



KARTO Fabian
GRAPH Pettig
ISCHE
..STREIF
ZÜGE

Ein Baustein
zur phänomenologischen Grundlegung
der Geographiedidaktik

[transcript]

Sozial- und Kulturgeographie

Fabian Pettig
Kartographische Streifzüge

Fabian Pettig (Dr. rer. nat.), geb. 1983, forscht und lehrt am Lehrstuhl für Didaktik der Geographie der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Er studierte Biologie und Geographie für das Lehramt an Gymnasien an der Universität Hamburg. Sein Forschungsschwerpunkt liegt in der bildungsphilosophischen Grundlagenreflexion des Lernens im Geographieunterricht.

FABIAN PETTIG

Kartographische Streifzüge

**Ein Baustein zur phänomenologischen Grundlegung
der Geographiedidaktik**

[transcript]

Zugl.: Dissertation, Friedrich-Schiller-Universität Jena, 2018

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2019 transcript Verlag, Bielefeld

Alle Rechte vorbehalten. Die Verwertung der Texte und Bilder ist ohne Zustimmung des Verlages urheberrechtswidrig und strafbar. Das gilt auch für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Verarbeitung mit elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Umschlagabbildung: Michael Tompsett

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-4695-5

PDF-ISBN 978-3-8394-4695-9

<https://doi.org/10.14361/9783839446959>

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis und andere Broschüren an unter: info@transcript-verlag.de

Inhalt

1 Einleitung | 7

- 1.1 Forschungsanlass und Problemaufriss | 7
- 1.2 Forschungsfragen und Zielstellungen | 14
- 1.3 Vorgehen und Aufbau der Arbeit | 15

Teil I: Perspektiven

2 Positionsbestimmungen | 21

- 2.1 Phänomenologie und Geographie-Didaktik | 21
- 2.2 Einordnung des Forschungsanliegens | 27

3 Entfaltung einer genealogischen Perspektive auf Lernen | 29

- 3.1 Zugangsweisen zum Phänomen des Lernens | 30
- 3.2 Lernen als Gegenstand phänomenologischer Pädagogik | 46
- 3.3 Die ästhetische Dimension der Erfahrung im Rahmen dieser Studie | 78
- 3.4 Zusammenfassung und Konsequenzen für den Fortgang der Untersuchung | 80

4 Entwicklung einer erfahrungsorientierten Kartendidaktik | 83

- 4.1 Karten als Gegenstand geographiedidaktischer Überlegungen | 86
- 4.2 Kartographische Streifzüge zwischen Ortsbegegnung und Raumerkundung | 92
- 4.3 Zusammenfassung und Konsequenzen für den empirischen Teil | 120

Teil II: Verschränkung

5 Zur Methodologie – Ästhetische Erfahrungen sich selbst zeigen lassen | 125

- 5.1 Ansprüche aus der Theoriearbeit an den empirischen Teil der Arbeit | 125
- 5.2 Erfahrungen mittels Vignetten zum Klingen bringen | 129
- 5.3 Einordnung der Untersuchung in das Feld phänomenologischer Forschung | 149

6 Methodik der Untersuchung | 157

- 6.1 Verfahren der Erhebung: teilnehmende Erfahrung, Mapping | 157
- 6.2 Verfahren der Aufbereitung und Auswertung: Vignetten, Lektüre | 159
- 6.3 Gütekriterien | 167

Teil III: Exemplifizierung

7 Konzeption und Durchführung des Schulprojekts | 175

- 7.1 Ziele und Intentionen | 175
- 7.2 Organisatorische und zeitliche Struktur | 177
- 7.3 Verlauf des Projekts | 178
- 7.4 Bausteine der didaktischen Inszenierung | 182

8 Beispiele ästhetischer Lernerfahrungen im Geographieunterricht | 185

- 8.1 Zur Schönheit der Autobahnbrücke über den Seilersee | 185
- 8.2 Die Atmosphärenkartierung von Sümmern | 195
- 8.3 Raumwahrnehmungen der Iserlohner Innenstadt | 202
- 8.4 Materialisierungen gesellschaftlicher Werte in Iserlohn-Mitte | 210
- 8.5 Zusammenschau: Horizontlinien ästhetischer Lernerfahrungen | 218

Teil IV: Reflexionen

9 Perspektiven für die Kartenarbeit im Geographieunterricht | 223

10 Zusammenfassung und Ausblick | 227

- 10.1 Implikationen für Forschung und Lehre | 231
- 10.2 Reflexion der Untersuchung und forschungsrelevante Leerstellen | 234

Literatur | 237

1 Einleitung

1.1 Forschungsanlass und Problemaufriss

Das Anliegen der vorliegenden Arbeit möchte ich entlang einer Erzählung entfalten. Ich verstehe die geschilderte Situation als einen besonderen Moment, der mein Nachdenken über das Themenfeld Lernen in institutionalisierten Kontexten maßgeblich beeinflusste. Die bewusste Einordnung der Erzählung geschieht aus heutiger Sicht heraus. Zum damaligen Zeitpunkt wurde die Situation vor allem als innere Unruhe spürbar und zeigte sich als Irritation meiner Erwartungen. Die Erfahrung, welche sich damals einen Weg bahnte, hat heute für mich große Bedeutung und steht exemplarisch für eine Reihe an Situationen, welche sich in unterschiedlichen Kontexten ereigneten und die mich motivierten, diese Arbeit zu schreiben. Als Beispiel soll sie an dieser Stelle dazu dienen, dem Leser die Position aufzuzeigen, von der aus meine Überlegungen einen Anfang finden.

Vor Aufnahme meines Studiums im Sommer 2007 arbeitete ich bereits fünf Jahre in Hamburg in einem Wohnhaus für geistig und mehrfachbehinderte Menschen. Während dieser Zeit gab es eine Vielzahl an Hilfeplanungen, Zielvereinbarungen und Entwicklungsplänen, welche die tägliche pädagogische Arbeit auf unterschiedliche Weise strukturierten. Ein derartiges Ziel innerhalb einer solchen Hilfeplanung für eine der dort lebenden Klientinnen war es, ihr zu ermöglichen, sich ihr Lieblingsgetränk, einen Instant-Cappuccino, selbstständig zubereiten zu können. Über einen Zeitraum von mehreren Monaten arbeiteten wir daran, es ihr zu ermöglichen, sich einen Cappuccino aufzubrühen: Das eigene Verlangen ernst nehmen, den Schrank öffnen, einen Becher wählen, den Wasserkocher mit Wasser füllen, diesen einschalten, die gewünschte Menge Pulver in den Becher füllen, die Utensilien nach Gebrauch wieder wegstellen und sich am Getränk erfreuen. Die einzelnen Momente, in denen wir arbeiteten, verlangten ein hohes Maß an Wertschätzung, Empathie und Geduld, an Feingefühl und Gespür für die Situation und das Gegenüber – von uns beiden. Und dennoch zeigte sich in den jeweiligen Situationen ein Bruch zwischen den von uns mit pädagogischer Absicht formulierten

Zielen und den sich in der Situation zeigenden Ansprüchen der Klientin. Mehrfach wurden ihr Unmut und die Überforderung mit der Freiheit, welche die Situation bot, deutlich. Das gewohnte Verlassen auf den anwesenden Erzieher bzw. die anwesende Erzieherin wurde durch eine ungewohnte Eigenverantwortlichkeit ersetzt und erzeugte zuallererst Unbehagen, was sich häufig in aggressivem Verhalten zeigte.

