



# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

## Raumkonzepte im GW-Unterricht:

Das „Raum“-Beispiel „Orient“ in Schulbüchern und in der  
Wahrnehmung Studierender des Studienganges GW-Lehramt

Verfasserin

Tamara Habitzl

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Mai 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 456 299

Studienrichtung lt. Studienblatt: UF Geographie und Wirtschaftskunde  
UF Psychologie und Philosophie

Betreuer: A.o. Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Vielhaber



Besonderer Dank gilt  
meinen Eltern,  
meinem Diplomarbeitsbetreuer,  
KollegInnen  
und FreundInnen  
für eine unvergessliche Studienzeit.

Ich versichere,

- dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfsmittel bedient habe.
- dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin / einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
- dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, Mai 2010



# INHALTSVERZEICHNIS

<b>1. EINLEITUNG.....</b>	<b>1</b>
1.1 Thema und Fragestellung.....	1
1.2 Aufbau und Ziel.....	6
<b>2. „RÄUME“ IN DER (SCHUL-)GEOGRAPHIE.....</b>	<b>8</b>
2.1 Verwendungsweisen von Raumbegriffen .....	8
2.2 Raumkonzepte für den GW-Unterricht .....	14
2.2.1 Theoretische Betrachtung .....	15
2.2.2 Beispielhafte Anwendung .....	21
<b>3. ZUM „ORIENT“ .....</b>	<b>26</b>
3.1 Politisch-historischer Aspekt und kulturwissenschaftliche Ansätze .....	26
3.2 Beiträge der Geographie zur „Orient“-Debatte: Vom Kulturerdteil bis zur territorialen Verdinglichung einer arabisch-islamischen Welt.....	32
3.3 Aus Sicht der GW-Didaktik.....	40
3.3.1 „Kulturessentialist[Inn]en“ vs. „Kulturkonstruktivist[Inn]en“ .....	40
3.3.2 Raumkonzepte am Beispiel „Orient“ .....	44
3.4 Prüfung der Praxis: Darstellung von „Orient“ in ausgewählten Schulbüchern unter Berücksichtigung der Raumkonzepte .....	46
3.4.1 Schulbücher und Analysekriterien .....	46
3.4.2 Ergebnisse und Diskussion .....	48
3.4.3 Zusammenfassung.....	59
<b>4. DAS „RAUM“-BEISPIEL „ORIENT“ IN DER WAHRNEHMUNG STUDIERENDER DES STUDIENZWEIGES GW-LEHRAMT AN DER UNIVERSITÄT WIEN.....</b>	<b>64</b>
4.1 Methodik.....	64
4.2 Inhaltliche Aspekte und Erwartungen.....	65
4.3 Forschungsprozess und Probanden .....	69
4.4 Ergebnisse.....	72
4.4.1 Wie Studierende die Wissenschaft Geographie und das Unterrichtsfach GW sehen .....	72
4.4.2 Was der Begriff „Raum“ für Studierende bedeuten kann .....	77
4.4.3 Was der „Orient“ für Bilder bei den Studierenden hervorruft .....	88

4.4.4 Wie Studierende das Thema „Orient“ (mit Hilfe von „Orientbildern“) im Unterricht behandeln würden.....	95
4.5 Raumkonzepte am Beispiel „Orient“? .....	99
4.6 Zusammenfassung.....	103
<b>5. RESÜMEE .....</b>	<b>110</b>
<b>LITERATUR .....</b>	<b>115</b>
<b>TABELLEN- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....</b>	<b>122</b>
<b>ANHANG .....</b>	<b>124</b>
Fragebogen .....	124
Abstract .....	126
Lebenslauf .....	127

# 1. EINLEITUNG

## 1.1 Thema und Fragestellung

Die gegenwärtige Forschungslandschaft der wissenschaftlichen Geographie ist gekennzeichnet durch die „Koexistenz rivalisierender Paradigmen“ (WEICHHART, 2001, S. 183). Der Begriff „Paradigma“ geht auf den Wissenschaftstheoretiker KUHN zurück und stellt heute ein kognitives System dar, das von WissenschaftlerInnen als Ausgangsposition für ihre Darstellung von Wirklichkeit verwendet wird. So entwickelten und etablierten sich im letzten Jahrhundert in der Humangeographie zwölf Einzelparadigmen und in der Physiogeographie mindestens fünf (vgl. WEICHHART, 2001, S. 186). Der Sozialgeograph WEICHHART nennt als Hauptgründe dafür, die Komplexität des geographischen Forschungsobjekts (der „ganzheitliche“ Charakter), das geographische Forschungsinteresse, das an der Grenze zwischen Natur- und Sozialwissenschaften verläuft, was dem Fach zusätzliche methodische und konzeptionelle Probleme abverlangt und die Tatsache, dass die Disziplin Geographie als „verspätete Wissenschaft“ (ebd., S. 183) auftritt, da neue Konzepte und Grundsatzdiskussionen im deutschen Sprachraum verspätet rezipiert und in die Fachdiskussion eingeschlossen werden (vgl. ebd., S. 194). VertreterInnen der einzelnen Paradigmen implizieren je nach ontologischen Vorüberlegungen unterschiedliche Auffassungen des Begriffs „Raum“, der von den meisten GeographInnen als „der“ entscheidende Schlüsselbegriff ihres Faches bezeichnet wird.

WEICHHART rekonstruiert die Bedeutung des Wortes „Raum“ in der wissenschaftlichen Geographie und in der Umgangssprache der Alltagswelt und macht aufmerksam, dass auf die „Pragmatik der Sprechakte“ (WEICHHART, 2008, S. 76) hinzuweisen ist: Versucht man herauszuarbeiten, „in welcher *Bedeutung* das Wort „Raum“ verwendet wird, dann müssen wir auch berücksichtigen, *von wem* und *zu welchem Zweck* es verwendet wird“ (ebd., S. 76). So bezeichnet WEICHHART in einer ersten Bedeutung „Raum“ als Gebiet der Erdoberfläche. Es handelt sich hier um einen „konkretisierbaren Ausschnitt der materiellen Welt“ (ebd., S. 77), der als eine Art flächenbezogene Adressenangabe fungiert. Weiters beschreibt der Sozialgeograph den Raumbegriff im Zusammenhang mit dem Containerraum, als logische Struktur, als Relationalität und Attribut der Dinge, als a priori der Wahrnehmung, als „erlebten Raum“ und als sozial „konstituierten Raum“. Diese

differenten Interpretationen von „Raum“ werden (unter anderem) in Kapitel 2.1 näher erläutert.

Es stellt sich nun die Frage, wie GeographInnen mit der Multiparadigmenstruktur ihres Faches umgehen.

WEICHHART (2001, S. 195 f) verweist auf folgende Reaktionstypen: „Menfoulist[Inn]en“ ignorieren die Multiparadigmenstruktur und widmen sich „naiv“ ihrem persönlich begrenzten wissenschaftlichen Zugang. „Bischöfe“ gelten als „beharrende Dogmaten“, die nur das eigene Paradigma als alleinseligmachenden Zugang zu Wahrheit und Erkenntnis sehen. Als „Vereinheitlichungs-Idealist[Inn]en“ bezeichnet WEICHHART jene WissenschaftlerInnen, die die Paradigmenvielfalt ablehnen: Konkurrierende Paradigmen können nicht gleichzeitig „wahr“ sein. Zwischen Ablehnung und Akzeptanz der Paradigmenvielfalt findet man die „Erkenntnis-Darwinist[Inn]en“, die den Paradigmenpluralismus als Mittel zum Zweck sehen: auf Dauer, so ihre Überzeugung, kann aber nur ein Paradigma überleben. Und zuletzt spricht WEICHHART von den „Komplementaritäts-Idealist[Inn]en“. Diese GeographInnen sehen den Erkenntnispluralismus als Ziel an, denn „der tradierte Untersuchungsgegenstand der Geographie sei so komplex, daß [sic!] er von keinem der bestehenden Paradigmen vollständig erfaßt [sic!] werden könne (ebd., S. 196).

Welche Auswirkung hat dies nun auf die Schulgeographie? Wie sollen LehrerInnen auf den wissenschaftlichen Paradigmenpluralismus reagieren? Wie kann die Vielfalt an Paradigmen praktisch in einem GW-Unterricht integriert werden (vgl. JENAER GEOGRAPHIEDIDAKTIK, o.J., S. 5)?

Die Geographin WARDENGA beschäftigt sich mit dieser Thematik und schlägt vor in Zukunft den Raumbegriff im GW-Unterricht unter vier verschiedenen Perspektiven zu betrachten: „einer realistischen, auf den Containerraum ausgerichteten Perspektive, einer systemorientierten Perspektive [„Raum“ als System von Lagebeziehungen], einer wahrnehmungsbasierten Perspektive [„Raum“ als „Anschauungsform“] und einer konstruktivistischen Perspektive [„Raum“ als Konstruktion]“ (WARDENGA, 2006, S. 21). Diese vier Raumperspektiven, die analog zur fachgeschichtlichen Entwicklung stehen,

werden in Kapitel 2.2 näher vorgestellt. Zunächst sei festgehalten, dass je nach Raumkonzept andere Fragestellungen im Vordergrund des Unterrichts stehen, welche maßgebend für die Zielsetzung und Erkenntnisvermittlung sind. „Raum“ im Sinne des Containers und als systemorientierte Sichtweise setzt eine real gegebene Wirklichkeit voraus. Die wahrnehmungsbasierte Perspektive räumt den Akteuren eines „Raumes“ Subjektivität ein, aber der Gedanke an den „Raum“ als Realität wird beibehalten. Erst die Annahme, dass „Räume“ durch Handlungen einzelner Akteure konstruiert werden, verabschiedet den Gedanken an die eine wahre („Raum-“)Wirklichkeit.

Was spricht nun für die Verwendung dieser unterschiedlichen Raumkonzepte im GW-Unterricht?

Wenn LehrerInnen sich als „Komplementaritäts-Idealist[Inn]en“ erweisen, können durch das Aufzeigen einer multiperspektivischen Weltsicht SchülerInnen von dem daraus resultierenden Erkenntnismehrwert profitieren: Wenn Jugendliche das System der Raumordnung nicht nur aus der traditionellen Perspektive der Raumstrukturforschung kennenlernen, sondern ihre Aufmerksamkeit auch auf alle AkteurInnen lenken, die in einem „Raum“ handelnd präsent sind und auf deren differenten Absichten, so werden sie das System „Raum“ und seine Funktionsweise besser verstehen (vgl. WEICHHART, 2004, S. 18). LehrerInnen sollten in der Lage sein, sich zwischen den Raumperspektiven sicher zu bewegen, um bei inhaltlichen und methodischen Erwägungen gut begründbare Entscheidungen zugunsten der einen, der anderen oder mehreren Perspektiven treffen zu können, um einseitige Darstellungen auszuschließen (vgl. JENAER GEOGRAPHIEDIDAKTIK, o.J., S. 5). Weiters können durch das Aufzeigen der unterschiedlichen Raumparadigmen „spezifische Sehstärke[n]“ (ebd., S. 9) der verschiedenen Forschungsperspektiven aufgezeigt und „tote Winkel“ (ebd., S. 9) vermieden werden. Darunter wäre zu verstehen, die Schwächen bzw. die Stärken eines Paradigmas herauszuarbeiten und aufzuzeigen. Die Thematisierung des Paradigmenpluralismus kann laut WEICHHART überdies dafür genutzt werden, „ein Erziehungsziel zu verwirklichen, das man als „*kognitive Toleranz*“ bezeichnen könnte“ (WEICHHART, 2004, S. 18), weil mit der Berücksichtigung mehrperspektivischer Raumkonzepte auch „der Respekt vor fremden Denkkulturen“ (ebd., S. 18) vermittelt werden kann (vgl. ebd., S. 18).

„Wenn unsere SchülerInnen verstehen lernen, dass es in einer Wissenschaft mehrere ehrenhafte Wege zur Wahrheit gibt, dann werden sie wohl auch im Alltagsleben weniger anfällig sein gegenüber den Verlockungen jener Scharlatane, die behaupten, im Besitze der endgültigen Wahrheit zu sein.“ (ebd., S. 18)

Besonders das zuletzt angesprochene Raumkonzept wird in Zukunft für das Unterrichtsfach GW eine entscheidende Rolle spielen, da die Betrachtung von „Räumen“ aus konstruktivistischer Perspektive, wie sie in der Neuen Kulturgeographie Einzug gefunden hat, immer nur als „eine mögliche Antwort humangeographischer Forschung auf globale zeitgenössische Problemlagen verstanden werden [kann]“ (WARDENGA, 2006, S. 23). Im Sinne des Konstruktivismus kann und soll die „Wirklichkeit“ eines Individuums nicht eins zu eins von anderen Individuen übernommen werden. Vermittlungsstrategisch übernehmen LehrerInnen, wenn sie konstruktivistisch vorgehen, eine neue Rolle: Lernen gilt als aktiver Prozess und hängt von den biographisch erworbenen kognitiven und emotionalen Beschaffenheiten einer Schülerin oder eines Schülers ab und die darauf Bezug nehmenden Lehr- und Lernstrategien (vgl. SCHMIDT-WULFFEN, 2008, S. 80). Demnach sollte im Unterricht den SchülerInnen ihr eigener „Raum“ für Erfahrungen und Entdeckungen, sowie zur Mitgestaltung nicht entzogen werden (vgl. ebd. zit. HARTINGER, S. 80). In Anlehnung an die Raumkonzepte WARDENGAs soll die Welt den SchülerInnen nicht als fertiges Produkt vorgestellt werden, sondern LehrerInnen sollen helfen, die Welt in ihren vielperspektivischen Ausformulierungen zu entdecken (vgl. SCHMIDT-WULFFEN, 2008<sup>1</sup>). Damit wird deutlich, dass der konstruktivistische Ansatz „fremde Denkkulturen respektiert“ und die im Lehrplan verankerten Bildungsaufgaben „Erwerb der Urteils- und Kritikfähigkeit“ und „Toleranz gegenüber Andere und Minderheiten“ erfüllen kann (vgl. LEHRPLAN, 2004).

Für die Autorin stellt sich nun die Frage, ob die Raumkonzepte für den Unterricht bereits Einzug in einen GW-Unterricht gefunden haben bzw. mit welchen dieser unterschiedlichen Raumbegriffen angehende LehrerInnen im Unterricht vorzugsweise arbeiten und welche Raumbegriffe in den Vorstellungen von Studierenden verankert sind - also welche Wahrnehmung Studierende über den „Raum“ in der Geographie haben. Diesen Überlegungen soll am Beispiel des Themas „Orient“ nachgegangen werden.

---

<sup>1</sup> SCHMIDT-WULFFEN zit. TEML (von 1998, S. 277; dieser MILLER, 1993).

Warum gerade am Beispiel „Orient“, zumal dieser Problemraum nicht als „eigenständiger Stoffbereich“ im Lehrplan verankert ist?

Ein wesentlicher Grund ist die persönliche Faszination, die der „Orient“ auf die Autorin ausübt. Ein weiterer die Tatsache, dass von der Autorin ein intensiver Kontakt mit einer im „Orient“ lebenden Bekannten gepflegt wird. Zudem erzeugt der Begriff meist exotische, farbenfrohe und märchenhafte Gedankenbildern in unseren Köpfen, die es zu hinterfragen gilt (vgl. ATTIA, 2007, S. 10). Diese sind nicht zuletzt auch Produkte der Einflussnahme von Literatur, Filmen oder Reisewerbung. Sie prägen insbesondere unsere Assoziationen mit diesem Begriff (vgl. ebd.). Diesen allerdings abzugrenzen oder zu definieren scheint ein Ding der Unmöglichkeit zu sein. Und nicht nur im Alltag verlockt der Begriff zu mystischen Vorstellungen und bedingt Unklarheiten, auch in der Fachwissenschaft wird der Begriff viel diskutiert. Besonders der Orientalist SAID, der den „Orient“ als vom Westen kreiertes Produkt bezeichnet, gibt Anstoß für viele Debatten (siehe Kapitel 3.1). Doch genau die Tatsache, dass über den „Orient“ viele Klischees im Umlauf sind und dieser Begriff daher besonders kritisch reflektiert werden muss, um tragfähige Aussagen treffen zu können, macht ihn für diese Arbeit so interessant: Wie gehen Studierende mit *offensichtlichen* Klischees und Konstrukten um; mit welchen Raumbegriffen wollen sie arbeiten bzw. wird gearbeitet? Können angehende LehrerInnen im Sinne des konstruktivistischen Ansatzes die Thematik „Orient“ mit Hilfe gezielter Fragestellungen einer kritischen Auseinandersetzung zuführen, die jungen Menschen neue Einsichten ermöglichen?

Aus diesen Überlegungen ergeben sich nun zwei zentrale Fragestellungen, die es gilt, im Zuge dieser Arbeit anhand des Themas „Orient“ zu erarbeiten:

*I. Welche wissenschaftlichen Zugänge in Bezug auf das Phänomen „Raum“ spielen im Schulfach GW zurzeit eine Rolle? Kann man diesbezüglich von einer Paradigmenvielfalt in GW sprechen?*

*II. Sind Ansätze der konstruktivistischen Raumkonzeption in GW-Schulbüchern und bei angehenden LehrerInnen zu finden? Welcher Stellenwert wird diesen Ansätzen zuerkannt?*

## 1.2 Aufbau und Ziel

Im Anschluss an diese einleitenden Worte werden in Kapitel 2 die Raumbedeutungen nach WEICHHART, HASSE, VIELHABER und SCHMIDT-WULFFEN näher charakterisiert. Es werden die unterschiedlichen Typen von „Raum“ in der Geographie thematisiert und jene Raumkonzepte eingehend beschrieben, die nach WARDENGA für den GW-Unterricht von Bedeutung sind. Analog zur fachgeschichtlichen Entwicklung werden diese Raumkonzepte allgemein präsentiert und anschließend werden praxisbezogene Beispiele für den GW-Unterricht vorgestellt.

Kapitel 3 befasst sich mit dem Konstrukt „Orient“ aus der Perspektive unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen. Neben der politisch-historischen Sichtweise nach TIBI und kulturwissenschaftlichen Ansätzen (SAID und ATTIA) soll im Besonderen auf geographische Betrachtungsweisen (STEWIG, WIRTH, REUBER und WOLKERSDORFER, etc.) eingegangen werden. Im Kapitel „Aus Sicht der GW-Didaktik“ wird gezeigt, welche begründbaren Zugänge zum Phänomenbereich „Orient“ sowie zu ähnlichen kulturbezogenen Konstrukten im Unterricht realisierbar erscheinen. In diesem Kapitel erfolgt auch eine Überprüfung der medialen Unterstützung der Praxis und zwar durch eine Analyse, die dokumentiert, wie „Orient“ in den Schulbüchern dargestellt wird.

Anschließend widmet sich Kapitel 4 angehenden GW-LehrerInnen und ihrem Zugang zu „Raum“ in der Geographie und zum Thema „Orient“. In diesem Kapitel werden jene Ergebnisse präsentiert, die GW-Lehramtsstudierende der Universität Wien im Rahmen einer Befragung zu diesen Themen wiedergeben. Damit wird versucht, die individuellen Zugänge und Wahrnehmungen des Phänomens „Raum“ festzuhalten sowie die Anwendung dieser im Unterricht. Die Methodik der Untersuchung, inhaltliche Zielsetzungen, die Probanden und der Forschungsprozess werden zu Beginn des Kapitels erläutert.

Kapitel 5 fasst die Ergebnisse der Untersuchung und daraus resultierende Konsequenzen zusammen.

Ziel dieser Arbeit ist es neben der Beantwortung der zentralen Fragestellungen



1. auf die Multiperspektivität der Raumkonzepte aufmerksam zu machen, damit diese als Chance für einen zukünftigen GW-Unterricht von (angehenden) LehrerInnen bewertet wird,
  2. das Bewusstsein (angehender) LehrerInnen über die Bedeutung des konstruierten „Raumes“ zu stärken und
  3. eine Aussage über die Ausbildung (angehender) LehrerInnen in Bezug auf das Bewusstsein der Bedeutungsvarianten von „Raum“ und deren Einsatzmöglichkeiten im Unterricht treffen zu können,
- um auch in Zukunft einen gesellschaftlich anerkannten Bildungsanspruch des GW-Unterrichts sichern zu können.

## 2. „RÄUME“ IN DER (SCHUL-)GEOGRAPHIE

*Was kann der Begriff „Raum“ in der geographischen Wissenschaft bedeuten?  
Welche Raumkonzepte spielen in GW eine Rolle?*

### 2.1 Verwendungsweisen von Raumbegriffen

In der wissenschaftlichen Geographie wird „Raum“ von den meisten GeographInnen als Schlüsselbegriff gesehen. Doch was ist der „Raum“? In der Alltagssprache kann „Raum“ sowohl ein Zimmer, eine Stadt oder ein Land sein - etwas begrenztes, aber auch die Unendlichkeit des Weltraumes spiegelt sich in dem Begriff wider (vgl. HASSE, o.J.). WEICHHART (1999, 2008), VIELHABER und SCHMIDT-WULFFEN (1999) und HASSE (1994) problematisieren die semantische Bedeutungsvielfalt des Begriffs und verweisen auf höchst unterschiedliche Verwendungsweisen, die nun besprochen werden sollen<sup>2</sup>:

Wie schon in der Einleitung beschrieben, räumt WEICHHART dem Wort „Raum“ in einer ersten Bedeutung einen „Erdraumausschnitt“ ein. So handelt es sich zum Beispiel bei „Mittelmeerregion“ um eine vage und abgekürzte Bezeichnung für ein bestimmtes Gebiet der Erdoberfläche, dessen Grenzen aber nicht näher definiert werden oder es handelt sich um ein Gebiet, dem dominante Charakteristika zugeschrieben werden. Dieses Raumkonzept ist als eine Art Adressangabe zu verstehen (vgl. WEICHHART, 2008, S. 77).

In der zweiten Bedeutung wird „Raum“ als jenes „Ding“ deklariert, „das übrig bleibt, wenn man gleichsam aus einem Gebirgsraum das Gebirge herausnimmt“ (ebd., S. 77). Dieser „leere Raum“ muss als „*unabhängig* von ihrer dinglich-materiellen Erfülltheit“ (ebd.) existieren. WEICHHART bezeichnet dieses Raumkonzept als Containerraum, der vor allem in der Raumwissenschaft Verwendung findet (vgl. ebd., S. 78). Das Konzept gilt als Voraussetzung, um eigenständige „Raumgesetze“ aufstellen zu können. „Raum“ muss deswegen eine eigenständige Existenz darstellen; als ontologische Struktur aufgefasst werden (vgl. ebd., S. 80). Anzumerken ist, dass WEICHHARTs Containerraum nicht mit WARDENGAs Containerraum gleichzusetzen ist, wie später erläutert werden soll.

---

<sup>2</sup> Diese Wissenschaftler stellen nur einen kleinen Anteil jener Personen dar, die sich mit dem Begriff „Raum“ in der Disziplin Geographie beschäftigt haben. Ihre Darstellungen von „Raum“ sollen beispielhaft die Vielfalt der Verwendungsweisen des Begriffs wiedergeben.

Eine dritte Bedeutungsvariante für „Raum“ nach WEICHHART spielt in fast allen Wissenschaften eine Rolle: „Raum“ steht nicht für etwas materiell Existierendes, sondern für „immaterielle Relationen und Beziehungen oder für etwas Gedachtes“ (ebd., S. 78). „Raum“ hat hier keine eigene *Gegenständlichkeit*, sondern er besteht in den *Beziehungen* von Elementen oder Ordnungsobjekten zueinander“ (ebd., S. 78). „Raum“ bezieht sich somit auf eine „Ordnungsrelation“; auf eine logische Struktur, die abhängig von dem betrachtenden Subjekt oder einer kulturspezifischen Wahrnehmung ist. In diesem Sinne wird etwa von „Begriffsräumen“ und „Merkmalsräumen“ gesprochen, wie zum Beispiel den „Farbenraum“ (vgl. ebd., S. 78). Dieses Raumkonzept gilt als abstrakt und man benötigt dieses bei jeder Art von kognitiven Operationen: „Raum ist die Bedingung der Möglichkeit von Unterscheidungen“ (ebd., S. 80).

Das vierte Raumkonzept nach WEICHHART liegt der Vorstellung zugrunde, dass „Raum“ erst durch die „Relationen zwischen physisch-materiellen Dingen und Körpern“ (ebd., S. 79) entsteht: Nimmt man aus dem „Raum“ die „Dinge“ heraus, so bleibt nichts übrig. Denn der „Raum“ „entsteht erst durch die zwischen den Dingen und Körpern existierenden Lagerrelationen. *Ohne Dinge gibt es keinen Raum*“ (ebd., S. 79). Aus dieser Perspektive ist der „Raum“ kein Gegenstand oder eine eigenständige ontologische Struktur, sondern eine Eigenschaft der physisch-materiellen Dinge. Sprachlich korrekt, spricht man dann nicht mehr von „Raum“ sondern von „Räumlichkeit“ (vgl. ebd., S. 79). Die Zusammenhänge zwischen dem „Räumlichen“ und dem „Sozialen“ können an dem relationalen Aspekt festgemacht werden, wie WEICHHART mit Hilfe von Berufsfeldern, diese vierte Bedeutungsvariante von „Raum“ veranschaulicht: Ein gelungener „Raumaufbau“, der bei einem Fußballspiel zum Sieg führte oder der Spannungsbogen, der durch die „Raumgestaltung“ in einem Theaterstück forciert wurde, zeigen, dass durch die Beziehung zwischen den Körpern der FußballspielerInnen oder SchauspielerInnen zu dem Ball, dem Tor oder den Elementen des Bühnenbildes, sowie dessen Dynamik dieser Beziehung zueinander „Räume“ aufgebaut werden (vgl. ebd., S. 81). Man kann diesen „Raum“ auch als „Beschreibungsmodus für materielle Aspekte sozialer Phänomene“ (ebd., S. 81) und Prozesse bezeichnen. Besonders für die wissenschaftliche Geographie ist diese Raumbedeutung maßgebend:

„Ökologische, soziale oder wirtschaftliche Prozesse werden in ihren Abläufen grundlegend von den Lagerrelationen zwischen den beteiligten Systemelementen

beeinflusst und genau dieser Aspekt der Räumlichkeit der Ding- und Körperwelt kennzeichnet auch den spezifischen Problematisierungsstil und ein zentrales Erkenntnisinteresse der Geographie.“ (ebd., S. 81).

In einer fünften Raumauffassung wird der Blick auf die Alltagswelt gelenkt. Die Fachdidaktiker VIELHABER und SCHMIDT-WULFFEN (1999, S. 117) sammeln die im Spektrum jüngerer fachwissenschaftlicher Literatur gefundenen Raumbegriffe und verdeutlichen damit, wie das Segment der nachfolgend angeführten Beispiele zeigt, dass der Begriff „Raum“ nicht immer in Verbindung mit dem Erdraum zu stehen scheint:

„Abenteurerraum, absoluter Raum, abstrakter Raum, Abwanderungsraum, Agglomerationsraum, Agrarraum, Aktionsraum, Alltagsraum, alter Raum, Angstraum, Arbeitsraum, Assoziationsraum, atmosphärischer Raum, Aufenthaltsraum, Außenraum, [etc.]“

Man erkennt (obwohl hier nur Begriffe mit dem Anfangsbuchstaben A aufgelistet sind), dass viele der verwendeten Raumbegriffe auch subjektive Bezüge aufweisen und gar nicht so selten Erfahrungen, Empfindungen, Vorstellungen und Gefühle symbolisieren; Begriffe aus der Alltagswelt sind unübersehbar (vgl. ebd.). Auch WEICHHART widmet sich in einer Bedeutungsvariante von „Raum“ der Alltagswelt. Es handelt sich hier um ein Konzept, das jedes Individuum im Alltagshandeln verwendet: der (Adress-)„Raum“, „der mit *subjektivem Sinn und subjektiver Bedeutung* aufgeladen wird“ (WEICHHART, 2008, S. 82). Doch da Bedeutungszuschreibungen in der Regel nicht nur für einzelne Personen gleichermaßen zugänglich sind, also eine „intersubjektive Komponente“ (ebd., S. 82) besitzen, gibt es auch so etwas, wie gruppenspezifische Werturteile, kollektive Imaginationen, aus denen dann die „Wirklichkeit“ der Außenwelt entsteht (vgl. ebd., S. 82). Die „erlebten Räume“ (ebd., S. 83) stellen also ein kognitives Konstrukt dar, in denen sich ein „aus subjektiver Wahrnehmungsperspektive verzerrtes und interpretiertes Bild der Realität“ (ebd., S. 83) widerspiegelt.

„Je stärker der betreffende Ausschnitt der Erdoberfläche mit unserem persönlichen Alltagshandeln in Beziehung steht, desto dichter ist dabei das Gefüge der Behauptungen und Eigenschaftszuschreibungen.“ (ebd., S. 83)

Aus diesen spezifischen Alltagsweltkonzepten werden dann aus den Relationen zwischen Dingen und Körpern Substanzbegriffe (vgl. ebd., S. 83). Dieses Phänomen wird von FachwissenschaftlerInnen Hypostasierung oder Reifikation genannt; Beziehungen, Interaktionen und Relationen werden dabei „in ontologisierender Manier für gegenständliche Objekte gehalten“ (ebd. zit. WERLEN). Auch dieses Konzept des „erlebten Raumes“ ist ein bedeutsamer Gegenstand der geographischen Forschung. Es dient als Grundlage für verhaltenswissenschaftliche, humanistische und handlungstheoretische Paradigmen der Geographie (vgl. WEICHHART, 2008, S. 83).

KANTs epistemologische Raumkonzeption soll als eine sechste Bedeutungsvariante nicht unerwähnt bleiben. WEICHHART fasst zusammen, dass KANT in seiner Transzendentalphilosophie, „die vor aller Erfahrung liegenden Bedingungen der Erfahrung aufdecken [wollte]. Dem liegt die Auffassung zu Grunde, dass es eine voraussetzungsfreie Erfahrung gar nicht geben könne“ (ebd., S. 84). „Raum“ ist für KANT weder ein Gegenstand noch ein bloßer Gedanke, er ist eine Form der Anschauung, eine Bedingung der Gegenstandswahrnehmung. Damit ist diese Auffassung von „Raum“ weder mit „substanzialistischen Konzepten“ (Bedeutungsvariante eins und zwei), noch mit dem relationalen Raumbegriff (Variante vier) kompatibel (vgl. ebd., S. 84).

In einer letzten Betrachtung nach WEICHHART kann „Raum“ als „sozial konstituierte[n] und konstruierte[n] Raum“ (ebd., S. 326) bezeichnet werden. Als Basis für dieses Konzept dienen Überlegungen zu den Handlungstheorien. „„Raum“ und „Räumlichkeit“ [werden] in konkreten Handlungsvollzügen produziert und „gemacht““ (ebd., S. 326). So bestimmen in diesem Konzept nicht Kontextbedingungen (Schauplätze, Orte) das menschliche Tun (wie nach BARKER), sondern „diese wurden vielmehr *eigens zu dem Zweck geschaffen*, standardisierte Handlungsvollzüge zu ermöglichen“ (ebd., S. 322). WEICHHART spricht von „Action Settings“, die „hybride Entitäten“ darstellen und ausschließlich im aktuellen Handlungsvollzug als „Gegenstände“ der Realität existieren (vgl. ebd., S. 323).

„Ein Kaufhaus, eine Schulklasse, eine Arztpraxis existieren als Setting ausschließlich während der Dauer der vom Programm [Regeln, Abläufe, Rollenverteilung, etc.] vorgegebenen Handlungsvollzüge. [...] Die materiellen Gegebenheiten des Milieus [standardisierte materielle Sachkonfigurationen, wie Einrichtungsgegenstände,

Gebäude, Siedlungsstrukturen, etc.] werden durch Kultivierung und Kolonisierung ständig an die Erfordernisse der Handlungsvollzüge angepasst.“ (ebd., S. 323)

Bei diesem Raumkonzept werden also durch „alltägliche Regionalisierungen“ (nach WERLEN) „räumliche Entitäten“ produziert. Einerseits sind diese als sprachlich konstituierte kognitive Konstrukte zu verstehen, andererseits als „soziale und ökonomische Praxis formierte Konfigurationen der physisch-materiellen Welt“ (ebd., S. 326). Auch VIELHABER und SCHMIDT-WULFFEN beschäftigen sich mit den „konstruierten und gemachten Räumen“ und machen deutlich, dass diese „Weltbilder“ darstellen, „die durch unterschiedliche Interessen und durch unterschiedliche, selektive Betrachtung zu Stande gekommen sind“ (VIELHABER und SCHMIDT-WULFFEN, 1999, S. 113). So sollten diese „Räume“ in einem GW-Unterricht als „Konstruktionen einer Realität“ (ebd.) nicht als „richtig“ oder „falsch“ gekennzeichnet werden, „sondern im Lichte der jeweils damit verbundenen Absichten als nützlich/geeignet oder als unbrauchbar erkannt und diskutiert [werden]“ (ebd.), wie auch in Kapitel 2.3 zu lesen ist.

Eine siebte und letzte (vorgestellte) Bedeutungsvariante von „Raum“ widmet sich dem „Erlebnisraum“. Der Geograph HASSE bezeichnet diesen als „eine räumlich ergossene Atmosphäre (als Gefühl), in der sich die punktuelle Fokussierung eines ästhetisierten Momentes mit einer nicht explizierten Ganzheit des Lebens verbindet“ (HASSE, 1994, S. 18). Die daraus entstehende Atmosphäre stellt eine Situation dar, die „am eigenen Leib spürbare Gefühle [vermittelt]“ (ebd.) und damit Lebensweltbezüge herstellt (vgl. ebd., S. 19). „Erlebnisräume“ befinden sich an der Schnittstelle zwischen Immaterialität und gestalteter Umweltartefakte: „Erlebnisräume sind weder *allein* in dinglichen Sachverhalten „im Raum“ auszumachen, noch *allein* in imaginierten Bildern, vielmehr beziehen sie ihre Gestalt aus der subjektiven Herstellung eines ‚Dazwischen‘ im Hier und Jetzt“ (ebd.). So zählen zu den „Erlebnisräumen“ gesellschaftlich inszenierte Räume, wie zum Beispiel „Erlebnis-Kaufräume“ (ebd., S. 32). In solch Räumen werden ökonomische und kulturpolitische „Verführungsofferten“ (ebd., S. 25) angewendet, damit das Merkmal des Erlebnisses - „Im Erlebnis verbindet sich punktuell Erleben mit einem (mächtig erlebten) Gemütszustand“ (ebd., S. 18) - hier die Kaufsituation, dafür genützt wird, dieses auszuschöpfen (vgl. ebd., S. 35). Allerdings stellt HASSE diesen „gemachten Räumen“ Tagträume gegenüber und zeigt, dass auch diese als „Erlebnisräume“ zu bezeichnen sind, denn auch der „Erlebnisraum“, der in Tagträumen erzeugt wird, „findet in räumlich

ergossenen Atmosphären seine Gestalt. Er ist ein fiktionales Konstrukt, dessen Werden im Blick auf bauliche Anlagen, Landschaften oder ein Trümmerfeld beginnt“ (ebd., S. 54). Somit wird deutlich, dass auch in diesem Fall, der „Erlebnisraum“ durch das „Dazwischen“ der individuellen Wahrnehmung und Umweltgegebenheiten zustande kommt.

„Deshalb kann Sozialwissenschaft Situationen in Erlebnisräumen auch nur im Sinne einer „Annäherung“ klären, denn die Qualität von Dingen [Steine, Pflanzen, Türmen, etc.] und Halbdingen [Wärme, Wind, der Nacht, etc.] konstituiert sich erst „zwischen“ der (ekstatischen) Präsentation und dem Eindruck, den sie hinterlassen.“ (ebd., S. 120)

Welche Konsequenzen haben nun diese Bedeutungsvarianten von „Raum“ auf die geographische Forschung?

Zum einen beschreibt WEICHHART, dass in der Praxis einfach von „Raum“ gesprochen wird, ohne zu wissen, welche Raumbedeutung dahinter steckt, was zu Verwirrungszusammenhängen führen kann. Und zum anderen können die unterschiedlichen Raumkonzepte aufeinander bezogen werden: So kann zum Beispiel der „Adressraum“ oder der „Raum als Relationalität der Dinge“ innerhalb verschiedenster Variationen von „Raum als logische Struktur“ dargestellt werden (vgl. ebd., S. 84). Außerdem verdeutlicht WEICHHART, dass den GeographInnen im Forschungsprozess eine zweifache Verwechslung unterlaufen ist: Erstens werden bereits in der klassischen Landschafts- und Länderkunde die Weltdeutungen der „erlebten Räume“ zum Mittelpunkt wissenschaftlicher Forschung gemacht; also werden jene alltagsweltlichen Hypostasierungsprozesse als „die“ Zugangsweisen der Realität missinterpretiert. Und zweitens geschieht dies ebenfalls mit der „Räumlichkeit“, dem „Raum als Lagerungsqualität der Körperwelt“, der auf einen „Erdraumausschnitt“ projiziert wird. Es werden hier auf regionaler Ebene Interaktionsströme analysiert, die die Dynamik von wirtschaftlichen und demographischen Entwicklungen steuern (beispielsweise Zulieferverflechtungen zwischen Betrieben und anderen Netzwerkstrukturen der Wirtschaft). Diese können gut in Karten oder Modellen dargestellt werden, was wiederum zu einer Verdinglichung und Hypostasierung führt (vgl. ebd., S. 85). „Dabei wird das Wort „Raum“ als *Metapher* für eine gleichsam abgekürzte Umschreibung von „Räumlichkeit“

verwendet“ (ebd., S. 86). Warum ungenaue Redeweisungen bezüglich des Phänomens „Raum“ in der geographischen Disziplin so hartnäckig erhalten bleiben, liegt unter anderem an der Komplexitätsreduktion (vgl. ebd., S. 86):

„Diese Redeweise ermöglicht es uns, die enorme Komplexität der Zusammenhänge zwischen physisch-materiellen Gegebenheiten, subjektiven Bewusstseinsprozessen, der Welt der Ideen und Werte und der sozioökonomischen wie kulturellen Phänomene in *einem* Begriff zusammenzubinden.“ (ebd., S. 86)

Diese Auflistung der Bedeutungsvarianten von „Raum“ und die Problematik, die sich aus diesen komplexen Darstellungen ergeben, zeigt, dass das Wort „Raum“ immer in Verbindung mit der Autorin oder dem Autor und der jeweiligen Zwecksetzung zu betrachten ist. So finden die Bedeutungsweisen des Raumbegriffs je nach geographischen Paradigma unterschiedlich Anklang (wie Kapitel 2.2 zeigt).

## **2.2 Raumkonzepte für den GW-Unterricht**

WEICHHART verdeutlicht, dass bereits innerhalb der unterschiedlichen geographischen Forschungszugänge die Bedeutungsvarianten von „Raum“ zu Verwirrungszusammenhängen und zu einer ungenauen Betrachtungsweise führen können (vgl. ebd., S. 84). Für LehrerInnen stellt es nun eine besondere Herausforderung dar, Klarheit über die Komplexität des Raumbegriffes zu schaffen, da sie die Vielfalt an Bedeutungsvarianten von „Raum“ auch praktisch und für SchülerInnen verständlich in einen GW-Unterricht integrieren sollten, um multiperspektivisches Denken zu fördern. Zur besseren Darstellung und leichteren Handhabung dieser Bedeutungsvarianten macht WARDENGA – wie schon in der Einleitung angesprochen – auf vier unterschiedliche Raumkonzepte für den GW-Unterricht aufmerksam, die analog zur fachgeschichtlichen Entwicklung stehen und zunächst (ausschließlich) theoretisch besprochen, um allgemeine Einsichten dieser Raumkonzepte zu erlangen, und dann praktisch für einen GW-Unterricht an Beispielen vorgestellt werden sollen. Die Raumkonzepte im Zusammenhang mit dem Thema „Orient“ werden in Kapitel 3.3.2 und in den Analysen (Kapitel 3.4 und 4.5) näher erläutert.



## 2.2.1 Theoretische Betrachtung

### Aus der realistischen Perspektive: Der Raumbegriff als Container

In der ersten Bedeutungsweise von „Raum“ nach WARDENGA ist dieser als „Container“ aufzufassen, wie es in der traditionellen Geographie üblich war. In der traditionellen Regionalgeographie (1920er bis 1960er Jahre) stehen „Länder“ und „Landschaften“ im Mittelpunkt der Betrachtung und gelten als die Forschungsobjekte der Geographie. Es gilt die Einmaligkeit dieser zu beschreiben (vgl. WERLEN, 2008, S. 87).

