

Raumkonzepte

im Geographieunterricht

Raum als
Container

Raum als
System von

Lagebeziehungen

Raum als
Kategorie der
Sinneswahrnehmung

Raum als
Konstruktion

Friedrich-Schiller-Universität Jena



seit 1558

Ein
&
Aus **BLICK**e

Raumkonzepte *praktisch* im Dialog

Inhalt

Einblicke Raumkonzepte im Geographieunterricht	3
Die „Elbeflut in Dresden 2002“ als Wirkungsgefüge der Geofaktoren	11
Die „Elbeflut in Dresden 2002“ als Resultat regelhafter Lagebeziehungen	16
Die „Elbeflut in Dresden 2002“ aus der Sicht von ...	20
Die „Elbeflut in Dresden 2002“ als Konstruktion	25
Ausblicke Raumkonzepte praktisch im Dialog / Fazit	30
Ausblicke Raumkonzepte praktisch im Dialog / Transfer	32
Literatur	35

Einblicke

Raumkonzepte im Geographieunterricht

Peter Weichhart hat in einem Aufsatz zur gegenwärtigen Forschungslandschaft in der Geographie mit folgendem Satz begonnen:

„Auch die Geographie ist ein weitläufiges Gebilde, das viele Kammern, Nischen, Tummelplätze und wohl auch den einen oder anderen Irrgang enthält“ (WEICHHART 2001)

Dieses Zitat dürfte genau das widerspiegeln, was die gegenwärtige wissenschaftliche Fachsituation objektiv ausmacht. Die wissenschaftliche Geographie repräsentiert nicht – wie eigentlich deklariert – ein einheitliches und systematisch vernetztes Lehrgebäude, sondern ist durch eine Vielzahl an Forschungsansätzen gekennzeichnet. Wer glaubt, das traditionelle Fach d.h. die klassische Einheitsgeographie aufgeteilt in die zwei Arbeitsbereiche Natur- und Humangeographie an deren Schnittstellen eine systematische Vernetzung stattfindet – existiert auch in der wissenschaftlichen Geographie, der irrt.

Einerseits haben sich alle Teildisziplinen derart weiter entwickelt und spezialisiert, dass sie mittlerweile in sich geschlossene Lehrgebäude abbilden. Andererseits modernisiert sich das traditionelle Fach gerade grundlegend, was durch die zunehmende Bedeutung neuer Ideen über die Art und Weise, wie Geographie gedacht, gemacht und gelehrt werden kann, hervorgerufen wird.

Das hat zur Folge, dass gegenwärtig innerhalb der Humangeographie nicht weniger als 12 und in der Physischen Geographie 5 Paradigmen, d.h. gleichsam gültige Grundüberzeugungen festgestellt werden können, die sich unter einem gemeinsamen Dach befinden (WEICHHART 2001)!

Wie kann mit der multiparadigmatischen Struktur des Faches konstruktiv für das eigene Denken als Geograph oder Lehrer umgegangen werden?

Verschiedene Wege geographischer Erkenntnisgewinnung gleichgültig nebeneinander zu akzeptieren fällt anfänglich sehr schwer, produziert mehr Irritationen als „handfeste“ Tatsachen, erscheint viel zu relativ, dann auch trivial und womöglich noch ergebnisoffen. Diese Probleme entstehen, weil jeder von uns in seiner Ausbildung mehr oder weniger bewusst in ein wissenschaftliches Paradigma hineinsozialisiert wurde. Soll heißen: Uns ist meist nur eine Form geographischer Wissensgewinnung geläufig und vertraut. Das uns Bekannte jedoch auch den Blick verstellt, bemerken wir nur selten oder drastischer ausgedrückt wollen wir das auch gar nicht bemerken.

In der Projektarbeit wird jedoch dafür plädiert, die Irritationen, die mit der Erweiterung des geographischen Blicks unweigerlich verbunden sind, weniger mit Angst zu bewerten, sondern als Chance neues zu erkennen. Konsequenz dieser Bewertung wäre also eine Auffassung, die voraussetzt, dass sie vieles weiß, aber eben genau dadurch auch vieles nicht weiß. Dieses Nichtwissen produktiv einzusetzen und auch nach anderen Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung zu fragen, ist mit einer konstruktivistisch informierten Perspektive intendiert – wie sie konsequent durch den Einbau von vier Raumkonzepten im Curriculum 2000+ ange-regt ist. Unsicherheiten sind dann buchstäblich auszuhalten, einseitiges Wissen und Nicht-wissen sind kreativ zu verwandeln, um letztlich zu neuen Wissensordnungen voranzuschreiten. Dahinter verbergen sich Potentiale für die Erweiterung der eigenen Weltsicht, der Sicht auf (Geographie-)Unterricht sowie für die Such- und Orientierungsprozesse der Lernenden.

In der konstruktivistischen Sichtweise eines bekannten Sozialgeographen formuliert, geht es dann um die Notwendigkeit einer Auffassung, die voraussetzt, dass

„Forschungsansätze wie Brillen [sind], anhand derer man die Wirklichkeit – oder zumindest das, was man dafür hält – unterschiedlich sieht. Dass jede Forschungsperspektive je nach Zuständigkeitsbereich in gewissen Sinne spezifische Sehschärfen und tote Winkel hat“
(WERLEN 1998)

Damit sind auch die neuen Anforderungen, mit denen Geographielehrer zukünftig konfrontiert sind, abgesteckt. Im übertragenen Sinne meint das Zitat, sämtliche Geographien – auch die in pädagogischen Kontexten – als „gemachte Tatsachen“ zu begreifen und entsprechend zu analysieren. Dann geht es in einem zeitgemäßen Geographieunterricht nicht ausschließlich um objektive Wissensvermittlung, sondern vielmehr um eine gelingende Verständigung über die Konstruiertheit und Relationalität von Wissen/Perspektiven in geographischen Problem-zusammenhängen. Einer kritischen Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten einer multi-perspektivischen Weltsicht für eigene geographische Orientierungsprozesse wird somit Vor-schub geleistet.

Eine solche Auffassung resultiert aus den zunehmenden Diskussionen um eine konstruktiv-istisch gewendete Fachwissenschaft und Schulgeographie. Die Kontroversen um den Einbau konstruktivistischer Perspektiven sind in den Sozial- und Kulturwissenschaften nicht neu, scheinen jedoch in der Geographie und ihrer Didaktik bereits überfällig, insbesondere was ihre praktische Rezeption anbelangt.

Die Prinzipien des neuen Denkens in der fachwissenschaftlichen Geographie, wie sie unter den Labeln einer „Konstruktivistischen Geographie“ oder „Neuen Kulturgeographie“ grundlegend subsumiert werden, erfahren in der Geographiedidaktik erst jetzt einen Bedeutungszu-wachs. Dafür sprechen die curricularen Zielsetzungen und die quantitativ steigenden geographiedidaktischen Publikationen auch jüngerer Schulgeographen (DICKEL & KANWISCHER

2006). Neue Kulturgeographie“ kann demnach nicht als beliebige Spielerei abgetan werden. Sie zu lehren ist Aufgabe und Herausforderung zugleich. Das bedeutet in einem ersten Schritt, konstruktivistisch informierte Ansätze gleichberechtigt (besser darüber hinaus) neben verschiedenen Perspektiven geographischer Wissensproduktion zu etablieren. Das ist zunächst die größte Herausforderung bedenkt man die Persistenzen und Abgeschlossenheiten traditioneller Ansätze, insbesondere diejenigen der klassischen Einheitsgeographie innerhalb der Schulgeographie (KANWISCHER et al. 2004).

Wie kann nun die Koexistenz verschiedener Paradigmen im Curriculum 2000+ praktisch in den Geographieunterricht integriert werden?

Als implizite Theorien sollen folgende vier Raumkonzepte – analog zur fachhistorischen Entwicklung – nicht nur bei der Lehrplan-, sondern auch in der Unterrichtsgestaltung produktiv zur Anwendung kommen. Zukünftig sollen „Räume“ im Geographieunterricht

- als Container
- als Systeme von Lagebeziehungen,
- als Kategorie der Sinneswahrnehmung sowie
- in ihrer Konstruiertheit aufgefasst werden.

Um bei der praktischen Anwendung nicht in Beliebigkeit abzudriften müssen sich Lehrer zwischen alten und neuen Raumperspektiven sicher bewegen können, d.h. bei inhaltlichen und methodischen Erwägungen stets in der Lage sein, gut begründete Entscheidungen zugunsten der einen, der anderen oder mehreren Perspektiven gleichzeitig zu treffen. Einseitigkeiten sind somit ausgeschlossen. Überspitzt formuliert sind Geographielehrer dann heute weniger mit dem Anspruch *alles zu wollen* (DÜRR 1986 zit. in KÖCK 2005:47), mehr noch *alles zu können* konfrontiert. Gerade vor diesem Hintergrund entfacht die Neue Kulturgeographie Möglichkeiten, indem sie mit kritischem und fragendem Blick den Umgang mit den verschiedenen Weltsichten anleitet. Wenn sie nicht in ihrer Ausschließlichkeit propagiert werden, erscheinen dann auch traditionelle und moderne Wege des geographischen Denkens gleichberechtigt.

Raumkonzepte

im Geographieunterricht

Curriculum 2000+

Grundsätze und Empfehlungen zur Lehrplanarbeit
im Schulfach Geographie

Raum als

„...als **Container** aufgefasst, in denen bestimmte Sachverhalte der physisch-materiellen Welt enthalten sind. In diesem Sinne werden „Räume“ als Wirkungsgefüge natürlicher und anthropogener Faktoren verstanden, als das Ergebnis von Prozessen, die die Landschaft gestaltet haben oder als Prozessfeld menschlicher Tätigkeiten.“

Container

Raum als

„...als **System von Lagebeziehungen** materieller Objekte betrachtet, wobei der Akzent der Fragestellung besonders auf der Bedeutung von Standorten, Lagerelationen und Distanzen für die Schaffung gesellschaftlicher Wirklichkeiten liegt.“

System von Lagebeziehungen

Im Geographieunterricht
werden „Räume“ ...

Raum als

„...als **Kategorie der Sinneswahrnehmung** und damit als „Anschauungsformen“ gesehen, mit deren Hilfe Individuen und Institutionen ihre Wahrnehmung einordnen und so Welt in ihren Handlungen „räumlich“ differenzieren.“

Kategorie der Sinneswahrnehmung

Raum als

„...in der **Perspektive ihrer sozialen, technischen und politischen Konstruiertheit** aufgefasst, 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.“

Konstruktion



seit 1538

Projekt



Raumkonzepte *praktisch* im Dialog

Leitung

Antje Schneider

Design

Katy Sroka

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Sirko Müller
Carsten Peterseim
Björn Rüllicke
Torsten Paul
Katharina Meerbach
Robert Vogler
Tobias Nehrdich
Corinna Götz

Wie ein vielperspektivischer Zugriff im Geographieunterricht gelingen kann, soll nun auf einer inhaltlich-didaktischen Ebene an einem lohnenden Problem aus dem Themenbereich „Hazards“ demonstriert werden.

Versetzen Sie sich bitte in die Situation einer Gruppe von Lehrern, die sich über die Möglichkeiten der Anwendung des Themas „Elbeflut 2002“ im Unterricht zunächst einmal inhaltlich verständigen möchte:

Wie würden wir diskutieren?

1. In *landschaftsgeographischer Perspektive* werden Räume als Container aufgefasst, in denen bestimmte Sachverhalte der physisch-materiellen Welt enthalten sind. In diesem Sinne werden Räume als Wirkungsgefüge natürlicher und anthropogener Faktoren verstanden, als das Ergebnis von Prozessen, die die Landschaft gestaltet haben oder als Prozessfeld menschlicher Tätigkeiten.“ (ARBEITSGRUPPE CURRICULUM 2000+ DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE 2002).

Als *landschaftsgeographisch geprägte Lehrer* würden wir also die landschaftliche Ausprägung der durch die Flut betroffenen Regionen der Elbe thematisieren. Da wir uns gezielt mit Dresden auseinandersetzen wollen, ginge es um die spezifische Situation der urbanen Landschaft in Dresden. Wir würden dann exemplarisch die naturräumliche Ausstattung, die Siedlungs- und Wirtschaftsformen der Stadtlandschaft analysieren. Die Beschaffenheit der Hochwasserlandschaft würden wir aus dem Zusammenwirken der Geofaktoren erklären. Von da aus würden wir dann anhand eines Wirkungsgefüges auf die Entstehung des Hochwassers schließen und feststellen, dass die ungünstige Ausprägung der Landschaft die Hochwasserkatastrophe unausweichlich bestimmt. Für die gesamte Analyse hätten wir die Vorstellung, dass Landschaften real existieren, sozusagen in der Natur und ihrer Aneignung durch den Menschen als Ganzheiten (Container) begründet sind.

