

Manfred Rolfes und Anke Uhlenwinkel

Konstruktivismus und Geographie

1 Einleitendes zum Konstruktivismus

„Die heutige Jugend ist von Grund auf verdorben, sie ist böse, gottlos und faul. Sie wird niemals so sein wie die Jugend vorher, und es wird ihr niemals gelingen, unsere Werte zu erhalten.“

Mit diesem Zitat beginnt der Psychotherapeut und Kommunikationsforscher Paul Watzlawick im Jahr 1987 seinen Vortrag „Wenn die Lösung das Problem ist“ (Nachzuhören unter www.youtube.com/watch?v=M7aMmiMrYmU). Watzlawick, dessen Name häufig im Zusammenhang mit dem Radikalen Konstruktivismus fällt, zeigt in diesem Vortrag anhand vieler Bilder, Anekdoten und Geschichten, wie und mit welchen Konsequenzen die Subjekte und die Gesellschaft Weltbilder konstruieren. Wir dürfen davon ausgehen, dass die oben gemachte Aussage „falsch“ ist, denn sie ist die Übersetzung einer Inschrift auf einer babylonischen Tontafel, deren Alter auf 3 000 Jahre geschätzt wird; und es ist nicht überliefert, dass die Welt danach zusammenbrach. Zudem finden sich ähnliche Äußerungen in allen Epochen (KELLER 1989). Auffällig ist dabei vor allem eins: diejenigen, die sich über die Jugend beschwerten, sind ihr in der Regel bereits entwachsen. Und die Beschwerde hat ihren Grund oft eher in diesem Ältersein als in der Jugend selbst, oder, um es mit einem Salvador Dalí zugesprochenen Zitat auszudrücken: „Der größte Fehler, den die Jugend von heute hat, ist der, dass man nicht mehr zu ihr gehört“. Das führt zu der allgemeineren Frage: Wenn man mit einem Finger auf etwas zeigt, wie viele Finger zeigen dann auf einen zurück?

Mit dieser Metapher lässt sich auch gut eine erste konstruktivistische Grundannahme darstellen: Sie besagt, dass unsere bisherige Erfahrung und unsere bereits ausgebildeten Wissensstrukturen bestimmen, was wir wahrnehmen und wie wir das Wahrgenommene verarbeiten. Subjekte nehmen dementsprechend die vermeintlichen Realitäten (z. B. ein Kunstwerk, ein Horoskop, eine politische Sichtweise oder einen Stuhl) sehr unterschiedlich wahr. „Die Erkenntnis dessen, worum es sich handelt, in das Ergebnis [...] verschiedener Empfindungen und Wahrnehmungen.“ (VON FOERSTER 2012: 18). Dass individu-

elle Wahrnehmungen und Beobachtungen eines Phänomens (z. B. von Merkmalen der Jugend) durch unterschiedliche Personen nicht gleich sind, wird niemand ernsthaft in Abrede stellen. Gleichwohl stellen diese Wahrnehmungen und die mit ihnen verbundenen „Wirklichkeiten“ eine wichtige Strukturierung und Orientierung für das individuelle wie kollektive Handeln und Kommunizieren dar. Durch Beobachten und Erkennen werden Bedeutungen, wird Sinn konstruiert. Dabei kann eine Beobachtung nicht absolut oder allumfassend sein, denn jede Beobachtung besitzt einen „blinden Fleck“ (oder in der Metapher: die drei auf einen zurückweisenden Finger), der von den Beobachtenden im Augenblick der Beobachtung selbst nicht erkannt werden kann (vgl. VON FOERSTER 2012: 49 ff). Der blinde Fleck einer Beobachtung, die Unvollständigkeit einer Wahrnehmung oder die Begrenztheit des Erkennens kann nur von einer anderen Beobachtung beobachtet werden. Dies kann auch eine nachfolgende Selbstbeobachtung sein. Bei der Beobachtung der Welt, von Gegenständen oder Phänomenen werden im Konstruktivismus demnach zwei Formen von Beobachtungen unterschieden:

„das Beobachten eines Gegenstandes [Beobachtung 1. Ordnung] und das Beobachten des Beobachtens [Beobachtung 2. Ordnung]. In der Regel ist sich der Beobachter, der einen Gegenstand beobachtet, nicht der Prinzipien, die er dabei anwendet, bewusst: ja, es erscheint ihm so, als sei sein Beobachten ein passiver Vorgang, das Aufnehmen von Informationen, die irgendwo da draußen in der Welt gegeben sind. Wie er ein Objekt wahrnimmt, scheint durch dessen Eigenschaften determiniert. Er schreibt die Ursache für seine Wahrnehmung dem Objekt zu.“ (SIMON 2011: 43 f).

Die Beobachtung über die eingangs zitierten Eigenschaften der Jugend wäre die Beobachtung 1. Ordnung. Dalís Vermutung, dass man diese Beobachtung macht, weil man selbst nicht mehr zur Jugend gehört, wäre eine Beobachtung 2. Ordnung.

Doch wie ist es denn nun wirklich um die Jugend bestellt? Verweisen diese Beobachtungen, diese unterschiedlichsten Wahrnehmungen und Erkenntnisse auf so etwas wie Objektivität, Wirklichkeit oder Realität? Gibt es sozusagen ein wahres, richtiges Sein (eine ontische Welt), die nur entdeckt werden muss? Folgt man POPPER und weiteren realistischen Erkenntnistheoretikern, so wären diese Fragen zu bejahen. Sie vertreten die Auffassung, „daß der vernunftbegabte, erkenntnisfähige Organismus in eine bereits strukturierte Welt geboren wird und daß es darum zur Aufgabe des denkenden Menschen gehört, Struktur und Gesetze jener von ihm unabhängigen Welt zu ‚erkennen‘“ (VON GLA-

SERSFELD 2012: 13). POPPER ging in seinem Kritischen Rationalismus von der Annahme aus, das Subjekt und insbesondere der Forscher habe die Möglichkeit, sich einer objektiven Wahrheit anzunähern. Der Erkenntnisfortschritt käme durch eine stets zu wiederholende Prüfung von Theorien und Annahmen, deren Einsatz und Bewährung, durch wiederholte Falsifikationen bzw. Verbesserungen zustande (vgl. POPPER 1973). Danach ist also letztendlich erfahrbar, wie es um die Entwicklung und die Merkmale der Jugend steht.

Radikale Konstruktivisten, zu denen neben Watzlawick auch VON GLASERSFELD oder VON FOERSTER gezählt werden, erteilen der objektiven Erkenntnis einer Welt „an sich“ eine Absage.

„Die Welt der objektiven Hindernisse, der ontischen Schranken, zwischen denen wir handeln, erleben und zuweilen unsere Ziele erreichen, bleibt grundsätzlich unzugänglich und unbeschreibbar. Wer meint, an den Grenzen seiner Bewegungsfreiheit die ontische Wirklichkeit zu erkennen, ist ebenso irreführt wie ein Autofahrer, der die Stelle, wo ihm das Benzin ausgeht, für das Ende der Straße hält.“ (VON GLASERSFELD 2012: 31).

Beobachten, Wahrnehmen oder Erkennen stellen aus einer radikal-konstruktivistischen Perspektive keine Abbildungen oder Echos einer absoluten Wirklichkeit dar. Vielmehr wird Wirklichkeit, Realität, Wahrheit oder Objektivität bzw. das, was wir dafür halten, konstruiert, erfunden oder errechnet (vgl. SIMON 2011: 43 ff; VON FOERSTER 2012: 41 ff, zuerst 1985). Sie werden als Ergebnisse subjektiver Sichtweisen, als Produkte des Gehirns aufgefasst. SIEBERT fasst wie folgt zusammen:

„Der radikale Konstruktivismus [...] betont die operationale Geschlossenheit des menschlichen Wahrnehmens, Denkens und Fühlens.“ (SIEBERT 2004: 99).

