

Der *Zweite Blick* in einer reflexiven Geographie und Didaktik

**Das Lehrstück
„Räumliche Mobilität, Ostdeutschland & die ostdeutsche Provinz“**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades doctor rerum naturalium

(Dr. rer. nat.)

vorgelegt dem Rat der Chemisch-Geowissenschaftlichen Fakultät der
Friedrich-Schiller-Universität Jena

von Antje Schneider

geboren am 05.01.1979 in Sömmerda

Gutachter:

1. Prof. Dr. Tilman Rhode-Jüchtern (FSU Jena)
2. Prof. Dr. Benno Werlen (FSU Jena)
3. Prof. Dr. Christian Vielhaber (Universität Wien)

Tag der öffentlichen Verteidigung: 09. März 2011

Inhalt

Abbildungen.....	III
1 Ein Anfang.....	1
1.1 Persönlicher Forschungsanlass – Ein Fallbeispiel	1
1.2 Problemaufriss und Forschungsfrage.....	6
1.3 Ziele und Aufbau der Arbeit	11
I Der Geographiedidaktiker als reflexiver Beobachter.....	18
2 Erkenntnisprinzipien des Beobachters: Konstruktivismus	26
2.1 Konstruktivismus als Reflexionstheorie	26
2.2 Konstruktivismus als Epistemologie des Beobachtens.....	28
2.3 Beobachten zwischen Erfahrung und Abstraktion.....	31
2.4 Beobachtungsbewusstsein.....	34
2.5 Erkenntnisfiguren.....	37
2.6 Problemorientierung.....	40
2.7 Theorien als Werkzeuge.....	42
2.8 Regeln konstruktivistischen Beobachtens.....	45
3 Erkenntnisprinzipien des Beobachters: Konstruktivistische Geographien	47
3.1 Theorienpluralismus.....	47
3.2 Kritische Geographien	51
3.3 Raum als „Konserve“	56
3.4 Geographien im „Großen“ und im „Kleinen“	60
3.5 Regeln <i>geographiedidaktischen</i> Beobachtens	62
4 Erkenntnisprinzipien des Beobachters: Didaktische Reduktion.....	64
4.1 „Fall“-Beobachtung	65
4.2 Exemplarische Beobachtung.....	67
4.3 Illustration von Beobachtungen	69
4.4 Regeln <i>geographiedidaktischen</i> Beobachtens.....	71
5 Zur Erkenntnisfigur des Geographiedidaktikers als reflexiver Beobachter	73
II Geographien didaktisch beobachtet – Ein Lehrstück zum Thema „Räumliche Mobilität im Fall Ostdeutschland und der ostdeutschen Provinz“	78
6 Zur Erfindung des Problems: <i>Illustrationen</i> zu „Räumlicher Mobilität, Ostdeutschland & der ostdeutschen Provinz“.....	84
6.1 Das Problem als Ausgangspunkt der Beobachtung	90
6.1.1 Das Zeitgeistthema.....	90
6.1.2 Das Rätsel und das Problem der Beobachtungen.....	92
6.1.3 Das Rätsel: „Irritation als Plan“	96
6.1.4 Das Problem: Umgang mit Komplexität.....	100
6.1.5 Eine Erkenntnisfigur zur Problemerkundung.....	103

6.2	Zur Erfindung des Problems: Ein <i>Problem</i> zum Problemfeld „Räumliche Mobilität, Ostdeutschland & die ostdeutsche Provinz“	106
6.2.1	„Sei mobil!“ – Räumliche Mobilitätsfragen als Zeitgeistthema	106
6.2.2	Zur Entdeckung des Rätsels	111
6.2.3	Zur Erfindung eines Problems der Beobachtungen	113
6.2.4	Problemstellung und Untersuchungsfrage	117
7	Zur Beobachtung von Problembeobachtungen.....	120
7.1	Das Konzept „Räumliche (Im)Mobilität“	121
7.2	Die Erzählung als Beobachtungsprinzip	128
7.2.1	Die Erzählung als metatheoretisches Leitprinzip.....	129
7.2.2	Die Erzählung als didaktisches Prinzip.....	135
7.2.3	Zum Entwurf einer Interpretationsfigur	138
7.3	Eine Erkenntnisfigur zur Beobachtung von Problembeobachtungen	145
8	„Weg von“ – Der große Wanderungsstrom aus der ostdeutschen Provinz	147
8.1	Eine erste Geschichte zur wanderungsindizierten Krise der ostdeutschen Provinz	147
8.2	„Der Letzte macht das Licht aus“ – Eine zweite Geschichte.....	155
8.3	Zum „Stoff“, aus dem Erzählungen sind	159
8.3.1	Die Abwanderungsthese – Zur (Er-)Findung eines raumbezogenen Erzählmusters.....	162
8.3.2	Argumente mit/auf „gutem“ geographischen Grund	180
8.4	„Weg von“ – Ein wirkmächtiges Deutungsangebot?	186
9	„Hin zu“ – Die unauffälligen Wanderungen in die ostdeutsche Provinz	189
9.1	Rückwandern oder: Vom <i>Heart- & Souldrain</i> und Rückkehrern aus Liebe zur Heimat.....	190
9.2	Zuwandern oder: Vom „Bullerbü-Faktor“ und Versuchen kreativer Belebung der Provinz.....	201
9.3	„Hin zu“ – Ein wirkmächtiges Deutungsangebot?	211
10	„Dort sein“ – Behagliches Einrichten im Mangel.....	213
10.1	Zur „Kultur der Marginalität“ oder: Behagliches Einrichten im Mangel	214
10.2	„Dort sein“ – Ein wirkmächtiges Deutungsangebot?	224
11	Zur narrativen Konstruktion eines eigenen (im)mobilen Lebens	226
11.1	Selbst-Narrationen oder: Erzählte Geographien im „Kleinen“	228
11.2	Ein Fall: „Ich träume vom Auswandern, aber tue alles, um hier zu bleiben“	231
11.3	Zur Verlinkung von Geographien im „Großen“ mit Geographien im „Kleinen“	240
12	Zur Reorganisation des Problems	245
12.1	Fraktale Ordnungen – Eine Erkenntnisfigur zur Problemreorganisation.....	246
12.2	„Nach-gedacht“ – Vom Nutzen eines geordneten Problems	252
13	Ein Ende.....	255
	Literatur	263

Abbildungen

Abb. 1: Aufbau der Arbeit.....	14
Abb. 2: Regeln konstruktivistischen Beobachtens	46
Abb. 3: Ebenen von Theorien	50
Abb. 4: Regeln <i>geographiedidaktischen</i> Beobachtens.....	63
Abb. 5: Regeln <i>geographiedidaktischen</i> Beobachtens	72
Abb. 6: Erkenntnisfigur des reflexiven Beobachters	73
Abb. 7: Dreischritt des Lehrstücks	82
Abb. 8: Bewohner des Dorfes Altenbeichlingen im Landkreis Sömmerda (Thüringen).....	88
Abb. 9: Erkenntnisfigur zur Erfindung eines Problems	105
Abb. 10: Das Problem der Beobachtungen	114
Abb. 11: Schema zur Analyse raumbezogener Argumente nach Toulmin	143
Abb. 12: Bevölkerungsentwicklung in Deutschland 1990-2004	148
Abb. 13: „Der Osten blutet aus“	156
Abb. 14: Erzählschichten	186
Abb. 15: Ländliche Idylle.....	220
Abb. 16: Selbst-Narration	231
Abb. 17: „Das Eine“, „Das Andere“	246
Abb. 18: Die rätselhafte Verbindung des „Einen“ mit dem „Anderen“	247
Abb. 19: Das „Dritte“	248
Abb. 20: Das Problem der Beobachtungen – Fraktale Ordnung I	249
Abb. 21: Das Problem der Beobachtungen – Fraktale Ordnung II	250
Abb. 22: Der Problemfall „Räumliche (Im)Mobilität, Ostdeutschland & die ostdeutsche Provinz“ – Fraktale Ordnung III.....	251
Abb. 23: „Effekte des Dritten“	251