Ausgangspunkt für die inhaltliche Analyse wäre demnach die Frage: Wie wirken bestimmte (Geo-)Faktoren der (Stadt-)Landschaft auf die Entstehung des Hochwasserereignisses?

2. Der *raumwissenschaftlich informierte Blick* betrachtet dagegen Räume „als Systeme von Lagebeziehungen materieller Objekte, wobei der Akzent der Fragestellung besonders auf der Bedeutung von Standorten, Lagerrelationen und Distanzen für die Schaffung gesellschaftlicher Wirklichkeiten liegt“ (ARBEITSGRUPPE CURRICULUM 2000+ DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE 2002).

Das heißt, als *Raumwissenschaftler* würden wir den Aspekt bemängeln, dass Landschaften als Container per se existieren und je nach Problemlage für den Beobachter fixierbar wären. Hier stünde die Frage nach der Abgrenzung der durch Hochwasser gefährdeten (und unterschiedlich betroffenen) Gebiete zunächst im Vordergrund. Wir müssten mithilfe quantifizierender Operationen die Verteilungen und Verflechtungen von räumlichen Sachverhalten erfassen, um von da aus regionale Zusammenhänge mit der Verbreitung und Schadensintensität

von Hochwassererscheinungen zu erkennen. Es ginge dann um die Bedeutung naturräumlicher, siedlungsstruktureller oder wirtschaftlicher Kriterien in ihren (Lage-)Beziehungen zueinander für die Wahrscheinlichkeit von Hochwasserentstehung und -folgen. Wir würden also die Besonderheiten einer regelhaft ausgeprägten Raumstruktur als Ursache für das Hochwasserereignis deklarieren. Insgesamt könnten wir anhand statistischer Kenngrößen den Grad der Gefährdung und Wirkungen durch Hochwasser für unterschiedliche Gebiete anhand von Raumgesetzen abgrenzend beschreiben und für Interventionsmaßnahmen oder Prognosen Risikoräume als Systemregionen fixieren.

Ausgangspunkt der Analyse wären dann die Fragen: Wie ist die Raumstruktur im Hochwassergebiet objektiv beschaffen? Welche regionalen Zusammenhänge verursachen ein Hochwasserereignis bzw. eine Hochwasserkatastrophe des Ausmaßes der Elbeflut 2002?

3. In *wahrnehmungsgographischer Perspektive* werden Räume „als Kategorie der Sinneswahrnehmung und damit als „Anschauungsformen“ gesehen, mit deren Hilfe Individuen und Institutionen ihre Wahrnehmung einordnen und so die Welt in ihren Handlungen „räumlich“ differenzieren (ARBEITSGRUPPE CURRICULUM 2000+ DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE 2002).

Das entspricht einer vollkommen anderen Sicht. Als *wahrnehmungsgographisch informierte Lehrer* würden wir im Gegensatz zu den raumwissenschaftlich orientierten sagen: Raumstrukturelle Sachverhalte sind wichtig, aber man kann dann nicht in linear kausaler Manier auf ein allgemeingültiges Verhaltensmuster – hier die Reaktionen der Menschen auf Hochwasserwahrscheinlichkeit, -ereignis und -folgen schließen. In wahrnehmungsgographischer Sicht würden wir nun die Perspektive wechseln, nicht mehr die Ausprägung von Landschaft/Raum fokussieren, sondern das Verhalten der Menschen im Raum betrachten. Wir würden dann beschreiben, wie die Raumstruktur im Hochwassergebiet individuell wahrgenommen und bewertet wird und wie verschiedene Menschen in ihrem Verhalten darauf reagieren. Wir würden erkennen, dass die Situation aus Sicht der Subjekte viel differenzierter ist, konkret dass der Umgang mit dem Hochwasserrisiko, -ereignis oder den -folgen individuell je nach Interessenslage sehr verschieden sein kann. Wahrnehmungsbedingt werden dann unzählige alternative Perspektiven sichtbar – z.B. Menschen für die das Hochwasserereignis zur Vernichtung der Existenz beiträgt (z.B. Flutopfer) im Gegensatz zu denjenigen, für die das Ereignis zur einmaligen Attraktion wird (z.B. Katastrophentouristen). Andererseits nehmen Schifffahrtsunternehmen oder Geschäftsinhaber an den Flussufern aus ökonomischen Interessen die Überflutungsgefahren bereitwillig in Kauf. Die Palette an möglichen Wahrnehmungen könnte noch beliebig erweitert werden (z.B. Politiker, Umweltschützer, Planer, Experten, Helfer im Katastrophenmanagement).

Am Anfang der Betrachtung der Elbeflut 2002 in Dresden steht in wahrnehmungsgographischer Perspektive die Frage: Wie werden Hochwasserrisiko, -ereignis und -folgen subjektiv verschieden wahrgenommen und bewertet?

4. Diesen Perspektivenwechsel hin zu den subjektiven Bedeutungen würden wir als *konstruktivistisch orientierte Lehrer* befürworten. Wir würden generell Räume „in der Perspektive ihrer sozialen, technischen und politischen Konstruiertheit auffassen, 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“ (ARBEITSGRUPPE CURRICULUM 2000+ DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE 2002).

Im Gegensatz zur Wahrnehmungsgeographie würden wir jedoch bemängeln, dass Menschen nicht einfach reagieren wie auf einen Reiz, der hier von einer Raumstruktur ausgeht. Wir gehen jetzt davon aus, dass Menschen sich nicht verhalten, sondern Handeln und da liegt der große Unterschied. Wie handeln Menschen? Reflexiv und zielgerichtet, vor dem Hintergrund von Wissen, ihren Interessen und abhängig von ihren Möglichkeiten. Dann sind es die alltäglichen Praktiken von Menschen, womit letztendlich bestimmte Räume (re-)produziert werden. Dann fragen wir nicht zuerst, welche Faktoren oder Lagebeziehungen bestimmen die Hochwasserregion, wie sieht eine solche Region aus, welche natürlichen und anthropogenen Prozesse laufen in ihr ab, sondern wie und von wem wird diese Region durch Kommunikation und alltägliches Handeln gemacht?

Wir könnten in diskursorientierter Perspektive z.B. fragen, wie eigentlich die fachlichen, öffentlichen und alltäglichen Diskussionen um Hochwassergefahren, -ereignisse und -folgen aufgebaut sind? Wer hier wie und zu welchem Zweck bestimmte Vorstellungen vom Risiko- oder Katastrophenraum „Dresden“ produziert? Das wäre die Frage, wie über „Raumprobleme“ auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen kommuniziert wird – wissenschaftlich, politisch, medial, alltäglich – und wie dadurch geographische Repräsentationen gemacht (inszeniert) werden.

Wir könnten dann handlungszentriert weiterfragen, welche Folgen mit dem Wissen aus den verschiedenen Diskussionen für das Handeln von Menschen bestehen, welche Handlungsoptionen für die in das Problem involvierten Akteure (z.B. Flutopfer, Politiker, Helfer, Berichterstatter) denn überhaupt bestehen. Und am Ende welche Folgen von den Handlungen wieder für die äußere Realität (die materielle Raumstruktur) ausgehen.

Insgesamt würden erkennen, dass räumliche Ordnungen nicht einfach real existieren, sondern dass Menschen in einer Gemengelage von Interessen und Möglichkeiten diese Räume in ihren alltäglichen Praktiken gestalten. Eine mögliche Ausgangsfrage innerhalb des Themenspektrums „Hochwasser-Elbe-Dresden“ wäre dann: Wie, durch wen und mit welchen Folgen wird das Hochwasserereignis an der Elbe zur Katastrophe gemacht?

Im Folgenden werden die raumtheoretischen Positionen, wie sie im Curriculum 2000+ formuliert sind, am Beispiel „Elbeflut“ detailliert analysiert. Ziel ist, die „spezifische Sehschärfe“ und „toten Winkel“ verschiedener Forschungsperspektiven aufzuzeigen. Anschließend geht es darum, über einige didaktische Konsequenzen im Umgang mit der Paradigmenpluralität im Geographieunterricht zu reflektieren.

Raumkonzepte

im Geographieunterricht

am Beispiel der
„Elbeflut in Dresden 2002“

Raum
als
Container

Wie wirken bestimmte
(Geo-)faktoren auf die Ent-
stehung des Hochwasser-
ereignisses?

Raum
als
System von
Lagebeziehungen

Wie ist die Raumstruktur im
Hochwassergebiet objektiv
beschaffen?
Welche regionalen Zusam-
menhänge verursachen das
Hochwasserereignis?

Raum
als
Kategorie der
Sinneswahrnehmung

Wie werden das Hoch-
wasserrisiko und -ereignis
an der Elbe subjektiv ver-
schieden wahrgenommen
und bewertet?

Raum
als
Konstruktion

Wie, durch wen und mit
welchen Folgen wird das
Hochwasserereignis an der
Elbe zur Katastrophe ge-
macht?

Elbeflut in Dresden 2002

Die „Elbeflut in Dresden 2002“ als Wirkungsgefüge der Geofaktoren

„Immer ist die Raumindividualität das Entscheidende und nicht die isoliert betrachtende raumbildende Kraft: Immer bleibt die Länderkunde Ziel und Aufgabe der Erdkunde in der Schule“ (SCHÜTTLER 1960:244).

Da Länder einmalig in Raum und Zeit sind, können sie auch nur idiographisch erfasst werden. Folglich können Länder nur in ihrer Einmaligkeit erfasst werden. Die Länderkunde untersucht Regionen, welche durch ihre Komplexität einmalig sind. Im Geographieunterricht wurde die Länderkunde zum bestimmenden Faktor. Der Stellenwert der Länderkunde im Geographieunterricht, soll durch das zu Beginn gestellte Zitat verdeutlicht werden.

Die auf dem Leipziger Geographentag im Oktober 2001 vorgestellten Grundzüge des „Curriculum 2000+“, sorgten für rege Diskussionen im Kreise der Schulgeographen und Geographiedidaktikern. In diesem Basiscurriculum schlug man vor, nicht wie bis zu diesem Zeitpunkt üblich, sich auf nur einen Raumbegriff auszurichten, sondern Räume in Zukunft unter vier verschiedenen Perspektiven näher zu betrachten. In der Landschaftsgeographie werden

„[...] „Räume“ im realistischen Sinne als „Container“ aufgefasst, in denen bestimmte Sachverhalte der physisch-materiellen Welt enthalten sind. In diesem werden „Räume“ als Wirkungsgefüge natürlicher und anthropogener Faktoren verstanden, als das Ergebnis von Prozessen, die die Landschaft gestalten haben oder als Prozessfeld menschlicher Tätigkeiten“ (WARDENGA 2006:21).

Ausgehend von dieser Raumdefinition, soll auf dem Poster der Landschaftsgeographie die Frage beantwortet werden, wie bestimmte (Geo-)faktoren auf die Entstehung des Hochwassereignisses wirken?

Der heute bezeichnete „Container-Raum“ ist der zentrale Raumbegriff der traditionellen Geographie. Die Geographen sind davon überzeugt, dass „Räume in „der“ Wirklichkeit als Entitäten vorkommen und das es Geographen - und nur Geographen! - sind, die diese Entitäten in der komplexen Realität finden und sie in ihrer vollen Bedeutung entschlüsseln können“ (WARDENGA 2006:32).

In diesem werden sämtliche Daten aus allen Wissensgebieten, angefangen von der Geologie, über das Klima, der Böden, der Pflanzen- und Tierwelt bis hin zum Menschen und seiner Politik, seinen Wirtschaftsflächen etc. , in ein Ordnungsschema gefasst. Das Ziel der traditionellen Geographie besteht darin, Räume unterschiedlicher Maßstäbe exakt zu beschreiben. Durch diese Darstellungsweise können Räume methodisch voneinander abgegrenzt werden (WARDENGA 2006:32).

