JANDER, L., SCHRAMEK, W. & H.-J. WENZEL [Hrsg.] (1982): Metzler-Handbuch für den Geographieunterricht: ein Leitfadens für Praxis und Ausbildung. Stuttgart, 363–367.
- WACQUANT, L. (2006): Das Janusgesicht des Ghettos und andere Essays. Berlin.
- WEICHHART, P. (1988): Wohnsitzpräferenzen und „neue Wohnungsnot“ – Das Beispiel Salzburg. – In: DISP, 94, 44–51.
- WERLEN, B. (2000): Sozialgeographie. Bern.

58 Sozialgeographische Probleme im Unterricht

- BELINA, B. (2009): Raum, Überwachung, Kontrolle. Vom staatlichen Zugriff auf städtische Bevölkerung. Münster.
- BUDKE, A. & M. WIENECKE [Hrsg.] (2009): Exkursion selbst gemacht. Innovative Exkursionsmethoden für den Geographieunterricht. Praxis Kultur und Sozialgeographie, Bd. 47. Potsdam.
- CURRICULUM 2000+ (ARBEITSGRUPPE CURRICULUM 2000+ DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE) (2002): Curriculum 2000+. Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie. – In: Geographie heute, 200, 4–7.
- DGFg (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE) [Hrsg.] (2007): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen. Bonn.
- DICKEL, M. & D. KANWISCHER [Hrsg.] (2006): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. Berlin, Münster.
- DIRKSMIEER, P. (2009): Urbanität als Habitus. Zur Sozialgeographie städtischen Lebens auf dem Land. Bielefeld.
- EGNER, H. & A. POTT (2010): Geographische Risikoforschung. Zur Konstruktion verräumlichter Risiken und Sicherheiten. Stuttgart.
- FARWICK, A. (2008): Segregation und Eingliederung. Zum Einfluss der räumlichen Konzentration von Zuwanderern auf den Eingliederungsprozess. Wiesbaden.
- FREIE UND HANSESTADT HAMBURG BEHÖRDE FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG (2011): Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I. Geographie. Hamburg.
- GIESE, E., MOSSIG, I. & H. SCHRÖDER (2011): Globalisierung der Wirtschaft. Paderborn.
- HELBRECHT, I. (2009): „Stadt der Enklaven“? Neue Herausforderungen der Städte in der globalen Wissensgesellschaft. – In: Neues Archiv für Niedersachsen. Themenschwerpunkt – Renaissance der Städte, 2–17.
- POHL, J. (2008): Zur heutigen Stellung der Sozialgeographie. – In: KULKE, E. & H. POPP [Hrsg.] (2008): Umgang mit Risiken. Katastrophen – Destabilisierung – Sicherheit. Tagungsband zum Deutschen Geographentag 2007 in Bayreuth. 157–179.

- RHODE-JÜCHTERN, T. (1995): Raum als Text. Perspektiven einer konstruktiven Erdkunde. – In: VIELHABER C. & H. WOHLSCHLÄG [Hrsg.] (1995): Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 11, Wien.
- SELLE, K., (2005): Plänen. Steuern, Entwickeln, Über den Beitrag öffentlicher Akteure zur Entwicklung von Stadt und Land. Dortmund.
- WACQUANT, L. (2006): Das Janusgesicht des Ghettos und andere Essays. Berlin.
- WEICHHART, P. (2008): Entwicklungslogik der Sozialgeographie. Von Hans Bobek bis Benno Werlen. Stuttgart.
- WEICHHART, P., WEISKE, C. & B. WERLEN (2006): Place Identity and Images. Das Beispiel Eisenhüttenstadt. Wien.
- WERLEN, B. et al. (2000): Sozialgeographie. Eine Einführung. Bern.
- WERLEN, B. & R. LIPPNER (2011): Sozialgeographie. – In: GEBHARDT, H. et al. [Hrsg.] (2011): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. Heidelberg, 687–712.
- WIEGANDT, C.-C. (2006): Öffentliche Räume – öffentliche Träume. Zur Kontroverse über die Stadt und die Gesellschaft. Münster.
- WÖHLER, K., POTT, A. & V. DENZER (2010): Tourismusräume. Zur soziokulturellen Konstruktion eines globalen Phänomens. Bielefeld.