1 Ein Anfang

1.1 Persönlicher Forschungsanlass – Ein Fallbeispiel

Einige Tage nach ihrer Abschlussprüfung suchte mich eine Studentin auf. Ihr Anliegen bestand darin, eine Aussage ihres Prüfers zu kommentieren: Ihre Prüfung hatte das allgemeine Thema Migration zum Gegenstand, im besonderen Fall das Abwanderungsproblem, wie es für Ostdeutschland und seine Provinz diskutiert wird. Am Ende des Prüfungsgesprächs konfrontierte sie der Prüfer mit der Bemerkung: „Sie sind doch aus der ostdeutschen Provinz und dazu noch eine junge, gebildete Frau, dann sind Sie doch hier auch bald weg!“ Diese Äußerung löste bei der Studentin einiges Unbehagen aus; sichtlich irritiert verblieb sie erst einmal ohne Antwort. Ihre Sprachlosigkeit resultierte daraus, dass sie sich bis dato die Frage „Gehen oder Bleiben?“ gar nicht selbst gestellt hatte, ein solches Thema für sie subjektiv bisher wenig Anschluss bereithielt. Aus Respekt vor der Autorität des Prüfers als Wissenschaftler begann sie allerdings an ihrer Einstellung zu zweifeln. Sie zweifelte, weil sie mit einem allgemeinen Glaubenssatz konfrontiert wurde, der ihr unmissverständlich mitteilte, dass das, was sie tut bzw. nicht tut, falsch sei. Entgegen der gängigen wissenschaftlichen These ist sie eine von denjenigen, die wohlmöglich im Osten bzw. in der ostdeutschen Provinz bleiben und – was viel schlimmer ist – auch noch eine, die das bisher nicht einmal in Frage gestellt hat. Sie empfand das, was ihr sonst selbstverständlich erscheint – nämlich zu bleiben – nun als möglicherweise anormal und befremdlich. In diesem Zustand der Irritation bat mich die Studentin um Rat. Sie wollte gemeinsam mit mir herausfinden, ob und warum ihre Perspektive „falsch“ sei. Einen vorschnellen Kommentar lehnte ich allerdings ab und verabredete mit der Studentin ein klärendes Gespräch.

Ich fühlte mich für die Klärung des dargestellten Sachverhalts in einer professionellen Rolle als Geographiedidaktikerin angesprochen. Dabei stellte sich mir die Frage: Wie kann eine solche professionelle Beratung aussehen? Wozu sollte diese Beratung stattfinden? Je mehr ich über mögliche Antworten nachdachte, desto unsicherer wurde ich darüber, was und wie ich als Geographiedidaktikerin zur Klärung des Problems beitragen kann. Die vielen Fragezeichen, die vor meinem geistigen Auge auftauchten,

motivierten mich dazu, grundsätzlicher über meinen Auftrag in dieser Situation zu reflektieren: Was wurde von mir erwartet? Als *Geographin* war ich in meiner fachlichen Kompetenz angesprochen. Auch wenn ich bis dahin keine Expertin im Bereich von Migrationsfragen war, bin ich generell durch ein solides Fachwissen zum Thema ausgestattet. Das schließlich sollte mir ermöglichen, die Aussage des Prüfers über den zwangsläufigen Aufbruch junger Ostdeutscher vorzugsweise weiblichen Geschlechts wie auch die Haltung der Studentin, die sich plötzlich als nicht mehr normal empfand, einzuordnen und zu kommentieren. Als *Fachdidaktikerin* sah ich mich in der Fähigkeit gefragt, Fachinhalte geordnet und konstruktiv in Kommunikation zu übersetzen. Salopp formuliert bin ich im Idealfall eine Person, mit der man über ein Fachthema so kommunizieren kann, dass ein Verstehensprozess in Gang gesetzt wird. Dazu gesellte sich eine weitere Erwartungshaltung, in der ich als *Beraterin* bei der Klärung eines echten Problems gefragt war. In dieser Hinsicht bin ich jemand, der beraten kann, wenn das fachliche Problem an persönliche Betroffenheiten gebunden ist und Lösungsprozesse erwartet werden.

Mit diesen potentiellen Erwartungshaltungen im Hinterkopf war für mich abgesteckt, was in einer solchen Situation grundlegend zu tun ist: Ich musste *beobachten*. Ich musste *reflektieren*. Ich musste *kommunizieren*. Dabei bezieht sich die Beobachtung erstens auf das fachliche Problem, zweitens auf die kommunikative Situation, in der das Problem verhandelt wird und drittens auf mich selbst als diejenige Person, die gestaltgebend die gesamte Situation maßgeblich mitbeeinflusst. Mit dem Anspruch, das Problem zu klären, ist jede Beobachtung an Reflexionsarbeit gebunden. Erst durch reflektierte Beobachtungen wird es möglich, eine geordnete und womöglich auch konstruktive Kommunikation über das Problem anzubahnen. Dazu ist es möglich und nötig, die Reflexionsarbeit selbst in einen kommunikativen Prozess einzuweben.

Im Selbstverständnis eines reflektierten Beobachters und mit dem Anspruch, eine konstruktive Kommunikation in Gang zu setzen, habe ich mich in das Gespräch mit der Studentin begeben. Reflektierend zu beobachten hieß in dem Fall, das Problem in seiner Genese und in seinem Kontext zu verstehen. Dazu musste es in seine Bestandteile bzw. Dimensionen zerlegt werden: Im vorliegenden Fall trafen zwei Sichtweisen unterschiedlicher Herkunft aufeinander – die eine wissenschaftlich, die andere lebensweltlich motiviert. Die wissenschaftliche Sicht des Prüfers produziert einen

kausalen Schluss von den arbeitsmarktbedingten Abwanderungen aus ostdeutschen, insbesondere ländlichen Regionen auf die zukünftige Mobilitätspraxis der Studentin. Die lebensweltliche Sicht der Studentin sieht aber in Abwanderung (bisher) keine (verlässliche) Handlungsoption, ihren weiteren Lebensweg zu gestalten. Im Gegenteil, ihre irritierte Reaktion zeugt von einer Bleibeorientierung. Die Frage, welche der beiden Perspektiven (Prüfer: „Du wirst gehen!“ oder Studentin: „Ich werde bleiben!“) die richtige ist, stellt sich nicht. Sie sind zunächst gleichwertig, weil sie in der jeweiligen Sicht wirklich im Sinne von wirkmächtig sind.

Bevor es jedoch möglich wurde, im Dialog mit der Studentin diese zwei Beobachtungsweisen zu unterscheiden, musste ich mich erst einmal meiner selbst vergewissern und meine eigene Haltung zur ostdeutschen Abwanderungsthese aus dem Verborgenen holen. Fachwissenschaftlich geschult entdeckte ich einerseits eine Affinität zur Aussage des Prüfers und konnte mich kaum dagegen erwehren, ihm beizupflichten. Andererseits entdeckte ich durch die Konfrontation mit der Studentin genauso schnell meinen eigenen Erfahrungshintergrund. Auch auf mich passt die Zuschreibung „Ostdeutsche Frau, die bleibt und laut wissenschaftlicher Lehrmeinung gehen müsste“. Der Verdacht liegt nahe, dass das Problem der Studentin auch ein eigenes (bisher unbeachtetes) Problem spiegelt bzw. spiegeln könnte. Nun war ich selbst in das Problem verstrickt, besser: die eigene Verstrickung war sichtbar geworden. Im Sinne der Problembearbeitung war es jedoch unabdingbar, mich dieser Doppelgesichtigkeit bewusst anzunehmen, um dadurch eine offene und distanzierte Haltung zu beziehen. Ich blieb einfach sensibel dafür, dass meine Sicht auf das Problem – die Perspektive der Fachwissenschaftlerin und/oder der ostdeutschen Frau – den gesamten Beobachtungs- und Kommunikationsprozess begleitet und durch diese Art von Bewusstsein einseitige Beurteilungen oder gar moralisierende Bewertungen meinerseits zumindest auffallen sollten.