Es wird deutlich, dass die von den Pädagogen von außen über die Situation und die Klientin gestülpten Ziele mit ihren Gewohnheiten kollidierten. Zwar war die Freude über das fertige Getränk zweifelsfrei groß, der Weg zu diesem aber begleitet von Widerständen und Unsicherheiten, die wir nicht aufzufangen vermochten, da wir sie nicht als Ausdruck eigener Anliegen verstanden. Bei der Formulierung der Ziele verließen wir uns nämlich nur auf unsere Einschätzung und entwarfen Vorgaben entlang der Idee der Assistenz auf dem Weg zur Selbstständigkeit. Das programmatische Vorgehen vernachlässigte die Klientin als Lernende und entwarf die Situation aus unserer Perspektive als Lehrende. Was in den einzelnen Lernmomenten geschah, wurde folglich auch nur aus unserer Sicht verstanden und bewertet. Wengleich das von uns vorgegebene Ziel nach einiger Zeit erreicht wurde, blieb unverstanden, auf welchem Weg und mit welchen eigenen Ansprüchen die Lernende zum Ziel kam und ob es letztlich überhaupt ihr Ziel gewesen ist. Denn es ist ebenso gut denkbar, dass ihr die selbstständige Zubereitung des Getränks nur aus unserer Perspektive Freiheit und Selbstbestimmungsmomente ermöglichte. Ebenso lässt sich das Zubereiten als Zwang und Erfüllung von erwünschtem Verhalten verstehen. Diese für mich sehr bedeutsame Erfahrung markiert den Kern meines Nachdenkens über Lernen und Bildung. Die Eckpfeiler dieses Nachdenkens werden im Beispiel in zweierlei Hinsicht sichtbar:

- Erstens geht es um Normierung und Formalisierung von Lern- und Bildungsmomenten. In der Erzählung wird der Versuch unternommen, eine einfache Handlung in mehrere Teilschritte zu untergliedern und diese einzeln anzutrainieren, bis sie letztlich alle gekonnt und im Zusammenhang das erwünschte Verhalten ergeben.
- Zweitens geht es darum, dass Lernen und Bildung ›von außen‹ gedacht wird und über die beteiligten Personen gestülpt wird. Was gelernt werden soll, ist vorher klar und fest umrissen und meist von den jeweils Lehrenden im Vorfeld definiert.

Mir stellt sich soweit also die grundsätzliche Frage, wie sich das Verhältnis von Lernendem, Lehrendem und Lerngegenstand gestaltet. Offensichtlich zeigt sich in der Erzählung eine Facette des Lernens, die nicht mit dem von uns angelegten

Verständnis einzufangen war. Die Rede ist von einer individuellen und unplanbaren Dimension des Lernens, die sich der normativen Bändigung entzieht.

Diese Erzählung weist über sich hinaus, denn das hier aufgeworfene Problemfeld konturiert auch die Debatte zum Sinn und zu den Aufgaben der Bildungsinstitution Schule. Im öffentlichen und breitenwirksamen Diskurs wird Schule meist als Instanz verstanden, die junge Menschen auf die Zeit nach der Schule vorbereiten soll, das Berufsleben. Gegen dieses Verständnis richtet sich wiederum die Kritik der ansteigenden Neoliberalisierung von Bildungsinstitutionen bzw. von -inhalten und damit einhergehend die zunehmende Vernachlässigung humanistischer Bildungsideale (u. a. Rittelmeyer 2006). Der viel beschworene PISA-Schock als Nachwirkung der internationalen Vergleichsstudie von 2000 zog eine umfassende Neuausrichtung der Forschungsbemühungen nach sich, die sich zunehmend an den Prämissen der Quantifizier- und Messbarkeit orientierten und die Optimierung von Lehr-Lernsituationen zum Ziel hatte. Dieses Vorgehen hat in der als Hattie-Studie bekannt gewordenen Metastudie *Visible Learning* (Hattie 2009, 2015) vermutlich ihren vorläufigen Höhepunkt erreicht. Der Frage nach dem Sinn und den Aufgaben von Schule wurde folglich meist mit der gerade aufgezeigten Forschungslogik begegnet.

Dabei erschöpft sich dieser Zustand aber nicht in der skizzierten Symptomatik. Vielmehr deutet diese auf ein tieferliegendes Problem, das sich bis in die fachdidaktischen (Forschungs-)Bemühungen hinein – in unterschiedlichem Grade – zieht. Denn meines Erachtens liegt dem zuvor umrissenen Nachdenken über Schule eine scheinbar zeitgenössische konsensuelle Kurzsichtigkeit zugrunde. Gemeint ist der scheinbare Common Sense bezüglich des den Forschungsbemühungen zugrundeliegenden Verständnisses von Lernen und Lernprozessen. Hierin drückt sich die Versteifung auf eine Interpretationslogik in Bezug auf das Themenfeld Lernen aus, welche aus der Dominanz einer pädagogisch-psychologischen Idee von Lernen, sowohl innerhalb der wissenschaftlichen als auch der öffentlichen Debatte, resultiert. Daraus ergeben sich blinde Flecken in Bezug auf das Phänomen des Lernens, die erst durch einen notwendigen Schritt zurück in den Blick gerückt und thematisierbar werden. Lernen kann erst daraufhin reflektiert begegnet werden.

Wie schlägt sich die hier entfaltete Problemlage nun in der Geographiedidaktik nieder? Wie wird Lernen hier verstanden? Erstaunlicherweise findet man im *Wörterbuch der Geographiedidaktik* keinen Eintrag zum Stichwort *Lernen*¹, dafür

1 Vielmehr formulieren Mönter & Schlitt (2013:161f.) zum Stichwort *Konstruktivismus* »Leitprinzipien des Lernens im Sinne des moderaten Konstruktivismus« (nach Vankan et al. 2007, Reinfried 2006, Reinmann & Mandl 2006). In Kurzform ist Lernen demnach

zu *Lernzielen* (Hamann 2013a) oder zur *Lern(ziel)kontrolle* (Hamann 2013b). Hieraus lässt sich die Vermutung ableiten, dass Lernen kein erklärungsbedürftiger Begriff ist und in umgangssprachlicher Bedeutung auch den Überlegungen der Geographiedidaktik zugrunde liegt. Dementsprechend scheint Lernen insbesondere von den Zielen her gedacht zu werden, was zum bereits entfalteten Common Sense passen würde. Ein Blick in etablierte Einführungswerke der Geographiedidaktik vermag eine differenziertere Antwort bzgl. des aktuell vorherrschenden Lernverständnisses innerhalb der Disziplin zu liefern:

- Rinschede widmet in seiner *Geographiedidaktik* von 2007 den *Psychologischen Grundlagen des Geographieunterrichts* ein eigenes Kapitel. Obwohl er anerkennt, dass es »keine einheitliche Lerntheorie, sondern eine Vielzahl von Ansätzen« (Rinschede 2007:59) gibt, verbleiben diese verschiedenen Ansätze – er nimmt Bezug zum *Assoziativen Lernen* und dem *Kognitiven Lernen* – selbst ohne Ausnahme innerhalb der Logik der pädagogischen Psychologie verhaftet. Dieses Vorgehen wird damit begründet, dass die »Einsichten der Lernpsychologie des assoziativen und vor allem des kognitiven Lernens [...] von unmittelbarem didaktischen und methodischen Interesse im Lernprozess des Unterrichts sind« (ebd.).
- Ähnlich wird in der *Geographiedidaktik* von Haversath von 2012 argumentiert, wenn im zweiten Kapitel *Blick auf die Akteure: Lehren und Lernen Otto & Schuler* die Frage danach, was man eigentlich unter Lernen verstünde, aus Sicht der pädagogischen Psychologie beantworten (ebd.:133) und sich anschließend für die Etablierung moderat-konstruktivistischer und auch problemorientierter Lernumgebungen aussprechen (ebd.:140ff.).
- Auch im *Metzler Handbuch 2.0* von 2013 stellt Roberts das *Problemlösende Lernen im Geographieunterricht* vor und versteht dessen besondere Relevanz für den Unterricht in der Passung zu einem konstruktivistischen Lernverständnis. Den Konstruktivismus versteht sie als »heutzutage weitgehend akzeptierte Lerntheorie« (ebd.:128).
- In der *Geographiedidaktik* von Kanwischer aus dem Jahr 2013 beschreibt Uhlenwinkel im Kapitel 10 *Lernen im Geographieunterricht: Trends und Kontroversen* unter anderem die *Pädagogischen Prozesse*, die dem Lernen im Geographieunterricht zugrunde liegen. Uhlenwinkel (2013:135) postuliert, dass das Durchsetzen der konstruktivistischen Erkenntnistheorie in der Fachdidaktik einer »moderne wissenschaftliche Grundlegung« von Unterrichtsformen den Weg

ein aktiver, selbst gesteuerter, konstruktiver, emotionaler, situativer und sozialer Prozess (Mönter & Schlitt 2013:161). Ich werde auf diese und weitere Zugangsweisen zum Phänomen des Lernens in Kapitel 3.1 zurückkommen.

bereitete. Wenngleich sie dabei kritisch anmerkt, dass das Verhältnis von Kompetenzorientierung und konstruktivistischer Erkenntnistheorie bisher kaum geklärt ist und plausible offene Fragen bezüglich dieses Verhältnisses formuliert, verbleibt sie in einer pädagogisch-psychologischen Tradition des Nachdenkens über Lernen (ebd.:135f.) und reflektiert diesen Standpunkt nicht mit.

- In Kestlers *Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts* von 2015 macht das Kapitel *Grundlagen aus der pädagogischen Psychologie* etwa ein Siebtel des gesamten Werks aus. Hierin wird der Hauptzweck von Schule als »das *planmäßige, zielgerichtete Lernen*« identifiziert (Kestler 2015:138, Herv. i. O.). In Anlehnung an Edlmann & Wittmann (2012:208ff. zit. in Kestler 2015:138f.) werden daraufhin die »wichtigsten Lerntheorien im Überblick« dargestellt, die sich unter den zwei großen Theorietraditionen der modernen psychologischen Lernforschung subsumieren lassen: Die »*Verhaltenstheorien (behavioristische Theorien)* und [die] *kognitiven Theorien*« (Kestler 2015:138, alle Herv. i. O.).
- Und in *Geographie unterrichten lernen* von 2015 entfaltet Reinfried im Kapitel *Wissen erwerben und Einstellungen reflektieren* Überlegungen und Konzepte zum Lernen ausschließlich in pädagogisch-psychologischer Perspektive. Einem konstruktivistischen Lernverständnis folgend, unterscheidet Reinfried dabei ein kognitiv-konstruktivistisches Modell des Lernens und sozio-konstruktivistische Modelle des Lernens, wobei sich beide Sichtweisen ergänzen und erweitern (Reinfried 2015b:62). Das Lernen wird dieserart vornehmlich als aktive und kognitive Bedeutungskonstruktion in soziokulturellen Kontexten verstanden (vgl. ebd.:56).

Grundsätzlich scheint also auch innerhalb der Geographiedidaktik weitgehend Einigkeit darüber zu herrschen, dass Lernen in pädagogisch-psychologischer Perspektive zu verstehen sei und Lehr-Lernprozesse in zeitgemäßem Geographieunterricht unter gemäßigt-konstruktivistischen Gesichtspunkten arrangiert sein sollten. Die zugrundeliegende Lerntheorie spannt sich dementsprechend in der Traditionslinie Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus auf und versucht Aspekte der drei Strömungen sinnvoll miteinander zu vereinen. Vor diesem scheinbar allgemein anerkannten lerntheoretischen Hintergrund wird die Debatte dann schnell um die Effizienz von Lerninputs und die Steigerung der Lernoutputs geführt. Zahlreiche neuere geographiedidaktische Forschungen legen von dieser Ausrichtung eindrucksvoll Zeugnis ab (bspw. Brühne 2009, Schockemöhle 2009, Peter 2014). Es lässt sich festhalten, dass bei all den unterschiedlichen Ansätzen und Forschungen ein konsensuelles Verständnis darüber zu herrschen scheint, wie Lernen theoretisch zu verstehen sei. Dieses fachdidaktische Verständnis passt zur

Diagnose von Meyer-Drawe (2012a:33), nach welcher die zeitgenössische Überzeugung ist, dass man wisse, was Lernen sei. Demgegenüber gibt es im sehr intensiv geführten erziehungswissenschaftlichen Diskurs auch einen genau gegenläufig orientierten Ausgangspunkt der Argumentation sowie aktueller Forschungsbemühungen. Dieser Position folgend ist »Lernen nach wie vor nur sehr dürftig verstanden« (ebd.) – ein Gedanke der, mit Blick auf die vorgestellten Lehrwerke, in der Geographiedidaktik bisweilen keine Rolle zu spielen scheint.