59 Stadtmodelle

- ALMEIDA, C. et al. (2003): Stochastic cellular automata modeling of urban land use dynamics: empirical development and estimation. – In: Computers, Environment and Urban Systems, 27, 5, 481–509.
- BIKENHAUER, J. & U. WIECZOREK (1999): Modelle. – In: BOHN, D. [Hrsg.] (1999): Didaktik der Geographie Begriffe. Oldenbourg, München.
- CROWLEY, W. (1995): Order and Disorder – A Model of Latin American Urban Land Use. – In: Yearbook of the Association of Pacific Coast Geographers, 57, 28.
- DEAR, M. (2005): Die Los Angeles School of Urbanism. – In: Geographische Rundschau, 57, 1, 30–36.
- DGFg (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE) (2012): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen. Berlin.
- FASSMANN, H. (2009): Stadtgeographie. Braunschweig.
- FORD, L. (1993): A Model of the Indonesian City Structure. – In: Geographical Review, 83, 2, 374–396.
- HARVEY, D. (1978): The Urban Process Under Capitalism. – In: International Journal of Urban and Regionale Research, 2, 1, 101–131.
- HEINBERG, H. (2006): Stadtgeographie. Paderborn.
- HOFFMANN-AXTHELM, D. (1985): Stadt und Landschaft. – In: Der Architekt, 7/8, 310–313.
- HOFMEISTER, B. (1969): Stadtgeographie. – In: Praxis Geographie, 34, 11, 32–38.
- JANKE, U. (2012): Das Stadtmodell mit Leben füllen. Phasen der Stadtentwicklung in Lateinamerika. – In: Praxis Geographie, 5, 36–43.
- KLUSSMANN, K. & C. MEYER (2011): Verwandlungen der Donaumetropole Budapest. Europäische Metropolen – Leben, Kultur, Tourismus. – In: Praxis Geographie, 1, 18–22.
- KÖCK, H. (1995): Erkenntnis- und lerntheoretische Funktionen geographischer Modelle. – In:

- Internationale Schulbuchforschung, 17, 3, 251–274.
- MANN, P. (1965): An Approach to Urban Sociology. London.
- McGEE, T. (1967): The Southeast Asian City. New York.
- MEYER, C. (2011): Auf den Spuren von Kultur(en) in europäischen Metropolen. Europäische Metropolen – Leben, Kultur, Tourismus – In: Praxis Geographie, 1, 4–9.
- NUMAN, J. (1996): Breaking the Rules: Miami in the Urban Hierarchy. – In: Urban Geography, 17, 5–22.
- O'CONNOR, A. (1983): The African City. Lindin.
- OTT, T. (1997): Erfurt im Transformationsprozeß der Städte in den neuen Bundesländern - ein regulationstheoretischer Ansatz. Erfurter Geographische Studien, 6.
- SAILER-FLIEGE, U. (1999): Characteristics of Post-Socialist Urban Transformation in East Central Europe. – In: Geojournal, 49, 1, 7–16.
- SENATSV ERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT BERLIN (2006a): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Geografie. Oktoberdruck AB, Berlin.
- SENATSV ERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT BERLIN (2006b): Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe I. Geografie. Oktoberdruck AB, Berlin.
- SIEVERTS, T. (1997): Zwischenstadt. Zwischen Ort und Welt, Raum und Zeit, Stadt und Land. Raunschweig.
- STÖBER, G. (2011): Kulturraumkonzepte in Curricula, Schulbüchern und Unterricht. – In: Geographie und Schule, 33, 193, 15–32.
- VAN DEN BERG, L. et al. (1982): Urban Europe: A Study of Growth and Decline. Oxford.
- VANCE, J. (1964): Geography and Urban Evolution in the San Francisco Bay Area. Berkeley.
- WHITE, M. (1987): American Neighborhoods and Residential Differentiation. New York.
- WIKTORIN, D. (2004): Stadtentwicklung in Ostdeutschland. Entwicklungslinien und Trends. – In: Praxis Geographie, 34, 11, 32–38.