Das heißt nicht, dass die Existenz der Welt „an sich“ negiert wird, sondern vor allem, dass wir nur keine Chance haben, sie als das zu begreifen, was sie ist.

Etwas anders schauen die Vertreter(innen) des Sozialkonstruktivismus auf die Welt. Auch sie gehen von der Annahme aus, dass die Wirklichkeit eine gesellschaftliche Konstruktion ist (vgl. BERGER/LUCKMANN 2009: 1). Allerdings heben sie „die sozialen Kontexte und die kommunikative Verfasstheit unserer Welt hervor. Nicht nur die Individuen, sondern auch die Gesellschaften selber erzeugen Wirklichkeiten. Das Individuum und seine Welt sind strukturell miteinander gekoppelt, beide existieren nicht unabhängig voneinander“ (SIEBERT 2004: 99). Objektives und Strukturen werden als existent, aber eben gesellschaftlich produziert angenommen. Die Forschungsfragen des

Sozialkonstruktivismus zielen darauf ab, die von Menschen oder Gesellschaften sozial hergestellten Ordnungen und Kategorien – die dann schlussendlich als objektiv oder naturgegeben erscheinen – zu enttarnen oder dekonstruieren. Dabei misst der Sozialkonstruktivismus der historischen Bedingtheit sowie den Macht- und Kontrollprozessen bei der gesellschaftlichen Wirklichkeitskonstruktion eine zentrale Bedeutung zu (vgl. REDEPENNING 2006: 19 ff).

Unabhängig davon, ob man der Sichtweise des radikalen Konstruktivismus oder des sozialen Konstruktivismus folgen mag: Innerhalb der Gesellschaftswissenschaften gibt es einen Konsens darüber, dass unsere gesellschaftliche Wirklichkeit sozial oder individuell hergestellt wird. Diese erkenntnistheoretische Grundsatzposition führt zu veränderten Fragestellungen im Verständnis des gesellschaftlichen und individuellen Handelns und Entscheidens.

2 Konstruktivistische Ansätze und Theorieimporte in der Humangeographie

Nach Ansicht von WEICHHART haben sich insbesondere die post-strukturalistisch orientierte Sozialgeographie sowie die Neue Kulturgeographie (→ Kulturbegriffe) auf diese konstruktivistischen Argumentationsmuster eingelassen (vgl. WEICHHART 2008: 384). Diese konstruktivistische Perspektive wird deutlich, wenn man die Beschreibung von BERNDT/PÜTZ heranzieht, was unter „Kulturellen Geographien“ zu verstehen sei:

„Kulturelle Geographien werden trotz ihrer Vielfalt von einem Forschungsstil inspiriert, den man wie folgt zusammenfassen kann: er ist konsequent nicht-essentialistisch und erkenntnistheoretisch ‚nicht-fundamentalistisch‘ [...]; er liest die Welt konstruktivistisch und relational und erteilt somit der Annahme sozialer Praxis vorgängiger Letztelemente, wie Individuen, Staaten, Märkte, Kulturen, Handlungen oder Strukturen eine Absage; er gibt ‚chaotischen‘ Alltagsrealitäten gegenüber aseptisch gereinigten Abstraktionen und Prognosen den Vorzug und lässt das Nebeneinander konkurrierender Erklärungen ausdrücklich zu.“ (BERNDT/PÜTZ 2007: 18).

