

Japan wird gemacht – Bildanalyse im (GW)-Schulbuch¹

Robert Vogler

Raum als soziale Konstruktion

„Auch die Geographie [...] ist ein recht weitläufiges Gebilde, das viele Kammern, Nischen, Tummelplätze und wohl auch den einen oder anderen Irrgang enthält.“ So beginnt Peter Weichhart (2001, S. 182) einen Aufsatz, in welchem er einen systematischen Überblick über humangeographische Forschungsansätze liefert. Dies jedoch ist kein einfaches Unterfangen, denn spätestens mit dem Kieler Geographentag 1969 begann sich disziplinintern eine Paradigmenvielfalt zu entwickeln, die sich immer weiter differenzierte, so dass in der gegenwärtigen Humangeographie mindestens 12 Paradigmen parallel existieren (ebd., S. 192). Dieser Vielfalt im Schulunterricht gerecht zu werden, scheint daher aufgrund einer gewissen Unübersichtlichkeit nicht ganz einfach zu sein. Einer der prominentesten Versuche, hier eine Anschlussfähigkeit herzustellen, findet sich bei Wardenga (2002, S. 8ff.), die die angesprochene Paradigmenpluralität auf vier grundlegende Perspektiven reduziert und in vier äquivalente Raumbegriffe übersetzt: Räume als *Container*, *System von Lagebeziehungen*, *Kategorie der Sinneswahrnehmung* und *soziale Konstruktionen*. Dabei, so hat es zumindest den Anschein, orientiert sie sich an drei großen Paradigmenwechseln innerhalb der deutschsprachigen humangeographischen Disziplingeschichte (siehe Abb. 1).

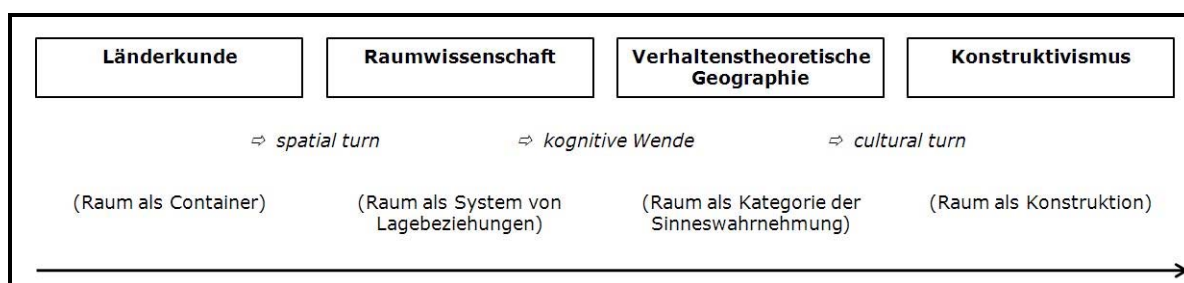


Abb. 1: Raumsemantiken im Geographie-Unterricht (eigener Entwurf, nach Wardenga 2002, S. 8-10)

In vielen Gesprächen mit Studierenden, Referendar/inn/en und Lehrer/inne/n² wurde mir zuge-
tragen, dass die ersten drei Perspektiven bzw. Raumsemantiken auf wenige Verständnisprobleme
stoßen. Das konstruktivistische Paradigma, welches Räume schließlich als soziale Konstruktionen

¹ Die Begriffe GW-, Geographie- oder Erdkunde-Unterricht werden im Folgenden synonym verwendet.

² Begriffe wie Schüler, Lehrer, Studenten etc. stehen hier und im Folgenden für eine geschlechtsunspezifische Bezeichnung und schließen stets beide Geschlechter mit ein.

begreift, scheint dagegen schwerer zugänglich zu sein.³ Dies wiederum könnte daran liegen, dass selbst innerhalb der wissenschaftlichen Auseinandersetzung die Debatte um eine konstruktivistisch gewendete Humangeographie noch vergleichsweise jung ist. Denn während Georg Simmel, einer der Gründerväter der deutschsprachigen Soziologie, bereits im Jahre 1903 schrieb, dass z. B. die *Grenze* keine „räumliche Tatsache mit soziologischer Wirkung [ist], sondern eine soziologische Tatsache, die sich räumlich formt“ (Simmel 1903, S. 141), erfolgte eine solche Erwägung in der wissenschaftlichen Geographie erst deutlich später. Die Idee, Räume konsequent als soziale Konstruktionen zu begreifen, findet sich erstmals etwa Mitte der 1980er Jahre (vgl. Klüter 1986). Einen deutlichen Schritt weiter geht in diesem Denkmuster Benno Werlen (vgl. stellvertretend Werlen 1999 & 2007), der Regionen (also ‚Räume‘) nicht nur als über Handlungen konstruiert sehen will, sondern die dahinter stehenden Mechanismen in den Fokus einer eigenständigen Perspektive stellt. Wie hat man sich das nun vorzustellen?

Die Kernidee dieser *handlungszentrierten Sozialgeographie*⁴ besteht darin, dass Räume nicht von sich aus existieren, sondern von Akteuren über absichtliche oder unabsichtliche Handlungsfolgen mit Bedeutungen versehen werden und erst dadurch ihren alltäglichen Wirklichkeitsanspruch erhalten. Geographien, Regionen oder Räume sind also nicht *per se*, sondern werden alltäglich gemacht. Das klingt auf den ersten Blick etwas schwer zugänglich, doch mit der Einsicht, dass nicht die Räume *an sich* einen gewissen Einfluss auf uns haben, sondern die *Bedeutungen*, die wir ihnen geben, wird klar, was mit der Konstruktion von Raum gemeint ist. Denn Bedeutungen sind nicht von sich aus einfach da, sondern werden erst über soziale Prozesse generiert. Im Sinne dieser handlungszentrierten Sozialgeographie werden diese Bedeutungsproduktionen in Handlungen verwirklicht. Mit einer solchen Perspektive erscheinen dann die „von der Geographie immer wieder thematisierten Raumprobleme [...] als Probleme des Handelns“ (Werlen 2000b, S. 310). Folglich kann eine gezielte Analyse der raumproduzierenden Handlungen, also der Regionalisierungen, Aufschluss über die Qualität jenes *Geographie-Machens* geben.

Hierfür liefert Werlen (u. a. 2000a, S. 14ff.) folgendes Triplet an Regionalisierungsweisen, welches sich an verschiedenen Handlungstheorien und deren Zieldimensionen orientiert: *produktiv-konsumtive* (zweckrationales Handeln, Ökonomie), *normativ-politische* (normorientiertes Handeln, Politik) und *informativ-signifikative Regionalisierungen* (verständigungsorientiertes Handeln, Kommunikation). Anhand dieser können nun verschiedene Weltbindungen einzelner Akteurinnen/Akteure „als besondere Praktiken der Verknüpfung von Bedeutung und Materie“ (ebd., S. 14) analysiert werden. Jede dieser Regionalisierungsweisen unterteilt er wiederum in jeweils zwei Dimensionen, nämlich einerseits die produzierende und andererseits die konsumierende. So ergeben sich z. B. im informativ-signifikativen Bereich *Geographien der Information* (Bedeutungsproduktion) und *Geographien der symbolischen Aneignung* (Bedeutungskonsumtion/-aneignung). Die zentralen Fragestellungen in diesem Zusammenhang wären, welche Raumbilder einerseits von wem, mit welchen Mitteln und zu welchem Zweck produziert werden und wer sich anderer-

³ Eine exemplarische Illustration jener vier Perspektiven anhand des konkreten Themas „Elbeflut 2002 in Dresden“ liefern Götze et al. (2008) (online abrufbar).

