

## Raumtheorien, Raumkonzepte und ein Kompetenzbereich *Räumliche Orientierung*: Geographiedidaktische Theoriebezüge und deren Adaption

3

Inga Gryl

### 1. Vorgeschichte – Theorie und Praxis als verkürzte Denkfigur und sinnvolle Vernetzung

Um es vorwegzunehmen: In der Didaktik der Geographie ist, trotz einer starken Inwertsetzung, Entwicklung und Ausdifferenzierung theoretischer Zugänge, der Theoriebegriff selbst unscharf, teils sogar zugunsten diverser substituierender Begriffe fast unsichtbar – und zugleich im Selbstverständnis präsent. Ein wenig nonchalant wurde das Vernetzungstreffen *Geographiedidaktik und Schulgeographie* im Dialog auf dem Symposium des Hochschulverbands für Geographiedidaktik im Jahr 2018 immer wieder auf einen *Theorie-Praxis-Dialog* verkürzt, während der Einwurf, ob es sich nicht eher um einen Austausch zwischen Forschung und Praxis handelte, etwas verpuffte. Nichtsdestotrotz ist das Treffen als wertvoll zu erachten, oder besser, eigentlich als essentiell für ein Schulfach, das sich in seiner Umsetzung auf von universitärer Seite entwickelte und vertretene Theorien stützt und sie als Möglichkeit begreift, unter Zuhilfenahme von Theorien vielfältige Unterrichtsgestaltungen zu fundieren und zu entwickeln. Um die nominelle Trennung aufzulösen: Eine theoriefreie Praxis sollte es ebenso wenig geben wie eine anwendungsfreie Fachdidaktik. Darüber hinaus sollte auch nicht vergessen werden, dass Theorieentwicklung für die Geographiedidaktik nicht nur aus klassischer theoretischer Forschung im geisteswissenschaftlichen Modus oder Adaptionen aus der Fachgeographie besteht, sondern eben auch im Zusammenspiel mit dem Kontext Schule (etwa in der Unterrichtsforschung) stattfindet, womit schon verschiedene Formen der Theoriegenese und des damit auch recht komplexen Theoriebegriffs in der Geographiedidaktik angedeutet sind.

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45553>



## 2. Grundlagen I – Theoriebegriffe in der Geographiedidaktik

Jeder Fachdidaktik liegt die Idee zugrunde, dass nicht Rezepte in der Unterrichtspraxis tragfähig sind, sondern übertragbare Theorien (Konzepte) Einsichten liefern, an denen das unterrichtliche Handeln im Zusammenspiel mit den gegebenen Bedingungen geplant werden kann. Um ein Beispiel zu nennen: Natürlich kann man im Geographieunterricht versuchen, eine Karte theoriefrei zu reflektieren, was in der Regel mit der Frage, ob die Karte *manipuliert* sei (z. B. Heyden, 2005; DGfG 2017 Standard O3 7), endet. Damit kann eine Karte für Propaganda aus dem Zweiten Weltkrieg reflektiert werden, deren Diskurse weit entfernt von den gegenwärtigen sind, aber nicht ein aktueller Schulatlas. Denn nur ein theoretisches Verständnis der generellen Konstruiertheit und Einbettung aller Karten in gesellschaftliche Diskurse, einschließlich einer grundlegenden Kenntnis beispielsweise der Hintergrundtheorien Konstruktivismus und Diskurstheorie, ermöglicht eine vertiefte Reflexion von Karten. Harley (1989) liefert hier einen theoretischen Ansatz, mit dem Karten als Kommunikation von Konstruktionen von Raum verstanden werden, die einer Dekonstruktion unterzogen werden müssen. Für diesen Ansatz *Deconstructing the Map* (1989) kombiniert er, dem poststrukturalistischen Paradigma folgend, Derridas Idee der Dekonstruktion (1974) mit Foucaults Verständnis von Diskursen (1978). Dies wird durch eine *konstruktivistischen Kartenkompetenz* (Gryl, 2009), später durch eine *reflexive Geomedienkompetenz* (Gryl, 2012), und wiederum verfeinert durch *Re-Thinking Deconstructing the Map* (vgl. Pokraka et al., 2018) geographiedidaktisch in Wert gesetzt und in diverse Analyseschemata für die Anwendung am konkreten Kartenbeispiel überführt. Somit lässt sich auch die Karte des Schulatlasses vertieft reflektieren, die lang tradierten Diskursen über gute Vermittlung folgt – weshalb die dortigen Wirtschaftskarten Ressourcen, Industriestandorte und physische Standorte einiger Dienstleistungsbranchen, aber definitiv keine Wirtschaft in ihrer Komplexität abbilden. Theorien eröffnen an dieser Stelle eine größere erkenntnistheoretische Breite der (geographischen) Weltzugänge. Sie differenzieren und vertiefen damit Prozesse der Weltaneignung – und, um eine Grundkategorie geographischen Denkens zu nennen, um die es später noch gehen wird, der Raumaneignung im Rahmen von Raumtheorien. Neben der Bedeutung von Theorien für die geographische Vermittlung wird zudem an diesem Beispiel ersichtlich, dass die Verwendung des Begriffs *Theorie* in der Geographiedidaktik Probleme bereitet. Kaum ein dem Fach immanenter Ansatz wird zweifelsfrei als Theorie deklariert. Selbst bei außerfachlichen Bezugstheorien (etwa aus den Geisteswissenschaften) erfolgt eine gewisse Zurückhaltung bei der Verleihung des Prädikats *Theorie*.