Kontextabhängigkeit, Mehrperspektivität, Interdisziplinarität oder Relationalität werden damit zu wichtigen Prinzipien der Neuen Kulturgeographie. Attestiert wird auch, dass die Geographie durch ihre Orientierung an sozialwissenschaftlichen Theoriediskursen und den Import gesellschaftstheoretischer Ansätze in die Geographiedebatten

interdisziplinär anschlussfähig wird (vgl. POTT 2005: 89). Seit Mitte der 1980er-Jahre wurden zunächst von HARD, WERLEN und KLÜTER konstruktivistische Gesellschaftstheorien in die Geographie importiert. Während WERLEN basierend auf den handlungs- und strukturations-theoretischen Ansätzen eine handlungszentrierte Sozialgeographie entwarf (vgl. WERLEN 1987), arbeitete KLÜTER an der Nutzbarmachung der Theorie sozialer Systeme von Luhmann für die Geographie (KLÜTER 1986). Auf der Basis beider theoretischen Zugänge wurde dann in den Folgejahren an der Konzeptualisierung und theoretischen Ausdifferenzierung eines konstruktivistischen (Raum-)Verständnisses in der Geographie gearbeitet (vgl. HARD 1999: 133 ff). Ab Mitte der 1990er-Jahre gab es vermehrt geographische Arbeiten, die die konstruktivistische Perspektive auf der Grundlage diskurstheoretischer Ansätze bearbeiteten (z. B. KÖRNER/PILGRIM 1998: 96 ff).

Die Verbreitung konstruktivistischer Theorieansätze in der Geographie erfolgte in erster Linie auf Basis der immer stärker werdenden Rezeption handlungs-, system- und diskurstheoretischer Ansätze. Das darin zum Ausdruck kommende konstruktivistische Verständnis des Sozialen oder der Gesellschaft hat die deutschsprachige Geographie deutlich inspiriert. Besonders stark wurde dadurch das Verständnis des Raumes verändert und präzisiert (→ Raum). Der vormals vor allem alltagssprachlich ausgerichtete und theoretisch nur schwach reflektierte, physisch-materielle Raumbegriff geriet im Hinblick auf seine Erklärungskraft zusehends in die Kritik. Die mit Räumen und Verräumlichungen verbundenen Essentialisierungen, Homogenisierungen oder Stigmatisierungen sind mittlerweile – ebenso wie die sozialen Funktionen von Verräumlichungen – Gegenstand geographischer Forschung. Die „großen Gesellschaftstheorien“ (Handlungs- und Strukturationstheorie, Systemtheorie, Diskurstheorie) mit ihren spezifischen Annahmen über die Konstruktion und Konstitution von Gesellschaft standen Pate, die Rolle und den Stellenwert von Raum in der und für die Gesellschaft zu konzipieren (siehe Tab. 44.1).

Innerhalb der Humangeographie existieren mittlerweile sehr gut verbreitete und anwendbare theoretische Ansätze, um die Zusammenhänge zwischen Raum und Gesellschaft aus einer konstruktivistischen Perspektive zu beschreiben und zu analysieren. Räume und Verräumlichungen werden im Hinblick auf ihren gesellschaftskonstituierenden Charakter und ihre soziale Bedeutung in den wissenschaftlichen Fokus genommen. Die Diskussionen haben dazu geführt, dass der vormals als gegeben angenommene physisch-materielle Raum der Geographie entgleitet: Weder kann ihm vordergründig eine Erklärungskraft zugeschrieben werden, noch kann er als das erfasst werden, was er ist. Es ist eher so, dass die physisch-materiellen (Container-)Räume erst in den