⁴ Ich möchte an dieser Stelle ausdrücklich darauf hinweisen, dass die Konzeption von Werlen eine von vielen konstruktivistischen Lesarten ist. So finden sich immer mehr Ansätze und Arbeiten, die z. B. systemtheoretisch oder gerade in jüngerer Vergangenheit poststrukturalistisch (so z. B. Scharvogel 2007) argumentieren.

seits diese Informationen, auf welche Art und Weise und mit welchen Folgen aneignet. Dass eine solche Fragestellung durchaus interessante Ergebnisse liefern kann, präsentieren u. a. Schlottmann et al. (2007), die zeigen, wie z. B. „Mitteldeutschland“ als territoriale Bezugseinheit, welche weder politisch-administrativ noch historisch als solche existiert, ausschließlich auf medialem Weg in Form einer Sendereihe beim Mitteldeutschen Rundfunk konstruiert wird. Ein noch viel mächtigeres Beispiel für eine solche Konstruktion eines Erdausschnitts wäre die ausgehandelte Geburt der Region Centrepe.

Im Folgenden möchte ich in Anlehnung an die eben skizzierte theoretische Herangehensweise exemplarisch in einem kleinen Rahmen zeigen, wie eine solche Raumproduktion letztlich auch im Schulbuch stattfindet und fragen, welche Schlüsse wir daraus ziehen sollten.

Raumproduktion im Erdkunde-Schulbuch

Ein wesentlicher Bestandteil des traditionellen Geographie-Unterrichts ist das „Kennenlernen und Auseinandersetzen mit anderen Kulturen, Gesellschaftsformen und Wertvorstellungen“ (TKM 1999, S. 8). In der Unterrichtspraxis geschieht dieses Kennenlernen teilweise immer noch über die Fokussierung eines bestimmten Erdausschnitts, welcher mit seinen scheinbar spezifischen Eigenheiten als Unterrichtsgegenstand behandelt und somit dargestellt wird.⁵ Logische Konsequenz einer solchen Unterrichtskonzeption ist, dass versucht wird, Regionen möglichst objektiv darzustellen und die jeweiligen Spezifika systematisch in Verbindung zu setzen. Betrachtet man nun eine solche Situation mit einem konstruktivistischen Blick, so wird deutlich, dass *dieser* Unterricht nichts anderes ist, als eine informativ-signifikative Produktion von Raum; im Speziellen des gerade behandelten Erdausschnitts. Natürlich existiert eine Region nicht aufgrund dessen, dass sie als Gegenstand einer Unterrichtsstunde behandelt wird. Aber die entsprechenden Bedeutungen für die Schüler, die an sie gebunden sind, werden in einem solchen Kontext massiv ge- bzw. umgeformt (also produziert bzw. reproduziert). Kurz: Wenn Länder/ Erdausschnitte/ Regionen in der Schule präsentiert werden,⁶ dann trägt Geographie-Unterricht zur subjektiven Konstruktion genau jener Räume bei, die er eigentlich versucht, objektiv darzustellen.

Versucht man nun, dieses Phänomen zu vergegenständlichen, so liefert sicher kein zweites Medium so viel Aufschluss wie ein klassisches Geographie-Schulbuch. Denn das oben angedeutete Problem findet sich hier in schriftlicher und vor allem bildlicher Form und kann somit erfassbar und gewissermaßen ablesbar gemacht werden. Die meisten bundesdeutschen Schulbücher im Fach Geographie sind nach einem systematischen Muster konzipiert und thematisch geordnet. Diese Ordnung orientiert sich teilweise immer noch am Konzept der sog. Kulturerdteile.⁷ Für die Schulbücher der Klassenstufe 8 in Thüringen⁸ bildet somit z. B. Asien das Rahmenthema. Die entsprechenden Unterkapitel widmen sich dann meist verschiedenen asiatischen Ländern. Ziel dieser Unter-

⁵ Dieser „traditionelle“ Zugang ist in der BRD zwar noch deutlich stärker vertreten, als in Österreich. Das sich im Folgenden entfaltende grundlegende Problem dürfte aber auch für österreichische Schulbücher zutreffen (vgl. Jekel 2005).

⁶ unabhängig davon, in welcher konkreten Ausführung und auf welchem Abstraktionsniveau dies nun geschieht

⁷ Inwieweit eine Unterrichtskonzeption anhand von Kulturerdteilen sinnvoll ist oder nicht, soll und kann hier nicht diskutiert werden; vgl. hierzu Popp (2003, S. 19ff.).

⁸ Thüringen ist hier lediglich stellvertretend für die Praxis eines immer noch traditionellen Zugangs.

kapitel ist es nun, „ausgewählte Räume problemorientiert zu beschreiben und zu vergleichen“ (ebd., S. 32). Doch wie oben schon angedeutet, kann ausgehend von unserer theoretischen Perspektive dieser Versuch, ein Land objektiv darzustellen, nur in einer beim/bei der Leser/in ansetzenden subjektiven Raumkonstruktion (bzw. Reproduktion) münden.

Doch auch wenn die generelle Unterrichtskonzeption nicht mehr nach einem solch traditionellen Muster verläuft, so findet dieses Phänomen dennoch statt, wenn Räume – in welcher konkreten Form auch immer – dargestellt werden, was wiederum in fast jedem Geographie-Schulbuch auf eine gewisse Art und Weise geschieht. Inwiefern nun die subjektiven Raumbilder des/der Schülers/Schülerin produziert oder reproduziert werden, ist zwar in entscheidendem Maße vom Vorwissen und letztlich auch vom Interesse abhängig, aber es ist offensichtlich, dass auch das entsprechende Buch über die verfügbar gemachten Informationen seinen Beitrag dazu leistet. Um diesen nun qualitativ zu erfassen, ist es notwendig, sich das jeweilige Buch genauer zu betrachten. Die Rahmenfrage hierfür würde dann lauten: Welche Raumbilder werden wie produziert?

Nun gibt es verschiedene Möglichkeiten, sich der Beantwortung dieser Frage zu nähern. Zunächst können verschiedene Formen der Information identifiziert werden. Das wohl offensichtlichste Mittel ist hierbei der Text, der hinsichtlich seiner enthaltenen Informationen und der stilistischen Darstellung der entsprechenden „Wahrheiten“ analysiert werden kann. Allerdings möchte ich mich im Folgenden auf eine andere Kategorie der Informationsübertragung konzentrieren, nämlich die beigelegten Illustrationen bzw. im Speziellen die Bilder.

Warum gerade Bilder?