Grundsätzlich lassen sich einerseits eine pädagogisch-psychologische und andererseits eine philosophische Traditionslinie des Nachdenkens über das Lernen unterscheiden (Faulstich 2014b:7). Wie gezeigt wurde, sind die allermeisten geographiedidaktischen Überlegungen und Forschungsbemühungen in der erstgenannten Logik verhaftet. Die zweite Traditionslinie bleibt bis auf vereinzelte Ausnahmen (u. a. Nehrdich 2015) unterrepräsentiert. Dieser Sachverhalt ist umso erstaunlicher, wenn man berücksichtigt, dass das erklärte Ziel geographiedidaktischer Forschung auf der »Gewinnung und Begründung von Erkenntnissen« in Bezug auf das »Lehren und Lernen geographischer Sachverhalte« in inner- und außerschulischen Kontexten liegt (Köck 1999:52, Hemmer 2013:95). Denn dieses Ziel im Blick scheint es sinnfälliger, das Verhältnis von Lehren und Lernen und die Begriffe umfassend zu verstehen. Der Blick in geographiedidaktische Grundlagenwerke macht jedoch eine Leerstelle bzgl. bildungsphilosophischer Zugangsweisen deutlich.

Die beiden aufgezeigten Denktraditionen zum Lernen lassen sich nicht einfach einfangen, vielmehr ist »der wissenschaftliche Diskurs über Lernen [...] zersplittert in Detailtheorien und aufgespalten in partialisierte *scientific-communities*« (Faulstich 2014a:11). Nun lässt sich einwenden, dass es zwar unterschiedliche Zugangsweisen zum Phänomen des (schulischen) Lernens gibt, aber die Forschungslandschaft der letzten eineinhalb Jahrzehnte eine eindeutige Richtung aufzeigt, die den bereits erwähnten Ergebnissen der berüchtigten Vergleichsstudien TIMMS und PISA geschuldet ist – und insofern kaum falsch sein kann. Aber dieses Argument greift zu kurz. Im fachdidaktischen Diskurs (gemeint sind die Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften) scheint sich überdies inzwischen bereits eine »bildungstheoretische Wende« (Sander 2014:12) abzuzeichnen. Forschungsbemühungen zum Themenfeld *Lernen* wenden sich demnach wieder verstärkt philosophischen Ansätzen zu, da immer stärker (an)erkannt wird, dass sich die aufgeworfenen Fragen hinsichtlich des Lernens in der Bildungsinstitution Schule nicht völlig bzw. ausreichend in pädagogisch-psychologischer Logik beantworten lassen. Insofern scheint der Blick hinter den Mainstream der Lehr-Lern-Forschung nicht nur lohnend, sondern notwendig und – besonders zentral – der Sache angemessen.

Was genau den Kern des Nachdenkens über Lernen und Lernprozesse in philosophischer Tradition auszeichnet, wird in einem späteren Kapitel zu klären sein. Soweit bleibt aber festzuhalten, dass insbesondere im Beschreiben und Verstehen des *Lernvollzugs* der Sinn und besondere Reiz der Perspektive begründet liegt, kurzum: Es geht um das »*Wie* des Lernens« (Mitgutsch 2008, 2009). Hierin liegt der grundsätzliche Unterschied zur Input-Output-Logik der pädagogisch-psychologischen Perspektive, die zumeist die Resultate des Lernens fokussiert oder nach Möglichkeiten strebt, dass »*Wie* der Vermittlung« (ebd.) zu optimieren. Für philosophische bzw. auch pädagogische Versuche, das Phänomen des Lernens zu erhellen, ist dabei der Begriff der *Erfahrung* von zentraler Bedeutung. Die Bezüglichkeit von Lernen und Erfahrung wurde insbesondere in phänomenologischer Hinsicht aufgearbeitet (vgl. Buck 1989, Meyer-Drawe 2012a). Es rückt dabei eine genealogische Perspektive auf das Lernen in das Blickfeld, welche Fragen zur Gangart der Erfahrung und zu Erscheinungsweisen des Lernens stellt. Lernen wird dabei nicht als sequentielle Abfolge zu erklimmender kognitiver Stufen, sondern als brüchiger Erfahrungsvollzug entfaltet. Indem die vorliegende Arbeit den Versuch unternimmt, bildungsphilosophische Überlegungen mit geographiedidaktischen Anliegen zu verschränken, wird ein *didaktisch-genealogischer* Zugang zum Lernen verfolgt. Vor dem skizzierten diffusen Hintergrund der verschiedenen theoretischen Zugänge zum Lernen in den zwei aufgezeigten Traditionen zeichnet sich die Notwendigkeit ab, sich mit der eigenen Forschung innerhalb dieser Diskurse zu positionieren und dabei deutlich zu machen, auf welche Position innerhalb der jeweiligen Tradition man sich stützt. Insbesondere für das Feld der Geographiedidaktik zeichnet sich überdies die vorgelagerte Notwendigkeit ab, den pädagogischen Diskurs wahrzunehmen und in die eigenen Bemühungen mit einzu beziehen, um nicht Gefahr zu laufen, Potentiale der eigenen Forschung aufgrund eines reduktionistischen Lernbegriffs zu unterhöheln.

Den fachspezifischen Bezugspunkt meiner Überlegungen stellt die Karte, die Kartographie bzw. die Kartenarbeit im Geographieunterricht dar. Die Relevanz des Mediums für den Geographieunterricht ist, bei aller Unterschiedlichkeit der wissenschaftlichen Reflexion der Karte, unbestritten. Aus heutiger Sicht lassen sich eine Reihe paradigmatischer Positionen zur Karte bzw. zur Kartographie bestimmen, die von der Idee, die Karte sei eine abbildhafte Repräsentation der Erdoberfläche hin zur Vorstellung, die Karte sei Mittel und Ausdruck von Raumproduktionen und -konstruktionen, reichen (vgl. Glasze 2009, 2012, 2014, 2015, Gryl 2009, 2016, Michel 2010).² Vor diesem Hintergrund ist es ein zweites Anliegen der vorliegenden Arbeit, einen konzeptuellen Vorschlag zu erarbeiten, wie eine erfahrungsorientierte Kartendidaktik zur Gestaltung von Geographieunterricht

2 Diese unterschiedlichen Zugänge thematisiere ich in Kapitel 4.1 ausführlicher.

aussehen kann. Konkret geht es also um den Entwurf einer Kartendidaktik, welche einen philosophisch-phänomenologischen Lernbegriff ins Zentrum stellt und ästhetische Lernerfahrungen sowie deren Reflexion im Geographieunterricht ermöglicht. Diese Kartendidaktik bezeichne ich als *Kartographische Streifzüge*. Der phänomenologischen Grundhaltung folgend, ist es ein drittes Anliegen der Arbeit, Erscheinungsweisen des Phänomens des Lernens im Geographieunterricht bei der Kartenarbeit in den Blick zu nehmen und hierüber Einsichten zum Vollzug ästhetischer Lernerfahrungen im Geographieunterricht gewinnen zu können. Dieses Vorgehen erlaubt es, Perspektiven für die Kartenarbeit im Geographieunterricht aufzuzeigen, welche die Ermöglichung, Begleitung, Thematisierung und Reflexion ästhetischer Lernerfahrungen im Blick hat.