„Gemäß der Grundlogik der Allgemeinen Geographie wird postuliert, dass das Erscheinungsbild einer Landschaft im Wesentlichen von den natürlichen Grundlagen bestimmt ist. Folglich wird der anthropogen geschaffene Teil der Landschaft, die Kulturlandschaft, als menschlich vermittelte Wirkung der natürlichen Geofaktoren erkannt.“ (ebd., S. 90)

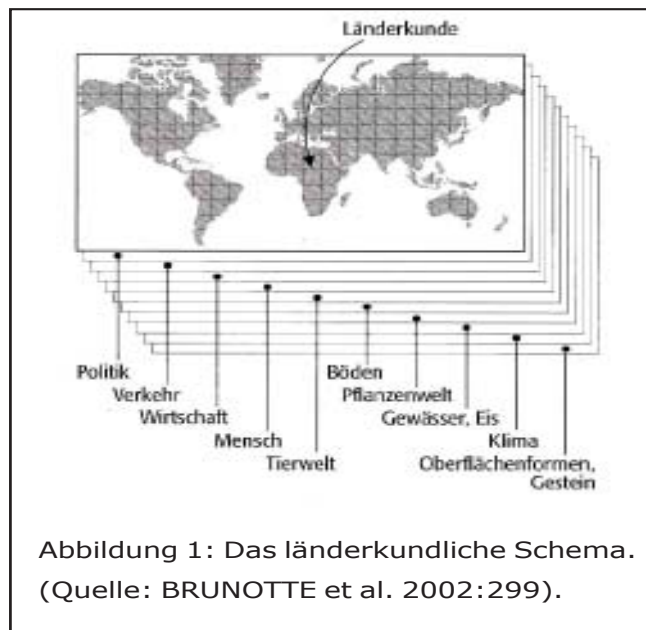
Es steht demnach in der Landschaftsgeographie die Frage im Mittelpunkt, welche Wirkungszusammenhänge zwischen den natürlichen Bedingungen und der vom Menschen geschaffene Kulturlandschaft besteht; wie die Natur den Mensch beeinflusst (vgl. ebd., S. 91). Ein „Land“ setzt sich aus einer Mehrzahl von Landschaften zusammen und bildet eine einheitliche „Landesnatur“, die als individuelle, einmalige Gestalt im Erscheinungsbild der Erdoberfläche gesehen wird (vgl. ebd., S. 94). Die Betrachtungsweise von „Raum“ in der traditionellen Geographie ist von einer geodeterministischen Denkweise geprägt, in der soziale Aspekte (besonders in der deutschsprachigen Geographie) keine Rolle spielen (vgl. ebd., S. 94).

WARDENGA fasst zusammen, warum eine länder- und landeskundlich arbeitende Raumwissenschaft besonders für den Schulunterricht interessant war: Es konnte damit das Problem der Materialverarbeitung gelöst werden, die die „explorative Entschleierung der Erde mit sich gebracht hatte“ (WARDENGA, 2002). Auf die „Länder“ bezogene Perspektive konnte den Lehrstoff beschränken und Komplexität reduzieren.

Diese länderkundlichen Einheiten können „unabhängig von deren Größenordnung, auf geographische Teilgebiete, wie Vegetation, Relief, Klima [...] Bevölkerung, und Politik eingeteilt und abgehandelt [werden]. [...] Je nach Begebenheit der Räume, können auch bestimmte geographische Faktoren unberücksichtigt bleiben“ (JENAER GEOGRAPHIEDIDAKTIK, o.J., S. 12). Man spricht auch vom Schichtmodell (*Abb. 1*),

welches auf HETTNER zurück zu führen ist und das durch die „integrative Betrachtungsweisen“ (ebd., S. 12) Erdgegenden und Regionen in ihrer gesamten Komplexität erfassen kann (vgl. ebd., S. 12).

Abb. 1: Schichtmodell



Quelle: JENAER GEOGRAPHIEDIDAKTIK, o.J., S. 12

„Räume“ werden nun in diesem Raumkonzept in der Regel als „in „der“ Realität vorgegebene Behälter (*container*) [sic!]“ (WARDENGA, 2002) betrachtet. Diese Containerräume sind nun mit dem jeweils spezifischen Gesteinsuntergrund, den Oberflächenformen und Böden, dem Klima, etc. sowie den Mensch selbst einschließlich seiner Siedlungen, Verkehrswege, usw. in ihrer „existierenden Ganzheit“ (ebd.) zu begreifen.

WARDENGAs „Containerraum“ unterscheidet sich somit von WEICHHARTs Definition dahin gehend, dass dieser in seiner Gesamtheit, dass heißt mit allen seinen spezifischen natürlichen und kulturellen Gegebenheiten zu erfassen ist. Bei WEICHHARTs Definition hingegen, existiert auch der „Raum“ wenn man die „spezifischen Gegebenheiten“ herausnehmen würde (übrig bleibt ein „Container“), was auch in der geographischen Raumwissenschaft von Bedeutung ist (vgl. WEICHHART, 2008, S. 77, siehe „Raum“ als System von Lagebeziehungen). Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit wird mit

WARDENGAs „Containerraum“ gearbeitet, außer es wird bewusst auf WEICHHARTs Bedeutung hingewiesen.

### **Aus der systemorientierten Perspektive: Der Raumbegriff als System von Lagebeziehungen**

Mit dem Kieler Geographentag von 1969 wenden sich die führenden Protagonisten einer paradigmatischen Neuorientierung von der traditionellen Geographie ab und widmen sich der modernen „Raumwissenschaft“. Bei diesem neuen Ansatz verlagert sich der ontologische Schwerpunkt im Vergleich zur Landschafts- und Länderkunde von „Natur vs. Mensch“ zu „Materie vs. Sinn“ (vgl. WEICHHART, 2008, S. 68). VertreterInnen dieses Ansatzes machen darauf aufmerksam, dass für wissenschaftliche Beschreibungen der physisch-materiellen Welt andere Analyse Kriterien verwendet werden müssen, als für die Beschreibung sozialer Aspekte:

„Die Parameter zur Darstellung der Materie sind etwa „Masse“ oder „Energie“, für die Darstellung sozialer und sinnbezogener Phänomene verwendet man Parameter wie „Kommunikation“, „Information“ oder „Intention“. Und diese unterschiedlichen Klassen von Parametern hätten miteinander schließlich nicht das Geringste zu tun.“  
(ebd., S. 68)

Einer Raumwissenschaftlerin oder einem Raumwissenschaftler geht es nicht mehr darum, den „Raum“ geodeterministisch zu beschreiben, sondern diesen zum eigenen Forschungsobjekt der Geographie zu erheben (vgl. WERLEN, 2008, S. 187). Dazu muss nun eine geographische Raumtheorie entwickelt werden: Es sollten „systematische, intersubjektiv überprüfbare Beobachtungen gemacht und objektive Daten erhoben werden. Diese sollten nicht primär der Beschreibung dienen, sondern die Grundlage zu Verallgemeinerung bilden“ (ebd., S. 188).

Durch das Aufstellen von allgemeingültigen Raumgesetzen in einer Raumtheorie können – so die RaumwissenschaftlerInnen - objektive Raumstrukturen dargestellt werden (vgl. JENAER GEOGRAPHIEDIDAKTIK, o.J., S. 16). Im Mittelpunkt dieses Konzepts stehen Lagerelationen und Distanzen zwischen materiellen Objekten verschiedener Regionen (vgl. ebd., S. 16). Zur Analyse und Bestimmung von „Raum“ wird nun bei diesem Ansatz zwischen drei Phasen unterschieden: In einer ersten Phase werden Sachverhalte lokalisiert und beschrieben (wie aus Sicht des Containerraumes). „In der zweiten Phase werden

basierend auf den Beschreibungen innerhalb der ersten Phase Raumgesetze, die Aussagen über Koinzidenzen oder Entfernungen der Komponenten im Raum treffen, erstellt. Festgestellte Areale können in einer dritten Phase zu einer Systemregion zusammengefasst werden, welche das Erstellen von Prognosen ermöglicht“ (ebd. nach BARTELS, S. 17).

Innerhalb des Forschungsansatzes legen dessen VertreterInnen besonders darauf Wert, klar zwischen „*Begriff und bezeichnetem Gegenstand, bezeichneter Gegebenheit*“ (WERLEN, 2008, S. 192) zu unterscheiden, da dies unter anderem den Unterschied zur traditionellen Geographie ausmacht: Bedeutungen der Begriffe sind nicht Eigenschaften der Objekte, sondern Ausdruck über die Bedeutungsinhalte eines Begriffes mittels Definition (vgl. ebd., S. 193). So weisen „Was ist?“-Fragen, die sich auf das Wesen der Dinge beziehen, immer in die falsche Richtung; angemessen sind Fragen nach der Bedeutung der Begriffe für bestimmte Zwecke (vgl. ebd., S. 193). Denn die Antworten auf solche Fragen laufen daraus hinaus, ein „definitionsunabhängiges, immerwährendes Wesen“ (ebd., S. 193) zum Beispiel einer Landschaft festzuhalten, um „von der definitionsgebundenen Konstruktion des Gegenstandes abzulenken“ (ebd., S. 193). Damit wurde zwar die Einsicht gewonnen, dass ausgegliederte Raumeinheiten gedankliche Konstrukte von Wissenschaft darstellen, aber dass die GeographInnen auch nur *eine* Gruppe von Raumkonstruktoren darstellen, wurde noch nicht erkannt (vgl. WARDENGA, 2002).

WARDENGA fasst zusammen, dass es beim raumwissenschaftlichen Ansatz um die „Erfassung der räumlichen Ordnung, Verteilung und Verflechtung bestimmter Sachverhalte“ (ebd.) geht, mit dem Ziel „je nach Erkenntnisinteresse räumliche Koinzidenzen von sozialen, ökonomischen, kulturellen, politischen und gegebenenfalls auch naturräumlichen Erscheinungen aufzuzeigen“ (ebd.).

### **Aus der wahrnehmungsbasierten Perspektive: Der Raumbegriff als Kategorie von Sinneswahrnehmungen**

Ab Ende der 1970er Jahre gewinnen im deutschsprachigen Raum verhaltenswissenschaftliche und wahrnehmungsgographische Ansätze an Bedeutung, da in einer raumwissenschaftlichen Geographie die Frage nach alltäglichen Raumbezügen unberücksichtigt blieb. Durch eine „kognitive Wende“ (WERLEN, 2008, S. 239) rückt die subjektive Wahrnehmungsperspektive in den Vordergrund der geographischen Forschung;

wertneutrale, metrische Beschreibungen von Raumstrukturen werden als veraltet bewertet (vgl. ebd., S. 240).

WERLEN beschreibt die Basisprämisse dieser Ansätze, die lautet: Eine Umwelt wird nur in der Form verhaltensrelevant, wie sie von den einzelnen Individuen wahrgenommen wird (vgl. ebd., S. 240). Daraus werden folgende forschungsrelevanten Fragestellungen mit den entsprechenden Untersuchungsfeldern abgeleitet:

Abb. 2: Forschungsfelder der wahrnehmungs- und verhaltensorientierten Sozialgeographie

Frage	Untersuchungsfeld
Was halten die Individuen in ihrer Umwelt für wichtig?	Subjektive Umweltwahrnehmung
Wie gewichten sie die verschiedenen Umweltfaktoren?	Analyse des Bewertungsverhaltens
Wie beeinflussen diese Faktoren die Verhaltensweisen?	Analyse der Verhaltensräume der Individuen

Quelle: WERLEN (zit. DOWNS), 2008, S. 240

Diese Fragestellungen verdeutlichen, dass die Individuen mit ihren „Wirklichkeiten“ in den Mittelpunkt der geographischen Forschung rücken. Im verhaltenswissenschaftlichen Ansatz werden die subjektiven Wahrnehmungen der räumlichen Umwelt untersucht, um über räumliche Strukturen aufzuklären, die aufgrund menschlicher Verhaltensweisen entstehen (vgl. ebd., S. 240); Verhaltensweisen von Individuen hängen von „motivationalen und sozial-kulturellen Faktoren geleiteten Wahrnehmung[en]“ (ebd., S. 273) ab. Erste Modelle dieses Ansatzes sind als „Stimulus-Wahrnehmungs-Reaktions-Modelle“ (WEICHHART, 2008, S. 140) zu bezeichnen:

„Menschliches Verhalten kann als Reaktion auf Umweltreize erklärt werden. Es wird also ein Verursachungszusammenhang unterstellt, der von einem Umweltreiz ausgeht und über Wahrnehmungsprozesse zu bestimmten Reaktionen führt.“ (ebd., S. 143)

In der Wahrnehmungsgeographie (siehe die erste Frage in Abb. 2) lautet die zentrale Fragestellung wie die subjektive Wahrnehmung von „Räumen“ sich von der „objektiven Raumstruktur“ unterscheidet. „Mental maps“ gelten als eine Möglichkeit solche

subjektiven Wahrnehmungen von „Räumen“ festzuhalten; sie stellen strukturierte Abbildungen und Vorstellungen eines Menschen über einen Teil der Umwelt dar (vgl. WERLEN, 2008, S. 258).

Aus dieser Perspektive werden „Räume“ also

„als Kategorie der Sinneswahrnehmung und damit als „Anschauungsformen“ gesehen, mit deren Hilfe Individuen und Institutionen ihre Wahrnehmungen einordnen und so Welt in ihren Handlungen „räumlich“ differenzieren“ (WARDENGA, 2006, S. 22).

### **Aus der konstruktivistischen Perspektive: Der Raumbegriff als Konstruktion**

Aus dieser Perspektive wird der „Raum“ als Element von Kommunikation und Handlung gesehen und ist mit WEICHHARTs sechster Bedeutung von „Raum“; der „sozial konstituierte und konstruierte Raum“ vergleichbar (siehe Kapitel 2.1). Bei diesem Raumkonzept stehen nach wie vor die Individuen im Mittelpunkt des Interesses der geographischen Forschung. Im Gegensatz zur Verhaltens- und Wahrnehmungsgeographie wird allerdings davon ausgegangen, dass der Mensch nicht auf Umweltstrukturen reagiert, sondern durch den Hintergrund von Wissensgenerierung, durch konditionierte Interessen und durch die ihm bewussten und als verfügbar erkannten Möglichkeiten gezielt und reflexiv handelt (vgl. JENAER GEOGRAPHIEDIDAKTIK, o.J., S. 26). Denn Handlungen des Menschen sind unvermeidbar und gelten als intentionale Tätigkeiten, die immer zielgerichtet bzw. von einer Absicht geleitet sind. Aus analytischer Sicht ist der Handlungsentwurf einer Person also immer je nach Situation geplant (vgl. WERLEN, 2008, S. 287). Situationselemente, die nicht als Mittel zur Zielerreichung identifiziert werden, gelten als Zwänge des Handelns. Unabhängig davon, ob nun das persönliche Ziel erreicht wird, resultieren Folgen, die „für den Handelnden selbst oder andere zur neuen Ausgangssituation“ (ebd., S. 287) für neue Handlungen werden (vgl. ebd., S. 287).

Als Vorreiter des konstruktivistischen Ansatzes im deutschsprachigen Raum gilt der Geograph KLÜTER, der bereits 1986 fordert den „Raum“ in „verschiedenen, funktional getrennten sozialen Systemen wie z.B. der Politik, der Wirtschaft, dem Recht, der Kunst oder der Wissenschaft“ (WARDENGA, 2002) zu teilen und diesen darauf zu analysieren, „welche Raumabstraktionen und kommunikationsrelevanten Raumbegriffe [...] zu

welchem Zweck produziert und reproduziert werden“ (ebd.). Erst durch WERLEN werden alltägliche Handlungen der Subjekte und die dadurch vollzogenen Regionalisierungen zum Gegenstand einer eigenständigen Analyse gemacht. Durch das alltägliche Geographie-Machen wird die Erdoberfläche in materieller und symbolischer Hinsicht gestaltet (vgl. ebd.). So unterscheidet WERLEN in seinen „Sozialgeographien des Alltags“ (WERLEN, 2008, S. 303) zwischen den Geographien der Produktion und Konsumtion, der politisch-normativen und der informativ-signifikativen Geographien des Alltags. Der Prozess der Herstellung und die Rekonstruktion der regionalisierenden Konsequenzen für andere Handelnde sollen im Zentrum des Interesses beim Aufdecken der „alltäglichen Geographien der Produktion“ stehen (vgl. ebd., S. 303). Politische Formen des Geographie-Machens beschäftigen sich zum Beispiel mit „Nationalstaaten“; Nationale Grenzen und Regionen sind als Ergebnisse sozialer Konstitutionsprozesse zu verstehen (vgl. ebd., S. 307). Und bei der Erforschung der „Geographien der Information“ wird versucht die Informationsströme und deren Steuerung, sowohl auf der Seite der EmpfängerInnen als auch auf jener der SenderInnen, zu rekonstruieren (vgl. ebd., S. 313).

Für den GW-Unterricht sollte dieser Umbruch des Denkens bedeuten, dass künftig nicht mehr bloß gefragt wird, wie der „Raum“ aussieht und was der „Raum“ ist, sondern wie man den „Raum“ als Element menschlichen Handelns sieht bzw. wie die „Räume“ aufgrund von menschlichen Handlungen zustande kommen (vgl. WARDENGA, 2002). Und WEICHHART (2008, S. 329) fasst zusammen, dass es bei diesem Raumkonzept quasi zu einer Umkehrung des klassischen substantialistischen Raumverständnisses kommt: Das Soziale oder das Psychische wird nicht mehr als wesensinhärente Eigenschaft der erdräumlichen lokalisierbaren Welt gesehen, sondern mit dem „konstituierten und konstruierten Raum“ werden bestimmte Ausschnitte der erdräumlichen Welt „in spezifischen Handlungskontexten über subjektive und objektive Sinnzuschreibungen als wesensinhärente Elemente des Sozialen gedeutet“ (ebd.).

### **2.2.2 Beispielhafte Anwendung**

Diese vier besprochenen Raumkonzepte können nun je nach Erkenntnisinteresse und Zielsetzung in einem GW-Unterricht integriert und auf beliebige Themen angewendet werden, wie nun an verschiedenen Beispielen gezeigt wird.

WARDENGA (2002) veranschaulicht dies detailliert mit dem Thema „Tourismus“. VIELHABER (2009) und die JENAER GEOGRAPHIEDIDAKTIK (o.J.) beschäftigen sich (in Anlehnung an WARDENGA) mit dem Themenbereich „Natural hazards“, wobei VIELHABER dies am Beispiel „Mensch und Lawine“ anschaulich darstellt ebenso wie die SchulgeographInnen der JENAER GEOGRAPHIEDIDAKTIK mit dem Thema „Elbeflut in Dresden 2002“.

Aus der Perspektive des Containerraumes könnte man laut WARDENGA zunächst ein Dia eines Tourismusortes zeigen, der landschaftlich ansprechend gelegen ist und offensichtlich viele Möglichkeiten der Urlaubsgestaltung bietet. In Anlehnung eines klassischen GW-Unterrichts würden LehrerInnen nun herausarbeiten, was in dem „Raum“-Container in Bezug auf den Tourismus enthalten ist und wie die natürlichen und anthropogenen Einflüsse (Böden, Klima, Vegetation, Tierwelt, Siedlungs- und Wirtschaftsformen der Menschen) zur Voraussetzung einer touristischen Nutzung werden (vgl. WARDENGA, 2002). Bei VIELHABER nimmt das Problemfeld „Mensch und Lawine“ in Bezug auf die Raumvariante Container einen verortbaren Sachverhalt ein, wobei die Vermittlung von Faktenwissen im Vordergrund des Unterrichts steht. Es könnten im Rahmen eines davon ausgehenden Lernprozesses Antworten auf die Frage gefunden werden, wo, wann und welcher Lawinentyp abgegangen ist bzw. es könnten Hinweise zu den Opfern, Rettungseinsätzen, Lawinenschutzeinrichtungen, etc. gesammelt werden (vgl. VIELHABER, 2009, S. 52). Und auch bei dem Thema „Elbeflut 2002“ würde aus der Containerperspektive das Wirkungsgefüge der Geofaktoren analysiert werden, welches für die Entstehung des Hochwasserereignisses verantwortlich ist (vgl. JENAER GEOGRAPHIEDIDAKTIK, o.J., S. 11). Jedoch kritisieren die FachdidaktikerInnen, dass diese containerorientierte Perspektive mehrperspektivische Betrachtungen, das subjektive Verständnis einer Problemsituation und die individuelle Reflexionsfähigkeit nicht berücksichtigen (vgl. ebd., S. 14 und VIELHABER, 2009, S. 53).

Aus Sicht der systemorientierten Raumperspektive rückt nach WARDENGA „das Problem der Raumstruktur in den Vordergrund. Hier würde vor allem die Bedeutung von Standorten, Lagerrelationen und Distanzen für den Tourismus thematisiert“ (WARDENGA, 2002). Ein solcher GW-Unterricht würde sich mit Einzugsbereichen, Nachfrage- und Organisationsstrukturen sowie regionalen Effekten und Raumentwicklungspotentiale



beschäftigen, ohne auf die Individualität des gewählten Fallbeispiels einzugehen (vgl. ebd.). Da mit diesem Ansatz das Regionalisierungsproblem behandelt wird, könnte man im Unterricht dem Problem nachgehen, wie tourismusgeprägte Räume regionalisiert werden können (vgl. ebd. und VIELHABER, 2009, S. 53). In Bezug auf das Thema „Mensch und Lawine“ könnte im Unterricht erarbeitet werden, „ob sich möglicherweise der Grad der Gefährdung durch eine Lawine als eine Funktion der Distanz der Lebensräume von Menschen zu den lawinengefährdeten Standorten erweist“ (VIELHABER, 2009, S. 53). Und zentrale Fragestellungen aus Sicht der relationalen Raumperspektive im Zusammenhang mit der „Elbeflut 2002“ könnten lauten: „Wie ist die Raumstruktur im Hochwassergebiet objektiv beschaffen?“ und „Welche regionalen Zusammenhänge verursachen das Hochwasserereignis?“ (JENAER GEOGRAPHIEDIDAKTIK, o.J., S. 16).

In der dritten Perspektive von „Raum“ dominiert die Frage nach subjektzentrierten Wahrnehmungen. WARDENGA schreibt, dass in einem Unterricht zum Thema Tourismus zum Beispiel bestimmte positive oder negative Einstellungen zu Urlaubslandschaften durchgenommen, „die Rolle von subjekt- und gruppenspezifischen Bewertungen bei der Urlaubsentscheidung diskutiert oder eine [...] attraktive Infrastruktur unter den spezifischen Anforderungen spezieller Nutzerkreise beurteilt“ (ebd.) werden könnte, um damit unterschiedliche Wahrnehmungen von „Raum“ aufzuzeigen (vgl. WARDENGA, 2002). Ebenso soll bei dem Aufzeigen unterschiedlicher Wahrnehmungen über die „Elbeflut“ herausgearbeitet werden, wie dieses Ereignis bewertet wird, beispielsweise als „einmalige Attraktion“ (JENAER GEOGRAPHIEDIDAKTIK, o.J., S. 23) oder als „tragisches Schicksal“ (ebd.). Und da ja der Wahrnehmungsraum selektive Bewertungen präsentiert und damit als Voraussetzung für Entscheidungen von Handlungen gesehen werden kann, könnte zum Thema „Mensch und Lawine“ ein Lernprozess initiiert werden, der darauf abzielt, „SchülerInnen zu einer bewussten Risikoeinschätzung in Bezug auf ihr Verhalten zu motivieren“ (VIELHABER, 2009, S. 53). Es könnte also mit dem Erarbeiten unterschiedlicher Wahrnehmungen auch gezeigt werden, wie durch Ignoranz oder Unbekümmertheit das Fehlverhalten in Bezug auf das Gefahrenpotential einer Lawine entsteht (vgl. ebd., S. 54).

Die konstruktivistische Raumauffassung fasst ja „Räume“, als technische und gesellschaftliche Konstruiertheit auf, „indem danach gefragt wird, wer unter welchen

Bedingungen und aus welchen Interessen wie über bestimmte Räume kommuniziert und sie durch alltägliches Handeln fortlaufend produziert und reproduziert“ (WARDENGA, 2006, S. 22). Demnach könnten in einem Unterricht zum Thema Tourismus die veröffentlichten Selbstdarstellungen verschiedener Tourismusgebiete analysiert werden. Es würden dann laut WARDENGA folgende Fragen in den Mittelpunkt des Unterrichts rücken: „Wer präsentiert die einzelnen Regionen wie? [...] Was bedeutet es, wenn im Tourismus raumbezogene Sprache (Texte, Bilder, Logos, Karten, Diagramme, etc.) eingesetzt werden? Wie werden durch raumbezogene Sprache neue räumliche Entitäten aufgebaut?“ (WARDENGA, 2002). In diesem Sinne würde auch die zentrale Fragestellung „Wie durch wen und mit welchen Folgen wird das Hochwasserereignis an der Elbe zur Katastrophe gemacht?“ im Mittelpunkt der Problemdarstellung „Elbeflut 2002“ aus Sicht der konstruktivistischen Raumkonzeption stehen (vgl. JENAER GEOGRAPHIEDIDAKTIK, o.J., S. 27). Zum Thema „Mensch und Lawine“ könnten die vermittelten Raumbilder durch Werbung, Marketing und Medien (Wintersport in einem Wohlfühlraum ohne Risikofaktoren) den Raumbildern von Lawinenwarndiensten gegenübergestellt werden und ebenfalls darauf aufmerksam gemacht werden, dass über den „Raum“ verschieden kommuniziert wird (vgl. VIELHABER, 2009, S. 55).

VIELHABER macht zusätzlich darauf aufmerksam, dass ein Lernprozess ohne eine fachdidaktische Grundlegung, also die Klarlegung des Vermittlungsinteresses: „Was will eine Lehrerin oder ein Lehrer im Rahmen eines Unterrichts wirklich erreichen?“ nicht auskommt (vgl. ebd., S. 58).

Bezogen auf die gewählte Themenstellung [„Mensch und Lawine“] wären wohl die Fähigkeit einer realistischen Gefahreinschätzung und ein damit verbundenes Handeln eine ebenso anstrebenswerte unterrichtliche Zielsetzung wie die Schulung des individuellen Reflexionsvermögens und zwar derart, dass das [sic!] den SchülerInnen die Möglichkeit eröffnet wird, ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse als Produkte sozialisierender Effekte zu begreifen. Erst diese Fähigkeit kritischer Selbstreflexion vermag über Fremdbestimmungen aufzuklären und das Bewusstsein zu selbstbestimmtem Handeln zu unterstützen. (ebd.)

So könnte das Spannungsfeld „Mensch – Lawine“ in Form eines lebenspraktischen Zugangs durch eine Simulation im Klassenzimmer dargestellt und anschließend durch

einen kritisch-emanzipatorischen Zugang für werbestrategische Manipulationen sensibilisiert werden (vgl. VIELHABER, 2009, S. 59 f).

Anhand dieser genannten Beispiele ist zu erkennen, dass LehrerInnen die Raumkonzepte auf alle GW-Themen übertragen und so vielperspektivische („Raum-“)Betrachtungen ermöglichen können (Zum Thema „Orient“ siehe Kapitel 3.3.2). Auch der Fachdidaktiker JEKEL (2008) widmet sich ausführlich in dem Buch „In die Räume der GW-Didaktik“ dieser Thematik (siehe Kapitel 5).

### 3. ZUM „ORIENT“

*Was sagt die Wissenschaft über dieses Konstrukt aus? Wie kann mit „Orient“ im Unterricht umgegangen werden? Welches Bild (nach welchen WissenschaftlerInnen) und welches Raumverständnis vom „Orient“ findet man in GW-Schulbüchern?*

#### 3.1 Politisch-historischer Aspekt und kulturwissenschaftliche Ansätze

Im folgenden Kapitel wird TIBIs politisch-historische Abgrenzung des „Orient“ erläutert, um zu zeigen, wie vielschichtig räumliche Abgrenzungen sein können; Grenzziehungen verlaufen je nach den individuellen Weltbildern von WissenschaftlerInnen unterschiedlich. Aus kulturwissenschaftlicher Perspektive wird zunächst die Kulturalisierung des Anderen nach ATTIA behandelt und die Bedeutung des Begriffs „Kultur“ an sich in Frage gestellt, um neue Möglichkeiten für den Umgang mit dieser aufzuzeigen. Anschließend wird das Werk „Orientalism“ von SAID vorgestellt, welches bis heute (und das seit fast vier Jahrzehnten) für Diskussionen sorgt und deshalb nicht unerwähnt in einer Einführung zum Thema „Orient“ bleiben soll.

##### Ein politisch-historischer Ansatz

TIBIs Abgrenzung des Nahen Ostens zeigt, dass der „Orient“ schon früh im Fokus der Wissenschaften und als „Objekt“ für Abgrenzungsversuche von „Räumen“ im Mittelpunkt von Auseinandersetzungen stand. In „Konfliktregion Naher Osten“ diskutiert TIBI Kriterien für die Eingrenzung des Nahen Ostens und macht darauf aufmerksam, dass der Islam nicht überregional als Basis für die Identitätsbildung einer Region stehen kann. Weiters erörtert er die Abgrenzung nach WATERBURY oder IBRAHIM bei denen der Reichtum der einzelnen Länder oder soziale Kriterien (wie Erdöl und andere Rohstoffe, Exporte und der Bevölkerungsanteil) im Mittelpunkt der Abgrenzung stehen (vgl. TIBI, 1991, S. 64, 69). In seiner „Territorialdefinition“ des „Orient“ versucht TIBI die politischen Prozesse und die Nahostkriege bis 1985 zu berücksichtigen und definiert den Nahen Osten als ein „interaktionelles Subsystem“ (ebd., S. 62) weltweiter politischer Interaktionen:

„Ein Subsystem ist eine politische Geschehenseinheit; geographische Gegebenheiten bestimmen es nicht ausschließlich. Immer ist es eine veränderbare politische Größe. Aus diesem Grund bedürfen seine Grenzen, seine Struktur und seine Mitgliedschaft der ständigen Überprüfung und somit stets einer erneuten Bestimmung.“ (ebd., S. 74)

Demnach gliedert sich für TIBI der „Orient“ in drei Subregionen: der arabische Osten (Maschrek), der arabische Westen (Maghreb) und die Golfregion sowie in fünf Konfliktzonen, die gekennzeichnet sind durch den arabisch-israelischen Konflikt, die arabisch-iranischen Spannungen im Golfgebiet, den Libanon-Krieg, die Zone des Roten Meeres und den Westsahara-Konflikt (vgl. TIBI, 1991, S. 76 und HUSA, 2007, Folie 19). Neben der Abgrenzung nach TIBI finden sich in der Literatur die Gliederungen der Länder des „Orients“ zumeist differenziert nach Kern- und Randstaaten. Die Zuordnung dieser erfolgt je nach AutorIn unterschiedlich. So dokumentiert eine zusammenfassende Tabelle (Abb. 3), dass nur Ägypten, Syrien und Irak von allen (untersuchten) AutorInnen als Kernstaaten des Nahen Ostens ausgewiesen werden.

Abb. 3: Abgrenzungsversuche des Nahen Ostens

Staat	Autoren						Übereinstimmung
	Binder 1958	Pearson 1963-64	Brecher 1969	Cantori/Spiegel 1970	Evron 1973	Hudson 1976	
Afghanistan	+	-	-	+	-	-	
Ägypten	++	++	++	++	++	++	++
Algerien	o	++	+	-	-	++	
Äthiopien	-	-	+	-	+	-	
Bahrain	o	-	o	++	-	+	
Irak	++	++	++	++	++	++	++
Iran	+	-	+	+	+	-	
Israel	++	++	++	+	++	-	
Jemen (Arab. Rep.)	-	++	+	++	+	+	
Jemen (Dem. VR)	o	-	+	++	+	+	
Jordanien	++	++	++	++	++	+	
Katar	o	-	o	++	-	+	
Kuwait	o	++	+	++	+	+	
Libanon	++	++	++	++	++	+	
Libyen	++	-	+	-	-	+	
Marokko	+	-	+	-	-	+	
Oman	o	-	o	++	-	+	
Pakistan	+	-	-	-	-	-	
Saudi-Arabien	++	++	+	++	+	++	
Somalia	o	-	+	-	-	-	
Sudan	++	-	+	++	+	+	
Syrien	++	++	++	++	++	++	++
Tunesien	+	-	+	-	-	+	
Türkei	+	-	+	+	-	+	
Verein. Arab. Emirate	o	-	o	o	-	+	
Zypern	o	-	+	-	-	-	

Wo ist der Nahe / Mittlere Osten?

Mangelnde Übereinstimmung in der Zuordnung von Staaten...

Quelle: THOMPSON 1981: 216

++	Kernstaaten, voll hinzuzurechnen
+	Randstaaten, randlich hinzuzurechnen
-	nicht hinzugezählte Staaten
o	explizit ausgeschlossene Staaten

Quelle: HUSA (zit. THOMPSON), 2007, Folie 11

Gehen wir zurück zu TIBI. Er macht deutlich, dass der Ausdruck „Naher Osten“ im deutschsprachigen und „Middle East“ im englischsprachigen Raum auf das strategische Interesse der Großmächte (einst durch die Kolonialmächte) zurückzuführen ist und damit als Produkt einer eurozentristischen Sichtweise zu werten ist (vgl. TIBI, 1991, S. 57).

## Aus kulturwissenschaftlicher Perspektive

### Die Kultur des Anderen

Die Erziehungs- und Sozialwissenschaftlerin ATTIA weist darauf hin, dass mit Hilfe von Märchen und Geschichten, literarischen Werken, musikalischen Stücken, bildnerischen Künsten, Aussagen von PolitikerInnen und der Darstellung in den Medien das Wissen über den „Orient“ und „den Islam“ (seit Jahrhunderten) konstruiert und transportiert wird (vgl. ATTIA, 2007, S. 10). Diese Konstruktionsprozesse prägen die „Wirklichkeit“ und werden aufgrund von Handlungen und Sichtweisen als real bewertet. „Sowohl die Religion als auch Nation werden heute wieder beide kulturalisiert und zu wesentlichen Bestandteilen der kulturellen Selbst- und Fremdbezeichnung verschmolzen“ (ebd., S. 9). Somit nimmt die Kultur (auch die christlich geprägte abendländische Kultur) einen zentralen Stellenwert für Erklärungen von gesellschaftlichen und politischen Prozessen ein (vgl. ebd., S. 9):

Besonders die Politik macht sich den Begriff „Kultur“ für ihre Zwecke zu Nutze, wie der Kulturwissenschaftler LARCHER an geschichtlichen Ereignissen zeigt: Das französische Konzept der Nation gelingt nur, wenn zunächst die Franzosen „französiert“ werden, um tatsächlich eine eigenständige Nation bilden zu können. Im nationalsozialistischen Deutschland wird „Kultur“ mit Biologie verknüpft („Reinheit des Blutes“), die Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien kämpfen ebenfalls um ihre Sprachen und „Kulturen“ und das jüngste Beispiel HUNTINGTONs „Kampf der Kulturen“ (siehe Kapitel 3.2) verdeutlicht die Essentialisierung des Kulturbegriffes (vgl. LARCHER, 2008).<sup>3</sup>

Und ATTIA geht im Besonderen auf die durch die Orientalisierung und Islamisierung entstandene aktuelle Patriarchatskritik ein. Speziell der aktuelle antimuslimische Geschlechterdiskurs macht deutlich, dass Orient- und Islambilder der Selbstpräsentation „westlicher Wertevorstellungen“ dienen: Hier die aufgeschlossene Moderne, dort das noch rückwärts gewendete autoritäre Patriarchat. Diese Dichotomie spiegelt sich quasi in allen lebensweltlichen Bezügen wider. So zeigt sich beispielsweise in fast allen

---

<sup>3</sup> Bereits das Wort *Kultur* – abgeleitet von „Cultura animi“ beinhaltet, laut CICERO, die „Ausbildung und Vervollkommnung der menschlichen Fähigkeiten und Anlagen durch Seelen- und Geistesbildung“ (LARCHER, 2008). LARCHER (2008, S. 07-4) ergänzt: „Dies bedeutet, in der Wiege der Kultur liegen bereits die später so verhängnisvollen Konzepte der Reinheit und der Dominanz. Herrschen solle, wer diese cultura animi habe, weil er ja den anderen überlegen sei“.

Darstellungsvarianten westlicher Prägung die „deutsche“ Frau prototypisch als Kulturträgerin im Gegensatz zur (von den Männern und der Religion) unterdrückten „orientalischen“ Frau. Selbst Vertreterinnen feministischer Diskurse, die geschlechtergetrennten Unterricht oder „männerfreie Räume“ fordern, Forderungen, die gleichlautend auch von islamischen Vertreterinnen verlangt werden, wollen nicht mit Anhängerinnen des Islams in Zusammenhang gebracht werden, und umgekehrt (vgl. ATTIA, 2007, S. 12 f).

Der Kulturbegriff und die Kulturalisierung des Anderen spielen also bis heute eine entscheidende Rolle für die Erklärung von gesellschaftlichen und politischen Prozessen. So macht ATTIA darauf aufmerksam, dass die Auseinandersetzung mit einer „Kultur“, das Bild der Anderen, immer in Frage gestellt werden muss, damit man (vor allem) eine kritische Haltung zu sich selbst finden kann (vgl. ebd., S. 24). Und LARCHER spricht in Hinblick auf einen interkulturellen Dialog und einer interkulturellen Bildung sogar von einer Dekonstruktion des Kulturbegriffs an sich; bei der allerdings nicht die Abschaffung des Begriffs im Mittelpunkt steht, sondern seine „Entzauberung“ (LARCHER, 2008, S. 07-9). Denn man muss das „Eigene im Fremden“ (ebd.) erkennen und zur Einsicht gelangen, „dass das Verbindende stärker ist als das Trennende“ (ebd.), um in Zukunft einen gemeinsamen friedvollen Weg gehen zu können.

#### **Die Orientalismusdebatte<sup>4</sup>**

Grundlage für viele Diskussionen auf unterschiedlichen Gebieten der Wissenschaften gilt SAIDs „Orientalism“. In diesem Konzept und gleichnamigen Werk deckt der christlich-palästinensische Literaturwissenschaftler den Prozess des Anderen auf, die Dynamik des Different-Machens, die „über eine dualistische Logik funktioniert, an dessen Ende die „Anderen“ vis-à-vis dem abendländischen Selbst stehen“ (VARELA und DHAWAN, 2007, S. 31).

„It also tries to show that European culture gained in strength and identity by setting itself off against the Orient as a sort of surrogate and even underground self.“ (SAID, 1994, S. 3)

---

<sup>4</sup> SAIDs „Orientalism“ sowie die damit ausgelöste Debatte wird im Folgenden nur kurz und ansatzweise vorgestellt. Bei näherem Interesse informieren detailliert wissenschaftliche Artikel, Beiträge und Bücher darüber (siehe VARELA und DHAWAN, 2005; SCHMIDINGER, o.J.; VARISCO, 2007; SCHMITZ, 2008; SARDAR, 2002; etc.).

Dies bedeutet, dass für SAID erst durch den Prozess der Konstruktion des Anderen das europäische Selbst entstehen kann. Der „Okzident“ wird als aufgeklärt, zivilisiert und emanzipiert hervorgehoben und der „Orient“ als ein Gemisch aus Exotik und Bedrohung manifestiert (vgl. VARELA und DHAWAN, 2005). SAID kritisiert außerdem die Wissenschaft der Orientalistik, die den „Orient“ und den „Orientalen“ zum Objekt und nie zum Subjekt gemacht hat. BiologInnen, ArchäologInnen, PhilologInnen und EthnologInnen tragen durch ihre wissenschaftlichen Bilder von den Eroberten zu diesem Konstrukt bei, „die ihn dauerhaft wirkmächtig machen und/.../in enger Wechselwirkung mit (post)kolonialen Herrschaftsverhältnissen [stehen]“ (SCHMIDINGER, o.J.); „alles akademische Wissen über kolonisierte Gesellschaften ist immer imperialistisch durchzogen“ (VARELA und DHAWAN, 2007, S. 34). SAID kommt mit Hilfe der französischen Diskurstheorie nach FOUCAULT und durch die Analyse von verschiedenen Texten zu diesen Schlüssen (vgl. VARELA und DHAWAN, 2007 und SCHMIDINGER, o.J.).

#### *SAIDs Anhänger*

Anklang findet SAIDs „Orientalism“ besonders in postkolonialen Theorien. Das Werk wird von VertreterInnen (zum Beispiel BHABHA oder SPIVAK) als maßgebendes Dokument für die Etablierung ihrer Studien gesehen (vgl. SCHMIDINGER, o.J.). Auch für SARDAR spiegelt sich der Orientalismus in der postmodernen Welt wider:

„CD-ROM encyclopaedias and multimedia packages [...] filter history through the lens of America. The most effective market for such products generates a presentation of content that subsumes all history and representation as a reflection of itself. Thereby, all cultures of the world, including those of Europe, are seen from the perspective and through the experience of America, which becomes the new apogee of all human civilizations.“ (SARDAR, 1999, S. 108)

Für SARDAR steht weiters fest, dass neu auftauchende Widersprüche im Zusammenhang mit jüngeren Entwicklungen im „Orient“ bei westlichen BeobachterInnen nicht zu einer kritischen Neubetrachtung führen, sondern sofort in ihren vorhandene Gesamtbilder integriert werden. Diese Prozesse verlaufen automatisch und unbewusst und bilden so ein flexibles Konstrukt, das bis heute in den Köpfen der Menschen verankert ist (vgl. ebd.).