Die weitere Problemlösung bestand nun darin, der Studentin eine kommunikative Plattform bereitzustellen, die ihr die Möglichkeit bot, die Aussage des Prüfers wie auch ihr eigenes Unbehagen miteinander in Beziehung zu setzen, um das Problem zu verstehen. Das bedeutete für sie zu erkennen, dass es sich bei beiden Perspektiven um *Beobachtungen* handelt, an die sich *Beurteilungen* und *Bewertungen* anschließen und als Botschaften, die subjektiv ganz unterschiedlich ausgehandelt werden können. Der Studentin wurde ihre eigene Art der Aushandlung im Gespräch mit mir bewusst.

Retrospektiv erkannte sie ihr Zutun an der Entstehung des Problems, ihre eigene Bereitschaft einem als wissenschaftlich verstandenen Glaubenssatz wie „Junge gebildete ostdeutsche Frauen wandern ab!“ unreflektiert so zu folgen, dass ihr nur die Entwertung ihrer eigenen Sichtweise möglich war und ein persönliches Problem entstehen musste. Allerdings eröffnete ihr diese Erkenntnis des eigenen Beteiligtseins an der Entstehung eines Problems auch einen legitimatorischen Spielraum, nämlich eigenständig eine für sich passende Antwort gedanklich oder praktisch zu kreieren. Am Ende des Gesprächs bat ich die Studentin, das Problem neu zu formulieren. In diesem Fall zeigte sich, dass sich das persönliche Problem auf einem höheren Reflexionsniveau aufgelöst hatte. Es manifestierte sich die ursprüngliche Bleibeorientierung, die nun subjektiv weniger anfällig – weil reflektierter – gegenüber unzulässig objektivierten geographischen Wissensbeständen in Erscheinung tritt. Hingegen stellte sich eine neue Frage, wieso subjektive Immobilitätserwägungen wie ihre eigenen im dominierenden fachwissenschaftlichen Diskurs nicht auftauchen. Indem sich das persönliche Problem nun als gelöst erweist, endet und beginnt das Spiel um Fragen und Antworten erneut mit weiteren berechtigten Fragen, das jetzt allerdings auf der Ebene einer möglichen Forschungsfrage neu „gespielt“ und verhandelt werden kann.

Auch wenn sich die Verunsicherung der Studentin aufgelöst hat und „nur“ eine fachwissenschaftliche Frage „übrig blieb“, lieferte die Situation einen Rahmen, der es rechtfertigt, grundsätzlich und wissenschaftlich fundiert über die Frage nachzudenken, was geographiedidaktisches Denken und Handeln kennzeichnet und unter welchen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Voraussetzungen von einer professionellen geographischen und didaktischen Praxis gesprochen werden kann. Diese Frage zu stellen, zeigt sich dann von Bedeutung, wenn in Betracht gezogen wird, dass es sich *erstens* bei der Begebenheit weniger um eine gewöhnliche Situation zwischen Student und Dozent z. B. in einer Sprechstunde handelt. Das, was diese „kleine“ Begebenheit an Fähigkeit zur Beobachtung, Reflexion und Kommunikation abverlangt, ist vielmehr übertragbar auf andere kommunikative Situationen, in denen sich der Geographiedidaktiker wiederfindet. Zu denken wäre beispielsweise an geographisch relevante Problemauseinandersetzungen im universitären Seminarraum mit Studierenden, im Klassenzimmer mit Schülern, im Kolloquium mit Fachwissenschaftlern oder in politischen und planerischen Feldern mit Praktikern.

Zweitens gehe ich davon aus, dass die Begegnung zwischen der Studentin und mir eine grundsätzliche Ebene dessen anspricht, was Geographiedidaktiker tun oder tun sollten: Sie beobachten, reflektieren und kommunizieren. Dann sollte es erst einmal grundsätzlich darum gehen, diese Aspekte geographiedidaktischer Praxis näher zu bezeichnen, zu begründen und anschlussfähig zu halten für die genannten Aktionsfelder. *Drittens* verdeutlicht die Situation aus einer kritisch-geographischen Sicht, dass mit dem sogenannten gesichertem fachlichen Wissen (z. B. Ostdeutschland ist ein Abwanderungsland) auch allerhand (un)beabsichtigte Probleme in die Welt bzw. in das eigene Leben kommen können, wodurch sich die Notwendigkeit von solchen Beobachtungswerkzeugen ableitet, die zu einem reflektierten *Umgang* mit geographischem Wissen ermuntern.

Insgesamt steht die Begegnung für den ursprünglichen Referenzpunkt der folgenden Forschungsarbeit. Ich habe im Nachhinein versucht, mein Vorgehen selbst zu evaluieren und mir folgende Frage gestellt: „Habe ich in der Auseinandersetzung mit dem Abwanderungsproblem und der betroffenen Studentin professionell gedacht und gehandelt? Und was heißt hier professionell?“ Dies führte jedoch zu keinem eindeutigen Ergebnis. Dass ich weder mit Ja noch mit Nein antworten konnte, motivierte mich schließlich dazu, genauer zu reflektieren, was ich als Geographiedidaktikerin in der Situation gemacht habe bzw. was ich anderes hätte tun können oder sollen. Auf der Suche nach Antworten wurde ich – fast erwartungsgemäß – mit Komplexitäten überschüttet. Diese Tatsache verdichtete letztlich die „kleine“ retrospektive Aufräumarbeit des Vorgehens zu einem „echten“ Forschungsanspruch. Dieser besteht bis heute darin, das Finden möglicher Antworten auf die gestellten Fragen wissenschaftlich zu kultivieren. Im Folgenden findet dieser Anspruch seine erste forschungspraktische Übersetzung in der Formulierung eines Forschungsproblems mit passender Untersuchungsfrage.

1.2 Problemaufriss und Forschungsfrage

Der dargestellte Forschungsanlass macht darauf aufmerksam, wie facettenreich das Feld des Geographiedidaktikers¹ ist. Er wird vorgestellt als Geograph, als Fachdidaktiker und als Berater, dessen grundlegende Aufgabe darin besteht, im Umfeld eines geographischen Problems metaperspektivisch zu *beobachten*, zu *reflektieren* und zu *kommunizieren*. Als Beobachter nimmt er einen Gegenstand zunächst einmal wahr. Er beobachtet „naiv“. Indem er sich auf das, was er wahrnimmt, durch systematische Überlegungen bezieht, kann er den Beobachtungsgegenstand differenzierter erkennen. Er beobachtet nicht mehr naiv, sondern bereits reflektiert. Grundlage der Beobachtung ist eine geographische Problemstellung als Gegenstand in einer kommunikativen Situation. Diese reflektierte Beobachtung dient als Basis der Kommunikation mit dem Ziel, diese konstruktiv, d. h. im Sinne einer Problemklärung anzubahnen.

Voraussetzung und Mittel geographiedidaktischer Beobachtung und Kommunikation ist die Fähigkeit zur *Reflexion* im Sinne von *Reflexivität*. Reflexion bedeutet ganz allgemein die intellektuelle Möglichkeit, über das, was Gegenstand der Beobachtung ist, systematisch fundierte Überlegungen anzustellen. Reflexivität hingegen rekurriert auf den Beobachtungsprozess als solchen. Sie besteht in der „Rückwendung eines Prozesses auf sich selbst“ und damit im Bewusstwerden der „Bedingungen seiner eigenen Möglichkeit“ (LUHMANN zit. in: SCHÄFFTER 2003:54).