1.2 Forschungsfragen und Zielstellungen

Die bisher entfalteten Überlegungen zu den Themenfeldern Lernen, Erfahrung und Kartographie münden in zwei ineinandergreifende Forschungsfragen: *Wie zeigt sich Lernen als ästhetische Erfahrung bei der künstlerischen Kartenarbeit und inwieweit lassen sich diese Lernmomente didaktisch inszenieren?* Die Forschungsbemühungen spannen sich entlang von drei miteinander verschränkten Zielen auf:

- (1) Es geht darum, ein phänomenologisches Verständnis von Lernen didaktisch anschlussfähig zu entfalten und dessen Wert für die Disziplin auszuloten, wobei der Fokus auf ästhetische Lernerfahrungen gelegt wird.
- (2) Es soll das Verhältnis von ästhetischer Erfahrung und kartierender Praxis differenziert verstanden werden, um Ansatzpunkte für die Konzeptualisierung einer erfahrungsorientierten Kartendidaktik zu gewinnen.
- (3) Es ist ein Anliegen der Arbeit, Möglichkeiten zur Sichtbarmachung flüchtiger ästhetischer Lernerfahrungen und des Forschens mit ästhetischen Lernerfahrungen zu erarbeiten, welche bestehende methodische Zugangsweisen zum Phänomen aufgreifen und gegenstandsgebunden erweitern.

Quer zu den herausgearbeiteten Zielen der Arbeit liegt also das grundsätzliche Anliegen, die Prozesshaftigkeit des Lernens in den Fokus zu rücken und (empirisch) beschreib- und verstehbar werden zu lassen. Damit wird eine der zentralen Fragen der jüngeren phänomenologischen Pädagogik aufgegriffen: *Wie lässt sich Erfahrung empirisch begegnen?* Auf den Punkt gebracht versteht sich die Arbeit

als geographiedidaktische Studie, die sich in ihrem empirischen Teil auf das Lernfeld Schule, speziell den Geographieunterricht, bezieht und eine genealogische Lerntheorie zum Ausgangspunkt theoretischer, konzeptioneller und methodischer Überlegungen macht.

1.3 Vorgehen und Aufbau der Arbeit

Die Arbeit wird zur Beantwortung der Fragestellungen und vor dem Hintergrund der zuvor formulierten Ziele wie folgt gegliedert. Im ersten Teil der Arbeit – den Perspektiven – werden die theoretischen Positionen der Forschung entwickelt. Das zweite Kapitel dient der Einordnung der phänomenologischen Position der Arbeit in das Forschungsfeld der Geographie bzw. Geographiedidaktik. Es wird aufgezeigt, welche theoretischen und methodischen phänomenologischen Hinichten innerhalb der geographiedidaktischen Debatte soweit verfolgt werden und daraufhin herausgestellt, inwieweit die vorliegende Arbeit die bestehende Diskussion aufgreift und erweitert. Im dritten Kapitel wird das Phänomen des Lernens thematisiert. Die Aufarbeitung verschiedener Zugangsweisen zum Phänomen mündet in der Darstellung mehrerer Facetten eines phänomenologischen Lernbegriffs, der Lernen als Erfahrung beschreibt. Über die Fokussierung auf die ästhetische Dimension der Erfahrung wird das Ineinandergreifen sinnlicher und reflexiver Zugangsweisen zur Welt als konzeptueller Hintergrund für die im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Unterrichtsumgebung plausibilisiert. Im vierten Kapitel wird das Kartieren (und damit auch ›die Karte‹) als ästhetische Praxis verstanden. Somit tritt vor das Verständnis der Karte als abbildendes Medium die Einsicht, dass diese eine kontingente Darstellungsform ist. Dabei wird das künstlerische Kartieren als Teil ästhetischer Erfahrungen konzipiert. Das besondere Moment dieses Erfahrungsgeschehens lässt sich aber nicht in bloßer Ortskenntnis oder dem Wissen um verschiedene Darstellungsmodi auflösen, sondern greift tiefer: Das Kartographieren ist sinnstiftende Praxis, trägt so zur Vergewisserung des Selbst-, Welt- und Fremdverhältnisses bei. Diese Überlegungen münden in dem konzeptuellen Entwurf einer erfahrungsorientierten Kartendidaktik, den *Kartographischen Streifzügen*, welche unter Rückgriff auf die im vorherigen Kapitel entfalteten Struktureigentümlichkeiten von Lernerfahrungen entwickelt werden.

Im zweiten Teil der Arbeit – der Verschränkung – wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich ästhetische Lernerfahrungen im Rahmen Kartographischer Streifzüge ereignen können und wie sich ästhetische Lernerfahrungen als Vollzüge im Geographieunterricht zeigen. Hierzu wird im fünften Kapitel eine metho-

dologische Grundlegung angestrebt. Die methodologische Perspektive phänomenologischer Pädagogik, die Exemplifizierung, wird als spezifische Beschreibungsform entfaltet, über welche sich ästhetische Erfahrungen dem Nachvollzug (und damit der wissenschaftlichen Reflexion) in Beispielen öffnen. Konkret werden zur Forschung mit ästhetischen Lernerfahrungen zwei forschungslogische Perspektiven miteinander verschränkt:

- (1) Die zuvor entfalteten geographiedidaktischen Überlegungen zur Kartenarbeit werden im Rahmen eines Mapping-Projekts (Busse 2008, Pettig 2016) umgesetzt und verschiedene prozessbegleitende Notationspraktiken, im Sinne von Erfahrungssplittern, formuliert, in welche sich Spuren ästhetischer Erfahrungen einschreiben können.
- (2) Eine aus der phänomenologisch-hermeneutischen Vignetten-Forschung (u. a. Schratz et al. 2012) inspirierte Form der »dichten Beschreibung« (Geertz 1987) wird zur Fokussierung auf ästhetische Lernerfahrungen der Lernenden genutzt.

Die Annahme ist, dass über diese komplementär zu verstehenden empirischen Zugriffe die individuellen Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler zur Darstellung gelangen können. Gleichwohl ist zu berücksichtigen, dass sich Erfahrungsprozesse nur schemenhaft konturieren und nie scharf nachzeichnen lassen. Aufgrund der phänomenologischen Theorietradition, der sich diese Studie verschreibt, geht es im empirischen Teil der Arbeit folglich nicht darum, lückenlose Protokolle didaktisch herbeigeführter Lernerfahrungen zu liefern und Lernprozesse kategoriengeleitet zu interpretieren. Vielmehr liegt der Fokus des hier verfolgten explorativen Vorgehens in der Anerkennung und Wertschätzung der Komplexität und Vielschichtigkeit menschlicher Erfahrungen. Daher werden Wege gesucht, die sich jeweils vollziehenden Lernmomente empirisch beschreibbar werden zu lassen, um hierüber im Nachvollzug (1) didaktische Möglichkeiten der unterrichtlichen Inszenierung aufzuspüren und (2) die Bedeutung von ästhetischen Erfahrungen für Lernen im Geographieunterricht deutlich werden zu lassen. Im sechsten Kapitel werden daraufhin die methodologischen Überlegungen auf den Fortgang der Arbeit hin zugespitzt und das entwickelte Analyseinstrumentarium zur Forschung mit ästhetischen Lernerfahrungen im Geographieunterricht pointiert dargestellt.

