



---

## **Wozu brauchen wir eigentlich noch Geographieunterricht? Wider die subjektivistische Wende in der Geographiedidaktik**

**Anke Uhlenwinkel** 

### **Zitieren dieses Artikels:**

Uhlenwinkel, A. (2015). Wozu brauchen wir eigentlich noch Geographieunterricht? Wider die subjektivistische Wende in der Geographiedidaktik. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 43(4), S. 285–304. doi 10.18452/23296

### **Quote this article:**

Uhlenwinkel, A. (2015). Wozu brauchen wir eigentlich noch Geographieunterricht? Wider die subjektivistische Wende in der Geographiedidaktik. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 43(4), pp. 285–304. doi 10.18452/23296

## Wozu brauchen wir eigentlich noch Geographieunterricht? Wider die subjektivistische Wende in der Geographiedidaktik

Anke Uhlenwinkel

### **Zusammenfassung:**

*Während in der anglophonen geographiedidaktischen Diskussion ernsthaft über eine deutliche fachdisziplinäre Orientierung des Unterrichts in Richtung von powerful knowledge nachgedacht wird, scheint sich eine jüngere Strömung der deutschen Geographiedidaktik selbst dort von fachwissenschaftlichen Ansätzen wegzubewegen, wo sie sich ihnen gegenüber positiv zu verhalten vorgibt. In dem Beitrag wird diese problematische Entwicklung an einem ausgewählten Beispiel exemplifiziert. Dabei wird gezeigt, wie eine fachwissenschaftliche Theorie, Henri Lefèbvres Theorie der Raumproduktion, auf unzulässige Weise verkürzt zur Grundlage von Unterrichtsplanung gemacht wird. Besonderes Augenmerk wird auf die Schritte der Umdeutung einer sich als marxistisch verstehenden Theorie zu einem subjektorientierten Ansatz gelegt. Ebenfalls untersucht werden die Auswirkungen dieser Herangehensweise auf die pädagogische und die gesellschaftliche Seite von Unterricht. Dabei stellt sich in Bezug auf die pädagogische Seite heraus, dass sie lediglich praxisfern auf Bildungstheorien bezogen wird und dass diese Bildungstheorien auf unerfindliche Weise mit der fachwissenschaftlichen Theorie korreliert werden, sodass der fachwissenschaftliche Ansatz letztendlich mit jeder Bildungstheorie kompatibel ist. Bezüglich der gesellschaftlichen Komponente erweist sich der verkürzte Ansatz als eher traditionell und affirmativ, und steht dabei in deutlichem Gegensatz sowohl zum eigenen Anspruch, kritischen Geographieunterricht zu ermöglichen, als auch zum ursprünglichen fachwissenschaftlichen Ansatz. Folglich erweist sich der Import von Ansätzen anderer Wissenschaften ohne Integration in geographisches konzeptuelles Denken als die einzige Leistung der neuen Zuwendung zur Fachwissenschaft. Damit allerdings ist weder dem Geographieunterricht noch der Geographiedidaktik geholfen. Ganz im Gegenteil wird beides existentiell in Frage gestellt.*

**Schlüsselwörter:** geographische Bildung, Raumproduktion, Bildungstheorien, kritisches Denken, gesellschaftliche Zielsetzungen

### **Summary:**

*While the international discourse in geography education is focusing on powerful knowledge as a concept to further geography teaching in schools, the German discussion seems to move away from such ideas even when it is refocusing on subject content. This article will demonstrate the German development using one case only and revealing its argumentative approach. It will set out showing how a misinterpreted version of Henri Lefèbvre's production of space has been made the basis for curriculum planning, emphasizing the re-conceptualization of a Marxist theory from the perspective of individualistic approaches. It will then go on to show how this re-conceptualization influences the pedagogical and the societal component of geography education. In relation to the pedagogical component it will become clear that the authors only consider it as part of a theoretical argument based on a number of different education theories. Lefèbvres theory is randomly correlated with each of the seven education theories brought forward, making it fit in with each and every one of them. Relating to the societal component and in stark contradiction to the original theory the new approach turns out to be rather traditional and conservative. Consequently its only achievement seems to be the importation of approaches from other disciplines without integrating them into geographical conceptual thinking. It is feared that this will neither help school geography nor the academic discipline of geography education. Rather it will jeopardize both.*

**Keywords:** geography education, production of space, educational theories, powerful knowledge, societal goals

**Autorin:** Prof. Dr. Anke Uhlenwinkel, freischaffender Wissenschaftler, anke.uhlenwinkel@hu-berlin.de

## 1 Einleitung

Die Titelfrage lässt sich in Anlehnung an Michael Young etwa wie folgt beantworten: Wir brauchen Geographieunterricht, damit junge Menschen die Möglichkeit erhalten, sich einen Zugang zum Verständnis der Welt zu erschließen, den sie mit großer Wahrscheinlichkeit weder in anderen Fächern noch in ihrem Alltag kennenlernen können (YOUNG, 2008, 85). Und um erwartbaren Missverständnissen gleich vorzubeugen: Aufgabe der Geographiedidaktik ist es nicht, vorhandenes Fachwissen didaktisch ungeprüft in Unterricht zu überführen (KÖCK, 1990, 32-33). Aufgabe ist es, vielmehr aus dem vorhandenen Wissenspool *powerful knowledge* (YOUNG, 2011, 150) zu generieren – ein Wissen, das jungen Menschen stimmige Erklärungen liefert, das es ihnen ermöglicht, die Welt mit anderen Augen zu sehen, und das bisher Undenkbare zu denken.

Von einem solchen Verständnis, das den tatsächlichen Nutzen des im Geographieunterricht vermittelbaren wissenschaftlichen Wissens für das Denken und Leben der Lernenden in den Blick nimmt, scheint der Großteil der deutschen Didaktik derzeit weit entfernt. Nicht nur, dass die Hauptströmung der Geographiedidaktik (siehe dazu STEINBRINK, AUFENVENNE & SCHMIDT, 2015, 451-452) sich selbst als die Inkarnation eines fächerübergreifenden Faches versteht (DGfG, 2014, 7) und sich mit der Betonung der ‚Brückenfunktion‘ des Faches die Mühe einer konzeptuellen Bestimmung seines Kerns weitgehend erspart (UHLENWINKEL, 2013a, 233), sondern an der Peripherie löst sie sich gleichzeitig von jedweder konsensfähigen Wissenschaftlichkeit, indem sie Subjektivität und die Erfahrung-vor-Ort als Nukleus unterrichtlicher Tätigkeit versteht. Die Folgen dieser Abwendung von der Fachlichkeit sind inzwischen weithin sichtbar. Ich möchte sie nachstehend am

Beispiel der humangeographischen Seite der Brücke betrachten, obwohl ich sicher bin, dass sie sich mit einer entsprechend angepassten Argumentation auf der anderen, der naturgeographischen Seite genauso thematisieren ließe.

In der humangeographisch orientierten Didaktik lässt sich seit einiger Zeit eine Hinwendung zum Subjektiven beobachten, wobei dieses Subjektive aber oft nicht als Einbeziehung des Subjekts in die Betrachtung einer Sache, sondern eher als deren subjektive Betrachtung verstanden wird, die mit dem „Anspruch der Objektivierung“ (HASSE, 2011, 60) breche. Die dabei implizierte Dichotomie von Subjektivität und Objektivität entspricht allerdings weder einem eher als traditionell empfundenen noch einem modernen Wissenschaftsverständnis. Schon Popper hat mit Bezug auf Kant darauf hingewiesen, dass Theorien Menschenwerk sind und wir selbst dann an ihnen festhalten können, wenn sie offenkundig falsch sind (POPPER, 2012, 79-80). Goodman macht deutlich, dass wir Aussagen nicht an der nicht wahrgenommenen Welt überprüfen können und deswegen immer einen Bezugsrahmen und Begriffe brauchen, um unsere Umgebung wahrzunehmen und darzustellen (GOODMAN, 1984, 20-22). Beide Ansätze implizieren, dass die Welt, über die wir reden, immer nur als mögliche Welt in unserer Vorstellung besteht (DELEUZE & GUATTARI, 1991, 22-23). Das erkennende Subjekt und das erkannte Objekt fallen dabei in eins. Objektivität lässt sich nicht aus dem Ding an sich herleiten, sondern im Sinne von YOUNG und MULLER (2010) nur aus den gemeinsamen diskursiven Anstrengungen zumeist spezialisierter Wissensgemeinschaften. Dieses „Sowohl-als-auch“ (RHODE-JÜCHTERN, 1996, 43) wollen rein am Subjektiven orientierte Geographiedidaktiker nicht sehen. Ihr Bruch mit der Objektivität, der im Grunde ein Bruch mit der Wissenschaft als

einer bestimmten Praxis ist, kommt allerdings oft in einem anspruchsvollen wissenschaftlichen Gewand daher.

Im Folgenden sollen die Fallstricke dieses Ansatzes am Beispiel des vor einiger Zeit erschienenen Bandes „Raumproduktionen verstehen lernen“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012), dessen Hauptaussagen in einem grundlegenden Werk zur Geographiedidaktik noch einmal zusammengefasst wurden (DICKEL & SCHARVOGEL, 2013), differenzierter dargestellt werden. Dass die Wahl auf diesen Band bzw. diesen Ansatz fiel, ist allein durch die Bildungsgeschichte der Autorin bedingt und hat keinerlei zusätzliche Motivation: Der fachwissenschaftliche Autor, den die Verfasser ihrem fachdidaktischen Ansatz zugrunde gelegt haben, begleitet mich seit meiner Zeit als Lernende in der Oberstufe als ein Erinnern im Vollzug des Denkens und Handelns (BADIOU, 2012, 52). Damals haben wir die „Probleme des Marxismus, heute“ (LEFÈVRE, 1971) in einer Philosophie-AG gelesen. Dass ausgerechnet dieser Autor die Grundlage für einen eher wenig marxistischen subjektiven Ansatz hergeben soll, erschien mir sehr gewagt und deswegen der Analyse wert.