Reflexivität meint letztlich eine erweiterte Form von Reflexion als „die Fähigkeit sich vom ununterbrochenen Strom des Erlebens abzusetzen und Segmente des Erlebten reflexiv zu betrachten“ (VON GLASERSFELD 1997c:93). Rückbezüglichkeit als Reflexivität verweist auf die Beobachtung der (eigenen) Beobachtung, sie besteht aus dem Reflexivwerden von (eigenen) Beobachtungsmustern im Kontext der Problembeschreibung und -verständigung.

Die Frage, was genau professionelles geographiedidaktisches Handeln kennzeichnet, wird damit so beantwortet, dass diesem ein erweitertes Maß an Reflexionsarbeit im Sinne von Reflexivität zugeschrieben wird. Eine solche These wirkt auf den ersten

¹ Ich verzichte im Verlauf der gesamten Arbeit auf eine geschlechterspezifische Sensibilität hinsichtlich sprachlicher Ausdrucksformen wie z. B. Geographiedidaktikerinnen und Geographiedidaktiker. Geraten Beobachter, Geographiedidaktiker, Geographen usw. in den Blick, dann beziehen sich die Ausführungen auf Männer *und* Frauen zugleich.

Blick überraschend. Die Fähigkeit zu Reflexivität ist *ein* „normales, unvermeidbares und unbedeutendes Kennzeichen menschlichen Handelns“ (LYNCH 2004:274). Explizite Reflexivität ist in unseren Realitätsdarstellungen allgegenwärtig, „sie rahmt, unterstützt und konstituiert eine Infrastruktur von Verständlichkeit sowie von Darstellbarkeit und Erklärbarkeit“ (ebd.). Diese Aussage folgt einem Menschenbild, indem Menschen in erster Linie als „reflexive Subjekte“ (GROEBEN et al. 1988) aufgefasst werden. Im anthropologischen Sinn bezeichnet Subjekt „ein denkendes, wollendes, fühlendes und erkennendes Ich“ (NICK 2001:115). Die Bezeichnung „reflexives Subjekt“ bezieht sich somit auf die Bedeutung des „denkenden Ichs“ für das „erkennende Ich“ und dessen prinzipielle Möglichkeit sich auf dem Weg der Erkenntnisbildung auf sich selbst – auf sein Denken, Wollen, Fühlen und Erkennen – und auf andere(s) zurück zu beziehen. In diesem Verständnis ist Reflexivität eine Selbstverständlichkeit. Wozu erfolgt dann die besondere Betonung von Reflexivität für geographiedidaktisches Denken und Handeln?

Dieser Fokus gewinnt an Kontur, wenn das Postulat von Reflexivität weniger auf eine alltägliche Ebene ausgerichtet, sondern verstärkt auf Reflexivität als wissenschaftliches Zeitgeistphänomen bezogen wird. Reflexivität ist in der Wissenschaft als epistemologisches und methodologisches Konzept in unterschiedlichen Versionen verankert (LYNCH 2004:275ff.). Auch wenn Reflexivität wohl kaum als einheitliches theoretisches Konzept beschreibbar ist, kann allgemein konstatiert werden, dass sie

„[...] aus einem expliziten Hin- und Herwenden einer Realitätsdarstellung (eines account) besteht, um deren eigene ‚Leistung‘ als Realitätsdarstellung (account) zu untersuchen und zu hinterfragen“ (LYNCH 2004:297).

Reflexivität ist somit nicht nur ein besonderes Gut menschlicher Ausstattung, sondern im wissenschaftlichen Diskurs ein zentrale Idee, welche u. a. privilegiert als „kritische Waffe [benutzt wird], um Objektivität zu untergraben und methodologische ‚Tricks‘ zu entlarven“ (LYNCH 2004:274).

Auch in der geographischen Wissenschaft gilt das Konzept Reflexivität als „Quelle überlegener Erkenntnis, Scharfsinnigkeit oder Bewusstheit“ (ebd.), vor allem überall dort, wo von sogenannten „kritischen Geographien“ (WERLEN 2008:144) die Rede ist. Die Aufforderung zur Reflexion im Sinne expliziter Reflexivität identifiziert sich auch hier mit einem kritischen Programm, das sich als solches mit der zunehmenden

Etablierung konstruktivistischer Theoriebildungen als metatheoretischer Grundlage geographischen Denkens entwickelt hat. Geographen sind mit der Postulierung von Reflexivität zu einer konsequenten „Erweiterung des geographischen Blicks“ (SOJA 2003:269) angehalten, die grundsätzlich in der Fähigkeit zur Rückbezüglichkeit auf die Voraussetzungen der (eigenen) geographischen Beobachtungen besteht und somit an die Fähigkeit zur Einnahme von Metaperspektiven gebunden ist. Explizite Reflexivität bedeutet Kritik. Kritik ist „ein Blick auf einen Bereich, indem sie als Polizei auftreten will, nicht aber ihr Gesetz durchsetzen kann“ (FOUCAULT 1992:9). Hier fungiert sie als „Polizei“ bei Beobachtungen, die unhinterfragt mit einer Vorstellung vom Raum im ontologisch objektiven Sinne operieren. Sie zielt dann auf das Entlarven dieser potentiell widersprüchlichen und somit problematischen Raumvorstellungen und die Art und Weise, wie mit diesen Vorstellungen in Wissenschaft und Alltag auf die Welt Bezug genommen wird (vgl. WERLEN 2010a, WERLEN 2010b, SCHLOTTMANN 2005a, FELGENHAUER 2007a). Der gegenwärtige Fachtheoriediskurs unterstellt dem geographischen Beobachter mit dem Konzept Reflexivität idealtypisch eine reflexiv-kritische Haltung, sozusagen eine „reflexive Orientierung, Perspektive oder ‚Einstellung‘“ (LYNCH 2004:279) mit dem Ziel, die eigenen Grundlagen raumbezogenen Denkens, Handelns, Erzählens oder Argumentierens wie auch das anderer zu erkennen und zu verstehen. Alleinstellungsmerkmal konstruktivistisch informierter, „kritischer Geographien“ ist somit eine „meta-theoretische Reflexivität“ (ebd.).

Für den Geographiedidaktiker – sofern er an das konstruktivistische Reflexionsparadigma anschließt und versucht, Reflexivität als Möglichkeit geographischer Blickerweiterungen in die Welt, in das Schulzimmer, in den Hörsaal oder das wissenschaftliche Kolloquium zu bringen – eröffnet sich damit die Frage, wie sich diese reflexiv-kritische Haltung im Umgang mit geographischen Erkenntnisobjekten und -wegen herausbilden bzw. „gelernt“ werden kann. Das setzt voraus, dass auch der Geographiedidaktiker selbst einen solchen Denkhabitус inkorporiert hat und dass er auf diesen jederzeit reflektieren kann. Dass der Geographiedidaktiker allerdings selbst in die Lage kommt, an das konstruktivistische Reflexionspostulat in der Geographie anzuschließen, setzt wiederum voraus, dass Reflexivität nicht nur als epistemologisches

und methodologisches, sondern auch als didaktisches Konzept (!) nachvollziehbar bzw. anschlussfähig ist.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich einiges an kreativer Spannung, um eine Forschungsarbeit mit der Aufforderung zu konstruktivistisch erweiterter Reflexionsarbeit auch in professionellen Feldern wie der Geographiedidaktik zu entfalten. Skeptiker könnten an dieser Stelle einwenden, dass sich die Geographiedidaktiker prinzipiell um eine reflektierte Handhabe einer geographischen Frage bemühen, die Gegenstand einer didaktischen Inszenierung ist. Abgesprochen wird den Fachdidaktikern auch nicht die Fähigkeit zur Reflexion im Sinne systematischer Überlegungen zum geographischen Problem an sich. Zu fordern wäre aber darüber hinaus, den potentiellen Erkenntnisgewinn durch Reflexivität – und passende Kritik – in Bezug auf die Bedingungen der (eigenen) Beobachtungen im Umfeld des Problems stärker zu berücksichtigen. Dem Fachdidaktiker wird in dieser Arbeit unterstellt, bisher nur unbestimmt Antworten zu geben auf die Frage: *Wie* reflektiert ein Geographiedidaktiker, wenn er ein geographisches Thema als Gegenstand einer kommunikativen Situation reflexiv beobachtet? Was sollte im Anschluss an das konstruktivistische Reflexionspostulat in der Geographie Bestandteil eines solchen Denkens sein?