Bilder sind ein fundamentaler Bestandteil unseres gegenwärtigen Alltags. Eine neue Nachricht z. B. ist inzwischen ohne ein zugehöriges Bild fast undenkbar. Alle Ereignisse, die uns wichtig erscheinen, sind nahezu immer verknüpft mit mindestens einem Bild, so z. B. die Terroranschläge vom 11. September 2001 oder die Tsunami-Katastrophe im Dezember 2004. Wenn wir bloß an diese Ereignisse denken, haben wir sofort die entsprechenden Bilder im Kopf. „Erst das Bild scheint uns ein Ereignis wirklich nahe zu bringen, erst durch das Bild scheint uns ein Ereignis wirklich zum Ereignis zu werden“ (Marotzki & Stoetzer 2006, S. 15). Man könnte also sagen, „the problem of the twentyfirst century is the problem of the image“ (Mitchell 1994, S. 2). Im Umkehrschluss heißt das, dass entsprechende Ereignisse nur deshalb eine solche Präsenz in unserem Gedächtnis einnehmen, weil wir es eben sofort mit einem zugehörigen Bild verknüpfen können.

Ein ähnliches Phänomen möchte ich nun bei der Lektüre von Geographie-Schulbüchern unterstellen. Wenn man sich mit einem Thema in einem Schulbuch auseinandersetzt, so haben die entsprechenden Bilder eine höhere Zugänglichkeit bzw. Einprägsamkeit als der dazugehörige Text (Weidenmann 2006, S. 436f.). Das mag nicht weiter überraschen, da viele von uns aus eigener Erfahrung wissen, dass es uns wesentlich einfacher fällt, Bilder einzuprägen, als z. B. eine Textpassage. Andererseits sind es aber auch die Bilder, die uns zuerst auffallen und die wir zuerst betrachten, weil wir sie scheinbar schneller erfassen können als bspw. die Schrift, denn sprachliche „Zeichen verlangen wegen ihrer künstlichen Form nach Verknüpfung mit anderen Zeichen und Ergänzung zu höherstufigen Gebilden wie Sätzen oder Texten. Bilder hingegen genügen sich selbst“ (Fellmann 2005, S. 51). Ein Bild sagt eben sprichwörtlich mehr als 1.000 Worte.

Auch Nöth (2004, S. 11f.) begründet die Überlegenheit von Bildern⁹ im Hinblick auf ihr Aussagepotenzial gegenüber der Sprache, indem er anführt, dass Sprache (sowohl gesprochen als auch geschrieben) eindimensional ist, denn die Abfolge von Lauten oder Buchstaben verläuft räumlich und zeitlich linear. Bilder hingegen haben eine zweidimensionale visuelle Form und sind somit besser in der Lage, etwas Dreidimensionales zu repräsentieren. „Von einem zweidimensionalen Bild kann der Mensch [...] bei gleicher Wahrnehmungszeit mehr Informationen aufnehmen und erinnern, als von einer bloß linearen Sequenz von gelesenen oder gehörten Wörtern“ (ebd.). Somit lässt sich das eben genannte Sprichwort nicht nur ontologisch, sondern auch kognitiv begründen. Diesen Grundsätzen entsprechend kann eine gezielte Analyse der Bebilderung eines Geographie-Lehrbuchs (bzw. eines bestimmten Kapitels) Aufschluss über die Art der raumproduzierenden Mechanismen geben. Doch zunächst sollte zusammenfassend festgehalten werden, wie eine solche Situation in verschiedene Handlungssequenzen eingeordnet werden kann. Gehen wir aus von dem raumproduzierenden Medium „Bild“, welches sich in einem Geographie-Schulbuch befindet. Die Tatsache, dass sich dieses Bild in einem bestimmten Kapitel in einem bestimmten Buch befindet und von einem/einer bestimmten Schüler/in gesehen wird, ist zunächst ein Resultat verschiedener miteinander vernetzter Handlungen, die zwar in ihrer Komplexität nicht mehr rekonstruierbar, aber dennoch als solche begreifbar sind: der/die Fotograf/in, der/die das Bild geschossen hat; der/die Autor/in des Kapitels, der/die sich dazu entschieden hat, dieses Bild zu verwenden; der/die Herausgeber/in des Buches, der/die dieses Kapitel in das Buch aufgenommen hat; die Lektor/inn/en und die Grafiker/innen, die ihr Einverständnis zu jener Bebilderung gegeben haben; die Approbationskommission, die die Inhalte des Buchs abgesegnet hat oder letztlich der/die Lehrer/in, der/die sich dazu entschieden hat, das entsprechende Buch mit dem entsprechenden Kapitel und dem entsprechenden Bild in seinem/ihrer Unterricht zu verwenden. Dies alles sind potentielle Teilsequenzen, die dazu führen, dass Schüler/in X ein bestimmtes Bild in einem bestimmten Kontext zu sehen bekommt. Somit lassen sich all diese Handlungen bzw. vielmehr deren Handlungsfolgen als Beitrag zu einer Raumkonstruktion begreifen. Der Umstand, dass Schüler/in X sich dieses Bild betrachtet und somit vorbestimmte und gefilterte Informationen zu jenem Land erhält, kann natürlich ebenfalls als Handlung verstanden werden. Gesprochen in der oben genannten Terminologie ist das Resultat dieser Handlung eine beim/bei der Schüler/in ansetzende „Geographie der symbolischen Aneignung“.

Eine qualitative Bildanalyse setzt nun genau zwischen diesen beiden Sequenzen, nämlich der Bedeutungsproduktion einerseits und der Bedeutungsaneignung andererseits, an. Dabei kann jedoch der produzierende Aspekt als solcher nur gedacht werden, da er in seiner Komplexität nicht mehr erfassbar ist. Der konsumierende Aspekt hingegen kann interpretativ rekonstruiert werden, allerdings nur auf einer generalisierten Ebene. Um Verzerrungen zu vermeiden, sollte beim Interpretieren das Vorwissen so weit wie möglich ausgeblendet und auf die nur im Bild vorhandenen Informationen beschränkt werden, um zu zeigen, welche Bedeutungsgehalte denn tatsächlich und nur über den Gegenstand selbst vermittelt werden.

⁹ zumindest wenn es um die Abbildung von etwas Visuellem bzw. etwas Räumlichem geht

Bilder verstehen – aber wie?

Unter dem Schlagwort des „iconic turn“ in den Sozialwissenschaften ist in den letzten Jahren das Bild immer mehr in den Fokus interdisziplinärer Forschung gerückt (vgl. Boehm 2006). Im derzeit sehr breiten Feld der Bildforschung und Bildtheorie gibt es viele verschiedene Ansätze, unter welchen Gesichtspunkten ein Bild nun begrifflich erfasst werden kann und vor allem, wie man sich mit ihm methodisch auseinandersetzt. Eine Konzeption, die m. E. besonders aufschlussreich erscheint, liefert Georg Peez (2006), der vorschlägt, das Verfahren der *Objektiven Hermeneutik* auf die Fotoanalyse anzuwenden. Das Adjektiv „objektiv“ ist in diesem Zusammenhang etwas befremdlich, denn das Verfahren hat nicht etwa den Anspruch, objektive Ergebnisse zu liefern, sondern setzt sich vielmehr das Ziel, die Bedeutungsgehalte und Sinnstrukturen menschlichen Handelns zu finden. Diese Sinnstrukturen und Bedeutungsgehalte sind nun „objektiv“, weil sie gesellschaftsstrukturelle Elemente sind, auf die der Handelnde zwar zurückgreift, die aber keine eigene Konstruktion des/der entsprechenden Akteurs/Akteurin sind und somit auch ohne sein spezifisches Handeln Bestand haben (ebd., S. 122).