Obwohl der Schwerpunkt der nachfolgenden Betrachtung auf dem Umgang der Didaktik mit Fachlichem liegt, werde ich doch alle drei der von MARSDEN (1997) benannten Komponenten von Unterrichtplanung berücksichtigen: die gesellschaftliche Komponente, die die Zielsetzungen des Unterrichts bestimmt, die fachliche Komponente, die nicht als Ansammlung von Fakten, sondern als konzeptueller Rahmen verstanden wird, und die pädagogische Komponente, die sich in Ansätzen wie etwa denen der Schüler- oder Handlungsorientierung ausdrückt (MARSDEN, 1997, 242). Für dieses Vorgehen gibt es namentlich zwei Gründe: Zum einen können so verschiedene Facetten und Konsequenzen des Ansatzes deutlicher dargestellt werden und

zum anderen scheinen sich die Verfasser des Bandes hinsichtlich der erziehungswissenschaftlichen Theorie nicht anders zu verhalten als hinsichtlich der fachwissenschaftlichen, woraus zu schließen wäre, dass es sich um kein kontingentes Problem handelt.

Die folgende Darstellung wird sich nicht linear an der Abfolge der Kapitel im Band von Dickel und Scharvogel orientieren. Sie beginnt mit der fachlichen Komponente (Kapitel 3), gefolgt von der pädagogischen Komponente (Kapitel 4) und versucht dann die eher implizit formulierte gesellschaftliche Komponente (vor allem in Kapitel 1) auf dem Hintergrund der lefèbvreschen Theorie zu bestimmen.

## 2 Die fachliche Komponente: *The Production of Space*

Im Fokus des in dem Buch vorgestellten Unterrichtsvorschlags steht eine Skulptur (das sogenannte Mocom), die in einem kleinen Ort in der Schweiz aufgestellt wurde, um die Identität der ansässigen Bevölkerung mit dem Ort und den Tourismus zu fördern, und deren Herstellungsprozess sich dem rationalen Kalkül zweier Künstler verdankt, die mit ihrem Werk weniger etwas Bestimmtes ausdrücken als Erfolg haben wollten. Anliegen des Buches ist es dabei vor allem, „eine fachlich fundierte Basis bereitzustellen, auf der man sich als Geographiedidaktikerinnen [sic!] und -didaktiker sicher [!] bewegen kann“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 10). Diese fachliche Basis sehen die Verfasser im theoretischen Ansatz Henri Lefèbvres, der „nicht nur geeignet [ist], räumliche Prozesse zu analysieren, sondern [...] auch eine wertvolle konzeptionelle Plattform für die inhaltliche Planung und Gestaltung des Geographieunterrichts darstellen“ könne (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 37).

Einleitend wird im Kapitel zur lefèbvreschen Theorie darauf hingewiesen, dass eine englische Übersetzung des Haupttextes (LEFÈBVRE, 1991) erst knapp 20 Jahre nach der französischen Veröffentlichung erschienen sei und dass eine deutsche Übersetzung allenfalls in Ausschnitten vorläge bzw. man auf die Schrift eines deutschsprachigen Lefèbvre-Kenners (SCHMID, 2010) zurückgreifen könne (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 37-38). Dessen Darstellung zu den hier relevanten Passagen ist allerdings tatsächlich oft nichts weiter als eine neu zusammengewürfelte Paraphrase des Ursprungstextes. Einen Hinweis auf die ausschnittweise Übersetzung in dem in der Vorbemerkung (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 7) genannten Band von Dünne und Günzel (vgl. LEFÈBVRE, 2006) fehlt. Ich werde mich im Folgenden weitgehend auf die englische Übersetzung beziehen, um kurz darzulegen, was die lefèbvresche Theorie besagt. Damit soll eine Grundlage für die Bewertung der Darstellung der Theorie als Basis für die Planung von Geographieunterricht geschaffen werden.

## 2.1 Die Produktion des Raumes bei Henri Lefèbvre

Wenn Lefèbvre den Begriff Raum benutzt, dann meint er weder den abstrakten Raum der Mathematik, noch den konkreten Raum der sinnlich wahrnehmbaren Umwelt. Raum ist für ihn vielmehr eine konkrete Abstraktion wie etwa Geld, das zwar in verschiedenen konkreten Formen (Papier, Plastik, aber auch Zigaretten) in Erscheinung treten kann, aber unabhängig davon eine Funktion erfüllt, die permanent spürbar, aber doch nicht immer sinnlich wahrnehmbar ist (LEFÈBVRE, 1991, 27).

Um die theoretische Intention Lefèbvres zu verstehen, scheint es hilfreich, sich kurz die Grundzüge der politischen Ökonomie

von KARL MARX (1987) zu vergegenwärtigen, weil sie einen weniger komplexen Sachverhalt beschreibt als den Raum. Marx ging, wie andere Theoretiker seiner Zeit auch, davon aus, dass Gegenstände in der kapitalistischen Ökonomie nicht nur einen Gebrauchswert, sondern auch einen Tauschwert haben. Der Gebrauchswert ergibt sich aus dem Nutzen der Dinge und ist somit abhängig von ihren konkreten Eigenschaften. Da die Eigenschaften dieser Dinge jedenfalls verschieden sind, wird für ihren Tausch ein Maß benötigt, das von diesen Eigenschaften unabhängig ist. Dieses Maß bildet den Tauschwert, der sich aus einer konstanten (Kosten für Maschinen, Vorprodukte etc.) und einer variablen (Arbeitskraft) Komponente zusammensetzt. Die variable Komponente ist letztendlich für die Produktion des Mehrwerts verantwortlich, der für die Gewinne der Unternehmen und neue Investitionen zur Verfügung steht. Für den Nutzer der Dinge ist dieser Tauschwert am Gegenstand selbst allerdings nicht sichtbar. Er tritt ihm lediglich beim Kauf als Preisschild entgegen.

Lefèbvres Raumbegriff ist auf der theoretischen Ebene des Tauschwerts angesiedelt. Wie bei Marx sind es bei Lefèbvre die Produktionsverhältnisse, die die Ausformung des Raums bestimmen. Allerdings unterscheidet sich sein Raumbegriff vom kapitalistischen Produktionsprozess, weil er nicht nur durch die Sphäre der Ökonomie, sondern auch durch die Sphären der Gesellschaft, der Politik und nicht zuletzt auch der in die Raumproduktion einbezogenen Natur geprägt wird. Lefèbvre arbeitet dementsprechend mit einer Dreiheit von Räumen, die er überwiegend in einem anderen theoretischen Kontext als die Verfasser des hier infrage stehenden Bandes begründet (s. u.). Differenziert wird (a) in die räumliche Praxis, (b) in die Repräsentationen des Raumes und (c) in die Räume der Reprä-

sensation (LEFÈBVRE, 1991, 32).

(a) Die räumliche Praxis einer Gesellschaft ergibt sich aus den Produktions- und Reproduktionsbedingungen und ist damit direkt an die marxischen Vorstellungen zur politischen Ökonomie gekoppelt. In kapitalistischen Ökonomien ist sie regelmäßig durch die Trennung von verschiedenen Orten der Produktion und Reproduktion und ihre Vernetzung über Kommunikationswege gekennzeichnet. Durch die alltägliche Reproduktion dieser räumlichen Struktur wird eine gesellschaftliche Kohäsion hergestellt, die den einzelnen Individuen ein gewisses Maß an Vorhersagbarkeit von Situationen und damit Sicherheit vermittelt. Diese Kohäsion impliziert aufgrund der vielschichtigen sich in ihr artikulierenden Interessen nicht notwendig auch eine logische Kohärenz (LEFÈBVRE, 1991, 38).

(b) Mit den Repräsentationen des Raumes sind bei Lefèbvre vornehmlich intellektuell begründbare, rational durchdachte Vorstellungen von Raumnutzungen gemeint, wie sie von Wissenschaftlern, Stadtplanern und Architekten entworfen werden (LEFÈBVRE, 1991, 38-39). In ihnen drücken sich hinsichtlich der faktischen Durchsetzbarkeit von Ideen stets auch Machtstrukturen aus.

(c) In den Räumen der Repräsentation werden vergangene und rezente Machtstrukturen mittels symbolischer Darstellung zwar sichtbar, ihre Artefakte dienen aber gleichzeitig auch dazu, die Vorstellungswelten der Menschen einer Gesellschaft so anzusprechen, dass ihre gesellschaftliche Identität gestärkt wird. Aufgrund ihres ideologischen Gehalts erscheinen diese Räume oft kohärenter als die Räume der sozialen Praxis (LEFÈBVRE, 1991, 39).

Der über diese drei Komponenten definierte soziale Raum steht nicht als eine monolithische Einheit da. Tatsächlich gibt es eine nichtbestimmbare Vielzahl von Räumen, die nebeneinander bestehen und

deren Abgrenzungen oft wenig eindeutig (LEFÈBVRE, 1991, 86-87) sind. Diese Räume entstehen sowohl in unterschiedlichen Dimensionen (etwa Waren-, Finanz- und Arbeitsmärkte) wie auf unterschiedlichen Maßstabsebenen (lokal, regional, national, international) und sind auf diesen unterschiedlichen Ebenen auf vielfältige Weise miteinander verbunden (LEFÈBVRE, 1991, 86). Um die Beziehungen dieser Räume untereinander vorstellbar zu machen, nutzt Lefèbvre die Metapher der Welle, in der verschiedene größere und kleinere Bewegungsabläufe gleichzeitig zu beobachten sind, die nur in ihrem Zusammenspiel die Gesamtheit der Welle hervorbringen können (LEFÈBVRE, 1991, 87).