SARDAR macht in diesen Zusammenhang darauf aufmerksam, dass der „Orient“ keinesfalls als einheitliche Kultur betrachtet werden dürfte:

„[...] change and continuity, distortion and prejudice, reinvention and reformulation, must be accepted as part and parcel of the cultural acumen of all peoples.“ (ebd., S. 118)

Zustimmung erhält SAID auch durch den irakischen Philosophen Muhammed al-DAAMI, der jedoch das westliche Interesse am „Orient“ nicht mit dem Kolonialismus in Zusammenhang bringt, sondern dieses als Wiederhall der Herausbildung des Islams interpretiert bzw. erörtert (vgl. SCHMIDINGER, o.J.).

#### *SAIDs Kritiker*

Im Folgenden werden nun einige Kritikpunkte von „Orientalism“ zusammengefasst:

- LEWIS, Wissenschaftler der Orientalistik, wirft SAID vor, dass dieser für seine untersuchten Texte nur „marginale Autoren verwende, die keineswegs für den orientalistischen Mainstream stünden“ (SCHMIDINGER, o.J.).
- Für AHMAD, marxistischer Literaturwissenschaftler und einer der schärfsten Kritiker SAIDs, ist „Orientalism“ ein Zeichen dafür, dass rechts-konservative Nationalisten durch dieses Werk, welches eindeutig dualistisches Denken impliziert, aufgefordert werden, einen klar beschreibenden Feind zu verorten (vgl. VARELA und DHAWAN, 2007, S. 36).
- Weiters kritisiert AHMAD, dass SAID davon ausgeht, dass es eine „einheitlich westliche Identität gibt, die den Ausgangspunkt der Geschichte bildet und sie durch ihr Denken und ihre Texte geformt hat [...] die grundsätzlich unveränderlich“ (SARDAR, 2002, S. 110) ist.
- Durch das Festschreiben der Stärke des „Okzidents“ über den „Orient“ wird letztlich Dualismus manifestiert (siehe oben), was wiederum die Kritik einer Homogenisierung mit sich bringt (vgl. VARELA und DHAWAN, 2007, S. 36).
- Der Orientalist MOORE-GILBERT bemängelt, dass SAID für seine westlichen Dominanzkurse, „den spanischen und auch deutschen Diskurs fast gänzlich unbeachtet lässt“ (ebd., S. 37).

- Auch wenn SAID später anmerkt, dass sich sein Werk auf einen männlichen Diskurs beschränkt, so wird dies vor allem von Kritikerinnen bemängelt (vgl. ebd., S. 40).

### *Bedeutung für die Geographie*

Mit SAIDs Begriff „imaginative geography“ rückt die Perspektive des Konstruktivismus ins Zentrum der geographisch-wissenschaftlichen Untersuchungen: Geographie kann nicht das kennzeichnen, was „Realität“ ist, sondern nur das, was durch das Geographie-Machen entstehen kann. Durch das Zusammenspiel von Macht, Wissen und Territorium entstehen imaginative Geographien, die zu einem Umdenken der Orientforschung führen. In den (wie bereits erwähnten) Postkolonialen Theorien und in den Kulturwissenschaften sind diese Ansätze, die auch vor der Wissenschaft der Geographie nicht haltmachen, vorzufinden (vgl. BAURIEDL, 2007, S. 150 und siehe Kapitel 3.2).

Der Anthropologe und Nahostexperte VARISCO fasst zusammen:

„Critical commentators on Orientalism come in all shapes and sizes, from left and right, liberal and conservative, secular and religious, Muslim and non-Muslim“  
(VARISCO, 2007, S. 268)

und trotzdem muss SAIDs „Orientalism“ laut VARELA und DHAWAN (2007, S. 42) als Untersuchung gesehen werden, „die an Relevanz und Aktualität kaum eingebüßt hat“. Durch „die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins“ (ebd., S. 42) muss Widerstand gegen einen postkolonialen Orientalismuskursus hervorgerufen werden, der den „Orient“ außerhalb dieses Diskurses betrachtet (vgl. ebd.).

## **3.2 Beiträge der Geographie zur „Orient“-Debatte: Vom Kulturerdteil bis zur territorialen Verdinglichung einer arabisch-islamischen Welt**

Aus geographischer Perspektive kann „Orient“ ebenfalls auf unterschiedlicher Art und Weise betrachtet werden. Einerseits spielte der Naturraum lange Zeit eine entscheidende Rolle für den Umgang mit einer „Kultur“, andererseits versuchen Autoren heute durch die Verwendung von neuen Begriffen stereotype Bilder zu vermeiden oder stellen eher eine konstruktivistische Sichtweise in den Mittelpunkt einer Kulturbetrachtung.

## **Der „Orient“ als Kulturerdteil und als Geosystem**

Durch die traditionellen Arbeitsweisen von GeographInnen über die Beschreibung von großräumigen Natur- und Kulturlandschaften haben diese einen maßgebenden Beitrag zur Essentialisierung und Darstellung des „Orients“ beigesteuert (vgl. BAURIEDL, 2007).

BANSE gilt als erster Geograph, der den „Orient“ bereits 1909 als Natur- und Kulturlandschaft explizit erwähnt und diesem Charakteristika zuschreibt: Wüsten, Palmen, Harem, Karawanen und Sklaven (vgl. NISSEL, 2006, S. 17). BANSE gilt als Vertreter der klassischen Geographie, der generell den Kulturerdkreisen „stets eine eigene Note“ (BANSE, 1953, S. 120) zuschreibt, die „untereinander nicht verwechselbar sind“ (ebd., S. 120). In diesem Zusammenhang nennt er auch den indischen Kulturkreis, der tropischer Natur ist und deswegen eine andere Denkweise der dort lebenden Menschen, als der abendländische Kulturteil mit sich bringt (vgl. ebd., S. 120).

„Es sind das Räume subkontinentalen Ausmaßes, deren Einheit auf dem individuellen Ursprung der Kultur, auf der besonderen einmaligen Verbindung der Natur- und Kulturelemente, auf der eigenständigen geistigen und gesellschaftlichen Ordnung und auf dem Zusammenhang des historischen Ablaufes beruht.“ (KOLB, 1961, S. 9)

Mit dieser Definition von Kulturerdkreis macht der Geograph KOLB besonders auf dieses Konzept aufmerksam. Er definiert zehn landschaftliche Einheiten, die wie bei BANSE konform mit Wirtschafts- und Lebensweisen gehen und damit die Einzigartigkeit „einer Kombination spezifischer Geofaktoren“ (NISSEL, 2006, S. 18) manifestieren.

In Anlehnung an KOLB kreiert der Geograph WIRTH in den 70ern sechs Thesen, die den „Orient“ nach geographischen Charakteristiken definieren und eingrenzen:

(1) „Der Orient ist der westliche und mittlere Teil des großen altweltlichen Trockengürtels“ (WIRTH, 1989, S. 16).

Diese These besagt, dass das subtropische und sommerheiße Trockenklima den Spielraum menschlicher Tätigkeiten bestimmt; Oasenkulturen und Rindernomadismus sind von Bedeutung (vgl. ebd., S. 16).

(2) „Der Orient ist die nach heutigem Wissen erdölreichste Großregion der Erde“ (ebd., S. 16).

Fast zwei Drittel allen Erdöls der Welt liegen durch „geologische Zufälligkeiten“ (ebd., S. 16) im „Orient“.

(3) „Der Orient ist kulturgeschichtlich das Ursprungszentrum sowohl der neolithischen Revolution als auch unserer Hochkulturen“ (ebd., S. 16)

Der „Orient“ wird in dieser These als Ausgangspunkt für das Entstehen menschlicher Kultur gesehen. In den Bergländern Vorderasiens konnte man die erste sesshafte Bevölkerung nachweisen, die in Lehmhütten lebte. Später entwickelten sich in dieser Region die ersten Hochkulturen der Erde und auch Weltreligionen fanden ihren Anfang. „Sie haben sich, ebenso wie Bauernkultur und städtische Hochkultur, als Geschenk des Orients an die Menschheit über weite Teile unseres Erdballs ausgebreitet“ (ebd., S. 19).

(4) „Der Orient ist derjenige Teil der antiken, hellenistisch-römisch beeinflussten [sic!] Mittelmeerwelt, der im 7. Jahrhundert n. Chr. von den Arabern erobert wurde und noch heute überwiegend dem Islam zugehört“ (ebd., S. 19)

Die Kultur des „Orients“ basiert auf den Fundamenten des antiken, hellenistisch-römischen Erbes und wurde im siebten Jahrhundert von den Arabern und dem Islam „rückorientalisiert“, was einen entscheidenden Einschnitt darstellte; „denn der Islam beinhaltet nicht nur eine Religion, sondern eine ganz eigengeartete, in sich geschlossene Kultur und Lebensform“ (ebd., S. 20).

(5) „Im Mittelalter und in der frühen Neuzeit haben mächtige Staatensysteme mit ihrer politisch-wirtschaftlichen Organisation und ihrem kulturellen Gestaltungswillen einige Teilregionen des Orients bis heute nachhaltig geprägt“ (ebd., S. 20).

Das Osmanische Reich, das Safawidenreich sowie das „maurische“ Reich haben ihre Spuren in den Regionen des „Orients“ hinterlassen.

(6) „Die Länder des Orients sind heute rentenkapitalistisch geprägte Entwicklungsländer alter Kulturtradition“ (ebd., S. 20).

Nach strengen Prinzipien wird im Rentenkapitalismus (benannt durch BOBEK) versucht, mit möglichst geringen produktiven Investitionen hohe Erträge zu erzielen (vgl. ebd., S. 21). Zum Beispiel wird im „Khammesat-System“ (Landwirtschaft) der Produktionsprozess in fünf Produktionsfaktoren zerlegt: vier davon stellt der Grundbesitzer (Land, Wasser, Saatgut, tierische Arbeitskraft und/oder Geräte). Den fünften Teil stellt der Bauer/Pächter dar, der nur ein Fünftel Anteil an der Produktion und damit des Gewinnes hat, allerdings 100 Prozent des Risikos tragen muss (vgl. HUSA, 2007, Folie 10).

Anhand dieser Thesen ist erkennbar, dass WIRTH der Grundidee treu bleibt, physische und historisch-zivilisatorische Gegebenheiten als Merkmale eines „orientalischen“ Kulturkreises geltend zu machen (vgl. auch NISSEL, 2006, S. 19).

Durch den Geographen STEWIG wird der „Orient“ sogar zu einem einzigartigen Geosystem konzipiert. Er versucht in seinem Werk „Der Orient als Geosystem“ Gesetze im physischen Bereich und Gesetzmäßigkeiten im Humanbereich aufzuzeigen, die für das „Erdraumsystem“ (STEWIG, 1977, S. 4) „Orient“ als Einheit Gültigkeit haben. Auf Basis einer systemanalytischen Länderkunde (vgl. ebd., S. 24) untersucht er in einzelnen Schritten den „Orient“ als Ökosystem und widmet sich anschließend den traditionellen Lebensformen des „Orients“ und der wirtschaftlichen Entwicklung und dem sozialen Wandel im diesen. Die Ermittlung von Systemzusammenhängen in Bezug auf die genannten Teilaspekte steht für STEWIG im Mittelpunkt seiner Forschung. So werden beispielsweise die Auswirkungen jener Zuwanderungsströme in Städten analysiert, die aufgrund des allgemeinen Industrialisierungsprozesses – „im Sinne der Herausbildung der Industriegesellschaft als bisher letzte Stufe der Kultur-, Gesellschafts- und Wirtschaftsentfaltung der Menschheit“ (ebd., S. 29) - entstanden sind (vgl. ebd., S. 211 f).

Diese traditionellen geographischen Auffassungen vom „Orient“ führen laut Orientexpertin BAURIEDL zu folgenden stereotype Motive:

1. Das Motiv des Trockengürtels ist dafür verantwortlich, dass Klima und Vegetation (nach wie vor) als Erklärung für Wirtschafts-, Lebens- und Siedlungsweisen des „Orients“ herangezogen werden.
2. Mit dem Motiv Trockengürtel wird auch das Motiv Konfliktregion verbunden: Die Zugangs- und Verteilungskämpfe um Wasser und Erdöl werden auch in der Geographie als Ursache für die Ausbildung politischer Krisenregionen beschrieben.
3. Das Motiv einer traditionellen „orientalischen“ Stadt beinhaltet als Charakteristikum die Moschee als zentralen Mittelpunkt, der branchengegliederte Basar und die Wohnquartiere nach Herkunftsland.
4. Aufgrund des Motivs des Rentenkapitalismus muss die wirtschaftliche Entwicklung Verluste hinnehmen; es wird nicht wie im Kapitalismus investiert sondern nur konsumiert.
5. Das Motiv „Orientalische Frau“ stellt diese als Gefangene der islamischen Kultur dar und
6. führt das Motiv der

„orientalischen Mentalität“ durch die oben genannten Bilder zu einem Entwicklungshemmnis der arabischen Gesellschaft. (vgl. BAURIEDL, 2007, S. 145 f)

Welchen Stellenwert wird nun dem „Orient“ als Kulturerdteil und als Geosystem heute noch in der geographischen Wissenschaft zugesprochen?

Wie im Anschluss zu lesen ist, sind VertreterInnen der Neuen Kulturgeographie oder auch SchulgeographInnen der Auffassung, dass ein Kulturraum „Orient“ für das heutige Verständnis obsolet erscheint, denn die Darstellung eines Kulturraumes impliziert einen Kulturdeterminismus und stellt den „Raum“ als gegebene Entität dar. Eine konstruktivistische Betrachtung von „Kulturen“ kann die gesellschaftlichen Bedeutungen, die den einzelnen „Kulturen“ zugeschrieben werden, aufdecken und reflektieren. Doch wie die Analyse von Schulbüchern zeigen wird, werden auch heute noch „Kulturerdteile“ in österreichischen Schulbüchern verwendet (siehe Kapitel 3.4). Der Geograph NISSEL nennt dies eine „moderne Form der länder- und landschaftskundlichen Exploration“ (NISSEL, 2006, S. 18), welche vor allem bei dem Schulgeograph NEWIG (siehe Kapitel 3.3) Anklang findet (vgl. ebd., S. 18).

### **Arabische und islamische Welt**

Der Geograph ESCHER plädiert für die Begriffe „Arabische bzw. Islamische Welt“, anstatt des ganzheitlichen Begriffs „Orient“. Mit Hilfe dieser Begriffe soll der Homogenisierung des „Orient“ entgegengesetzt und je nach Gegenstand und Thema - für politische Fragestellungen „Arabische Welt“, für kulturbezogenen Aspekte „Islamische Welt“ – verwendet werden (vgl. ESCHER, 2005, S. 4).

Die Arabische Welt ist durch die Merkmale Arabische Liga, arabische Sprache und arabische Kultur festzumachen: Die Arabische Liga hat sich zum Ziel gesetzt, die Beziehungen der Mitgliedstaaten in ihrem politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Anliegen zu fördern (ähnlich der Europäischen Union). Grundlegendes Band zwischen den Menschen und den Staaten ist die arabische Hochsprache trotz unterschiedlicher Dialekte und auch die staatenübergreifende arabische Kultur (Architektur und Filmindustrie) ist ein Merkmal dieser Region (vgl. ESCHER, 2005, S. 8). Mit der Unabhängigkeit der arabischen Staaten entwickelt sich auch zunehmend eine

staatenübergreifende Kultur; die Arabische Welt wird auch von den arabischen Staaten als solche wahrgenommen (vgl. ebd., S. 9):

„Die Selbstdarstellung der Arabischen Welt [...] bezieht sich auf eine arabische Identität, und dies wird von den Marokkanern, den Syrern und den Bewohnern der meisten Staaten der Arabischen Liga vorangetrieben.“ (ebd., S. 9)

Unter Islamische Welt (im geographischen Kontext) werden jene Nationalstaaten verstanden, die überwiegend von muslimischen BürgerInnen bewohnt werden. Die Religionsausübung als Lebensstil (aus gesellschaftlicher Perspektive) ist in der Alltagswelt und Politik vorzufinden. Doch besonders die islamische Kunst prägt die Architektur, die Stadtplanung oder andere materielle Künste: Symbole, Ornamente, Vokabular bestimmen die Ästhetik und Struktur des „Raumes“. „Der islamische Diskurs wird unabhängig von Orten geführt“ (ESCHER zit. SCHULZ, 2005, S. 10) und „muss nicht religiös sein“ (ebd., S. 10), „wie ein vergleichbarer europäischer säkularer Diskurs religiös sein kann“ (ESCHER, 2005, S. 10). Damit wird klar, dass die islamische Welt eine Weltkultur ist, die über religiöse Konnotationen hinausgeht und nicht durch politische oder soziale Grenzen zu verorten ist. Daraus schließt ESCHER und fasst zusammen:

„[Es] stellt sich die Frage, ob wir in Europa zu Beginn des 21. Jahrhunderts, in der Zeit von ökonomischer Globalisierung, weltweiter Migration und kultureller Pluralität die Länder und Menschen um das Mittelmeer weiter als Orient ausgrenzen oder als Arabische Welt und als Islamische Welt eingrenzen.“ (ebd., S. 11)

Kritik handelt sich dieses Konzept ein, da manche Mitgliedsstaaten der Arabischen Liga keine Mehrheit an arabischer Bevölkerung aufweisen, weltweit nur eine von fünf Zugehörigen zur islamischen Glaubensgemeinschaft Arabisch als Muttersprache hat und Araber keine ethnisch klar definierbare Gruppe darstellen (vgl. HUSA, 2007, Folie 25, 29 und NISSEL, 2006).

### **„Kampf der Kulturen“ aus Sicht der kritischen Geopolitik**

Der Politikwissenschaftler HUNTINGTON definiert in seinem Buch „Clash of Civilizations“ eine politische Neuordnung der Welt nach dem Kalten Krieg. Für ihn prägen die Kulturen und ihre Identitäten die heutige Welt, denn diese stellen „die Muster von Kohärenz, Desintegration und Konflikt“ (HUNTINGTON, 1998, S. 19) dar: „Neue

kulturelle Identität [ist] der zentrale Faktor, der über Zusammenschlüsse und Feindbilder eines Landes entscheidet“ (ebd., S. 193). Es kommt also nicht mehr darauf an „auf welcher Seite man steht“, sondern „wer man ist“ und dies ist aus kultureller und zivilisatorischer Dimension bereits vorgegeben (vgl. ebd. und REUBER und WOLKERSDORFER, 2002, S. 24).

Auf dieser These Bezug nehmend teilt HUNTINGTON die Welt in acht zusammenhängende Kollektive, die durch Ethnie, Geschichte, Sprache, Tradition und vor allem Religion gekennzeichnet sind. Diese Aufteilung hat eine große Ähnlichkeit mit KOLBs Konzept der Kulturerdteile. Bei KOLB stehen Natur- und Kulturelemente aus historischer und gesellschaftlicher Perspektive im Vordergrund, bei HUNTINGTON ist der religiöse Hintergrund von Bedeutung und das Element der Abgrenzung „der Westen gegen den Rest“ ist als Kernkonflikt der Zukunft zu betrachten. Für KritikerInnen existiert allerdings HUNTINGTONs „Kampf der Kulturen“ nicht, sondern für sie stellen seine Thesen den Ausgangspunkt dar, „die globale Politik zu einem Kampf der Kulturen werden zu lassen“ (REUBER und WOLKERSDORFER, 2002, S. 27).

REUBER und WOLKERSDORFER nennen drei Fixpunkte, die in HUNTINGTONs Thesen einen neuen Kultur determinismus bestimmen: 1. Die Dichotomisierung des Selbst gegenüber den Anderen (wird beibehalten). 2. Der Nationalstaat wird durch den Zivilisationsbegriff ersetzt, der zwar zu einer neuen Grenzziehung führt, aber nicht den Containerraum im Sinne der Verknüpfung kultureller Eigenschaften mit dem „Raum“ in Frage stellt. 3. Es werden neue Hauptfeinde kreiert (Islam und Konfuzianismus); man unterscheidet weiterhin zwischen den „Dazugehörenden“ und den „Feinden“ (vgl. ebd., S. 27).

HUNTINGTON ignoriert somit vollständig vorhandene multikulturelle Gesellschaften und „reduziert komplexe Konfliktstrukturen auf einen simplen Kultur-/Raum determinismus“ (ebd., S. 27). Besonders die Vorstellung vom „Eigenen“ und vom „Fremden“ führen neben dem sprachlichen Diskurs zu geopolitischen Leitbildern. Reden der PolitikerInnen (zum Beispiel BUSHs „Axis of the Evil“) oder Reportagen in den Medien („Terrorist[Inn]en“ statt „Freiheitskämpfer[Innen]“) „reifizierten den dahinter liegenden Leitgedanken einer kulturellen Fragmentierung der Welt“ (REUBER und WOLKERSDORFER, 2004, S. 16).



Die kritische Geopolitik versucht nun diese geopolitischen Leitbilder zu dekonstruieren und damit einen Perspektivenwechsel zu ermöglichen und den Kulturdeterminismus zu hinterfragen. Besonders für den Schulunterricht könnte dies bei entsprechender Berücksichtigung in Lehrplänen und Curricula eine bedeutende Rolle spielen, denn kritische Geopolitik ist politische Bildung und Medienkritik in einem (vgl. REUBER und WOLKERSDORFER, 2002) und beides sind zentrale Lehr- und Lernkategorien aktueller Bildungsbemühungen.

### **Überblick der fachgeschichtlichen Orientforschung und Ausblick**

Zusammenfassend kann die fachgeschichtlichen Orientforschung in vier Phasen geteilt werden (nach WARDENGA): Die erste Phase ab Mitte des 19. Jahrhunderts ist als Epoche explorativer Reiseforschung zu bezeichnen. Die primäre Aufgabe der ForscherInnen war es die Ausprägung von Natur und Mensch kartographisch festzuhalten. Es werden erste Lebens- und Wirtschaftsformen des „Orients“ erwähnt. In der zweiten Phase, die bis zum Ersten Weltkrieg von Bedeutung ist, etablieren sich drei Wissenszugänge in Bezug auf den „Orient“: Erstens die länderkundliche Darstellung, zweitens Landschaftsschilderungen über den romantischen „Orient“ und drittens werden Informationen für geopolitische Handlungen erkundet. Nach dem Ersten Weltkrieg in der dritten Phase steht die Kulturlandschaftsforschung im Mittelpunkt, die den europäischen Zwischenkriegsverhältnissen einen stabilen „Orient“ gegenüber stellt. Die vierte Phase etabliert sich ab der Mitte des 20. Jahrhunderts und ist gekennzeichnet durch die Auseinandersetzung mit speziellen Teilbereichen, zum Beispiel mit wirtschaftsgeographischen Fragestellungen (vgl. BAURIEDL, 2007, S. 138; NISSEL, 2006, S. 20; ESCHER, 2005, S. 7). In der heutigen geographischen Forschung steht der sozialgeographische Ansatz (siehe WERLEN in Kapitel 2.2) im Mittelpunkt ebenso wie der kulturwissenschaftliche Ansatz (siehe REUBER und WOLKERSDORFER), „der sich für die Wechselwirkungen symbolischer und materieller Konflikte als Antrieb sozialer Prozesse interessiert“ (BAURIEDL, 2007, S. 138). Fakt ist: Was heute mehr denn je notwendig erscheint, um die Distanz zwischen dem „Westen“ und dem „Orient“ nicht unüberbrückbar werden zu lassen, ist die Förderung des transkulturellen Dialogs. Zu dieser tragen insbesondere auch wissenschaftliche Erkenntnisse bei. Diese stellen den „Orient“ in seiner Differenziertheit dar und verleihen damit einem mehrperspektivischen Orientverständnis eine argumentative Grundlage.

### 3.3 Aus Sicht der GW-Didaktik

#### 3.3.1 „Kulturessentialist[Inn]en“ vs. „Kulturkonstruktivist[Inn]en“

Der „Orient“ und das ihn kennzeichnende Fremde kann im GW-Unterricht - wie in der geographischen Fachwissenschaft - auf unterschiedliche Weise diskutiert werden. Grundsätzlich ist nach der Geographin BUDKE zwischen den Betrachtungsweisen der „Kulturessentialist[Inn]en“ und der „Kulturkonstruktivist[Inn]en“ zu unterscheiden.

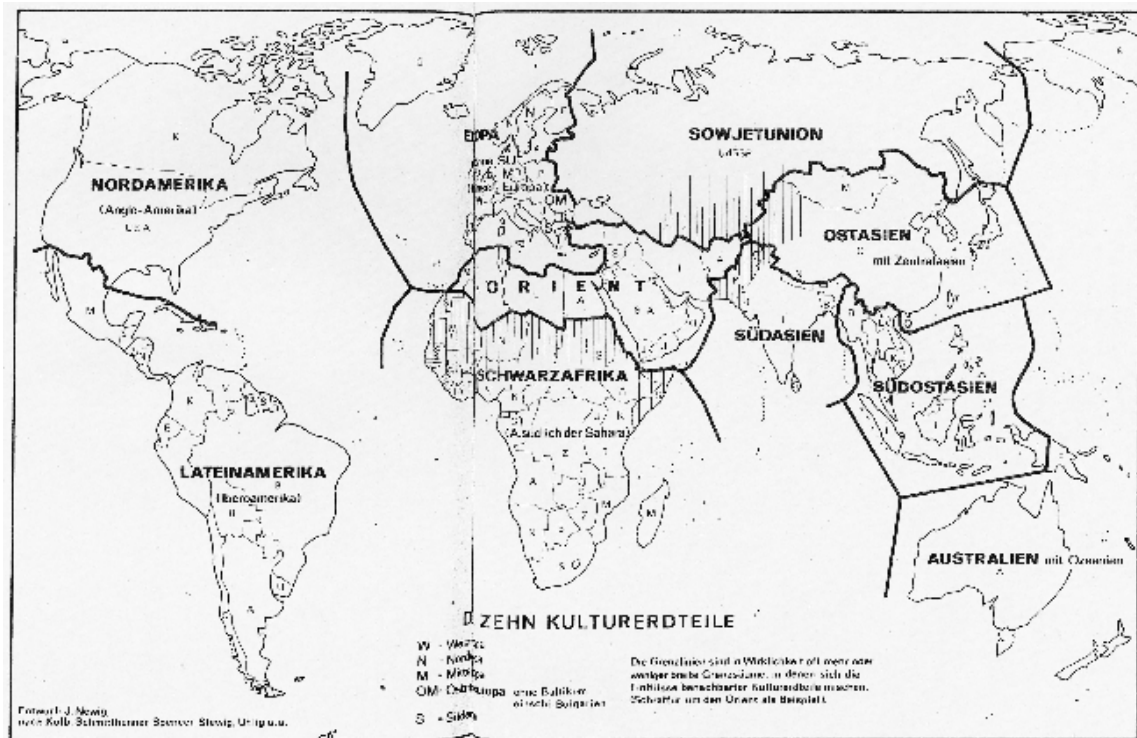
Die Wurzeln für die Sichtweisen der „Kulturessentialist[Inn]en“ liegen in der Länderkunde, die bereits Ende des 19. Jahrhunderts aufkam: „Es wurde angenommen, dass jedes Volk unter dem Einfluss der natürlichen Gegebenheiten „seines Landes“ eine individuelle Gestalt entwickle“ (BUDKE zit. SCHULTZ, 2006, S. 141). So wurde im Erdkundeunterricht zu diesem Zweck, die Einmaligkeit jeder Landschaft und die daraus abgeleiteten Charakteristika der dort lebenden Menschen herausgearbeitet. Diese äußerten sich in den kulturellen Elementen Religion, Rasse, Sprache, Bräuche, Kleidung, Musik und Literatur (vgl. BUDKE, 2006, S. 142). Durch die Behandlung „fremder“ und „exotischer“ Kulturen wurden im Geographieunterricht nationale Charaktere und Völkerklischees erzeugt und verstärkt, welche besonders im Nationalsozialismus missbraucht wurden. Erst die Folgen von Rassismus, sowie kultureller und religiöser Intoleranz, führen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts dazu, dass das Wissen über andere „Kulturräume“ unter anderen didaktischen Zielsetzungen vermittelt wird (vgl. ebd., S. 143):

Anstatt die Überlegenheit der Deutschen zu rechtfertigen, sollen nun nationalistische, rassistische und eurozentrische Sichtweisen der Schüler im Erdkundeunterricht in Richtung eines „richtigen“ Bildes anderer Länder und ihrer Bewohner korrigiert werden.“ (ebd., S. 143)

Und so sollte die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen durch den Geographieunterricht an Bedeutung gewinnen. Problematisch ist allerdings der Blickwinkel, denn nach der essentialistischen Position werden interkulturelle Kompetenzen mit dem Wissen über die „fremde“ Kultur gleichgesetzt (vgl. ebd., S. 144). Als Beispiel für die Vermittlung eines „richtigen“ Bildes von anderen Ländern und ihren Kulturen gelten die Kulturerdteile (vgl. ebd.).

Bedeutender Vertreter dieser Auffassung ist der Fachdidaktiker NEWIG. Er plädiert für das Konzept der Kulturerdteile, da „ein angemessener Umgang mit fremden Völkern und Kulturen am besten/.../auf Basis der Gleichberechtigung aller Kulturen/.../und sei[en] sie noch so fremdartig“ (NEWIG, 1986, S. 264) erreicht werden kann.

Abb. 4: Konzept der Kulturerdteile



Quelle: NEWIG (1986): [http://www.newig.geographie.uni-kiel.de/literatur/drei\\_welten\\_o\\_eine.pdf](http://www.newig.geographie.uni-kiel.de/literatur/drei_welten_o_eine.pdf) (25.10.09)

Weiters argumentiert NEWIG, dass es sich bei diesem Konzept um eine „überschaubare Zahl von Einheiten“ (ebd., S. 266) handelt, die in Angesicht der Stofffülle leicht zu handhaben ist, dass „das Denken in Kulturerdteilen“ (ebd., S. 262, 266) zu einer Abkehr vom Eurozentrismus führt, dass die Bedeutung der europäischen Verantwortung aufgrund der Kolonialgeschichte besonders dargestellt werden kann und dass dieses Konzept besondere Motivation zu einer Auseinandersetzung mit fremden Kulturen bei SchülerInnen hervorruft.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Der Kulturerdteil „Orient“ nach NEWIG (1986, S. 264): „Das Morgenland, die Wiege der ersten Hochkulturen an den Stromoasen, ist das Ursprungsgebiet der drei monotheistischen Weltreligionen Christentum, Judentum und Islam im großen Trockengürtel der Erde. Der Orient ist der Erdteil des Islam, er stellt hinsichtlich Landesnatur und Kulturlandschaft „eine übergeordnete geographische Einheit“ dar. Heute sind die Länder des Orients „rentenkapitalistisch geprägte Entwicklungsländer alter Kulturtradition“ [In Anlehnung an WIRTH]. Dieser Kulturerdteil grenzt als einziger an fünf weitere und ist ein Raum

Das Konzept stößt auf massive Kritik. Der Geograph und Fachdidaktiker RHODE-JÜCHTERN zum Beispiel erinnert daran, dass Kultur vom Entwicklungsstand der Technik, dem Rechtssystem, dem Wertesystem und der gesellschaftlichen Gliederung in einem „ständigem Fluss, als Struktur und Prozess“ (RHODE-JÜCHTERN, 2004, S. 70) zu beschreiben ist. Kultur als „Catch-all“ Begriff existiert nicht:

„Das Studium der Kulturen bewegt sich in der Ungleichzeitigkeit zwischen Tradition - Moderne - Virtualität, sucht nach dem Verhältnis von Einzelfall und Typus, benutzt verschiedene Maßstabebenen zwischen Makro, Meso und Mikro, beachtet innere Differenzierungen.“ (ebd., S. 70)

Auch das Argument der Komplexitätsreduktion des Kulturerdteilekonzepts verliert durch die Alternativen einer Fallstudie, „in der das Exemplarische gesucht wird und die Verbindung zwischen Einzelfall und Typus“ (ebd., S. 71) oder eines Lernzirkels ihre Glaubwürdigkeit. RHODE-JÜCHTERN plädiert für ein Konzept der Unterscheidungen, in dem Kultur nicht auf „die Welt, ein[en] Erdteil, ein Land, eine Stadt“ (ebd., S. 70) reduziert werden kann, da die Gesellschaft in ihrem „Raum“ über Differenzen und Dialektik dargestellt werden muss. Er nennt Kategorie-Paare, die helfen sollen, Differenzen gezielt auf ihre Gleichzeitigkeit und Wechselwirkung zu verstehen: Homogenisierung – Fragmentierung, Integration – Ausdifferenzierung, Zentralisierung – Dezentralisierung, Konflikt – Kreolisierung, Globalisierung – Lokalisierung (vgl. ebd., S. 70).

„Aus konstruktivistischer Sicht wird die tatsächliche Existenz von Nationalkulturen angezweifelt“ (BUDKE, 2006, S. 144). Die Bildung von nationalen Kulturen als dauerhafte Charakteristika kann eine neue Basis für einen kulturellen Rassismus schaffen. Neue nationale Stereotype entwickeln sich erst mit der Essentialisierung und Abgrenzung einer Kultur (siehe ATTIA in Kapitel 3.1). Durch das Bewusstmachen von unterschiedlichen kulturellen Differenzen wird erst auf die „Andersartigkeit von Personen anderer Nationalitäten bei Schülern“ (BUDKE, 2006, S. 145) aufmerksam gemacht. Existieren aber keine Nationalkulturen, so kann man im GW-Unterricht auch keine falschen oder richtigen stereotypen Bilder aufdecken. So wie der „Raum“ als Konstrukt

---

permanenter Spannungen. Um ein gesamtorientalisches Bewußtsein [sic!] bemüht sich die „Arabische Liga“.

menschlichen Handelns zu sehen ist, werden auch aus Sicht der „Kulturkonstruktivist[Inn]en“ nationale Stereotypen als ein Produkt sozialer Kommunikation gesehen:

„Die Wirklichkeitsmodelle einzelner Individuen ergeben sich durch Kommunikation mit anderen Individuen. Auch wenn wir nicht in der Lage sind, die Welt wirklich zu erkennen, so sind wir aber doch zu Reflexivität befähigt, das heißt zur Beobachtung zweiter Ordnung. Wir beschreiben unsere Beschreibungen, wir können unsere Beobachtung beobachten.“ (BUDKE zit. DAUM, 2006, S. 144).

Daraus kann geschlossen werden, dass, selbst wenn es Nationalkulturen geben würde, diese nicht objektiv beschrieben werden könnten. Kulturelle Identitäten und „Räume“ werden nicht mehr ontologisch betrachtet: „Identitäten entstehen durch Fremd- und Selbstzuschreibungen unter [...] spezifischen situativen und kontextuellen Bedingungen“ (POTT, 2006, S. 38). „Räume“ werden nun anhand von nationalen Stereotypen kreiert und sollten im Unterricht mit den Fragen „Wer verbreitet Stereotypen, aus welchem Grund, auf welchem Wege und welche „realen“ (räumlichen und gesellschaftlichen) Konsequenzen hat dies?“ (BUDKE, 2006, S. 146) dekonstruiert werden. Dazu der Geograph GLASZE und die Geographin MEYER:

„[...] die Erkenntnis, dass kulturelle Differenzen nicht einfach gegeben sind, sondern permanent reproduziert und dabei immer wieder verräumlicht werden, macht deutlich, wie wichtig der kritische Blick auf diese Reproduktionen ist.“ (GLASZE und MEYER, 2006, S. 60)

„Dazu müssen wir aber erst einmal die Unterschiedlichkeit der individuellen Wirklichkeitskonstruktionen anerkennen“ (SCHRAMKE und UHLENWINKEL, 1999, S. 141), die als Voraussetzung eines interkulturellen Verstehens gilt; „es geht nicht darum den anderen zu verstehen/.../Ich respektiere den anderen in seiner Unverstehbarkeit“ (ebd. zit. SPRENGER, S. 141). Der Geograph POTT benennt diese Art von Umgang mit Kultur „beobachtungstheoretischen Ansatz“ (POTT, 2006, S. 37). Dieser sollte in der Schulgeographie Einsatz finden: „Schülerinnen und Schüler könnten an dieser Repräsentationspraxis [Lehrmaterialien und Schulbücher] exemplarisch jenen Mechanismus diskutieren und reflektieren lernen, der gesellschaftliche Bedeutungen,

Kulturen, Identitäten, Räume und Bilder vom Fremden/Eigenen erzeugt“ (ebd., S. 44). In diesem Sinne sollten auch die Beschreibungen des „Orients“ beobachtet und auf konstruktivistischer Weise hinterfragt werden.

### **3.3.2 Raumkonzepte am Beispiel „Orient“**

Fasst man nun die Möglichkeiten dieser Betrachtungen über den Umgang mit „Kulturen“ für einen GW-Unterricht zusammen, so werden die unterschiedlichen Bedeutungsvarianten von „Raum“, die hinter diesen Überlegungen stehen deutlich. So erkennt man eindeutig, dass sich hinter den Betrachtungsweisen der „Kulturessentialist[Inn]en“ das Konzept des Containerraumes verbirgt: Dieses Konzept wird herangezogen, um durch das Abgrenzen von Kulturen aufgrund „typischer“ Erscheinungen ein räumlich „richtiges“ Bild zu produzieren. Die Betrachtungsweisen von „Kulturkonstruktivist[Inn]en“ verweisen hingegen auf einen „dynamischen“ Kulturbegriff: Dieser kann als Prozess von gesellschaftlichen Bedeutungszuschreibungen definiert werden, so wie in der konstruktivistischen Auffassung von „Raum“, dieser als Konstrukt enttarnt wird.

Wenn man nun im Unterricht versucht das Beispiel „Orient“ anhand WARDENGAs Raumkonzepte darzustellen, so könnten folgende Erkenntnisinteressen – je nach Raumkonzept - vermittelt werden:

*Perspektive „Containerraum“:* Hier würde man jene Faktoren erfassen, die den „Orient“ ausmachen. LehrerInnen (als „Kulturessentialist[Inn]en“) würden also versuchen, die natürlichen und anthropogenen Einflüsse aufzuzeigen, die den „Orient“ zu einer Einheit manifestieren. Die Frage, welche Einflüsse das Klima, die Vegetation, die Siedlungs- und Wirtschaftsformen der Menschen auf den „Orient“ haben, könnte als zentrale Fragestellung im Mittelpunkt eines Unterrichts aus der Containerperspektive stehen.

*Systemorientierende Perspektive:* Nach diesem Raumkonzept sollen ja objektive beschaffene Raumstrukturen aufgezeigt werden; der „Raum“ als System von Lagerrelationen steht im Mittelpunkt dieser Betrachtung. Somit könnte man im Unterricht zum Thema „Orient“ der Frage nachgehen, ob und wie die Ausbreitung von Migrationströmen mit dem Angebot von islamischen Kreditssystemen (außerhalb des „Orients“) in Zusammenhang steht oder ob die Branchengliederung eines Basars einen

Markttyp darstellt, der auch in anderen Regionen der Welt (zum Beispiel in „westlichen“ Einkaufszentren) an Bedeutung gewinnen könnte.

*Wahrnehmungsbasierte Perspektive:* Individuen haben ihre eigene Interpretation von Wirklichkeit und dies sollte im Sinne dieser Perspektive vermittelt werden. So könnte man im Unterricht beispielsweise die persönlichen Sichtweisen der SchülerInnen zu dem Thema erfragen. Die daraus entstehenden Antworten können dann je nach Sichtweise analysiert und die dahinter steckenden Bilder und Absichten aufgedeckt werden.

*Konstruktivistische Perspektive:* „Räume“ entstehen erst durch menschliche Handlungen. Demnach würde man den „Orient“ als kulturbezogenes Konstrukt entlarven. Folgende Fragestellungen könnten dann in einem Unterricht im Vordergrund stehen: Wie, durch wen und mit welchen Folgen wird der „Orient“ zu einer realen Region gemacht? Wie wird der „Orient“ in Reisekatalogen, Filmen, Geschichten und Medien dargestellt und warum? Wer ist für die Abgrenzung von Kulturerdteilen verantwortlich und welche Absicht steckt dahinter? Welche Bedeutung hat dies für die individuelle Lebenswelt?