Dies mag einerseits an einer gewissen Abgrenzung vom (in diesem Band bereits beschriebenen) szientifischen Theoriebegriff liegen, der nur einen Teil der Geographiedidaktik zu Grunde liegenden Theoriebezüge ausmacht. Doch auch gerade im naturwissenschaftlichen Bereich der Geographiedidaktik werden fachgeographische Bezüge selten als Theorie formuliert, da in der Regel (außer bei sehr neuen Konzepten wie dem Anthropozän; Crutzen et al., 2011) als sehr gesichert geltende Erkenntnisse im Unterricht vermittelt werden (beispielsweise Plattentektonik), die auf Grund der Vielzahl an Belegen eher als Fakt denn als Theorie bezeichnet werden. Dies greifen die Basiskonzepte Geographie auf (z. B. in Österreich *Raumkonstruktion und Raumkonzepte, Diversität und Disparität, Mensch-Umwelt-Beziehungen*; bmb 2016). Aus diesem Grunde muss hinsichtlich fachlicher Inhalte auch kaum von Hypothesen gesprochen werden. Die Formulierung von Hypothesen taucht vielmehr als fachdidaktische Methode für Schülerinnen und Schüler zum persönlichen Erkenntnisgewinn auf. Dennoch existiert ein Bewusstsein der Grenzen der Erkenntnis und ihrer Konstruktion durch Messinstrumente und vor allem Erkenntnismethoden (vgl. Schneider 2013).

Im sozialwissenschaftlich geprägten Bereich der Geographiedidaktik, in dem die nicht szientifischen Theorien stark präsent sind, erfolgt einerseits ebenfalls eine gewisse Zurückhaltung hinsichtlich der Anwendung des Begriffs der Theorie als solche, aber zugleich eine Verwendung als zusammengesetztes Wort (z. B. theoretische Ansätze, theoretische Forschung, theoretische Heuristiken) und die vielfältige Nutzung von Umschreibungen (Konzepte, Ansätze, Modelle, Denkfiguren). Nur die großen (meist erkenntnistheoretischen) Bezugstheorien werden mit dem Label der *Theorie* versehen, etwa Konstruktivismus und Systemtheorie. Öfter ist hierbei auch eine Formulierung im Plural anzutreffen, da es beispielsweise den einen Konstruktivismus nicht gibt, sondern mehrere, in ihren Grundideen ähnliche, aber nicht vereinbar nebeneinanderstehende Theorien. Möglicherweise ist diese Pluralität der Weltansichten auch ein weiterer Grund, warum im Detail nicht immer von Theorien gesprochen wird, sondern eben auch die Ersatzbegriffe bemüht werden – weil die Grenzen einer jeden Theorie und der Mehrwert einer anderen beim Füllen der Lücken bei gleichzeitig eigenen Grenzen sehr offensichtlich sind, und damit der szientifische Begriff nicht greift. Primat ist immer die Inwertsetzung für die Welterschließung – je mehr verschiedene Theorien hier eingesetzt werden, aus desto mehr unterschiedlichen Perspektiven kann die Welt erschlossen werden. Vor diesem Hintergrund ist auch der Begriff der Paradigmen oder des Paradigmenwandels beliebt, im Sinne eines Wandels der erkenntnisbezogenen Weltansichten und Forschungsorientierungen, wobei ein Paradigma zugleich Raum bietet, einen Theorienpluralismus unter einer grundlegend gemeinsamen Welt-

sicht zu ordnen. Angesichts dieses geläufigen, vielgestaltigen Sprachgebrauchs werden im Folgenden daher auch weiterhin die Begriffe der Geographiedidaktik – Ansätze, Konzepte und gelegentlich Theorie – in all ihrer Inkonsistenz verwendet, gleichwohl aber vor dem weiten Theoriebegriff dieses Bandes in ihrem Status als de-facto, oftmals auch nicht-szientifische Theorien verstanden.

### 3. Grundlagen II – Theoriegenerierung in der Geographiedidaktik

Neben dem eben beschriebenen Begriff der theoretischen Forschung als geistes-/sozialwissenschaftlich fundierte Möglichkeit der Theoriegenerierung durch Zusammenführen von existenten theoretischen Ansätzen aus der Fachgeographie und benachbarten Wissenschaften existiert als weitere Quelle der Theoriebildung die empirische Unterrichtsforschung, die dem szientifischen Begriff zuzurechnen ist. Diese ist prinzipiell für alle Fachdidaktiken zugänglich, wird aber mit spezifisch fachlichem Fokus ausgelebt. In diesem Zusammenhang sind auch *Prinzipien* des Geographieunterrichts zu erwähnen – hierbei handelt es sich in der Regel um erfahrungsbasierte (teils empirisch abgesicherte) Ansätze über *guten Unterricht* (wobei *gut* beispielsweise über Kompetenzzuwachs gemessen wird), oder eben um aus anderen Theorien abgeleitete Überlegungen (z. B. Critical Thinking, Ästhetische Bildung).

Darüber hinaus ist eine gewisse Nähe von geographiedidaktischen Theorien (Ansätzen, Konzepten) zu Methoden zu erkennen, da diese theoretisch fundiert sein sollen. So ist die Dekonstruktion der Karte einerseits ein theoretischer Ansatz, andererseits eine Methode – erst recht in ihrer theoretisch durchdachten geographiedidaktischen Adaption. Für Lehrende sind die theoretischen Überlegungen dabei die erwähnte Konzeptionalisierung, die eine Methode über den punktuellen Rezeptcharakter hinaus sinnvoll einsetzbar machen. Zugleich sind Theorien die Basis dafür, die Grenzen des methodischen Instruments zu kennen und gegebenenfalls weitere theoretisch fundierte Methoden zwecks Erkenntnisgewinnung und -intensivierung hinzuzuziehen.