Die Systematik der Geographie umfasst Ende des 19. Jahrhunderts zwei Hauptbereiche. Während sich die allgemeine Geographie auf die thematisch differenzierte Erforschung der gesamten Erdoberfläche bezieht, geht die regionale Geographie nur auf bestimmte Abschnitte ein. Die allgemeine Geographie setzt sich aus den Bereichen der physischen Geographie und der Anthropogeographie zusammen, während die Landschaftsgeographie und die Länderkunde die Aufgabenbereiche der regionalen Geographie beinhalten (WERLEN 2000:93). Bis Mitte des vergangenen Jahrhunderts, wird die regionale Geographie als Kernpunkt geographischer Tätigkeiten bezeichnet. Landschaften und Länder können systematisch in ihrer Einmaligkeit erforscht und vermittelt werden (WERLEN 2000:100).

Nach BOBEK (1957:140) verkörpert die Länderkunde eine ganz spezielle Betrachtungsweise. Im Zentrum der Länderkunde steht das Wechselwirkungsgefüge der Geofaktoren in einem bestimmten Erdraum. Die erklärende Beschreibung der vom Menschen bewohnten Erde steht im Fokus der Betrachtungen. Gegenstand der Länderkunde ist somit Landschaft, worunter nicht nur Staaten gefasst werden, sondern jeder nach bestimmten Kriterien begrenzbarer Ausschnitt der Erde, ohne Rücksicht auf dessen Größe. Nach BOBEK & SCHMITHÜSEN (1949:113) prägen weder die Natur-, noch die Geisteswissenschaften, alleine die innere Einheit der Geographie. Nur durch das Verschmelzen von belebter und unbelebter Natur und dem Geist, kann geographische Erkenntnis entstehen.

Bei der Betrachtung der Landschafts- oder Länderkunde kommt man um die Erwähnung eines Namens nicht herum: Alfred Hettner (1858-1941). Als Sohn eines Literaturhistorikers und studierter Geograph trug er hauptsächlich zu der Begründung der Geographie als Wissenschaft bei. Angesiedelt zwischen Natur- und Geisteswissenschaften basierte die Eigenständigkeit des Faches auf der Länderkunde beziehungsweise der regionalen Geographie. So verstand er diese als Wissenschaft von der räumlich differenzierten Erdoberfläche, als Ergebnis des Wirkens der verschiedenen Geofaktoren (WERLEN 2000: 99ff.).

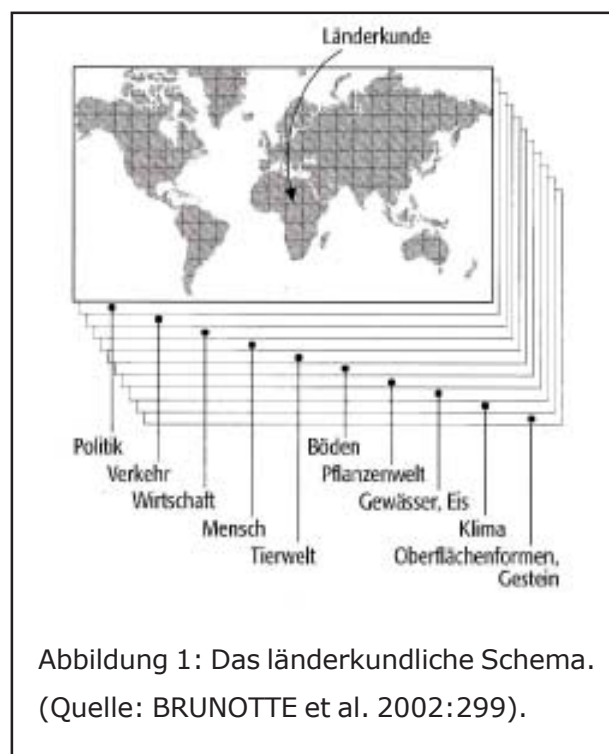


Abbildung 1: Das länderkundliche Schema. (Quelle: BRUNOTTE et al. 2002:299).

Das länderkundliche Schema, welches auch kurz als Hettner'sches Schema bezeichnet wird, ermöglicht die komplexe Erfassung aller geographischer Gegebenheiten. Dabei werden länderkundliche Einheiten, unabhängig von deren Größenordnung, auf geographische Teilgebiete wie Vegetation, Relief, Klima, Boden, Hydrologie, Tierwelt, Mensch, Verkehr, Wirtschaft, Bevölkerung und Politik eingeteilt und abgehandelt. Die Reihenfolge und Anordnung dieser Aspekte können variieren. Je nach Begebenheit der Räume, können auch bestimmte

geographische Faktoren unberücksichtigt bleiben.

Der Unterschied zur allgemeinen Geographie besteht darin, dass hierbei die integrative Betrachtungsweise aller Geofaktoren berücksichtigt wird. Abbildung zwei zeigt das länderkundliche Schema, mit sämtlichen physischen und anthropogenen Geofaktoren. Bildlich kann man sich das länderkundliche Schema wie ein Schichtenmodell vorstellen. Die einzelnen Geofaktoren werden übereinander gelegt. Durch die dadurch entstehende integrative Betrachtungsweise, können Erdgegenden und Regionen in ihrer gesamten Komplexität erfasst und beschrieben werden (BRUNOTTE et al. 2002:298f.).

Das Poster „Die Elbeflut in Dresden 2002 als Wirkungsgefüge der Geofaktoren“ soll eine Möglichkeit visualisieren, die Entstehung des Hochwassers zu erklären. Das Hettner'sches Schema soll hierbei als theoretischer Ausgangs- und Endpunkt auf dem Poster fungieren. Dies ist oben links auf dem Plakat zu sehen. In diesem wird ein Landschaftsausschnitt von Dresden zur Zeit der Elbeflut 2002 gezeigt.

Um das Ereignis der Elbeflut nun zu analysieren, müssen die verschiedenen Daten aus den unterschiedlichen Wissensgebieten (Geofaktoren) zusammengetragen werden. Vom Relief, über das Klima und die Böden, der Vegetation, der Hydrologie und der Tierwelt bis hin zum Menschen, einschließlich seiner Politik, Wirtschaft und seiner Verkehrswege. All diese Geofaktoren prägen und gestalten die abgegrenzte Landschaft, den Containerraum.

Um die Entstehung und die Wirkungen des Hochwassers mit Hilfe des länderkundlichen Schemas beschreiben zu können, müssen zunächst einzelne Geofaktoren aus dem Wirkungsgefüge isoliert und näher betrachtet werden. Jeder Geofaktor für sich einzeln betrachtet, bietet mögliche Ansatzpunkte zur Beantwortung der eingangs gestellten Frage. Auf dem Poster werden hierfür exemplarisch die Geofaktoren: Klima, Boden, Hydrologie und Mensch herausgegriffen. Die Wichtigkeit der anderen Faktoren soll durch die Festlegung keineswegs in Frage gestellt werden. Durch diese Einschränkung soll die Übersichtlichkeit auf dem Poster gewährleistet werden.

Mensch

Städte sind nahezu vollständig anthropogen gestaltete Lebensräume. Diese vom Menschen geschaffenen Lebensräume, zeichnen sich durch eine dichte Bebauung, einer hohen Einwohnerzahl, einer komplexen Infrastruktur und einer geringen Vegetation aus. Der Mensch beeinflusst durch sein Wirken das Erscheinungsbild und die Funktion dieser Räume.

Boden

Durch die zunehmende Bebauung und Versiegelung der natürlichen Böden in urbanen Räumen, wird deren natürliche Funktion erheblich gestört. Die Oberfläche ist nicht mehr in der Lage, fallende Niederschläge zu absorbieren. Durch die Beeinträchtigung der Infiltrationsprozesse, wird der Oberflächenabfluss erhöht.

Klima

Das Vorhandensein einer überaus seltenen Wetterlage, hatte großen Einfluss auf das Ausmaß der Katastrophe. Die so genannte Vb-Wetterlage. Hierbei kommt es zur Ausbildung von Tiefdruckgebieten, deren spezielle Zugbahn das Zusammentreffen verschiedenster Grundvoraussetzungen verlangt. Diese Vb-Tiefs entstehen im Bereich der Adria durch Kaltlufteinfall in Westeuropa. Diese Kaltluftmassen treffen in jenem Bereich Oberitaliens auf warme Mittelmeerluft, die gezwungen wird, am Rande der Kaltluft aufzusteigen. Dadurch entwickelt sich ein charakteristisches Regenband in diesem Bereich aufsteigender Luft. Das Vb-Tief bewegt sich auf einer spezifischen Zugbahn nach Nordost, gewöhnlich über Österreich und Ungarn nach Tschechien und Polen.

Hydrologie

In urbanen Räumen existieren besondere hydrologische Gegebenheiten. Verdichtete und versiegelte Flächen mindern die Infiltrationskapazität der Böden. Flussbegradigungen, Laufverkürzungen, die Bebauung von Überflutungsflächen, sowie der Ausbau der Kanalisation, haben Einfluss auf den Oberflächenabfluss.

Eine gezielte und umfassende Sicht auf die Entstehung des Hochwassers 2002 in Dresden, wird jedoch nur dann möglich, wenn alle Bestandteile komplex in ihrem Wirken berücksichtigt werden. Hierfür müssen nun die isoliert betrachteten Geofaktoren, wieder in das Hettner'sches Schema zurückgeführt werden. Denn aus Sicht der Landschaftsgeographie, kann nur eine Gesamtbetrachtung aller Geofaktoren, in ihrem Ursachen-Wirkungsgefüge, eine Antwort auf die eingangs formulierte Frage geben.

Das Konzept der Landschaftsgeographie hat heute immer noch einen großen Stellenwert im Geographieunterricht. Die Landschaftsgeographie ermöglicht es, Räume strukturell zu erfassen und zu bearbeiten.

Die Überbewertung formal-struktureller Gesichtspunkte, muss sicherlich als Kritikpunkt der landschaftsgeographischen Perspektive genannt werden. Kulturelle, gesellschaftliche und wirtschaftliche Zusammenhänge, werden zu wenig, oder erst gar nicht berücksichtigt. Die Landschaftsgeographie ist somit kaum in der Lage, komplexere Strukturen zu erfassen. Durch die isolierte Betrachtung der einzelnen Geofaktoren, kommt es zu einem einseitig kausal-logischen Wissenstransfer. Die Verknüpfungen und Bedeutungen, die zwischen den einzelnen Geofaktoren bestehen, bleiben ungenügend berücksichtigt.

Insbesondere die doch recht statische, analytische und deskriptive Vorgehensweise der länderkundlichen Perspektive muss nicht nur von wissenschaftlicher Seite, sondern auch von didaktischer Seite her kritisiert werden. Durch diese Herangehensweise werden komplexe und mehrperspektivische Betrachtungen innerhalb von Lernprozessen verhindert.

Die „Elbeflut in Dresden 2002“ als

Wirkungsgefüge der Geofaktoren



- Wirtschaft
- Verkehr
- Mensch
- Tierwelt
- Politik
- Relief
- Klima
- Böden
- Vegetation
- Hydrologie



Böden

Die Böden in Städten sind in ihren natürlichen Funktionen gestört. Sie dienen hauptsächlich als Baugrundlage, infolge dessen die Bodenverhältnisse enorm verändert sind. Wesentliche Charakteristika sind starke Verdichtung und Versiegelung der Böden.

Mensch



Urbane Landschaften sind fast völlig anthropogen gestaltete Lebensräume. Stadtlandschaften wie Dresden sind u.a. gekennzeichnet durch dichte Bebauung, hohe Einwohnerzahl, komplexe Infrastruktur und geringe Vegetation.

Klima

Durch die pedologischen und hydrologischen Eigenschaften in Städten wie Dresden besteht bereits bei einem mittleren Niederschlagsereignis die Tendenz zu Hochwasser. Auslöser für die Elbeflut im Sommer 2002 waren extreme und langanhaltende Starkregen (Vb-Wetterlage). In Dresden verursachten die hohen Niederschläge, dass die Kapazität des Abflusssystems weit überschritten wurde. Ergebnis waren die verheerenden Hochwasserfolgen u.a. für Bevölkerung und Infrastruktur.



Hydrologie



Aus den Bodenverhältnissen in Städten wie Dresden resultieren besondere hydrologische Gegebenheiten. Aufgrund des hohen Anteils an verdichteten und versiegelten Arealen ist die Infiltrationskapazität der Bodenoberfläche vermindert. Die dichte Bebauung wiederum ist verantwortlich für die verstärkte Entstehung von Kanalisationsanlagen sowie Baumaßnahmen an den Fließgewässern selbst (z.B. Flussbegradigung, Laufverkürzung sowie Bebauung von Überflutungsflächen). Das hat einen stark erhöhten und raschen Oberflächenabfluss zur Folge.

Landschaftsgeographische Perspektive

Die „Elbeflut in Dresden 2002“ als Resultat regelhafter Lagebeziehungen

Der Weg aus dem Container ist der Weg zur Wissenschaft.