Als zusätzliche didaktische Anregung soll nun auch HASSEs „Erlebnisraum“, der als eine Art Mixtur aus der wahrnehmungsorientierten und konstruktivistischen Raumkonzeption zu verstehen ist, für den Unterricht zum Thema „Orient“ dargestellt werden:

*Als „Erlebnisraum“:* LehrerInnen könnten mit Hilfe des Raumkonzept „Erlebnisraum“ versuchen an die Lebenswelt der SchülerInnen „anzudocken“: Individuelle „orientalische“ Bilder der geographischen Umgebung könnten aufgezählt und gesammelt werden. Die persönlichen Assoziationen und (möglichen) Emotionen, die die SchülerInnen mit dieser thematischen Auseinandersetzung verbinden, sollten anschließend besprochen und als individuelle Konstrukte entlarvt werden: Wie wird der „Orient“ erlebt und wahrgenommen? Besonders in Anbetracht der Darstellung des „Orient“ in den Reisekatalogen oder in der Werbung könnte anschließend gefragt werden: Kann man von einem „Orient“ als „Erlebnisraum“ ausgehen? Worin unterscheidet der „Orient“ sich von anderen „Erlebnis- und Abenteuerräumen“? Gibt es Gemeinsamkeiten zu verzeichnen, warum, warum nicht? Welche Absichten stecken hinter solch konstruierten Räumen?

### 3.4 Prüfung der Praxis: Darstellung von „Orient“ in ausgewählten Schulbüchern unter Berücksichtigung der Raumkonzepte

#### 3.4.1 Schulbücher und Analysekriterien

Schulbücher dienen als Medien zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen, als Zeitdokument gesellschaftlichen Bewusstseins, als Medien politischer Auseinandersetzungen, als Mittel zur Förderung beruflicher Karrieren und sie stellen auch einen bedeutsamen ökonomischen Faktor dar (vgl. THONHAUSER, 1999). Dadurch haben sie einen außergewöhnlichen Stellenwert im Schulalltag. Die sachliche Richtigkeit und die fachdidaktische Konzeption der Schulbücher sollte deshalb ein wesentliches Kriterium der Auswahl sein (vgl. SITTE, C., 2002). Um festzustellen, ob sich ein Lehrbuch auch in seinen Inhalten am aktuellen fachwissenschaftlichen Diskurs orientiert, gilt es auch zu überprüfen, ob die unterschiedlichen Raumkonzepte in Schulbüchern Einzug gefunden haben und ob die daraus resultierende Mehrperspektivität am Beispiel „Orient“ in aktuellen GW-Schulbüchern erkennbar ist.

#### Schulbücher

Für die Untersuchung werden GW-Schulbücher der AHS der neunten Schulstufe herangezogen. Das primäre Argument für diese Auswahlentscheidung, liegt darin, dass in diesem Schuljahr der kritische Umgang mit Kultur- und Raumabgrenzungen gelehrt werden sollte (siehe LEHRPLAN, 2004).<sup>6</sup>

Folgende aktuelle GW-Bücher werden beispielhaft untersucht:

- HITZ, Harald et al. (2004): **RGW 5 neu**. Wien: Ed. Hölzel, 1. Auflage
- HOFMANN, Paul (2007): **System Erde 5/6**. Wien: Westermann Wien, 1. Auflage
- KLAPPACHER, Oswald und Karl LIEB (2007): **GW Kompetent 1**. Linz: Veritas Verlag, 2. Auflage
- WOHLSCHLÄGL, Helmut et al. (2006): **Durchblick 5**. Wien: Westermann Wien, 3. Auflage

---

<sup>6</sup> Auch die Bücher der sechsten Schulstufe hätten sich gut geeignet, um die in den Lehrbüchern eingesetzten Raumkonzepte anhand des „Orients“ zu überprüfen. Für diese Schulstufe schreibt der Lehrplan den inhaltlichen Schwerpunkt „Leben in Ballungsräume“ vor und dieser wird oft mit der „orientalischen“ Stadt in Verbindung gebracht (siehe u.a. WOHLSCHLÄGL, H. et al, 2008: Durchblick 2. Wien, S. 37 oder FRIDRICH, C. et al, 2009: Unterwegs 2, Wien, S. 30-33 oder BAUER, L. et al., 2006: Panaroma 2, Wien, S. 28-29).



## Analysekriterien

(1) Wird „Orient“ im Schulbuch erwähnt? In welchen Kontext wird das Thema eingebettet? In welchem Umfang wird es behandelt? Welche Ansätze aus der Fachwissenschaft sind vorzufinden?

(2) Werden in diesem Buch Klischees in **Text** und **Abbildungen** vermittelt? Werden kontroverse Auffassungen, Nutznießer und Machtstrukturen aufgezeigt und Vorurteile abgebaut? (vgl. SITTE, 2002).

(3) Welches Raumkonzept dient als Basis für die Darstellung des Themas auf den untersuchten Seiten? Werden der „Orient“ oder andere „Kulturräume“ als Konstruktion entlarvt? Werden die SchülerInnen in den **Arbeitsaufträgen** zu kritischem Denken angeregt? Werden sie dazu aufgefordert, die „produzierten Räume“ und stereotypen Bilder zu dekonstruieren, zu hinterfragen und mögliche Konsequenzen für das eigene Handeln zu erkennen?

Mit Analysekriterium (1) soll in erster Linie untersucht werden, wie „Orient“ bzw. der Umgang mit Kulturen in den Schulbüchern beschrieben und mit welchen Bildern, Graphiken und Karten gearbeitet wird. Die faktbezogene Beschreibung der untersuchten Seiten steht also im Vordergrund dieses Analysepunkts. Analysekriterium (2) ermittelt, ob Prinzipien der Politischen Bildung Beachtung gefunden haben. Politische Bildung wird im Grundsatzterlass „Politische Bildung in den Schulen“ (1978, in VIELHABER, 2001, S. 353) als ein „aktiver Beitrag zur Gestaltung [sic!] der Gesellschaft und zur Verwirklichung der Demokratie“ bezeichnet. Für das Unterrichtsfach GW bedeutet dies, dass im Sinne einer Mitgestaltungsfähigkeit an unserer Gesellschaft SchülerInnen an fachlichen Beispielsinhalten lernen sollen, „auf bestehende bzw. in Räumen wahrgenommene Strukturen und potentielle strukturellen Veränderungen, die ja Ausdruck gesellschaftlicher Realitäten sind, bewußt [sic!] und begründet reagieren zu können“ (VIELHABER, 2001, S. 335). Besonders im Zusammenhang mit einer konstruktivistischen Raumbetrachtung ist dies von Bedeutung, da ja der „Raum“ erst durch spezifisch-individuellen Handlungskontexten „gemacht“ wird. Analysekriterium (3) zielt auf das Erkennen der Raumkonzepte ab. Wird der „Raum“, als Containerraum, als System von Lagebeziehungen, als Kategorie von Sinneswahrnehmung oder als „konstruierter Raum“ dargestellt, und wie geht man in diesem Zusammenhang mit dem Begriff „Kultur“ allgemein um – konstruktivistisch oder essentialistisch? (siehe auch Kapitel 3.3).

Daraus ergeben sich folgende Erwartungen, gestützt auf VIELHABER und SCHMIDT-WULFFEN (1999, S. 116 f) - wie schon in Kapitel 2.1 erwähnt - die zu dem Schluss kommen, dass für AutorInnen nach wie vor der „Raum“ als wichtiges Erkenntnisobjekt im Vordergrund steht, obwohl Raumbegriffe in jüngerer fachwissenschaftlicher Literatur meist mit alltagsweltlichen Zusammenhängen verwendet werden:

#### *Erwartung*

Die Multiperspektivität der Raumdarstellung auf Basis der unterschiedlichen Raumkonzepte für den GW-Unterricht ist in den ausgewählten Schulbüchern in den untersuchten Seiten nicht gegeben. Die Paradigmenvielfalt der Fachwissenschaft hat noch nicht Einzug in die GW-Schulbücher gefunden, ebenso fehlen Angebote, die zu kritisch-konstruktivem Denken auffordern.

Es wird darauf aufmerksam gemacht, dass sich die Analyse auf jene Kapiteln beschränkt, in denen der Begriff „Orient“ explizit erwähnt wird. Allgemein verwendete Synonyme dieses Konstrukts werden in dieser Analyse nicht berücksichtigt, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Die Ergebnisse können ausschließlich Tendenzen festhalten.

### **3.4.2 Ergebnisse und Diskussion**

#### **Darstellung des „Orient“**

*Analysekriterium (1)*

„Orient“ spielt in den ausgewählten Schulbüchern der neunten Schulstufe eine indirekte Rolle. Der Begriff wird nur im Zusammenhang mit den Kulturerdkreisen und im weiteren in den Kapiteln genannt, die die Gliederungsprinzipien der Erde oder „Kulturelle Gliederung oder kulturelle Vielfalt“ zum Inhalt haben.

*Tabelle 1* zeigt, dass die Gliederung der Erde nach kulturellen Merkmalen in den Schulbüchern eine Rolle spielt: In allen Büchern findet sich eine Karte der Kulturerdteile. In **GW Kompetent** werden sogar die Kulturerdteile mit einigen ihrer Merkmale extra in einer Tabelle aufgezählt; „Orient: Islam, Dominanz von Arabisch, Zentrum antiker Hochkulturen, Wiege von Judentum, Christentum und Islam, starke Alltagsprägung durch die Religion“ (vgl. KLAPPACHER und LIEB, 2007, S. 11).

Tab. 1: Begriff „Orient“ in ausgewählten GW-Schulbüchern der 9. Schulstufe

	<b>Begriff „Orient“?</b>	<b>in Kontext</b> (Unterkapitel)	<b>Abbildungen</b> (des Unterkapitels)	<b>Seiten</b>
<b>Durchblick</b>	ja	Versuche politischer und kultureller Gliederung der Erde	4 Karten, 12 Bilder, 1 Karikatur	6
<b>GW Kompetent</b>	ja	Kulturerdteile – Diskussion über eine „klassische“ Gliederung der Erde	1 Karte, 2 Bilder, 1 Graphik, 1 Tabelle	4 ½
<b>RGW</b>	ja	Kontinente oder Kulturerdteile?	1 Karte	1
<b>System Erde</b>	ja	Gliederung auf Basis der Kulturerdteile	1 Karte	1

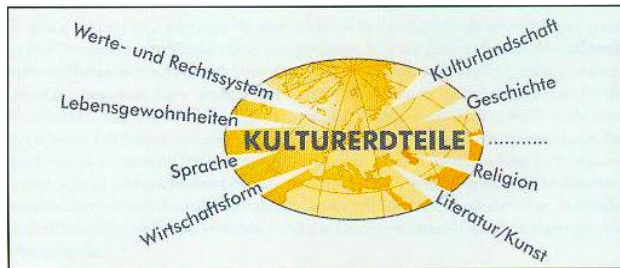
Quelle: Datenerhebung T. Habitzl 2009

Dem Thema wird je nach Schulbuch unterschiedlich viel Platz eingeräumt. Die Autoren der Schulbücher **System Erde** und **RGW** widmen dem Thema nur eine Schulbuchseite; für die AutorInnen von **GW Kompetent** und **Durchblick** hingegen, scheint die kulturelle Abgrenzung und die Darstellung der Vielfalt der Kulturen besonders von Bedeutung zu sein. Neben den Kulturerdteilen nach NEWIG wird in **Durchblick** auch das Kulturkreiskonzept nach HUNTINGTON besprochen. WOHSCHLÄGL et al. widmen diesem Thema eine Schulbuchseite, sogar HUNTINGTON selbst kommt (unreflektiert) zu Wort:

„Menschen unterschiedlicher Kulturen haben unterschiedliche Weltauffassungen und kulturelle Eigenschaften, die schwerer zu ändern sind als politische und ökonomische Strukturen.“ (WOHSCHLÄGL et al. zit. HUNTINGTON, 2006, S. 20)

Im Zuge der Auseinandersetzung mit Kulturerdteilen beschäftigen sich auch die AutorInnen der Schulbücher mit dem Begriff „Kultur“ an sich. **GW Kompetent** versucht der Frage nachzugehen, was Kultur überhaupt ist und wie man diese erfassen kann (vgl. KLAPPACHER und LIEB, 2007, S. 10). „Dem Begriff Kultur [lässt sich] nicht bloß über ein einzelnes Merkmal, sondern über eine Vielzahl von Merkmalen nähern“ (ebd., S. 10). Auch in **RGW** wird ausführlich erklärt, welche Merkmale Kulturerdteile verbinden (Abb. 5).

Abb. 5: Merkmale zur Bestimmung von Kulturerdteilen



1. Naturraum (horizontale und vertikale Gliederung, Klima, Vegetation)
2. Bevölkerung (Verteilung, Entwicklung, Zusammensetzung)
3. Gesellschaftsstrukturen (Sozialstruktur, Religionen, Bildungsstand)
4. Verstädterungsgrad und städtische Siedlungen
5. Landwirtschaft (Struktur, Wirtschaftsform, Nutzung)
6. Vorkommen und Auswertung nicht landwirtschaftlicher Ressourcen (Arten, Standort, Verwertung, Grad der Industrialisierung, Bedeutung des Tertiärsektors)
7. Historische und politische Entwicklung (Marktwirtschaft, geschichtliche Strukturen ...)
8. Wirtschaftliche und politische Verflechtungen

Quelle: Abbildung in KLAPPACHER und LIEB, 2007, S. 10

Quelle: Abbildung in HITZ et al., 2004, S. 8

In **Durchblick** wird ein historischer Abriss darüber gegeben, wie sich das Kulturverständnis in den letzten Jahrhunderten verändert hat (vgl. WOHLSCHLÄGL et al., 2006, S. 18) und in **System Erde** wird darauf hingewiesen, dass es sich bei Kultur nicht nur um Kunst in Form von Musik, Literatur und bildenden Künsten handelt, sondern „um eine bestimmte Form, die Welt zu sehen und in ihr zu leben“ (HOFMANN, 2007, S. 36).

Neben den Karten der Kulturerdteile findet man in **Durchblick** und **GW Kompetent** zusätzlich Bilder, die die Vielfalt von Kulturen beschreiben sollen. In **Durchblick** werden zunächst Bilder gezeigt, die die Vielfalt der Kulturen bezogen auf unterschiedliche Religionen, Architekturen und Kulinarik präsentieren (Abb. 7). Weiters sind drei Bilder abgelichtet, bei denen die Vermischung der Kulturen ersichtlich ist und die den Einfluss der westlichen Welt verdeutlichen sollen (Abb. 6). WOHLSCHLÄGL et al. räumen dieser Thematik zusätzlich zwei Schulbuchseiten ein: Es wird den Fragen nachgegangen, ob die westliche Kultur im Vormarsch ist und ob durch den Islamismus vertretenen Werte die Gegenbewegung zu den Ansichten des kapitalistischen Westen auslösen könnten. In diesem Zusammenhang sind auch eine Weltkarte mit dem Sendebereich von MTV und eine Karte über „Islamische Länder der Welt“ abgelichtet (vgl. ebd., S. 22 f). Auch in **GW Kompetent** wird die Vermischung der Kulturen unter anderem mit Hilfe von Bildern aufgezeigt, wobei eines eine McDonalds-Filiale darstellt, die sich vermutlich in einem Teil

der Welt mit einem hohen muslimischen Anteil befindet (vgl. KLAPPACHER und LIEB, 2007, S. 10).

Abb. 6: Westlicher Konsumtempel – traditionelle Kleidung, Jugend trägt Jeans



Quelle: Abbildungen in WOHLSCHLÄGL et al., 2006, S. 22

### In Diskussion: politisch bildend?

*Analysekriterium (2)*

In **System Erde** wird das Kulturerdteilkonzept gekennzeichnet als „eine problematische Gliederung, die heute in dieser Form nicht mehr zu halten ist“ (HOFMANN, 2007, S. 36). Der Autor erwähnt im Text die „Verschiebungen der Wertesysteme“ (ebd., S. 36) und die hohe Mobilität, die eine klare kulturelle Abgrenzung schwierig machen und versucht mit Hilfe des Merkmals der Sprache die Problematik dieser Einteilung herauszuarbeiten:

„So muss man beispielsweise in einer Region zwischen den lokal üblichen Sprachen und den sogenannten Verkehrssprachen unterscheiden. [...] So gibt es in Papa Neuguinea rund 700 völlig eigenständige Sprachen, die untereinander nicht oder kaum verstanden werden.“ (ebd., S. 36)

„Typische“ Bilder einer spezifischen Kultur oder des „Orients“ im Speziellen sind in diesem Werk nicht zu finden (wenn man davon absieht, dass die Einteilung nach Kulturerdteilen angeboten wird). Die Problematiken einer kulturellen Abgrenzung werden angesprochen, aber politische Nutznießer, die aufgrund einer solch Einteilung profitieren könnten (siehe HUNTINGTON), werden nicht erarbeitet. Auch für **RGW** ist dies zutreffend: Versteckte politische Strukturen, die aufgrund einer kulturellen Gliederung der Erde zu einer Festigung der eigenen Machtposition führen oder die Problematik eines „Catch-All“-Kulturbegriffes (vgl. RHODE-JÜCHTERN, 2004, S. 70), werden nicht

erläutert. Die Abgrenzungsschwierigkeiten des Kulturerdteilkonzepts werden nur anhand des Kulturerdteiles „Ostasien“ und „Südasiens“ erwähnt, wobei erst durch die Arbeitsaufträge erkennbar wird, warum es Probleme bei dieser Abgrenzung geben könnte; ein Beispiel dafür:

„A 2: Vergleichen sie Abb. 8.1 mit der Karte Religionen im Atlas. Was spricht gegen einen einheitlichen Kulturerdteil Südasiens?“ (HITZ et al., 2004, S. 8)

In **GW Kompetent** wird das Kulturerdteilkonzept ausführlich diskutiert. Neben den Merkmalen, was eine Kultur beinhaltet (*Abb. 5*) und wie die einzelnen Kulturerdteile beschrieben werden, werden auch einzelne Kritikpunkte in Bezug auf dieses Konzept aufgelistet. Man geht nicht auf ein Beispiel speziell ein, wie in **System Erde** und **RGW**, sondern versucht möglichst viele Schwachstellen des Konzepts zu erfassen. Zwei Beispiele dafür:

„Es werden Sachverhalte erdräumlich fixiert, die gar keinen Bezug zum Raum haben.“ (KLAPPACHER und LIEB, 2007, S. 13)

„Die Unterschiede zwischen den Kulturen werden über Gebühr betont, obwohl die Gegensätze innerhalb der einzelnen Kulturen, etwa zwischen verschiedenen sozialen Schichten, viel größer sein können.“ (ebd., S. 13)

Weiters gehen die Autoren von **GW Kompetent** in Bezug auf politische Auseinandersetzungen auf den Missbrauch der Verwendung des Kulturerdteilkonzepts oder ähnlicher Konzepte ein. Es wird der weltweite Konflikt der „westlichen Welt“ gegen die islamischen Staaten nach dem Zusammenfall des Kommunismus erwähnt. „Gegenseitige Pauschal-Verurteilungen, das Gefühl der eigenen Überlegenheit und mangelnde Bereitschaft, sich in die jeweils andere Kultur hineinzudenken, sind Elemente dieser Auseinandersetzungen“ (ebd., S. 14). Weiters wird versucht, mit einem Bild einer multikulturellen Schulklasse aus Havanna aufzuzeigen, dass das Verhalten von Kindern oder ihr Aussehen nicht Merkmale sind, die einen spezifischen Kulturerdteil präsentieren (vgl. ebd., S. 13). KLAPPACHER und LIEB gelingt im Vergleich zu den anderen untersuchten Schulbüchern im Text die Vorzüge und Nachteile des Konzepts detailliert aufzuzeigen und politische Missbrauchsversuche zu entlarven. Und auch mit einer



Diskussionsfrage werden die SchülerInnen motiviert herauszuarbeiten, ob es denn nicht mehr Gemeinsames als Trennendes zwischen den Kulturen gibt (vgl. ebd., S. 13). Allerdings wird verabsäumt nach den persönlichen Meinungen und Sichtweisen der SchülerInnen (im Sinne einer politischen Bildung) zu fragen und auch eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Kulturerdteile nach Sprache, Religion und sonstigen Merkmalen (vgl. ebd., S. 11) verfestigen eher stereotype Bilder von Kulturen, als dass sie zu deren Aufdeckung beitragen würden.

In **Durchblick** wird erwähnt, dass das Konzept der Kulturerdteile eine „alte“ Abgrenzung der Welt darstellt; es vermittelt Vorstellungen „die schon damals nicht der Realität entsprachen und im Zeitalter der Globalisierung noch zweifelhafter wurden“ (WOHLSCHLÄGL et. al., 2006, S. 18). Im Anschluss daran gehen die AutorInnen von **Durchblick** detailliert auf den politischen Diskurs und HUNTINGTONs aktuelle Sichtweisen ein. Die AutorInnen sprechen zwar an, dass solche Gliederungsversuche für politische Diskussionen missbraucht werden könnten, um einfache Antworten auf komplexe Sachverhalte geben zu können (vgl. ebd., S. 19), jedoch werden detailliertere Gegenpositionen nur in einem verkürzten Zeitungsartikel beschrieben, in dem das neueste Werk von HUNTINGTON („Foreign Policy“, in dem er vom „Hispanic Threat“ spricht) vorgestellt wird. Kontroverse Auffassungen über das Kulurerdteilkonzept an sich und über HUNTINGTONs Kulturkreise im Speziellen werden nicht erwähnt.

Abb. 7: Vielfalt der Architektur und Küche in **Durchblick**





Quelle: Abbildungen in WOHLSCHLÄGL et al., 2006, S. 21

Anhand dieser Bilder aus **Durchblick** ist erkennbar, dass die AutorInnen nicht auf stereotype Abbildungen verzichten, obwohl im Text erwähnt wird, dass „die Bilder [...] nur einen ersten Überblick über einige kulturelle Merkmale geben, die von den Menschen wahrgenommen werden und oft zu Klischeevorstellungen [...] führen können“ (ebd., S. 21). Doch auch die Arbeitsaufträge dieses Schulbuchs verfestigen eher Stereotype, als dass sie hinterfragt werden:

„Ordnen Sie die Bilder (M 6 bis 8) bestimmten geographischen Regionen bzw. Kulturen zu.“ (ebd., S. 21)

„Charakterisieren Sie jene Kultur, der Sie sich zugehörig fühlen. Präsentieren Sie das Ergebnis (Plakat, Sketches etc.).“ (ebd., S. 21)

Die Frage, ob die westliche Kultur im Vormarsch ist, wird mit Verweisen auf unterschiedliche Statements erörtert. In diesen Aussagen wird deutlich, dass selbst in den entlegensten Gebieten der Erde die Slogans von Coca Cola, McDonalds, Marlboro, MTV, etc. vorzufinden sind und dass international vermarktete Filme oder Popstars auch in diesen Peripherien Gesprächsthemen sein können. Doch auch Positionen, die versuchen den Vormarsch einer amerikanischen Kultur entgegen zu steuern, werden genannt, wie zum Beispiel das Verbot von bestimmten amerikanischen Begriffen in Frankreich (vgl. ebd., S. 22).



Die Betonung der weltweiten Verbreitung von Symbolen westlich/amerikanischer Kultur in **Durchblick** fordert zur Kritik heraus: Nicht nur der Vorwurf der einseitigen inhaltlichen Vermittlung ist zu erheben, sondern auch die im Sinne einer kritischen politischen Bildung völlig unzulässige Repräsentation von Stärke und Dominanz des „Westens“. Erst ein zusätzlicher Arbeitsauftrag versucht die eindeutige „westliche“ Sichtweise zu relativieren: Die SchülerInnen werden aufgefordert nach Einflüssen anderer Kulturen in ihrer eigenen Umgebung zu suchen (vgl. ebd. S. 22), was im Sinne der politischen Bildung erwünschenswert ist.<sup>7</sup> Auch die Darstellung des Islam erfolgt noch viel zu einseitig durch die westliche Brille. In den untersuchten Seiten aus **Durchblick** wird in erster Linie das Gefühl vermittelt, dass sich muslimische Menschen vom „Westen“ bedroht fühlen und Sicherheit in fundamentalistischen Religionsgemeinschaften suchen. Auch wenn darauf aufmerksam gemacht wird, dass auch in anderen Religionen fundamentalistische Richtungen vorhanden sind (Die AutorInnen von **Durchblick** erwähnen in diesem Zusammenhang christlich religiöse FundamentalistInnen in den USA, die Ärztinnen und Ärzte ermordet haben, weil diese Abtreibungen vornahmen) (vgl. ebd., S. 23), dominiert in **Durchblick** die Produktion stereotyper Bilder des Islams, wie folgende Beispiele zeigen:

„Wenn Islamisten die politische Führung in einem Staat übernehmen [...] wird der Koran zur Grundlage der Rechtsprechung gemacht [...] Es gibt keine Freiheit des Glaubens, Denkens oder der Meinungsäußerung.“ (ebd., S. 23)

„Der Ruf „Gott will es!“ dient nun ihnen [den FundamentalistInnen] wie damals gegen die Kreuzritter zur Rechtfertigung ihrer Anschläge gegen alles Westliche.“ (ebd. zit. Hessisch-Niedersächsische Allgemeine).

Positiv ist in Bezug auf dieses Lehrbuch zu vermerken, dass es einzelne Arbeitsaufträge (drei von 14) gibt, die sich auf Textstellen und Abbildungen beziehen, die den primär einseitigen Darstellungen entgegen wirken. Diese Aufträge fordern im Vergleich zu den anderen untersuchten Schulbüchern SchülerInnen konkreter dazu auf, präsentierte Sachverhalte reflektierter und kritischer zu betrachten. So werden unter anderem die Jugendlichen aufgefordert, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, ob

---

<sup>7</sup> Besonders die Methodik der Spurensuche eignet sich dafür und erlaubt den SchülerInnen sich über die eigene Wahrnehmung zu positionieren. „Daher müsse man die SchülerInnen zum „Sich-Einlassen“ befähigen – zum Sich-Einlassen in die eigene Umwelt, in fremde Umwelten, weiters zum Reflektieren des Gesehenen und Erlebten sowie zum Fragestellen.“ (DENINGER, 1999, S. 107)

FundamentalistInnen „RetterInnen“ oder „TerroristInnen“ sind (vgl. WOHLSCHLÄGL et al., S. 23). Für die Autorin führt besonders folgende Aufgabenstellung zu Denkprozessen und stärkt das Bewusstsein für Meinungsbildung von SchülerInnen:

„Nehmen Sie Stellung zu folgender Aussage von V. Frankl (österr. Psychotherapeut): Es gibt nur zwei „Rassen“ auf dieser Welt – die Anständigen und die Unanständigen! Beide „Rassen“ gibt es in allen Völkern, allen Kulturen und allen Religionen...!“ (ebd., S. 20).

Fasst man die Analyseergebnisse zusammen, so erkennt man, dass Prinzipien der Politischen Bildung nur vereinzelt in den untersuchten Schulbuchseiten in Textstellen oder Arbeitsaufträgen Anwendung finden. Den Autoren von **GW Kompetent** gelingt dies im Vergleich zu den anderen SchulbuchautorInnen noch am besten: In dem Lehrbuch wird mit vielen Beispielen auf die Problematik der kulturellen Abgrenzung der Welt eingegangen, sowie der Missbrauch dieser, werden erläutert. Allerdings sind auch in **GW Kompetent** stereotype Bilder zu finden, wie die Analyse zeigt. Die Autoren von **System Erde** und **RGW** erwähnen zwar die Schwierigkeiten einer kulturellen Abgrenzung, aber die Herausarbeitung von politischen Machtstrukturen und deren Missbrauch des Konzepts oder auch den Kulturbegriff an sich als Prozess von gesellschaftlichen Bedeutungszuschreibung zu entlarven sowie das Auffordern zu selbständigem Denken mittels Arbeitsaufträge, werden weitgehend ignoriert. Und die AutorInnen von **Durchblick** erwähnen zwar, dass das Kulturerdteilkonzept „alt“ ist, doch genaue Erläuterungen in Hinblick auf die problematische Abgrenzung von Kulturen, dem Kulturbegriff an sich und (mögliche) politische Folgen dieser fehlen. Weiters vermitteln die Abbildungen und der Großteil der Arbeitsaufträge in **Durchblick** klischeehafte Vorstellungen, welche nicht unbedingt zum Abbau von Sterotypen beitragen.

### **Der dominierende Containerraum**

*Analysekriterium (3)*

„Hierbei [Kultur] handelt es sich nicht nur um Kunst in Form von Musik, [etc.] [...] sondern um eine bestimmte Form, die Welt zu sehen und in ihr zu leben. „Kultur“ wird geprägt von den Unterschieden in der Sprache, dem Umgang miteinander sowie der Gestaltung des Natur- und Lebensraumes, den verschiedenen Lebensweisen mit

sich unterscheidenden Religionen, Rechts- und Moralvorstellungen, Wertesystemen und Traditionen.“ (HOFMANN, 2007, S. 36 – Hervorhebung der Autorin)

Die hervorgehobenen Passagen verdeutlichen, dass in **System Erde** Kultur als „bestimmte Form“ definiert wird, die aufgrund ihrer spezifischen „Natur- und Lebensräume“ sowie „Lebensweisen“ existiert. Der „Raum“ prägt eine Kultur und umgekehrt. Auch wenn HOFMANN anschließend beschreibt, dass Kultur im Zuge der hohen Migration nicht eindeutig abzugrenzen und kritisch zu hinterfragen ist, so bleibt doch die Auffassung des „Raumes“ als Container und darin erkennbare kulturelle Unterschiede als unantastbare Realitäten bestehen. Arbeitsaufträge für SchülerInnen sind zu diesem Thema in diesem Werk nicht zu finden.

Auch in **RGW** ist anhand der Tabelle (*Abb. 5*) erkennbar, dass unter anderem der „Naturraum (horizontale und vertikale Gliederung, Klima, Vegetation)“ (HITZ, 2004, S. 8) zu den Merkmalen von Kulturerdteilen zählt. Weiters wird in diesem Schulbuch NEWIG zitiert, der den Religionen eine große Bedeutung zuschreibt: „Das Befolgen religiöser Riten und die Verehrung von Heiligtümern ist für viele Menschen der Welt von weit größerer Bedeutung, als es sich „aufgeklärte“ Mitteleuropäer vorstellen können“ (ebd., S. 8). Dieses Statement, dass ohne weiterführende Bemerkung der Autoren abgedruckt ist und auch von keinem Arbeitsauftrag begleitet wird, verdeutlicht zweifelsohne „kulturessentialistische“ Auffassungen. Auch die nachfolgenden Arbeitsaufträge an SchülerInnen dienen in erster Linie der Wissensvermittlung und beziehen sich nicht auf kritisch reflexives Denken:

„A 2: Worin besteht der Unterschied zwischen einem Kontinent und einem Kulturderteil?“ (ebd., S. 8)

„A 3: Vergleichen Sie die Werte zum BIP und den Anteil der Beschäftigten im Tertiärsektor aus der Staatentabelle im Anhang für die zum Kulturerdteil Ostasien gehörigen Staaten. Was spricht gegen einen einheitlichen Kulturerdteil?“ (ebd., S. 8)

Die Autoren von **GW Kompetent** erwähnen jene politischen Interessen, die zu einem Missbrauch des Kulturerdteilkonzepts führen. Im Text dazu steht geschrieben, dass „vermeintliche kulturelle Gegensätze hervorgekehrt [werden], wenn nicht gar erst erfunden, um über einfache Freund-Feind-Bilder kriegerische Auseinandersetzungen zu

rechtfertigen“ (KLAPPACHER und LIEB, 2007, S. 13). KLAPPACHER und LIEB sprechen also die „provozierten“ Kriege an und lassen durchblicken, dass politische Konflikte erst durch die Bedeutung der Sprache konstruiert werden. Diese Ansätze zum konstruktivistischen Denken werden allerdings nicht vertieft und die Auffassungen über die Kultur an sich und den real-existierenden „Raum“ werden nicht angezweifelt, wie am Ende des Kapitels zu lesen:

„Trotz all dieser Kritik geben sie [die Kulturerdteile] aber einen ersten, orientierenden Überblick über die Verbreitung unterschiedlicher Kulturen und Kulturlandschaften auf der Erde.“ (ebd., S. 14)

Auch folgende Arbeitsaufträge verfestigen in **GW Kompetent** den Gedanken an bestehende kulturelle Unterschiede:

„Suche weitere Merkmale der Kulturerdteile!“ (ebd., S. 12)

„Welche Kulturerdteile aus der Tabelle auf S. 11 gehören der „westlichen Welt“ an?“ (ebd., S. 12)

Im Lehrbuch **Durchblick** wird den SchülerInnen die westlich geprägte Kultur im Sinne einer gegebenen Realität präsentiert, die durch ihr auf Marktmechanismen basierende globale Verbreitung, andere Kulturen bedrängt und möglicherweise zum Verschwinden bringt:

„Kulturelle Vielfalt ist der Normalzustand der Welt seit es Menschen gibt, doch in den letzten Jahrzehnten gibt es Anzeichen dafür, dass eine westlich geprägte Kultur diese Vielfalt zerstören könnte.“ (WOHLSCHLÄGL et al., 2006, S. 18 – Hervorhebung der Autorin)

Mit der Behauptung der „westlich geprägten Kultur“, die den „Normalzustand“ einer kulturellen Vielfalt möglicherweise bedroht, wird quasi vorgeschrieben, dass bestimmten Merkmalen westlich kultureller Prägung einen irreversiblen Verdrängungsmechanismus hervorrufen. Und vor allem die Abbildungen in **Durchblick**, die die „Vielfalt der Kulturen“ (ebd., S. 21) darstellen sollen (*Abb. 7*) verfestigen eher den Gedanken an

stereotype Bilder. Besonders der Arbeitsauftrag, die abgelichteten Bilder zu geographischen Regionen bzw. Kulturen zu zuordnen (vgl. ebd., S. 21) manifestiert kulturell-räumliche Unterschiede.

Wie diese Ergebnisse zeigen, wird der „Raum“ bzw. „Kultur“ als Entitäten betrachtet. Weder dem „Raum“ noch der „Kultur“ wird ein offener Charakter eingeräumt, der „gemachte Realitäten“ entlarvt. Und auch der „Raum“ in Verbindung mit relationalen Lagebeziehungen oder als Kategorie von Sinneswahrnehmung ist nicht erkennbar. Selbst die Tatsache, dass die Autoren von **GW Kompetent** im Text erwähnen, dass Kulturerdteile auch politisch missbraucht werden können, werden diese aber in erster Linie als „erste Einsicht in die kulturelle Vielfalt der Erde“ (KLAPPACHER und LIEB, 2007, S. 14) behandelt; Ansätze einer konstruktivistischen Raumkonzeption sind also auch in diesem Lehrbuch nicht von Bedeutung.

### **3.4.3 Zusammenfassung**

Das Kulturerdteilkonzept spielt auch heute noch in den untersuchten Schulbüchern eine Rolle und der „Orient“ oder andere „Kulturen“ werden aus der Perspektive des Containerraumes dargestellt. Die Ergebnisse der Annahmenanalyse geben zu dieser Vermutung Anlass:

*(Zuvor angenommene) Erwartung*

Die Multiperspektivität der Raumdarstellung auf Basis der unterschiedlichen Raumkonzepte für den GW-Unterricht ist in den ausgewählten Schulbüchern in den untersuchten Seiten nicht gegeben. Die Paradigmenvielfalt der Fachwissenschaft hat noch nicht Einzug in die GW-Schulbücher gefunden, ebenso fehlen Angebote, die zu kritisch-konstruktivem Denken auffordern.

Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass diese Erwartungshaltung bekräftigt werden kann, denn alle untersuchten Schulbuchseiten zum Thema „Orient“ in Zusammenhang mit dem Kulturerdteilkonzept weisen darauf hin, dass vor allem die Bedeutungsvariante des „Raumes“ als Container als Basis zur Darstellung des Themas dient. Der „Raum“ und die „Kultur“ werden also als Entität betrachtet; kulturelle Unterschiede werden räumlich fixiert. Auch wenn die AutorInnen in den untersuchten Schulbüchern die Schwierigkeiten und Problematiken solcher kulturellen Abgrenzungen erwähnen, die aufgrund der

Verschiebungen der Wertesysteme oder der hohen Mobilität entstehen (vgl. HOFMANN, 2007, S. 36), so werden sie doch stets als eine Möglichkeit herangezogen, den SchülerInnen zu zeigen, wie die Erde nach unterschiedlichen Prinzipien gegliedert werden kann. Doch mit dem Kulturerdteilkonzept wird eine „Kultur“ mit ihrer Lebensform, Tradition, Religion und Sprache (vgl. HITZ et. al., 2004, S. 8) simplifiziert und vereinheitlicht dargestellt, was besonders von „Kulturkonstruktivist[Inn]en“ – wie in Kapitel 3.3.1 erläutert – abgelehnt wird. Diese Analyse zeigt, dass die Paradigenvielfalt der Fachwissenschaft noch nicht Einzug in die GW-Schulbüchern gefunden hat. Der „Orient“ bzw. andere kulturähnliche Konstrukte werden also als einheitliche Entität dargestellt und werden nicht im Sinne einer konstruktivistischen, wahrnehmungsorientierten oder systemorientierten Sichtweise behandelt. Trotz vereinzelter Arbeitsaufträge, die wie die Analyse zeigt, SchülerInnen zu kritisch-konstruktiven Denken auffordern, arbeiten die untersuchten Schulbücher teils mit sehr klischeehaften Bildern und vermitteln einseitige „westliche“ Darstellungen (besonders die Schulbücher **RGW** und **Durchblick**).

Warum der „Orient“ und andere „Kulturräume“ in den untersuchten Lehrbüchern **RGW**, **Durchblick**, **GW-Kompetent** und **System Erde** noch immer als gegebene Realitäten betrachtet und auch als solche behandelt werden, und warum eben dort (noch immer) keine mehrperspektivistischen Raumbetrachtungen als Grundlage von Problemeinsichten eingesetzt werden, soll in Kapitel 5 zur Diskussion gestellt werden. Es soll an dieser Stelle schon festgehalten werden, dass auch „andere“ Raumkonzepte als Basis für die Darstellung von Kulturen in Schulbüchern möglich sind. Das Beispiel **Kompass 5/6** zeigt dies eindrucksvoll:

#### **Eine Alternative: Kompass 5/6**

Dieses Schulbuch von DOBLER et al. (2008) für die neunte und zehnte Schulstufe kommt in dem Kapitel „Gliederungsprinzipien der Erde“ ohne das umstrittene Kulturerdteilkonzept aus. Es wird darauf verzichtet eine „Kultur“ einem bestimmten „Raum“ zuzuschreiben und damit Stereotypenbildungen möglicherweise sogar ungewollt Vorschub zu leisten. So wird zum Beispiel „Orient“ als Konstruktraum nie explizit beschrieben, ja nicht einmal erwähnt. Trotzdem wird die Thematik „Kultur“ und „Raum“

kritisch aufgegriffen und zwar am Beispiel der Fragestellung „Gibt es eine europäische Kultur?“ (DOBLER et al., 2008, S. 285-261).

In **Kompass** wird versucht „Kultur“ an sich, nicht auf zusammenfassende Merkmale zu beschränken, sondern schenkt einer „produzierten“ Kultur die Aufmerksamkeit; „Wir machen Kultur, Kultur macht uns“ (DOBLER et al., 2008, S. 258);

„Kultur [ist] im ständigen Wandel begriffen. Und es gibt nicht die eine (beispielsweise „österreichische“) Kultur, gesellschaftliche Gruppen und Individuen leben und schaffen gleichzeitig und nebeneinander eigene Kulturen.“ (ebd., S. 258)

Weiters machen die AutorInnen von **Kompass** darauf aufmerksam, wie schwer es ist von einer einheitlichen (europäischen) Kultur zu sprechen und gehen detailliert auf Probleme dieser Abgrenzung ein. Bereits das geographische Europa wird in Frage gestellt, da es weder eine allgemein anerkannte natürliche Abgrenzung gibt noch geschichtliche Prozesse eine einheitliche Grenzziehung erlauben. Das Merkmal der Säkularisierung wird hinterfragt und damit auch auf die Rolle des Vatikans, auf Staatsreligionen und gesellschaftspolitische Einflüsse der Kirchen (zum Beispiel im Rahmen des Nordirland-Konflikts) aufmerksam gemacht (vgl. ebd., S. 259). Passend dazu werden die SchülerInnen in einem Arbeitsauftrag aufgefordert, „europäische“ Kultur für sich abzugrenzen und Argumente für ihre ausgewählten Abgrenzungskriterien zu liefern (vgl. ebd., S. 261). Doch auch folgende Arbeitsaufträge geben einen Einblick, dass die SchülerInnen zu selbständigem Denken und zur persönlichen Meinungsbildung aufgefordert werden:

„1. Welches der Fotos in M1 zeigt Ihrer Einschätzung nach „typisch“ europäische Kulturen? Zu welcher dieser dargestellten Kulturen haben Sie ein Nahverhältnis? Welche Kulturen erscheinen Ihnen fremd?“ (ebd., S. 261)

„3. Welche verschiedenen Jugendkulturen kennen Sie? Wodurch zeichnen sich diese aus, wodurch grenzen sie sich voneinander ab? Welche Ideale, Ziele und Anliegen vertreten sie?“ (ebd., S. 261)

„6. Welche Werte sind Ihnen wichtig? Reihen Sie die in M10 dargestellten Werte [Frieden, Respekt gegenüber menschlichem Leben, Demokratie, etc.] so, wie es ihrer Einstellung entspricht.“ (ebd., S. 261)

Es wird auch das Thema „Wahrnehmung von (anderer) Kulturen“ (ebd., S. 260) in **Kompass** behandelt. So wird in diesem Zusammenhang erklärt, dass wenn es um das Verhältnis der eigenen zu einer anderen Kultur geht, Menschen dazu neigen die eigene als besser zu bewerten (Idealisierung) und andere Kulturen abzuwerten und diese als Einheit wahrzunehmen (Pauschalisierung), was natürlich abzulehnen und kritisch zu hinterfragen ist (vgl. ebd., 260).