### 4. Grundlagen III – Theorien in der Geographiedidaktik in Relation zur Fachwissenschaft

Die Untersuchung der Relation von Theorien der Geographiedidaktik zum Fach Geographie kann einen weiteren Aufschluss über die Theoriegenerierung der Geographiedidaktik geben. Das Spezifische an der Geographiedidaktik ist der relativ

enge Bezug zur Fachwissenschaft (der natürlich in einem gewissen Maße vielen Fachdidaktiken eigen ist). Jenseits einer Abbilddidaktik geht es darum, fachwissenschaftliche Probleme und Strömungen aufzugreifen und der Vermittlung zugänglich zu machen. Das ist insofern ein Selbstverständnis, als dass fachwissenschaftliche Probleme der Geographie zumindest in ihren Grundzügen kein Spezialwissen sind, sondern in hohem Maße Anwendungsbezug (oder, um es mit Habermas, 1981, zu sagen, Lebensweltbezug) aufweisen, so dass bei dem Fach entlehnten Problemen oft von einer Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung (im Sinne der didaktischen Analyse; Klafki, 1962) ausgegangen werden kann. Deshalb finden Entwicklungen der Geographiedidaktik nicht nur aus dieser selbst und aus den Bildungswissenschaften heraus statt, sondern immer auch angeregt durch die Fachwissenschaft Geographie, etwa durch Aufgreifen neuer Forschungsfelder (Klimawandel etc.) und erkenntnistheoretischen Turns der Geographie (Material Turn etc.). Das führt dazu, dass die Fachwissenschaft einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Geographiedidaktik hat – und auch dazu, dass viele Theorien der Geographiedidaktik einen deutlichen fachwissenschaftlichen Einschlag haben. Durch die spezifische Inwertsetzung für die Vermittlung werden daraus Theorien der Geographiedidaktik.

Dies geschieht allerdings mit einiger Verzögerung: Beispielsweise sind konstruktivistische Ideen (etwa in Bezug auf die Kategorie Raum) bereits in den 1980er und 1990er Jahren in Teilen der Fachgeographie präsent – in der Geographiedidaktik wurden sie erst Anfang der 2000er in einem konzeptionellen Dokument (Curriculum, 2000+; DGfG, 2002) breit kommuniziert, Mitte der 2000er dank der Zusammenarbeit unterschiedlicher Denkschulen in den Bildungsstandards des Fachs aufgeführt (DGfG, 2006) und in einigen Lehrplänen fanden sie etwa zehn Jahre später Eingang. Generell musste sich die Wissenschafts- und Fachwissenschaftsorientierung der Geographiedidaktik erst entwickeln: Die Fachgeographie, die schon immer mit ihrer Position zwischen Natur- und Gesellschaftswissenschaften kämpfte, vollzog mit dem Geographentag in Kiel im Jahr 1969 (ein zentrales Datum für Geographen) eine Wende zur Wissenschaftsorientierung, die auch das bisher eher heimatkundlich (traditionalistisch und wissenschaftsfern) orientierte Schulfach Geographie (sicherlich zusätzlich durch den Sputnikschock angetrieben) veränderte (Schultz, 2012). Bis zur Kompetenzorientierung allerdings wurde das Fach stark inhaltsorientiert, in seiner Komplexität und bis heute in der Fachwissenschaft nur teilweise durch Zusammenarbeit gelebt, oft nebeneinander gedachten Interdisziplinarität, sehr additiv vermittelt.

Natürlich sind auch diverse Reduktionen der Komplexität der fachwissenschaftlichen Theorien bei einem Transfer in die Fachdidaktik zu erkennen. So endet beispielsweise in einigen Texten zum Conceptual Change, der Veränderung von mentalen Modellen

von Schülerinnen und Schülern hin zu wissenschaftlich akzeptierten Wissenskonstruktionen (Reinfried, 2007), die Referenz zum Konstruktivismus bei der Einordnung der Schülervorstellungen und erstreckt sich nicht auf die ebenfalls konstruierten wissenschaftlichen und für den Unterricht didaktisch reduzierten Erkenntnisse, zu denen Schülerinnen und Schüler hingeführt werden müssen. Generell ist natürlich ein Theorienpluralismus, sofern andere Theorien wahrgenommen und angewandt werden, von Vorteil, wenn er die Vielfalt der Welterschließung sichert. Im Gegensatz zur Fachwissenschaft Geographie ist auch ein Eklektizismus erkennbar, bei dem auch eigentlich widersprüchliche oder in Teilen widersprüchliche Ideen nebeneinander oder miteinander angewandt werden. So wird in der Fachwissenschaft Harleys Anwendung von Foucault und Derrida im Falle der Kritischen Kartographie bemängelt, da Harley sich auf Autorenschaft von Karten bezieht, die durch keine der beiden Theorien getragen wird (Balyea, 1992), ebenso, wie eine möglicherweise nicht ganz saubere Rezeption der Dekonstruktion schon mal in der Kritik steht (Dörfler, 2005). Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker nutzen oftmals Theorien als Referenz der Weltzugänge, wobei sie im unterschiedlichen Maße in die Tiefe zugehen. Der primäre Fokus ist ein pragmatischer, der Vermittlung dienlicher.

## 5. Grundlagen IV – Theorien und Normen in der Geographiedidaktik

In der Geographiedidaktik werden Theorien teilweise von einem normativen Duktus durchdrungen, was daran liegt, dass Bildung immer sowohl einem Legitimationszwang unterliegt (und das Fach Geographie muss sich angesichts der fachpolitisch nicht gewünschten, aber genutzten Möglichkeiten fachfremden Unterrichts, Zusammenlegung mit Sozialwissenschaften und Einbußen in der Stundentafel besonders oft legitimieren) und Bildung zugleich eine Entscheidung für eine spezifische (Befähigung zur) Ausgestaltung von Gesellschaft ist, die in verschiedener Form möglich ist (z. B. humanistisches vs. neoliberales Bildungsideal; Liessmann, 2011).