Angesichts der so entstehenden Komplexität stellt Lefèbvre in Bezug auf die kartographische Darstellung des Raumes die Frage, wie viele Karten man bräuchte, um einen Raum erschöpfend darzustellen, und gibt selbst die Antwort: vermutlich eine unendliche Anzahl von Karten (LEFÈBVRE, 1991, 85), jedenfalls aber sei die Vorstellung, dass eine kleine Anzahl Karten genüge, bestenfalls in Bezug auf eng definierte, kontextlose Gegenstände zu begründen und argumentativ zu verteidigen (LEFÈBVRE, 1991, 86).

Zusammenfassend und im Hinblick auf den von Dickel und Scharvogel formulierten Anspruch lässt sich festhalten, dass die lefèbvresche Theorie, soweit sie sich auf der Ebene der konkreten Abstrakta bewegt, es Lernenden durch ihren eindeutigen gesellschaftlichen Bezug ermöglicht, die Welt, in der sie leben, besser zu verstehen. Sie wäre auch tatsächlich als Grundlage zur inhaltlichen Planung von Geographieunterricht geeignet, da sie die in den Bildungsstandards geforderte Analyse verschiedener Maßstabsebenen (DGfG, <sup>8</sup>2014, 11) impliziert. Wie wird dies nun aber von den Verfassern des hier infrage stehenden Bandes eingelöst?

## 2.2 Raumproduktion als Grundlage für den Unterricht

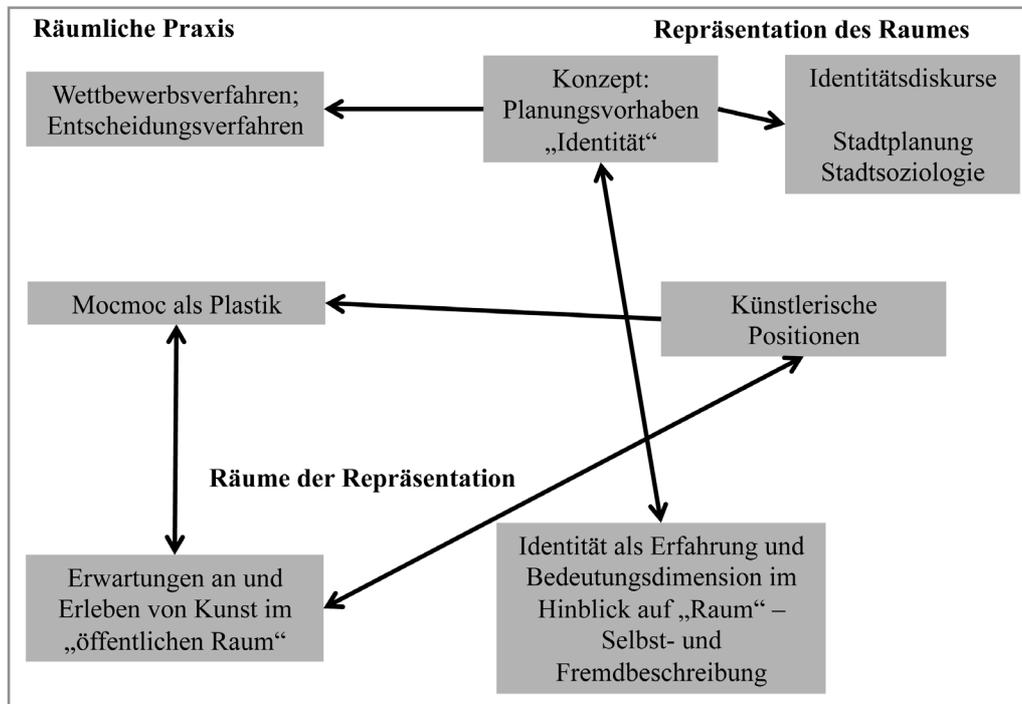
Trotz des deutlich benannten Ansinnens, Erkenntnisse der Fachwissenschaft als Basis für die Unterrichtsplanung erschließen zu wollen, nimmt die Darstellung der Theorie Lefébvres lediglich sieben von 61 Seiten ein. Zieht man hiervon den gut anderthalbseitigen Exkurs zur „anthropologischen Verankerung“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 38) ab, bleiben weniger als 10% des Platzes übrig. Auf diesen wenigen Seiten beschäftigen sich die Verfasser insbesondere mit den drei oben dargestellten Komponenten des Raumes. Auf den drei an diese Auseinandersetzung anschließenden Seiten wird das Beispiel des Mocmoc nach diesen Komponenten kategorisiert. Die Argumentation wird zusammenfassend in einer Graphik dargestellt (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 45; siehe Abb. 1). Im Folgenden werden die Theoriebeschreibung und ihre Anwendung auf das Mocmoc aus diskursökonomischen Gründen gemeinsam abgehandelt. Diskutiert werden die jeweiligen Aussagen zu den einzelnen Komponenten des Raumes.

(a) Mit der räumlichen Praxis wird nach Dickel und Scharvogel „alles das gefasst, was einen wahrnehmbaren Raum herstellt“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 41). Dazu gehören neben Straßen, Gebäuden und handelnden Menschen auch all jene Dinge, die „immaterielle Schichten“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 41) wie etwa rechtliche Regelungen sichtbar machen: Verbotsschilder, Eigentumsgrenzen etc. Dieses Verständnis der räumlichen Praxis als mit Dingen erfüllter Raum wird in der Graphik zum „Fall Mocmoc“ fortgesetzt: Zur räumlichen Praxis gehören hier nicht nur die Skulptur des Mocmoc, sondern auch Wettbewerbs- und Entscheidungsverfahren, die irgendwo stattfinden müssen. Raum wird dementsprechend nicht wie bei Lefébvre als Ausdruck der herrschenden Produkti-

onsverhältnisse verstanden, sondern als konkret wahrnehmbare Umwelt, die von sichtbaren Zeichen erfüllt ist, die für etwas Unsichtbares stehen können, aber nicht müssen.

(b) Die Repräsentationen des Raumes erscheinen im Gegensatz zum dinglichen Raum als allein der Vorstellungswelt zugehörig: „Wir können einen Raum nur wahrnehmen, wenn wir ihn zuvor gedanklich konzipiert haben. Über die gedankliche Leistung, die mit der Produktion von Wissen verbunden ist, können die wahrgenommenen Elemente in einen Sinnzusammenhang und dadurch in eine Ordnung gebracht werden, die dann als Raum betrachtet oder bezeichnet wird“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 42). Abgehoben wird hier auf eine sehr allgemein gedachte Kommunikation, die sich nicht auf bestimmte Diskurse beschränkt, sondern praktisch überall zu finden ist: in Tageszeitungen, Tourismusprospekten, Filmen, Statistiken (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 42). Auch hier gibt es insofern eine Entsprechung in der Graphik, als sowohl „künstlerische Positionen“ als auch „Identitätsdiskurse“ zu den Repräsentationen des Raumes gerechnet werden. Daneben finden sich in der Graphik allerdings auch Hinweise auf Stadtplanung und Planungsvorhaben, die zumindest das Potential hätten, dem lefebvreschen Verständnis der Repräsentation des Raumes zu entsprechen, weil sie nicht einfach nur die „mentalen Ordnungen“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 41) des Raumes implizieren, sondern als ein planerisches Eingreifen in die räumliche Praxis verstanden werden können.

Resümierend lässt sich hinsichtlich dieser beiden Komponenten feststellen, dass Dickel und Scharvogel einen binären Raum konstruieren, in dem sich der konkrete und der abstrakte Raum als zwei Komponenten gegenüberstehen. Diese Sicht widerspricht der lefebvreschen Vorstellung des Raumes



**Abb. 1:** Das Mocmoc im Netz der Produktion des Raumes (Quelle: DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 45; eigene Graphik)

als konkretes Abstraktum: Raum ist für ihn *immer* ein gedachter Gegenstand, also ein Abstraktum, aber eines, das Auswirkungen auf konkrete Gegenstände hat, sich also auch im Konkreten manifestiert. Gerade um Dualismen wie die zwischen einem nur konkreten und einem nur abstrakten Raum zu vermeiden, hat Lefèbvre drei Raumkomponenten definiert (LEFÈBVRE, 1991, 39). Weil die beiden Autoren aber trotzdem bei dem dualen Konstrukt bleiben, wird die Darstellung der dritten Komponente konsequenterweise problematisch.

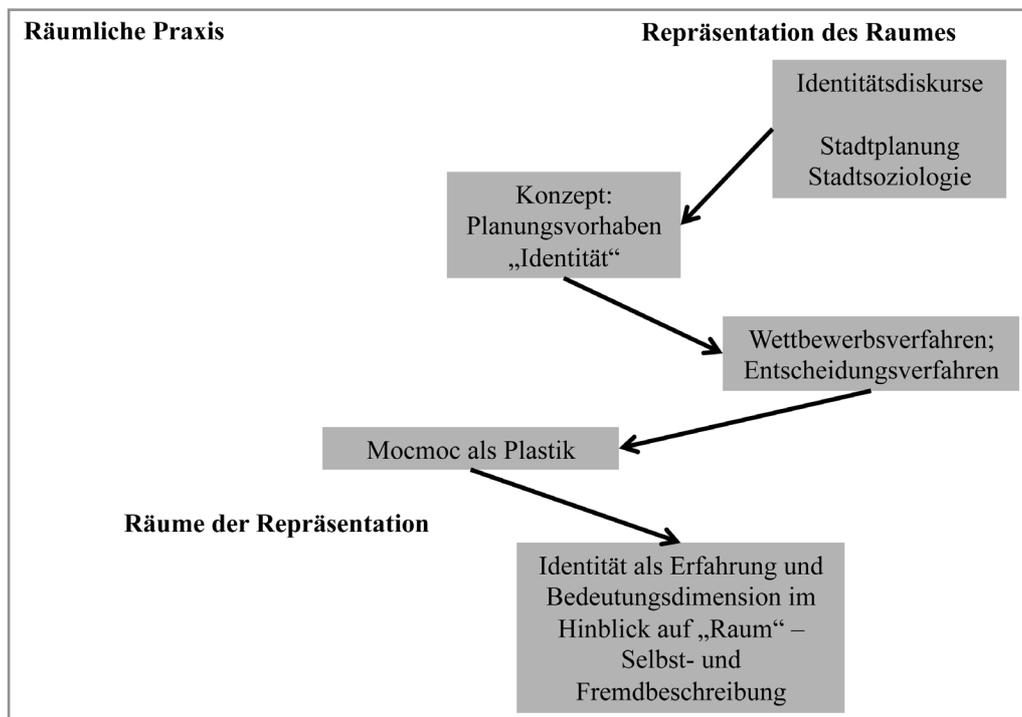
(c) Die Räume der Repräsentation werden dementsprechend auch nicht mehr mit Bezug auf Lefèbvre, sondern mit Bezug auf Foucault beschrieben. Das ist insofern überraschend, als Lefèbvre Foucault deutlich kritisiert hatte, weil er der Rolle des Staates bei der Herstellung und Veränderung von Machtbeziehungen zu wenig Auf-