Zugänge zum Islam werden über den europäischen Kontext aufgebaut, wodurch - anders als im Schulbuch **Durchblick** - gängige Stereotype vermieden werden:

„Die europäischen Muslime sind sich ihrer religiösen Identität als Muslime und ihrer gesellschaftlichen Identität als EuropäerIn gleichermaßen bewusst.“ (ebd., S. 260)

„Die islamische Botschaft ist auf Mäßigung gebaut. Daraus resultiert die klare Absage an jegliche Form von Fanatismus, Extremismus und Fatalismus.“ (ebd., S. 260)

Und auch der Containerraum als primäre Betrachtungsgrundlage findet keine Verwendung:

„Einem offenen Kulturbegriff nach kann Kultur als Prozess des Aushandelns von Bedeutungen verstanden werden. Von Kultur spricht man dann, wenn Menschen Sachverhalten, Dingen oder Handlungen bestimmte Bedeutung geben.“ (DOBLER et al., 2008, S. 258 – Hervorhebung der Autorin)

Diese zusätzliche Definition von Kultur in **Kompass** wirft einen anderen Blick auf die Bedeutung und das Wesen von Kultur. Kultur wird im Vergleich zu den anderen untersuchten Schulbüchern als Prozess verstanden. Erst durch die Zuschreibung von Bedeutungen von Handlungen und Sachverhalten entstehen Kulturen. Diese offene Darstellung von Kultur zeigt, dass in diesem Werk versucht wird, vermeintliche Realitäten von Kulturen, Identitäten und Räumen aufzubrechen und als Konstruktion zu entlarven. Auch im Sinne von „Kulturkonstruktivist[Inn]en“ gehen die AutorInnen der Frage nach, wer „Randgruppen“ und „Subkulturen“ macht (vgl. ebd., S. 258) und verdeutlichen, dass Kulturen einen offenen Charakter haben und „in buntesten Mosaik der Kulturen [...]



mehrheitlich akzeptierter Mainstream [...] und weniger akzeptierte Subkulturen“ (ebd., S. 258) existieren. Differente Subkulturen müssen sich also nicht nur auf „Erdteile“ beschränken, denn „was „normal“, „angepasst“ und akzeptiert ist, wird von den gesellschaftlichen einflussreichen Gruppen definiert“ (ebd., S. 258).

Diese Auseinandersetzung mit dem Begriff „Kultur“ in einem Schulbuch soll zeigen, dass es möglich ist, „heikle“ Themen auf konstruktivistischer Weise zu untersuchen und essentialistische Auffassungen zu vermeiden. Kulturerdteile sollten also, wenn sie schon Einzug in Schulbücher finden, wie Stereotype detailliert dokumentiert, dekonstruiert und offengelegt werden (siehe unter anderem BUDKE, 2006 und RHODE-JÜCHTERN, 2004).

## 4. DAS „RAUM“-BEISPIEL „ORIENT“ IN DER WAHRNEHMUNG STUDIERENDER DES STUDIENZWEIGES GW-LEHRAMT AN DER UNIVERSITÄT WIEN

*Mit welchen Raumbegriffen arbeiten angehende LehrerInnen vorzugsweise im Unterricht? Welche Bedeutungsvarianten von „Raum“ sind in den Vorstellungen von Studierenden verankert?*

### 4.1 Methodik

Wie schon in Kapitel 2 in Bezug auf die Raumkonzepte gezeigt, ist der Spielraum für unterschiedliche Deutungen des Begriffs „Raum“ weit. Jedes Individuum nimmt raumbezogene politische, wirtschaftliche und kulturelle Phänomene im Rahmen der persönlichen Alltagswelt anders wahr und ist damit zu spezifischen Handlungen veranlasst. Der Mensch wird sozusagen durch diese Handlungen zum Konstrukteur seiner eigenen Wirklichkeit. Basierend auf dieser Überlegung soll nun Studierenden im Rahmen des qualitativen Forschungsweges die Möglichkeit gegeben werden über ihren persönlichen Bezug zu „Raum“ und „Orient“ Stellung zu nehmen.

Die Untersuchung erfolgt auf Basis qualitativer Befragungen und soll durch fokussierte Interviews Einblicke in die subjektiven Wirklichkeiten der Befragten in Bezug auf dieses Thema geben. Die halboffene, strukturierte Befragung wird durch einen Leitfaden gesteuert. Dieser dient als Gerüst, um adäquate Informationen über die zu untersuchenden Fragestellungen zu erhalten (vgl. SEEL, 2004).<sup>8</sup>

Nach LAATZ (1993, S. 155) verläuft eine Befragung immer in einer sozialen Situation: „Das Antwortverhalten wird von dieser Situationskomponente beeinflusst. Die Antwort ist daher nicht allein die Konsequenz kognitiver Prozesse, sondern auch die Reaktion auf die allgemeine soziale Situation und die spezifische im Interview.“ LAATZ macht somit deutlich, dass die befragten Personen dazu neigen, ihre Antworten an wahrgenommene kulturelle Normen anzupassen und dass die Wahl einer Antwort durch Anhaltspunkte der Interviewerin oder des Interviewers aus den Frageformulierungen und aus Meinungen und Wertungen entsteht. Die befragte Person tendiert dazu richtigere Antworten zu geben, wenn die Antwort keine oder nur wenige Folgen mit sich bringt; je unangenehmer und heikler die Fragen sind, desto höher liegt die Wahrscheinlichkeit, dass es zu

---

<sup>8</sup> Der Leitfadenfragebogen ist im Anhang ersichtlich.

Antwortverzerrungen kommt (vgl. ebd.).<sup>9</sup> In diesem Sinne soll versucht werden, die Interviewsituation für die befragten Studierenden angenehm zu gestalten, um Bias (Verzerrungstendenzen) zu vermeiden. Vor allem geht es darum, die (inhaltlichen) Erwartungen der Interviewerin als Einflussgröße gering zu halten.

An dieser Stelle soll auch vermerkt werden, dass die Ergebnisse zwar nicht repräsentativ für GW-Lehramtstudierende im Sinne einer statistisch relevanten Aussage sind, dass aber durchaus tendenzielle Aussagen gemacht werden können (vgl. FRIEDRICHS, 1980).

## 4.2 Inhaltliche Aspekte und Erwartungen

Für die Ermittlung der Raumverständnisse der Studierenden dienen folgende Fragestellungen als Basis für den Fragebogen und die Leitfadeninterviews:

- (1) Wie wird der „Raum“ in Bezug auf die geographische Wissenschaft und auf das Unterrichtsfach GW von den Studierenden wahrgenommen?
- (2) Welche (allgemeinen) Bedeutungen werden dem Begriff „Raum“ von den Studierenden zugeschrieben?
- (3) Welches Bild haben Studierende vom „Orient“ und wie würden Studierende im Unterricht damit umgehen?
- (4) Sind kritisch-konstruktive Ansätze im Bewusstsein der Studierenden vorhanden, wenn es um unterrichtliche Planungsvorstellungen geht?

Die Reihenfolge der Fragen im Fragebogen ist so angeordnet, dass es trichterförmig vom Allgemeinen zum Besonderen geht (vgl. FRIEDRICHS, 1980, S. 197). Beginnend mit dem Verständnis über die Wissenschaft Geographie als Einstiegsfrage über das Verstehen des Raumbegriffs bis zum „Orient“ und dem Umgang im Unterricht damit. Diese Befragung setzt voraus, dass den Studierenden „Orient“ ein Begriff ist und dass sie sich mit dem Thema „Raum“ bereits auseinander gesetzt haben; in welchem Zusammenhang und wie tief gilt es herauszufinden. Betrachtet man nun den Aufbau des Fragebogens so spielt die Einstiegsfrage nach PORST eine bedeutende Rolle: Idealtypischer Weise sollten

---

<sup>9</sup> LAATZ (1993) spricht unter anderem folgende Problematiken von Antwortverzerrungen an: *social desirability* (Befragte Person gibt eine sozial erwünschte Antwort), *Erwartungserwartungen* (Was der/die Befragte erwartet, was man von ihm/ihr erwartet), *Anwesenheitseffekt* (Merkmale und Verhalten der Interviewerin oder des Interviewers) und *looking good* (Befragte Person versucht ihr Image zu bewahren) - daraus entsteht zum Beispiel die *Ja-Sage-Tendenz* (Befragte Person vermutet die Frage bejahen zu sollen).

Einstiegsfragen themenbezogen, spannend, die Befragungsperson persönlich betreffend und technisch einwandfrei sein, um die Motivation der befragten Person für das Interview zu fördern (vgl. PORST, 2008, S. 138).

Die Einstiegsfragen bei dieser Untersuchung beziehen sich auf das subjektive Verständnis der (wissenschaftlichen) Geographie und des Unterrichtsfachs GW: Was bedeutet für Studierende Geographie, warum muss GW unterrichtet werden? Auch wenn die Fragen nicht leicht zu beantworten sind, so haben diese aber für die Untersuchung einen bedeutenden Stellenwert, da man erste richtungweisende Denkmuster der StudentInnen erkennen kann: Welchen Stellenwert wird dem „Raum“ in Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Geographie und dem Unterrichtsgegenstand GW zu gesprochen? Werden die unterschiedlichen Bedeutungsvarianten und Konzepte von „Raum“ aufgedeckt und wird der Mensch als Raumgestalter erwähnt? Denn schließlich setzt das Erkennen von mehreren Perspektiven über einen Gegenstand und ein Phänomen, kritische („Raum-“)Betrachtung voraus.

Der zweite Block im Aufbau des Fragebogens beschäftigt sich mit dem Begriff „Raum“. Es soll hinterfragt werden, was für Studierende der Begriff „Raum“ in einer ersten Assoziation darstellt. Wie differenziert werden „Räume“ wahrgenommen? In welchem Zusammenhang wird das Wort „Raum“ in erster Linie assoziiert? Spielen emotionale oder persönliche Räume eine Rolle in ihren Vorstellungen über diesen? Besonders die Frage, ob der „Raum“ für Individuen in gleicher Weise erfahrbar ist und wer „Räume“ gestaltet, gibt Aufschluss darüber, ob den Studierenden bewusst ist, dass „Räume“ individuell wahrgenommene Konstrukte bilden und erst durch Handlungen konstruiert werden. Frage vier versucht nicht nur die individuelle Wahrnehmung eines „Raumes“ mit Hilfe von (geographischen) Raumbildern aufzuzeigen (siehe *Abb. 8*), sondern die StudentInnen werden auch zum ersten Mal aufgefordert Überlegungen zu treffen, die sich auf den Unterricht beziehen. Die Studierenden werden danach gefragt, ob sie die (gezeigten) Abbildungen von (geographischen) Räumen im Unterricht einsetzen würden und wenn ja in welchem Zusammenhang. Damit soll untersucht werden, ob das Phänomen „Raum“ bei den StudentInnen als differenzierendes Erkenntnisobjekt behandelt wird.

Im Anschluss daran beschäftigen sich die restlichen Fragen des Fragebogens mit dem Konstrukt „Orient“. Die ersten Fragestellungen dieses Themenblocks zielen darauf ab, die unterschiedlichen Bilder zum Begriff „Orient“, die in den Köpfen der Befragten verankert sind, zu erfassen, denn jede Person hat ihre Vorstellungen und Zugänge zu einer Thematik, verknüpft Wissen mit Erfahrungen und konstruiert so ein differenziertes Bild über eine Gegebenheit oder ein Phänomen (vgl. SITTE, W., 2001, S. 49). Anknüpfend an diese Fragestellung, wird den Studierenden eine Auswahl an unterschiedlichen Fotos gezeigt, die (wie die Autorin vermutet) bei den Befragten Assoziationen zu dem Begriff „Orient“ hervorrufen. Mit Hilfe dieser Bilder (*Abb. 9*) soll überprüft werden, ob die StudentInnen ihr persönliches Bild vom „Orient“ wiederfinden und ob sie im Stande sind, Bilder (für den Unterricht) kritisch zu hinterfragen: Welche Themen werden mit welchen Bildern verbunden, welche inhaltlichen Schwerpunkte in Zusammenhang mit der Thematik „Orient“ werden von den Studierenden gesetzt? Besonders die Frage, wie die Studierenden mit dem Thema „Orient“ im Unterricht umgehen würden, wird als Schlüsselfrage dienen, um verwendete Raumkonzepte zu enttarnen.<sup>10</sup>

Aufgrund des schlechten Abschneidens der untersuchten Schulbücher, was die Berücksichtigung unterschiedlicher Raumkonzepte betrifft (siehe Kapitel 3.4), geht die Autorin nun davon aus, dass, wenn schon erfahrene AutorInnen ohne die Multiperspektivität von Raumbetrachtungen und im speziellen ohne konstruktivistische Ansätze (in den untersuchten Schulbuchseiten) auskommen, dann dies wohl auch für Studierende des Unterrichtsfaches GW Gültigkeit hat. Auch der Nachweis von VIELHABER und SCHMIDT-WULFFEN (1999, S. 104), dass eine hohe Anzahl von FachdidaktikerInnen, den alten Denkmustern des Raumverständnisses (der Containerraum als Erkenntnisobjekt einer wissenschaftlichen Geographie) treu geblieben sind und die Tatsache, dass es neue fachdidaktische Literatur gibt (siehe BUDKE, 2008; DICKEL und KANWISCHER, 2006; DOBLER et al., 2008 sowie JEKEL, 2008), die zu einem Umdenken in die Richtung einer kritisch-konstruktiven („Raum-“)Didaktik auffordern, führen zu folgenden Annahmen:

---

<sup>10</sup> Frage zehn, elf und zwölf dienen in erster Linie als Pufferfragen und sollen von der abschließenden Frage, wie Studierende mit dem Thema „Orient“ im Unterricht umgehen würden, ablenken.

#### *Erwartungen zu den Einstiegsfragen*

Für Studierende steht der geographische „Raum“ als zentrales Erkenntnisobjekt im Mittelpunkt der geographischen Wissenschaft. Den Menschen und ihrem Handeln, den Menschen als KonstrukteurInnen und Verantwortliche für die Gestaltung von „Räumen“, wird in der ersten Assoziation zur Wissenschaft Geographie keine Bedeutung beigemessen. Auch bei der Frage nach der Begründung, warum GW unterrichtet werden muss, wird vermutet, dass den StudentInnen nicht bewusst ist, dass SchülerInnen zu verantwortungsbewussten handelnden Menschen erzogen werden sollten, um ein friedvolles Zusammenleben in unserer Gesellschaft ermöglichen zu können. Die Studierenden erkennen also nicht, dass die Vermittlung von sozialen Kompetenzen, die Stärkung der Urteils- und Kritikfähigkeit und die Bereitschaft für die Stärkung von Toleranz gegenüber Andere und Minderheiten - wie es der Lehrplan vorsieht (vgl. LEHRPLAN, 2004) - als einer der zentralen Erkenntnisinteressen zu sehen sind.

#### *Erwartungen zum Themenblock „Raum“*

Bei den Antworten dieses Frageblocks wird erwartet, dass die Studierende den Begriff „Raum“ als vielschichtig beschreiben und unterschiedliche (geographische) Definitionen für diesen komplexen Begriff nennen und erkennen, dass jedes Individuum seine eigene Wahrnehmung von „Räumen“ hat. Andererseits wird angenommen, dass Studierende sich selbst nicht als RaumgestalterIn sehen; sich nicht ihrer Rolle als KonstrukteurIn von „Wirklichkeit“ bewusst sind und damit den konstruierten „Raum“ als zentrales Erkenntnisobjekt behandeln, wenn es darum geht Raumbilder im Unterricht einzusetzen.

#### *Erwartungen zum Themenblock „Orient“*

Zum Thema „Orient“ ergeben sich für die Autorin folgende drei Erwartungen über die Ergebnisse der Befragung: 1. Der Großteil der Studierenden assoziiert den „Orient“ in erster Linie mit exotisch, farbenfrohen und märchenhaften Gedankenbildern (siehe ATTIA, 2007, S. 10), wie zum Beispiel Oasen, Basare, Bauchtänzerinnen, architektonischen Ornamente und dem Islam. 2. Der Phänomenraum „Orient“ wird als (geographische) Einheit wahrgenommen und 3. sind bei den Studierenden in Hinblick auf unterrichtliche Planungsvorstellungen keine konstruktivistischen Raumkonzeptionen zu finden.

Die erklärenden Variablen könnten ebenfalls für interessante Ergebnisse der Untersuchung sorgen: Gibt es Unterschiede in der Wahrnehmung des Phänomenraumes „Orient“, wenn man „diesen“ bereits bereist hat? Gehen Studierende kritischer mit dem Konstrukt „Orient“ um, wenn sie die Vorlesung „Der Orient im wirtschaftlichen und sozialen Wandel“ von HUSA am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, in der ein kritisch-differenzierter Zugang zu diesem „Raum“ vorgestellt wird, besucht haben? Gibt es Unterschiede in der Auffassung über die Bedeutungsvarianten von „Raum“, wenn man bereits alle Lehrveranstaltungen des ersten Abschnittes absolviert oder sich in der Vorlesung von WEICHHART „Grundkonzepte und Paradigmen der Geographie“ über die unterschiedlichen wissenschaftlichen Zugänge der Geographie informiert hat?

*Erwartungen in Hinblick auf die erklärenden Variablen*

Daraus ergibt sich die Überlegung, dass jene StudentInnen einen kritischeren und differenzierteren Zugang zum Phänomen „Raum“ und dem Konstrukt „Orient“ (in Hinblick auf eine konstruktivistische Raumbetrachtung) aufweisen, die am Ende ihres Studiums sind und die Vorlesung von WEICHHART und HUSA positiv absolviert haben oder bereits Länder des „Orients“ bereist haben und damit zusätzliche Erfahrungen und Erkenntnisse darüber erwerben konnten.

### **4.3 Forschungsprozess und Probanden**

Alle Interviews haben im Zeitraum vom 18.05.2009 bis 30.06.2009 am Institut für Geographie und Regionalforschung, sowie am Institut für Sportwissenschaften der Universität Wien statt gefunden. Beobachtet werden konnte, dass die Bereitschaft für eine Teilnahme an der Befragung davon abhängig war, ob die Studierenden persönlich angesprochen wurden und wie fortgeschritten sie in ihrem Studiumsprozess waren: je näher das eigene Ende des Studiums, desto höher die Teilnahmebereitschaft. Für ein spontanes Interview erklärten sich nur wenige Studierende bereit, meistens erfolgt die Befragung nach Terminvereinbarung. Auch die näher rückende Prüfungszeit am Ende des Semesters war zu spüren, denn die Bereitschaft der StudentInnen Zeit für ein Interview zu investieren nahm ab. An dieser Stelle sei jenen StudentInnen Dank ausgesprochen, die sich trotz Prüfungsstress Zeit für diese Forschungsarbeit genommen haben.

Das Interesse der interviewten Studierenden an dem Thema und der Forschungsarbeit fällt (überraschend) positiv aus: Ein sehr hoher Anteil der Befragten erkundigte sich detailliert nach den Motiven und Hintergründen der Arbeit, sodass meist noch nach der Interviewsituation ein längeres Gespräch entstand. Die TeilnehmerInnen wollten wissen, was ihre KollegInnen antworteten und erfragten die bis zu ihrem Interview bereits vorliegenden Ergebnisse.

Im Zuge des Forschungsprozess konnte festgestellt werden, dass besonders die StudentInnen, die sich am Ende des Studiums befinden mit (mehr) Selbstsicherheit ihre Anschauungen von der Wissenschaft Geographie, dem Bedeutungsvarianten von „Raum“ und zum Thema „Orient“ wiedergeben, als ihre KollegInnen aus den jüngern Semestern, die länger Zeit für ihre Antworten benötigen und aus Sicht der Autorin Unsicherheit ausstrahlen. Dieses Charakteristikum kann von der Verfasserin aus persönlicher Erfahrung bestätigt werden, denn umso mehr man sich mit dem Unterrichtsfach GW beschäftigt und je öfter man sich rechtfertigen und Antwort geben muss, desto gezielter und genauer kann Auskunft darüber gegeben werden.

Die Interviewlänge selbst, schwankte je nach StudentIn von 25 bis zu 45 Minuten. Alle Interviews sind handschriftlich oder auditiv dokumentiert und werden auf Wunsch mancher Studierenden anonym behandelt. Insgesamt haben sich 24 Studierende für Interviews bereitgestellt, wobei neun am Anfang des Studiums (1. bis 3. Semester), fünf genau an der Schwelle vom ersten zum zweiten Abschnitt und zehn am Ende ihres GW-Studiums stehen und bereits alle (!) Pflichtlehrveranstaltungen für GW absolviert haben.

Tab. 2: Anzahl der Befragten nach Geschlecht und Fortschritt im Studium

	Fortschritt des Studiums		
	Anfang	Mitte	Ende
♀	5	2	5
♂	4	3	5
Summe	9	5	10

Quelle: Datenerhebung T. Habitzl 2009



Tab. 3: Häufigkeit der Zweitfächer der Befragten

Häufigkeit der Zweitfächer			
SPBK	7	F	1
GSPB	4	D	1
E	4	M	1
BUK	2	PP	1
SP	2	INF	1

Quelle: Datenerhebung T. Habitzl 2009

Tabelle 3 zeigt, dass sich vor allem jene StudentInnen für ein Gespräch Zeit nehmen, die im Zweitfach „Sport und Bewegungskunde“ studieren. Fasst man allerdings die SprachwissenschaftlerInnen (im Zweitfach) zusammen, so bilden diese den Hauptanteil mit acht, gefolgt von den KulturwissenschaftlerInnen mit fünf, den NaturwissenschaftlerInnen und den SystemwissenschaftlerInnen mit jeweils zwei Befragungen.

Die Aufteilung nach Studierenden aus den höheren Semestern über die positiv abgeschlossenen Lehrveranstaltungen von HUSA „Der Orient im wirtschaftlichen und sozialen Wandel“ und WEICHHART „Grundkonzepte und Paradigmen der Geographie“ an der Universität Wien ist in *Tabelle 4* ersichtlich. *Tabelle 5* stellt die Aufteilung der Studierenden nach Fortschritt im Studium dar, die einen längeren Aufenthalt oder eine Reise nach ihren Angaben in einem Land des „Orients“ getätigt haben. Insgesamt können sechs von solchen Erfahrungen berichten.

Tab. 4: Anzahl der Studierenden aus höheren Semestern und den positiv abgeschlossenen Lehrveranstaltungen von HUSA und WEICHHART an der Universität Wien

LV	FORTSCHRITT DES STUDIUMS	
	MITTE	ENDE
HUSA <sup>11</sup>	1	9
WEICHHART	1	10

Quelle: Datenerhebung T. Habitzl 2009

<sup>11</sup> Die Vorlesung „Der Orient im wirtschaftlichen und sozialen Wandel“ von HUSA ist keine Pflichtlehrveranstaltung für das Unterrichtsfach GW.

Tab. 5: Anzahl der „Orientreisenden“ nach Fortschritt im Studium

	Fortschritt des Studiums		
	Anfang	Mitte	Ende
Reise	2	1	3

Quelle: Datenerhebung T. Habitzl 2009

## 4.4 Ergebnisse

### 4.4.1 Wie Studierende die Wissenschaft Geographie und das Unterrichtsfach GW sehen

*Wie wird der „Raum“ in Bezug auf die geographische Wissenschaft und auf das Unterrichtsfach GW von den Studierenden wahrgenommen?*

#### Die Geographie als ein vielschichtiger Forschungszweig

Geographie ist für die meisten Studierenden mehr als Topographie und Länderkunde. Fragt man nach, was die Wissenschaft Geographie für sie darstellt, wird deutlich, dass die Komplexität des geographischen Forschungsobjekts zur Geltung kommt, denn in den meisten Antworten der Befragten werden die unterschiedlichen Forschungsbereiche innerhalb der Geographie aufgezählt, die den „gesamtheitlichen“ Charakter an der Grenze zwischen Natur- und Sozialwissenschaften (vgl. WEICHHART, 2001, S. 194) der Forschungsdisziplin widerspiegeln.

„Geo ist sehr viel. Man kann hier in verschiedenen Bereichen mitreden: Physiogeo, Sozialgeo, Wirtschaftsgeo, Bevölkerungsgeo, [...]“ (Student Q, Ende des Studiums)

Grund dafür, ist sicherlich die Tatsache, dass der aktuelle Studienplan nach einzelnen Forschungsdisziplinen unterteilt ist. Eine Studentin bestätigt diese Vermutung durch folgende Aussage:

„Geographie ist die Wissenschaft, die sich mit Raum befasst: Raumforschung, Raumplanung, aber auch Kartographie, Physische Geographie, Humangeographie - wie es bei uns im Studium gelehrt wird.“ (Studentin L, Mitte des Studiums)

Auch der wirtschaftlichen Komponente im Zusammenhang mit der Frage über die persönliche Bedeutung der Geographie wird ein hoher Stellenwert zuerkannt, wie auch das Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ verlangt. So werden bei einigen Antworten der Befragten wirtschaftliche Prozesse (indirekt) erwähnt.

„Geo ist Erde, *graphie* ist die Beschreibung der Erde, habe ich zumindest so gelernt. Für mich persönlich gehört aber auch Wirtschaftskunde dazu.“ (Student N, Ende des Studiums)

Der „Raum“ als zentrales Erkenntnisobjekt der geographischen Disziplin wird nur von drei Studierenden ausdrücklich betont (vgl. Student I, Anfang des Studiums und Studentin J und L, Mitte des Studiums). Jedoch zeigt sich bei weiteren zehn Studierenden (ebenfalls) das klassische Bild einer (wissenschaftlichen) Geographie: Es stehen unter anderem die Wechselwirkungen zwischen den anthropogenen und natürlichen Faktoren im Mittelpunkt ihrer Betrachtungen oder die Topographie wird fälschlicherweise als Erkenntnisinteresse der Geographie behandelt.

„Geographie ist für mich die Lehre von der Erde und den auf der Erde vorgehenden Prozessen, sowohl anorganisch als auch organisch; zusammen mit wirtschaftlichen und anthropogenen Prozessen.“ (Student X, Ende des Studiums)

„Geographie ist die Verbindung von Mensch, Kultur und Umwelt.“ (Student S, Mitte des Studiums)

„Topographie fällt mir dazu ein. Sich orientieren zu können ist auch für Schüler von Bedeutung. Topographie ist auch dazu da, Verknüpfungen herzustellen.“ (Studentin P, Anfang des Studiums)

Nur vier Studentinnen, alle am Ende des Studiums, sprechen explizit die Handlungen des Menschen und deren Auswirkungen auf das gesellschaftliche Umfeld an, die für sie im Mittelpunkt der geographischen Wissenschaft stehen.

„Geographie ist ein Zusammenspiel von Mensch, Wirtschaft und Raum. Es geht um Handlungen, die stattfinden; die sozialen und wirtschaftlichen Interaktionen, die einen räumlichen Bezugspunkt haben. Der handelnde Mensch steht im Mittelpunkt.“ (Studentin V, Ende des Studiums)

Für diese Studentinnen steht also nicht nur der Mensch, der bloß auf (zum Beispiel) politische Prozesse reagiert bzw. reagieren muss (vgl. Studentin W, Anfang des Studiums) im Vordergrund der Anschauung, sondern der *handelnde* Mensch wird zur Verantwortung

für entstandene Raumphänomene gezogen. Dem Mensch und sein Handeln in den Mittelpunkt der Geographie zu stellen, ist ja nicht nur aus Sicht der wahrnehmungs- und konstruktivistischen Raumperspektive von Bedeutung, sondern ebenfalls für das Unterrichtsfach GW, wie in der Beschreibung der Bildungs- und Lehraufgaben im Lehrplan zu lesen ist:

Der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht soll Motive und Auswirkungen, Regelmäßigkeiten und Probleme menschlichen Handelns in den eng miteinander verflochtenen Aktionsbereichen „Raum, Gesellschaft und Wirtschaft“ sichtbar und unter dem Gesichtspunkt der Politischen Bildung verständlich machen.“  
(LEHRPLAN, 2004, S. 1)

### **Wozu das Unterrichtsfach GW?**

Aufgrund des gesetzlichen Beschlusses von 2003 wurden dem Unterrichtsfach GW, wie einigen anderen Schulfächern auch, in den Schulen Stunden gekürzt, was von VertreterInnen des Faches vielfach als Abwertung im Schulalltag empfunden wurde<sup>12</sup>. Deswegen sind aus Sicht der Autorin die Antworten der Befragten umso interessanter, wenn es darum geht, dem Unterrichtsfach eine Begründung zu liefern, warum GW einen gesellschaftlichen Bildungsanspruch hat bzw. haben sollte, um einem weiteren Bedeutungsverlust entgegenwirken zu können. Bei den befragten Studierenden sind fünf unterschiedliche Auffassungen feststellbar.

In einer ersten (überraschenden) Auffassung gibt eine Studentin an, dass GW nicht unterrichtet werden muss, weil jede Schülerin und jeder Schüler das Lernen sollte, was sie oder er will, „wie die Montessori-Pädagogik vermittelt“ (Studentin C, Anfang des Studiums). Auf die anschließende Frage, warum sie dann überhaupt GW studiere, gibt Studentin C an, dass sie aus Interesse studiert, weil sie „einfach ein Fan von Wirtschaftskunde ist“ (ebd.).

In einer ersten (zustimmenden) Begründung soll GW aufgrund der Topographie und des Kennenlernens von Ländern in der Schule unterrichtet werden. Diese Auffassung eines klassischen Geographieverständnisses teilen sich vier Studierende, wobei drei

---

<sup>12</sup> vgl. <http://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/Lpahsoberstufe/stundenreduktion1april03.htm> (03.07.09)

StudentInnen nicht nur diese Argumentation für eine GW als Unterrichtsfach nennen. Drei von den vier Studierenden stehen am Anfang ihres Studiums.

„Weil es kein anderes Fach gibt, welches sich mit anderen Ländern befasst. Man könnte es auch nennen Welt und Wirtschaft.“ (Student U, Anfang des Studiums)

„Wenn man auf einer Karte nicht sagen kann, wo das eigene Land ist, wo die Hauptstadt davon ist, ist das schon peinlich irgendwie.“ (Student I, Anfang des Studiums)

Für sieben Studierende stellt die Wirtschaftskunde das zentrale Erkenntnisinteresse eines GW-Unterrichts dar sowie das Erkennen von (wirtschaftlichen) Vernetzungen. Denn die Wirtschaft dient als Basis für das tägliche Leben, mit dem auch SchülerInnen gegenwärtig und auch in Zukunft (in Hinblick auf die Berufswahl und des Arbeitsmarktes) konfrontiert werden. Aber auch das Wirtschaften in Bezug auf die Ressourcenknappheit wird von einigen Studierenden erwähnt.

„Wirtschaft betrifft uns alle Menschen, sie hat schon so einen großen Einfluss auf unsere Leben. Das fängt an mit der Arbeitslosigkeit, jeder sollte ein bisschen darüber Bescheid wissen, über die Wirtschaftssysteme, über die Arbeitsbedingungen.“ (Studentin W, Anfang des Studiums)

„Wirtschaftskunde gewinnt immer mehr an Bedeutung. Wirtschaftskunde verbindet Raum und Mensch. Man sollte lehren richtig zu wirtschaften.“ (Student S, Mitte des Studiums)

GW und die Bedeutung in Hinblick auf die Alltagswelt wird ebenfalls häufig von den angehenden LehrerInnen erwähnt. Insgesamt sprechen neun Studierende die Lebensnähe des Faches an und damit eine weitere Argumentation, warum GW unterrichtet werden sollte. Besonders Student K bringt dies auf den Punkt:

„Man geht auf die Straße und ist mitten in der Geographie. Man kann sich die Supermärkte anschauen, die Marktsituation erläutern und vieles mehr.“ (Student K, Ende des Studiums)

Aber auch andere Studierende sind sich in diesem Fall einig:

„Geographie und Wirtschaftskunde ist voller Lebensweltbezüge, die aufgearbeitet werden müssen, damit Schüler das Leben bewältigen können.“ (Studentin V, Ende des Studiums)

„Es werden so viele Aspekte in GW angesprochen. Jeder Beruf hat indirekt mit Geographie zu tun: Wirtschaft, Demokratie, etc. Es ist wichtig jene persönlichen Kompetenzen zu erlangen, um damit [in diesen Bereichen] umgehen zu können.“ (Studentin B, Ende des Studiums)

Sechs StudentInnen erkennen weiters, dass die Vermittlung von sozialen Kompetenzen und die Stärkung der Kritikfähigkeit von SchülerInnen eine der Hauptaufgaben des Unterrichtsfaches GW darstellen sollte.

„Schüler sollen zu einem kritischen Menschen werden, besonders Geographie und Wirtschaftskunde macht es möglich.“ (Student D, Mitte des Studiums)

„Es ist extrem wichtig den Schülern bewusst zu machen, dass ihr Handeln Auswirkungen hat.“ (Student F, Mitte des Studiums)

„Geographie und Wirtschaftskunde fördert Sozialkompetenz: Geschichte, Politik, Geographie, Wirtschaft. Alle diese Bereiche und Fächer benötigt man, damit man sich eine eigene Meinung bilden kann, damit man mitreden kann.“ (Studentin T, Ende des Studiums)

Der Fachdidaktiker W. SITTE, der die Entstehung des Unterrichtsfaches GW beschreibt, macht ebenfalls darauf aufmerksam, dass nach dem Umdenken in Richtung Problem- und Themenorientierung und der Einführung der Prinzipien einer Politischen Bildung (1978), das Unterrichtsfach einen maßgebenden Beitrag für das persönliche und politisch-soziale Leben in unserer Gesellschaft leisten könnte, da dadurch die normativen Voraussetzungen geschaffen wurden, um SchülerInnen zu einer kritischen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit zu befähigen (vgl. SITTE, W., o.J.<sup>13</sup>).

---

<sup>13</sup> <http://www.gw.eduhi.at/didaktik/woess/sitte.htm> (03.07.09).

Je nach StudentIn werden also der geographischen Wissenschaft und dem Unterrichtsfach GW unterschiedliche Bedeutungen zugesprochen. Die Systemzusammenhänge zwischen den Geofaktoren, aber auch „lebensweltliche“ Orientierungen auf den unterschiedlichen Maßstabsebenen sowie der verstärkte Stellenwert der Wirtschaft in der heutigen Gesellschaft stehen im Mittelpunkt der geographischen Forschung aus Sicht der befragten StudentInnen. Nur wenige StudentInnen erkennen, dass der handelnde Mensch im Fokus einer Geographie (und Wirtschaftskunde) steht. Der „Raum“ als zentrales Erkenntnisobjekt der Geographie wird nur von drei StudentInnen explizit erwähnt. Allerdings lässt sich anhand der Aussagen im Sinne der klassischen Geographie erkennen, dass der „Raum“ ebenso für diese Befragten eine real-existierende Gegebenheit darstellt.

#### 4.4.2 Was der Begriff „Raum“ für Studierende bedeuten kann

*Welche (allgemeinen) Bedeutungen werden dem Begriff „Raum“ von den Studierenden zugeschrieben?*

##### **Zum Raumbegriff**

Die Frage nach dem, was der „Raum“ eigentlich darstellt, ist davon abhängig, von wem und zu welchem Zweck dieser Begriff verwendet wird (siehe WEICHHART in Kapitel 1.1). Werden nun Studierende mit dieser Frage konfrontiert, ohne im speziellen nach einem geographischen Bezug zu fragen, so fällt es ihnen nach eigenen Angaben schwer, die Frage zu beantworten. Die Äußerung „Raum ist alles!“ (Studentin C und G, Anfang und Ende des Studiums, Student H und R, Anfang und Ende des Studiums) und auch die Erwähnung, dass dieser Begriff immer im jeweiligen Zusammenhang zu betrachten ist, spiegelt die Schwierigkeit den Begriff „Raum“ in einer ersten Assoziation zu beschreiben.

Der Großteil der StudentInnen (n=17) definiert (anschließend) das Phänomen „Raum“ als jene Dimension, „die im Vergleich zur Zeit, die Menschen umgibt“ (Student X, Ende des Studiums), „in der man lebt, in der man sich bewegt“ (Student F, Mitte des Studiums), in der man existiert; egal von welcher Maßstabsebene man ausgeht (vgl. Studentin G, Ende des Studiums). Ein Zimmer oder ein Gebäude kann genauso gut einen „Raum“ darstellen, wie ein größeres Gebiet, wie eine regionale Abgrenzung oder Länder, Kontinente oder auch die Welt an sich, wie auch HASSE (o.J.) thematisiert (siehe Kapitel 2.1). Auch die Unendlichkeit des Weltraumes wird in diesem Zusammenhang genannt (vgl. Student H, Anfang des Studiums, Studenten K und R, Ende des Studiums). Sechs Studierende machen

sogar auf diese geographische Eigenschaft von „Räumen“ aufmerksam: das Phänomen „Raum“ als begrenzte und unbegrenzte Erscheinung.

„Raum kann sein: in der Schule, global betrachtet werden oder stellt einen Staat oder auch die EU dar. Das ist schwer zu erklären. Man muss den Begriff eingrenzen, damit man ihn erklären kann.“ (Studentin M, Anfang des Studiums)

„Raum ist die Sphäre, in der wir uns bewegen. Raum ist relativ. Es gibt unterschiedliche Definitionen: Klassenraum, Pausenraum oder einfach den Raum, indem man den Alltag verbringt.“ (Student U, Anfang des Studiums)

„Raum ist alles was 3D ist, irgendwie. Man hat immer einen räumlichen Bezug, selbst wenn ich da sitze oder zum Beispiel, wenn man Schüler in der Klasse betrachtet, wie die positioniert sind: das kann man auf die Klasse an sich, bis in die ganze Welt beziehen und bei allem was man macht, kann man einen [räumlichen] Bezug herstellen.“ (Studentin P, Anfang des Studiums)

„Ist schwer zu definieren. Raum ist alles, wo was ist bzw. wo auch nichts ist, denn Raum ist ja alles, auch das Weltall ist Raum.“ (Student H, Anfang des Studiums)

„Raum ist weitläufig und bei Karten abgegrenzt, also kann Raum beides sein.“ (Student R, Ende des Studiums)

All diese Aussagen haben gemeinsam, dass in erster Linie der Begriff „Raum“ mit dem Erdraum in Verbindung gebracht wird. VIELHABER würde diese Auffassungen von „Raum“ unter dem Namen „geographische Räume“ zusammenfassen (vgl. VIELHABER, 1999, S. 56). In diesen Räumen wird auf eindeutig definierte Eigenschaften, Funktionen oder Grenzen aufmerksam gemacht, die ohne Sinn bzw. keine Erklärung für diese haben, sondern nur auf eine „nachgewiesene erdräumliche Gebundenheit eines bestimmten Phänomens in meist diffuser Ausbreitung hinweis[en]“ (ebd.) und damit unklar ist, für wen diese Begriffe inhaltliche Bedeutung haben sollen (vgl. ebd.).

Den „geographischen Räumen“ stellt VIELHABER jene Gruppe von Raumbegriffen gegenüber, die einen lebensweltlichen Zugang innehaben und nur mit entsprechender phänomenologischer Annäherung vorstellbar sind, wie zum Beispiel „tote Räume“,



„heilige Räume“ oder „vertrauliche Räume“ (vgl. ebd.). Obwohl der Großteil der Studierenden mit dem Wort „Raum“ in erster Linie geographische Gegebenheiten assoziiert, können sieben Studierende differenziertere Anschauungen von Raumbildern produzieren: Der „gemachte Raum“ (vgl. Studentin V, Ende des Studiums), der „Raum“ als Produkt von Handlungen (vgl. Student D, Mitte des Studiums), der „Raum“ im Sinne von persönlichem Freiraum (vgl. Student N, Ende des Studiums), „Räume“, die mit Hilfe von Mental maps zu erfassbar sind (vgl. Student Q, Ende des Studiums), „Räume“, die zu einem bestimmten Verhalten auffordern (Studentin T, Ende des Studiums), „Räume“, die aus zwischenmenschlichen Beziehungen bestehen (vgl. Student S, Mitte des Studiums) und „Räume“, die nicht nur physisch, sondern auch gedanklich abgegrenzt werden können (Studentin L, Mitte des Studiums). Diese Assoziationen mit dem Begriff „Raum“ verweisen auf persönliche lebensnahe Raumbilder, die je nach Themenstellung als Grundlage für einen wahrnehmungsorientierten und konstruktivistischen Unterricht dienen könnten. Doch diese zweite zusammengefasste Gruppe von Raumbegriffen wird laut VIELHABER aber noch weitgehend von Lehrenden als unterrichtsleitende Kategorie abgelehnt, da eine Orientierung an den Alltags- und Lebenswelten der SchülerInnen mehr didaktische Kompetenz verlangt und offene Unterrichtsstrukturen erfordern, die, „wie Gespräche mit Lehrern zeigen, in letzter Konsequenz als soziales Risiko gegenüber den kontrollierenden Instanzen eingestuft werden“ (VIELHABER, 1999, S. 56).