Eine derartige Diskussion trifft beispielsweise den Spatial Citizenship Ansatz (Gryl & Jekel, 2012), der zahlreiche Theorien und Ansätze etwa aus den Bereichen der Raumtheorien, Medientheorien, kritischen Kartographie, Critical GIScience, Citizenship Education und Erkenntnistheorien kombiniert, um Lernenden die Fähigkeit zu vermitteln, mittels (vorrangig digitaler) Instrumente einfache, aber überzeugende Karten zu erstellen, damit sie ihre eigenen Ideen von Raumgestaltung kommunizieren und in gesellschaftliche Entscheidungsprozesse einbringen können. Die Entwicklung des Ansatzes wurde nur durch technologische Entwicklungen möglich, die das Monopol

der alleinigen Kartengestaltung durch professionelle Kartographinnen und Kartographen und Expertinnen und Experten für Geoinformationssysteme in Teilen abgeschafft haben, so dass nun auch Laiinnen und Laien (einfache) Karten gestalten können (Neogeography; Turner, 2006). Normativ ist hieran beispielsweise die Idee der Befähigung zur Teilhabe, weshalb sich dieser Ansatz auch Fragen des (seinerseits theoretisch-normativ aufgeladenen) Paternalismus stellen muss (Pokraka & Gryl, 2018; vgl. Giesinger, 2006), woraus folgt, dass Befähigung immer auch die Möglichkeit des Nicht-Handelns inkludieren muss. Schwerer wiegt die Beobachtung, dass unter Laienkarten auch solche zu finden sind, die dezidiert menschenverachtende Stoßrichtungen verfolgen, etwa die sogenannte *Braune Karte*, die Asylbewerberheime mit extrem negativen Kommentaren in Rot auf einer Karte im Netz verortete. Dem potentiellen Vorwurf, ob Spatial Citizenship auch diese Tendenzen fördert, wird entgegnet, dass dieser Ansatz von vorneherein Menschenrechte und demokratische Aushandlung als Prämissen setzt (Schulze et al., 2015; Gryl et al., 2017). Als *Bildungsansatz*, also als Entscheidung darüber, wie Gesellschaft sein sollte, erscheint es möglich, dass Normen, die eine menschenwürdige Gesellschaft versprechen, neben sozial- und geisteswissenschaftlichen Theorien stehen beziehungsweise in ihnen aufgehen. Der enge Lebensweltbezug des Schulfachs Geographie legitimiert diese Vorgehensweise zusätzlich.

## 6. Überblick – eine unvollständige Übersicht zu Theorien in der Geographiedidaktik

Im Folgenden werden einige Theorien der Geographiedidaktik dargestellt, um die Breite der Zugänge zu illustrieren. Dabei ist das Feld aus mehreren, bereits angedeuteten Gründen als heterogen und schwer zu ordnen zu verstehen:

- ▶ Die Geographiedidaktik entwickelt ihre Theorien sowohl aus dem Zusammenbringen existenter Theorien (theoretische Forschung) als auch aus empirischer Forschung.
- ▶ Theorien können dabei szientifisch und nicht-szientifisch sein; Erstere entstehen vor allem im Feld empirischer fachdidaktischer Forschung (experimentelle fachwissenschaftliche Arbeit wird zumindest im Unterrichtsfach außer bei historischen Ausblicken etwa auf die widerlegte Theorie der Kontinentalverschiebung selten mit diesem Label der Theorie versehen), letztere durch theoretische Forschung.
- ▶ Geographiedidaktik bezieht sich auf Theorien der Geistes- und Sozialwissenschaften sowie anderer für die Geographie relevanter Fächer, Theorien des Fachs Geographie

und fachdidaktische Theorien (allgemeine Fachdidaktik, Fachdidaktiken anderer Fächer, eigene Theorien).

- ▶ Die theoretische Tiefe und Schärfe ist sehr verschieden. Es kann auch bei Verwendung ein und desselben Labels passieren, dass oberflächliche oder eben auch tiefgreifende Rezeptionen etwa von Systemtheorie/Systembegriff kommuniziert werden. Tiefgreifende Rezeptionen werden meist durch weitere Theorien gestützt. Auch findet meist eine unvollständige Adaptierung einer Bezugstheorie zu Gunsten eines pragmatischen Fokus statt (z. B. oftmals in einer konstruktivistischen Exkursionsdidaktik).
- ▶ Die Reichweite der verwendeten Theorien ist sehr unterschiedlich. Manche klären umfassend Erkenntniszugänge (z. B. Konstruktivismus), andere *nur* einen Teilbereich (z. B. Politische Ökologie).
- ▶ Teilweise versuchen unterschiedliche Umschreibungen (Ansatz, Modell etc.) diese unterschiedliche Reichweite aufzugreifen, werden aber auch nicht immer konsistent verwendet.
- ▶ In der Regel muss, wie erwähnt, im Plural gesprochen werden, weil es (leicht bis stark) divergente Theorien gibt, die sich auf ähnliche Begrifflichkeiten beziehen. Manchmal sind hier grundlegend verschiedene Ansätze (z. B. im Falle von Raumtheorien) zu verzeichnen, manchmal eher Unterschiede bei einer prinzipiellen gemeinsamen Idee (z. B. bei verschiedenen konstruktivistischen Ansätzen). Aus diesem Grund ist die Selbstreflexion auf das Fach als *Didaktiken der Geographie* (OpenSpaces, 2018) in Anlehnung an die Pluralität der *Geographien* der Sozialgeographie durchaus sinnvoll.

Die Grafik auf der folgenden Seite erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern gibt einen Überblick voller Exempel. Sie soll nicht suggerieren, dass eine Ebene zwangsläufig explizit auf der darüber liegenden fußen muss. Sie ist offen für Ergänzungen und eigene Ordnungsschemata für fachaffine und -interessierte Leserinnen und Leser.

## 7. Vertiefung – Raumtheorien in der Geographiedidaktik

Raumtheorien sind ein die Identität des Fachs Geographie immer wieder konstituierendes Kernelement. Auch für die Schulgeographie ist die Beschäftigung mit Räumen ein wesentlicher Aspekt der Legitimation. Die Bildungsstandards Geographie beispielsweise, die sich eng an das Kompetenzmodell der offiziellen Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz anschließen, führen als zusätzlichen Kompetenz-



bereich zwecks Alleinstellungsmerkmal *Räumliche Orientierung* ein (DGfG, 2006), wobei Inkongruenzen im Modell sehr bewusst in Kauf genommen werden. Der neue Bereich, auf einer ganz anderen Gliederungsebene konzipiert, überschneidet sich deutlich mit Kompetenzbereichen wie Fachwissen und Methoden/Erkenntnisgewinnung. Allerdings sind jene Raumbezüge sehr grundlegend für viele in der Bearbeitung geographischer Probleme notwendiger Kompetenzen und damit generell zentral für geographische Bildung. Sie in das Modell in die anderen Kompetenzbereiche zu integrieren, hätte eine höhere Systematik, aber zugleich eine geringere – auch fachpolitische – Sichtbarkeit bedeutet.