Gesellschaftstheoretischer Hintergrund	Adaption in der Geographie
<p><i>Handlungs- und Strukturtheorie</i> (M. Weber, A. Giddens)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausgangspunkt ist das handelnde Subjekt. • Handlungen sind Kerneinheiten der Gesellschaft. • Handeln erfolgt bewusst, absichtsvoll und reflexiv. • Handelnde nehmen Bezug auf vergangenes, gegenwärtiges und erwartetes Handeln. • Gesellschaftliche Strukturen sind Produkt und Rahmen von Handlungen. 	<p><i>Handlungszentrierte Sozialgeographie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sozialgeographie ist eine raumorientierte Handlungswissenschaft. • Räumliches ist eine Dimension des Handelns. • Räume und Verräumlichungen entstehen durch alltägliche Regionalisierungen. • Durch zweckrationales, norm- und verständigungsorientiertes Handeln werden unterschiedliche Qualitäten von Räumen konstruiert. • Räume werden als Resultat von Handlungen verstanden und liefern Strukturen bzw. Orientierung für das Handeln.
<p><i>Theorie sozialer Systeme</i> (N. Luhmann)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation (beinhaltet auch Handlungen) ist das Basiselement aller gesellschaftlichen Aktivitäten. • Gesellschaft konstruiert sich aus sozialen Systemen, die zwischen Systemzugehörigem und Systemumwelt unterscheiden. • Soziale Systeme folgen ihren eigenen Logiken. • Interaktionen, Organisationen und Gesellschaft sind Typen sozialer Systeme. • Selbst- und Fremdbeobachtung ist eine wichtige Operation sozialer Systeme. 	<p><i>Systemtheoretische Geographie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Räume werden als raumbezogene Semantiken verstanden und als Elemente sozialer Kommunikation aufgefasst. • Raumbezogene Semantiken sind ein komplexer kommunikativer Fokus der Gesellschaft und mit vielfältigem Sinn aufgeladen. • Raumbezogene Semantiken können Systemgrenzen repräsentieren und stabilisieren. • Räumliche Blicke stellen ein wichtiges Beobachtungsschema der Gesellschaft dar. • Raumbezogene Semantiken sind Vereinfachungen von komplexen gesellschaftlichen Sachverhalten.
<p><i>Diskurstheorie</i> (M. Foucault)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diskurse sind Prozesse, die innerhalb von gesellschaftlichen Institutionen, Regeln und Ritualen stattfinden und so Handlungen und Ereignissen Sinn geben. • Diskurse werden als Wirklichkeit hervorbringende soziale Interaktionen verstanden. • Diskurse sind ein Konglomerat aus Bedeutung, Denken und Handeln. • Diskurse bringen Wissen hervor und Wissen steht in sehr enger Wechselbeziehung zur Macht. 	<p><i>Humangeographische Diskursforschung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Räume werden als Bestandteil und Ergebnis der Herstellung sozialer Wirklichkeit und Wahrheit aufgefasst. • Verräumlichungen geschehen in Diskursen, sind das Ergebnis von Diskursen. • Bei Prozessen räumlicher Grenzziehungen und sozialer Zuschreibungen können machtvolle Diskurse eine bedeutsame Rolle spielen. • Räume sind Ergebnisse und Bezugspunkte von Diskursen.

Tab. 44.1: Gesellschaftstheorien der Sozialwissenschaften und ihre Adaption in der Geographie (Quelle: ROLFES 2015).

verwendeten sozialen Kontexten Sinn erhalten und entstehen (z. B. die Türkei als Aspirant für die EU oder das Moor als schützenswertes Biotop). Allerdings gibt es aber innerhalb der Geographie eine Rückbesinnung auf die materielle Welt, eine Rematerialisierung:

„Wenden wir uns doch den Symbolen und Zeichen, aber eben auch den Dingen und Artefakten, der kulturalisierten und sozialisierten Materie zu.“ (WEICHHART 2008: 384).

Das macht deutlich, dass bei allem radikalen und sozialen Konstruktivismus der Geographie die physikalische Materialität des Raumes offenbar hartnäckig erhalten bleibt.

3 Konstruktivismus in Schule und Geographieunterricht

Lehrende sind häufig mit dem Phänomen konfrontiert, dass oftmals nicht das gelernt, was gelehrt wurde, dafür aber etwas gelernt wurde, was nicht gelehrt wurde, oder es wurde sogar gelernt, wenn gar nicht gelehrt wurde (SCHÄFFTER 1994). Würde ein Behaviorist an dieser Beobachtung noch verzweifeln müssen, ist sie im Kontext des Konstruktivismus nicht überraschend. Grund dafür ist eine verblüffend schlichte und gleichzeitig überaus herausfordernde Einsicht:

„Unser Denkkapparat [unser kognitives System] ist von einer für alles Wissen undurchdringlichen Barriere umschlossen“ (VON AUFSCHNAITER 1998: 55).