Der methodische Kern der Objektiven Hermeneutik ist das sog. *sequenzanalytische* Vorgehen, welches man sich skizzenhaft so vorzustellen hat: „Ein Protokoll – beispielsweise ein transkribiertes Interview – wird Satz für Satz nacheinander analysiert. [...] [So] lassen sich dann [...] [versteckte Bedeutungsgehalte] herausarbeiten, denn der jeweils zuletzt hinzugekommene Satz reduziert die Anzahl [möglicher] Sinnstrukturen immer weiter, bis im Idealfall Gehalte gefunden werden, die nur anhand des vorliegenden Protokolls sinnvoll [erscheinen]“ (ebd., S. 123). Das meint letztendlich nichts anderes, als dass jede neu hinzukommende Information die Spannweite der möglichen Sinngehalte des vorliegenden Materials immer weiter einschränkt. Der entscheidende Grund, bei der Interpretation sequenzanalytisch vorzugehen, ist der, dass nur auf diesem Wege die Sinnkonstitution hinreichend erfasst werden kann, denn Sinn gestaltet sich in der Regel auch prozessual (Leber & Oevermann 1994, S. 387).

An dieser Stelle eröffnet sich die größte Herausforderung einer objektiv-hermeneutischen Bildanalyse, denn auf einem Foto bietet sich das Gezeigte dem/der Betrachter/in in seiner Ganzheit auf einmal und eben nicht schrittweise. Doch auch Bilder müssten, um im Sinne der Objektiven Hermeneutik vernünftige Ergebnisse liefern zu können, sequenziell interpretiert werden. Anders als Peez (2006, S. 124)¹⁰ werde ich diese Sequenzialität hier durch eine schrittweise Kontextualisierung verwirklichen, um mich den im Bild steckenden geographischen Konstruktionen zu nähern. Dazu erfolgt die Analyse in drei wesentlichen Schritten. Im ersten Schritt wird zunächst nur beschrieben, was auf dem jeweiligen Foto zu sehen ist und wie die dargestellte Situation gedeutet werden könnte. Im zweiten Schritt werden die nun gesammelten Informationen mit der zugehörigen Bildunterschrift in Zusammenhang gebracht, um die dargestellte Situation in einen konkreten Kontext bringen zu können. Dieser Schritt scheint mir von fundamentaler Bedeutung zu sein, da die Beschriftung eines Bildes in erheblichem Maße zu dessen Sinnkonstitution beiträgt. Im dritten Schritt wird das Bild dann schließlich in den Gesamtzusammenhang gesetzt, also thematisch mit der dargestellten Region im entsprechenden Schulbuch verknüpft. Skizziert man auf die-

¹⁰ Er versucht, die Sequenzialität über die „formale Eigendynamik“ des Bildes zu erschließen.

sem Wege die Bedeutungsgehalte aller Fotografien einer bestimmten Regionsdarstellung in einem Lehrbuch, so lassen sich die über die Bilder transportierten Raumsemantiken erfassen, kategorisieren und bewerten. Genau dies erfolgt nun am Beispiel einer Inszenierung des Landes Japan.

Japan in Bildern – ein Beispiel

Die folgenden Bilder stammen aus einem Geographie-Lehrbuch für die Klassenstufe 8 in Thüringen (Köhler et al. 2003). Die bisher entwickelte Frage kann nun auf dieses Schulbuch transferiert werden, indem die Bilder¹¹, welche sich im entsprechenden Kapitel zu Japan befinden, nach dem oben genannten Schema analysiert werden. Dabei fasse ich die Abbildungen zu Bilderpaaren zusammen. Diese zunächst formale Kategorisierung erfolgt aufgrund der Doppelseiten, auf denen sie dem Betrachter *gleichzeitig* präsentiert werden. Ein solches Vorgehen erscheint mir insofern sinnvoll, da nebeneinander platzierte Bilder, die somit (zumindest nahezu) simultan betrachtet werden, für den Leser einen Sinnzusammenhang zwischen ihnen suggerieren. Für das hier betrachtete Beispiel ergeben sich auf diesem Wege drei anhand ihrer Simultanität festgelegte Bilderpaare.



Abb. 2: Visuelle Inszenierung Japans mit Original-Bildunterschriften (aus: Köhler et al. 2003, S. 57ff.)

¹¹ Dabei beziehe ich mich nur auf die Bilder, auf denen eine zu interpretierende Situation dargestellt ist.

Das erste Bild zeigt im Bildvordergrund zwei sich gegenüber stehende Männer. Diese sind beide recht beleibt und lediglich mit einem verknoteten und mit Bändern verzierten Gürtel bekleidet. Ihre Haare sind ebenfalls im selben Stil gestaltet: schwarz, glatt und am Hinterkopf zu einer Art Zopf zusammengeknotet. Sie stehen sich frontal in einer Art mit Sand o.ä. gefüllten Kreis gegenüber und führen offensichtlich dieselbe Geste aus, indem sie (mit dem Oberkörper nach vorn gebeugt) ein Bein zur Seite anheben. Diese Geste könnte, so hat es jedenfalls den Anschein, eine Art Begrüßungsritus darstellen, allerdings kann dies nur vermutet werden, da aus dem Bild nicht zu entnehmen ist, wie die Szene weiter verläuft. In diesem Kreis steht im Bildmittelgrund noch ein weiterer Mann, der sich zumindest rein optisch grundlegend von den anderen beiden unterscheidet. Er ist deutlich schlanker und bis auf das Gesicht und die Hände ist er von oben bis unten bekleidet. Er trägt eine Kopfbedeckung und ein weiß-graues Gewand, welches mit verschiedenen Verzierungen versehen ist, deren Bedeutung jedoch unklar bleibt. In der rechten Hand hält er eine Art Kelle, deren Zweck ebenfalls nicht ersichtlich ist. Dieser Mann scheint für die beiden anderen Männer die jeweils gleiche Rolle zu spielen, da er im rechten Winkel zu beiden positioniert ist und sich genau in der Mitte zwischen beiden befindet. Im Bildhintergrund sind weitere Menschen zu erkennen, die dieselbe Blickrichtung haben wie der Mann in der weiß-grauen Robe. Einzelheiten von diesen Personen sind zwar nicht zu sehen, aber da sie sehr geordnet und in Reihenform positioniert sind, könnte man annehmen, dass sie die Rolle von Zuschauern annehmen und das, was sich in der Mitte des angedeuteten Kreises abspielt, beobachten.

Zieht man im nächsten Schritt die Bildunterschrift „Sumo-Ringer“ (Köhler et al. 2003, S. 57) hinzu, so entschleiern sich das Bild deutlich. Die beiden Männer im Bildvordergrund scheinen also zwei Ringer zu sein, die sich in einem sportlichen Wettkampf gegenüber stehen. Die Annahme der Begrüßungsgeste könnte sich somit bestätigen. Der Mann im Bildmittelgrund ist demnach wahrscheinlich eine Art Kampfrichter, womit sich seine Haltung gegenüber den beiden Kämpfern erklären ließe. Die sich im Hintergrund befindenden Menschen sind offenbar (wie auch schon angenommen) das Publikum. Mit dieser Information (Sumo-Ringer) wird das Bild also erst eigentlich in einen Kontext gerückt und verständlich gemacht. Einige Details bleiben allerdings noch offen. Allen voran fällt hier die Kleidung der Akteure in den Blick. Funktional scheint sie jedenfalls nicht zu sein, zumindest lassen sich auf den ersten Blick keine Erklärungen für die Verzierungen finden. Somit wird der Eindruck erweckt, dass es sich hierbei um traditionelle Symbole handelt, die zwar scheinbar zum Sumo-Ringen gehören, deren Bedeutung aber unklar bleibt.