Dass diese Fragen bisher kaum zu beantworten sind, zeigt, dass die Geographiedidaktik nicht hinreichend als „reflexive Geographie *und* Didaktik“ konzipiert ist, dass heißt, dass ein geographischer Denkhabitus basierend auf dem Konzept Reflexivität für die geographiedidaktisch motivierte Beobachtung en detail noch nicht bestimmt oder gar operationalisiert ist. Aus den fachtheoretischen Beiträgen ist ein solcher nur schwer zu rekonstruieren² und fachdidaktische Beiträge sind nur selten explizit an den Geographiedidaktiker selbst und schon gar nicht an seine eigene Möglichkeit zum Ausbau von Reflexivität gerichtet. Hinzu kommt, dass dort, wo didaktische Beiträge

² Ein übergeordnetes Ziel, das die meisten Fachbeiträge im Umfeld einer konstruktivistisch informierten Geographie kennzeichnet, ist die Formulierung eines (meta-)theoretischen Statements (vgl. u. a. WERLEN 2010a, WERLEN 2010b, SCHLOTTMANN 2005a, FELGENHAUER 2007a, REDEPENNING 2006). Praktische Theoriediskussionen, die sich gezielt der Frage annehmen, wie die jeweiligen Prämissen im Sinne eines entsprechenden geographischen Denkens angeeignet werden können, existieren innerhalb dieser Arbeiten kaum. Das deshalb, weil diese Frage einem Erkenntnisobjekt entspricht, das weniger in den Zuständigkeitsbereich einer geographischen als vielmehr einer geographiedidaktischen Wissenschaft fällt.

den Geographiedidaktiker selbst im Visier haben und im Einklang mit den Prämissen aktueller fachtheoretischer Diskussionen formuliert sind, das Konzept Reflexivität auch nicht näher bestimmt wird, also auch hier ein Denkhabitus im Sinne des konstruktivistischen Reflexionspostulats meist implizit vorausgesetzt wird, damit m. E. nicht sichtbar und folglich schwer vermittelbar ist.³

Es fällt demnach auf, dass beim geographisch und geographiedidaktisch inspirierten Reden mit und über Reflexivität, die formgebende Basis einer solchen nur ganz selten offen gelegt wird. Eine eigene Reflexivitätskategorie für die Geographiedidaktik, die theoretisch und konzeptionell hinreichend angebunden und zugleich themenbezogen erprobt ist, existiert nicht; dadurch erscheint der Anspruch auf Reflexivität seinerseits unreflektiert. Die fehlende Reflexion der gedanklichen Hintergrundfiguren betrifft beispielsweise Fragen, *wie* ein beobachtungswürdiges Thema in Erscheinung tritt und als Problem ge- und erfunden wird, *wie* es möglich ist, ein Problem in seine Bestandteile bzw. Beobachtungen zu zerlegen und zu beschreiben, *wie* es im Anschluss daran möglich ist, ein Problem abschließend zu klären und *wie* all das zugleich mit dem didaktischen Anspruch möglich ist, geordnet und konstruktiv über das Problem zu kommunizieren. Bisher noch wenig expliziert, aber dennoch notwendig für die *reflexive* geographiedidaktische Beobachtung ist letztendlich der Weg vom geographischen Problemfeld bzw. -stichwort zur (Er-)Findung eines Problems über die Problembeschreibung bis zur Problemklärung auf Grundlage eines erweiterten Reflexionsniveaus.

Insgesamt ist im Fach- und Fachdidaktikdiskurs nicht explizit bestimmt, was es im Kontext seiner jeweiligen epistemologischen, methodologischen und praktischen Prämissen heißt, „reflexiv zu sein“ und was dieses „reflexiv sein“ nach sich zieht. Aus diesem Desiderat lässt sich ein übergeordneter Anspruch der Arbeit ableiten. Ziel ist, den Geographiedidaktiker auf dem Weg der Entwicklung bzw. der Verinnerlichung einer Haltung als „reflexiver Beobachter“ erkenntnistheoretisch, fachtheoretisch und fachdidaktisch zu begleiten. Die Arbeit ist somit im Kern von der Idee getragen,

³ Ich beziehe mich mit dieser These auf Forschungsarbeiten konzeptioneller Art im Bereich konstruktivistisch informierter Geographiedidaktiken (vgl. u. a. RHODE-JÜCHTERN 2009, RHODE-JÜCHTERN 2004, JEKEL 2008).

Reflexionsarbeit im Sinne von Reflexivität als geographiedidaktisches Konzept näher zu bezeichnen und dazu konkrete Erkenntnisfiguren zu erarbeiten.

Mit Erkenntnisfigur ist ein spezifisches Netz an erkenntnis-, fachtheoretischen sowie didaktischen Prämissen gemeint, die dem geographiedidaktischen Denken zugrunde liegen. Diese Erkenntnisfiguren sollen es den Einzelnen einerseits erleichtern, ein geographisches Denken aufzubauen und anzuwenden, um die Auseinandersetzung mit geographischen Beobachtungsobjekten reflexiv in den Griff zu bekommen. Andererseits sollen sie zu einer Haltung anregen, die als wesentliches Element dafür dient, als Fachdidaktiker einen Beitrag zu leisten, andere in einer reflexiven Beziehung zu ihren eigenen geographischen (Problem-)Wirklichkeiten zu unterstützen. Ziel der Arbeit ist also, den Geographiedidaktiker darin zu begleiten, sich selbst

„[...] mit einer Wahrheit auszurüsten, die [er, A. S.] nicht bereits kannte und nicht bereits in ihm vorhanden war. Es geht darum, aus der gelernten, dem Gedächtnis einverleibten und schrittweise zur Anwendung gebrachten Wahrheit ein Quasi-Subjekt zu machen, das souverän in [ihm, A. S.] herrscht“ (FOUCAULT 2009:610).

Erkenntnisfiguren sollen helfen zu erkennen, welche Aspekte das konstruktivistische Reflexionspostulats in der Geographie kennzeichnen, wie und wozu bestimmte Elemente dieses geographischen Denkens ausgewählt und in das eigene geographiedidaktische Denken integriert werden können. Es geht schlussendlich um die geographiedidaktische Modellierung von reflexiven Beobachtungen im Umgang mit einem geographischen Problem in einer bestimmten kommunikativen Situation. Die Forschungsfrage lautet:

Unter welchen (fach-)theoretischen und (fach-)didaktischen Voraussetzungen kann geographiedidaktische Reflexionsarbeit im Sinne von Reflexivität in Form didaktischer Erkenntnisfiguren konzipiert werden?