Die Forderung, Raum in verschiedenen Perspektiven im Geographieunterricht darzustellen, entstammt ebenfalls der Arbeitsgruppe Curriculum 2000+ der Deutschen Gesellschaft für Geographie. Die zweite hier zu betrachtende Raumperspektive sieht vor, den Raum als ein *System von Lagebeziehungen* zu begreifen (DGFG 2002:8). Im Sinne dieser Forderung stellen sich für diese Raumperspektive folgende Fragen: „Wie ist die Raumstruktur im Hochwassergebiet objektiv beschaffen?“ und „Welche regionalen Zusammenhänge verursachen das Hochwasserereignis?“. Auf welchen theoretischen Grundannahmen diese Fragestellungen basieren, wie die so genannte raumwissenschaftliche Geographie ideen-geschichtlich zu verorten ist und wie dieses Raumkonzept auf dem entsprechenden hier vorgestellten Poster angewendet wurde, soll im Folgenden näher erläutert werden.

In der Zeit nach dem 2. Weltkrieg wurde die traditionelle deutsche Geographie, die hauptsächlich landschafts- und länderkundlich ausgerichtet war, durch Ansätze aus verschiedenen Nachbarwissenschaften, sowie Ansätzen der Angloamerikanischen Geographie erweitert. Im Zuge einer sich rasch modernisierenden Welt, insbesondere der Abkehr von Blut- und Boden-Ideologien, ergab sich die Notwendigkeit der Entwicklung einer raumwissenschaftlich ausgerichteten Geographie, die durch ein Veränderungsbewusstsein in der Gesellschaft möglich wurde. Im Rahmen des Geographentages in Kiel von 1969 erhoben sich immense Proteste gegen die länderkundliche Ausrichtung der Geographie. Ziel der massiven Proteste war die Forderung nach einer eigenen Wissenschaft, die nicht nur dazu dient, Raum geodeterministisch zu beschreiben. In Folge dessen entwickelte sich die so genannte Raumwissenschaftliche Geographie unter dem Einfluss des *spatial approach*. Hierbei liegt der Fokus der Betrachtung auf der Bedeutung von Standorten, Lage-Relationen und Distanzen für die Schaffung gesellschaftlicher Wirklichkeit. Durch die Analyse der Beschaffenheit objektiver Raumstrukturen ist es möglich, allgemeingültige Raumgesetze im Rahmen einer Raumtheorie aufzustellen (WARDENGA 2002:4f.).

Das Aufstellen von Raumgesetzen als Ziel der Raumwissenschaftlichen Geographie basiert auf Lage-Relationen und Distanzen zwischen materiellen Objekten verschiedener Regionen. Innerhalb dieses Forschungsansatzes werden zur Analyse und Bestimmung von Raum drei Verfahrensschritte abgegrenzt. In einer **ersten Phase** des Beschreibens werden Sachverhalte lokalisiert und erfasst. In speziellen Fällen müssen Standortmuster kartographisch festgehalten werden. Diese Verfahren sind bereits wesentlicher Bestandteil der landschaftsgeographischen Perspektive, in der Raum als Container betrachtet wird. Im raumwissenschaftlichen Ansatz wird das reine Erfassen und Lokalisieren jedoch um zwei sich

anschließende Erklärungsschritte erweitert. 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 (BARTELS 1970:15-22).

Im Speziellen werden hier diese theoretischen Grundlagen übergeordnet auf das Hochwasserereignis in Dresden im August 2002 angewendet. Auf welche Weise das Kreieren einer entsprechenden Systemregion erfolgte, wie Lagerrelationen materieller Objekte in dieser dargestellt und welche zukünftigen Ereignisse für Dresden prognostiziert wurden, soll im Folgenden betrachtet werden.

Das Thema des Elbehochwassers 2002 in Dresden aus einer rein raumwissenschaftlichen Sicht bearbeiten zu können, setzt das oben beschriebene Theoriewissen voraus. Es soll anwendungsbezogen aufgezeigt werden, welche Unterschiede zum Container-Raum bestehen und wie das Elbehochwasser raumwissenschaftlich beschrieben und analysiert werden kann. Analog zu den vorgestellten Forschungsetappen geht es in der **ersten Phase** um das Erfassen physisch-materieller Gegebenheiten. Das sind zum Einen die klimatischen Bedingungen. Das Elbehochwasser wurde verursacht durch das zweimalige Auftreten einer Vb-Wetterlage im August 2002. Das heißt, ein Tiefdruckgebiet über der Adria nimmt viel Wasser auf und schlägt eine Zugbahn Richtung Nord-Ost ein. Anfang August 2002 kam es dabei zu extremen Niederschlägen in Österreich und Teilen Böhmens. Nur eine Woche später folgten aufgrund eines zweiten Vb-Tiefdruckgebietes extreme Niederschläge in Böhmen und im Ost-erzgebirge. Daten zum Talsperren- und Rückhaltesystem der im Elbeeinzugsgebiet liegenden Flüsse sind bei der Betrachtung zu berücksichtigen. Voraussetzungsvoll für die Flut ist hierbei die Tatsache, dass Talsperren des größten Elbeoberlaufzuflusses, der Moldau, während der Niederschläge Anfang August schon gefüllt waren. Ihre Kapazitätsgrenze wurde während der zweiten Starkniederschläge überschritten. Eine weitere Komponente zur raumwissenschaftlichen Erklärung der Elbeflut sind Aussagen zur Naturbelassenheit des Oberlaufes der Elbe und ihrer Nebenflüsse, d. h. wie viel natürliche Fläche dem Fluss durch eventuelle anthropogene Maßnahmen genommen wurde. Daten zum Pegelstand der Elbe in Dresden und am Oberlauf der Elbe sowie an den Nebenflüssen können gesammelt werden. Weiterhin sollten die überschwemmte Fläche des Dresdner Stadtgebiets oder die materiellen Schäden, die in diesem Gebiet entstanden sind, erfasst werden.

Das so gewonnene Datenmaterial entspricht Sachverhalten der physisch-materiellen Welt, die auch schon in der *Container*-Perspektive von großer Bedeutung sind. Diese Sammlung ist im Poster als erste Phase der Bearbeitung *Lokalisieren und Erfassen* dargestellt. Das Lokalisieren geht mit dem Erfassen einher. Eine Möglichkeit, die nunmehr bedeutsam werdenden Standorte festzuhalten, bieten dabei kartographische Darstellungen. In Abbildung 1 sind die Entstehung und die Entwicklung des für die Extremniederschläge verantwortlichen Vb-Tiefdruckgebietes dargestellt. Die Abbildung 2 zeigt die akkumulierten Niederschlagshöhen vom 1. bis 13. August 2002 in Prozent der mittleren monatlichen Niederschlagshöhe für August 1961-1990 in Mitteleuropa. Deutlich zu erkennen, sind die Standorte mit extremen

Niederschlagsmengen im August 2002: Böhmen, insbesondere das Einzugsgebiet der Moldau, und das Osterzgebirge. Weitere Abbildungen (Abb. 3-5) stellen die Abflussganglinien der hauptverantwortlichen Gewässer für das Hochwasser der Elbe. Dies sind die Ganglinien der Moldau bei Prag zusammen mit der Ganglinie der Elbe bei Usti, die Ganglinien der Weisseritz im Osterzgebirge und die der Elbe in Dresden. Des Weiteren sind zur Verbauung des Oberlaufs der Elbe und zur Bebauung bzw. zur Ansammlung materieller Werte hinter den Deichen in Dresden Aussagen für entsprechende Standorte erfasst worden. Das Erklären der Elbeflut über das Aufstellen von Raumgesetzen wird in der **zweiten Forschungsphase** vorgenommen. Dabei werden funktionelle Verknüpfungen zwischen den Sachverhalten dargestellt. So sind Niederschläge in den Regionen des Einzugsgebietes der Moldau und der Weisseritz und die Verbauung der Oberelbe und ihrer Nebenflüsse in Relation zum Abfluss der Elbe am Pegel Dresden gestellt (Abb. 6). Bei einem sehr hohen Niederschlag im August 2002 in entsprechenden Regionen und einer geschätzten mittleren anthropogenen Wegnahme von Retentionsflächen der Oberelbe und ihrer Nebenflüsse gelangt man so zu einem hohen bis extremen Abfluss der Elbe am Pegel Dresden. Weiterhin werden eben jener Abfluss der Elbe am Pegel Dresden und die Bebauung, genauer die materiellen Werte im eventuellen Überflutungsbereich der Elbe in Dresden, in Relation zu entstehenden Schäden in Dresden gesetzt (Abb. 7). Aus einem hohen Abfluss der Elbe im August 2002 und einer Ansammlung hoher Werte hinter den Deichen in Dresden ergibt sich ein hoher bis extrem hoher Schaden im Stadtgebiet Dresdens. Aus diesen räumlichen Koinzidenzen folgend kann eine Systemregion abgegrenzt werden. Diese Raumgesetze bedingen das Einzugsgebiet der Elbe oberhalb Dresdens mit besonderer Beachtung des Einzugsgebietes der Moldau und der Osterzgebirgsflüsse als Systemregion. Im Zusammenhang mit der Erstellung von Prognosen entspricht dies der **dritten Forschungsphase**. Solche Prognosen für zukünftige Hochwasser bzw. erwartete Schäden durch Hochwasser werden durch die vorgenommene Regionalisierung möglich. So kann beispielsweise aus der Funktion, welche Niederschlagswerte pro Zeiteinheit im Osterzgebirge und die Verbauung der Oberelbe auf den Pegelstand der Elbe bei Dresden abbildet, eine höhere Wahrscheinlichkeit für ein Hochwasser in Dresden bei extremen Niederschlägen im Osterzgebirge prognostiziert werden.

Der Raumwissenschaftliche Ansatz kann das Elbehochwasser 2002 „mit der Beschränkung auf physisch-weltliche Entfernung[en]“ erklären (WERLEN 2000:234). Im Unterschied zum landschaftsgeographischen Ansatz wird der Raum nicht a priori abgegrenzt, sondern eine Region ergibt sich aufgrund aufgestellter Raumgesetze. Mittels einer thematisch orientierten Regionalanalyse geht der Raumwissenschaftliche Ansatz über die reine Beschreibung einer Raumeinheit hinaus. Im Zuge der Regionalanalyse werden räumliche Beziehungen durch das Aufzeigen von Entfernungen hergestellt, aber keine Koinzidenzen per se aufgestellt, wie die aus den Raumgesetzen resultierenden Prognosen vermuten lassen könnten (WERLEN 2000:233). Der Mensch mit seinem subjektiven Empfinden und Handeln bleibt unberücksichtigt, so dass Zufall und Ausnahmereignisse nicht in die Betrachtung einbezogen werden. Die im Raumwissenschaftlichen Ansatz aufgestellten Korrelationen sind, indem sie als Kausal-zusammenhänge ausgelegt werden, überinterpretiert.

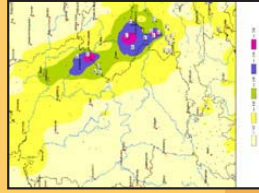
Die „Elbeflut in Dresden 2002“ als

Resultat regelhafter Lagebeziehungen

Erfassen und Lokalisieren



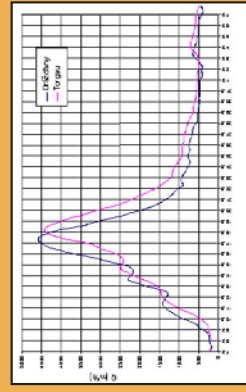
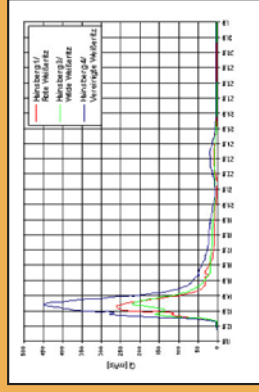
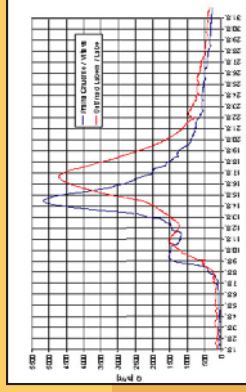
Verlauf des Starkniederschläge auslösenden Vb Tiefdruckgebietes



Niederschlagsverteilung zwischen 1. und 13. August 2002 in % der durchschnittl. Augustniederschläge



Talssperre Rimov (EZG Moldau) am 13.08.2002



Abflussganglinien der Pegel
a) Prag/Moldau und Usti/Elbe
b) Weisseritz
c) Dresden/ Elbe und Torgau/ Elbe

Verbauung des Oberlaufes der Elbe

Auf tschechischem Gebiet ist die Elbe größtenteils stau geregelt. Auf deutschem Gebiet weitgehend eingedeicht.