Abb. 1: Übersicht über einige Bezugstheorien der Geographiedidaktik (idealtypische Einordnung)

Bei den geographiedidaktisch rezipierten Raumtheorien treten besonders die *Vier Raumkonzepte* (Wardenga, 2004) in Erscheinung. Es handelt sich dabei um die fachdidaktische Inwertsetzung einer langen Paradigmengeschichte der Geographie des letzten Jahrhunderts, wie sie etwa Weichart (2008) und Werlen (2000) beschreiben. In diesem Zusammenhang stellen die *Vier Raumkonzepte* die Paradigmen, die sich in der Disziplingeschichte scheinbar, aber eigentlich auch nur idealtypisch ablösend, in

eine Gleichzeitigkeit der Gegenwart. Die *Vier Raumkonzepte* werden so zum Analyseinstrument und, im besten Fall, auch selbst Gegenstand der Analyse geographischen Denkens beziehungsweise verschiedener Modi der Weltaneignung. Die Raumkonzepte lassen dabei einerseits den Wandel der Erkenntnis in historischer Perspektive nachvollziehen (was bisher weniger im Unterricht, aber zumindest in der Lehramtsbildung genutzt wird), andererseits bieten sie grundlegend verschiedene theoretische Blickwinkel auf das Konstrukt Raum, wenn sie im Verbund angewandt werden. Sie sind ausführlich im Konzeptpapier *Curriculum 2000+* der Deutschen Gesellschaft für Geographie (2001) dargestellt, deutlich unsystematischer in den Bildungsstandards Geographie (DGfG, 2006) aufgegriffen, punktuell in die Lehrpläne eingearbeitet und werden in Unterrichtsvorschlägen (explizit und implizit) angewandt. Neben zahlreichen impliziten Anwendungen sind Beispiele für die explizite Nutzung des Konzepts die Darstellung der Jenaer Geographiedidaktik zum Thema Hochwasser (Jenaer Geographiedidaktik o. J.) (grafische Übersicht: [https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/raumkonzepte\\_rohde\\_juechtern.pdf](https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/raumkonzepte_rohde_juechtern.pdf)) sowie die Darstellung der Folgen des Bergbaus in Peru bei einer kompletten Offenlegung des Analyseinstruments für Schülerinnen und Schüler (Detemple et al. 2013).

Konkret bestehen die *Vier Raumkonzepte* aus (1) einem *Containerraum*, in dem es um die geographische/georeferenzierte Verortung von physisch-materiellen Objekten geht, (2) dem *Raum als System von Lagebeziehungen*, in dem die Wirkungen von Nähe und Distanz ins Blickfeld gelangen, (3) dem *Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung*, in dem es um die individuelle Wahrnehmung von Räumen geht, und (4) dem *Raum als soziale Konstruktion*, in dem die Kommunikation über Räume und Handlung in Räumen dem Physisch-Materiellem Bedeutungen zuweist, die sozial geteilt werden, und Handlungen ermöglichen und einschränken. (1) und (2) werden auch als absolute, (3) und (4) als relationale Raumkonzepte bezeichnet. Angewandt bedeutet dies, dass zum Beispiel ein Ferienort als (1) eine Ansammlung von günstigen klimatischen Bedingungen, Hotels und Sehenswürdigkeiten kommuniziert werden kann, es können (2) darüber hinaus Zusammenhänge zur Verkehrsanbindung und weiteren infrastrukturellen Gegebenheiten hergestellt werden. (3) Die Bewertungen in sozialen Medien können betrachtet und es kann (4) die Strategie der Kommune bei der medialen Inszenierung des Ferienorts ebenso wie die ebenfalls selektive Kommunikation eines Umweltverbands zum ökologischen Impact des Tourismus verfolgt werden.

Anzumerken ist, dass unter *Raum* an dieser Stelle jeweils eine dezidierte Perspektive auf Räume verstanden wird. *Raum* ist in dieser Lesart daher nicht geographische Entität, sondern Blickwinkel/Filter der Analyse und zugleich Ergebnis dieser, was nur ein

konsequenter Sprachgebrauch angesichts eines (insbesondere auf dem vierten Konzept beruhenden) Verständnisses der Konstruiertheit von Räumen ist. Die *Vier Raumkonzepte* sind zugleich eine didaktische Reduktion etwa von beziehungsweise gegenüber Weichharts (2008) Überlegungen, dass angesichts der Vielfalt der Raumtheorien in Geschichte und Gegenwart der Geographie sieben Räume (Raumkonzepte) zu differenzieren sind. Im Detail lassen sich die verbleibenden vier Konzepte wie folgt theoretisch einordnen und fundieren:

- 1) Der *Containerraum* geht zurück auf die Geographie als Länderkunde und insbesondere auf das länderkundliche Schema nach Hettner (Werlen, 2000). Hier werden enzyklopädisch verschiedene inhaltliche Kategorien über einen geographischen Raumausschnitt gelegt, um den Raum innerhalb dieser fachlichen Kategorien (Wirtschaft, Klima, Boden usw.) möglichst umfassend zu beschreiben. Referenz sind hierbei die physisch-materiellen Gegebenheiten; die Welt wird als objektiv beschreibbar angenommen.
- 2) Das *System der Lagebeziehungen* geht zurück auf die raumwissenschaftliche Geographie, die insbesondere in den 1970er und 1980er Jahren im Anschluss an den Geographentag in Kiel mit dem Ziel der stärkeren Wissenschaftlichkeit der Geographie populär wurde. Hierbei geht es um die Quantifizierung räumlicher Beziehungen insbesondere über den Faktor Distanz unter Einbeziehung weiterer Faktoren wie etwa Reisegeschwindigkeit. Eine wichtige Thematik sind etwa Standortfaktoren. Die Grundlage der heute intensiv praktizierten Analyse mit Geoinformationssystemen ist ebenfalls raumwissenschaftlich.
- 3) *Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung* referiert auf die Wahrnehmungsgeographie, die ausgehend vom Behaviorismus und später inspiriert vom Kognitivismus jene Aspekte von Raumgestaltung und raumbezogenem Verhalten (im Unterschied zum intendierten Handeln) erfasst, die sich nicht raumwissenschaftlich erklären lassen. Hierzu zählen individuelle Differenzen der Wahrnehmung beziehungsweise Bewertung von Räumen, beispielsweise Angst- und Wohlfühlorte, die letztlich zur Bildung raumbezogener Images führen.
- 4) *Raum als soziale Konstruktion* fußt auf der handlungstheoretischen Sozialgeographie, in deren Sinne »die Handlungen der Menschen im Zentrum stehen; das Räumliche wird als Dimension des Handelns gesehen, nicht umgekehrt« (Werlen, 2007, S. 309). In Anlehnung an die sozialwissenschaftliche Strukturations- theorie (Giddens, 1984) werden durch intentionales Handeln Strukturen geschaffen, die wiederum Handeln beeinflussen. Es findet eine subjektive Bedeutungszuweisung statt, die intersubjektiv geteilt und naturalisiert werden