Herausfordernd ist diese Einsicht, weil sie einen völlig neuen Blick auf Lehren und Lernen erfordert. Zum einen kann sich der Lehrende nicht mehr als „wissender“ Vermittler verstehen: Auch er kann sich die Welt nur über die Interpretation seiner Wahrnehmung erschließen und das heißt, dass alles, was er sagt, Konstrukte sind – im Fall von Geographieunterricht oft, aber nicht nur geographische Konstrukte. Zum anderen lassen sich diese Konstrukte nicht einfach auf den Lernenden übertragen, denn sie sind, genauso wenig wie der Lehrende triviale Maschinen (VON FOERSTER 1993), die im behavioristischen Sinne einen bestimmten Output aus einem gegebenen Input produzieren, sondern sie sind nicht-triviale Maschinen, deren Output prinzipiell unvorhersehbar ist, weil „die in der Vergangenheit durchlaufenen Schritte“, also die bisherigen Erfahrungen und ihre Verarbeitung, „das gegenwärtige Verhalten der Maschine“ bestimmen (ebd.: 358) (→ Problemlösendes Lernen). Für den Unterricht heißt das zum einen, dass Lernergebnisse kontingent sind (VOSS 2005), und zum anderen, dass ihre Richtigkeit nicht an der nicht wahrgenommenen Welt überprüft werden kann (GOODMAN 1984). Damit erhält der jeweilige Bezugsrahmen, in dem Äußerungen gemacht werden, sowie Begriffe und Konzepte eine neue Relevanz.

In der britischen und französischen Schulgeographie wird deswegen zunehmend mit konzeptuellen Vorstellungen gearbeitet (DELEPLACE/NICLOT 2005; LAMBERT/MORGAN 2010). Konzepte werden dabei als Denkakte verstanden, die nur in Köpfen der Menschen bestehen und damit im konstruktivistischen Sinne selbstreferentiell sind (DELEUZE/GUATTARI 1991). Jedes Konzept verweist dabei auf ein Problem, zu dessen Verständnis und Lösung es beiträgt. Es wird definiert durch mehrere unzertrennliche Komponenten, die sich trotzdem deutlich voneinander unterscheiden und divers sind. Nimmt man aber eine Komponente aus einem Konzept heraus, hört das Konzept auf zu existieren oder wechselt seine Form und wird dabei eventuell ein anderes Konzept. Daraus ergeben sich zwei für die geographiedidaktische Diskussion und für den Geographieunterricht relevante Folgen: Zum einen hat jedes Konzept eine Geschichte und eine Zukunft, d. h. es ändert sich, wenn sich die Probleme, die es bearbeiten soll, verändern. Zum anderen gibt es kein Konzept, das alle möglichen Komponenten enthält, also auch kein Fach, das alle anderen Fächer irgendwie umschließt. Ein solches Fach würde wie ein entsprechend breit angelegtes Konzept nichts mehr klären und nur das Chaos reproduzieren.

Denkakte spielen nicht nur im Klassenraum eine zentrale Rolle. Auch die Überführung der Inhalte aus dem Rahmenlehrplan in den Klassenraum wird von nicht-trivialen Maschinen vorgenommen, sodass die Ergebnisse auch hier mehr oder weniger kontingent sind. Dementsprechend versucht die geographiedidaktische Forschung, die zentrale Rolle der Vorstellungen der Lehrenden von ihrem Fach anzuerkennen, zu systematisieren und in die Unterrichtsgestaltung aktiv miteinzubeziehen (→ *Curriculum frameworks*). BROOKS (2010) zeigt, dass britische Lehrer aufgrund ihrer jeweils individuellen Erfahrungen und ihres Umgangs mit dem Fach sehr unterschiedliche fachliche Konstrukte entwickeln, die aber eine Gemeinsamkeit haben: nämlich den Bezug auf (→) *geographical concepts*. Damit wird in der britischen Schulgeographie offenbar versucht, dass in der Fachwissenschaft verbreitete, konstruktivistische Paradigma substanziell für die Schule aufzubereiten und verfügbar zu machen.