merksamkeit geschenkt habe (BRENNER & ELDEN, 2009, 12). Wenn man angesichts dieser theoretischen Differenzen trotzdem den einen Autor zur Erläuterung des Konstrukts des anderen heranziehen möchte, müsste dies zumindest begründet werden. Das geschieht aber nicht. Stattdessen wird der Raum der Repräsentation problemlos als „der gelebte oder erlebte Raum“ beschrieben, der „neben der räumlichen Praxis und der gedanklichen Konzeption“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 42) bestehe. Da dieses Erleben somit weder physisch-materiell noch ein gedankliches Konstrukt sein darf, wird es mit Foucault in das Reich der Leidenschaften, der Träume und der Phantasien verschoben. Es entsteht ein „Raum des Innen“, der „immer auf ein Weiteres“ verweist, das „sich nicht in räumlichen Praktiken und den Repräsentationen des Raumes erschöpft“ (DICKEL & SCHAR-

VOGEL, 2012, 43). Dieses „Weiterer“ wird in der Graphik als „Erwartungen an und Erleben von Kunst im ‚öffentlichen Raum‘“ und „Identität als Erfahrung und Bedeutungsdimension im Hinblick auf ‚Raum‘ – Selbst- und Fremdbeschreibung“ präzisiert. Anders als in dem von Dickel und Scharvogel auch zitierten Schmid, der zusammenfassend zu dem Schluss kommt, dass die Räume der Repräsentation „*gesellschaftliche* ‚Werte‘, Traditionen, Träume – und nicht zuletzt auch *kollektive* Erfahrungen und Erlebnisse“ (SCHMID, 2010, 223; meine Herv.) repräsentieren, werden diese Räume von den beiden Verfassern analog zu Foucault ersichtlich nicht gesellschaftlich gedacht. Wären sie gesellschaftlich gedacht, dann hätten die Autoren den lefebvreschen Hinweis, dass die Kunst, „die möglicherweise nicht als Code des Raumes, sondern als Code der Räume der Repräsentation defi-

niert werden könnte“ (SCHMID, 2010, 222 – in einer anderen Übersetzung (LEFÈBVRE, 2006, 333): „die man möglicherweise nicht als Raumcode, sondern als Code der Repräsentationsräume auffassen kann“), durchaus dahingehend verstehen können, dass die Kunst den machtpolitischen Bedürfnissen der Repräsentation unterworfen ist und ihre eigenen Diskurse auch nur insoweit eine Rolle spielen, als sie diese Bedürfnisse befriedigen.

Als Ergebnis dieser Betrachtung lässt sich vorläufig feststellen, dass die Theorie der Produktion des Raumes, wie sie hier als Grundlage für den Geographieunterricht dargestellt wurde, in keiner Weise der eigentlich fachwissenschaftlichen Theorie entspricht und man somit auch nicht behaupten kann, dass die Fachwissenschaft tatsächlich zur Grundlage der Unterrichtsplanung geworden wäre. Wollte man Vor-



**Abb. 2:** Das Mocmoc im Netz der Produktion des Raumes – ein alternativer Versuch (eigene Graphik)

stellungen Lefèbvres zur Grundlage der Erkenntnis machen, dann müssten an der graphischen Darstellung einige Veränderungen vorgenommen werden (Abb. 2).

Zwei Dinge fallen an der alternativen Graphik sofort ins Auge: Zum einen gibt es weniger Elemente, weil die „künstlerischen Positionen“ und „die Erwartungen an und das Erleben von Kunst im öffentlichen Raum“ als für den Fragekontext wenig relevante Aspekte herausgenommen wurden. Das heißt nicht, dass diese Diskurse an sich irrelevant seien, sondern lediglich, dass sie zur Klärung der Frage nach den Raumproduktionen nicht im Fokus stehen. Zum anderen leert sich die Komponente der räumlichen Praxis durch Verschiebungen der verbleibenden Elemente, insbesondere des „Mocmoc als Plastik“ und der „Wettbewerbs- und Entscheidungsverfahren“. Die Verschiebung der konkreten Plastik in die Räume der Repräsentation ist zwingend und folgerichtig, wenn man sich auf Lefèbvre beziehen will, der zu diesen Räumen auch Kirchen und andere symbolisch relevante Gebäude oder Denkmäler zählt (LEFÈBVRE, 1991, 42). Das Mocmoc muss als ein derartiger symbolträchtiger Gegenstand angesehen werden. Da alle drei Komponenten des Raumes von Lefèbvre als konkrete Abstrakta angesehen werden, spricht auch nichts gegen die Zuordnung eines konkreten Gegenstandes zu den Räumen der Repräsentation. Analoges gilt für die Wettbewerbs- und Entscheidungsverfahren: Zwar sind es konkrete Handlungen, die im Raum stattfinden, aber sie gehören unzweifelhaft zur Sphäre der Planung und damit zur Repräsentation von Raum. Im vorliegenden Fall kommt unterstützend hinzu, dass das gesamte Wettbewerbs- und Entscheidungsverfahren inhaltlich anscheinend insofern vorausgeplant war, als zumindest einige der Entscheidungsträger in die Sagen-Lüge (die Skulptur wurde aufgrund einer Sage erstellt, die auf wundersame Weise aus dem Gemeindearchiv aufgetaucht

war – DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 30) eingeweiht waren und somit die Repräsentation des Raumes letztlich schon vor der Ausschreibung Gestalt angenommen hatte.

Als Resultat aus den Veränderungen ergibt sich eine lineare Darstellung der Relationen zwischen den Elementen. Auch hierin unterscheidet sich die neue Graphik vom Original, das vor allem zeigen sollte, wie „sich langsam ein Netz der Produktion des Raumes auf[spannt]“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 45). Allerdings handelt es sich selbst bei diesen Vernetzungen genaugenommen nicht um ein Netz, sondern um zwei Netze, die sich beide auf die Skulptur des Mocmoc beziehen: das eine Netz entspricht dabei von den einbezogenen Elementen her der Darstellung in der zweiten Graphik, d.h. es handelt sich um einen Diskurs, den man der Theorie der Produktion des Raumes begründet zuschreiben könnte. Das andere Netz besteht weitgehend aus den in der zweiten Graphik ausgesparten Elementen und stellt eher einen ästhetischen, denn einen geographischen Diskurs dar.

Unterstellt man einen Moment, dass sich auch der ästhetische Diskurs problemlos in die lefèbvresche Raumproduktion eingliedern lasse, dann müsste man ihn komplett den Räumen der Repräsentation zuordnen. Dass dies hier nicht geschieht, liegt vor allem an der eigenwilligen Bestimmung der Komponenten des Raumes durch die Verfasser und die sich daran anschließende Parallelsetzung dieser Komponenten mit anderen unmotiviert benannten Dreiheiten, aus denen sich im Resultat ein Großteil der Inhalte für die verschiedenen Komponenten aus der lefèbvreschen Bestimmung der Repräsentationen des Raumes herleitet: Zum einen werden „die drei Momente der Raumproduktion, das Zusammenspiel von Imaginärem, Symbolischem und sozialer Praxis [...] zusammengeführt“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 40), die offenbar den „drei

Modi der räumlichen Praxis, der Repräsentation des Raumes und der Räume der Repräsentation“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 40) entsprechen sollen. Zum anderen werden „Imaginäres, Symbolisches und soziale Praxis“ mit „Konzipieren, Wahrnehmen und Erleben“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 43) gleichgesetzt. Wie diese Dreieinheiten sich jeweils aufeinander beziehen, wird nicht dargelegt und lässt sich auch aus der Reihenfolge der Benennung der Elemente nicht zweifelsfrei entnehmen. Auffallend ist aber schon, dass zwei der Elemente (das Imaginäre und das Symbolische), die *Lefèbvre* beide dem Raum der Repräsentation zuordnet (LEFÈBVRE, 1991, 39), sich in diesen Parallelsetzungen jeweils auf zwei verschiedene Räume oder deren Attribute beziehen sollen. Die Vermutung liegt nahe, dass hier nicht der geographische Diskurs im Mittelpunkt steht, sondern dass ein anderer, ästhetischer Diskurs hoffähig gemacht werden soll.