Im dritten Teil der Arbeit – der Exemplifizierung – werden Beispiele für ästhetische Lernvollzüge im Geographieunterricht gegeben und die darin aufscheinenden Erfahrungen in Lektüren deutend nachvollzogen. Im ersten Schritt werden im siebten Kapitel die Konzeption und der Ablauf einer Projektwoche an einem

Gymnasium in Nordrhein-Westfalen geschildert. Im zweiten Schritt wird im achten Kapitel ein Einblick in die Arbeitsprozesse im Zuge des Mapping-Projekts gegeben. Über mehrere Beispiele ästhetischer Lernvollzüge, verdichtet in Vignetten und angereichert durch weitere Dokumente der Arbeitsprozesse, werden ästhetische Lernerfahrungen von Schülerinnen und Schülern, welche sich im Zuge des Projekts ereigneten, zur Darstellung gebracht. Diese Beispiele werden vor dem Hintergrund eines phänomenologischen Lernbegriffs eingeordnet, um Horizonte ästhetischer Lernerfahrungen im Geographieunterricht bestimmen zu können.

Im vierten Teil der Arbeit – den Reflexionen – werden die Perspektiven der Arbeit für die Geographiedidaktik diskutiert. Hierzu werden im neunten Kapitel auf Grundlage der theoretischen Grundannahmen des ersten Teils und der empirischen Beschreibungen des zweiten Teils konzeptuelle Überlegungen und Folgerungen für den Geographieunterricht formuliert. Dabei ist die These zentral, dass ästhetischen Erfahrungen ein besonderes (zumeist ungenutztes da ungesehenes) Bildungspotential für die Geographie innewohnt, welches ernst genommen und in vorhandene Lehr-Lern-Überlegungen integriert werden muss. Daraufhin wird das Forschungsvorgehen reflektiert, Chancen und Grenzen der gewählten Logik werden diskutiert und die eingangs formulierten Fragen werden beantwortet. Abschließend wird die Untersuchung im zehnten Kapitel zusammengefasst, Forschungsdesiderate aufgezeigt und ein Ausblick auf nachfolgende bzw. anknüpfende Forschungsmöglichkeiten gegeben.

Teil I: Perspektiven

2 Positionsbestimmungen

Wenngleich ich mich einer dezidierten erkenntnistheoretischen Debatte im Rahmen meiner Arbeit enthalten möchte, erscheint es mir notwendig, die phänomenologische Grundierung des Forschungsanliegens in die fachwissenschaftliche wie fachdidaktische Debatte der Geographie einzubetten. Aus diesem Grund werde ich in einem ersten Schritt die phänomenologische Rezeption innerhalb der Geographie-Didaktik¹ skizzieren, um herauszustellen, inwieweit die vorliegende Arbeit bestehende Gedanken aufgreift bzw. forschungsmethodisch Neuland betritt. Einführend widme ich mich im vorliegenden Kapitel der phänomenologischen Rezeption innerhalb der Geographie-Didaktik, um Ansatzstellen für die Einbettung und die Anschlussfähigkeit meiner Arbeit aufzuzeigen (Kapitel 2.1). Daraufhin positioniere ich meine Arbeit vor dem Hintergrund der phänomenologischen Rezeption innerhalb der Geographie-Didaktik (Kapitel 2.2).

2.1 Phänomenologie und Geographie-Didaktik

In der amerikanischen Geographie der 1970er Jahre etablierte sich die *humanistic geography* in gewisser Weise als kritischer Gegenentwurf zu einer traditionellen ›objektiven‹ und szientistischen Geographie (vgl. Entrikin 1976:616).² Einige

-
- 1 Mit dieser Wortschöpfung meine ich die Geographie und die Didaktik der Geographie in eins.
 - 2 Hiermit nehme ich eine Setzung vor, die ich einordnen möchte: Manche Autoren sehen bereits in den Anfängen der Geographie als wissenschaftlicher Disziplin im Umbruch vom 19. zum 20. Jahrhundert in den Feldmethoden und -zugängen der frühen Landschaftskundler (wie bspw. Carl Ritter) Parallelen zum Anliegen und Vorgehen einer phänomenologischen Wissenschaftsphilosophie (vgl. Zahnen 2015). Diese sehr junge Diskussion wird hier nicht ausführlich aufgegriffen. Allerdings möchte ich auf diese lohnende Spur aufmerksam machen.

zentrale Vertreter der amerikanischen *humanistic geography* sind Anne Buttimer, Yi-Fu Tuan und Ted Relph.³ Das Hauptanliegen dieser Bewegung liegt in der Thematisierung und Ergründung lebensweltlicher menschlicher Erfahrungen und Erfahrungsweisen, bspw. der Wahrnehmung von Natur und Landschaften, sowie den Bezügen von Menschen und Orten, welche in Bedeutungszuweisungen einen Ausdruck finden. Zentraler Bezugspunkt dabei ist die lebensweltlich orientierte Phänomenologie Heideggers und Merleau-Pontys (vgl. u. a. Tuan 1976, Relph 1977). Über diese phänomenologische Orientierung wurden philosophische und methodische Impulse für die Geographie fruchtbar gemacht. Die Zugangsweise zum Untersuchungsgegenstand der *humanistic geography* zeichnet sich durch partizipative (vgl. Buttimer 1976, 1984) und literarische Herangehensweisen (vgl. Tuan 1978) aus, um menschliche Erfahrungen in räumlicher Dimension hermeneutisch zu fokussieren und zu erhellen. Seit den 1980er Jahren nahm der Einfluss der *humanistic geography* zwar ab, aber die hier formulierten Anliegen lassen sich zum Teil auch heute erkennen, wie ich weiter unten ausführen werde.

Weichhart formuliert, dass man über die *humanistic geography* »seit etwa einem Jahrzehnt kaum mehr etwas« hört und kommt zum Schluss, dass sie »im deutschen Sprachraum [...] so gut wie gar nicht Fuß gefasst« hätte (Weichhart 2008:140). Aus diesem Grund berücksichtigte er diese Strömung in seiner Übersicht über die Entwicklungslinien der Sozialgeographie auch nicht weiter (ebd.). In der Tat lässt sich festhalten, dass eine explizite Berufung auf die Position der *humanistic geography* seit den 1980er Jahren im deutschsprachigen Raum nur marginal erkennbar ist (vgl. Jahnke 2010).⁴ Zumindest Buttimers Einleitungsvortrag zur Sitzung *Raumbezogene Wahrnehmungsforschung* auf dem 44. Deutschen Geographentag in Münster (24. - 28. Mai 1983) fand zusammen mit einigen ihrer Aufsätze in deutscher Übersetzung⁵ Einzug in die deutsche sozialgeographische

3 Jeder Autor lotete dabei den ‚humanistischen Gehalt‘ der Geographie mit jeweils eigenen Schwerpunkten aus. So lässt sich festhalten, dass sich im Einzelnen Unterschiede in der Auslegung der phänomenologischen Orientierung der Geographie gab. Während manche Autoren die *humanistic geography* als Subdisziplin der Geographie verstanden, wurde der humanistische Zugang zur Welt von anderen Autoren als Grundlage jeglicher Geographie verstanden. Diese zweite Auslegung verfolgt aktuell in der Geographie Barbara Zahnen (insb. 2015). Auf ihre Arbeiten gehe ich weiter unten ein.