Eine solide fachwissenschaftliche Perspektive ist für das Schulfach Geographie leichter zu entwickeln, je „näher“ Fachwissenschaft und Schulfach aneinanderrücken. Die *geographical concepts* werden im anglophonen Raum auch in der Fachwissenschaft breit diskutiert (vgl. CLIFFORD et al. 2009). In Deutschland müssen sich die Wissenschaftsdisziplin und das Schulfach Geographie dagegen noch deutlich weiter annähern. So sind bspw. die in der Fachwissenschaft anerkannten und durchgesetzten konstruktivistischen Raumkonzepte oder die Ansätze der Neuen Kulturgeographie in den Lehrplänen bisher kaum angekommen.

- SCHRADER, L. (2012): Was ist ein Konflikt. – In: BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG [Hrsg.] (2012): Innerstaatliche Konflikte. – In: www.bpb.de/internationales/weltweit/innerstaatliche-konflikte/54499/konfliktdefinition (Stand: 04.08.2012).
- SCHRÖFER, G. (2009): Vom diffusen Konzept zum gestuften Modell. Ein Beitrag zur Optimierung der interkulturellen Erziehung im Geographieunterricht. – In: Geographie und ihre Didaktik, 4, 153–177.
- UHLENWINKEL, A. (2005): Argumentationen verstehen und strukturieren. Die Diskussion um Ressourcen und Konflikte in Angola. – In: Praxis Geographie, 9, 36–40.

44 Konstruktivismus und Geographie

- BERGER, P. L. & T. LUCKMANN (2009, zuerst 1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/Main.
- BERNDT, C. & R. PUTZ (2007): Kulturelle Geographien nach dem cultural turn. – In: BERNDT, C. & R. PUTZ [Hrsg.] (2007): Kulturelle Geographie. Bielefeld, 7–25.
- BROOKS, C. (2010): Why geography teachers' subject expertise matters. – In: Geography 3, 143–148.
- CLIFFORD, N. J. et al. [Hrsg.] (2009): Key Concepts in Geography. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore.
- DELEPLACE, M. & D. NICLOT (2005): L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie. Enquête au collège et au lycée. Reims.
- DELEUZE, G. & F. GUATTARI (1991): Qu'est-ce que la philosophie? Paris.
- GOODMAN, N. (1984): Weisen der Welterzeugung. Frankfurt/Main.
- HARD, G. (1999): Raumfragen. – In: MEUSBURGER, P. [Hrsg.] (1999): Handlungszentrierte Sozialgeographie. Benno Werlens Entwurf in kritischer Diskussion. Stuttgart, 133–162.
- KELLER, G. (1989): Das Klagelied vom schlechten Schüler. Eine aufschlussreiche Geschichte der Schulprobleme. Heidelberg.
- KLÖTER, H. (1986): Raum als Element sozialer Kommunikation. Gießener Geographische Schriften, 60.
- KÖRNER, W. & C. PILGRIM (1998): Diskurs und Hegemonie – Deutungsstrategien in der Frankfurter Stadtentwicklungspolitik. – In: Geographica Helvetica, 3, 96–102.
- LAMBERT, D. & J. MORGAN (2010): Teaching Geography 11–18. A conceptual approach. Maidenhead.
- POPPER, K. R. (1973): Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf. Hamburg.
- POTT, A. (2005): Kulturgeographie beobachtet. Probleme und Potentiale der geographischen Beobachtung von Kultur. – In: Erdkunde, 2, 2005, 89–101.
- REDEPENNING, M. (2006): Wozu Raum? Systemtheorie, critical geopolitics und raumbezogene Semantiken. – In: Beiträge zur Regionalen Geographie, 62.
- ROLFES, M. (2013): (Un-)Sicherheit, Kriminalität und Raum. Theorie und Praxis einer humangeographischen (Un-)Sicherheits- und Kriminalitätsforschung. Stuttgart.