„Raum ist das, was ein Mensch aus dem Raum macht. Der ist nicht da, sondern der wird vom Menschen geschaffen, konstruiert und dadurch wieder produziert.“  
(Studentin V, Ende des Studiums)

„[...] nicht geographisch gehört auch der soziale Raum dazu, zwischenmenschliche Beziehungen und auch philosophische Denkweisen.“ (Student S, Mitte des Studiums)

Und wie fallen nun die Antworten bzgl. der Frage aus, ob „Räume“ für alle Personen in gleicher Weise erfahrbar sein können? VertreterInnen der wahrnehmungsorientierten und konstruktivistischen („Raum-“)Perspektive würden die Ergebnisse positiv bewerten (siehe Kapitel 2.2), denn alle befragten StudentInnen erkennen, dass ein ausgewählter räumlicher Bezugspunkt von Personen individuell anders wahrgenommen wird. Die subjektive Wahrnehmung und die Vorerfahrung eines Individuums werden als Gründe dafür genannt.

Ein Drittel der Befragten versucht mit Hilfe von Beispielen aus einem „typischen“ Geographiekontext dies zu erörtern. So vergleicht beispielsweise Studentin L (Mitte des Studiums) die unterschiedlichen Zugänge von indigenen Völkern und New Yorkern im Bezug auf ihre Lebensräume und Student N (Ende des Studiums) spricht die „andere“ Sicht einer Touristin oder eines Touristen in einem bestimmten „Raum“ oder auch das (Un-)Wohlfühlen einer Schülerin oder eines Schülers in der Klasse an.

Auch bei der Beantwortung der Frage, wer „Räume“ gestaltet, sind sich alle Studierenden einig. Die Studierenden sehen sich selbst und die Menschen (allgemein) als die GestalterInnen von „Räumen“. Besonders wenn es sich um aktive Tätigkeiten und um einen „Raum“ im geographischen Sinn handelt. „Wenn ich einen Baum pflanze“ (Student E und X, Anfang und Ende des Studiums) ist eines dieser Exempel. Teilweise sprechen die StudentInnen auch jene Auswirkungen von Aktivitäten an, die den Menschen nicht bewusst sind, aber trotzdem einen Einfluss auf die Gestaltung von geographischen Räumen haben; sie erkennen sozusagen die „externen“ Effekte des Handelns.

„[...] Es gibt Leute, die einen größeren Anteil haben, zum Beispiel Politiker oder Architekten. Aber jeder trägt einen Teil dazu bei, denn wir wählen die Politiker, wir bezahlen die Architekten [...] Jeder Mensch ist Raumgestalter, auch unbewusst“ (Student I, Anfang des Studiums)

„Bei uns im schirchen Hinterhof, da gestalte ich Raum. Aber auch wenn ich alltägliche Entscheidungen treffe, gestaltet man Raum: Fahre ich mit der ÖBB oder mit dem Auto? Wenn jeder nur mit dem Zug oder Auto fahren würde, würde es dann vielleicht keine Straßen oder Schienen mehr geben.“ (Student Q, Ende des Studiums)

Zwei Studenten sprechen im Zusammenhang der Gestaltung von „Räumen“ neben den geographischen Räumen, sogar Raumbegriffe an, die nach VIELHABER in jene Kategorie fallen würden, die mit lebensweltlichen Bezügen in Verbindung stehen. Student S spricht die gedanklichen Räume an, „die Welt der Subjekte“ (Student S, Mitte des Studiums), und Student N (Ende des Studiums) antwortet auf die Frage, wer denn „Raum“ aus seiner Sicht gestalte, dass im privaten Bereich, „ich mir meinen Freiraum gestalte, damit ich mich wohl fühle“.

## Assoziationen von Raumbildern

Sowohl die Gestaltung eines Bildes als auch die „Wahrnehmung seiner kodierten Informationen [sind] subjektiv und selektiv“ (SITTE, W., 2001, S. 49). Persönliche Bewusstseinsinhalte, Sinneseindrücke und Wissensbestände greifen ineinander und werden in einem hochkomplizierten Prozess verarbeitet (vgl. ebd.). Der Philosoph SACHS-HOMBACH (2003, S. 302) verdeutlicht diesen Prozess mit dem „Kleinen Prinzen“ (von SAINT-EXUPÉRY), der eine Boa zeichnet, die gerade einen Elefanten verschlungen hat. Außenstehende Personen können dies allerdings nicht als solchen erkennen und interpretieren die Zeichnung als eine Darstellung eines Hutes. Hier wird deutlich, dass das Bildverstehen zwar durch zahlreiche Informationen und durch die Zeichenträgerin oder den Zeichenträger (bzw. PhotographIn) vorgelegt ist, oft aber die Mitteilungsabsicht ihr Ziel verfehlt (vgl. ebd.).

Abb. 8: Raumbilder



Bild 1



Bild 2

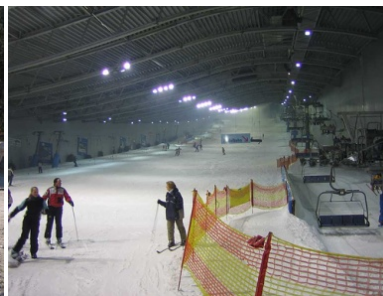


Bild 3

Quelle: Bild 1:<sup>14</sup>, Bild 2: <http://www.oikoumene.org/typo3temp/pics/ca0e03b16b.jpg> (11.05.09), Bild 3: [http://farm1.static.flickr.com/43/84735750\\_cdd7adfe8.jpg?v=0](http://farm1.static.flickr.com/43/84735750_cdd7adfe8.jpg?v=0) (12.05.09)

Mit diesen (geographischen) Raumbildern (Abb. 8) soll nun das subjektive Bildverstehen der Befragten im Zusammenhang mit dem Begriff „Raum“ festgehalten werden. Einerseits wird *Bild 1* von der Mehrheit der Studierenden (n=15) mit einem „klassischen“ Bild eines „Raumes“ verbunden. Der „Raum“ „mit vier Wänden und einer Tür zum hinein und hinaus gehen“ (Studentin L, Mitte des Studiums) bzw. der „Raum“ im Sinne eines Klassenzimmers oder eines PC-Raumes in der Schule. Andererseits wird der Computer zum Mittelpunkt des Bildes gemacht, da dieser für sieben Studierende den virtuellen „Raum“ symbolisiert. Auf einer kognitiven Ebene in Bezug auf die SchülerInnen löst *Bild*

<sup>14</sup> [http://images.google.at/imgres?imgurl=http://www.christen-und-juden.de/images/14c.JPG&imgrefurl=http://www.christen-und-juden.de/html/jerusalem2004.htm&usq=\\_a1TFOnCrOQzAGSpqr-Kbvt0xejl=&h=304&w=458&sz=26&hl=de&start=17&um=1&tbnid=iYm4gIPWd1HEjM:&tbnh=85&tbnw=128&prev=/images%3Fq%3Dstra%25C3%259Fensperrn%26hl%3Dde%26sa%3DN%26um%3D1](http://images.google.at/imgres?imgurl=http://www.christen-und-juden.de/images/14c.JPG&imgrefurl=http://www.christen-und-juden.de/html/jerusalem2004.htm&usq=_a1TFOnCrOQzAGSpqr-Kbvt0xejl=&h=304&w=458&sz=26&hl=de&start=17&um=1&tbnid=iYm4gIPWd1HEjM:&tbnh=85&tbnw=128&prev=/images%3Fq%3Dstra%25C3%259Fensperrn%26hl%3Dde%26sa%3DN%26um%3D1) (11.05.09)

*I* ebenfalls kontroverse Auffassungen bei den StudentInnen aus: Im positiven Sinn wird von einer „geistigen Horizonterweiterung“ (Studentin A, Ende des Studiums), die durch das Internet ermöglicht wird, genannt und aus negativer Sicht wird von einer „Raumeinengung“ (Studentin T, Ende des Studiums) durch die karge Raumausstattung und einer einseitigen Raumvorstellung im Sinne des Fokus auf die virtuelle Welt gesprochen.

„Zu Bild eins, das Internet als individuellen Raum, welcher ein abstrakter Raum ist, man kann sich frei bewegen, virtuell.“ (Studentin A, Ende des Studiums)

„Bild eins scheint ein Zimmer zu sein und es ist eingeschränkt auf den Monitor; die Raumvorstellung wird sehr begrenzt und auf das Bild sein.“ (Student X, Ende des Studiums)

Das klassische Raumverständnis mit der zusätzlichen Bezeichnung als einen „Ort des Miteinanderseins“ (vgl. Student D, Mitte des Studiums) oder auch als „Lebensraum von SchülerInnen“ (vgl. Student I, Anfang des Studiums) wird von weiteren vier Studenten und einer Studentin assoziiert.

*Bild 2* stellt für mehr als die Hälfte der Studierenden (n=14) den Naturraum dar. Das Leben mit der Natur oder mit Naturgewalten oder das „Erinnern daran, dass der Mensch die Natur immer mit einbeziehen muss“ (Student E, Anfang des Studiums) werden mit dem Anblick dieses Bildes im Zusammenhang mit dem Raumbegriff gebracht. Fünf Studierende erwähnen die Weitläufigkeit dieses „Raumes“; der Naturraum, der unbegrenzt ist. Student U (Anfang des Studiums) verbindet dieses Raumbild sogar mit persönlicher Freiheit. Im Gegensatz dazu wird von einem Drittel der Befragten die Sperre in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt. Sie symbolisiert eine räumliche Abgrenzung; „Steine liegen auf der Straße, das Auto kann nicht weiterfahren“ (Studentin V, Ende des Studiums) und Student Q (Ende des Studiums) vermutet sogar politisch-militärische Hintergründe für das Nichtweiterkommen auf der Straße. Für drei Studierende, die am Ende ihres Studiums sind, versinnbildlicht diese Sperre auch eine geistige Blockade.

„[...] dass du im Leben immer wieder Stolpersteine hast, wo du drüber musst, wo der Weg nicht leicht oder eindeutig ist. Krabbelst du drüber oder machst du einen Umweg?“ (Studentin T, Ende des Studiums)

*Bild 3* wird von zwei Drittel der Befragten als künstlich geschaffene Welt gedeutet. „Dieses Bild ist für mich das Gegenteil vom Bild zwei. Der Mensch strukturiert sich und gestaltet sich seinen Raum, auch wenn er nicht den natürlichen Gegebenheiten entspricht“ (Studentin B, Ende des Studiums). Einige StudentInnen konkretisieren diesen „Raum“ und bezeichnen diesen als eine Freizeit- und Erlebnisstätte, die zu Unterhaltungszwecken dient. Aber auch der „Raum“ als ein in sich geschlossener und abgegrenzter Raum, wie auch schon in *Bild 1* großteils assoziiert, wird von StudentInnen als solcher in diesem Bild wahrgenommen.

Aufgefallen ist, dass die gezeigten Bilder teilweise starke Emotionen und Gefühle bei den Befragten hervorgerufen haben. Besonders negative Äußerungen sind mit dem Betrachten der Skihalle und dem Zimmer mit dem Computer aufgekommen:

„Irgendwas wo hinbauen, wo etwas nicht hingehört. Ich hasse solche Skihallen. Ich fahre nicht nach Dubai, um Skizufahren!“ (Student S, Mitte des Studiums)

„Ist sehr traurig [die Skihalle], ist ein künstlicher Raum [...] künstlich und für mich einfach unsympathisch.“ (Student Q, Ende des Studiums)

„[...] Sie sitzen komplett in der Ecke [die Kinder in *Bild 1*], mehr aufeinander als nebeneinander und alles ist beengt - das ist für mich eher Körper einschließen und Geist nach draußen lassen; ich finde das bedrückend.“ (Studentin T, Ende des Studiums)

Bilder sprechen also nicht nur den kognitiven Bereich an, sondern auch den emotionalen, was nach W. SITTE erwünschenswert ist: Durch Empfindungen und Gefühle wird die Aufmerksamkeit auf ein Bild gefesselt und die Betrachterin oder der Betrachter zum genaueren interpretieren motiviert. Damit wird das „innerweltliche“ der Wahrnehmungsempfängerin oder des -empfängers geöffnet und es können Bezüge zur persönlichen Lebenswelt hergestellt werden (vgl. SITTE, W., 2001, S. 50).

### **Wie Studierende Raumbilder im Unterricht einsetzen würden**

Zu Beginn soll *Tabelle 6* einen Überblick geben, ob die StudentInnen die Photographien aus *Abbildung 8* im Unterricht einsetzen würden.

Tab. 6: Anzahl der Nennungen über die Einsetzbarkeit der Bilder aus Abb. 8 im Unterricht

	Bild 1	Bild 2	Bild 3
Nicht verwendbar	12	0	2
Wissen (spontan) nicht in welchem Zusammenhang	4	5	0
Verwendbar	8	19	22

Quelle: Datenerhebung T. Habitzl (2009)

Ähnlich wie die Betrachtung der einzelnen Bilder bei den Befragten unterschiedliche Emotionen hervorrufen, ist auch die subjektive Wahrnehmung über die Einsatzmöglichkeiten dieser im Unterricht different. Ein Drittel der Studierenden ist der Meinung, dass grundsätzlich jedes Bild im Unterricht einsetzbar ist, „denn es kommt nur auf die richtige Zielsetzung und auf das Vermittlungsinteresse an“ (vgl. Student D und Studentin T, beide Ende des Studiums).

Tabelle 6 zeigt aber, dass nur acht Studierende auch mit *Bild 1* im Unterricht arbeiten würden. Die meisten StudentInnen, die das Bild nicht verwenden würden, würden lieber im Unterricht selbst mit den SchülerInnen in einem Computerraum arbeiten (vgl. Student E und Studentin O, Anfang des Studiums, etc.). Wenn StudentInnen sich dazu entschließen *Bild 1* im Unterricht einzusetzen, dann im Zusammenhang mit der Thematik Bildungsstandards in Entwicklungs- und Industrieländern, Gesundheit am Arbeitsplatz oder um zusammen mit *Bild 2*, die unterschiedlichen geographischen Räume aufzuzeigen. Student X (Ende des Studiums) gibt an dieses Bild zu folgenden Themen einsetzen zu können:

„Zu Bild eins, fallen mir folgende Fragen ein: Woher sind die Rohstoffe des Raumes? Inwiefern haben der Computer und das Internet den Menschen verändert? Welche Auswirkungen hat das auf das private Leben und auf die Wirtschaft?“  
(Student X, Ende des Studiums)

Mehr als die Hälfte der Befragten (n=13) würde *Bild 2* im Unterricht im Zusammenhang mit Naturraum und Naturgewalten einsetzen. Vier Studierende würden das Bild mit wirtschaftspolitischen Problemen assoziieren und eine (mögliche) nicht vorhandene Infrastruktur durch politische Fehlentscheidungen zum Inhalt einer Unterrichtseinheit

machen. Nur Studentin T (Ende des Studiums) stellt einen persönlichen Bezug zu den SchülerInnen her und versucht sie zu selbständigem Denken anzuregen:

„Bild zwei finde ich cool, da kann man viel machen: Wieso sind die Steine da? Sind sie von selbst hergerollt? Hat sie jemand aufgebaut, wieso? Was würdest du, als die Person machen, die beim Auto steht? Was hast du vor? Was machst du weiter? Natürlich kommt es auch darauf an - wo bist du? Was machst du? Packst du dein Handy aus? Drehst du um? Suchst du eine Hütte, damit dir wer helfen kann?“  
(Studentin T, Ende des Studiums)

Aber auch *Bild 3* verdeutlicht die vielen Facetten, wie Bilder ausgelegt und interpretiert werden können. 22 Studierende sind sich einig, dass das Bild der Skihalle im Unterricht verwendet werden kann, wobei die meisten StudentInnen (n=15) dieses im Zusammenhang mit der Thematik Tourismus oder Wirtschaft zeigen würden. Weitere inhaltliche Verknüpfungen mit diesem Bild, stellen Fragestellungen zu der Energieproblematik und damit verbundene Umweltfragen oder das Erschaffen von Freizeit- und Erlebniswelten dar. *Tabelle 7* stellt alle von den StudentInnen genannten Antworten in Zusammenhang mit *Bild 3* dar, um die Vielfalt des subjektiven Bildverstehens zu verdeutlichen.

*Tab. 7:* Anzahl der Nennung für Unterrichtsthemen, die mit *Bild 3* aus *Abb. 8* in Verbindung gebracht werden (Mehrfachnennung der einzelnen Studierenden sind möglich.)

Bild 3: Skihalle			
Tourismus	11	Stadt- und Raumplanung	2
Wirtschaftliche Auswirkungen	4	Überblick Vor- und Nachteile einer Skihalle	1
Erschaffen von Freizeit- und Erlebniswelten	5	Zu zeigen, wie eine Skihalle aussieht	1
Energie- und Umweltproblematik	6	Forschung und Entwicklung	1

*Quelle:* Datenerhebung T. Habitzl (2009)

Die zwei Studierenden, die das Bild nicht für den Unterricht verwenden würden, sind der Meinung, dass es einerseits als Beispiel für konstruierte Räume bessere Fotos oder Bilder

gibt und andererseits Skifahren in einer Halle für Österreich nicht von Bedeutung ist (vgl. Studentin C und P, beide Anfang des Studiums).

Werden nun diese Ergebnisse nach „Raumthemen“ kategorisiert, so ist festzustellen, dass besonders in *Bild 2* der „Raum“ als zentrales Erkenntnisobjekt Aufmerksamkeit erlangt, denn ein Drittel der StudentInnen würde dieses Foto im Zusammenhang mit der Landschaftsbeschreibung und der Darstellung des Naturraumes im Unterricht einsetzen oder damit „die „Enge bzw. die Weitläufigkeit eines Raumes zusammen mit *Bild 1*“ (Student S, Mitte des Studiums) besprechen, ganz im Sinne von VertreterInnen der klassischen Geographie (siehe Kapitel 2.2). Zwei Studentinnen würden mit *Bild 1* die „Raumüberwindung“ (Studentin V, Ende des Studiums) im Unterricht zum Thema machen, die aufgrund des Internets und der virtuellen Welten unsere Gesellschaft maßgebend beeinflusst. Und wie in *Tabelle 7* zu sehen ist, wird auch mit *Bild 3* der „Raum“ von einigen StudentInnen zum Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses gemacht: Das „Erschaffen von Freizeitwelten“ (Student U, Anfang des Studiums), „Räume zu verändern“ (Student X, Ende des Studiums), sowie die damit verbundene (politische) Raumplanung würden insgesamt sieben Studierende zum inhaltlichen Schwerpunkt einer Unterrichtsstunde machen. Nur wenige Studierende (n=4) können dabei aber auch Anstöße zu kritisch-konstruktivem Denken in diesem Zusammenhang geben.

„Und Bild drei: Wie kann der Mensch innovativ handeln? Was kann Forschung und Entwicklung bewirken?“ (Studentin M, Anfang des Studiums)

„Auf jeden fall, das 3. – Zum Thema „Künstlich erschaffene Tourismuswelten“. Aber auch [zum Thema] Wünsche, das man quasi die Wünsche der Menschen berücksichtigt... Das ist ja in der Wüste... Man erschafft [erfüllt] den Wunsch, damit die Menschen dort Skifahren gehen können. Da ist das gut zu verwenden und in diesem Zusammenhang kann man auch auf die Werbung und Sprache eingehen: Welche Sprache wird hier verwendet?“ (Studentin V, Ende des Studiums)

Allgemein lässt sich über die individuelle Auffassung von bestimmten Umweltartefakten feststellen, dass „der Mensch Objekte der Umwelt übersieht, wenn sie in seiner Motivationsstruktur keine oder nur geringe Bedeutung haben“ (STONJEK zit. JOERGER, 1997, S. 76). Es spielen jene Assoziation von Begriffen oder sonstigen Stimuli eine Rolle,



die mit der eigenen Lebenswelt am nächsten in Verbindung stehen (vgl. ebd.). Dies verdeutlicht, dass Lehrende im Unterricht auf die Alltags- und Lebenswelten der SchülerInnen Rücksicht nehmen sollten, um den SchülerInnen das Lernen sinnvoll in Hinblick auf persönliche Handlungssituationen erlebbar zu machen (vgl. VIELHABER, 1999, S. 16).

„Mit ein Ziel einer so verstandenen lebensweltlichen Orientierung wäre es, den SchülerInnen die Möglichkeit einzuräumen, sich reflektierend über ihre Lebenswelt, die bisher unreflektierte Erfahrungsbasis war, zu erheben (natürlich ohne sich von ihr distanzieren zu können). Dieser Reflexionsprozeß [sic!] bezieht alle Erinnerungen, gegenwärtigen Handlungen und zukünftigen Hoffnungen mit ein und schafft damit die Voraussetzung für jene Horizonterweiterung, die neue Spielräume für Problemannäherungen und Handlungsalternativen eröffnet [...]“ (ebd.)

#### *Zusammenfassung*

Der Begriff „Raum“ wird von den StudentInnen in erster Linie mit geographischen Gegebenheiten assoziiert. Meist wird ein mathematisch definierbarer (3D-)„Raum“, wie der eines Zimmers, unbegrenzten Räumen, wie dem des Weltalls, gegenübergestellt. Nur wenige Studierende sprechen auch persönliche Räume an, die je nach Individuum anders erfahrbar sind, wie beispielsweise ihren persönlichen Freiraum oder den (subjektiven) Gedankenraum. Dass „Räume“ nicht von allen Individuen in gleicher Weise erfahrbar sind und dass die Menschen für die Gestaltung von „Räumen“ verantwortlich sind, wird von allen StudentInnen erkannt. Auch die Assoziationen zum Thema „Raum“ und zum Einsatz im Unterricht in Bezug auf Raumabbildungen zeigt die Vielfalt von subjektiven Deutungen und Wahrnehmungen. Besonders mit *Bild 2* wird das Phänomen „Raum“ zu einem eigenen Unterrichtsthema gemacht; Landschafts- und Naturbeschreibungen oder –gewalten rücken in den Mittelpunkt einer (möglichen) Unterrichtseinheit. Kritisch-konstruktive Denkanstöße werden – wenn – nur im Zusammenhang mit dem Foto der Skihalle genannt. Doch diese sollten vermehrt im Sinne einer wahrnehmungsorientierten und konstruktivistischen Perspektive Einzug in eine GW finden, damit die SchülerInnen die Welt in ihren vielperspektivischen Gestalten entdecken können und lernen, Toleranz gegenüber andere Sicht- und Lebensweisen zu zeigen (siehe Kapitel 1.1).

#### 4.4.3 Was der „Orient“ für Bilder bei den Studierenden hervorruft

*Welches Bild haben Studierende vom „Orient“ und wie würden Studierende im Unterricht damit umgehen?*

In diesem Kapitel werden die Assoziationen zu dem Begriff „Orient“ in zusammengefassten Kategorien vorgestellt, wobei zu beachten ist, dass viele Studierende nicht nur eine Vorstellung von dem Phänomenraum „Orient“ haben, sondern mehrere Sichtweisen von diesem nennen. So assoziiert, zum Beispiel, Studentin A (Ende des Studiums) drei unterschiedliche Bilder: den „Orient“ als fröhliche Welt, als geographischen Raum und als historischen Begriff.

##### **Der „Orient“ als bunte, fröhliche und exotische Welt**

Die meisten Assoziationen der Befragten (n=17) in Zusammenhang mit dem Begriff „Orient“ decken sich mit fast allen Bildern, die ATTIA als typisch für den „Orient“ beschreibt (vgl. ATTIA, 2007, S. 10). Die StudentInnen bezeichnen den Basar als „das“ Charakteristikum eines „orientalischen“ Landes, beschreiben die Exotik der unterschiedlichen „orientalischen“ Gewürze und sprechen den „orientalischen“ (Bauch-)Tanz an. Weiters werden den „Orientalen“ in einer ersten Assoziation eine hohe Gastfreundschaftlichkeit und ein gemeinschaftliches „buntes und fröhliches Zusammenleben“ (Studentin T, Ende des Studiums) zuerkannt. 15 Studierenden geben zu, dass diese Bilder in erster Linie Erinnerung aus der Kindheit darstellen: Geschichten aus „Tausendundeine Nacht“ und Filme, wie beispielsweise „Aladin“, haben diese Gedankenbilder vom „Orient“ geprägt. Damit wird deutlich, dass Bilder aus (alten) Geschichten (bis heute) in den Köpfen der Menschen wirken (vgl. PFLITSCH, 2007, S. 169). PFLITSCH verdeutlicht außerdem, dass das Verlangen nach „Exotik“ und unerfüllten Sehnsüchten einer westlich geprägten Welt für Marketingzwecke ausgenutzt wird. Sowohl Kartoffelchips mit der Geschmacksrichtung „Oriental“, die „ein Geschmackserlebnis wie aus 1001 Nacht“ (ebd.) garantieren, als auch Tourismusdestinationen, die versuchen durch „Tausendundeine Nacht“-Feelings TouristInnen anzulocken, sollen „westliche“ Sehnsüchte erwecken und AbnehmerInnen dafür finden (vgl. ebd.). Den Studierenden ist allerdings diese klischeehafte Verwendung des Begriffs bewusst, denn der Großteil der StudentInnen kann dies auch benennen:

„[...] Die typischen Bilder sind Bauchtänzerinnen, Wüste, Kamele, Basare, etc.“  
(Studentin A, Ende des Studiums)

„Naja so typisch: Basar mit einem Haufen Teppiche, Händler mit Turbanen, die schreien und ihre Sachen verkaufen wollen [...] farbenfroh, viel rot und gelb [...] sehr klischeehaft halt.“ (Student H, Anfang des Studiums)

Die Relevanz der kulturellen und menschlichen Komponente in der Wahrnehmung der Befragten zum Thema „Orient“ wird durch die Wahl jenes Bildes bestätigt, das für die Studierenden den „Orient“ von den gezeigten Bildern aus *Abbildung 9* (nach der ersten Assoziation!) am meisten symbolisiert: das Bild des Basars. Für 13 Studierende ist der Basar und das damit verbundene Feilschen und Handeln mit Waren das markanteste Merkmal des „orientalischen Raumes“ (*Tab. 8*).

*Tab. 8:* Anzahl der Nennungen des Bildes aus *Abb. 9*, das für Studierende den „Orient“ am meisten symbolisiert

	Bild 1	Bild 2	Bild 3	Bild 4	Bild 5	Bild 6	Bild 7	Bild 8	Bild 9	Bild 10
Symbol für den „Orient“	2	0	1	4	3	0	0	13	0	0

*Quelle:* Datenerhebung T. Habitzl (2009)

Interessant sind die unterschiedlichen Argumentationen dieser Entscheidung. Die meisten StudentInnen begründen sie damit, dass der Basar „einfach das Typische des Orients wiedergibt“ (Student D, Mitte des Studiums). Andere Studierende erwähnen „die Menschen und deren Lebensart, die automatisch mit den Märkten in Verbindung gebracht werden“ (Studentin A, Ende des Studiums) oder die Menschenmassen, „die typischen Einkaufsstraßen mit viel Licht und mit vielen Leuten“ (Student H, Anfang des Studiums). Doch auch vier von sechs Studierenden, die schon eine Reise in den „orientalischen Raum“ gemacht haben, würden ebenfalls dieser speziellen Marktform eine symbolhafte Bedeutung dem „Orient“ zuschreiben, denn sie machen darauf aufmerksam, dass in manchen Städten und Gebieten tatsächlich diese beschriebene Marktatmosphäre vorzufinden ist.

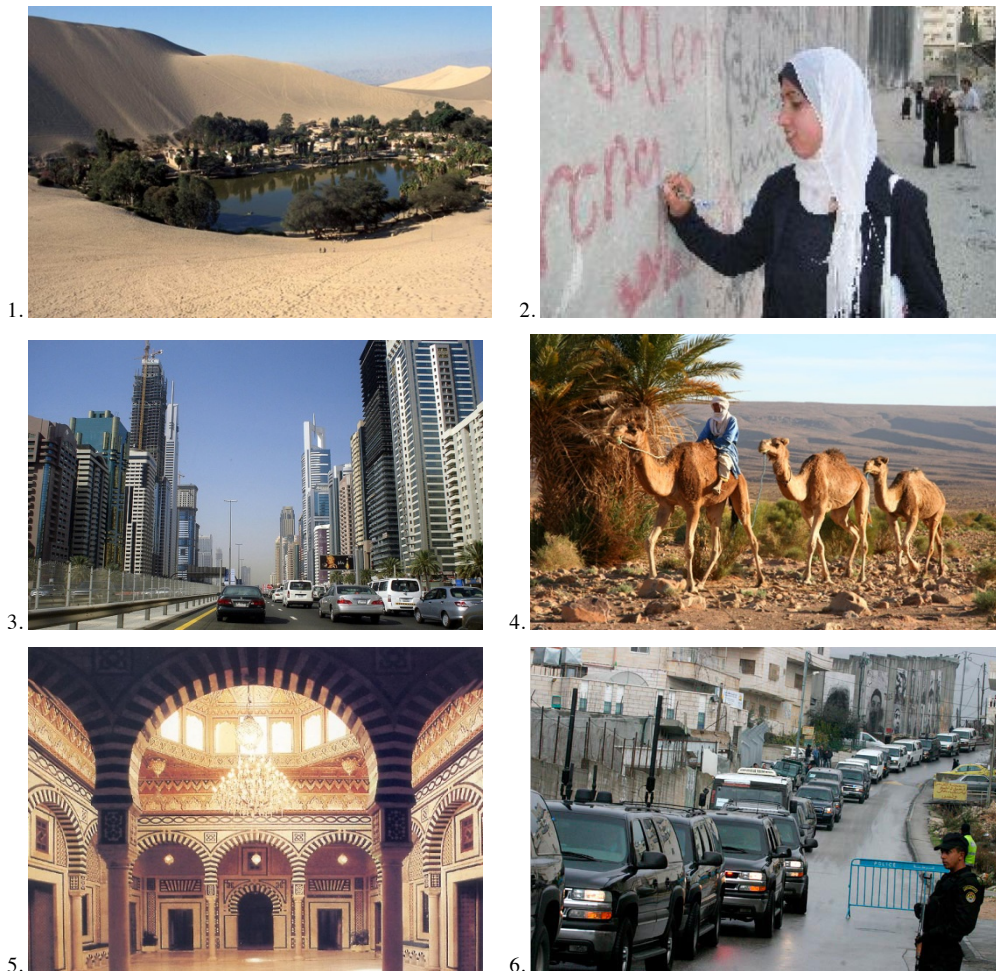
„[...] aber unterschiedliche [Basare]. In der Türkei [Istanbul] ist es vielleicht so wie man es sich vorstellt. [...] Es war schon sehr touristisch ausgelegt mit viel Goldschmuck, Wasserpfeifen, Gewürzen, Tees. [...] In Tunis war [es] am

europäischsten, da habe ich es am gepflegtesten in Erinnerung.“ (Studentin J, Mitte des Studiums)

„Marakesch zum Beispiel schon, mit den riesigen Basaren, Künstlern und Tänzern am Abend, Artisten. Es ist einfach was auf der Straße los. [...] Außerdem ist da der Basar erkennbar, ich verbinde große Menschenmassen damit.“ (Student R, Ende des Studiums)

Doch auch die Abbildung der „orientalischen“ Architektur (*Bild 5 in Abb. 9*) symbolisiert (am ehesten) für drei StudentInnen das persönliche Bild des „Orients“ und verweist ebenfalls auf die Wichtigkeit der Bedeutung der kulturellen Komponente in Zusammenhang mit den Assoziationen zu dem Begriff „Orient“.

Abb. 9: Bilder aus dem „Orient“





7. © AP



8.



9.



10.

Quellen: siehe Abbildungsverzeichnis S. 123

### Der „Orient“ in Verbindung mit dem subtropischen Lebensraum

Nomaden, Palmen, Oasen, Wüste und Kamele sind jene Schlagwörter, die ebenfalls von StudentInnen im Zusammenhang mit den ersten Assoziationen zum Begriff „Orient“ genannt werden. Diese gedanklichen Verknüpfungen sind mit jenen „orientalischen“ Bildern zu vergleichen, die VertreterInnen (WIRTH, STEWIG, BANSE, etc.) aus der klassischen Geographie in die Welt transportierten (siehe Kapitel 3.2). Wie auch anhand der *Tabelle 9* zu erkennen ist, spiegeln sich diese an den Naturraum angepassten Assoziationen wider: Die Abbildungen der (möglicherweise) Nomaden auf ihren Dromedaren und die Oasenlandschaft symbolisieren für sechs Studierende (am ehesten) den „Orient“.

### Der „Orient“ als geographisch-abgegrenzter „Raum“

Ein Drittel der Befragten versucht den „Orient“ geographisch abzugrenzen: „Länder, die im Osten sind“ (Studentin L, Mitte des Studiums). Genannt werden je nach StudentIn die Staaten von Nordafrika und der arabischen Halbinsel, aber auch die Republik Türkei, Iran, Irak und Indien. Wie schon TIBI mehrere Abgrenzungsmöglichkeiten für den „Orient“ bzw. den „Nahen Osten“ diskutiert (siehe Kapitel 3.1), variiert also auch bei den Studierenden das „räumliche“ Verständnis über diese Region.

„Orient darf man ja eigentlich nicht mehr sagen, ist ja verpönt - ist so in der Vorlesung vorgekommen. Man sollte es eher in Islamischen oder Arabischen Kulturteil gliedern. Für mich ist Orient schon noch ein Raum: der Zentralraum ist Irak, Iran, Saudiarabien, Syrien, Israel und auch Nordafrika.“ (Student R, Ende des Studiums)

„Heute wird eher der Arabische Raum damit verbunden, wobei Orient größer und kleiner definiert werden kann, wobei Nordafrika für mich eher weniger dazu zählt [...] Durch die Vorlesung vom Husa habe ich ein viel besseres Verständnis bekommen.“ (Studentin A, Ende des Studiums)

Nicht nur die Variationen der Abgrenzungsversuche der StudentInnen sind anhand dieser Beispiele zu erkennen, sondern es sind auch die Spuren der Vorlesung „Der Orient im wirtschaftlichen und sozialen Wandel“ von HUSA an der Universität Wien zu erkennen. Alle fortgeschrittenen Studierenden (n=5), die die Vorlesung von HUSA besucht haben - in der die Problematik der Abgrenzung vorgestellt wird - und die die „räumliche“ Abgrenzung auch im Zuge der Begriffsassoziation ansprechen, erwähnen explizit die in der Vorlesung angesprochene Abgrenzungsproblematik.

### **Der Begriff „Orient“ im historischen Kontext und als traditionelle Lebensweise**

Bei einigen befragten Studierenden (n=7) wird der Begriff „Orient“ im historischen Kontext und mit traditionellen Sicht- und Lebensweisen in Verbindung gebracht. Der „Orient“ ist ein Begriff aus der Vergangenheit, der bis in die heutige Zeit von Bedeutung ist und im Vergleich zum „Westen“ mit traditionellen Lebensweisen in Zusammenhang gebracht wird. An zwei Aussagen von StudentInnen ist dies an kurzen, nebenbei erwähnten Statements festzumachen, wie „Orient ist für mich Vergangenes“ (Studentin A, Ende des Studiums) und „Ich habe auch das Bild des Osmanischen Reichs im Kopf; der Gegensatz zum Okzident“ (Student N, Ende des Studiums). Andere Studierende dokumentieren dies anhand eines kurzen geschichtlichen Abrisses - von den Kreuzzügen bis zum Osmanischen Reich, von der Seidenstraße bis zu den modernen Wirtschaftsmetropolen (vgl. Student X, Ende des Studiums und Studentin M, Anfang des Studiums). Für Student E steht insofern die traditionelle Lebensweise im Vordergrund, „weil ich glaube, dass die Leute im Orient mehr auf die Religion bedacht sind als wir“ (Student E, Anfang des Studiums) und Student F würde die Lebenseinstellung der Menschen dort, „eher als konservativer bezeichnen“ und weniger fortschrittlich als in

westlich geprägten Ländern, aber „nur in gewissen Sparten“ (Student F, Mitte des Studiums).

### **Der „Orient“ als Wirtschaftsraum und Konfliktraum**

Der Begriff „Orient“ wird kaum mit politisch-wirtschaftlichen Gegebenheiten assoziiert. Nur zwei Studierende (Student R und Studentin V, beide Ende des Studiums) sehen den „Orient“ als einen großen einflussreichen Wirtschaftsraum, der die meisten Erdölressourcen weltweit besitzt und wo wirtschaftliche Zusammenschlüsse eine große Rolle für den internationalen Handel spielen.

Wenn Studierende den „Orient“ als Konfliktregion darstellen, dann sprechen sie diesen nur im Zusammenhang mit negativen Schlagzeilen an, die über die Medien transportiert werden. Student K nennt als einziger diesen Aspekt im Zuge der aller ersten Assoziation mit dem Begriff „Orient“:

„Mit Orient verbinde ich eine andere Religion, teilweise ein schlechtes Image. Das Image des Bösen, die ganzen Konflikte: Afghanistan, Israel, hört man immer - Der Raum wird schlecht dargestellt.“ (Student K, Ende des Studiums)

Andere Studierende verbinden eher mit dem Arabischen oder Islamischen „Raum“ negative Bilder, während „Orient“ etwas Positives und Exotisches in sich verbirgt (vgl. Studentin A, Ende des Studiums). Genau darauf macht ATTIA (siehe auch Kapitel 2.1) ebenfalls aufmerksam: Durch die Kulturalisierung des Anderen sind Orient- und Islambilder noch im Alltag fest etabliert, „das Exotische, positiv Besetzte [wird] dem imaginären, märchenhaften, sinnlichen, ursprünglichen Orient zugewiesen, während der reale, politisch relevante, akademische Islam vernichtend als Bedrohung dargestellt wird“ (ATTIA, 2007, S. 10).

„Also das erste, was ich im Kopf habe ist eine Inderin mit einem Punkt auf der Stirn, Bollywood [...] also einfach eine andere Kultur, andere Religion [...] mit Orient habe ich weniger das Politische oder Wirtschaftliche im Kopf.“ (Studentin P, Anfang des Studiums)



## **Der „Orient“ als „Raum“ von Gegensätzen**

Wenige StudentInnen (n=5) machen auf die Gegensätze, die den „Orient“ betreffen bzw. „ausmachen“, aufmerksam. Studentin V (Ende des Studiums) spricht einerseits den exotischen, friedvollen „Orient“ mit seinen faszinierenden Darstellungen (aus Geschichten) an und andererseits die gewalttätigen und militärischen Auseinandersetzungen, also den „Orient“ als Konflikt- und Terrorraum (im Zusammenhang mit den Medien). Andere StudentInnen erwähnen die reichen Erdölländer und stellen diese den ressourcenarmen Ländern dieser Region gegenüber. Ebenso wird die Stellung der Frau in einer „orientalischen“ Gesellschaft eher negativ bewertet, im Gegenzug dazu die Gastfreundlichkeit der Menschen (gegenüber TouristInnen) gelobt. Student R und Studentin V (beide am Ende des Studiums und „Orientreisende“) sind die einzigen Studierende, die bereits in der ersten Assoziation über das Konstrukt „Orient“ deutlich machen, dass dieser zwar einheitlich dargestellt wird, nie aber unter einem einzigen Gesichtspunkt behandelt und bewertet werden sollte.

„Es gibt ja auch im Orient selber so viele Differenzen, die man eben nicht als einheitlichen Raum betrachten darf. [...] Arabische Kultur, „Tausendundeine Nacht“, Bazare und vieles mehr; das Typische halt. Das sollte man aber nie vereinheitlichen, mir fallen auch Konflikte dazu ein.“ (Student R, Ende des Studiums)

„Aber dann sehe ich auch totale Unterschiede, die Erdölländer, Dubai und die ganzen Emirate und im Gegensatz dazu Jemen, ein total armes Land, was kein Erdöl hat, man muss es schon aufsplittern. [...] Ich glaube auch, dass viele mit dem Begriff Orient, zum Beispiel wenn sie ein Restaurant eröffnen, Sehnsüchte wecken wollen. Also dieses Exotische, „Tausendundeine Nacht“, das man da ganz viel mit den Assoziationen spielt. Du würdest dein Restaurant nicht „Nahost“ nennen. [...] Aber auch da muss man aufpassen, alle Begriffe haben eine Konnotation dahinter.“ (Studentin V, Ende des Studiums)

Von den sechs StudentInnen, die (bewusst) auf die Gegensätze einer „orientalischen“ Region aufmerksam machen, haben vier davon bereits eine Reise nach ihren Angaben in den „Orient“ getätigt.