1.3 Ziele und Aufbau der Arbeit

Das übergeordnete Ziel der Forschungsarbeit ist die Konstruktion einer eigenen Reflexivitätskategorie für die Geographiedidaktik. Der Anspruch an eine solche Konstruktion umfasst drei grundlegende Aspekte. *Erstens* muss eine Reflexivitätskategorie metatheoretisch verankert sein. Dazu sind erkenntnistheoretische, fach-

theoretische und (fach-)didaktische Prämissen passend zum Auftrag der Geographiedidaktik auszuwählen und zu diskutieren. Eine Reflexivitätskategorie muss *zweitens* eine Probe auf das Exempel bestehen. Erst in dezidierter Anwendung an einem geographisch relevanten Problemfall entfaltet sie ihre volle Plausibilität und Legitimität sowie ihr Potential, um die Herausbildung eines geographischen Denkhabitus zu stimulieren. Für Letzteres muss sie *drittens* auch didaktisch klug inszeniert werden. Um die Erfüllung dieser Ansprüche zu gewährleisten ist der konzeptionelle Entwurf zu „Geographiedidaktischer Reflexivität“ von folgenden Leitzielen getragen:

1. Ein Anliegen ist es, aufzuzeigen, welche metatheoretischen Prämissen die reflexive Beobachtung des Geographiedidaktikers kennzeichnen und wie diese in Form einer basalen beobachtungsleitenden Erkenntnisfigur beschrieben werden können. Dazu ist es notwendig, Erkenntnisprinzipien aus dem Spektrum konstruktivistischer Theoriebildungen in Philosophie, Geographie und (Fach-)Didaktik auszuwählen, miteinander in Beziehung zu setzen und zugespitzt auf das Erkenntnisinteresse dieser Forschungsarbeit als eigenen Konstruktivismus zu entwerfen.
2. Ein weiteres Ziel ist es, diese grundlegende Erkenntnisfigur zur reflexiven Beobachtung an einem geographisch relevanten Problemfall zu erproben und für konkrete Fragen, die faktisch immer erst im Beobachtungsvollzug entstehen, zu öffnen. Im Einzelnen besteht der Anspruch darin, Fragen zum *Wie* der Problem(er)findung, der Problembeschreibung sowie der Problemlösung didaktisch zu operationalisieren und in ein Set spezifischer Erkenntnisfiguren zu transferieren.
3. Gegenstand, an dem sich die Anwendung und Weiterentwicklung der Erkenntnisfigur zur reflexiven Beobachtung abarbeitet, ist das klassisch-geographische Beobachtungsobjekt „Räumliche Mobilität“, das hier am aktuellen Fall der ostdeutschen Abwanderungsdebatte thematisiert wird. Der Rekurs auf einen exemplarischen Problemfall dient dem Zweck einer praktischen (!) Theoriediskussion.

Insgesamt ist die Forschungsarbeit getragen von einem *theoretischen Ziel* – die Aufarbeitung des konstruktivistischen Reflexivitätspostulats für die Geographie-

didaktik; von einem *fachdidaktischen Ziel* – die Erarbeitung von Erkenntnisfiguren als Grundlage für die Herausbildung einer reflexiv-kritischen geographischen Perspektive des Geographiedidaktikers; und ferner von einem *fachlich-sachliches Ziel* – die reflexive Beobachtung einer aktuellen Problemlage im Umfeld von räumlichen Mobilitätsfragen im Fall Ostdeutschland und der ostdeutschen Provinz.

Die Forschungsarbeit ist theoretisch-konzeptioneller Art. Sie bemüht sich einerseits um die Klärung von Grundfragen an der Schnittstelle von Geographie und Didaktik. Andererseits besteht der Anspruch der Auseinandersetzung selbst in einem Vermittlungsinteresse. Entsprechend dieser zweifachen Ausrichtung ist auch die dramaturgische Gestalt der Arbeit gewählt.

Präsentiert werden in erster Linie Forschungsbefunde, die zwar als Resultate klassischer Theoriearbeit zu *betrachten*, jedoch durch den didaktischen Anspruch der Vermittlung von Theorie eher als Resultate einer „metatheoretischen Aufräumarbeit“ (RHODE-JÜCHTERN 1975:9) zu *bewerten* sind. Dargestellt wird somit keine originär neue theoretische Version von Reflexivität, sondern eine eigene Komposition ganz unterschiedlicher Theorieangebote, die einzig auf den Zweck der geographie-didaktischen Beobachtung zugeschnitten ist. Das dramaturgische Prinzip dieser Präsentation ist die *Erkenntnisfigur*. Sie dient dazu, die Ergebnisse des „theoretischen Aufräumens“ an gegebener Stelle didaktisch zu modellieren. Die Erkenntnisfigur ist gewollter Effekt des Auswählens, Weglassens, Ordnen und Sortierens von verschiedenen Theoriebausteinen. Sie ist das Ergebnis didaktischer Reduktion, die genau das auf den Punkt bringen soll, was für den Einzelnen zum *Nach-* und *Weiter-*Denken als notwendig beurteilt wird.

Präsentiert werden in zweiter Linie Forschungsbefunde, die als Resultate einer fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit einem geographisch relevanten Thema – Räumliche Mobilität im Fall Ostdeutschland und der ostdeutschen Provinz – zu betrachten sind. Die Beschäftigung mit dem Thema dient jedoch nicht vordergründig dem Erwerb neuer fachwissenschaftlicher Erkenntnisse. Sie dient in erster Linie dem Zweck der Veranschaulichung einer zunächst abstrakten Theorie. Das dramaturgische Mittel dazu ist das *Lehrstück*. Es ist ein Mittel, um theoretische Prämissen mit fachinhaltlichen Aspekten und didaktischen Ansprüchen konsistent und kompakt zu verknüpfen.

Das Lehrstück erörtert alle theoretischen Fragen, in dem es sich immer auf ein und denselben thematischen Gegenstand bezieht. Folglich ermöglicht es das Lehrstück, die Beobachtung des Problemfalls vom „Anfang“ bis zum „Ende“, d. h. von der Problemerkfindung über die Problembeschreibung bis zur Problemklärung, in Szene zu setzen. Dass sich mit dieser Form der Darstellung auch eine fachinhaltliche Frage *klärt*, ist selbstverständlicher und anvisierter (Begleit-)Effekt der Forschungsarbeit. Das Lehrstück avanciert somit zum probaten Mittel der didaktischen Inszenierung einer reflexiven Beobachtungsstrategie, mit dem „zusätzlich“ eine fundierte fachwissenschaftliche Würdigung eines geographisch relevanten Themas stattfinden kann.

Den Leitzielen und der Strukturierung der Forschungsarbeit schließt sich folgender inhaltlicher Aufbau an (vgl. Abb. 1).

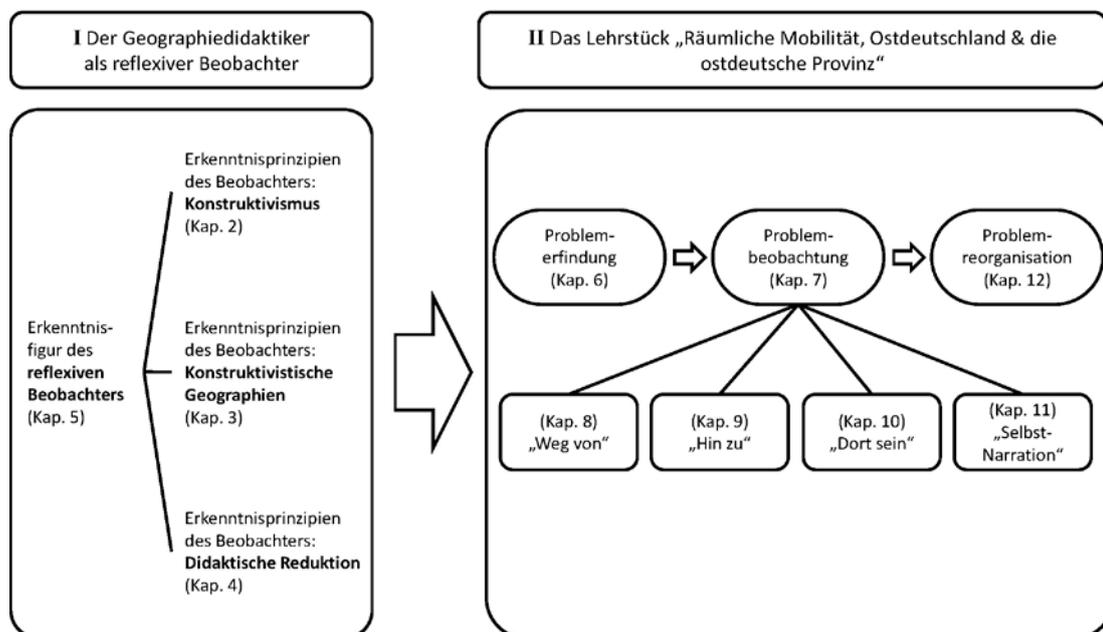


Abb. 1: Aufbau der Arbeit
(eigene Darstellung)

Die Arbeit besteht aus zwei großen thematischen Einheiten. Der erste Teil (vgl. Kapitel I) formuliert *grundgebene* Setzungen zum Konzept geographiedidaktischer Reflexivität. In einer längeren theoretischen Ouvertüre wird der „Geographiedidaktiker als reflexiver Beobachter“ vorgestellt und anhand ausgewählter Erkenntnisprinzipien näher bezeichnet.