Was hat das nun mit Japan zu tun? Streng genommen kann man diese Frage anhand des Materials nicht beantworten, sondern nur Vermutungen anstellen. Beim Sumo handelt es sich offensichtlich um einen Sport, der in Japan kulturell und im alltäglichen Leben eine wichtige Rolle zu spielen und somit eine Art „Volkssport“ zu sein scheint. Desweiteren mutet der Sumo-Sport recht traditionsbeladen an, denn anders lassen sich jene Symbole, welche mit der eigentlichen Sportausübung scheinbar nichts zu tun haben (die Begrüßung, die Kleidung, das Ambiente), nicht erklären. Damit wiederum erweckt es den Anschein, dass die japanische Kultur ebenfalls sehr großen Wert auf Traditionen legt, denn sonst hätte man wohl sämtliche materiellen Aspekte dieses Sports an die technisierte Welt angepasst und entsprechend optimiert.

Das zweite Bild befindet sich ebenfalls auf dieser Seite, unterscheidet sich aber grundlegend von dem ersten. Zu sehen ist im Vordergrund eine mechanisierte Nachbildung eines Menschen, worauf jedenfalls die nachempfundenen anatomischen Merkmale schließen lassen: Gliedmaßen, ein

Rumpf und ein zumindest angedeuteter eckiger Kopf. Diese Menschennachbildung „sitzt“ vor einer Art Maschine, die ein Tasteninstrument oder eine sehr komplexe Tastatur sein könnte und scheint diese zu bedienen, da beide „Hände“ darauf abgelegt sind. Im Bildmittelgrund ist nichts zu erkennen und im Bildhintergrund befindet sich ein auf den Betrachter gerichteter, rot leuchtender Scheinwerfer, was darauf schließen lässt, dass die dargestellte Situation bewusst inszeniert wurde. Ob dies nun durch den Fotografen selbst geschah oder ob er einfach nur diese durch Dritte in Szene gesetzte Sequenz festgehalten hat, bleibt offen.

Unter Bezugnahme des zugehörigen Bildtitels „Piano spielender Roboter ‚Wabot‘“ (ebd.) ergibt sich nun ein konkreter Kontext, in dem das Foto zu sehen ist. Offensichtlich handelt es sich hierbei nicht um eine künstlerisch skulpturale Abbildung eines technisierten Menschen (was es ja durchaus hätte sein können), sondern um einen menschenähnlichen Roboter, dessen Hard- und Software so aufeinander abgestimmt ist, dass dieser in der Lage ist, Piano zu spielen. Somit ist auch jenes Gerät, das er bedient, identifiziert. Durch die stilistische Komposition des Gezeigten (also der durch den Scheinwerfer angedeutete Inszenierungscharakter) lässt nun wiederum darauf schließen, dass es sich bei der hier zu sehenden Szene um eine öffentliche Präsentation dieses Roboters handelt, der wohl als eine Art Attraktion gezeigt wird. Dies ist zwar nicht direkt aus dem Bild zu entnehmen, erscheint aber dennoch naheliegend, denn offenbar ist der Gedanke einer technischen Nachbildung des Menschen oder gar einer künstlichen Intelligenz in unserer mediatisierten Welt mit einer gewissen Faszination verbunden. Somit wird in diesem Bild gewissermaßen technischer Fortschritt und maschinelles Knowhow symbolisiert.

Assoziiert man diese Symbolik nun mit dem Rahmenthema, so wird hier offensichtlich der Eindruck erweckt, dass sich Japan auf einem hohen technischen Stand befindet oder sich vielmehr dadurch auszeichnet. Daraus wiederum ergeben sich verschiedene Schlussfolgerungen. Zum Einen scheint Japan über ein entsprechend qualitatives und folglich hoch entwickeltes akademisches Netz zu verfügen (zumindest im naturwissenschaftlich-technischen Bereich), denn ohne die notwendigen Expert/inn/en bzw. vielmehr deren Ausbildung scheinen solche Errungenschaften undenkbar. Zum Anderen drängt sich der Verdacht auf, dass die japanische Wirtschaft hinreichend florieren muss, da solche Projekte auch finanziert werden müssen und sicherlich nicht billig sind. Alles in allem wird somit suggeriert, dass Japan ein sehr fortschrittliches Land sein muss.

Abschließend stellt sich bei diesem ersten Bilderpaar die Frage nach dem Zusammenhang zwischen beiden Fotos. Auf den ersten Blick scheinen sie zwei völlig verschiedene Sachverhalte anzusprechen, die somit auch keine wirkliche Gemeinsamkeit haben (bis auf die Tatsache, dass sie wohl beide mit Japan verknüpft werden). Diese grundlegende Differenz ist so offensichtlich, dass hier eigentlich nur der Schluss gezogen werden kann, dass es gerade dieser Gegensatz ist, der hier im Fokus steht (bzw. stehen soll). Demnach befindet sich Japan in einem Spannungsverhältnis von veralteten, aber immer noch sehr präsenten und geachteten Traditionen einerseits und einer hochgradig technisierten und fortschrittlichen Gesellschaft andererseits. Diese beiden Gegensätze scheinen auf den ersten Blick nicht wirklich miteinander vereinbar, aber offensichtlich ist laut Schulbuch eben genau dies ein charakteristisches Merkmal Japans.

Analog zu dieser Vorgehensweise erfolgte auch die Analyse der beiden anderen Bildpaare. Aufgrund der Übersichtlichkeit möchte ich diese hier allerdings nicht detailliert wiedergeben, sondern nur die Ergebnisse festhalten. Wenn man die Symboliken der beiden Bilder des zweiten Bildpaares verknüpft, so ergeben sich wieder für Japan als typisch unterstellte Eigenschaften. Auf der

einen Seite wird die Raumnot aber auch der Erfindungsreichtum in Bezug auf diese thematisiert. Daraus kann gefolgert werden, dass Japan sehr dicht besiedelt und bebaut ist, was auf eine äußerst effiziente Raumnutzung deutet. Auf der anderen Seite werden (scheinbar recht häufig vorkommende) Naturkatastrophen angesprochen, deren Schadensausmaß pro Flächeneinheit somit deutlich höher ist als in weniger dicht besiedelten Räumen. Während also das erste Bilderpaar auf das Spannungsverhältnis von Tradition und Fortschritt aufmerksam gemacht hat, werden hier die Probleme der geringen Platzressourcen in den Fokus gestellt. Somit eröffnet sich daraus ein weiteres Spannungsverhältnis, nämlich von dichter und effizienter Raumnutzung einerseits und das damit verbunden umso höhere Schadenspotenzial bei etwaigen Katastrophenereignissen andererseits. Denkt man schließlich die Bilder der dritten Bildpaarung zusammen, so ergibt sich wiederum ein sehr zwiespältiger Eindruck von Japan. Auf der einen Seite sehe ich als Beobachter eine äußerst durchorganisierte, kollektive und gewinnmaximierende High-Tech-Industrie, in der der Einzelne nur eines von vielen Gliedern in der Kette zu sein scheint und somit in der Masse untergeht. Demgegenüber steht auf der anderen Seite die kleinbetriebliche Ebene, in der der Einzelne zwar im Zentrum steht, die aber aufgrund des kleineren Leistungspotentials nicht mit der Großindustrie mithalten kann und sich deswegen nur mit primitiv erscheinender Arbeit über Wasser halten kann. Außerdem scheinen diese berufsbezogenen individuellen Tätigkeiten in hohem Maße von der Großindustrie abhängig zu sein, da diese letztlich der Abnehmer der entsprechenden Produkte (in unserem Beispiel Altmetallbarren) ist. Somit ergibt sich als weiteres suggeriertes Merkmal Japans wieder ein Spannungsverhältnis, diesmal von kollektiver Organisation in der Großindustrie auf der einen Seite und in meinen Augen gewissermaßen degradierend wirkendem Individualismus in der kleinbetrieblichen Ebene auf der anderen Seite.