4 Holger Janke (2010): »Über das Vergessen – oder: Auf der Suche nach einer Humanistischen Geographie« – Vortrag im Rahmen der Neuen Kulturgeographie VII. Online ist zumindest das Abstract des Vortrags einzusehen: https://nkgeographie.files.wordpress.com/2010/09/abstractubersicht_nk7.pdf

5 Buttimer, A. (1984): Ideal und Wirklichkeit in der angewandten Geographie. Münchener geographische Hefte 51. Kallmünz/Regensburg: Lassleben.

Debatte.⁶ Anschlüsse an die amerikanische Diskussion der *humanistic geography* erkennt Sahr (2003:241f.) in Arbeiten aus den 1980er Jahren von Peter Sedlacek, Jürgen Pohl, Benno Werlen und Peter Weichhart selbst. Wenngleich er deren Ansätze als »stark rationalistisch« einstuft, erkennt er die Nähe zur *humanistic geography* unter anderem in einer von ihm als »individualtheoretische Wende« bezeichneten »Besinnung auf das Subjekt in der Geographie, sowie der Einbeziehung der Handlungstheorie« (ebd.:241). Aber auch in forschungsmethodischer Perspektive lassen sich Parallelen zwischen den partizipativen und qualitativen Vorgehensweisen im Rahmen der *Neuen Kulturgeographie* (gemeint sind bspw. der stärkere Einbezug ethnographischer und grundsätzlich qualitativer Verfahren in Forschungsprojekte) mit den Zielstellungen der *humanistic geography* erkennen (Heineberg 2007:42). Was sich also abzeichnet ist, dass Weichharts pauschalem Urteil, die *humanistic geography* hätte im deutschsprachigen Raum keinen Fuß gefasst, bei differenzierterer Betrachtung widersprochen werden muss. Sein Urteil verwundert umso mehr, wenn man den Blick auf die phänomenologische Rezeption innerhalb der deutschsprachigen Geographie-Didaktik richtet.

Denn es lässt sich festhalten, dass phänomenologische Theorieangebote seit einigen Jahren wieder vermehrt aufgegriffen und für die Geographie fruchtbar gemacht werden. Im Zuge einer »Re-Materialisierung in der Humangeographie« (Manz 2015:135) werden vermehrt Ansätze verfolgt, welche das Nicht-Repräsentationale berücksichtigen (vgl. hierzu auch Frers 2012:215). In den Blick rücken hierbei auch »performative, affektive und atmosphärische Ansätze, die sich an der Phänomenologie orientieren« (Manz 2015:135). Hervorzuheben ist in diesem Kontext Jürgen Hasse, der sich um den stärkeren Einbezug der Phänomenologie in die Geographie verdient gemacht und unter anderem mehrere empirische Arbeiten zum Thema vorgelegt und in die humangeographische Diskussion eingebracht hat. Er verfolgt z. B. Fragestellungen zur Bedeutsamkeit von Empfindungen und Gefühlen für Raumerleben bzw. das Zustandekommen von Räumlichkeit

6 Besonders lesenswert ist die schriftliche Fassung ihres Vortrags *Raumbezogene Wahrnehmung: Forschungsstand und Perspektiven – Spiegel, Masken und verschiedene Milieus*, in welchem sie die paradigmatische Entwicklung der Geographie von der reinen Beobachtung hin zur Partizipation als Dreischritt thematisiert. Sie stellt verschiedene geographische Zugangsweisen heraus und verdeutlicht die Unterschiede zwischen den Hauptanliegen der einzelnen Zugänge. Ihr »Drei-Phasen-Schema« ist dabei nicht als linear-chronologische Folge einander abwechselnder Paradigmen zu verstehen, sondern verdeutlicht die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Zugangsweisen innerhalb der Disziplin (Buttimer 1984:20f.). Zugleich macht sie deutlich, inwieweit die dritte – partizipatorische Phase – sich nicht in subjektiver Beliebigkeit verliert, wie ihr zu der Zeit oft vorgeworfen wurde, sondern geographische Phänomene vielschichtig erhellen kann.

oder zur affektiven Dimension des Bildes und entwirft ein phänomenologisches Atmosphärenkonzept unter Bezugnahme auf die *Neue Phänomenologie* (u. a. Hasse 2002, 2015a, 2015b, 2015c).⁷ Barbara Zahnen entwickelt seit einigen Jahren vor dem Hintergrund der Reflexion physiogeographischer Zugangsweisen zur Welt Gedanken zu einer phänomenologischen Grundlegung der Geographie (vgl. Zahnen 2003, 2011a, 2011b, 2015). Dabei unternimmt sie den Versuch, den eigenen Sinn der Geographie, das Geographische bzw. die »Geographizität der Geographie« verstehen zu lernen (Zahnen 2015:16). In einer »geographieübergreifenden Grundlagentheoriebildung« (ebd.:22f.) versucht sie das Spezifische des geographischen Denkens zu markieren, indem sie dessen Nähe zum Denken einer hermeneutisch-phänomenologischen Wissenschaftsphilosophie zur Darstellung bringt und hierüber *Tragweiten des geographischen Denkens* auslotet.⁸

Es sind in jüngerer Zeit mehrere phänomenologische Studien⁹ innerhalb der Geographie entstanden, so z. B.:

- Werner Bischoffs (2007) wahrnehmungsgeographische Studie *Nicht-visuelle Dimensionen des Städtischen*, in welcher er sich der zur olfaktorischen Wahrnehmung in Frankfurt am Main phänomenologisch nähert;
- Lars Frers' (2007) Dissertation *Einhüllende Materialitäten*, in der er Wahrnehmungs- und Handlungsprozessen an Bahnhöfen und Fährterminals über einen phänomenologischen Zugang nachspürt;
- Simon Runkels (2014) phänomenologische Studie *Klangräume der Erlebnisgesellschaft*, in der er unter anderem über introspektive Verfahren zu Hörerfahrungen eine Phänomenologie des Klangraumes entwirft, oder auch

7 Da an dieser Stelle nicht näher auf die Neue Phänomenologie (auch in Abgrenzung zur Phänomenologie) eingegangen werden kann, möchte ich lediglich auf eine gelungene Einführung verweisen: *Kurze Einführung in die Neue Phänomenologie* (Schmitz 2007).