Dazu werden *erstens* Erkenntnisprinzipien aus dem Spektrum konstruktivistischer Theoriebildungen ausgewählt und als Begründungselemente und Regeln für den reflexiven „Zweiten Blick“ des geographiedidaktischen Beobachters in Anschlag gebracht (vgl. Kapitel 2). Dies fungiert als erkenntnistheoretisches Fundament, an das sich fachtheoretische Prämissen anschließen. Der reflexive „Zweite Blick“ wird somit *zweitens* geographiespezifisch zugeschnitten, d. h. speziell für die Beobachtung von Raumfragen konkretisiert. Dazu werden Erkenntnisprinzipien aus dem Feld konstruktivistischer Geographien abgeleitet und in ein Netz an Regeln *geographiedidaktischen* Beobachtens transponiert (vgl. Kapitel 3). In einem *dritten* Schritt wird das Beobachtungskonzept Reflexivität als didaktisches Konzept gewendet, in dem die erarbeiteten Prämissen um Fragen zur Praxis ihrer Vermittlung ergänzt werden. Ziel ist es, die Möglichkeiten und Grenzen von Prinzipien didaktischer Reduktion bei der reflexiven Betrachtung von geographischen Untersuchungsobjekten auszuloten (vgl. Kapitel 4).

In einem weiteren Schritt werden die Ergebnisse aus den drei Teiletappen zur Erkenntnistheorie, Fachtheorie und ihrer Didaktik miteinander in Beziehung gesetzt und zu einer basalen Erkenntnisfigur des „Geographiedidaktikers als reflexiver Beobachter“ verdichtet (vgl. Kapitel 5).

Diese Erkenntnisfigur liefert das notwendige metatheoretische Rüstzeug, um ganz unterschiedliche geographisch relevante Probleme und Fragen reflexiv anzugehen und in den Griff zu bekommen. *Eine* solche Anwendung wird im zweiten Teil der Forschungsarbeit lehrstückhaft demonstriert (vgl. Kapitel II).

Ausgangspunkt der Beobachtung ist das Problemfeld „Räumliche Mobilität, Ostdeutschland & die ostdeutsche Provinz“. Es wurde grundsätzlich deshalb ausgewählt, weil es Rätsel, Probleme und Fragen aufwirft und somit reflexives Beobachten prinzipiell in Gang setzen und rechtfertigen kann (vgl. Kapitel 6). Damit ist zunächst eine Grundbedingung für den „Zweiten Blick“ markiert. Um eine solche Anstrengung auf sich zu nehmen, ist das Vorhandensein eines lohnenden Problems erforderlich. In Anbetracht dieser These sind zunächst die grundsätzlichen Fragen zu klären, was überhaupt gemeint ist, wenn von einem lohnenden Problem die Rede ist und wie ein solches Problem erfunden und bearbeitet werden kann. Das mündet in eine Theoriediskussion, deren Antworten zu einer „Erkenntnisfigur zur Problemerkundung“

zusammengefasst werden (vgl. Kapitel 6.1). Diese Erkenntnisfigur wird am Problemfall erprobt. Es wird ein Rätsel, ein Problem und eine Frage im Umfeld der ostdeutschen Mobilitätsdebatte kreiert, die ab da im weiteren Beobachtungsverlauf eine Klärung erfahren sollen (vgl. Kapitel 6.2).

Ein solcher Klärungsversuch setzt mit dem folgenden Abschnitt zur Problembeobachtung ein. Das konstruierte Problem wird in seine einzelnen Bestandteile zerlegt, im Detail analysiert und schließlich beschrieben. Dazu werden auch hier die zugrunde gelegten Beobachtungs- und Beschreibungsprinzipien metatheoretisch gerahmt, didaktisch operationalisiert und als Erkenntnisfigur ausgewiesen. Theoretische Bausteine dieser Figur sind einerseits ein reflexiv erweitertes Konzept von „räumlicher (Im)Mobilität“. Andererseits wird für den Akt der Problembeobachtung der „Zweite Blick“ um eine narrationstheoretische Perspektive ergänzt. Es handelt sich um einen theoretischen Zusatz, der die Produktion von (Be-)Deutungen durch das Erzählen von Geschichten herausstellt. In geographischer Perspektive wird damit auf das Erzählen von Geschichten verwiesen, die zu einem großen Teil erst durch den Rekurs auf geographische Wissensbestände wirklich werden, die unhinterfragt als selbstverständlich gelten und somit unbemerkt, aber in hohem Maß als problemkonstitutiv in Erscheinung treten (vgl. Kapitel 7).

Es wird prinzipiell davon ausgegangen, dass es sich im Fall raumbezogener Geschichten um Beobachtungsobjekte handelt, die für den Beobachter auch zugänglich, sprich: beobachtbar sind. Die „Erkenntnisfigur zur Problembeobachtung“ ist somit die Basis, um eine umfangreiche Beobachtung der einzelnen Problembestandteile durchzuführen. Gemeint ist die Beobachtung einzelner Geschichten im Umfeld des Problems. In den folgenden Abschnitten werden dazu ganz unterschiedliche Geschichten sowohl in inhaltlicher als auch theoretischer Art (nach)erzählt und interpretiert. Dazu geht es mit Blick auf gesellschaftliche Kommunikationsprozesse zunächst um das Nacherzählen und Interpretieren von „großen“ Erzählungen zum Thema „*Weg von*“ – Abwandern aus Ostdeutschland & der ostdeutschen Provinz (vgl. Kapitel 8), zum Thema „*Hin zu*“ – Rück- und Zuwandern nach Ostdeutschland bzw. in die ostdeutsche Provinz (vgl. Kapitel 9), aber auch zum Thema „*Dort sein*“ im Sinne von Sesshaftigkeit und Bleiben (vgl. Kapitel 10). Fokussiert werden zudem auch

„kleine“ Geschichten und damit die Art und Weise, wie räumliche Mobilität oder Immobilität im Einzelfall verhandelt werden. In den Vordergrund rückt dazu die Frage, inwieweit die großen Geschichten mit den narrativen Selbstentwürfen verknüpft sind (vgl. Kapitel 11).

Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass sich dem Leser dieser Einführung die logische Verbindung der genannten inhaltlichen Aspekte in Bezug auf das zugrunde gelegte Problem *noch* nicht erschließen kann. Das entspräche der Vorwegnahme einer Pointe, die sich im Akt der Problemerfindung bereits ankündigt, sich im Verlauf der Problembeobachtung zuspitzt, aber sich schlussendlich erst in einem klärenden Versuch der Problemordnung am Ende des Lehrstücks vollständig herauskristallisiert (vgl. Kapitel 12). Vorab soll deshalb der Hinweis genügen, dass alle Geschichten, die zum Gegenstand des „Zweiten Blicks“ avancieren in Beziehung miteinander eine besondere Problemkonstellation begründen.