Diese Vermutung wird durch die Fokussierungen bei der Beschreibung des ‚Fall Mocmoc‘ gestützt. Wie oben bereits angedeutet, begründet sich die Figur des Mocmoc in einer Sagen-Lüge. Die Sage wurde von den Künstlern im Gemeindearchiv ausgegraben und erzählt, wie der Ort zu seinem Namen kam. Da die Sage aber eigens für den Anlass der Erschaffung der Skulptur geschrieben wurde, war sie auch den älteren Bewohnern des Ortes nicht bekannt, was zu einigen Irritationen (und einem Gutachten) führte. Daraus ergibt sich für Dickel und Scharvogel die Frage, wie alt eine Sage sein muss bzw. wie neu sie sein darf, um als Sage authentisch zu sein. Die für die Produktion des Raumes spannendere Frage wäre allerdings, wie es eine Sage schafft, zu einem Bestandteil der Repräsentation des Raumes und gegebenenfalls auch des Raumes der Repräsentation zu werden. Schauen wir uns dazu das Beispiel Bremen an, das auch von DICKEL und SCHARVOGEL (2012, 27) bemüht

wird, allerdings nicht die Stadtmusikanten, die tatsächlich keine Sagen-, sondern Märchenfiguren (WILPERT, 1979, 710-711, 488-490) sind, sondern die Sammlung der Bremer Volkssagen (WAGENFELD, 1996). Sie enthält insgesamt 69 Sagen, von denen es namentlich drei geschafft haben, sich im Bremer Volksbewusstsein zu etablieren: die Sage von den sieben Faulen, die Sage von der Gräfin Emma und dem Krüppel sowie die Sage von der Bremer Gluckhenne, die an eine Darstellung in einem der Rathausbögen anknüpft, die ursprünglich eine symbolische und keine allegorische Bedeutung (WILPERT, 1979, 804-806, 15-16) hatte und die zudem um einige Jahrhunderte älter ist als die aufgeschriebene Fassung der Sage. Das Material dieser Sage war somit im Raum der Repräsentation bereits vorhanden. Ähnliches gilt für den Krüppel, dessen Abbild der allgemeinen Volksmeinung zufolge am Fuße des Rolands zu bewundern ist. Die sieben Faulen dagegen, sind erst später als Kunstwerk ins Stadtbild integriert worden, allerdings erneut nicht als alleinstehende Skulptur, sondern als Bestandteil der vom Bremer Kaufmann und Kunstmäzen Roselius umgestalteten Böttcherstraße. Allen drei Sagen ist gemein, dass sie einen Rückbezug zur räumlichen Praxis (saisonale Fischerhütten, Bestimmung der Allmende, industrielle Innovation) haben, welcher der Mocmoc-Sage fehlt. Das macht es natürlich leichter, die Bremer Sagen als Produktionen des Raumes zu deuten. Die Bremer Sagen haben aber auch gemein, dass sie den Bürgern nicht oktroyiert wurden. Dies scheint beim Mocmoc dagegen der Fall gewesen zu sein und so könnte man seine Erschaffung im Sinne der Produktion des Raumes auch als Definition von Machtrelationen verstehen, bei der den Bürgern zum einen mitgeteilt wurde, wer ihre Identität bestimmt, und zum anderen, dass man sie, soweit sie denkende Erwachsene sind, gar nicht primär als Ansprechpartner ansah, sondern ihnen ihre

Identität via der leichter beeinflussbaren Kinder injizieren wollte (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 30). Herauszuarbeiten wäre dann nur noch, mit welcher Art von Produktionsverhältnissen diese totalitär anmutende Entmündigung der Bevölkerung korrespondiert. Ein solcher Versuch ist bei Dickel und Scharvogel aber nicht erkennbar, und so bleibt lediglich eine ästhetische Interpretation, die mit einer ungenügend verstandenen Theorie der Produktion des Raumes importiert bzw. „ein-geographiert“ wurde.

Die fachwissenschaftliche Grundlage wird damit verfehlt, tatsächlich dient sie lediglich als Folie für die Rechtfertigung letztlich fachfremder Inhalte. Dem im anglophonen Rahmen inzwischen deutlich artikulierten Anspruch, die fachwissenschaftliche Komponente in Form von *powerful knowledge* zu stärken (z. B. SEDDON, 2001; YOUNG & MULLER, 2010; FIRTH, 2011; SOLEM, LAMBERT & TANI, 2013; YOUNG, LAMBERT, ROBERTS & ROBERTS, 2014), wird ein solcher Ansatz nicht nur nicht gerecht, er arbeitet ihm entschieden entgegen.

### 3 Die pädagogische Komponente: Theorien der Bildung

Über die pädagogische Komponente, also zunächst einmal darüber, wie dieser nur scheinbar fachwissenschaftlich begründete Gegenstand im Unterricht behandelt wurde oder werden könnte, erfährt der Leser wenig. Zu Beginn wird zwar darauf hingewiesen, dass „das vorgestellte Beispiel [...] sowohl mit Studierenden als auch mit Schülerinnen und Schülern bereits mehrfach erfolgreich bearbeitet“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 8) wurde, worin sich dieser Erfolg ausdrückt bzw. wie er objektiv, etwa durch Befragung, belegt ist, wird nicht weiter spezifiziert.

Stattdessen bieten die Verfasser neben unterrichtspraktischen Darstellungen zu

zwei Themen (Kontinente und ihre Grenzen, Stadtbeschreibungen), deren Bezug zur Raumtheorie Lefèbvres offen bleibt (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 12-14, 10-11), ein Kapitel fachtheoretischer Ausführungen an, das zeigen soll, ob und inwiefern die Theorie Lefèbvres mit verschiedenen Bildungstheorien kompatibel ist.

Auf einen der beiden unterrichtspraktischen Vorschläge soll hier kurz eingegangen werden, obwohl er nicht zeigt, wie Lefèbvres Theorie im Unterricht genutzt werden kann, dafür vermittelt er aber einen Eindruck von den Vorstellungen guten Unterrichts der Verfasser. Referiert werden zwei Beschreibungen der Stadt Genf (Kasten 1). Konzeptionell betrachtet wird in beiden Beispielen ein *place* beschrieben (UHLENWINKEL, 2013b, 23). Komponenten des Konzepts *place* sind die Lage, die Materialität und die dem Ort zugeschriebene Bedeutung (CRESSWELL, 2004, 7). In beiden Beispielen wird der Materialität praktisch keine Beachtung geschenkt. Die anderen beiden Komponenten werden jeweils unterschiedlich betont. Während im ersten Beispiel sehr viel zur Lage gesagt, und allein die Bedeutung als „zentral gelegener Ort“ hervorgehoben wird, versucht das zweite Beispiel viele Bedeutungen zu produzieren und weist mit dem Namen Genf lediglich kurz auf die Lage hin. Die erste Beschreibung wird als typisch geographische Darlegung von Fakten bewertet, die allein in Bezug auf die Feststellung der privilegierten geographischen Lage problematisch erscheint. Die zweite Beschreibung wird als „ungewöhnlich“ eingestuft, weil sie durch die Analogie zu einem Menschen Kreativität fördere und das „Feld der Subjektivität“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 11) erschließe. Der zugehörige Unterrichtsvorschlag lautet, die Lehrenden mögen die Lernenden auffordern, einen ähnlichen Steckbrief für ihre Heimatstadt zu schreiben. Diese Aufgabe lässt sich jedenfalls relativ leicht bearbeiten: Da der Steck-

brief nichts als Bedeutungen benennt, ohne auf die Materialität des Ortes einzugehen, könnte die gleiche Beschreibung ebenso gut für Paris, Potsdam, Pretoria oder Philadelphia gelten oder eben für die Heimatstadt der jeweiligen Lernenden. Was also ist die geographische Erkenntnis, die hier vermittelt wird? Diese Frage beantworten die Verfasser nicht.

### 1. Geographie

Der Kanton Genf ist klein: 282 km<sup>2</sup>. [...] Der zum Kanton Genf gehörende Teil des Genfer Sees hat eine Oberfläche von 38 km<sup>2</sup>. Er wird der „Kleine See“ genannt.

Genf liegt zwischen Alpen und Jura. Am südwestlichen Ende der Schweiz und des Genfer Sees. Die beiden wichtigsten Wasserläufe, die die Stadt Genf durchqueren, sind Rhône und Arve. Die Stadt Genf liegt 373 m über dem Meeresspiegel. Als Schnittstelle im Zentrum Westeuropas hat Genf eine privilegierte geographische Lage: eine Flugstunde von Paris und Mailand und weniger als zwei Flugstunden von London, Rom und Madrid entfernt (Quelle: Offizielle Homepage der Stadt Genf: <http://www.ville-ge.ch/de/decouvrir/en-bref/index.htm>. 11.10.2009).

2. Als Stadt ist Genf so widersprüchlich und rätselhaft wie ein lebendiger Mensch. Ich könnte der Stadt einen Pass ausstellen. Nationalität: neutral – Geschlecht: weiblich – Alter: (die Diskretion gebietet es) wirkt jünger, als sie ist – Familienstand: getrennt lebend – Beruf: Beobachterin – körperliche Merkmale: geht wegen Kurzsichtigkeit ein wenig vorgebeugt – Allgemeine Bemerkungen: attraktiv und verschwiegen (BERGER 2005, 60).