### *Zusammenfassung*

Die StudentInnen produzieren zu dem Begriff „Orient“ viele unterschiedliche Bilder. In erster Linie aber phantasievolle, fröhliche und exotische Bilder, die aufgrund von alten



Filmen und märchenhaften Erzählungen aus der Kindheit bis heute in den Köpfen der Befragten wirken. Manche Studierende versuchen aber auch eine Abgrenzung des „Orients“ nach politischen/geographischen Kriterien aufzuzeigen oder machen auf eine Abgrenzungsproblematik aufmerksam. Für andere Studierende stellt der Begriff „Orient“ etwas „Vergangenes“ (Studentin A, Ende des Studiums) dar oder er symbolisiert alte und traditionelle Lebensweisen, die teilweise bis heute Gültigkeit haben. Negative Konnotationen, wie Konflikte oder Terrorismus, werden von den Befragten nur im Zusammenhang mit den Medien genannt. Und auch die Religion, der Islam, wird nur von einigen wenigen StudentInnen mit dem „Orient“ in Verbindung gebracht. Ebenfalls gering ist der Anteil an jenen Studierenden, der explizit auf kulturelle/gesellschaftliche und wirtschaftliche Gegensätze, die der „Orient“ aufweist bzw. vermittelt, aufmerksam macht. In Hinblick auf die gezeigten Fotos aus *Abbildung 9*, die die Facetten des „Orients“ widerspiegeln könnten, können alle Studierenden ihr persönliches Symbol des „Orients“ wiederfinden (siehe *Tab. 9*). Bis auf Studentin T, die sich nicht entscheiden kann und angibt, dass der „Orient“ eine Mixtur von vielen Gegebenheiten darstellt, „es ist vielleicht alles dort, aber es gibt nichts, wo ich sage, dass gibt es nur im Orient“ (Studentin T, Ende des Studiums).

#### **4.4.4 Wie Studierende das Thema „Orient“ (mit Hilfe von „Orientbildern“) im Unterricht behandeln würden**

„Kommt drauf an mit welchem Thema ich arbeiten will. Zum Beispiel als Konfliktregion - dann Nummer sieben. Wenn politisch-gendermäßig dann Nummer zwei. Wenn ich habe Dubai, Erdöl mit der Vernetzung zu Amerika, dann Nummer zehn [...] die Nummer eins ist nur interessant, wenn ich naturräumliche Sachen ansprechen will und auch vier ist so reisekatalogmäßig.“ (Studentin L, Mitte des Studiums)

Wie dieses Beispiel zeigt, kommt es auf die Zielsetzung und Vermittlungsinteresse der Lehrerin oder des Lehrers an, ob ein Bild Einsatz im Unterricht findet oder nicht. Jeder dritte befragte Studierende macht auf diesen Aspekt aufmerksam, wenn gefragt wird, welches Bild bzw. welche Bilder sie aus *Abbildung 9* für den Unterricht einsetzen würden. Und doch ist in *Tabelle 9* zu erkennen, dass *Bild 3* („Dubai“) am meisten Aufmerksamkeit erhält, wenn es darum geht, ein Bild für den Unterricht zum Thema „Orient“ zu wählen.

Tab. 9: Anzahl der Nennungen der Bildauswahl aus Abb. 9 zum Thema „Orient“ für den Unterricht

Einsatz im Unterricht	Bild 1	Bild 2	Bild 3	Bild 4	Bild 5	Bild 6	Bild 7	Bild 8	Bild 9	Bild 10
Bei Nennung eines Bildes	2	2	6	0	3	1	1	4	3	2
Bei Nennung von vier Bildern <sup>15</sup>	12	10	14	8	6	3	12	17	6	8

Quelle: Datenerhebung T. Habitzl (2009)

Diese sechs Studierende, die sich für *Bild 3* entschieden haben, begründen diese Wahl damit, dass sie mit diesem Bild die Möglichkeit haben „Klischees auf[zu]brechen“ (Studentin A, Ende des Studiums) und „weil es nicht nur ein traditionelles Bild gibt, denn im Gegensatz zur Wüste gibt es auch große Städte, wie Dubai [...] Diese Gegensätze aufzuzeigen funktioniert gut. Das habe ich schon in der Schule ausprobiert“ (Student D, Mitte des Studiums). *Bild 1*, die Oasenlandschaft und *Bild 2*, das Mädchen mit dem Kopftuch, werden von jeweils zwei Studierenden im Zusammenhang mit den Thematiken „Leben in unterschiedlichen Landschaftszonen“ und „Die Stellung der Frau im Islam“ assoziiert und *Bild 5* würde bei drei Studierenden Einsatz im Unterricht finden, „weil die islamische Kultur durch die Architektur am besten repräsentiert werden kann“ (Student S, Mitte des Studiums).

Vier befragte Studierende hingegen würden jenes Bild im Unterricht verwenden, das von den StudentInnen am ehesten als Symbol des „orientalischen Raumes“ bezeichnet wurde, nämlich das Bild des Basars. Begründet wird diese Entscheidung damit, dass der Basar als Schnittstelle der traditionellen und der modernen Lebensart zu sehen ist (vgl. Studentin M und V, Anfang und Ende des Studiums), die wirtschaftlichen Strukturen im Vergleich zu anderen Regionen damit erläutert werden und die unterschiedlichen Marktatmosphären damit dargestellt werden könnten:

„Wo gibt es sonst noch [welche] auf der Welt? Wie sind die Unterschiede? Welchen Zugang haben die Leute zueinander?“ (Studentin P, Anfang des Studiums).

<sup>15</sup> Es gilt damit zu erkunden, wie Studierende mit mehr Bildern umgehen würden, wenn sie diese zur Verfügung hätten.

Die *Bilder 6, 7, 9 und 10* würde die Autorin nicht als „klassische Orientbilder“ betiteln und doch bzw. gerade deswegen haben sich mehr als ein Viertel der Studierenden (n=7) dafür entschieden, diese Bilder im Unterricht zu verwenden.

*Bild 9*, ein kurzer Ausschnitt des öffentlichen Lebens einer Stadt wird von drei Studierenden für den Unterricht ausgewählt, mit der Begründung, dass es ein „generalisiertes Bild ist“ (Studentin L, Mitte des Studiums) und weil damit viele unterschiedliche Themen angesprochen werden könnten, wie das Aufzeigen eines innerstädtischen Lebens mit den kulturellen Merkmalen oder die (städtische) Verkehrsproblematik und die damit verbundenen Auswirkungen auf die Umwelt. Zwei Studenten würden die politische Komponente ansprechen und mit Hilfe der *Bilder 6 und 7* auf aktuelle Krisengebiete Bezug nehmen. Als kreativen und originellen Einstieg für den Unterricht zum Thema „Orient“ würden weitere zwei Studenten *Bild 10* bezeichnen,

„weil die anderen Bilder, glaube ich, Kamele und Oasen verbinden die Schüler sowieso mit Orient und dadurch können sie auch ein bisschen einen anderen Einblick bekommen: städtischer Orient im Raum.“ (Student R, Ende des Studiums)

Und welche Bilder würden die Studierenden für den Unterricht zum Thema „Orient“ verwenden, wenn sie die Möglichkeit hätten mit mehreren Bildern zu arbeiten? Wollen sie oder können sie nur in der Kombination von Bildern gewisse Themenstellungen behandeln? Die „nicht-klassischen Orientbilder“ finden bei einem möglichen Unterrichtseinsatz von vier Bildern ebenfalls Anklang (*Tab. 9*). Auffallend ist, dass diese Bilder nicht in Kombination mit anderen Abbildungen verwendet werden, sondern meist „eigenständige“ Themen ansprechen, wie zum Beispiel *Bild 7*, das für zwölf Studierende Themen für politische Konflikte beinhaltet oder *Bild 12*, das von den meisten Studierenden zum Thema Globalisierung und Vermischung von Kulturen Interesse weckt.

„Man merkt, dass es die Filme schon überall gibt, auch McDonalds - westliche Einflüsse in anderen Staaten, aber das gibt es umgekehrt sicher auch. Würde das auch durchführen: Welche Einflüsse aus dem orientalischen Raum gibt es auch im Westen?“ (Studentin G, Ende des Studiums)

*Bild 1* und *Bild 4* wird von mehr als der Hälfte der Befragten (n=14) im Zusammenhang mit *Bild 3* genannt, um den Gegensatz und zur Darstellung des traditionellen vs. des modernen „Orient“ aufzuzeigen. Anhand von drei Studierenden soll nun gezeigt werden, mit welchen Bildern und den damit verknüpften Themenstellungen zum Gesamtthema „Orient“ gearbeitet werden würde:

„Bild drei und Bild eins als Gegensatz [...] Vier, zwei sicher nicht, die sind zu klischeehaft. Dann wohl eher sieben. Aber nur wegen den Waffen. Meine Zimmerkollegin aus dem Heim war aus Israel und die hat davon berichtet, dass Bewaffnete im Supermarkt stehen ist Normalität – das kann man im Unterricht zum Thema machen. Und Bild zehn, um Dubai und die moderne Identität festzuhalten.“  
(Studentin A, Ende des Studiums)

„Eins, vier, acht zeigt die traditionelle Sichtweise. Bild drei zeigt die moderne Seite.“  
(Student D, Mitte des Studiums)

„Naja, eins, drei, acht und dann ist die Frage, als generellen Einstieg, um die Diversität zu zeigen [...] nimmst du ein oder zwei Bilder, weil wenn du sieben und zwei nimmst kannst du die Stellung der Frau durchnehmen.“ (Studentin T, Ende des Studiums)

Für Studentin A wird der Gegensatz des „Orient“ durch die Hochhäuser von Dubai und die Landschaftsform der Oase charakterisiert. Doch um mehr Facetten des Phänomenraums anzusprechen, versucht Studentin A auch den politisch-militärischen Aspekt mit Hilfe des *Bildes 7* anzusprechen und legt weiters ihren Fokus auf die „moderne Identität“ (Studentin A, Ende des Studiums) Dubais, um auf die westlichen Einflüsse aufmerksam zu machen, die auch in diesem „Raum“ ihre Spuren hinterlassen haben. Student D hingegen, würde für den Unterricht drei „klassische“ Bilder auswählen, die er dann dem Bild mit den Hochhäusern Dubais gegenüber stellt und somit den traditionellen und modernen „Orient“ den SchülerInnen darstellen könnte.<sup>16</sup> Studentin T versucht neben

---

<sup>16</sup> Hier stellt sich allerdings die Frage, unabhängig davon wie lange der Student Zeit für die Bearbeitung des Themas im Unterricht einplanen und welche Zielsetzung er verfolgen würde, ob nicht diese Auswahl an Bildern zu einer einseitigen Darstellung führt, da nur auf die naturräumlichen Klischees aufmerksam gemacht werden würde, besonders in Anbetracht der Tatsache, dass der Student ebenfalls die Möglichkeit gehabt hätte zwischen aktuellen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Themenstellungen (in Anlehnung an die Fotos) zu wählen.

einer traditionellen und modernen Sichtweise des „Orient“ noch das Thema der Stellung der Frau im Islam aufzugreifen.

*Zusammenfassung*

Wenn nun zusammengefasst wird, wie angehende LehrerInnen den „Orient“ tatsächlich im Unterricht behandeln würden, wenn sie nur eine Unterrichtsstunde zur Verfügung hätten<sup>17</sup>, dann wird von dem Großteil der StudentInnen der „Orient“ an sich zum Thema einer Stunde gemacht: Um einen groben Überblick zu bekommen (vgl. Student F, Mitte des Studiums), um naturräumliche Gegebenheiten darstellen zu können (vgl. Student E, Anfang des Studiums), um die Problematik der Abgrenzung zu klären (vgl. Student Q, Ende des Studiums), um die Vielfalt aufzuzeigen (vgl. Studentin T, Ende des Studiums) und um Klischees aufbrechen zu können (vgl. Studentin A, Ende des Studiums). Im Gegensatz dazu würden rund ein Viertel der Befragten (n=7) sich in diesem Zusammenhang auf spezielle Themenschwerpunkte konzentrieren und Thematiken als primäre Vermittlungsinteressen der Unterrichtsstunde sehen, die sich mit der Stellung der Frau im Islam, dem Konfliktherd Palästina-Israel, dem Aufbau von unterschiedlichen Städten oder mit Wirtschaftsverflechtungen und demographischen Aspekten beschäftigen. Denn den „Orient“ an sich für den Unterricht zum Thema zu machen ist laut der Fachgruppe der JENAER GEOGRAPHIEDIDAKTIK nur dann erwünschenswert, wenn mit Hilfe von konstruktivistischen Sichtweisen solche „Themenfelder mit Schlüsselbegriffen wie Grenzen, Globalisierung, Gesellschaft, nationale Stereotypen, Kultur, usw.“ (JENAER GEOGRAPHIEDIDAKTIK, o.J., S. 26) kritisch hinterfragt und (politische) Absichten aufgezeigt werden (siehe Kapitel 3.3.2).

#### **4.5 Raumkonzepte am Beispiel „Orient“?**

*Sind kritisch-konstruktive Ansätze im Bewusstsein der Studierenden vorhanden, wenn es um unterrichtliche Planungsvorstellungen geht?*

Die Fragestellung und Zielsetzung ist ausschlaggebend für die Auswahl eines Bildes bzw. der Unterrichtsmaterialien. „Eine bestimmte Art zu fragen [lässt] auch immer nur eine Auswahl an Antwortmöglichkeiten [zu]“ (JENAER GEOGRAPHIEDIDAKTIK, o.J., S.

---

<sup>17</sup> Der Autorin ist bewusst, dass die Frage praxisfern ist, was auch von den meisten Studierenden kritisiert worden ist. Es soll damit viel mehr festgehalten werden, welchen Schwerpunkt die Studierenden setzen; was Studierenden ein Anliegen wäre, dass SchülerInnen *unbedingt* über diese Thematik wissen sollten. An dieser Stelle soll nochmals Dank an alle befragten StudentInnen ausgesprochen werden, da der Autorin bewusst ist, dass von den Studierenden ein hohes Maß an Kreativität abverlangt wurde, als es darum ging, unvorbereitet und ohne fachwissenschaftlichen Überlegungen eine Unterrichtsstunde zu einem bestimmten Thema zu kreieren.

32) und verweist damit auf ein spezielles Verständnis von „Raum“. Es gilt nun jene Bedeutungsvarianten von „Raum“ festzuhalten, die im Zusammenhang mit den Darstellungen über den „Orient“ bei den Studierenden zu finden sind. Welche Raumkonzepte werden von den StudentInnen (unbewusst) verwendet?

### **Der „Orient“ als real-existierender Behälter**

Wie schon die Ergebnisse der Schulbuchanalyse zeigen (siehe Kapitel 3.4), findet auch bei den StudentInnen die Perspektive des Containerraums großen Anklang, denn bei fast allen Befragten (n=19) wird der „Orient“ als eine in „der“ Wirklichkeit existierende Gegebenheit behandelt. Dies ist vor allem anhand der Antworten herauszulesen, die in Hinblick einer Unterrichtsplanung zum Thema „Orient“ wiedergegeben wurden. Die Studierenden würden auf das Leben der Menschen eingehen, welches von den naturräumlichen Gegebenheiten geprägt ist oder würden auf die Vielfalt zu sprechen kommen, die den „Orient“ ausmacht; „wie er [der Orient] sein kann“ (Student D, Ende des Studiums).

„[Ich würde] die orientalische Stadt [durchnehmen], das gibt das beste Bild des Orients wieder: Moscheenbilder, Basare – also nicht nur Stadtbilder, sondern auch Landschaftsbilder.“ (Student K, Ende des Studiums)

„Orient ist für mich ein örtlich gebundener Kulturraum [...] ein geographischer Raum mit gewissen Traditionen, Klimabedingungen, Praktiken. [...] Ich würde vielleicht eine Megacity rausnehmen und diese besprechen und Handelsbeziehungen durchnehmen. Ich würde den moderenen Orient besprechen.“ (Studentin B, Ende des Studiums)

„Eine Stunde ist aber kurz! Dann würde ich den Orient einst und heute durchnehmen. Das traditionelle Bild und das moderne Bild, so wie es sein kann.“ (Student D, Mitte des Studiums)

„Als erstes fällt mir ein Spiel [für den Unterricht] ein: Eine Reise durch den Orient - so mit Bildern ausstatten/.../welche Länder, Begriffe, Tänze, Kulinarik - was fällt ihnen [dazu] ein?“ (Student U, Anfang des Studiums)

„Ich würde durchnehmen, was die typischen Länder sind und was typisch ist: die Wüste, die Basare, Nomaden.“ (Studentin O, Anfang des Studiums)

„In einer Stunde? Naja [...] Raumabgrenzung, dass man das diskutieren kann, weil ja auch oft diskutiert wird, wo Europa anfängt und wo es auf hört. Und ein bisschen ähnlich kann man das mit dem Orient auch machen [...]“ (Student Q, Ende des Studiums)

„Ich würde die Unterschiede zwischen Arm und Reich durchnehmen [...] wahrscheinlich arme, verschmutzte Straßen von Ägypten gegenüber neue, moderne Wohnbauten von Dubai oder Marokko stellen.“ (Studentin J, Mitte des Studiums)

Die unterstrichenen Satzteile markieren die ausschlaggebenden Argumente für die Auffassung, dass der „Orient“ als Entität gesehen wird. Denn man könnte nicht vom „besten Bild des Orients“ sprechen oder von einem „örtlich gebundenen Kulturaum“ bzw. gar eine Reise planen, wenn man nicht davon ausgehen würde, dass es den „Orient“ tatsächlich gibt. Und auch das Festmachen des „Orients“ durch die „typischen Länder“ und „die Unterschiede“ oder eine Diskussion über die Raumabgrenzung des „Orients“ im Unterricht zu starten, impliziert einen real existierenden „Raum“.

### **Der „Orient“ aus der wahrnehmungsorientierten Perspektive**

Fünf Studierende würden im Unterricht subjektive Wahrnehmungen und Deutungen über „orientalische“ Themenbereiche aufzeigen und somit Arbeitsweisen anwenden, die auf eine wahrnehmungsorientierte Raumkonzeption hinweisen. Student N (Ende des Studiums) würde im Unterricht die politische Auseinandersetzung in Nahost unter der Sichtweise von SchülerInnen durchnehmen, die (wenn möglich) einen Migrationshintergrund aus den Ländern aufweisen und ihre Meinung dazu präsentieren. Studentin V (Ende des Studiums) würde die Stellung der Frau im Islam ansprechen, aber nur unter der Voraussetzung, dass ExpertInnen zu Wort kommen und persönliche Erfahrungen islamischer Frauen in den Vordergrund gerückt werden.

„Ich würde mir hier auf jeden Fall Experten dazu einladen. [...] [Thema] Kopftuch – Was halten sie davon? Stellung[snahme] von Frauen, die das tragen und die es nicht tragen.“ (Studentin V, Ende des Studiums)

„[Gibt es den „Orient“?] Da erzählt dir jeder was anderes, da kommt es wieder auf die individuelle Sichtweise an. Man sollte die Schüler da wieder hinbekommen, um zu sehen, was die Sichtweisen bedeuten.“ (Studentin T, Ende des Studiums)

Auch Studentin T (Ende des Studiums) erkennt, dass der „Raum“ individuell wahrgenommen wird, was auch den SchülerInnen vermittelt werden sollte, damit diese lernen, Sicht-, Denk- und Lebensweisen unterschiedlicher Kulturen (inklusive der eigenen) kritisch zu hinterfragen. Und eine Studentin und ein Student würden (ebenfalls) mit subjektiven Bildern, im speziellen mit den persönlichen „Orientbildern“ der SchülerInnen, arbeiten. Allerdings würden sie ihnen anschließend gegensätzliche Beispiele nennen, damit die SchülerInnen erkennen, „dass es auch anders sein kann“ (Studentin L, Mitte des Studiums) und damit wieder auf einen real-existierenden „orientalischen Raum“ aufmerksam machen.

### **Enttarnung des Konstrukts „Orient“?**

Arbeitsweisen einer konstruktivistischen Raumkonzeption können im Zuge der Befragung bei den StudentInnen nicht festgestellt werden. Der „Orient“ an sich oder auch Problemfelder, wie zum Beispiel der Palästina-Israel Konflikt, werden nicht im Sinne einer kritisch-konstruktiven Didaktik aufbereitet. Allerdings erkennen einzelne Studierende (n=4), dass der Begriff „Orient“ eine Konstruktion darstellt, die vom Menschen geschaffen worden ist.

„In einem ist es quasi ein ganzer Begriff [der „Orient“], aber er ist kein ganzer Begriff, es ist so ein geschaffener Raumbegriff. [...] Ich glaube das Konstrukt hätte sich nicht so lange gehalten, wenn das nicht immer wieder reproduziert wird.“ (Studentin V, Ende des Studiums)

„Orient ist ja nur ein Name für, alles was wir jetzt besprochen haben. Aber ich würde sagen in Realität, in Wirklichkeit gibt es ihn nicht, weil da ist ja jedes Land für sich selber und die Grenzen sind ja vom Menschen gemacht.“ (Studentin L, Mitte des Studiums)

Diese Beispiele verdeutlichen, dass die Studierenden den „Raum Orient“ als „gemachtes“ Produkt enttarnen. Allerdings misslingt es ihnen, diesen auch im Unterricht als Konstrukt zu behandeln und politische Absichten dieser Konstruktion aufzuzeigen. So gibt, zum



Beispiel, Student X (Ende des Studiums) an, dass es den „Orient“ nicht gibt, „weil darunter so viele Dinge verstanden werden und es keine wirklichen Gemeinsamkeiten vorweist“ und gleichzeitig würde er aber im Unterricht das „Orientbild“ der SchülerInnen durchnehmen und Gegenbeispiele dazu nennen, wie zum Beispiel „Kamele Autokolonnen gegenüberstellen“. Der „Orient“ als vom Menschen produziertes Phänomen, wird verabsäumt den SchülerInnen mitzuteilen.

#### *Zusammenfassung*

Kurz zusammengefasst, lässt sich sagen, dass der „Orient“ im Unterricht von den Befragten mehrheitlich als real-existierender „Raum“ im Unterricht behandelt werden würde. Egal ob die StudentInnen in diesem Zusammenhang die Gegensätze des „Orient“ darstellen wollen, Klischees aufdecken, Raumabgrenzungskriterien diskutieren oder den städtisch-modernen „Orient“ den SchülerInnen näher bringen würden; der „Orient“ wird als reales Gebilde in „der“ Wirklichkeit behandelt. Nur fünf StudentInnen würden mit subjektiven Wahrnehmungen im Unterricht arbeiten und damit auf die differenten Wirklichkeiten der Individuen aufmerksam machen. Es sind also einige wenige Ansätze in Bezug auf eine wahrnehmungsorientierte Raumbetrachtung vorzufinden. Der „Raum“ aus der systemorientierten oder der konstruktivistischen Perspektive spielen in den Unterrichtsplanungen zum Thema „Orient“ bei den befragten StudentInnen keine Rolle.

## **4.6 Zusammenfassung**

In diesem Kapitel wurden den Fragen nachgegangen, wie der „Raum“ von den Studierenden in Bezug auf die Wissenschaft Geographie und das Unterrichtsfach GW wahrgenommen wird, welche Bedeutungen der Begriff „Raum“ aus Sicht von Studierenden haben kann, welche subjektiven Vorstellungen über den „Orient“ existieren und mit welchen Raumkonzepten am Beispiel „Orient“ im Unterricht (unbewusst) gearbeitet werden würde. Dazu wurden in Kapitel 4.2 inhaltliche Erwartungen zu den einzelnen Fragestellungen (und Themenblöcke) vorgestellt, die es nun gilt im Rahmen dieser Zusammenfassung zu überprüfen.

#### *(Erwartungen und) Ergebnisse zu den Einstiegsfragen*

Zu diesem Themenblock wurde angenommen, dass für Studierende 1. der „Raum“ das zentrale Erkenntnisobjekt in der geographischen Wissenschaft darstellt und damit 2. dem Mensch und sein Handeln keine Bedeutung in der Disziplin Geographie zu geschrieben

wird und 3. die Vermittlung von sozialen Kompetenzen und die Stärkung der Kritikfähigkeit von SchülerInnen nicht als zentrales Vermittlungsinteresse eines GW-Unterrichts gesehen wird. Die Ergebnisse der Befragung haben nun ergeben, dass diese Erwartungen teilweise eingetroffen sind. So wird dem „Raum“ von mehr als der Hälfte der Befragten eine zentrale Rolle in der geographischen Wissenschaft zuerkannt, was besonders an jenen Aussagen zu erkennen ist, die der klassischen Geographie entsprechen, da entweder die Vermittlung von Topographie oder das Wirkungsgefüge der Geofaktoren als Hauptaufgaben dieser Wissenschaft bezeichnet werden. Weiters werden von den StudentInnen im Rahmen der Frage, was für sie Geographie bedeutet, die unterschiedlichen Forschungsbereiche aufgezählt - Physische Geographie, Humangeographie, Kartographie, Sozialgeographie, etc. - was die Komplexität des Forschungsgegenstandes widerspiegelt, wie schon in Kapitel 1.1 erläutert wurde. Was nicht ganz den Erwartungen der Autorin entspricht, ist die Tatsache, dass vier StudentInnen den handelnden Menschen in den Mittelpunkt der geographischen Forschung stellen und damit die Basis für eine konstruktivistische Raumbetrachtung im GW-Unterricht schaffen, denn in diesem Sinne gestalten ja und kreieren Menschen „Räume“. Und auch die Erwartung, dass keine StudentInnen erkennen, dass die Vermittlung von sozialen Kompetenzen sowie die Stärkung der Urteils- und Kritikfähigkeit im Mittelpunkt eines GW-Unterrichts stehen sollte, um verantwortungsbewusste (handelnde) Menschen zu erziehen, ist nicht eingetroffen. Einige (wenige) StudentInnen (n=5) geben genau diese Gründe an, warum GW unterrichtet werden sollte. Im Gegensatz dazu, begründen genauso viele StudentInnen einen GW-Unterricht damit, dass dieser Topographie und Länderkunde vermittelt. Die meisten StudentInnen jedoch sprechen in diesem Zusammenhang die Vermittlung der Wirtschaftskunde und der Vorteil der Alltags- und Lebensnähe an, die damit dieser Disziplin Berechtigung als Schulfach einräumen.

*(Erwartungen und) Ergebnisse zum Themenblock „Raum“*

Die Autorin nahm in diesem Zusammenhang an, dass dem Begriff „Raum“ unterschiedliche (geographische) Bedeutungen zugeschrieben werden und dass die StudentInnen erkennen, dass „Räume“ subjektiv wahrgenommen werden. Dass sich die Studierenden selbst als RaumgestalterInnen betrachten und dass sie („Raum-“)Bilder im Zusammenhang mit Themen im Unterricht einsetzen würden, die den „Raum“ als zentrales Erkenntnisobjekt darstellen, wurde ebenfalls zu Beginn der Untersuchung angenommen. Die Ergebnisse zeigen nun, dass die Vermutung der Autorin stimmte, dass dem Begriff

„Raum“ unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben werden und dass in erster Linie geographische Räume mit dem Begriff assoziiert werden, egal ob diese als begrenzte oder unbegrenzte Gegebenheit genannt werden. Auch die Erwartung, dass die StudentInnen erkennen, dass „Räume“ subjektiv wahrgenommen werden, trifft zu. Alle StudentInnen sehen sich, wenn man direkt danach fragt, auch als GestalterInnen von „Räumen“, besonders wenn es um „aktive“ Tätigkeiten („Wenn ich einen Baum pflanze“) geht. - Dieses Ergebnis entspricht nicht der Erwartung der Autorin. Ein Drittel der Befragten benennen in diesem Zusammenhang sogar „externe“ Effekte ihres Handelns, also Konsequenzen, die nicht unmittelbar mit der Handlungssituation in Verbindung stehen. Vier StudentInnen hingegen vermitteln das Gefühl, dass sie diesen unbewussten Auswirkungen ihres Handelns keine Bedeutung beimessen. Wenn es um den Einsatz von Raumbildern im Unterricht geht, so spielt meist nur dann der „Raum“ als Erkenntnisobjekt eine Rolle, wenn Studierende Naturräume bzw. Naturgefahren (im Zusammenhang mit dem *Bild 2* - Steine die eine Straße blockieren) oder den „Raum“ als künstlich geschaffene Welt (in Zusammenhang mit *Bild 3*, einer Skihalle) im Unterricht als Bezugsgröße einsetzen würden. Immerhin zeigen vier StudentInnen auch Ansätze für kritisch-konstruktive Fragestellungen (allerdings nur in Verbindung mit dem Bild der Skihalle) für eine (mögliche) Unterrichtseinheit.

*(Erwartungen und) Ergebnisse zum Themenblock „Orient“*

Folgende Annahmen wurden in Verbindung mit diesem Themenblock aufgestellt: 1. Der Großteil der Studierenden assoziiert mit dem Begriff „Orient“ mit exotisch, farbenfrohe und märchenhafte Gedankenbilder, 2. Der „Orient“ wird als (geographische) Einheit wahrgenommen und 3. Es sind bei den Studierenden in Hinblick auf unterrichtliche Planungsvorstellungen keine konstruktivistischen Raumkonzepte zu finden. Die erste Erwartung kann positiv bestätigt werden, denn der Großteil der StudentInnen verbindet in erster Linie mit dem Begriff „Orient“ diese märchenhaften Bilder. Es werden Assoziationen mit Basaren, exotischen Gewürzen, Bauchtänzerinnen und märchenhaften Geschichten aus der Kindheit hergestellt. Neben diesen Verknüpfungen werden aber auch andere Bilder mit dem Begriff assoziiert. So spielen naturräumliche Gegebenheiten aus dem subtropischen Lebensraum (Oasen, Wüsten, etc.) eine Rolle, Abgrenzungsmöglichkeiten des „Orient“ werden diskutiert oder der Begriff wird im Zusammenhang mit historischen Begebenheiten erläutert. Auch die Erwartung darüber, dass der „Orient“ von den StudentInnen als Einheit wahrgenommen wird, kann (größtenteils)

erfüllt werden, denn nur wenige Studierende erkennen, dass der „Orient“ zwar von der Gesellschaft als Einheit dargestellt wird; „in Wirklichkeit gibt es ihn [aber] nicht“ (Studentin L, Mitte des Studiums). Und auch die dritte Erwartung kann bestätigt werden, denn obwohl die (wenigen) StudentInnen (n=4) erkennen, dass der „Orient“ als gesellschaftliches Produkt zu sehen ist, schaffen sie es nicht, diesen auch im Unterricht als solches aufzudecken und zu behandeln. Die Homogenisierung des „Orient“ wird also kritisiert, aber dieses Konstrukt an sich als Thema für den Unterricht zu machen bzw. aufzulösen, misslingt. Immerhin gelingt es fünf StudentInnen im Unterricht zum Thema „Orient“ mit subjektiven Wahrnehmungen zu arbeiten und damit eine Basis für einen Unterricht aus Sicht der wahrnehmungsorientierten (und konstruktivistischen) Raumkonzeption zu bilden.

*(Erwartungen und) Ergebnisse zu den erklärenden Variablen*

Um untersuchen zu können, ob der Fortschritt im Studium oder eine Reise in den „Orient“ bei den einzelnen StudentInnen Einfluss auf einen kritischeren bzw. differenzierteren Umgang in Hinblick auf eine (mögliche) konstruktivistische Raumbetrachtungen haben, wird der Versuch gestartet, die Probanden nach unterschiedlichen „Raumtypen“ einzuteilen.

*Raumtypen*

Die Einteilung der Raumtypen erfolgt nach dem Faktor „klassisch-konservativer vs. kritisch-offener Personentyp“. Als Kriterien für diese Einteilung, werden die Aussagen zu den Fragestellungen herangezogen, die sich 1. mit dem Unterrichtsfach GW beschäftigen, weil hier richtungweisende Denkmuster bezüglich unterschiedlicher Raumbedeutungen für die (Wissenschaft) Geographie zu finden sind, 2. auf die Bedeutungsvarianten des Begriffs „Raum“ beziehen, da hier festgestellt werden kann, ob auch „Räume“ mit lebensweltlichen Assoziationen eine Rolle bei den StudentInnen spielen und 3. mit dem Thema „Orient“ im Unterricht befassen, um damit die angewendeten Raumkonzepte als Kriterium zu integrieren.

Tab. 10: Kriterien für die Raumtypen<sup>18</sup>

StudentIn	Erkenntnis- objekt "Raum"*	geogra- phische Räume**	"Orient" als realer "Raum"***	"Der handelnde Mensch" im Mittelpunkt*	lebens- weltliche Räume**	wahr- nehmungs- orientierte Ansätze***	Raum- typ
A		x	x	x			2
B		x	x				1
C		x	x	x			2
D			x		x		2
E	x	x	x				1
F	x	x	x				1
G		x	x				1
H		x	x				1
I	x	x	x				1
J	x	x	x				1
K		x	x				1
L					x	x	3
M		x	x				1
N					x	x	3
O	x	x	x				1
P	x	x	x				1
Q			x		x		2
R		x	x				1
S	x		x		x		2
T				x	x	x	3
U		x	x				1
V				x	x	x	3
W		x	x				1
X	x	x				x	2

\*im Zusammenhang mit der Frage, was für StudentInnen Geographie (und Wirtschaftskunde) bedeutet, \*\*in Bezug auf die Assoziationen mit dem Begriff „Raum“, \*\*\*in Bezug auf unterrichtliche Planungen zum Thema „Orient“

Quelle: T. Habitzl (2009)

Nach dieser Tabelle wird also dann eine Studentin oder ein Student als „klassisch-konservativer Raumtyp“ bezeichnet (RT 1), wenn 1. in den Aussagen der StudentInnen über die Wissenschaft Geographie ersichtlich ist, dass der „Raum“ als Erkenntnisobjekt manifestiert wird, 2. mit dem Begriff „Raum“ in erster Linie geographische Räume assoziiert werden oder 3. der „Orient“ als reale Gegebenheit im Unterricht behandelt werden würde und im Gegensatz dazu keine Aussagen zu finden sind, die sich auf einen „kritisch-offenen Personentyp“ beziehen. Diesem Raumtyp (TR 3) ist dann ein Student oder einen Studentin zuzuordnen, wenn er oder sie 1. den handelnden Mensch in den Mittelpunkt einer (konstruktivistischen) wissenschaftlichen Geographie stellen, 2. auch nicht-geographische Räume in Bezug auf die Begriffsdeutung von „Raum“ erwähnen oder drittens Ansätze zu einer wahrnehmungsorientierten Raumkonzeption im Zuge der

<sup>18</sup> Der oder dem StudentIn ist nur dann ein „x“ zugewiesen worden, wenn die jeweilige Aussage eindeutig dem Kriterium zuordbar war.

Behandlung des Themas „Orient“ im Unterricht verwenden und nicht jene Kriterien erwähnen, die auf einen RT 1 verweisen. Alle anderen StudentInnen stellen einen „Mischtyp“ dar und werden in RT 2 zusammengefasst (Tab. 10).

Tab. 11: Raumtypen

RT 1				RT 2				RT 3			
Stud-entIn		Fortschritt im Studium	"Orient-reise"	Stud-entIn		Fortschritt im Studium	"Orient-reise"	Stud-entIn		Fortschritt im Studium	"Orient-reise"
M	♀	Anfang	x	C	♀	Anfang	-	L	♀	Mitte	-
O	♀	Anfang	-	D	♂	Mitte	-	T	♀	Ende	-
P	♀	Anfang	-	S	♂	Mitte	-	V	♀	Ende	x
W	♀	Anfang	-	A	♀	Ende	-	N	♂	Ende	-
E	♂	Anfang	-	Q	♂	Ende	x				
H	♂	Anfang	-	X	♂	Ende	-				
I	♂	Anfang	x								
U	♂	Anfang	-								
F	♂	Mitte	-								
J	♀	Mitte	x								
B	♀	Ende	-								
G	♀	Ende	-								
K	♂	Ende	-								
R	♂	Ende	x								

Quelle: T. Habitzl (2009)

Tabelle 11 gliedert die StudentInnen nach den zugewiesenen Raumtypen. Mit 14 StudentInnen, und damit mehr als die Hälfte der Befragten, erweist sich RT 1 als die größte Gruppe. Diese Kategorie umfasst nun jene StudentInnen, die eine „klassische“ Sichtweise in Bezug über die Bedeutung von „Raum“ in der Geographie (und Wirtschaftskunde) aufweisen. Dem gegenüber können nur drei Studentinnen und ein Student als „kritisch-offene“ Raumtypen bezeichnet werden; diese StudentInnen sind keine StudiumsanfängerInnen mehr. Somit kann ein positiver Zusammenhang in Bezug auf die erklärende Variable „Fortschritt im Studium“ und einer kritisch-offenen Betrachtung von „Raum“ festgestellt werden. Denn werden die Studierenden des RTs 2 und 3 zusammengefasst, so ist von den zehn Studierenden nur eine Studentin, die sich am Anfang des Studiums befindet. Alle anderen StudentInnen, die am Anfang des Studiums stehen, sind dem RT 1 zu zuordnen. Dafür ist bei der zu Beginn des Kapitels gestellten Erwartung darüber, dass auch eine „Orientreise“ einen positiven Einfluss auf eine kritisch-offene Raumbetrachtung bei den Studierenden auslöst, nicht eingetroffen. Es kann kein positiver Zusammenhang zwischen einer Reise in den „Orient“ und eine differenzierteren

(kritisch-konstruktiven) Wahrnehmung über einen „Raum“ festgestellt werden, obwohl von den sechs „Orientreisenden“ vier in der ersten Assoziation erkennen, dass der „Orient“ ein „Raum“ von Gegensätzen ist, der nicht als einheitlich dargestellt werden sollte.

Diese Ergebnisse decken einerseits die Erwartungen der Autorin, speziell in Hinblick auf die Raumkonzepte bei unterrichtlichen Planungsvorstellungen, andererseits ergeben sich aus den Antworten Unstimmigkeiten, die nun erläutert werden sollen.

Erstens ist anhand der Ergebnisse zu sehen, dass besonders bei den Antworten der Fragen über die (persönliche) Bedeutung einer Geographie (und Wirtschaftskunde) und über den Begriff „Raum“, dieser als reale Gegebenheit betrachtet wird. Werden die Studierenden aber direkt darauf angesprochen, wer denn „Raum“ gestaltet, so sprechen sie die handelnden Menschen an (PolitikerInnen, ArchitektInnen, etc.); inklusive sich selbst. Die StudentInnen erkennen also, dass der Mensch (sowohl aktiv als auch passiv) Gestalter von (geographischen) „Räumen“ ist, aber wenn es um den „Raum“ in der Wissenschaft Geographie geht bzw. um die Behandlung von Themen im Unterricht, so wird der „Raum“ als zentrales Erkenntnisobjekt bewertet und als solches auch behandelt. Doch diese ambivalente Auffassung ist auch, und damit zweitens, bei den Antworten über das Raumphänomen „Orient“ zu sehen. Einige StudentInnen erkennen, dass der „Orient“ eigentlich nicht existiert und auch die meisten „Orientreisenden“ geben an, dass der „Orient“ nicht als Einheit bezeichnet werden sollte und doch würden diese Studierenden im Unterricht den „Orient“ (mit all seinen Gegensätzen) als reale Gegebenheit den SchülerInnen präsentieren.

Damit wird deutlich, dass ein Umdenken in eine kritisch-konstruktive („Raum-“) Betrachtung noch nicht statt gefunden hat und auch dass das klassische Raumparadigma noch immer in den Köpfen der Studierenden verankert ist. Warum dies so ist und warum vor allem die unterschiedlichen Raumkonzepte kaum Verwendung im Unterricht finden, soll in Kapitel 5 zur Diskussion gestellt werden.