kann, weshalb menschengemachte Regeln im Raum, obgleich nicht naturgegeben, als nicht hinterfragbares Selbstverständnis erscheinen können. Damit haben der Theorie zufolge jene sozialen Raumkonstruktionen weitaus mehr Wirkkraft als physisch-materielle Bedingungen.

Die Parallelität divergenter theoretischer Ansätze in den *Vier Raumkonzepten* und die prinzipielle Möglichkeit ihrer Betrachtung neben-, gegen- und miteinander zeigt deren Widersprüche auf, aber auch, dass blinde Flecken des einen Ansatzes durch einen anderen sichtbar gemacht werden können. So sind weder *Containerraum* noch *Raum als System von Lagebeziehungen* so neutral/objektiv, wie es die jeweilige dahinterliegende Theorie in sich suggeriert, sondern die (für die Darstellung/Thematisierung unvermeidbare) Auswahl der Objekte, Phänomene und Relationen ist methoden-, das heißt menschengemacht. Die Zementierung bestehender Verhältnisse durch den eingeschränkten Blick dieser Analyse wird prinzipiell durch *Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung* und *Raum als soziale Konstruktion* hinterfragbar. Zugleich wird der gewisse Mangel der Berücksichtigung von Materialität der handlungstheoretischen Sozialgeographie, die das Zitat »While it is possible to skateboard on park benches, it is not possible to walk through walls« (Creswell, 2009, S. 2) treffend adressiert, durch das erste und zweite Konzept kompensiert. Durch das Heraustreten aus einer einzelnen Theorie bilden die *Vier Raumkonzepte* eine Metaebene auf (eine Auswahl an) Raumtheorien bei gleichzeitiger Nutzbarmachung dieser für die Analyse geographischer Räume.

## 8. Raum- und andere Theorien – Kritik, offene Enden, Chancen

Leider wird das Potential der Metaebene auf Erkenntnisproduktion in der Anwendung der *Vier Raumkonzepte* im Unterricht selten und sehr selten umfassend ausgeschöpft. Teilweise stehen die Konzepte unverbunden nebeneinander im Sinne eines Abarbeitens. Quasi nie werden die Konzepte in ihrer theoretischen Begrenzung und ihrer historischen Genese im Unterricht bewusst kommuniziert. Für jüngere Schulstufen werden das dritte, aber zumindest das vierte Konzept oftmals als zu komplex erachtet, sodass das gesamte Konstrukt der *Vier Raumkonzepte* seine Legitimation verliert. Wie erste (Gryl, 2015) und laufende Untersuchungen zeigen, ist die Komplexität relationaler Raumkonzepte nicht allein im Konzept der Relationalität (also der Deutungsoffenheit) begründet, sondern kann stark durch Auswahl des (etwa lebensweltnahen) Anwendungsfalls variiert werden. So können schon Grundschüler sozial konstruierte Räume in Form von Regeln auf dem Schulhof als solche erkennen. Auch

die gelegentliche Bezeichnung von Raumkonzepten (1) und (2) als *objektiv* und (3) und (4) als *subjektiv* (Hoffmann, 2011) konterkariert in ihrer sprachlichen Verkürzung den erkenntnistheoretischen Zugang, da es sich um theorieimmanente Selbstzuschreibungen handelt – schließlich sind, wie gesagt, Containerräume stark subjektiv geprägte, eben nur nicht offengelegte Selektionen.

Umso wichtiger erscheint es, sich noch einmal die Möglichkeiten und Grenzen der einzelnen Konzepte in Bezug auf Bildung vor Augen zu führen, um deutlich zu machen, wie sich Bildung bei Reduktion auf einzelne Konzepte verengt. Jekel (2008) hat hierzu den Raumkonzepten Bildungstheorien zugeordnet, demnach bleibt (1) auf einem behavioristischen Niveau, die Kombination aus (2) und (3) adressiert kognitivistische Bildungsansätze und (4) erschließt eine konstruktivistische Orientierung. Daraus leitet er, in Anlehnung an Habermas (1970) Erkenntnisinteresse, ein spezifisches Vermittlungsinteresse der Gestaltung von Unterricht ab: (1) verfolgt ein technisches Interesse, bei dem es um Erfüllung von Vorgaben geht, (2) und (3) ein praktisches, das Gestaltung innerhalb von Rahmungen ermöglicht, und (4) ein emanzipatorisches, das Reflexion/Reflexivität und (verantwortungsvolle) Neugestaltung auch von Rahmungen adressiert. Die auf das Subjekt ausgelegte Handlungstheorie ist an dieser Stelle besonders geeignet, weil sie Verantwortung und Chance auf Gestaltung beim Subjekt sieht, ohne seine gesellschaftliche Einbettung zu negieren. Vor dem Hintergrund einer komplexen, sich wandelnden Welt und dem Anspruch einer demokratischen Bildung sollte die letztgenannte Ausrichtung definitiv nicht vernachlässigt werden. Jekel (2008) fasst daher die Anforderungen an die Arbeit mit Raumkonzepten integrierender zusammen, als dies die meisten – und daher möglicherweise missverständlichen – Darstellungen der *Vier Raumkonzepte* tun:

- » Raumkonzepte, die für die Schule geeignet sind, müssen demnach: 1. Die Lebens- und Erfahrungswelten der Schülerinnen und Schüler einbeziehen, folglich ihren ›gelebten Raum‹ umfassen und über individuelle Betroffenheiten aufklären können, 2. die soziale Produktion von Räumen und ihre Zeitlichkeit miteinbeziehen, somit Raum als soziales Projekt akzeptieren, ohne 3. physische, mentale und soziale Komponenten auszuschließen« (Jekel, 2008, S. 39).