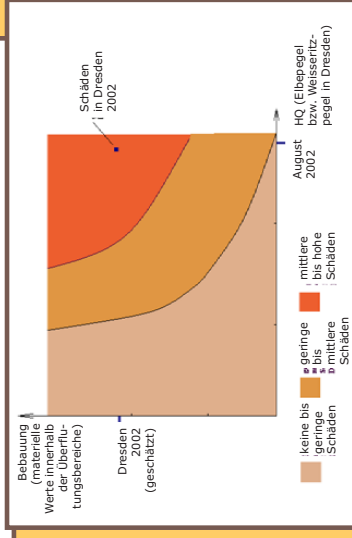
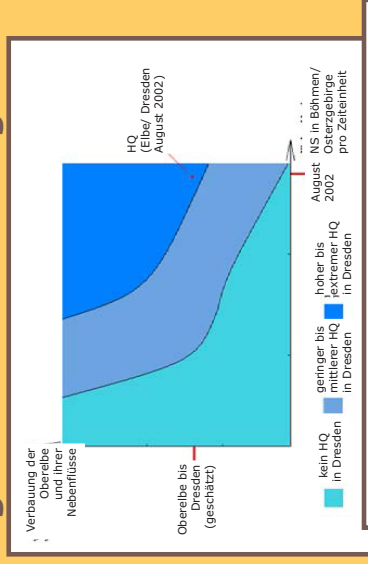
In der Oberen Elbe in Deutschland bestehen nur 9,4 km Hochwasserschutzdeiche im Raum Dresden-Meißen, wodurch etwa 7 km² Fläche geschützt werden.

Bebauung Dresden/ Materielle Werte im Überflutungsgebiet

Hinter hohen und „sicheren“ Deichen wächst erfahrungsgemäß das Schadenspotential an.

Noch nie zuvor hatten die Menschen so großen, wertvollen und verwundbaren Besitz wie heute.

Diagramme und Prognosen



Wenn die Verbauung des Oberlaufes zunimmt, dann erhöht sich auch der Abfluss in Dresden.

Wenn der Niederschlag im Osterzgebirge hoch ist, dann steigt auch die Hochwasserwahrscheinlichkeit in Dresden.

Je höher die materiellen Werte im Überflutungsgebiet sind, desto höher ist auch der angerichtete Schaden.

Systemregion

Raumwissenschaftliche Perspektive

Die „Elbeflut in Dresden 2002“ aus der Sicht von ...

„... und dann sahen wir die Wassermassen [...] völlig geschockt und vor Angst unser Haus zu verlieren, versuchten wir noch mehr Sandsäcke aufeinander zu stapeln...“

„Und nun ist unsere Wohnung völlig zerstört; jetzt sind wir auf die Unterstützung und Hilfe von Freunden und Vrewandten angewiesen.“

Die rückblickende Betrachtung der Elbeflut von 2002 zeigt, wie auch bei anderen Katastrophen und Unglücksereignissen dieser Welt, zahlreiche Betroffene mit unterschiedlichen Lebenshintergründen und -ansichten. Da ist der Reporter vor Ort, der versucht mit dem erkennbaren Leid anderer sein Bild des Lebens zu schießen, der Tourist, welcher ursprünglich eine erholsame Reise gebucht hat, die sich jedoch schnell als eine seiner prägendsten Lebenserfahrungen entpuppen sollte, oder die Lokalbewohner, die ansehen müssen, wie ihre Existenzgrundlage binnen kürzester Zeit von einer enormen Wassermasse vollkommen zerstört wird. Jeder dieser Beobachter der Elbeflut zeichnet sich durch seine individuelle Wahrnehmung der Katastrophe aus, welche auf Prozesse der bewussten Aufnahme von Informationen mit Blick auf ein Ereignis basieren.

Verbunden mit einem stärkeren Interesse der geographischen Untersuchung eines solchen Ereignisses am (wahrnehmenden) Subjekt und weniger am „Raum“ fordern Experten sowohl in der Wissenschaft als auch in der Fachdidaktik ein Umdenken in der Geographie. Dies schließt eine Veränderung des Lehrplans für das Schulfach Geographie ein. In diesem Zusammenhang stellte im Oktober 2001 die Arbeitsgruppe Curriculum 2000+ der DGfG Grundsätze und Empfehlungen für die Arbeit am Lehrplan auf. Die Unterscheidung und Betrachtung von vier Raumperspektiven steht dabei im Zentrum. Eine dieser Perspektiven, hier als die Wahrnehmungsgeographische Perspektive bezeichnet, wird im Folgenden analysiert. Ihr gehen mit Blick auf die Fachentwicklung die Landschaftsgeographische („Räume“ als „Container“) sowie die Raumwissenschaftliche Perspektive („Räume“ als System von Lagebeziehungen) voraus (WARDENGA 2006:21).

Im Laufe des 20. Jahrhunderts stieg das Interesse in der Geographie, stärker den Menschen und seine subjektive Wahrnehmung von „Raum“ ins Zentrum der Forschung zu rücken. Bereits in den 1920er-1940er Jahren legten die englischen Geographen SAUER und WRIGHT die ersten Bausteine für einen wahrnehmungsgeographischen Ansatz, der in den 1970er und 1980er Jahren als Perzeptionsgeographie an Aktualität gewann (WERLEN 2000:278, WEIXLBAUMER).

In der Wahrnehmungsgeographischen Perspektive werden „Räume“ 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 2006:22). In der Forschung wird in diesem Zusammenhang der Frage nachgegangen, wie „Räume“ subjektiv wahrgenommen werden und inwieweit die subjektiven Wahrnehmungen von der objektiven Raumstruktur und Raummetrik abweichen. (Umwelt-)Wahrnehmung ist als ein aktiver Erkenntnisprozess zu verstehen, der Umweltobjekten bestimmte meist handlungsrelevante Bedeutungen zuordnet (WENZEL 1982:326). In der Perzeptionsgeographie wird die subjektive Raumperspektive zum Untersuchungsobjekt erhoben mit dem Ziel, die individualspezifischen Sichtweisen der Welt zu beschreiben, analysieren und interpretieren. Dabei werden raum- und gruppenspezifische Wahrnehmungs- und Handlungsmuster diskutiert (WERLEN 2000:286f.).

Am Beispiel der Elbeflut von 2002 wird eine Raumperspektive im Rahmen der Wahrnehmungsgeographie erläutert, anhand des Plakats visualisiert und somit für (Fach-) Lehrer, Studierende und Interessierte zugänglicher gemacht.

Das Poster zur Wahrnehmungsgeographischen Perspektive verdeutlicht verschiedene Anwendungsgebiete im Rahmen einer Thematik (die Elbeflut von 2002 in Dresden). Die einzelnen subjektiven Sichtweisen, welche hier dargestellt sind, spiegeln die Bereiche Tourismus, Umweltschutz, Politik, Wirtschaft, Raumplanung usw. wider. Sie stellen nur eine Auswahl an möglichen subjektiven Perspektiven dar. Die Raumwahrnehmung der einzelnen Menschen ist dabei nicht als bloße Reaktion auf deren Umwelt zu verstehen, sondern hängt von subjektiven Imaginationen der Umwelt sowie von individuellen Lebenszielen und auch Lebenszwängen ab. Hierbei schafft der Einzelne seine eigene Weltvorstellung, die seinen Bedürfnissen, Erwartungen und Erfahrungen entspricht.

Eine Möglichkeit von Experten, subjektive Wahrnehmungen zu beobachten, sind so genannte Kognitive Karten (*Mental Maps*). Neben Lebenszielen und -zwängen spielen auch die sozialen und kulturellen Normen eine zentrale Rolle. Aber auch die angeborenen Organisationsprozesse, das Gedächtnis und die Beschaffenheit der Sinnesorgane müssen berücksichtigt werden. Die Raumwahrnehmung baut auf bestehende Raumvorstellungen auf, welche mit jeder weiteren Information modifiziert werden. So können zum Beispiel durch jeden weiteren Besuch Dresdens bei einem Touristen zuvor noch nicht wahrgenommene Merkmale oder Ereignisse bezüglich der Stadt „sichtbar“ bzw. zuvor bereits wahrgenommene „unsichtbar“ werden (vgl. WEIXLBAUMER).

Mit Bezug auf WERLEN (2000) und seine Unterteilung wahrnehmungsgeographischer Ansätze taucht der Ansatz respektive eine zweite Möglichkeit der „Natural hazard“-Forschung auf. Dabei handelt es sich um ein Forschungsfeld, innerhalb dessen Untersuchungen subjekt-spezifischer Wahrnehmungen und Bewertungen von Naturrisiken/ Naturkatastrophen im Vordergrund stehen (WERLEN 2000:302). Folglich sind die individuelle Bewertung natürlicher Umweltfaktoren sowie deren Bedrohungspotential die dominierenden Aspekte. Auch in diesem Fallbeispiel geht es, wie bereits verdeutlicht, um die subjektiven Wahrnehmungen und Bewertungen einer Katastrophe. Wie in der Hazardforschung konzentriert sich die Untersuchung unter anderem auf die Lokalbevölkerung und deren Einschätzung der Naturrisiken vor Ort (WERLEN 2000:298). Die folgende Abbildung soll die Schnittstelle zwischen Natur und

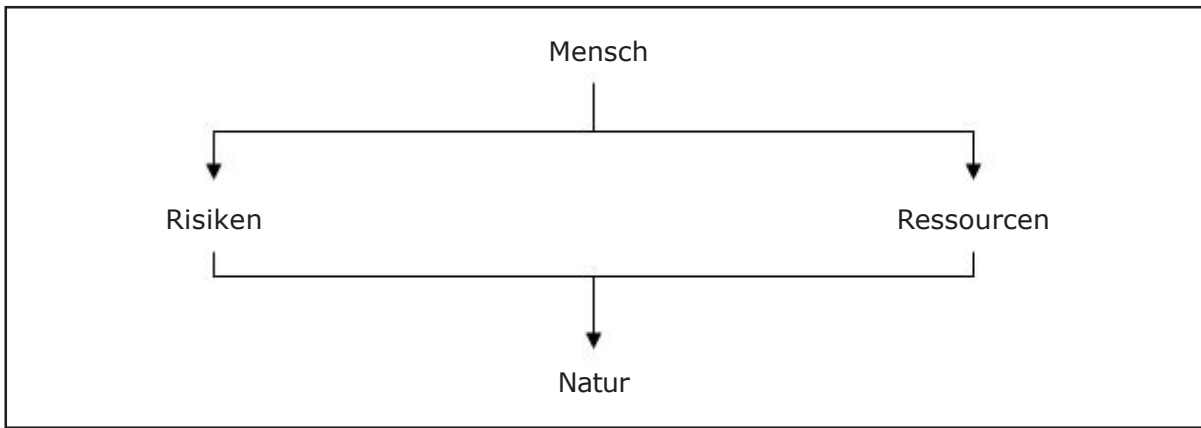


Abb.1: Schematische Darstellung der Mensch-Umwelt-Beziehung

Quelle: DIKAU & POHL 2007:1030.

Gesellschaft visualisieren.

Naturgefahren und Naturrisiken nehmen einen hohen Stellenwert im Fachbereich der Sozialgeographie ein, wobei sich *Hazard* laut DIKAU & POHL (2007:1030) nicht auf alltägliche Unfälle bezieht, sondern vielmehr auf plötzlich auftretende Ereignisse. Diese Schockereignisse haben einen gravierenden Einfluss auf eine größere Region. Infolge einer Naturkatastrophe kommt es innerhalb der gesellschaftlichen Struktur zu enormen Verlusten, indem Menschen verletzt, wenn nicht sogar getötet werden. Ferner kommt es zu starken Schädigungen der Natur. Die einzelnen Folgen und Intensitäten der Schäden sind dabei in ihrem Ausmaß von Ereignis zu Ereignis unterschiedlich (DIKAU & POHL 2007:1030f.).

Im Fallbeispiel der Elbeflut gibt es sehr vielschichtige Einschränkungen. Neben der Lokalbevölkerung kam es 2002 zu starken wirtschaftlichen, infrastrukturellen und gesellschaftlichen Schäden. Der enorm steigende Wasserstand der Elbe hatte eine Überschwemmung zur Folge sowie durch die enorme Wassermenge eine Überflutung großer Teile Dresdens (DIKAU & POHL 2007:1041).