60 Statistische Tabellen und Grafiken

- KRÄMER, W. (2011a): Statistik verstehen. München.
- KRÄMER, W. (2011b): So lügt man mit Statistik. München.
- TUFTE, E. (1983): The visual display of quantitative information. Cheshire.
- TUFTE, E. (1990): Invisioning information. Cheshire.
- TUFTE, E. (1997): Visual Explanations. Cheshire.

61 Syndromansatz

- ANDRIATIANA, M. (2012): Sustainable Intensification. A crucial revolution. – In: SPORE, 158, 13–17.
- CASSEL-GINTZ, M. & M. BAHR (2008): Syndrome des globalen Wandels. – In: Praxis Geographie, 38, 4–9.
- DOEVENSPECK, M. (2012): Konfliktmineralien: Rohstoffhandel und bewaffnete Konflikte im Ostkonigo. – In: Geographische Rundschau, 64, 12–19.
- FLITNER, M. & B. KORF (2012): Kriege der Zukunft – Klimakriege? – In: Geographische Rundschau, 64, 46–48.
- GEBHARDT, H. et al. [Hrsg.] (2011): Geographie. Heidelberg.

- HARENBERG, D. (2004): Die Syndrome globalen Wandels als überfachliches Unterrichtsprinzip. Berlin.
- KREMB, K. (2004): Syndrome des Globalen Wandels als ökogeographisches Vermittlungsrastrer. – In: Geo-Öko, 25, 307–310.
- KRINGS, T. (2002): Zur Kritik des Sahel-Syndromansatzes aus der Sicht der Politischen Ökologie. – In: Geographische Zeitschrift, 90, 129–141.
- KRINGS, T. & H. SCHNEIDER (2007): Neue Kriege, Gewaltökonomien und Geographien der Gewalt. – In: Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie, 51, 145–149.
- OSSENBRÜGGE, J. (2007): Ressourcenkonflikte ohne Ende? Zur Politischen Ökonomie afrikanischer Gewaltökonomien. – In: Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie, 51, 150–162.
- SACHS, J. & A. M. WARNER (2001): The curse of natural resources. – In: European Economic Review, 45, 827–838.
- WBGU (WISSENSCHAFTLICHE BEIRAT DER BUNDESREGIERUNG) (1994): Welt im Wandel: Die Gefährdung der Böden. Bonn.
- WBGU (WISSENSCHAFTLICHE BEIRAT DER BUNDESREGIERUNG) (1996): Welt im Wandel. Herausforderung für die deutsche Forschung. Jahresgutachten des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung. Berlin.
- WBGU (WISSENSCHAFTLICHE BEIRAT DER BUNDESREGIERUNG) (2007): Klima als Sicherheitsrisiko. Berlin.

62 Topographie und die Fähigkeit zur Orientierung

- BÖHN, D. & J.-B. HAVERSATH (1994): Zum systematischen Aufbau topographischen Wissens. Der Beitrag der Fachdidaktik Geographie zum Erlernen räumlicher Orientierungspunkte und Strukturen. – In: Guid, 1, 1–20.
- BRUCKER, A. (1980): Topographiekenntnisse früher und heute. – In: Praxis Geographie, 8, 329–332.
- BRUNET, R. (1997): La carte-modèle et les chorèmes. – In: BRUNET, R. (1997): Champs et contrechamps. Raisons de géographe. Paris, 204–211.
- DGFg (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE) (2007): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Berlin.
- GA (GEOGRAPHICAL ASSOCIATION) (2009): A different view. A manifesto from the Geographical Association, Sheffield.
- HEMMER, I. & M. HEMMER (2009): Räumliche Orientierungskompetenz. Struktur, Relevanz und Implementierung eines zentralen Kompetenzbereichs geographischer Bildung. – In: Praxis Geographie, 11, 4–8.
- HEMMER, I. et al. (2005): Topographisches Mindestwissen Deutschland. Ergebnisse einer Befragung gesellschaftlicher Spitzenrepräsentanten und Experten. – In: Praxis Geographie, 11, 46–48.
- HEMMER, I. et al. (2008): Kalkutta liegt am Ganges, Paris liegt an der Seine... Welches Topographische Orientierungswissen benötigt ein Bundesbürger aus der Perspektive der Gesellschaft und der Geographieexperten. – In: Guid, 2, 49–64.
- HUSSY, W. (1998): Denken und Problemlösen. Stuttgart.