**Kasten 1:** Ein kleines Beispiel: Was erzählen uns diese beiden Quellen über dieselbe Stadt? (Quelle: DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 10-11)

Was im Hinblick auf die Betrachtung der pädagogischen Komponente bleibt, ist das Kapitel zu den „didaktische[n] Potentiale[n] der Theorie der Produktion räumlicher Wirklichkeit [sic!]“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 47). In diesem Kapitel postulieren die beiden Verfasser im Anschluss an die fachwissenschaftlichen Ausführungen, dass die „Theorie Lefèbvres Differenzierungen, Dimensionen und Orientierungen für eine geographische Bildung [anbietet], die auch unter gewandelten subjekt-, identitäts-, bildungstheoretischen Verhältnissen Lernanlässe bereitstellen kann“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 49). Dies soll, um der „Pluralität und Vielschichtigkeit“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 49) moderner Bildungsvorstellungen gerecht zu werden, an sieben verschiedenen Bildungstheorien dargestellt werden: dem Schlüsselproblemansatz von Klafki, der Bildung als Selbstständigkeit im Denken von Theodor Ballauf, der Bildung als doppelte Kommunikation von Klaus Schaller, der Bildung als offene Identität von Klaus Mollenhauer, der Bildung als plurale Kritikfähigkeit von Dietrich Brenner, der Bildung als skeptisch-kritische Haltung von Wolfgang Fischer und Jörg Ruhloff und der Bildung als Umgang mit Widerständen von Käte Meyer-Drawe. Die Auswahl ausgerechnet dieser Ansätze begründen die Verfasser lediglich mit dem Hinweis darauf, dass man sich bei der Darstellung auf die elfseitigen Ausführungen in der „Einführung in die Theorie der Bildung“ (DÖRPINGHAUS, POENITSCH & WIGGER, 2006, 116-126) beziehe (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 49). Alle sieben Kapitel gleichen sich in ihrer Struktur: Zunächst wird die Bildungstheorie in enger sprachlicher Anlehnung an DÖRPINGHAUS et al. (2006) in einem knappen Absatz dargelegt, um dann in meist ebenfalls nur einem Absatz zu behaupten, dass die lefèbvresche Theorie, wie sie in der Interpretation von den Verfassern präsentiert wurde, mit den Anforderungen

dieser Bildungstheorie korrespondiere und deren Ziele somit mithilfe der Theorie der Raumproduktion im Geographieunterricht erreicht werden können. Aus dieser Mischung von kurzrezipierter Bildungstheorie, umgedeuteter Fachtheorie und beherrschter Kompatibilitätsbehauptung entstehen m. E. unbelegbare Aussagen wie die, dass „die Theorie Lefèbvres [...] auch als Bezugsschema für die drei Ebenen der Unterrichtspraxis, der Planung, Durchführung und Reflexion [funktioniert]“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 58) oder dass Lefèbvre „alternative Wissensformen [berücksichtigt] und [...] so eine Aufmerksamkeitsverschiebung vor[nimmt]“ (ebd. 59).

Um diese Vorgehensweise besser zu verstehen, wird im Folgenden auf das Beispiel des Schlüsselproblemansatzes von Klafki zurückgegriffen, weil er der einzige Bildungstheoretiker ist, bei dem Dickel und Scharvogel zu dem Schluss kommen, dass es keine durchgehende Kompatibilität mit der Raumtheorie Lefèbvres gebe (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 50). Im Gegensatz zu den Kapiteln zu den anderen Bildungstheoretikern ist das Klafki-Kapitel zudem länger und enthält insoweit eine Differenzierung, als der obengenannte Zweischnitt der Abschnittsfolge (Kurzdarstellung der Theorie und Kompatibilitätsbehauptung) ein weiteres Mal wiederholt wird.

Im ersten Schritt wird Klafkis Bildungsverständnis kurz dargelegt: Es gehe ihm um den Erwerb der Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung sowie zur Solidarität. Der Solidarität komme dabei eine besondere Bedeutung zu, weil ohne sie der Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nicht gerechtfertigt werden könne (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 49-50; DÖRPINGHAUS et. al., 2006, 117-118). Lefèbvres Theorie erscheint den Verfassern in Bezug auf diese Fähigkeiten nur in Teilen kompatibel, weil sie „die uneingeschränkte Selbstbestimmung und folglich auch die Mitbe-

stimmung und Solidaritätsfähigkeit des Menschen zunächst einmal infrage“ stelle (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 50) und somit klärungsbedürftig sei, „ob sich der Mensch aus diesen gesellschaftlichen Bindungen befreien bzw. annähernd selbstbestimmt leben“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 50) könne. Diese Darstellung muss in verschiedenen theoretischen Hinsichten kritisiert werden.

Erstens ist den Verfassern entgegenzuhalten, dass sie von einem Satz zum anderen das Verhältnis der drei Grundfähigkeiten zueinander praktisch umdrehen: Hatte Klafki noch betont, dass der Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden könne, wenn „er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz *für* diejenigen und dem Zusammenschluss *mit* ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten [...] vorenthalten oder begrenzt werden“ (KLAFKI, 1996, 52; Herv. im Orig.), wird daraus bei Dickel und Scharvogel eine uneingeschränkte Selbstbestimmung, die als Voraussetzung für Mitbestimmung und Solidarität gesehen wird. Es geht hier also nicht in erster Linie um das Verhältnis von Lefèbvres Ansatz zu Klafki, sondern um das Verhältnis von Lefèbvres Ansatz zu den Vorstellungen der Autoren.

Zweitens vertritt Lefèbvre sehr wohl einen auf Selbstbestimmung basierenden Ansatz, weil das marxistische Denken die Selbstbestimmung des Menschen tatsächlich als Voraussetzung menschlichen Handelns annimmt und sich in dieser Beziehung auch nicht sonderlich von anderen Demokratietheorien (MÖLLERS, 2009, 27-28) unterscheidet. Dementsprechend heißt es im kommunistischen Manifest, dass an die Stelle der alten bürgerliche Gesellschaft mit ihren Klassengegensätzen „eine Assoziation [tritt], worin die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist“ (MARX & ENGELS, 1983,

47). Grundlage dieser Forderung ist die Vorstellung des Menschen als selbstbestimmter Schöpfer seiner Welt: „In seiner sich vortastenden und schöpferischen (gesellschaftlichen) *Praxis* erkennt der Mensch die Dinge, indem er produziert, er wirkt auf sie ein, er gestaltet sie um, und seine Erkenntnis ‚reflektiert‘ das praktische Handeln und das Resultat – das Produkt – des Handelns. Der Mensch erkennt die Welt, indem er *seine* Welt hervorbringt, indem er *sich* hervorbringt“ (LEFÈBVRE, 1971, 47; Herv. im Orig.).

Drittens unterscheidet sich die Vorstellung von Selbstbestimmung bei Dickel und Scharvogel prinzipiell von der Vorstellung Lefèbvres. Sie halten Selbstbestimmung erst dann für möglich, wenn sich der Mensch aus den gesellschaftlichen Bindungen befreit hat und sehen auf dieser Grundlage in der Lefèbvreschen Theorie ein Mittel, um „die Dynamiken der Raumproduktion zu durchschauen, um zu verstehen, dass und wie die eigenen Sinnbildungen und Deutungsmuster in sozialen Prozessen geprägt wurden und permanent geprägt werden“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 50). Diese Möglichkeiten der Erkenntnis sieht das marxistische Denken allerdings deutlich skeptischer, denn „das gesellschaftliche Sein der Menschen bestimmt ihr Bewusstsein (ihre Ideen und Bestrebungen). Das heißt nicht, dass die Menschen dieses gesellschaftliche Sein kennen und ihr Bewusstsein es unmittelbar, direkt ‚abbildet‘. Das individuelle oder gesellschaftliche Bewusstsein ‚reflektiert‘ die Produkte des sozialen Handelns, seine Ergebnisse, und nicht seine Bedingungen. Das gesellschaftliche Sein bestimmt die Menschen insoweit, als sie ihr eigenes gesellschaftliches Sein nicht kennen oder seiner nur allmählich, fragmentarisch bewusst werden, wobei sie die Wirklichkeit (ihre eigene Wirklichkeit) deformieren und verstümmeln“ (LEFÈBVRE, 1971, 81). Lefèbvre lässt sich an dieser Stelle eher auf Klafki als auf die Autoren beziehen, weil er den gesell-

schaftlichen Kontext mitreflektiert.

Viertens geht mit dem Verständnis einer uneingeschränkten Selbstbestimmung die Vorstellung von herrschaftslosen Beziehungen einher. „Herrschaftslosigkeit aber ist ein potentiell totalitäres Versprechen“ (MÖLLERS, 2009, 38), weil sie die Herrschaftsformen nicht abschafft, sondern lediglich unsichtbar macht und sie damit der demokratischen Kontrolle und Veränderbarkeit entzieht. Das ist mit Lefèbvres Vorstellungen tatsächlich nicht vereinbar.

Im zweiten Schritt der Klafki-Darstellung beschäftigen sich Dickel und Scharvogel mit der inhaltlichen Seite von Bildung. Als gebildet gilt nach Klafki nicht derjenige, der einen „verbindlichen Kreis von Kulturinhalten“ (KLAFKI, 1996, 56) beherrscht, sondern derjenige, „der sich Problemstellungen, die alle Menschen gemeinsam angehen, aneignet [...] und sich mit den daraus ergebenden Aufgaben, Problemen und Gefahren aus-einandersetzt“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 51). Diese für alle Menschen relevanten Probleme nennt Klafki „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (KLAFKI, 1996, 56) und bestimmt sie (zumindest 1996) als die Friedensfrage, die globalen Umweltprobleme, soziale Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten, die sozialen und individuellen Auswirkungen der neuen Informationstechnologien und der erlebten Spannung von Liebe und Sexualität (DÖRPINGHAUS et. al, 2006, 118) bzw. letzteres im Original als Teil der Frage nach der Subjektivität des einzelnen und dem Phänomen der Ich-Du-Beziehungen (KLAFKI, 1996, 60). Hier sehen Dickel und Scharvogel eine deutliche Kompatibilität mit Lefèbvres Theorie, weil sie „einen Rahmen zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Fragestellungen“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 51) bieten und „sich gesellschaftlich relevante Fragen in den Modi der Raumproduktion verorten“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 51) lassen. Allerdings gibt es einen nicht unerheblichen