Wie die Elbeflut in Dresden als Katastrophe subjektiv wahrgenommen werden kann, zeigen die Aussagen der auf dem Poster dargestellten Personen. Die einzelnen Kästchen verdeutlichen unterschiedliche Wahrnehmungen und Bewertungen Dresdens und so auch die verschiedenen Beobachter. Leer gebliebene Felder verweisen hier auf die zahlreichen weiteren Wahrnehmungsmöglichkeiten. Die Vielzahl an Personen (Familie Otto, Ernst Paul, usw.) sowie Gruppentypen (Tourist, Naturschützer, Unternehmer, Journalist, etc.) bilden eine Auswahl an möglichen subjektiven Wahrnehmungen der Elbeflut. Mittels einer überlappenden Darstellungsweise soll die Variabilität von Meinungen und Individuen wiedergegeben werden. Die subjektiven Wahrnehmungen zeigen nicht nur eine Auswahl an Beobachtern, sondern auch deren unterschiedlichen beruflichen und privaten Interessen sowie Lebensumstände.

Für die weitere Untersuchung der individuellen Wahrnehmungen wurden Interviews berücksichtigt. Die Leitfrage:

Wie wird die Elbeflut subjektiv wahrgenommen und bewertet?

stellt heraus, wie Raum aus verschiedenen Perspektiven wie wahrgenommen wird. So nimmt die Familie Otto als Urlauber die Elbeflut in Dresden von 2002 als *einmalige Attraktion* wahr. Im Gegensatz zu dieser Wahrnehmung und Bewertung von außen ist dieses Ereignis für die Anwohner ein *tragisches Schicksal* (usw.).

Schlussfolgernd lässt sich feststellen, dass sich mit der verstärkten Betrachtung des Subjekts weitere Facetten von Raum und damit weitere Erkenntnismöglichkeiten öffnen. Infolge individueller Bewertungen und Wahrnehmungen kann Raum aus neuen Perspektiven betrachtet und hinterfragt werden. Jedoch spiegeln die auf dem Poster dargestellten Wahrnehmungen temporäre Deutungen wider, die sich sehr stark an den privaten Bedürfnissen der Beobachter orientieren.

Mit dieser Einbeziehung subjektiver Raumwahrnehmungen wird „Raum“ nicht länger nur in seinen objektiven Raumverhältnissen betrachtet wie dies sowohl innerhalb des Landschaftsgeographischen als auch des Raumwissenschaftlichen Konzepts erfolgt. Als eine weitere Form geographischer Erkenntnis verhindert die Wahrnehmungsgeographische Perspektive eine Entfremdung von den alltäglichen Lebenszusammenhängen der untersuchten Menschen. Nicht nur die „Räume“ in ihren unterschiedlichen Landschaftsformen sollen Untersuchungsgegenstand der Geographie sein, sondern auch der Mensch (WERLEN 2000:269). Die Einbeziehung unterschiedlicher Raumwahrnehmungen wie die eines Naturschützers, Touristen, Unternehmers und auch Anwohners in Dresden gibt zum einen Aufschluss über deren Wahrnehmungen Dresdens und der Elbeflut und zum anderen im Rahmen ihres Verhaltens über deren Bewertungen und auch Fehlbewertungen der Katastrophe und Gefahr. So besiedeln beispielsweise die Dresdner trotz der bestehenden Überschwemmungsgefahr die Häuser und Wohnungen am Elbufer und die Unternehmer an der Elbe vertrauen auf Fluthilfeprogramme und Fördergelder sowie einen guten Versicherungsschutz. Mit diesem Verhalten zeigt sich die Relativierung der Gefahr innerhalb verschiedener subjektiver Bewertungen.

Die „Elbeflut in Dresden 2002“ aus der Sicht von ...



„Das Restaurant „Villa Marie“ am Fuße des Dresdner „Blauen Wunders“ versank vor genau drei Monaten im Elbehochwasser. Die Spuren sind noch unübersehbar. Das war unser außergewöhnlichstes und dramatisches Urlaubserlebnis ...“

Tourist

Familie Otto, Uthauber

„Durch das Hochwasser der Elbe und ihrer Nebenflüsse im Jahr 2002 wurden so viele Giftstoffe freigesetzt wie in keinem anderen Jahr seit 1975.“

Karsten Smid, Greenpeace

Naturschützer



Raum als einmalige Attraktion

Raum als gestörte Natur

Wie wird die Elbeflut subjektiv verschieden wahrgenommen und bewertet?



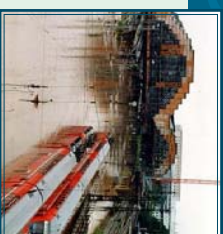
„Die Elbe brachte im Sommer die Schicksalsflut in unsere Wohnsiedlung und entschied damit über Glück und Unglück. Unsere Wohnung ist völlig zerstört, nun sind wir auf die Unterstützung und Hilfe von Freunden und Verwandten angewiesen.“

Anwohner

Ernst Paul, Dresdner

„Die Elbe muss zum Symbol einer neuen zukunftsfähigen Flusspolitik werden...“

Dr. A. Zahnt, BUND-Vorsitzende



Raum als politische Herausforderung

„Wenigstens aufgetaucht sind sie wieder, die drei in der Elbeflut gekenterten Fähren der Oberelbischen Verkehrsgesellschaft. Zwei Fähren müssen komplett neu gebaut werden. Wir hoffen nun auf finanzielle Unterstützung aus den Fluthilfeprogrammen.“

Unternehmer
Vertreter, övps



Raum als existenzielle Verunsicherung

Wahrnehmungsgеоgraphische Perspektive

Raum als tragisches Schicksal

Die „Elbeflut in Dresden 2002“ als Konstruktion

Metamorphose - aus Bildern der Flut werden Bilderfluten

„Die Grenze ist nicht eine räumliche Tatsache mit soziologischer Wirkung, sondern eine soziologische Tatsache, die sich räumlich formt.“ (SIMMEL 1903:141)

„Da alle Räume notwendig die Produktion bestimmter Gemeinschaften sind, kann es nicht überraschen, dass die Konzeptionen von Raum oft die Gesellschaften spiegeln, aus denen sie hervorgehen“ (WERTHEIM 2002:341).

Georg Simmel und Margaret Wertheim sprengen mit ihren Aussagen die mehr oder weniger konservativen Semantiken von Räumen. Außerordentlich ist die Kernaussage der beiden Zitate, zwischen denen immerhin ein Intervall von nahezu 100 Jahren klafft. Simmel und Wertheim gehen hier nicht von einem per se existenten Raum aus, stellen den Raumbegriff nicht als gegeben hin. Sie lassen zu, Räume als gemacht zu verstehen.

Die Arbeitsgruppe „Curriculum 2000+ der deutschen Gesellschaft für Geographie“ hat Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Fach Geographie formuliert und vier Verständnismöglichkeiten von Raum determiniert, welche verschiedene Phasen der fachhistorischen Entwicklung projizieren. Das konstruktivistische Verständnis von Raum, als eine von vier vorgeschlagenen Perspektiven, fordert, „dass „Räume“ viertens auch in der Perspektive ihrer sozialen, technischen und politischen Konstruiertheit aufgefasst werden müssen, 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.“ (ARBEITSGRUPPE CURRICULUM 2000+ DER DGFG 2002:5).

Exemplarische, aus dem Anspruch resultierende, zentrale Fragestellungen können wie folgt lauten: Wie treten raumbezogene Begriffe als Elemente von Handlung und Kommunikation auf? Welche Funktion erfüllt eine raumbezogene Sprache in der modernen Gesellschaft? Wer kommuniziert unter welchen Bedingungen und aus welchen Interessen wie über bestimmte Räume? Wie werden Räume durch alltägliches Handeln und Kommunizieren fortlaufend produziert und reproduziert?

Hervorgehoben werden muss, dass die vier Sichtweisen des Raumbegriffs keinesfalls vollständig sind, noch gleichberechtigt nebeneinander existieren. Vielmehr verstehen wir diese als Rekapitulation (sozial)geographischer Forschungstraditionen, anhand derer die paradigmatische Genese des Faches nachvollzogen werden kann.

Gemeinsames Charakteristikum der vorangegangenen Raumbegriffe, ist das Nicht-Auseinandersetzen mit der grundlegenden Existenz des Raums. Er IST einfach da. Alles wird IM Raum verortet, man zieht mehr oder weniger beliebig Grenzen. Selbst der Perzeptionsgeographie

gelingt es nicht den Raum per se in Frage zu stellen, trotz aller subjektbezogenen Relativierungen des Raumbegriffs. Die Wahrnehmung und das Verhalten der Menschen wurden stets als IM Raum stattfindend etabliert. Von dieser Sicht emanzipieren konnte sich im deutschsprachigen Bereich als Erster Helmut Klüter (vgl. KLÜTER 1986). Er erkannte die Notwendigkeit sich konstruktiver mit dem Raumbegriff auseinander zu setzen und regte an zu analysieren, wie in funktional getrennten sozialen Systemen Räume zu Elementen einer sozialsystemspezifischen Kommunikation gemacht werden. Sein Ansatz ist eng mit der Luhmannschen Theorie verwoben, welche dem Subjekt jedoch lediglich eine periphere Stellung einräumt. Die Rezeption bestimmter angelsächsischer Forschungsarbeiten erwies sich dagegen als wesentlich anschlussfähiger, da diese subjektspezifischer aufgebaut waren. Vor allem die Strukturierungstheorie GIDDENS (1984) eröffnete neue Möglichkeiten des Denkens von Raum. Sie wirkte initiierend für eine Vielzahl neuer Veröffentlichungen und stellt letztendlich auch eine bedeutende Grundlage für die Handlungstheorie Werlens.

Dieser fordert „den Kategorien des Handelns gegenüber denen des Raumes in jeder Hinsicht Vorrang einzuräumen und die kategorielle Ordnung der traditionellen geographischen Forschungslogik auf den Kopf zu stellen. Es geht nicht mehr darum, eine handlungsorientierte Raumwissenschaft betreiben zu wollen. Es geht vielmehr um das betreiben einer raumorientierten Handlungswissenschaft. Die von der Geographie immer wieder thematisierten „Raumprobleme“ erscheinen dann als Probleme des Handelns.“ (WERLEN 2002:310). In der deutschsprachigen Geographie ist Werlen der prominenteste Vertreter EINER konstruktivistischen Sichtweise. Seine handlungszentrierte Sozialgeographie etabliert einen schlüssigen theoretischen Rahmen, um das „alltägliche Geographie-Machen“ auf zu zeigen. Das Subjekt wird in den Vordergrund gerückt und dieses wiederum differenziert die Welt durch Handlungen. Räume wiederum sind in diesem Kontext folglich nicht mehr ursprünglich und vor allem nicht fix, sondern konstruiert, quasi „gemacht“ und veränderlich. Was ist nun aber mit dieser Sichtweise gewonnen?

Mit einer konstruktivistischen Perspektive, in ihrer handlungstheoretischen Rezeption, gewinnt die Geographie einen differenzierteren Zugang zu den durch Entwicklung und Etablierung neuer Kommunikationsmedien endgültig global vernetzten Lebensbedingungen und Lebensverhältnissen. Regionalisierungen werden als durch Subjekte praktizierte, alltägliche, in umfassendere Sinnordnungen eingebettete Weltbindungen verstehbar. *Räume* werden *als Produkte* produktiv-konsumtiver, normativ-politischer oder informativ-signifikativer Handlungen sichtbar (WERLEN 2002:336ff.). Besonders geeignet ist die konstruktivistische Sichtweise um Themenfelder mit Schlüsselbegriffen wie Grenzen, Globalisierung, Gesellschaft, nationale Stereotypen, Kultur usw. zu hinterfragen. Kurzum: Themen der Geographie in die der Mensch involviert ist, lohnen handlungsorientiert betrachtet zu werden. Ausgehend davon, dass nahezu die gesamte Umwelt, wie entlegen auch immer, anthropogen beeinflusst, überformt und geprägt ist, bietet eine konstruktivistische Lesart ein ungeheures Potential, mit der nicht zuletzt auch vielfältige Entankerungsprozesse (Globalisierung) analysiert werden können. Das Zulassen neuer Fragestellungen führt schließlich zu neuen Antworten, und zusätzliche Sichtweisen ermöglichen letztendlich eine differenziertere Betrachtung einer Pro-

blemstellung.