An dieser Stelle endet die visuelle Darstellung von Japan, die sich dem Betrachter der entsprechenden Fotos bietet. Transportiert über die Informationen in den Bildern ergibt sich nun ein recht gegensätzlicher Charakter des Landes. Allerdings erweckt eine solche Bebilderung den Anschein, dass eben gerade diese Gegensätze charakteristisch für Japan sind. Gezeigt wurden grob drei Kategorien (Gesellschaft, Raumnutzung, Wirtschaft), anhand derer das Land nun charakterisiert wurde. In allen drei Bereichen fanden sich erhebliche Ungleichheiten, die sich quasi als zwei Seiten einer Medaille boten. Somit könnte man Japan durchaus als „Land der Gegensätze“¹² bezeichnen. Charakteristisch wären laut dieser Darstellung somit die folgenden Punkte: ein sehr ausgeprägtes *Traditionsbewusstsein* in der Gesellschaft, ein sehr hoher wissenschaftlicher und technischer *Fortschritt*, *Platzmangel*, *Naturkatastrophen* mit verheerenden Ausmaßen aufgrund der dichten Besiedlung, eine straff organisierte *High-Tech-Wirtschaft*, ein nur mäßig florierender und fast *unterentwickelter Einzelhandel*.

¹² Bei genauerer Überlegung wird natürlich offensichtlich, dass dieser auch für andere Länder sehr beliebte Terminus gewissermaßen immer eine Farce ist, da es kein Land gibt, das nicht in irgendeiner Weise als solches tituliert werden könnte.

Von der Bilderwelt zum Weltbild?

Wenn man (wie soeben geschehen) die gebotenen Informationen sammelt, sie auf ihren wesentlichen Kern reduziert und dann zusammenträgt, so fällt auf, dass es alles in allem eigentlich sehr wenig ist, was man nun über Japan erfahren hat. Andererseits hatte es auch den Anschein, dass diese wenigen Punkte vermeintlich genau jene sein sollen, die Japan auszeichnen bzw. charakterisieren. In diesem Zusammenhang stellen sich somit verschiedene Fragen.

Eine erste Frage, die man hier vorweg nehmen muss, wäre: Wurde der Gehalt der Bilder überhaupt „richtig“ gedeutet? Hier muss man zunächst ganz klar festhalten, dass jede Deutung eines jeden Sachverhalts immer gewissen Mehrdeutigkeiten unterworfen ist; mit anderen Worten: kann sein – muss aber nicht. Demnach gibt es kein richtiges oder kein falsches Deuten; lediglich ein sinnvolles oder sinnfreies. Somit kann das hier geschehene Erfassen der Bilder und im Weiteren die Interpretation ihres Sinns bezüglich des Gesamtzusammenhangs durchaus auch anders gesehen werden. Jedoch habe ich bei der Deskription der Bilder versucht, mich auf die für mich offensichtlichen erscheinenden Symboliken zu konzentrieren. Entsprechend ist das Kontingenzmaß hier relativ klein, da „visuelles Material [zwar] immer eine Vielzahl von [sinnvoll erscheinenden] Lesarten zulässt, aber [...] eben nicht beliebig viele“ (Marotzki & Stoetzer 2006, S. 23). Was das Herstellen der Sinnzusammenhänge zwischen den Bildern und somit die visuelle symbolische (Re-)Produktion Japans angeht, so habe ich mich ausschließlich auf das vorhandene Bildmaterial konzentriert. Die daraus folgenden Schlüsse ergaben sich somit direkt und nur aus den gegebenen (visuellen) Informationen.

Daran anknüpfend stellt sich die Frage nach den Textpassagen, die hier ja bewusst nicht beachtet wurden. Welche Informationen sich in diesen befinden, bleibt also offen. Ich denke dennoch, dass das zu zeigende Phänomen gerade in den Bildern seine größte Ausprägung findet. Nun könnte man sicherlich einwenden, dass der Text viel detailliertere Informationen zu dem Land (in unserem Falle Japan) enthält und sich somit der Eindruck desselben viel facettenreicher gestaltet. Das mag unter Umständen richtig sein, aber das Phänomen bleibt letztlich das gleiche; egal, ob man nun wenige oder sehr wenige Informationen generiert. Über ein solches Argument ergibt sich gleich die nächste Frage: Kann eine Beschreibung auf wenigen Seiten einer solch komplexen Entität wie einem ganzen Land gerecht werden? Zweifelsohne muss man diese Frage mit „nein“ beantworten. Das heißt folglich, dass die Bilder einerseits und die Inhalte des Textes andererseits immer nur bestimmte Facetten aufgreifen können. Wenn also der Text mehr Informationen enthalten sollte als die Bilder, so bleibt das Problem einer gewissen Unvollständigkeit auch hier prinzipiell bestehen. Spinnt man diesen Faden gedanklich weiter, so bedingt die (zwangsläufige) Unvollständigkeit auch immer eine mit ihr einhergehende Verzerrung bzw. Nuancierung der scheinbaren Wirklichkeit.

Legen wir den Fokus wieder auf die Bilder, so stellt sich gleich die nächste Frage, denn wie entscheidet es sich, welche Nuancen und Teilbereiche nun in den Illustrationen dargestellt werden und welche nicht? Diese Entscheidung obliegt offensichtlich dem Ermessen der Verfasser/in der entsprechenden Bücher bzw. Kapitel. Dass dabei höchst verschiedene Schwerpunktsetzungen erfolgen können, die dann wiederum zu völlig verschiedenen Raumkonstruktionen führen, wird sichtbar, wenn man die Bebilderung weiterer Schulbücher zum gleichen Thema sichtet, so z. B. bei Buder et al. (2004, S. 34ff.). Obwohl beide Bücher etwa gleich alt sind, ergeben sich hier nun andere

Schwerpunkte. Zunächst haben zwar beide Gesamtillustrationen die Gemeinsamkeit, dass die produzierende Industrie thematisiert wird. Allerdings eröffnet sich nun (im Vergleichsbeispiel) ein völlig neues, im vorangegangenen Buch nicht angesprochenes Themenfeld, nämlich das der Landwirtschaft Japans – zumindest im weitesten Sinne. Die anderen Kategorien (Tradition vs. Fortschritt; das Raumproblem) werden nicht angesprochen. Hätte man also dieses Buch genauer betrachtet, so wäre ein (unter Umständen völlig) anderes Bild von Japan entstanden.