Unterschied zwischen Klafki und Lefèbvre: Während Klafkis Liste von Schlüsselproblemen zwar grundsätzlich veränderbar ist, weil ihre Erstellung auf einem ausgehandelten Konsens beruht und an anderer Stelle auch die Problematik des Nationalitätenprinzips umfasst (vgl. JANK & MEYER, 2002, 232-233), enthält sie nirgends einen Hinweis auf die Frage von Staatlichkeit und Macht, die in Lefèbvres Denken eine zentrale Rolle spielt (LEFÈBVRE, 1971, 83-89) - auch nicht im Übrigen auf die Demokratie als Herrschafts- bzw. Staatsform, obwohl man sie bzw. die Art ihrer Verwirklichung ohne Umschweife auch als epochaltypisches Schlüsselproblem verstehen könnte (vgl. MICHELSEN & WALTER, 2013). Klafkis Vorstellungen bewegen sich somit innerhalb des staatlich gesetzten Rahmens, wie er mit dem Grundgesetz vorliegt, und thematisieren diesen Rahmen nicht. Das ist für eine Bildungstheorie nicht ganz untypisch, wendet sie sich doch in ihrer Zielsetzung an eine staatlich organisierte Institution. Für Lefèbvre ist allerdings gerade die Thematisierung dieses staatlichen Rahmens interessant, was ihn für die klassischen Vorstellungen von schulischen Inhalten als zu kritisch erscheinen lässt. Diese Problematik wird von Dickel und Scharvogel freilich völlig ignoriert. Stattdessen schätzen sie an Lefèbvres Theorie, dass sie nicht versucht „in ihrer Rahmung inhaltliche Überzeugungen oder Gewissheiten in Form einer ontologischen Normativität festzuschreiben“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 51), was zwar insofern stimmt, als dass Lefèbvres Theorie nicht ontologisch-normativ, sondern rational ist, aber gerade aufgrund ihrer Rationalität nicht die grundsätzliche Offenheit besitzt, die die Verfasser ihr augenscheinlich unterstellen (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 55).

Das bisher durchgehend beobachtbare leicht defizitäre Theorieverständnis macht sich an dieser Stelle deutlich in der Vorstellung bemerkbar, dass es einer der entschei-

denden Vorteile der lefèbvreschen Theorie sei, „die Komplexität, in der ein Problem gesehen wird, zu erhöhen, indem sich der Sachverhalt auch in den Modi der Raumproduktion reflektieren lässt, in denen das Problem zunächst nicht erscheint“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 51). Die Erhöhung der Komplexität ist aber weder das Anliegen von Lefèbvre noch von Klafki noch von irgendeiner anderen Theorie, denn „Reduktionen‘ im Sinne einer methodisch kontrollierten Abstraktion von bestimmten Aspekten (bzw. im systemtheoretischen Sinne der ‚Reduktion von Komplexität‘) sind bekanntlich in jedem wissenschaftlichen Erkenntnisprozess nicht nur unvermeidlich, sondern notwendig. Entscheidend ist ihre Zweckmäßigkeit“ (BLOTEVOGEL, 1999, 12). Oder anders ausgedrückt: Komplexität ist immer schon da. Sie muss nicht erhöht werden. Dass Lefèbvre trotz allem eine vergleichsweise komplexe Theorie entworfen hat, steht dem nicht entgegen. Aber gerade weil diese Theorie sehr komplex ist, hätte es in einem an Schullehrer orientierten Band einiger Hinweise dazu bedurft, wie sich diese Theorie auf einem reduzierten Niveau vermitteln lässt bzw. in welchen Kontexten ihre Erklärungsansätze sinnvoll genutzt werden können, ohne dass ihre Aussagen und Intentionen ad absurdum geführt werden. Und natürlich wäre es auch gut zu wissen, zu welchem Zweck die Lernenden ein entsprechendes theoretisches Verständnis überhaupt entwickeln sollen, sprich, was daran hinreichend allgemeinbildend ist, um die gegenwärtigen und zukünftigen Probleme der Gesellschaft(en) zu lösen.

#### **4 Die gesellschaftliche Komponente oder: die Legasthenie des reisenden Geographen**

Die gesellschaftliche Komponente des Unterrichts umschreibt die *good causes* (MARS-

DEN, 1997, 242), die mit Unterricht erreicht werden sollen. Klafki hat mit seinen Schlüsselproblemen *good causes* zumindest impliziert. Aber auch Forderungen nach einer ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ oder einer ‚entwicklungspolitischen Bildung‘ basieren auf Vorstellungen zu den Zielen, die mittels Unterricht erreicht werden sollen. Allerdings müssen diese *good causes* nicht unbedingt inhaltlich begründet sein. In den 1970er Jahren wurde als eines der wichtigsten Ziele von Schule das „Prinzip der Emanzipation“ (ERNST, 1970, 189) benannt, das sich deutlich stärker auf die Person des Lernenden richtet als auf einen bestimmten Inhalt. Ähnliches gilt für Ziele wie Toleranz oder Demokratiefähigkeit.

Egal in welcher Variante: Solche gesellschaftlichen Ziele lassen sich in den Ausführungen von Dickel und Scharvogel nur eher implizit und versteckt finden. Offenkundig ist, dass der ‚Fall Mocmoc‘ sich keinem der klafkischen Schlüsselprobleme zuordnen lässt. Gleiches gilt auch für das andernorts im Kontext derselben Theorie dargestellte Beispiel der Kasseler Treppe (DICKEL & SCHARVOGEL, 2013). Eher schon finden sich Hinweise auf stärker personenbezogene Ziele, wenn ausgehend von der Feststellung einer zunehmenden Pluralität und den immer schnelleren Veränderungen von gesellschaftlichen Bedingungen postuliert wird, dass man, „um verstehen zu können, wie unterschiedlich Menschen handeln, und um angesichts dieser vielfältigen Optionen selbst orientierungs- und handlungsfähig zu sein oder zu bleiben, [...] die eigenen und fremden individuellen Weltbilder [...], unsere handlungsleitenden Interpretationen und Sichtweisen [in den Blick nehmen muss]“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 12). Neben der rein gesellschaftlichen Perspektive sei dies auch damit zu begründen, dass „die Idee, dass es objektive Erkenntnisse über die Welt gibt, die unabhängig vom Beobachterstandort

gedacht und im Unterricht vermittelt werden können, zunehmend in Auflösung begriffen“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 12-13) sei. Dementsprechend sei es „in einem *kritischen* Geographieunterricht zentral“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 20 ; meine Herv.), sich mit dem „individuellen und gesellschaftlichen Herstellungsprozess von Weltbildern“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 20) zu beschäftigen. Um besser zu verstehen, welches gesellschaftliche Ideal sich hinter dieser Fokussierung auf Weltbilder verbirgt, ist es hilfreich noch einmal auf Lefèbvre zurückzugreifen.

Vor der Darlegung seiner Theorie der Produktion des Raumes setzt sich Lefèbvre mit zwei „Illusionen“ (LEFÈBVRE, 1991, 27) auseinander: der realistischen und der Illusion der Transparenz. Die realistische Illusion sieht den Raum als dinghaft und substantiell an. Das objektive Vorhandensein der Dinge steht im Mittelpunkt. Die realistische Illusion ist in der Geographie von Gerhard Hard als eine klassische Spielart „geographischer Autopsie“ (HARD, 1992, 3) beschrieben worden: Der Geograph begibt sich in eine Landschaft und dekodiert sie als freundlich, gepflegt und modern oder als verwahrlost und traditionell (HARD, 1992, 3) und schließt von dem äußerem Erscheinungsbild auf bestimmte Volksgruppen, im vorliegenden Beispiel auf christliche und schiitische Bevölkerungen im Libanon. Die Illusion der Transparenz beginnt dagegen bei den mentalen und sozialen Aktivitäten (LEFÈBVRE, 1991, 28), zwischen denen ein gewisser Zusammenhang vermutet wird. Die im Raum verborgenen Botschaften werden als lesbar betrachtet, sodass es nur der Sprache bedarf, um den Raum transparent zu machen. Dies entspricht im Großen und Ganzen dem Ansatz von DICKEL & SCHARVOGEL (2012, 2013), denen es vor allem darum geht, dass Symbole gelesen und (um-)gedeutet (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 18), aus diesen Deutungen Nar-

rative kreiert (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 18) und am Ende „sinnstiftend[e]“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 19) Zusammenhänge gefunden werden. Mit diesem Perspektivenwechsel von der realistischen hin zur „imaginativ[en] und narrativ[en]“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 19) Erschließung der Welt ist allerdings nicht viel gewonnen. Bereits Hard hat darauf hingewiesen, dass das, was der Geograph in der Landschaft sieht, eine „besonders suggestive[.] Art von Selbsttäuschung am Objekt“ (HARD, 1992, 5) sei und Lefèbvre hebt hervor, dass „*each illusion embodies and nourishes the other*“ (LEFÈBVRE, 1991, 30). Vor allem um diese Dichotomie zu vermeiden, hat Lefèbvre auf der Konstruktion einer Dreiheit des Raumes bestanden (LEFÈBVRE, 1991, 39).

Nun könnte hier eingewendet werden, dass die beiden Verfasser die Hereinnahme des Narrativen und Imaginären in den Geographieunterricht auch und gerade damit begründen, dass auch sie eben diese Dichotomie vermeiden wollten (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 19-20). Gegen diesen Einwand spricht allerdings, dass sie, wie oben gezeigt, mehrfach ohne Not auf binäre Vorstellungen zurückgreifen, sie sogar in die Dreiheit des Raumes mühselig hineinkonstruieren und sie selbst in den Beschreibungen der Stadt Genf reproduzieren, so dass am Ende tatsächlich eine Fokussierung auf die Illusion der Transparenz bleibt. Was sagt uns das über die gesellschaftlichen Ziele des Ansatzes?