Im Gegensatz zu den vorher vorgestellten Verständnis von Raum ist der konstruktivistischen Sichtweise ein fundamentaler Wechsel inhärent, der aber durchaus sinnvoll und anschlussfähig ist.

Versteht man Raum als Konstruktion wird das Denken und Handeln von Subjekten fokussiert und gefragt, wie in einer Gemengelage von Interessen, Möglichkeiten und Zwängen Räume entstehen, wie diese aktualisiert und gelebt werden. Die Elbeflut stellt für konstruktivistische Betrachtungen ein eher unkonventionelles Thema dar, erweist sich jedoch in diesem Kontext als sehr fruchtbar. Die Betrachtung des Elbebeispiels soll die Möglichkeiten aufzeigen, die durch die konstruktivistische Perspektive gewonnen werden können.

Die Übersicht „Die Elbeflut in Dresden 2002 als Konstruktion“ visualisiert eine Möglichkeit zu hinterfragen, wie, warum, mit welchen Mitteln und Folgen Akteure im Kontext des Hochwasserereignisses handeln. Die linke Seite beinhaltet ein formales Gerüst, welches helfen soll, die zu analysierenden Handlungen zu beschreiben, zu interpretieren und zu verstehen. Gefragt wird wer (Akteur), wie (Konstruktionsebene), in welchen Maßstab (Konstruktionsmaßstab) und wann (zeitliche Rahmung) im Kontext des Problems handelt, wobei sich die einzelnen Dimensionen der vier Ebenen beliebig erweitern lassen. Ebenfalls fundamental sind das Identifizieren der Handlungsintentionen, der Handlungen an sich und der Handlungskonsequenzen.

Dieses theoretische Fundament bedarf jedoch einer konkreten Fragestellung, um anschlussfähig genutzt werden zu können. Eine mögliche Problematisierung ist: Wie, durch wen und mit welchen Folgen wird das Hochwasserereignis an der Elbe zur Katastrophe gemacht? Diese Fragestellung ist hinreichend konkret und setzt lediglich die logische Sicht voraus, dass das Elbehochwasser nicht an sich eine Katastrophe darstellt, sondern erst durch menschliches Handeln Bedeutungszuweisungen wie Katastrophe, Sintflut, Jahrtausendflut etc. erhält.

Vermittelt, in nationalem und internationalem Maßstab, wurde uns das Hochwasser-Ereignis durch eine Vielzahl von Medien aus Funk, Fernsehen und Schriftwesen. Beiträge von Menschen in Not, einstürzenden Brücken, unterspülten Häusern, gebrochenen Deichen und verlorenen Existenzen. In Bild und Ton erreichten uns Nachrichten von Betroffenen und Helfern, es wurden dramatische Einzelschicksale beleuchtet, vermeintliche Ursachen gesucht, wissenschaftliche Debatten initiiert, Spendengalas ins Leben gerufen. Die Presse widmete dem Ereignis eine starke, genreübergreifende Aufmerksamkeit, von der Politik über das Feuilleton bis zum Wirtschaftsteil. Sonderbeilagen wurden erstellt und das Fernsehen sendete teilweise rund um die Uhr live vor Ort.

Die Vielfalt und Omnipräsenz der Berichterstattung führten zur emotionalen Einbindung der Menschen. Sprachbarrieren und nationalstaatliche Grenzen wurden spielend durch die mediale Reproduktion überwunden. Das extreme Wetterereignis und seine Folgen wurden zu einem zentralen gesellschaftlichen Thema. Für die Dauer des Ereignisses wurde das Hochwasser zu einem multidimensionalen Totalphänomen (stilisiert), das eine eigene gesamtgesellschaftliche Dynamik entfaltete.

Die rechte Seite der konstruktivistischen Beispielanalyse füllt das theoretische Gerüst der

linken Seite im Kontext der gegebenen Fragestellung. Als bedeutsame Akteure können Zugehörige der medialen Landschaft entlarvt werden, wie Reporter, Redakteure usw. die auf sozial-kommunikativer Konstruktionsebene selektiertes Wissen produzieren, welches wiederum an die Rezipienten (die Leser, Zuschauer, Interessenten) übermittelt wird. Gekennzeichnet im Weiteren durch einen überregionalen Maßstab und eine allenfalls mittelfristige zeitliche Rahmung.

Weiterhin liegen die Handlungsintentionen der öffentlichen Medien im Informieren über das Hochwasserereignis. Gleichzeitig korreliert dieser Anspruch aber mit der Orientierung an den (vermeintlichen) Interessen der Rezipienten und der Wirtschaftlichkeit des Mediums. Diese Berichterstattung (die Handlung[en]) ist folglich zwangsläufig „gefärbt“ und verzerrt, da sie häufig auf der Überbetonung und bewussten Wiederholung von wirksamen Bildern und Sequenzen besonders dramatischer Einzelschicksale basiert. Handlungsfolgen sind u.a. die Implementierung von Begriffen wie Sintflut, Jahrhundertflut und Katastrophe, welche im Anschluss gesellschaftlich reproduziert und in der Sprache verankert werden. Zudem führen sie zur Etablierung bestimmter kognitiver Bilder, die leider zu wenig individuell hinterfragt werden. Diesen wiederum ist eine räumliche Wirkung inhärent die durch das Handeln der Medien konstruiert ist. Aus der „Elbeflut“ wird eine mediale Bilderflut!

Resümierend wird deutlich, dass die scheinbar objektive mediale Repräsentation des Ereignisses zur medialen Konstruktion der Katastrophe wird, wobei die latenten Interessen der Macher der Translationen durchaus unterschiedlich waren. Ausgehend von einem Naturereignis wurde dies später politisch instrumentalisiert und überhöht dargestellt um Auflagen und Einschaltquoten zu steigern. Die omnipräsente Berichterstattung forcierte ein gesellschaftliches Interesse und band die Menschen, unabhängig ihrer eigenen Betroffenheit, emotional ein. Inwiefern ist ein Individuum aber in der Lage aus dieser medialen Überfrachtung relativ wertfreie Erkenntnisse zu wählen? Welche Medien helfen zu verstehen, welche etablieren surreale kognitive Bilder? Wer instrumentalisiert das Ereignis aus welchen Gründen?

Nur konstruktivistische Sichtweise hat die Potenz (im Rahmen des Curriculums 2000+) solche oder ähnliche Fragestellungen zu untersuchen und für den Unterricht fruchtbar zu machen.

Die „Elbeflut in Dresden 2002“ als Konstruktion

Im Zentrum des Interesses steht die Frage, wie, warum, mit welchen Mitteln und Folgen Akteure im Kontext des Hochwasserereignisses handeln.

Das folgende Schema bietet eine (!) Möglichkeit, diese Handlung(en) zu beschreiben, zu interpretieren und zu verstehen.

Akteure	
Akteur A ↔ Akteur B ↔ Akteur C ↔ (...) ↔ Akteur X	
Konstruktionsebene	
materiell(technisch)	politisch(administrativ) sozial(kommunikativ) (...)
Konstruktionsmaßstab	
lokal	überregional global (...)
Zeitliche Rahmung	
langfristig	mittelfristig kurzfristig (...)



Handlungsintention(en)
Handlung
Handlungsfolgen

Ein Geographieunterricht muss zunächst fragen, unter welchem Aspekt das Thema „Elbeflut 2002“ behandelt wird.

Ein mögliches Problem wäre z.B.:

„Wie, durch wen und mit welchen Folgen wird das Hochwasserereignis an der Elbe zur Katastrophe gemacht?“

Im nächsten Schritt stellt sich die Frage, welche Akteure in das Problem involviert sind.

Die Art und Weise des Handelns bezüglich des Hochwassers ist vielseitig beschreibbar. Je nach Interessen und Möglichkeiten wird das Ereignis durch verschiedene Akteure zur Katastrophe gemacht (z.B. von Politikern, Planern, Ökonomen, Bewohnern, ...).

Aus der Vielzahl der in das Problem involvierten Subjekte können exemplarisch bedeutsame Handlungsträger ausgewählt und deren Praktiken interpretiert werden.

Für die gesellschaftliche Bedeutung des Ereignisses als Katastrophe spielt die Berichterstattung der öffentlichen Medien eine mächtige Rolle.

Bedeutsame Akteure sind in diesem Zusammenhang die öffentlichen <i>Medien</i> (also <i>Redakteure, Reporter, Fotografen</i> , etc.) ...
...die auf <i>sozial-kommunikativer Konstruktions</i> ebene (gefiltertes) Wissen produzieren, welches wiederum an die Rezipienten (also Leser bzw. Zuschauer) weitergetragen wird.
Dies geschieht in einem recht großen, überregionalen Maßstab <i>bundes-</i> bzw. <i>europaweit</i> .
Die zeitliche Rahmung dieser Handlung(en) beschränkt sich lediglich auf den Zeitraum des Ereignisses. Sie ist also nur <i>kurz-</i> , allenfalls <i>mittelfristig</i> .



Handlungsintention ist das Informieren über das Ereignis bei gleichzeitiger Orientierung an den Interessen der Rezipienten und der Wirtschaftlichkeit des Mediums.

Handlung(en) ist (sind) die ‚gefärbte‘ Berichterstattung durch Überbetonung und bewusste Wiederholung von Bildern und Sequenzen besonders dramatischer Einzelschicksale.



Die wohl markanteste **Folge** der Berichterstattung ist, dass das Ereignis erst durch die einseitige mediale Präsenz zur „Jahrhundertkatastrophe“ („Sintflut“, „Jahrhundertflut“, „Jahrtausendflut“, ...) gemacht wird.

Aus der „Elbeflut“ wird eine mediale **Bilderflut**. So wird deutlich, dass die scheinbar objektive mediale **Repräsentation** des Ereignisses zur medialen **Konstruktion** der **Katastrophe** wird.

Konstruktivistische Perspektive

Ausblicke

Raumkonzepte praktisch im Dialog

Fazit

Soll Geographieunterricht...

- die Ausprägung einer Landschaft aus dem Zusammenwirken der Geofaktoren beschreiben, um ihre Einmaligkeit und Besonderheit abzubilden?
- die objektive Beschaffenheit der Raumstruktur erfassen, um regionale Zusammenhänge als Ursache für ein Problem zu identifizieren?
- die subjektiv differenzierten Wahrnehmungen und Verhaltensweisen von Menschen in Bezug auf die objektiven Raumstrukturen betrachten?
- das Denken und Handeln von Subjekten fokussieren und fragen, wie in einer Gemengelage von Interessen und Möglichkeiten über Räume kommuniziert und wie diese konstruiert, aktualisiert und gelebt werden?

Geographieunterricht kann ein Denken anregen, das erkennt, dass es mehrere legitime Wege gibt sich geographisch mit der Welt auseinanderzusetzen. Das bedeutet weniger ein Denken in Entweder-Oder Unterscheidungen, sondern vielmehr ein Denken in Sowohl- als auch Beschreibungen. Es geht darum zu erkennen, dass Wirklichkeiten vielfältig sind und das nicht nur auf Alltagsebene, sondern eben auch in wissenschaftlichen Beschreibungen.

Das, was wir Ihnen am Beispiel „Elbeflut 2002“ versucht haben nahe zu bringen, sind 4 Dimensionen von Räumlichkeit, die immer nur eine Seite ein und desselben Phänomens offen legen. Als Lehrende könnten wir uns jetzt entscheiden, das Problem anhand der sogenannten objektiven Daten (über die Beschaffenheit von Landschaft/Raumstruktur) oder in seiner subjektiven Bedeutsamkeit (über die Raumwahrnehmung und die alltäglichen Praktiken) zu thematisieren. Wären wir kluge Lehrer würden wir sagen, eine solche Entscheidung ist nicht gut, geht es doch vor dem Anspruch die Wirklichkeit komplex darzustellen eben genau darum, beides in den Blick zu bekommen.

Dann wäre eine grundlegende Akzeptanz vielperspektivischer Beschreibungen von Welt vorhanden, die wiederum für die didaktische Inszenierung von Lehrinhalten nutzbar gemacht werden muss. Soll heißen: Vielperspektivität ist nicht nur zu akzeptieren, sondern als Grundhaltung für die Gestaltung von Lernprozessen praktisch zum Einsatz kommen. Wenn vorausgesetzt wird, dass Räumlichkeit vielen verschiedenen Dimensionen folgt, die allesamt „wirklich“ sein könnten, dann wird es auch möglich, die geographische Wirklichkeit im Plural zu erzählen und so zu einem komplexeren Verständnis von Welt voranzuschreiten.