Das Zitat macht deutlich, dass dieses Neu-Durchdenken von Raumkonzepten auch dadurch gestützt wurde, dass *weitere* Raumtheorien einbezogen wurden. Und tatsächlich finden sich mit Mehrwert in der geographiedidaktischen Rezeption weitere Raumtheorien und deren implizite und teils explizite Inwertsetzung für die schulische Vermittlung, so etwa:

- ▶ Paasis (1986) *The institutionalization of regions* (1986), in der der Zusammenhang zwischen subjektiver (*Place*) und sozial geteilter Bedeutungszuweisung (*Region*), bei Werlen (1993) wiederum zusätzlich als *Space* tituliert, offengelegt wird.
- ▶ Lefebvres (1993) Raumtheorie, in der einerseits menschengemachte materielle Artefakte Beachtung erlangen (Raum der Repräsentation) und andererseits die für die Geographiedidaktik essentielle Verbindung zu Repräsentationen von Räumen (Karten, subjektive Karten etc.) hergestellt wird, die damit zugleich Wahrnehmungen (individuelle/subjektive Ebenen bzw. Konstruktionen) und sozial geteilte Konstruktionen eng verbindet.
- ▶ Masseys (2005) *For space*, in der sie den Zusammenhang von Raum und Zeit und auf Akteure bezogenen Beziehungen darstellt.

Unter Bezugnahme auf verschiedene Raumtheorien und mit sehr unterschiedlicher Tiefe der Rezeption verknüpfen Geographiedidaktikerinnen und -didaktiker diese Ansätze wiederum mit weiteren Theorien, etwa, um nur eine höchst knappe und zugleich heterogene Auswahl aus der Vielfältigkeit der Möglichkeiten zu nennen, mit Fragen der Phänomenologie (Dickel & Hoffmann, 2012), Demokratietheorien und Ansätzen zur Partizipation (Ohl, 2009), Erkenntnistheorien und Reflexivität (Schneider, 2013) und Medientheorien (Plien, 2018). Eklektizismus wohnt allen diesen Anwendungen, wie erwähnt und wie angesichts dieser Kombinationen unvermeidbar, inne. Wenn diesem bewusst begegnet wird, ist Eklektizismus allerdings sogar ein Mehrwert, da er komplexe Zugänge zur Komplexität der Welt, die die Geographie vor Augen hat, erlaubt. Dafür ist es wichtig, dass auch Schülerinnen und Schüler einen zumindest didaktisch reduzierten Blick auf die Metaebene der Theoriediskussion erlangen, um diese wiederum selbst anzuwenden. Dies kann gern auch auf pragmatischer Ebene und im Sinne von Theorien als Instrumente der Analyse geschehen, denn das sind Theorien vor dem Hintergrund ihrer Nähe zu Methoden auch.

In der Geographiedidaktik gibt es noch viele nicht bearbeitete didaktische Fragen, immer wieder neue lebensweltliche Herausforderungen und *neue* (eben noch nicht tiefgreifend transferierte) Ideen der Fachwissenschaften: beispielsweise die erwähnte Lücke der relationalen Raumkonzepte in der Primarstufe, die Herausforderungen des gesellschaftlichen Rechtsrucks und die Frage nach der theoretischen Verortung (den Alltag prägender) *digitaler Räume* sowie der *Material Turn* der Sozialwissenschaften. Dies macht weitere Theoriearbeit, die Entwicklung von Theorien, deren Anwendung für den Unterricht, und die empirische Prüfung ihres Nutzens, notwendig. Die Arbeit mit Theorien ist und bleibt ein essentieller Bestandteil geographiedidaktischer Forschung.