Interessanterweise wäre man hingegen zu einem gemessen an unserem Beispiel recht ähnlichen Ergebnis gekommen, wenn man die Bilder bei Birkenhauer & Hendinger (1980, S. 132ff.) interpretiert hätte, denn abgesehen vom „Tradition-Fortschritt-Gegensatz“ werden hier zumindest im Prinzip die gleichen Kategorien mit ihren entsprechenden Implikationen angedeutet (die Ordnung und Disziplin im produzierenden Gewerbe, dagegen primitiv wirkende Einzelarbeit, das Problem der „Raumnot“ und ein gewisser Erfindungsreichtum im Umgang mit dieser).¹³ Die erstaunliche Parallelität der dargestellten Kategorien mag allerdings überraschen, denn die jeweiligen Bücher haben eigentlich nichts gemeinsam. Weder Autoren, noch Herausgeber, ja noch nicht einmal der Verlag sind identisch. Noch viel überraschender ist die Tatsache, dass das letztgenannte Lehrbuch 1980 veröffentlicht wurde, womit es inzwischen schon 30 Jahre alt ist. Zwischen diesen beiden sehr ähnlichen Darstellungen liegen somit 23 Jahre. Offenkundig haben die entsprechenden Autor/inn/en (sowohl 1980 als auch 2003) ein scheinbar sehr ähnliches Bild von Japan gehabt, welches sie in dem jeweiligen Schulbuch (zumindest in Form der Bilder) zu Papier brachten. Dass das Japan von 1980 aber ein völlig anderes ist als das von 2003, bedarf keiner weiteren Erklärung. Somit scheint es sich bei den in beiden Beispielen transportierten Bedeutungsgehalten gewissermaßen um stereotypische Darstellungen, Annahmen, ja fast schon Idealisierungen zu handeln. Denn anders lassen sich diese sofort ins Auge stechenden Gemeinsamkeiten nicht erklären.

Doch sind solche Darstellungen dann falsch? Diese Frage kann so nicht beantwortet werden, weil sie sich eigentlich gar nicht stellt. Denn zwischen richtig und falsch kann hier nicht unterschieden werden, da es sich bei den Darstellungen immer nur um gewisse Ausschnitte handelt, die bestimmte Gesichtspunkte betonen und andere gar nicht erst thematisieren. Demnach müsste man sie statt als „falsch“ vielmehr als „kurzsichtig“ oder „oberflächlich“ bezeichnen. Die sich durch die Betonung bestimmter Aspekte vollziehende Raumproduktion geht also immer einher mit einer durch die Nicht-Betonung anderer Aspekte stattfindenden Raum- bzw. Komplexitätsreduktion. Somit stoßen Lehrbücher immer an gewisse Grenzen, wenn es um die Informationsfülle geht, die sie zu vermitteln im Stande sind. Genau dieses Problem ist eine große Herausforderung an einen kritisch konzipierten Geographie-Unterricht.

Didaktische Implikationen und Anwendung im GW-Unterricht

Abschließend stellen sich m. E. zwei zentrale Fragen. Die erste Frage wäre, welche Schlüsse sich für die generelle Konzeption des GW-Unterrichts nun aus der angedeuteten Problematik ziehen las-

¹³ Mit dieser Illustration geht es nicht darum, zu zeigen, dass es „gute“ oder „schlechte“ Darstellungen gäbe. An dieser Stelle stehen nicht die hier angeführten Beispiele im Vordergrund sondern das sich eröffnende generelle Problem. Damit soll angedeutet werden, wie einseitig (Lehr)Bücher hinsichtlich ihrer Informationsgehalte (zwangsläufig) sind.

sen. Hier plädiere ich ganz entschieden für eine Abkehr von genau jener „objektivierenden Erzählstruktur“ (Jekel 2005, S. 18), die das oben aufgezeigte Problem schließlich erst forciert. Denn ein ganzes Land „kann nicht auf einen einfachen Nenner gebracht werden. [...] Eine Gesellschaft [...] in der Moderne versteht man dagegen über Differenzen und über ihre Dialektik. Die sozialen und räumlichen Wirklichkeiten sind komplex [...] und abhängig von der Sehweise“ (Rhode-Jüchtern 2004, S. 70). Als direkte Alternative bietet sich somit an, nicht eine bestimmte *Region als Gegenstand* zum Thema des Unterrichts zu machen, sondern vielmehr ein *konkretes Problem*. Ein solcher Unterricht hätte dann gar nicht erst einen ohnehin nicht zu realisierenden Anspruch auf Vollständigkeit und würde somit der angedeuteten Verzerrung von vornherein aus dem Weg gehen. Zugegebenermaßen ist eine solche Schlussfolgerung nicht wirklich innovativ, denn Forderungen, den GW-Unterricht thematisch von jener objektiv-makroskopischen Perspektive zu befreien, sind weder selten noch wirklich neu (vgl. stellvertretend ebd., S. 67ff.).

Die zweite zentrale Frage wäre nun, wie man das gezeigte Phänomen direkt im Unterricht nutzbar machen, bzw. anwenden kann. Zunächst sollte hier festgehalten werden, dass „Konstruktion von Raum“ auf jeden Fall ein Themenfeld ist, welches explizit und direkt zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden sollte. Dafür sprechen einerseits die *fachwissenschaftliche* Entwicklung, wie sie eingangs skizziert wurde und andererseits auch die *fachdidaktische* Debatte. Die Empfehlungen im sog. „Curriculum 2000+“ (DGFG 2002, S. 8) geben hier Ansatzpunkte für die bundesdeutsche Schulgeographie und in Österreich ist jene Perspektive sogar Bestandteil der Lehrpläne für den GW-Unterricht (vgl. Jekel 2005, S. 20). Andererseits entsteht bei der Dekonstruktion von diversen Raumbildern für Schüler/innen insofern ein Mehrwert, da sie schließlich über kleine Fallbeispiele erkennen lernen, wie verschiedene „Wahrheiten“ entstehen und zu bewerten sind; vor allem dann, wenn sie wie Schulbücher staatlich approbiert sind. Dies scheint mir eine fundamentale Erkenntnis zu sein, denn gerade unter globalisierten Verhältnissen ist (Alltags)Wissen gewissermaßen inflationär und bedarf einer ständigen, kritischen Reflexion.

Das Feld potenzieller Themen und Anwendungsbeispiele ist denkbar groß. Eine kritische Bildanalyse, wie sie hier erfolgte, ist zwar nur eine von vielen Möglichkeiten, sehr stark generalisierte Darstellungen zu dekonstruieren, aber ich denke, sie kann sich als äußerst anschlussfähig erweisen. Dies begründet sich zum einen dadurch, dass Bilder an sich eine zentrale Rolle in unserem spätmodernen Leben einnehmen (siehe oben) und daher besonders lohnenswert für eine kritische Analyse sind (inhaltliche Anschlussfähigkeit). Zum anderen bietet das Verfahren, wie ich es hier angewendet habe, die Möglichkeit, Bilder mit einfachen und schnell erlernbaren Mitteln bezüglich ihrer Bedeutungsproduktion zu interpretieren und kritisch zu hinterfragen (methodische Anschlussfähigkeit). Dabei beschränke ich mich nicht nur ausschließlich auf Bildanalysen im Lehrbuch. Vielmehr können sämtliche Bilder oder Bilderreihen bezüglich ihrer geographischen Konstruktionen interpretiert und hinterfragt werden. Dabei spielen natürlich öffentliche Darstellungen (in Zeitungen, in Prospekten, in Werbung etc.) eine besondere Rolle, weil die Anzahl der potenziellen Konsument/inn/en und dadurch das geographische Konstruktionspotential um ein Vielfaches größer sind.