Raumkonzepte

im Geographieunterricht

Fazit

Abbildung **oder** Konstruktion?

Soll Geographieunterricht...

Abbildung
Konstruktion

... die Ausprägung einer Landschaft aus dem Zusammenwirken der Geofaktoren beschreiben, um ihre Einmaligkeit und Besonderheit abzubilden?

Raum als Container

... die objektive Beschaffenheit der Raumstruktur erfassen, um regionale Zusammenhänge als Ursache für ein Problem zu identifizieren?

Raum als System von Lagebeziehungen

... die subjektiv differenzierten Wahrnehmungen und Verhaltensweisen von Menschen in Bezug auf die objektiven Raumstrukturen betrachten?

Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung

... das Denken und Handeln von Subjekten fokussieren und fragen, wie in einer Gemengelage von Interessen und Möglichkeiten Räume konstruiert, aktualisiert und gelebt werden?

Raum als Konstruktion

Geographieunterricht **kann**...

... ein Denken anregen, das erkennt, dass es mehrere legitime Wege gibt, sich geographisch mit der Welt auseinander zu setzen.

... die verschiedenen Dimensionen von Räumlichkeit in den Blick bekommen, konkret ein Problem sowohl anhand objektiver Daten analysieren als auch in seiner subjektiven Bedeutsamkeit beschreiben.

... Vielperspektivität grundlegend akzeptieren und diese für die didaktische Inszenierung von Lehrinhalten nutzen.

... erst dann die geographische Wirklichkeit im Plural erzählen und zu einem komplexeren Verständnis von Welt anleiten.

Geographieunterricht **muss**...

... über die Frage Abbildung oder Konstruktion hinausgehen, d.h. jedes Abbild von Wirklichkeit auf seine Entstehung, Erscheinung und Wirkung hinterfragen.

Abbildung **als** Konstruktion!

Ausblicke

Raumkonzepte praktisch im Dialog

Transfer

Geographieunterricht muss also über die Frage Abbildung oder Konstruktion hinausgelangen, d.h. jedes Abbild von Wirklichkeit auf seine Entstehung, Erscheinung und Wirkung hinterfragen. In Abstimmung mit dem Curriculum 2000+ bietet sich eine Operationalisierung entlang der Analysefragen (siehe Poster 2) an, die auf jedes beliebige Lehrplanthema transferierbar sind. Ein solcher Transfer ist mit dem Problem: „Müll – Umweltrisiken durch die Deponierung zivilisatorischer Abfälle“ beispielhaft angedeutet. Auch hier geht es erst einmal um die einer bestimmten Raumperspektive zugrunde liegende Art zu fragen.

Zum Containerblick:

Welche Wechselwirkungen von (Geo-)faktoren bestimmen den Risikoraum Mülldeponie?

Zum raumwissenschaftlichen Blick:

Wie ist die Raumstruktur im Bereich von Mülldeponien objektiv beschaffen (z.B. die Verteilung von Wirtschaftsstandorten, privaten Haushalten etc.)?

Zum wahrnehmungsgeographischen Blick:

Wie wird das „Müllproblem“ verschieden wahrgenommen und bewertet?

Zum konstruktivistischen Blick:

Wer ist wie in das Müllproblem involviert? Was bedeutet das für das individuelle Müll-Handeln? Welche Folgen sind damit für die (Re-)Produktion von Risikoräumen verbunden?

Damit wird ersichtlich, dass eine bestimmte Art zu fragen auch immer nur eine Auswahl an Antwortmöglichkeiten zulässt. Für den Geographieunterricht wäre generell eine komplementierende Betrachtung entlang verschiedener Fragen (Landschafts-/Raum und Subjektzentrierung) z.B. für die Themen „Elbeflut als Katastrophe“ oder „Mülldeponien“ als Risikoräume sinnvoll.

Eine didaktisch-inhaltliche Bearbeitung von Unterrichtsthemen sollte die Frage voransetzen, wie Risikoräume oder Katastrophengebiete (Deponien, Flutregionen) durch interessegeleitetes Handeln gemacht werden. Zu thematisieren sind dann auf Alltagsebene die perspektivisch vielfältigen Bedeutungen, Praktiken und Folgen der in das Problem involvierten Subjekte. Dazu werden exemplarisch verschiedene Wahrnehmungs- und Handlungsweisen von Akteuren ausgewählt, kontrastiert und in Beziehung gesetzt. Dann wird es auch möglich sogenannte „Raumprobleme“ als Probleme von handlungsfähigen Menschen, d.h. als gemacht zu erfassen. In weiteren Schritten kann es dann auch sinnvoll sein, zentrale Wechselwirkungen (Raum als Container) oder raumstrukturelle Verflechtungen (Raum als System von Lage-

beziehungen) detaillierter zu analysieren. Es geht also vor jeder didaktischen Analyse zunächst um eine grundlegende Verständigung über das jeweilige Problem. Erst dann werden didaktisch-methodische Setzungen für ein gelingendes Lernarrangement sinnvoll. Für uns als Geographielehrer heißt das zuerst, die Entscheidung für und die Verbindung von verschiedenen Varianten geographischer Beobachtungen. In diesem Sinne wird Schulgeographie auch anschlussfähig an den wissenschaftlichen Diskurs und kann ihrem Anspruch auf Wissenschaftspropädeutik auch gerecht werden.

Fazit

Für die Geographiedidaktik bedeuten die Anforderungen des Curriculum 2000+ vor dem Hintergrund der Diskrepanz zwischen Wissenschaft und (Schul-)Praxis eine große Herausforderung. Ihre Aufgabe besteht darin, den sicheren Umgang mit Vielschichtigkeit und Vielperspektivität, sozusagen einer „Geographiedidaktik der Unterscheidung“ (RHODE-JÜCHTERN 2004) in der Lehreraus- und -fortbildung anzuleiten und zu trainieren. Dazu muss sie zwischen hochschul- und schulgeographischer Praxis vermitteln. In ihrer Funktion als Abnehmerin muss sie erstens an die Neuorientierungen in der Fachwissenschaft anschließen (z.B. die Kontroverse um eine konstruktivistische Geographie). Mit Blick auf die postulierte Einheit der Geographie in der schulgeographischen Praxis muss sie zweitens als Weiterentwicklerin die fachwissenschaftlichen Grabenkämpfe überwinden und verschiedene Paradigmen (Raumkonzepte) integrieren. Als Übersetzerin muss sie schließlich die wissenschaftlichen Ansätze soweit reduzieren, dass sie in der Unterrichtspraxis tauglich werden – und dies ohne theoretische wie auch didaktische Kurzschlüsse.

Mit Hilfe von wohldosierter Theorie und vielen praktischen Beispielen geht es dann darum gemeinsam mit Wissenschaftlern, Praktikern und angehenden Lehrenden entsprechende Figuren zu entdecken und den didaktischen Umgang damit zu diskutieren. Für eine Plattform zur Interaktion und Verständigung für den sicheren Umgang mit der multiparadigmatischen Struktur des Faches in Schule und Hochschule steht unser Projekt.

Raumkonzepte

im Geographieunterricht

Transfer

auf weitere Themen
des Lehrplans für
Geographie, z. B.

„Müll“ - Umweltrisiken durch die Deponierung zivilisatorischer Abfälle

Raum als Container

Welche Wechselwirkungen von (Geo-)Faktoren bestimmen den Risikoraum Mülldeponie?



Raum als System von Lagebeziehungen

Wie ist die Raumstruktur im Bereich von Mülldeponien objektiv beschaffen (z.B. die Verteilung von Wirtschaftsstandorten, privaten Haushalten)?
Welche regionalen Zusammenhänge verursachen die Entstehung des Risikoraums Mülldeponie?



Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung

Wie wird das „Müllproblem“ subjektiv verschieden wahrgenommen und bewertet?



Raum als Konstruktion

Wer ist wie in das Müllproblem involviert?
Was bedeutet das für das individuelle „Müll“-Handeln?
Welche Folgen sind damit für die (Re-)Produktion von Risikoräumen verbunden?



Eine didaktisch-inhaltliche Bearbeitung des Themas sollte die Frage voransetzen, wie **Risikoräume** (Deponien) durch interessegeleitetes Handeln **gemacht** werden. Zu thematisieren sind dann die **perspektivisch** vielfältigen Bedeutungen, Praktiken und Folgen von Abfallaufkommen und -entsorgung.

Beispielsweise ist Müll für die meisten Menschen zunächst wertloser Abfall, aber unsichtbar ein Element des eigenen Lebensstils (Konsumorientierung). Daneben wird für die Akteure in der Entsorgungswirtschaft Müll als Ware bedeutsam. Aktivisten in der Recyclingbewegung deklarieren Abfälle als Rohstoffe. Für Mitarbeiter in der Müllabfuhr wird Abfall zur Existenzsicherung. Aber nicht nur dort, für sozial Benachteiligte avanciert das Müllsammeln sogar zur Überlebensstrategie.

Dies sind exemplarisch nur einige Wahrnehmungs- und Handlungsweisen, die hinterfragt und in Beziehung gesetzt werden müssen, um das Müllproblem komplex zu erfassen. In diesem Kontext kann es sinnvoll sein, zentrale Wechselwirkungen (Raum als Container) oder raumstrukturelle Verflechtungen (Raum als System von Lagebeziehungen) detailliert zu analysieren.

Literaturverzeichnis

- ARBEITSGRUPPE CURRICULUM 2000+ DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (2002): Curriculum 2000+. Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Fach Geographie.
- BARTELS, D. (1970): Einleitung. In: BARTELS, D. (Hrsg.): Wirtschafts- und Sozialgeographie. Köln, 13-48.
- BOBEK, H. (1957): Gedanken über das logische System der Geographie. In: Mitteilungen der Geographischen Gesellschaft. Wien 99, 122-145
- BOBEK, H. & J. SCHMITHÜSEN (1949): Die Landschaft im logischen System der Geographie. In: Erdkunde, 3, 112-120.
- BRUNNOTE, E., H. GEBHARDT, MEURER, M., P., MEUSBURGER & J., NIPPER (2002) (Hrsg.): Lexikon der Geographie. Gast bis Ökol. Band 2. Heidelberg – Berlin.
- DICKEL, M. & D. KANWISCHER (Hrsg.): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. Berlin.
- GIDDENS, A. (1984): Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration. Cambridge.
- KANWISCHER, D. et al. (2004): Der Lehrer ist das Curriculum. Eine Studie zu Fortbildungsverhalten, Fachverständnis und Lehrstilen Thüringer Geographielehrer. Bad Berka.
- KLÜTER, H. (1986): Raum als Element sozialer Kommunikation. In: Giessener Geographische Arbeiten 60.
- KÖCK, H. (2005): Der chorologische Raum. Die Mitte der Geographie. In: HORST, U., D. KANWISCHER & S. STRATENWERTH (Hrsg.): Die Kunst sich einzumischen. Vom vielfältigen und kreativen Wirken des Geographen Tilman Rhode-Jüchtern. Berlin, 45-56.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2004): Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung. Wien.
- SCHÜTTLER, A. (1960): Gedanken und Vorschläge zum exemplarischen Verfahren im Erdkundeunterricht. In: Geographische Rundschau 12, H.6, 243-247.
- SIMMEL, G. (1903): Soziologie des Raumes. In: SIMMEL, G. (Hrsg.): Aufsätze und Abhandlungen 1901-1908, Band 1, 132-183.
- WARDENGA, U. (2002): Alte und neue Raumkonzepte im Geographieunterricht. In: Geographie heute, 23, H. 200, 8-13.
- WARDENGA, U. (2002): Räume der Geographie – zu Raumbegriffen.
http://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/artikel/ute_wardenga_raeume.htm
Zugriff am 11.06.07.
- WARDENGA, U. (2006): Raum- und Kulturbegriffe in der Geographie. IN: DICKEL, M. & D. KANWISCHER (Hrsg.): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. Berlin.
- WEICHHART, P. (2001): Humangeographische Forschungsansätze. In: SITTE, W. & H. WOHLSCHLÄGER (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts, 182-198.
- WERLEN, B. (1998): Landschaft, Raum, Gesellschaft. Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte wissenschaftlicher Sozialgeographie. In: Geographische Rundschau, 47, H. 9, 513-522.
- WERLEN, B. (2000): Sozialgeographie. Bern – Stuttgart - Berlin.
- WERTHEIM, M. (2002): Die Himmelstür zum Cyberspace. Eine Geschichte des Raumes von Dante bis zum Internet. München.