- SCHÄFFER, O. (1994): Bedeutungskontexte des Lehrens und Lernens. – In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1, 4–15.
- SIEBERT, H. (2004): Sozialkonstruktivismus: Gesellschaft als Konstruktion. – In: Journal of Social Science Education, 3, 2, 95–103.
- SIMON, F. B. (2011): Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. Heidelberg.
- VON AUFSCHNAITER, S. (1998): Konstruktivistische Perspektiven zum Physikunterricht. – In: Pädagogik 7/8, 52–57.
- VON FOERSTER, H. (1993): Wissen und Gewissen. Frankfurt/Main.
- VON FOERSTER, H. (2012, zuerst 1985): Entdecken und Erfinden. Wie läßt sich Verstehen verstehen? – In: Einführung in den Konstruktivismus. München, Zürich, 41–88.
- VON FOERSTER, H. & B. PÖRKSEN (2011): Die Wahrheit ist eine Erfindung des Lügner. Gespräche für Skeptiker. Heidelberg.
- VON GLASERSFELD, E. (2012, zuerst 1985): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. – In: Einführung in den Konstruktivismus. München, Zürich, 9–39.
- VOSS, R. (2005): Unterricht ohne Belehrung. Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivenwechsel. – In: VOSS, R. [Hrsg.] (2005): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Weinheim, Basel, 40–62.
- WEICHHART, P. (2008): Entwicklungslinien der Sozialgeographie. Von Hans Bobek bis Benno Werlen. Stuttgart.
- WERLEN, B. (1987): Gesellschaft, Handlung und Raum. Grundlagen handlungstheoretischer Sozialgeographie. Stuttgart.

45 Kriminalität, (Un-)Sicherheit und Raum

- BANNENBERG, B. & D. RÖSSNER (2005): Kriminalität in Deutschland. München.
- BELINA, B. (2005): Räumliche Strategien kommunaler Kriminalpolitik in Ideologie und Praxis. – In: GLASZE, G. et al. [Hrsg.] (2005): Diskurs – Stadt – Kriminalität. Städtische (Un-)Sicherheiten aus der Perspektive von Stadtforschung und Kritischer Kriminalgeographie. Bielefeld, 137–166.
- BÖSEBECK, U. (2001): Stadtluft macht frei – und unsicher. Beiträge der Stadtplanungsprofession für mehr Sicherheit in der Innenstadt. Kassel.
- BÜRK, T. (2012): Gefahrenzone, Angstraum, Feindesland? Stadtstrukturelle Erkundungen zu Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus in ostdeutschen Kleinstädten. Münster.
- DILLINGER, J. (2008): Terrorismus. Wissen was stimmt. Freiburg.
- EIFLER, S. (2002): Kriminalsoziologie. Bielefeld.
- FOUCAULT, M. (1978): Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin.
- FREHSEE, D., LÖSCHNER, G. & G. SMAUS [Hrsg.] (1997): Konstruktion der Wirklichkeit durch Kriminalität und Strafe. Interdisziplinäre Studien zu Recht und Staat, Bd. 5. Baden-Baden.
- FUCHS, P. (2002): Kein Anschluss unter dieser Nummer oder: Terror ist wirklich blindwütig. – In: BAEBCKER, D., KRIEG, P. & F. B. SIMON [Hrsg.] (2002): Terror im System. Der 11. September und die Folgen. Heidelberg, 223–238.