**Literatur**

- Belyea, B. (1992). Images of power. Derrida/ Foucault/ Harley. *Cartographica (The International Journal for Geographic Information and Geovisualization)*, 2, 1-9.
- bmb (Bundesministerium für Bildung) (2016). *Verordnung der Bundesministerin für Bildung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird*. Wien. BGBl. II Nr. 219/2016 vom 9.8.2016. Abgerufen von <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/219>.
- Creswell, T. (2009). Place. In Kitchin, R. & T. Nigel (Hrsg.), *International Encyclopedia of Human Geography*. Oxford: Elsevier.
- Crutzen, P., Mastrandrea, M., Schneider, S., Davis, M., & Sloterdijk, P. (2011). Das Raumschiff Erde hat keinen Notausgang. Energie und Politik im Anthropozän. Berlin: Suhrkamp.
- Derrida, J. (1974/1998). *Of Grammatology*. Baltimore.
- Detemple, J., Gryl, I., Hoffmann, K.W., Hoffmann, S., Koch, S., Kurz, E., Kurz-Gieseler, S., Müller-Dittloff, S., & Schwehm, W. (2013). *Grundkurs Geografie/Politik*. Paderborn: Schöningh.
- DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie) (2002). *Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie (Curriculum 2000+)*. Bonn: DGfG.
- DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie) (2006). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss*. Berlin: DGfG.
- DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie) (2017). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss*. Mit Aufgabenbeispielen. Berlin: DGfG.
- Dickel, M., & Hoffmann, K.W. (2012). Mit Bildern umgehen. Zwischen Spielraum und Festlegung. *Geographie und Schule (Themenheft: Bildermedien)*, 199, 12-19.
- Dörfler, T. (2005). Geographie und Dekonstruktion. Zu einem zeitgenössischen Missverständnis. *Geographische Revue*, 1-2, 67-85.
- Foucault, M. (1978/1984). *The Foucault reader*. New York.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giesinger, J. (2006). Paternalismus und Erziehung. Zur Rechtfertigung pädagogischer Eingriffe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 2, 265-284.
- Gryl, I. (2009). *Kartenlesekompetenz*. Ein Beitrag zum konstruktivistischen Geographieunterricht (= Materialien zur Didaktik der Geographie- und Wirtschaftskunde 22). Wien.
- Gryl, I. (2012). *Reflexive Geomedienarbeit*. Theoretische Fundierung, bildungskonzeptionelle Ansätze und empirische Ergebnisse zur Rolle der Geographielehrenden. Dissertationsschrift. Landau in der Pfalz.
- Gryl, I. (2015). A starting point. Children as spatial citizens. *GI\_Forum (Journal for Geographic Information Science)*, 241-250.
- Gryl, I., & Jekel, T. (2012). Re-centering geoinformation in secondary education: Toward a spatial citizenship approach. *Cartographica (The International Journal for Geographic Information and Geovisualization, University of Toronto Press)*, 47, 1, 18-28.
- Gryl, I., Könen, D., & Pokraka, J. (2017). Limits of freedom – defining a normative back-ground for Spatial Citizenship. *GI\_Forum (Journal for Geographic Information Science)*, 2, 3-12.
- Habermas, J. (1970). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt a.M.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Harley, J. B. (1989). Deconstructing the map. *Cartographica (The International Journal for Geographic Information and Geovisualization)*, 2, 1-20.
- Heyden, C. (2005). Karten lügen (nicht). Wie objektiv können Karten die Realität abbilden? *Praxis Geographie*, 11, 20-25.
- Hoffmann, K.W. (2011). *Raumanalyse: „Vier Blicke auf den Nürburgring“*. Terrasse 2011, 3-7. Abgerufen von [https://www2.klett.de/sixcms/media.php/82/W400482\\_Terrasse\\_artikel1b.pdf](https://www2.klett.de/sixcms/media.php/82/W400482_Terrasse_artikel1b.pdf)
- Jekel, T. (2008). *In die Räume der GW-Didaktik*. Briefe einer Reise (= Materialien zur Didaktik der Geographie- und Wirtschaftskunde 21). Wien.

- Jenaer Geographiedidaktik (o.J.). *Raumkonzepte im Geographieunterricht*. Jena. Abgerufen von [https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/raumkonzepte\\_rohde\\_juechtern.pdf](https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/raumkonzepte_rohde_juechtern.pdf)
- Klafki, Wolfgang (1962). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In Roth, H. & Blumenthal, A. (Hrsg.), *Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift 'Die Deutsche Schule': Didaktische Analyse* (S. 5-34). Hannover: Schroedel.
- Lefebvre, H. (1993). *The Production of Space*. Oxford.
- Liessmann, K. (2011). Die letzte Aufgabe unseres Daseins. Über Bildung und ihre Deformation im Zeitalter des Wissens. In M. Sandoval, S. Seignani, A. Rehbogen, Th. Allmer, M. Hager, & Kreilinger, V. (Hrsg.), *Bildung MACHT Gesellschaft* (S. 39-50). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Massey, D. (2005). *For Space*. London: Sage.
- Ohl, U. (2009). *Spielraumerweiterung*. Institutionelle Rahmenbedingungen und Akteursstrategien in der großstädtischen Stadtteilentwicklung unter Einbezug von Kindern und Jugendlichen. Dissertationsschrift. Heidelberg.
- OpenSpaces (2018). *Willkommen bei OpenSpaces*. Abgerufen von <https://www.openspaces.info/>
- Paasi, A. (1986). The institutionalization of regions. A theoretical framework for understanding the emergence of regions and the constitution of regional identity. *Fennia*, 1, 105-146.
- Plien, M. (2017). *Filmisch imaginierte Geographien Jugendlicher*. Der Einfluss von Spielfilmen auf die Wahrnehmung der Welt. Stuttgart: Steiner.
- Pokraka, J., & Gryl, I. (2018). Kinder:Karten:Kommunikation – Spatial Citizenship zwischen Partizipation und Paternalismus. *Kartographische Nachrichten*, 3, 140-146.
- Prokraka, J., Lehner, M., & Gryl, I. (2018, im Druck). Re-reading Spatial Citizenship and Re-Thinking Deconstructing the Map. *GI\_Forum (Journal for Geographic Information Science)*.
- Reinfried, S. (2007). Alltagsvorstellungen und Lernen im Fach Geographie. *Geographie und Schule*, 168, 19-28.
- Schneider, A. (2013). *Geographiedidaktische Reflexivität*. Ostdeutsche Mobilitätsfragen im zweiten Blick. Berlin: Lit.
- Schultz, H.-D. (2012). Disziplingeschichte des Schulfachs Geographie. In J. Haversath (Hrsg.), *Geographiedidaktik* (S. 70-89). Braunschweig: Westermann.
- Schulze, U., Gryl, I., & Kanwischer, D. (2015). Spatial Citizenship education and digital geomeia: composing competences for teacher education and training. *Journal of Geography in Higher Education*, 39, 3, 369-385.
- Turner, A. J. (2006). *Introduction to neogeography*. Sebastopol.
- Wardenga, U. (2004). Neue und alte Raumkonzepte für den Geographieunterricht. *Geographie heute*, 200, 8-11.
- Weichhart, P. (2008). *Entwicklungslinien der Sozialgeographie*. Stuttgart: Steiner.
- Werlen, B. (1993). *Society, action, and space: An alternative human geography*. London.
- Werlen, B. (2000). *Sozialgeographie*. Eine Einführung. Bern: Haupt.
- Werlen, B. (20072). *Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen*, Band 2. Globalisierung, Region und Regionalisierung. Stuttgart: Steiner.