So könnte man beispielsweise eine Sammlung verschiedener bildhafter Darstellungen einer Region zusammenstellen und diese in Gruppen analysieren und interpretieren. Wenn man dann im nächsten Schritt die Ergebnisse zusammenträgt und gezielt danach fragt, welche Informationen denn nun tatsächlich generiert wurden, lässt sich sehr deutlich zeigen, wie idealisiert und stereo-

typisiert die meisten Darstellungen des Fremden doch daherkommen. Im Idealfall wählt man hier einen dargestellten Gegenstand, zu dem die meisten der Schüler/innen bereits eigene Erfahrungen haben, um diese mit den Ergebnissen der Bildanalyse(n) zu vergleichen. Besonders interessant wäre in diesem Zusammenhang sicherlich auch eine gezielte Analyse der Darstellung von Österreich oder Deutschland im Ausland (sowohl in der Öffentlichkeit als auch in Lehrbüchern). Damit möchte ich jetzt nicht andeuten, dass GW-Unterricht dazu dienen soll, sämtliche Darstellungen, die uns im Leben begegnen, immer und überall zu dekonstruieren. Aber ich denke, dass eine der zentralen Aufgaben geographischer Bildung sein sollte, zu einem kritischen Umgang mit „Wahrheit“ und „Realität“ anzuregen, um sich hin und wieder ganz gezielt fragen zu können: „Ist das jetzt wirklich so? Oder *könnte* es nicht auch ganz anders sein?“

Literatur

- BIRKENHAUER, J. & H. HENDINGER (Hg.) (1980): Blickpunkt Welt 2. Ein Erdkundewerk für die Sekundarstufe 1. Band 2. Paderborn.
- BOEHM, G. (2006): Was ist ein Bild? Paderborn.
- BUDER, M., E. KULKE & D. RICHTER (Hg.) (2004): Geographie. 8. Ausgabe Thüringen. Berlin.
- DGFG (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE), ARBEITSGRUPPE CURRICULUM 2000+ [Hg.] (2002): Curriculum 2000+. Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Fach Geographie. Bonn.
- FELLMANN, F. (2005) Anthropologische Grundlagen der Bildsemantik. In: SACHS-HOMBACH, K. (Hg.): Bildwissenschaft zwischen Reflexion und Anwendung. Köln, S. 45–55.
- GÖTZ, C., K. MEERBACH, S. MÜLLER, T. NEHRDICH, T. PAUL, C. PETERSHEIM, B. RÜLICHE, A. SCHNEIDER, K. SROKA & R. VOGLER (2008): Raumkonzepte im Geographieunterricht. Ein- und Ausblicke – Raumkonzepte praktisch im Dialog. In: Der Thüringer Schulgeograph, H. 44. (<http://www.schulgeographen-thueringen.de/Raumkonzepte.pdf>)
- JEKEL, T. (2005): Imaginierte Geographien in österreichischen Schulbüchern. In: MATTERSBURGER KREIS FÜR ENTWICKLUNGSPOLITIK AN DEN ÖSTERREICHISCHEN UNIVERSITÄTEN [Hg.]: Journal für Entwicklungspolitik, 21, 1, S. 6–23.
- KLÜTER, H. (1986): Raum als Element sozialer Kommunikation. (Gießener Geographische Arbeiten, 60). Gießen.
- KÖHLER, P., K-H. SCHAMBACH, E. BRODENGIEIER & L. ROTHER (Hg.) (2003): TERRA Geographie 8. Gymnasium Thüringen. Gotha/Stuttgart.
- LEBER, M. & U. OEVERMANN (1994): Möglichkeiten der Therapieverlaufsanalyse in der objektiven Hermeneutik. In: GARZ, D. & K. KRAIMER (Hg.): Die Welt als Text. Frankfurt am Main, S. 383–427.
- MAROTZKI, W. & K. STOETZER (2006): Die Geschichte hinter den Bildern. Annäherungen an eine Methode und Methodologie der Bildinterpretation in biographie- und bildungstheoretischer Absicht. In: MAROTZKI, W. & H. NIESYTO (Hg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden, S. 15–44.
- MITCHELL, W. J. T. (1994): Picture Theory. Essays on verbal and visual representation. Chicago/London.
- NÖTH, W. (2004): Zur Komplementarität von Sprache und Bild aus semiotischer Sicht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbands, 51, 1, S. 8–22.
- PEEZ, G. (2006): Fotoanalyse nach Verfahrensprinzipien der Objektiven Hermeneutik. In: MAROTZKI, W. & H. NIESYTO (Hg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden, S. 45–76.
- POPP, H. (2003): Kulturwelten, Kulturerdteile, Kulturkreise – Zur Beschäftigung der Geographie mit einer Gliederung der Erde auf kultureller Grundlage. Ein Weg in die Krise? In: POPP, H. (Hg.): Das Konzept der Kulturerdteile in der

- Diskussion – das Beispiel Afrikas. Wissenschaftlicher Diskurs – unterrichtliche Relevanz – Anwendung im Erdkundeunterricht. Bayreuther Kontaktstudium Geographie 2, Passau, S. 19–42.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2004): Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung. Wien.
- SCHARVOGEL, M. (2007): Erzählte Räume. Frankfurts Hochhäuser im diskursiven Netz der Produktion des Raumes. Berlin.
- SCHLOTTMANN, A., T. FELGENHAUER, M. MIHM, S. LENK & M. SCHMIDT (2007): „Wir sind Mitteldeutschland“. Konstitution und Verwendung territorialer Bezugseinheiten unter raumzeitlich entankerten Bedingungen. In: WERLEN, B. (Hg.): Ausgangspunkte und Befunde empirischer Forschung. Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen, Band 3. Stuttgart.
- SIMMEL, G. (1903): Soziologie des Raumes. In: Simmel, G. (Hg.): Aufsätze und Abhandlungen 1901–1908, Band 1, S. 132–183.
- TKM (THÜRINGER KULTUSMINISTERIUM) (Hg.) (1999): Lehrplan für das Gymnasium. Geographie. Saalfeld.
- WARDENGA, U. (2002): Räume der Geographie – zu Raumbegriffen im Geographieunterricht. In: Geographie heute 200, 23, S. 8–10.
- WEICHHART, P. (2001): Humangeographische Forschungsansätze. In: SITTE, W & H. WOHLSCHLÄGL (Hg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Wien; S. 182–198.
- WEIDENMANN, B (2006): Lernen mit Medien. In: KRAPP, A. & B. WEIDENMANN (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5. Auflage. Weinheim, S. 423–476.
- WERLEN, B. (1999): Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum. Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen, Band 1. 2. überarbeitete Auflage. Stuttgart.
- WERLEN, B. (2000a): Die Geographie der Globalisierung. Perspektiven der Sozialgeographie. In: Geographische Revue, 2, 1, S. 5–20.
- WERLEN, B. (2000b): Sozialgeographie. Eine Einführung. Bern.
- WERLEN, B. (2007): Globalisierung, Region und Regionalisierung. Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen, Band 2. 2. überarbeitete Auflage. Stuttgart.