## 5. RESÜMEE

Ziel dieser Arbeit war herauszufinden, ob die Multiperspektivität der Raumparadigmen (der Wissenschaft Geographie) bereits Einzug in den aktuellen GW-Unterricht gefunden hat - was seit mehr als einem Jahrzehnt von FachdidaktikerInnen gefordert wird - und ob im speziellen die konstruktivistische Raumbetrachtung in GW-Schulbüchern und bei angehenden GW-LehrerInnen in Bezug auf unterrichtliche Planungsvorstellungen von Bedeutung ist. Dieser wissenschaftliche Ansatz kann zwar nur als *eine* mögliche Antwort auf zeitgenössische Problemlagen verstanden werden (vgl. WARDENGA, 2006, S. 23), aber er eröffnet den SchülerInnen die Möglichkeit, die Welt nicht als fixe Gegebenheit wahrzunehmen, sondern diese in ihren vielen Perspektiven zu beleuchten (siehe Kapitel 1.1). Konkret wurde versucht den Fragestellungen, die mit der Berücksichtigung des Raumpluralismus im schulpraktischen Unterricht auftreten, am Beispiel des Themas „Orient“ nachzugehen. Infolgedessen wurden in der vorliegenden Arbeit zunächst die Themengebiete „Räume in der (Schul-)Geographie“, bei der die unterschiedlichen Bedeutungsvarianten des Begriffs „Raum“ und die Raumkonzepte für einen GW-Unterricht vorgestellt wurden, und „Orient“ aus kulturwissenschaftlicher, geographischer und fachdidaktischer Perspektive getrennt bearbeitet. Anschließend wurde mit Hilfe der Thematik „Orient“ in ausgewählten Lehrbüchern nach differenten Raumparadigmen gesucht, bevor der Blick auf GW-Lehramtsstudierende der Universität Wien gelenkt wurde. Im Rahmen einer qualitativen Befragung wurden die Studierenden über den persönlichen Zugang zu der Wissenschaft Geographie, dem Unterrichtsfach GW, sowie zu dem Begriff „Raum“ und dem Konstrukt „Orient“ befragt. Sowohl die (zentralen) Fragestellungen (aus Kapitel 1.1), als auch zusammenfassende Antworten sollen nun wiedergegeben werden.

*1. Welche wissenschaftlichen Zugänge in Bezug auf das Phänomen „Raum“ spielen im Schulfach GW zurzeit eine Rolle? Kann man diesbezüglich von einer Paradigmenvielfalt in GW sprechen?*

Eine Multiperspektivität von Raumbetrachtungen ist bei den befragten StudentInnen, als auch in ausgewählten GW-Schulbuchseiten in Bezug auf das Phänomen „Orient“, nicht bzw. nur ansatzweise zu erkennen. Das Raumkonzept der klassischen Geographie, der „Raum“ als Container und als zentrales Erkenntnisobjekt der Wissenschaft steht im Mittelpunkt einer Betrachtung in Zusammenhang mit „orientalischen“ Thematiken.



Speziell in den untersuchten Schulbuchseiten, die sich mit kulturellen Raumabgrenzungen und damit mit dem „orientalischen“ Kulturerdteil beschäftigen, werden keine anderen Raumkonzepte angewendet; der „Orient“ wird exklusiv im Sinne von „Kulturessentialist[Inn]en“ - also das Wissen über „fremde“ Kulturen wird mit der Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen gleichgesetzt (vgl. BUDKE, 2006, S. 144 und siehe Kapitel 3.3) - behandelt. Allerdings deutet sich ein Aufbruch in Richtung Mehrperspektivität der Raumbetrachtungen an. So zeigen AutorInnen anderer Lehrbücher, dass auch ohne das umstrittene Kulturerdteilkonzept ausgekommen werden kann (siehe DOBLER et al., 2008 in Kapitel 3.4.3). Allerdings war aus den Gesprächen mit den Studierenden über ihren persönlichen Zugang von „Raum“ (in der Wissenschaft Geographie) und über den „Orient“ erkennbar, dass die Raumkonzeption der traditionellen Geographie, der „Raum“ als Container selbst, in den Köpfen der Studierenden noch immer massiv verankert zu sein scheint. Denn wenn von „Raum“ gesprochen wird, dann vorwiegend in Zusammenhang mit geographischen Räumen oder in Verbindung mit der Disziplin Geographie als (eigenständiges) Erkenntnisobjekt. Aber auch der „Orient“ in Zusammenhang mit unterrichtlichen Planungsvorstellungen würde als reale Gegebenheit behandelt werden. Nur vereinzelt sind kritisch-offene Denkweisen bei den StudentInnen zu erkennen, was anhand der von ihnen vorschlagbaren unterrichtlichen Arbeitsweisen zum Thema „Orient“ ersichtlich wurde: Nur fünf von den 24 befragten Studierenden würden mit Hilfe differenter Sichtweisen von Individuen diese den SchülerInnen präsentieren und damit zumindest den Anforderungen einer wahrnehmungsorientierten Raumbetrachtung entsprechen. Die systemorientierte Raumperspektive, bei der ja räumliche Koinzidenzen von sozialen, ökonomischen, kulturellen oder politischen Erscheinungen aufgezeigt werden, oder die konstruktivistische Raumbetrachtung, bei der „Räume“ erst aufgrund der handelnden Menschen entstehen (siehe Kapitel 2.2), fand bei Planungsvorstellungen der befragten StudentInnen für den Unterricht zum Thema „Orient“ keine Verwendung (siehe Kapitel 4.5).

*I. Sind Ansätze der konstruktivistischen Raumkonzeption in GW-Schulbüchern und bei angehenden LehrerInnen zu finden? Welcher Stellenwert wird diesen Ansätzen zuerkannt?*

Wie schon die Beantwortung der ersten Frage zeigt, spielt die konstruktivistische Raumbetrachtung sowohl in den untersuchten Schulbuchseiten, also auch bei den Antworten der StudentInnen (in Hinblick auf Unterrichtsplanungen zum Thema „Orient“)

keine Rolle. Denn obwohl in den untersuchten Schulbüchern Nachteile einer kulturellen Abgrenzung der Welt angesprochen werden, wird trotzdem das Kulturerdteilkonzept als orientierender Überblick über unterschiedliche Kulturen beschrieben und als solcher bewertet. Und auch die befragten StudentInnen würden den „Orient“ im Unterricht als Entität behandeln, was daran erkennbar ist, dass sie beispielsweise eine Reise durch den „Orient“ planen (vgl. Student U, Anfang des Studiums) oder die Gegensätze dieser Region beschreiben (vgl. Studentin J, Mitte des Studiums) würden, obwohl einige (wenige) Studierende erkennen, dass der „Orient“ an sich nicht existiert, sondern ein „geschaffener Raumbegriff“ (Studentin V, Ende des Studiums) ist. Der konstruktivistischen Raumkonzeption wird also im GW-Unterricht (im Zusammenhang mit ausgewählten Schulbüchern und den Arbeitsweisen von GW-Lehramtstudierenden) zum Thema „Orient“ kein Stellenwert zuerkannt.

Für die Autorin stellt sich nun die Frage, warum dies so ist, warum die Multiperspektivität der Raumparadigmen noch nicht Einzug in den GW-Alltag gefunden hat, obwohl FachdidaktikerInnen dies schon seit einem Jahrzehnt fordern. Wie viel Zeit muss vergehen bis die Vielfalt der Raumkonzepte im Unterricht Anwendung findet bzw. die konstruktivistische Raumperspektive für selbstverständlich und als Basis für eine GW-Didaktik genommen wird? Woran scheitert es, zumal es für den Umgang mit anderen Kulturen im Unterricht und der Anwendung einer konstruktivistischen Didaktik an Fachliteratur und Empfehlungen nicht mangelt (siehe BUDKE, 2006; FORCHER-MAYER, 2004; MARKOM und WEINHÄUPL, 2007; DOBLER et al., 2008; JEKEL, 2008; DOBLER, JEKEL und PICHLER, 2008; DICKEL und KANWISCHER, 2006; etc.)? Liegt es daran, dass den Studierenden in Bezug auf das Thema „Orient“ oder anderen „Kulturräumen“, die Kompetenz fehlt, didaktisch-(konstruktivistische) Anleitungen und Anregungen umzusetzen oder wollen sie sich nicht mit „neuen“ didaktischen („Raum-“)Perspektiven auseinandersetzen?

Die Autorin geht davon aus, dass das Scheitern des Bezuges auf unterschiedliche Paradigmen im Unterricht (zum Thema „Orient“) im Zusammenhang mit einem fehlenden Bewusstsein der (angehenden) LehrerInnen über die differenten Raumbetrachtungen steht; besonderen in Hinblick auf die konstruktivistische Raumkonzeption fehlt die Gewissheit bei den Studierenden darüber, dass „Räume“ erst durch konkrete Handlungsvollzüge produziert werden. „Bewusstseinsdefizite“ bei den Studierenden über differente

Raumkonzepte könnten also die Anwendung von multiperspektivischen („Raum-“)Didaktiken verhindern. Doch StudentInnen könnten auch in ihren Auffassungen über einen gelungenen GW-Unterricht, in einem solchen Ausmaß traditionell sozialisiert bzw. beeinflusst worden sein, dass sie nur wenig Bereitschaft zeigen, sich „neuen“ didaktischen Denkmustern zu öffnen bzw. nicht den Mut haben, diese in einem Unterricht anzuwenden. Das trifft auch für Lehrende zu, die befürchten, mit Konsequenzen von kontrollierenden Instanzen rechnen zu müssen, wenn sie im Unterricht mit „lebensnahen“ Raumbegriffen als unterrichtsleitende Kategorie arbeiten (vgl. VIELHABER, 1999, S. 56).

*Plädoyer für eine verbesserte universitäre Ausbildung*

Aus diesen Überlegungen und den Ergebnissen über die ambivalenten Denkstrukturen der befragten StudentInnen (Der „Orient“ wird als Konstruktion bezeichnet, nicht aber als solche im Unterricht behandelt bzw. der „Raum“ wird einerseits als eigenständiges Erkenntnisobjekt in der Geographie behandelt, andererseits werden die Menschen als GestalterInnen für „Räume“ bezeichnet, siehe Kapitel 4.6) plädiert die Autorin für eine verbesserte universitäre Ausbildung. Denn die Ergebnisse der Befragung verweisen tendenziell auf Muster, die einen positiven Zusammenhang zwischen dem Studienfortschritt von Studierenden und einem kritisch-offenen Raumverständnis zeigen (siehe Kapitel 4.6). Die universitäre Ausbildung könnte und sollte also eine bedeutende Rolle für einen zukünftigen gesellschaftlich anerkannten GW-Unterricht übernehmen; besonders in Hinblick auf die Vermittlung von unterschiedlichen Raumperspektiven. Eine universitäre Ausbildung sollte daher, im Sinne der Autorin, die StudentInnen dazu bringen, die Wissenschaft Geographie mit ihrem multiparadigmatischen Charakter als solche zu erkennen und die damit entstehenden Chancen für einen GW-Unterricht aufzeigen. Es könnten Seminare oder Lehrveranstaltungen an der Universität Wien angeboten werden, die sich mit der Anwendung von differenten Raumbezügen und im speziellen mit der konstruktivistischen Raumbetrachtung im Unterricht beschäftigen. Denn insbesondere Phänomene mit Konfliktpotential, aber auch Naturereignisse sollten im Sinne einer kritisch-konstruktiven Didaktik aufbereitet werden, da ein Thema in Hinblick auf ein mögliches Unterrichtsprinzip „Kognitive Toleranz“ (vgl. WEICHHART, 2004, S. 18) nie nur aus einer Perspektive beleuchtet werden sollte.

„Ganz offensichtlich [...] ist eine rein kartographische, auf dem absoluten Raum aufgebaute Analyse nicht geeignet, Nutzungskonflikte zwischen unterschiedlichen Interessengruppen aufzulösen. Vielmehr kann damit aufgezeigt werden, dass auch

„wissenschaftliche“ Raumdarstellungen, die auf einem absoluten Raum basieren, als eine Ausprägung des relationalen Raumes gesehen werden können. [...] Absoluter Raum *und* Wahrnehmungsraum können demgemäß als eine interessen geleitete Raumkonzeption aufgedeckt werden. Damit kann Raum jeweils neu ausgehandelt werden.“ (JEKEL, 2008, S. 200)

Dies macht deutlich, dass – egal zu welchem Unterrichtsthema – im Sinne der konstruktivistischen Didaktik, die differenten Raumbetrachtungen ebenfalls zum zentralen Anliegen einer Unterrichtseinheit gemacht werden könnten. Das scheint allerdings nur dann erfolgreich umsetzbar zu sein, wenn den Lehramtstudierenden diese Sichtweise in Seminaren oder anderen Lehrveranstaltungen näher gebracht und „geübt“ wird. Denn besonders in der konstruktivistischen Annäherung, in der hinterfragt wird, wie, warum, durch wen und mit welchen Folgen ein „Raum“, (in diesem Fall der „Orient“) gemacht wird, kann verdeutlicht werden, dass geopolitische „Räume“ keine objektiven oder realistischen Analysen geopolitischer Kräfteverhältnisse darstellen (vgl. REUBER, 2002, S. 5), sondern selbst als sprachliche bzw. kartographische Konstruktionen Symbolkraft besitzen, „in dem sie an der Erschaffung und Reproduktion geopolitischer Weltbilder und Machtverhältnisse mitwirken“ (ebd., S. 5). Somit könnte vor allem die Symbolik der politischen Sprache offengelegt und die SchülerInnen zu kritischem Urteil befähigt werden.

## LITERATUR

ATTIA, Iman (2007): Kulturrassismus und Gesellschaftskritik. In: ATTIA, Iman (Hrsg.): Orient- und Islambilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Münster: UNRAST Verlag, S. 5-30

BANSE, Ewald (1953): Entwicklung und Aufgabe der Geographie. Rückblicke und Ausblicke einer universalen Wissenschaft. Stuttgart-Wien: Humboldt Verlag

BAURIEDL, Sybille (2007): Der "Orient" als Raumkonstruktion der Geographie. In: ATTIA, Iman (Hrsg.): Orient- und Islambilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Münster: UNRAST Verlag, S. 137-156

BUDKE, Alexandra (2006): Nationale Stereotypen als soziale Konstruktion im Erdkundeunterricht. In: DICKEL, Mirka und Detlef KANWISCHER (Hrsg.): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. Berlin: Lit Verlag, S. 139-154

DENINGER, Doris (1999): Spurensuche: Auf der Suche nach neuen Perspektiven in der Geographie- und Wirtschaftskundendidaktik. In: VIELHABER, Christian (Hrsg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse zum Methodenstreit - Von der Spurensuche zum Raumverzicht. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, S. 107-184 (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Band 15)

DICKEL, Mirka und Detlef KANWISCHER (Hrsg.) (2006): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. Berlin: Lit Verlag

DOBLER, Karin, JEKEL Thomas und Herbert PICHLER (Hrsg.) (2008): kind:macht:raum. Heidelberg: Herbert Wichmann Verlag

ESCHER, Anton (2005): Arabische Welt, Islamische Welt. In: PRAXIS GEOGRAPHIE 3/2005, S. 4-11

FORCHER-MAYR, Matthias (2004): Zum Gebrauchswert von "Kultur" im GW-Unterricht. In: GW-UNTERRICHT 95, S. 7-11

FRIEDRICHS, Jürgen (1980): Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH  
(Arbeitsgruppe der) JENAER GEOGRAPHIEDIDAKTIK, (o.J.): Raumkonzepte im Geographieunterricht. <http://www.uni->

[jena.de/unijenamedia/Downloads/faculties/chgeo/inst\\_geogr/Didaktik/Projekte/Begleitheft\\_14\\_10.pdf](http://jena.de/unijenamedia/Downloads/faculties/chgeo/inst_geogr/Didaktik/Projekte/Begleitheft_14_10.pdf) (19.02.09)

GLASZE, Georg und Aika MEYER (2008): Kulturelle Vielfalt als politisches Konzept und als Leitbild für den Erdkundeunterricht - eine kritische Auseinandersetzung. In: BUDKE, Alexandra (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 49-66 (= Potsdamer Geographische Forschungen 27)

HASSE, Jürgen (1994): Erlebnisräume: Vom Spaß zur Erfahrung. Wien: Passagen-Verlag

HASSE, Jürgen (o.J.): Verschwindet der Raum? Über veränderte Bedingungen der Wahrnehmung von Mit- und Umwelt. <http://www.wiwi.uni-frankfurt.de/professoren/ritter/veranstalt/ws9596/hasse.htm> (17.03.09)

HUNTINGTON, Samuel (1998): Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. München: Europa Verlag GmbH

HUSA, Karl (2007): Der Orient im wirtschaftlichen und sozialen Wandel. Vorlesungsmaterialien. VO der Universität Wien SS 07

JEKEL, Thomas (2008): In die Räume der GW-Didaktik. Briefe einer Reise. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Band 21)

KANWISCHER, Detlef (2006): Die Ordnung der Dinge und/oder die Ordnung der Blicke? Überlegungen zu einem konstruktivistischen Geographieunterricht. In: DICKEL, Mirka und Detlef KANWISCHER (Hrsg.): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. Berlin: Lit Verlag, S. 277-297

KOLB, Albert (1961): Die Entwicklungsländer im Blickfeld der Geographie. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag GmbH

LAATZ, Wilfried (1993): Empirische Methoden: ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler. Thun-Frankfurt am Main: Verlag Harri Deutsch

LARCHER, Dieter (2008): Der Geist aus der Flasche. Unerwünschte Nebenwirkungen des Begriffs "Kultur". <http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf> (15.09.09)

LEHRPLAN Geographie und Wirtschaftskunde 2004 für AHS Oberstufe. [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp\\_neu\\_ahs\\_06.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp_neu_ahs_06.pdf) (29.06.09)

MARKOM, Christa und Heidi WEINHÄUPL (2007): Die Anderen im Schulbuch. Rassismus, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Wilhelm Braumüller

NEWIG, Jürgen (1986): Drei Welten oder eine Welt: Die Kulturerdteile. [http://www.newig.geographie.uni-kiel.de/literatur/drei\\_welten\\_o\\_eine.pdf](http://www.newig.geographie.uni-kiel.de/literatur/drei_welten_o_eine.pdf) (25.10.09)

NISSEL, Heinz (2006): Vom Kulturerdteil Orient zu islamischen Welt. Eine geographische Spurensuche. In: STEFFELBAUER, Ilja und Khaled Hakami (Hrsg.): Vom Alten Orient zum Nahen Osten. Essen: Magnus Verlag, S. 11-27

PFLITSCH, Andreas (2007): Schwindel erregende Ausschweifungen, süße Chimären. Die Erzählungen aus Tausendundeiner Nacht und ihr europäisches Publikum. In: ATTIA, Iman (Hrsg.): Orient- und Islambilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Münster: UNRAST-Verlag, S. 167-180

PORST, Rolf (2008): Fragebogen: Ein Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

POTT, Andreas (2008): Neue Kulturgeographie in der Schule? Zur Beobachtung von Kulturen, Räumen und Fremden. In: BUDKE, Alexandra (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 33-48 (= Potsdamer Geographische Forschungen 27)

REUBER, Paul und Günter WOLKERSDORFER (2004): Auf der Suche nach der Weltordnung? Geopolitische Leitbilder und ihre Rolle in den Krisen und Konflikten des neuen Jahrtausends. In: PETERMANN'S GEOGRAPHISCHE MITTEILUNGEN 148, 2004/2, S. 16-19

REUBER, Paul und Günter WOLKERSDORFER (2002 a): Clash of Civilization aus Sicht der kritischen Geopolitik. In: GEOGRAPHISCHE RUNDSCHAU 54, Heft 7/8, S. 24-28

REUBER, Paul (2002): Die Politische Geographie nach dem Ende des Kalten Krieges. Neue Ansätze und aktuelle Forschungsfelder. In: GEOGRAPHISCHE RUNDSCHAU 54, Heft 7/8, S. 4-9

RHODE-JÜCHTERN, Tilman (2004): Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung Wien (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Band 18)

SACHS-HOMBACH, Klaus (2003): Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft. Köln: Harlem

SAID, Edward (1994): Orientalism. New York: Vintage Books

SARDAR, Ziauddin (1999): Orientalism. Buckingham, Philadelphia: Open University Press

SARDAR, Ziauddin (2002): Der fremde Orient. Geschichte eines Vorurteils. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach

SCHMIDINGER, Thomas (o.J.): Orientalismus und Okzidentalismus. Zur Einführung in die Begrifflichkeiten und die Debatte.

[http://homepage.univie.ac.at/thomas.schmidinger/php/lehre/orientalismus\\_okzidentalismus.pdf](http://homepage.univie.ac.at/thomas.schmidinger/php/lehre/orientalismus_okzidentalismus.pdf) (15.08.09)

SCHMIDT-WULFFEN, Wulf (2008): Konstruktivismus im GW-Unterricht - oder: Wir wollen dir nicht die Welt erklären, sondern helfen diese für dich zu entdecken. In: DOBLER, Karin et al. (Hrsg.): kind:macht:raum. Heidelberg: Wichmann Verlag, S. 76-86

SCHMITZ, Markus (2008): Im Spannungsfeld weltanschaulicher Instrumentalisierung. [http://de.qantara.de/webcom/show\\_article.php/c-468/nr-1081/i.html](http://de.qantara.de/webcom/show_article.php/c-468/nr-1081/i.html) (15.08.09)

SCHRAMKE, Wolfgang und Anke UHLENWINKEL (1999): Kulturerdteilgeographie: Weltsicht für Schüler? In: SCHMIDT-WULFFEN, Wulf und Wolfgang SCHRAMKE (Hrsg.): Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht: Trittsteine für Unterricht und Ausbildung. Stuttgart: Perthes Pädagogische Reihe, S. 128-153

SEEL, Andrea (2004): Einführung in die qualitative Forschung. [http://www.pze.at/typo3/fileadmin/user\\_upload/ife-dokumente/Qualitative\\_Forschung\\_Homepage.pdf](http://www.pze.at/typo3/fileadmin/user_upload/ife-dokumente/Qualitative_Forschung_Homepage.pdf) (24.05.09)

SITTE, Christian (2002): Das (GW-) Schulbuch. <http://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/artikel/chsSCHULBUCH.htm> (25.10.09)

SITTE, Wolfgang (2001): Bildmedien. In: SITTE, Wolfgang und Helmut WOHLSCHLÄGL (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des "Geographie und Wirtschaftskunde"-Unterrichts. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, S. 45-58 (= Materialien zur Geographie und Wirtschaftskunde, Band 16)



SITTE, Wolfgang (o.J.): Entstehung und Konzept des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde (GW). <http://www.gw.eduhi.at/didaktik/woess/sitte.htm> (03.07.09)

STEWIG, Reinhard (1977): Der Orient als Geosystem. Opladen: Leske und Budrich

STONJEK, Diether (1997): Bilder. In: BIRKENHAUER, Josef (Hrsg.): Medien. Systematik und Praxis. Didaktik der Geographien. Oldenburg: R. Oldenburg Verlag GmbH, S. 73-93

(Artikel zur) STUNDENREDUKTION 2003:  
<http://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/Lpahsoberstufe/stundenreduktion1april03.htm>  
(03.07.09)

THONHAUSER, Josef (1992): Was Schulbücher (nicht) lehren. Schulbuchforschung unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt (Am Beispiel Österreichs). In: FRITZSCHE, K. Peter (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand: Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Braunschweig: Westermann Verlag, S. 55-78

TIBI, Bassam (1991): Konfliktregion Naher Osten: regionale Eigendynamik und Großmachtinteressen. München: Beck

VARELA, Maria do Mar Castro und Nikita DHAWAN (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript Verlag

VARELA, Maria do Mar Castro und Nikita DHAWAN (2007): Orientalismus und postkoloniale Theorie. In: ATTIA, Iman (Hrsg.): Orient- und Islambilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Münster: UNRAST-Verlag, S. 31-44

VARISCO, Daniel Martin (2007): Reading Orientalism. Said and the Unsaid. Seattle, London: University of Washington Press

VIELHABER, Christian (1999): Vermittlung und Interesse - Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im Geographieunterricht. In: VIELHABER, Christian (Hrsg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse zum Methodenstreit - Von der Spurensuche zum Raumverzicht. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, S. 9-26 (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Band 15)

VIELHABER, Christian (1999): Über die (Un)Wichtigkeit des Raumes in der Schulgeographie. In: VIELHABER, Christian (Hrsg.): Geographiedidaktik kreuz und quer.

Vom Vermittlungsinteresse zum Methodenstreit - Von der Spurensuche zum Raumverzicht. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, S. 47-66 (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Band 15)

VIELHABER, Christian und Wulf SCHMIDT-WULFFEN (1999): Braucht die Erdkunde Raum? In: SCHMIDT-WULFFEN, Wulf und Wolfgang SCHRAMKE (Hrsg.): Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht: Trittsteine für Unterricht und Ausbildung. Stuttgart: Perthes Pädagogische Reihe, S. 97-127

VIELHABER, Christian (2001): Politische Bildung in der Schulgeographie. In: SITTE, Wolfgang und Helmut WOHLSCHLÄGL (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des "Geographie und Wirtschaftskunde"-Unterrichts. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, S. 333-355 (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Band 16)

VIELHABER, Christian (2009): Mensch und Lawine: Eine differenzierte fachdidaktische Annäherung an eine nicht immer problemlose Beziehung. In: GW-UNTERRICHT 116, S. 52-65

WARDENGA, Ute (2002): Räume der Geographie - zu den Raumbegriffen im Geographieunterricht.  
[http://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/artikel/ute\\_wardenga\\_raeume.htm](http://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/artikel/ute_wardenga_raeume.htm)  
(14.01.2009)

WARDENGA, Ute (2006): Raum- und Kulturbegriffe in der Geographie. In: DICKEL, Mirka und Detlef KANWISCHER (Hrsg.): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. Berlin: Lit Verlag, S. 21-47

WEICHHART, Peter (1999): Die Räume zwischen den Welten und die Welt der Räume. In: MEUSBURGER, Peter (Hrsg.): Handlungszentrierte Sozialgeographie. Benno Werlens Entwurf in kritischer Diskussion. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 67-94

WEICHHART, Peter (2001): Humangeographische Forschungsansätze. In: SITTE, Wolfgang u. Helmut WOHLSCHLÄGL (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des "Geographie und Wirtschaftskunde"-Unterrichts. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, S. 182-198 (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Band 16)

WEICHHART, Peter (2004): Paradigmenvielfalt in der Humangeographie - Neue Unübersichtlichkeit oder Multiperspektivität. In: VIELHABER, Christian (Hrsg.): Fachdidaktik alternativ - innovativ. Acht Impulse um (Schul-)Geographie und ihre Fachdidaktik neu zu denken. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der

Universität Wien, S. 11-21 (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Band 17)

WEICHHART, Peter (2006): Grundkonzepte und Paradigmen der Geographie. Vorlesungsmaterialien. VU der Universität Wien SS 06

WEICHHART, Peter (2008): Entwicklungslinien der Sozialgeographie. Von Hans Bobek bis Benno Werlen. Stuttgart: Franz Steiner Verlag

WERLEN, Benno (1988): Gesellschaft, Handlung und Raum. Stuttgart: Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH

WERLEN, Benno (2008): Sozialgeographie. Eine Einführung. Bern-Stuttgart-Wien: Haupt Verlag (UTB)

WIRTH, Eugen (1989): Einleitung: Der Orient - Versuch einer Definition und Abgrenzung. In: MENSCHING, Horst und Eugen WIRTH (Hrsg.): Nordafrika und Vorderasien. Der Orient. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, S. 15-26

### **Schulbücher**

DOBLER, Karin et al. (2008): Kompass 5/6. Wien: öbv (1. Auflage)

HITZ, Harald et al. (2004): RGW 5 neu. Wien: Ed. Hölzel (1. Auflage)

HOFMANN, Paul (2007): System Erde 5/6. Wien: Westermann Wien (1. Auflage)

KLAPPACHER, Oswald und Karl LIEB (2007): GW Kompetent 1. Linz: Veritas Verlag (2. Auflage)

WOHLSCHLÄGL, Helmut et al. (2006): Durchblick 5. Wien: Westermann Wien (3. Auflage)

# TABELLEN- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS

(mit Quellenangaben)

## Tabellen

*Tab. 1- 11: eigene Darstellung, T. Habitzl 2009*

Tab. 1: Begriff „Orient“ in ausgewählten GW-Schulbüchern der 9. Schulstufe .....	49
Tab. 2: Anzahl der Befragten nach Geschlecht und Fortschritt im Studium .....	70
Tab. 3: Häufigkeit der Zweitfächer der Befragten .....	71
Tab. 4: Anzahl der Studierenden aus höheren Semestern und den positiv abgeschlossenen Lehrveranstaltungen von HUSA und WEICHHART an der Universität Wien.....	71
Tab. 5: Anzahl der „Orientreisenden“ nach Fortschritt im Studium.....	72
Tab. 6: Anzahl der Nennungen über die Einsetzbarkeit der Bilder aus Abb. 8 im Unterricht.....	84
Tab. 7: Anzahl der Nennungen für Unterrichtsthemen, die mit Bild 3 aus Abb. 8 in Verbindung gebracht werden .....	85
Tab. 8: Anzahl der Nennungen des Bildes aus Abb. 9, das für Studierende am meisten den „Orient“ symbolisiert.....	86
Tab. 9: Anzahl der Nennungen der Bilderauswahl aus Abb. 9 zum Thema „Orient“ für den Unterricht .....	96
Tab. 10: Kriterien für die Raumtypen .....	107
Tab. 11: Raumtypen.....	108

## Abbildungen

Abb. 1: Schichtmodell .....	16
(Arbeitsgruppe der) JENAER GEOGRAPHIEDIDAKTIK, (o.J.): Raumkonzepte im Geographieunterricht. <a href="http://www.uni-jena.de/unijenamedia/Downloads/faculties/chgeo/inst_geogr/Didaktik/Projekte/Begleitheft_14_10.pdf">http://www.uni-jena.de/unijenamedia/Downloads/faculties/chgeo/inst_geogr/Didaktik/Projekte/Begleitheft_14_10.pdf</a> (19.02.09)	
Abb. 2: Forschungsfelder der wahrnehmungs- und verhaltensorientierten Sozialgeographie.....	19
WERLEN, Benno (2008): Sozialgeographie. Eine Einführung. Bern-Stuttgart-Wien: Haupt Verlag (UTB), S. 240	
Abb. 3: Abgrenzungsversuche des Nahen Ostens .....	27

HUSA, Karl (2007): Der Orient im wirtschaftlichen und sozialen Wandel. Vorlesungsmaterialien. VO der Universität Wien SS 07, Folie 11

Abb. 4: Konzept der Kulturerdteile ..... 41

NEWIG (1986): [http://www.newig.geographie.uni-kiel.de/literatur/drei\\_welten\\_o\\_eine.pdf](http://www.newig.geographie.uni-kiel.de/literatur/drei_welten_o_eine.pdf) (25.10.09)

Abb. 5: Merkmale zur Bestimmung von Kulturerdteilen ..... 50

*Bild links:* Abbildung in KLAPPACHER, Oswald und Karl LIEB (2007): GW Kompetent 1. Linz: Veritas Verlag, S. 10

*Bild rechts:* Abbildung in HITZ, Harald et al. (2004): RGW 5 neu. Wien: Ed. Hölzel, S. 8

Abb. 6: Westlicher Konsumtempel – traditionelle Kleidung, Jugend trägt Jeans ..... 51

Abbildungen in WOHLSCHLÄGL, Helmut et al. (2006): Durchblick 5. Wien: Westermann Wien, S. 22

Abb. 7: Vielfalt der Architektur und Küche ..... 53

Abbildungen in WOHLSCHLÄGL, Helmut et al. (2006): Durchblick 5. Wien: Westermann Wien, S. 21

Abb. 8: Raumbilder ..... 81

*Bild 1:* <http://images.google.at/imgres?imgurl=http://www.christen-und-juden.de/images/14c.JPG&imgrefurl=http://www.christen-und-juden.de/html/jerusalem2004.htm&usq= a1TFOnCrOQzAGSpqr-Kbvt0xejI=&h=304&w=458&sz=26&hl=de&start=17&um=1&tbnid=iYm4gIPWd1HEjM:&tbnh=85&tbnw=128&prev=/images%3Fq%3Dstra%25C3%259Fensperren%26hl%3Dde%26sa%3DN%26um%3D1> (11.05.09)

*Bild 2:* <http://www.oikoumene.org/typo3temp/pics/ca0e03b16b.jpg> (11.05.09)

*Bild 3:* [http://farm1.static.flickr.com/43/84735750\\_cdd7adfef8.jpg?v=0](http://farm1.static.flickr.com/43/84735750_cdd7adfef8.jpg?v=0) (12.05.09)

Abb. 9: Bilder aus dem „Orient“ ..... 90

*Bild 1:* [http://www2.geog.uni-heidelberg.de/media/forschung/physio\\_perunazca1.jpg](http://www2.geog.uni-heidelberg.de/media/forschung/physio_perunazca1.jpg) (11.05.09)

*Bild 2:* [http://www.daad-magazin.de/imperia/md/images/hochschulen/studienangebotdetuscherhochschulenimausland/daih\\_sozialarbeit\\_mauer\\_475x283\\_237.5x142+2.5+23.jpg](http://www.daad-magazin.de/imperia/md/images/hochschulen/studienangebotdetuscherhochschulenimausland/daih_sozialarbeit_mauer_475x283_237.5x142+2.5+23.jpg) (07.05.09)

*Bild 3:* [http://www.dubaion.biz/news\\_images/543/dubai\\_119\\_20081217104713\\_788\\_216\\_200812171236\\_58\\_718.jpg](http://www.dubaion.biz/news_images/543/dubai_119_20081217104713_788_216_200812171236_58_718.jpg) (11.05.09)

*Bild 4:* [http://www.aventure-nomade.com/images/zagora\\_kamel\\_nomade\\_gr.jpg](http://www.aventure-nomade.com/images/zagora_kamel_nomade_gr.jpg) (11.05.09)

*Bild 5:* <http://www.lts-orient.ch/Tunis.jpg> (07.05.09)

*Bild 6:* <http://bagnewsnotes.typepad.com/bagnews/bush-motorcade-ramallah.jpg> (11.05.09)

*Bild 7:* [http://3.bp.blogspot.com/\\_ITWI9nTWaek/SXlI9gLV\\_iI/AAAAAAAAAGpc/4KqU60wfuog/s400/r.jpg](http://3.bp.blogspot.com/_ITWI9nTWaek/SXlI9gLV_iI/AAAAAAAAAGpc/4KqU60wfuog/s400/r.jpg) (11.05.09)

*Bild 8:* [http://www.oeger.de/fileadmin/images/galerie/tuerkei/istanbul/tr\\_ist\\_basar\\_0318.jpg](http://www.oeger.de/fileadmin/images/galerie/tuerkei/istanbul/tr_ist_basar_0318.jpg) (11.05.09)

*Bild 9:*

[http://wpcontent.answers.com/wikipedia/commons/thumb/b/bf/Una\\_strada\\_centrale\\_di\\_Ramallah.JPG/300px-Una\\_strada\\_centrale\\_di\\_Ramallah.JPG](http://wpcontent.answers.com/wikipedia/commons/thumb/b/bf/Una_strada_centrale_di_Ramallah.JPG/300px-Una_strada_centrale_di_Ramallah.JPG) (11.05.09)

Bild 10:

[http://www.todayfm.com/Libraries/Breakfast%20Show/Spiderman%20Camel%20web%20\(1\).sflb](http://www.todayfm.com/Libraries/Breakfast%20Show/Spiderman%20Camel%20web%20(1).sflb) (07.05.09)

## ANHANG

### Fragebogen

---

1. Wenn dich jemand fragt, was für dich „Geographie“ ist, was würdest du antworten?
2. Warum muss deiner Meinung nach „Geographie und Wirtschaftskunde“ überhaupt unterrichtet werden?
3. Wenn dich ein Schüler oder eine Schülerin fragt, was „Raum“ eigentlich ist, was würdest du antworten? *Wie würdest du es erklären?*
4. Was sagen folgende Bilder für dich über den „Raum“ aus?  
Sind sie im Unterricht einsetzbar?  
(*Sind diese Bilder für Fragen politischer Bildung relevant?*)
5. Sind *alle* „Räume“ für Individuen in gleicher Weise erfahrbar?
6. Wer gestaltet deiner Meinung nach „Raum“?  
Siehst du dich als Raumgestalter?
7. In welchem Zusammenhang ist „Orient“ für dich ein Begriff? Was ist für dich der „Orient“?
8. Wodurch ist dein Bild vom „Orient“ entstanden?
9. Bilder aus *Abb. 9*:
  - 9a. Welches Bild symbolisiert für dich den „Orient“ am ehesten und warum?
  - 9b. Wenn du dich für eins von diesen Bildern zum Thema „Orient“ im Unterricht entscheiden müsstest, welches würdest du wählen und warum?
  - 9c. Wenn du dich für mehrere Bilder (*max. 4*) zum Thema „Orient“ im Unterricht entscheiden müsstest, welche würdest du wählen und warum?
10. Welche Länder würdest du auf jeden Fall zum „Orient“ zählen?
11. „Arabische Welt“ als Synonym für „Orient“, ist dies deiner Meinung nach legitim?  
Warum, warum nicht?
12. Warst du schon einmal im „Orient“?

Wenn Ja, wo? Warum? Hat es Dir gefallen? Warum, warum nicht?

Wenn Nein, würdest Du gerne diese „Region“ besuchen? Warum, warum nicht?

13. Wie würdest du mit „Orient“ im Unterricht umgehen, wenn du nur *eine* Unterrichtsstunde zur Verfügung hättest? In welchem Zusammenhang würdest du „Orient“ unterrichten?

14. Fällt dir sonst noch etwas zum Thema „Raum“ und/oder „Orient“ ein?

***(Mögliche) erklärende Variablen***

*Geschlecht:*

*Abschnitt/Semester:*

*VO „Orient“ (HUSA):*

*VU „Paradigmen Geographie“ (WEICHHART):*

*(Reise)*

---

## **Abstract**

Die wissenschaftliche Geographie ist gekennzeichnet durch die Vielfalt unterschiedlicher Paradigmen. In der vorliegende Arbeit wird den Fragestellungen nachgegangen, ob die Multiperspektivität der Raumparadigmen im aktuellen Geographie und Wirtschaftskundeunterricht (GW-Unterricht) Einzug gefunden hat und ob im Speziellen die konstruktivistische Raumbetrachtung in GW-Schulbüchern und bei angehenden GW-LehrerInnen in Bezug auf unterrichtliche Planungsvorstellungen von Bedeutung ist. Durch das Aufzeigen von unterschiedlichen Weltansichten durch Lehrende könnten SchülerInnen aus dem daraus resultierenden Erkenntnismehrwert profitieren. Konkret wird versucht diese Fragestellungen am Beispiel des Themas „Orient“ nachzugehen. Zunächst werden in der Arbeit die Themengebiete „Räume in der (Schul-)Geographie“, bei der die unterschiedlichen Bedeutungsvarianten des Begriffs „Raum“ und die Raumkonzepte für einen GW-Unterricht vorgestellt werden, und „Orient“ aus kulturwissenschaftlicher, geographischer und fachdidaktischer Perspektive getrennt bearbeitet. Anschließend wird anhand der Thematik „Orient“ in ausgewählten Schulbüchern nach differenten Raumparadigmen gesucht, bevor der Blick auf GW-Lehramtsstudierende der Universität Wien gelenkt wird. Im Rahmen einer qualitativen Befragung werden die Studierenden über den persönlichen Zugang zu der Wissenschaft Geographie, dem Unterrichtsfach GW, sowie zu dem Begriff „Raum“ und dem Konstrukt „Orient“ befragt. Die Auswertung der Ergebnisse zeigt, dass eine Multiperspektivität von Raumbetrachtungen bei den befragten StudentInnen, als auch in ausgewählten GW-Schulbuchseiten in Bezug auf das Phänomen „Orient“ nicht bzw. nur in Ansätzen zu erkennen ist. Besonders das Raumkonzept der klassischen Geographie, der „Raum“ als Container und als zentrales Erkenntnisobjekt der Wissenschaft scheint in den Köpfen der Studierenden fest verankert zu sein. Andere Raumkonzepte spielen kaum eine Rolle in Hinblick auf unterrichtliche Planungsvorstellungen bei den befragten Studierenden.



# Lebenslauf

## Persönliche Daten

*Name:* Tamara HABITZL  
*Geburtsort & -datum:* Wien, 18. April 1983  
*Kontakt:* tamara.ha@gmx.at

## Bildungsweg

*Seit Sept. 2003* Lehramtstudium Geographie und Wirtschaftskunde & Philosophie und Psychologie (Universität Wien)  
*Sept. 2002 – Sept. 2003* Volkswirtschaftslehre (WU Wien) & Internationale Entwicklung (Universität Wien)  
*Sept. 1997 – Juni 2002* HLTW Bergheidengasse, 1130 Wien  
*Sept. 1993 – Juni 1997* BRG/BG Maroltingergasse, 1160 Wien  
*Sept. 1989 – Juni 1993* Volksschule Knollgasse, 1170 Wien

## Berufliche Tätigkeiten

*Seit Feb. 2004* Promotion- und Eventtätigkeiten (Frohnwieser & Siwy AG)  
*Seit 2005 (Juni/Aug.)* Betreuung Sommercamps für Kinder (Sportzentrum Marswiese Wien)  
*Nov. – Dez. 2009* Lehrassistenz und Promotionstätigkeiten, Suan Dusit Rajabhat University (Hua Hin, Thailand)  
*Aug. 2007* Animateurin beim Nivea-Familienfest (Steiner Familienentertainment Robert Steiner GmbH)  
*Juli – Okt. 2000* Praktikum in der Wiener Ärztekammer