8 Im vorliegenden Kapitel markiere ich Titel von Publikationen der genannten Autoren kursiv.

9 Aus dem Fundus der »Wahrnehmungsgeographischen Studien«, herausgegeben von Rainer Krüger und Jürgen Hasse, führe ich in dieser Liste nicht alle Arbeiten auf, sondern beschränke mich exemplarisch auf die Studien von Werner Bischoff und Simon Runkel. Unter <https://www.uni-oldenburg.de/ibu/geo/wahrnehmungsgeografische-studien/> können weitere Arbeiten eingesehen werden. Ebenfalls führe ich nicht alle empirischen Arbeiten von Lars Frers bzw. auch Jürgen Hasse auf. In diesem Sinne erhebt die Auflistung keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll exemplarisch einige aktuelle Studien sowie die Bandbreite phänomenologischer Studien innerhalb der Geographie aufzeigen.

- Jürgen Hasses (2017) Untersuchung *Die Aura des Einfachen – Mikrologien räumlichen Erlebens*, in welcher er mit Hilfe der Methode der Mikrologien (im Sinne der Beobachtung und Reflexion des Kleinen) alltägliche Situationen – wie z. B. das Warten auf unterschiedlichen Flughäfen – zum Ausgangspunkt phänomenologischer Reflexion werden lässt.

Neben solch dezidiert phänomenologischen Studien gibt es auch Versuche, ethnographische und phänomenologische Zugangsweisen vor dem Hintergrund geographischer Fragestellungen zu verschränken (z. B. Frers 2012, Rothfuß 2013).¹⁰ Frers lotet grundsätzliche Potentiale einer phänomenologisch perspektivierten, ethnographischen Feldforschung für die Geographie aus. Dabei zeigt er auf, inwieweit das Hinterfragen der leiblichen Verflechtung der ethnographisch Forschenden mit der Welt – also deren sinnliche Einbindung im Feld – eine Leerstelle im sozialwissenschaftlich-ethnographischen Forschungsprozess ist, die phänomenologisch geschlossen werden kann (Frers 2012:215). Diese sinnlichen Bezüge werden für ihn insbesondere »durch die zunehmende Beschäftigung der Anthro- bzw. Kulturgeographie mit Fragen der Materialität« bedeutsam, bspw. in Forschungen »zum Konzept der Atmosphäre« (ebd.). Rothfuß (2013:201) verdeutlicht das Potential der Verschränkung einer hermeneutischen Phänomenologie und ethnographischer Forschung eindrucksvoll über die Beschreibung und Reflexion einer nomadischen Raumkonzeption am Beispiel der Rinderhirtengesellschaft der Himba im nordwestlichen Namibia. Auch der husserlsche Bildbegriff fand Einzug in die visuelle Methodologie der Humangeographie. Dierksmeier (u. a. 2007, 2013) lotet dieses Bildverständnis aus und schlägt auf dessen theoretischer Grundlage die »reflexive Fotografie« als empirische Methode vor.¹¹ Als Besonderheit dieser Methode betont er die Gleichzeitigkeit eines sensiblen Zugangs zu den Lebenswelten der Probanden über das Bildsujet und die Möglichkeit der wissenschaftlichen Reflexion der Bildobjekte (vgl. Dierksmeier 2007:9). Mit dem Forschungsfeld *Visuelle Geographien* (vgl. Schlottmann & Miggelbrink 2009, 2015) rückte jüngst die Art und Weise der Thematisierung visueller Phänomene innerhalb der Geographie und Geographiedidaktik erneut in den Fokus. Dabei geht es um einen reflexive(re)n Umgang mit geographischen Visualisierungen

10 Diese Verschränkung wird bspw. in der Soziologie bereits seit längerer Zeit verfolgt. Als richtungweisende Publikation, die das Spektrum phänomenologischer Rezeption innerhalb aktueller soziologischer Fragehorizonte markiert, sei hier auf den Sammelband *Phänomenologie und Soziologie* (herausgegeben von Raab et al. 2008) hingewiesen.

11 Die Methode findet bspw. bereits in einem aktuellen geographiedidaktischen Forschungsprojekt Verwendung (vgl. u. a. Eberth 2017).

und Visualisierungspraktiken, wobei sich die Relevanz der Phänomenologie als Bezugsdisziplin deutlich abzeichnet, indem das Bild nicht mehr nur zeichentheoretisch ausgedeutet, sondern Visualisierungspraktiken, die affizierende Dimension der Bildbetrachtung, Wahrnehmungserfahrungen und Bedeutungszuschreibungen ebenfalls in den Blick rücken.¹²

Innerhalb der Geographiedidaktik ist erneut auf Jürgen Hasse hinzuweisen, der unter anderem die Bedeutung der ästhetischen Bildung unterstreicht und sich der Schulung der Wahrnehmung als Aufgabe in Schule im Allgemeinen und im Geographieunterricht im Besonderen eingesetzt hat (vgl. z. B. Hasse 2001, 2007). Mirka Dickel hat in phänomenologischer Tradition den »Anspruch der Sache« thematisiert und herausgearbeitet, inwiefern sich sinnstiftende Fragen im Dialog entwickeln (vgl. Dickel 2014). Eine Kritik an der Bildungsreform aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht liegt ebenfalls vor (vgl. Dickel 2011b). Vereinzelt nehmen Autoren aus der Geographiedidaktik Bezug auf Vertreter der Phänomenologie bzw. phänomenologische Gedanken und versuchen sich in der Verschränkung phänomenologischer und konstruktivistischer Ideen vor dem Hintergrund geographiedidaktischer Fragestellungen (vgl. exemplarisch Daum 2011, der den husserlschen Lebensweltbegriff bei der Entfaltung seiner *Subjektiven Kartographien* aufgreift, oder Rhode-Jüchtern 2004, der sein Konzept *Vielfältiger Wirklichkeiten* unter anderem mithilfe der Phänomenologie als Bezugstheorie entwirft).¹³ Darüber hinaus halten phänomenologische Ideen in unterschiedlicher Tragweite Einzug in einige aktuelle Dissertationsprojekte. Eva Nöthen (2018) bezieht die Schritte der phänomenologischen Wesensschau nach Husserl in ihrer Dissertation in ein von ihr entwickeltes Analyseinstrumentarium für visuelle Medien mit ein, welches phänomenologische und semiotische Bildzugänge miteinander verschränkt. Am Standort Jena halten phänomenologische Theorieperspektiven Einzug in verschiedene aktuelle Forschungsprojekte und werden mit Bezug auf deren Bedeutsamkeit für geographiedidaktische Fragestellungen reflektiert (vgl. u. a. Reinhardt 2018).

Es lässt sich insgesamt festhalten, dass die Phänomenologie zwar vereinzelt Einzug in die Geographie sowie die Geographiedidaktik gehalten hat, sich aber

12 Dies wird im Spektrum der Beiträge des 2015 erschienenen Sammelbands *Visuelle Geographien* eindrücklich.

13 Die Verschränkung wird dabei nicht explizit zum Gegenstand der Überlegungen gemacht, sodass die erkenntnistheoretischen Schwierigkeiten der Verschränkung nicht reflektiert werden. Dennoch lässt sich festhalten, dass von einigen Geographiedidaktikern phänomenologische Ideen und Impulse aufgegriffen und geographiedidaktisch gewendet werden.