Den von HARD (1992) kritisierten Landschaftsdeutern ist im Kontext der Schule vorgeworfen worden, dass sie gerade dadurch, dass sie sich ihrem politischen Bildungsauftrag nicht stellen wollen, (a) „bewusstlos politische Bildung“ (SCHRAMKE, 1978, 10) betrieben und diese politische Bildung (b) „in der Regel konservativ und affirmativ gerichtet“ (DICKEL & SCHARVOGEL, 2012, 10) sei. Folgt man an dieser Stelle Lefèbvre und nimmt an, dass der materia-

listische und der idealistische Ansatz nur die zwei Seiten einer Medaille sind, dann würde dieser Vorwurf auch auf die neuen didaktischen Ansätze zutreffen; eine Analyse, die durch Blotevogels Bemerkung, die handlungsorientierte Sozialgeographie sei „auf merkwürdige Weise traditionell“ (BLOTEVOGEL, 1999, 26) durchaus gestützt würde. Berücksichtigt man fernerhin, dass die Selbstbestimmung bei Dickel und Scharvogel eher negativ, als Freiheit von etwas, denn positiv als Freiheit zu etwas, verstanden wird, dann kommt man zu einem Bildungsziel, das die Verfasser vielleicht nicht verfechten wollen, das sie aber durch die Anlage ihres Ansatzes stützen: ein „vulgärliberales Gesellschaftsideal“, das sich durch „das Verschwinden kollektiver Handlungsformen und Gemeinwohldefinitionen [und] die Verabsolutierung des Rechts auf private Autonomie“ (MICHELSEN & WALTER, 2013, 143) auszeichnet. Das allerdings ist auf der Grundlage von Lefèbvre kaum herleitbar.

## 5 Schlussfolgerung

Betrachtet man die Entwicklung der geographiedidaktischen Diskussion im internationalen, vor allem im englischsprachigen Rahmen, so lässt sich eine modifizierte Rückorientierung auf ein Mehr an fachwissenschaftlichen Anteilen im Unterrichtsgeschehen feststellen. Modifiziert, weil es nicht darum geht, zu alten Abbilddidaktiken zurückzukehren, sondern darum, Wissen als *powerful knowledge* zu erschließen. Oberflächlich betrachtet, könnte man eine ähnliche Bewegung in Deutschland feststellen – und zwar sowohl, wie hier dargestellt, bei einigen humangeographisch ausgerichteten Didaktikern als auch, was noch gezeigt werden müsste, bei deren physisch-geographisch orientierten Kollegen. Allerdings zeigt die Beschäftigung mit der humangeographischen Teildisziplin,

dass zumindest in dem hier betrachteten Beispiel der Zugang sowohl zur Fachwissenschaft als auch zu den Bildungstheorien überaus kursorisch erfolgt und stattdessen Ansätze und Inhalte anderer Wissenschaften in das häufig nur einstündig erteilte Fach Geographie importiert werden. Ob diese Bemühungen tatsächlich helfen, die Reputation des Faches zu stärken, dürfte fraglich sein, ja es dürfte durch diesen An-

satz sogar das Gegenteil erreicht und das Fach noch weiter marginalisiert werden. Selbstredend steht meine Kritik am Ansatz von Dickel und Scharvogel ihrerseits zur Diskussion; es wäre daher schön, wenn sich jemand fände, der als Beobachter der Beobachterin eine Kritik der Kritik lieferte. Dazu sollte allerdings auch die sich derzeit international entwickelnde Diskussion intensiver rezipiert und einbezogen werden.

## Literatur

- BADIOU, A. (2012): *Ethics. An Essay on the Understanding of Evil*. London, Brooklyn: Verso Books.
- BLOTEVOGEL, H.H. (1999): Sozialgeographischer Paradigmenwechsel? Eine Kritik des Projekts der handlungszentrierten Sozialgeographie von Benno Werlen. In P. MEUSBURGER (Hg.), *Handlungszentrierte Sozialgeographie. Benno Werlens Entwurf in kritischer Diskussion. Erdkundliches Wissen (Band 130)* (S. 1-33). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- BRENNER, N. & ELDEN, S. (2009): State, Space, World. Lefebvre and the Survival of Capitalism. In N. BRENNER & S. ELDEN (Hg.): *State, Space, World. Selected Essays* (S. 1-48). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- CRESSWELL, T. (2004). *Place - a short introduction*. Oxford: Blackwell Publishing.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Les Éditions de Minuit.
- DGF<sup>G</sup> (©2014): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss - mit Aufgabenbeispielen*. Bonn: Selbstverlag.
- DICKEL, M. & SCHARVOGEL, M. (2012): *Raumproduktion verstehen lernen. Auf den Spuren von Erzählung und Imaginationen im Geographieunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag.
- DICKEL, M. & SCHARVOGEL, M. (2013): *Räumliches Denken im Geographieunterricht*. In D. KANWISCHER (Hg.), *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts* (S. 57-68). Stuttgart: Borntraeger.
- DÖRPINGHAUS, A., POENITSCH, A. & WIGGER, L. (2006): *Einführung in die Theorie der Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- ERNST, E. (1970): Lernziele in der Erdkunde. *Geographische Rundschau*, 22(5), 186-194 und 202-204.
- FIRTH, R. (2011). Debates about Knowledge and the Curriculum: Some Implications for Geography Education. In BUTT, G. (Hg.), *Geography, Education and the Future* (S. 141-164). London: continuum.
- GOODMAN, N. (1984). *Weisen der Welterzeugung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HARD, G. (1992): Reisen und andere Katastrophen. Parabeln über die Legasthenie des reisenden Geographen beim Lesen der Welt. In H.P. BROGIATO & H.-M. CLOSS (Hg.), *Geographie und ihre Didaktik. Teil 2. Materialien zur Didaktik der Geographie (Band 16)* (S. 1-17). Trier: Selbstverlag.
- HASSE, J. (2011): Karten diesseits objektivistischer Ansprüche. Bericht einer explorativen Studie. In E. DAUM & J. HASSE (Hg.), *Subjektive Kartographie. Beispiele und sozialräumliche Praxis. Wahr-*

- nehmungsgeschichtliche Studien* (Band 26) (S. 59-86). Oldenburg: BIS-Verlag.
- JANK, W. & MEYER, H. (2002): *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- KLAFKI, W. (1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- KÖCK, H. (1990): Didaktik der Geographie – Wissenschaft aus eigenem Recht oder Anhängsel der Geographie? *Geographica Helvetica*, 45(1), 31-38.
- LEFÈBVRE, H. (1971): *Probleme des Marxismus, heute*. Frankfurt am Main: edition suhrkamp.
- LEFÈBVRE, H. (1991): *The Production of Space*. Malden, Oxford, Victoria: Blackwell Publishing.
- LEFÈBVRE, H. (2006): Die Produktion des Raumes. In J. DÜNNE & S. GÜNZEL (Hg.), *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (S. 330-342). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- MARSDEN, B. (1997): On Taking Geography Out of Geographical Education. *Geography*, 82(3), 241-252.
- MARX, K. (1987): *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie (Band 1)*. Berlin: Dietz Verlag.
- MARX, K. & ENGELS, E. (1983): *Manifest der Kommunistischen Partei*. Stuttgart: Reclam.
- MICHELSSEN, D. & WALTER, F. (2013): *Unpolitische Demokratie. Zur Krise der Repräsentation*. Berlin: edition suhrkamp.
- MÖLLERS, C. (2009): *Demokratie – Zumutungen und Versprechen*. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.
- POPPER, K. (2012). *Ausgangspunkte. Meine intellektuelle Entwicklung*. München, Zürich: Piper.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (1996). *Den Raum lesen lernen. Perspektivenwechsel als geographisches Konzept*. München: Oldenbourg.
- SCHMID, C. (2010): *Stadt, Raum und Gesellschaft. Henri Lefèbure und die Theorie der Produktion des Raumes*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- SCHRAMKE, W. (1978): Geographie als politische Bildung – Elemente eines didaktischen Konzepts. In W. FICHTEN, W. SCHRAMKE, J. STRASSEL (Hg.): *Geographie als politische Bildung. Beiträge und Materialien für den Unterricht (Heft 6)* (S. 9-46). Oldenburg: Selbstverlag.
- SEDDON, T. (2001): National Curriculum in Australia? A Matter of Politics, Powerful Knowledge and the Regulation of Learning. *Pedagogy, Culture and Society*, 9(3), 307-331. doi 10.1080/14681360100200127
- SOLEM, M., LAMBERT, D. & TANI, S. (2013). GeoCapabilities: Toward An International Framework for Researching the Purposes and Values of Geography Education. *RIGEO*, 3(3), 214-229.
- STEINBRINK, M., AUFENVENNE, P. & SCHMIDT J.-B. (2015). Netzwerk(analys)e in der Geographiedidaktik. In BUDKE, A. & KUCKUCK, M. (Hg.): *Geographiedidaktische Forschungsmethoden (= Praxis Neue Kulturgeographie)* (S. 434-462). Münster: LIT Verlag.
- UHLENWINKEL, A. (2013a): Geographieunterricht im internationalen Vergleich. In D. KANWISCHER (Hg.): *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts* (S. 232-246). Stuttgart: Borntraeger.
- UHLENWINKEL, A. (2013b): *Geographical Concepts* als Strukturierungshilfe für den Geographieunterricht. Ein international erfolgreicher Weg zur Erlangung fachlicher Identität und gesellschaftlicher Relevanz. *Geographie und ihre Didaktik. Journal of Geography Education*, 41(1), 18-43.
- WAGENFELD, F. (1996): *Bremen's Volkssagen*. Bremen: Edition Temmen.
- WILPERT, G.V. (1979): *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart: Kröner Verlag.
- YOUNG, M.F.D. (2008): *Bringing the Know-*

- ledge Back In. From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education.* London, New York: Routledge.
- YOUNG, M.F.D. (2011): What Are Schools For? *Educação, Sociedade & Culturas*, 18(32), 145-155.
- YOUNG, M. & MULLER, J. (2010). Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11-27. doi 10.1111/j.1465-3435.2009.01413.x
- YOUNG, M., LAMBERT, D. ROBERTS, C. & ROBERTS, M. (2014): *Knowledge and the Future School. Curriculum and Social Justice.* London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury Publishing.