Insgesamt entspricht das Lehrstück mit seiner dreischrittigen Vorgehensweise von Problemerfindung, Problembeobachtung und Problemreorganisation einer eigenständigen Arbeit in der Arbeit. Bei allem, was davor und danach passiert, handelt es sich seinerseits um ein reflexives Vorgehen. Das „Davor“ legt in einer Reihe von Entscheidungen radikal offen, auf welchem *Grund* der „Zweite Blick“ als strukturgebendes Moment des Lehrstücks aufbaut. Das „Danach“ ist ebenso reflexiv, in dem es über einerseits über den Erkenntnisgewinn der Forschungsarbeit und andererseits über Auslassungen und offene Fragen informiert. Somit gelangt zumindest ansatzweise all das in den Blick, was der „Zweite Blick“ bisher in dieser Arbeit nicht in den Griff bzw. in Ordnung bekommt (vgl. Kapitel 13).

I Der Geographiedidaktiker als reflexiver Beobachter

Welche Vorstellung des idealtypischen Geographiedidaktikers geht der Forschungsarbeit voraus? Der Geographiedidaktiker wird landläufig als Schulgeograph und in diesem Zusammenhang meist als Geographielehrer bezeichnet. In einer erweiterten Lesart ist der Geographiedidaktiker ein Lehrender im Sinne eines „Lernberaters“ (KLEIN & REUTTER 2005)⁴. Als „Lernberater“ ist er einer, der einen „Handlungsraum für die individuelle Entwicklung von [fachbezogenen A. S.] Kompetenzen und Lebensperspektiven eröffnet“ (KLEIN & REUTTER 2003:170). Somit agiert er beratend bei der individuellen Aneignung⁵ von geographischen Wissensangeboten in ganz unterschiedlichen „Schulen“ wie z. B. an Hochschulen, in Politik und Planung, in der Lehrerfortbildung, an allgemeinbildenden Schulen oder im Alltag, wenn es darum geht, lebensweltlich relevante (Geo-)Probleme zu lösen. In dieser Funktion ist er als Fachdidaktiker angesprochen.

Als Fachdidaktiker mit geographischem Blick ist er zunächst ein (wissenschaftlicher) Geograph. Der Geographiedidaktiker ist ein besonderer Geograph, nämlich einer, der das Fach in der gesamten Breite repräsentiert. Dazu zählt nicht nur die thematische Vielfalt des Faches, sondern auch die Pluralität fachimmanenter Theorien und Methodologien. Er ist je nach Begebenheit einmal mehr Physischer Geograph, ein anderes Mal eher Humangeograph, Wirtschaftsgeograph oder Sozialgeograph. In der Auseinandersetzung mit seinen verschiedenen Problemgegenständen ist er manchmal Empiriker, und weil es keine Beobachtung ohne theoretische Annahmen gibt, ist er quer

⁴ „Lernberatung“ ist in erster Linie eine Konzeption in der Erwachsenenbildung, wird aber in ihrer Kernidee auch für die Geographiedidaktik vorausgesetzt: Lernberatung lässt sich dahingehend beschreiben, „dass sie eine das individuelle Lernen in sozialen Kontexten ermöglichend begleitende und supportorientierte Aufgabe der pädagogisch Tätigen darstellt in einem umfassenden, d. h. individualisierten und flexibilisierten Gestaltungsrahmen, der sich in einem auf Verantwortungsteilung und Interaktion basierenden Verständnis als je neuer Aushandlungsprozess bemisst, jedoch nicht beliebig ist, sondern orientierungsgebende organisationale ‚Standards‘ braucht“ (KLEIN 2005:21).

⁵ Lernen als Aneignungsprozess ist Bestandteil der Konzeption von Lernberatung. Grundlage ist die Annahme, „dass Lernen nicht unweigerlich und nicht nur durch Lehren in Form von Wissensvermittlung erzeugt wird. Lernberatung als Lernprozessbegleitung basiert auf der Annahme eines *Lernens als Aneignungsprozess*“ (KLEIN 2005:24).

Allgemein unterscheiden systemisch-konstruktivistische Perspektiven in der Pädagogik zwischen Vermitteln und Aneignen: „Aneignen“ bedeutet die Art und Weise, wie Menschen („Psychische Systeme“) auf ihre Umwelt zugreifen und sich in ihr zurechtfinden: „Ihre systemspezifische Operation, mit der sie sich auf die Welt beziehen, ist im Unterschied zum Vermitteln das Aneignen. Aneignen ist durch das Dual selbst/fremd bestimmt. Lernen ist dabei nur eine, von der Pädagogik in der Regel überbewertete, verabsolutierte Aneignungsform. Andere Aneignungsformen sind insbesondere Arbeit, Kommunikation, Konsumtion“ (KADE 1997:49). „Aneignen wird vor allem biographisch gesteuert“ (KADE 1997:50).

dazu und oft implizit ein Fachtheoretiker. Der Geographiedidaktiker ist dabei keineswegs ein forschendes Allroundtalent, das versucht, irgendein geographisch relevantes Problem ähnlich einem Spezialisten auf diesem oder jenem Gebiet zu lösen. Seine geographischen Beobachtungen messen sich am Zweck der Übersetzung und Anschlussfähigkeit von (wissenschaftlichen) Wissens- und Theorieangeboten in die alltägliche Praxis.⁶ Dazu findet sich der Geograph als Didaktiker immer in einer kommunikativen Situation mit Menschen wieder, wodurch er als Pädagoge und unter dieser Voraussetzung ganz bestimmt auch als Psychologe gefragt ist. Insgesamt ist der Geographiedidaktiker kein „echter“ Geograph und auch nicht ausschließlich Geographielehrer. Er ist auch kein allgemeiner Didaktiker, weder reiner Pädagoge, noch Psychologe, kein Philosoph, kein Politiker, kein Empiriker, kein Fachtheoretiker, aber in all dem auch kein Laie. Wenn diese Zuschreibungen ausdrücken, was der Geographiedidaktiker streng genommen nicht ist, drängt sich die Frage auf: Was ist er dann? Diese Frage ist im umfassenden Sinne nicht zu beantworten. Sie gewinnt situativ also je nach Aufgabenbereich des Einzelnen an Kontur, in dem gezielt die eine oder andere Zuschreibung deutlicher hervortritt.

Jedoch zielen die genannten Facetten auf die Erfüllung einer grundlegenden Aufgabe, die für den Geographiedidaktiker darin besteht, *beratend*⁷ bei der Auseinandersetzung mit geographischen Problemstellungen in ganz unterschiedlichen Praxisfeldern tätig zu werden. Seine Aufgabe besteht darin, weniger abschließend „normativ richtige Entscheidungen“ als vielmehr „Verfahrensvorschläge zur Operationalisierung von Problemen“ (DUTTWEILER 2004:24) zur Verfügung zu stellen. In einem Beratungsprozess wird „idealtypisch [...] in einem wechselseitig informierenden Aushandlungsprozess das Problem (re-)organisiert“ (DUTTWEILER 2004:26). Der

⁶ Übersetzung und Anschlussfähigkeit wird als Verbindung von Theorie und Praxis gedacht und weniger als einfacher Transfer. Didaktiker operieren immer an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. Dieses Theorie-Praxis-Verhältnis steht in der allgemeinen Didaktik auf einem erziehungswissenschaftlichen Boden und zielt u. a. auf die Frage, wie durch besondere Reflexionsarbeit erziehungswissenschaftliche Theorie mit subjektiver Theorie und Praxis in Beziehung gesetzt werden kann (DICKEL 2009a:26ff.). Auch die Vorstellung des Beraters rekurriert auf ein ausgewogenes Theorie-Praxis-Verhältnis. Sein Berufshandeln hat auf einem bezugswissenschaftlichen Boden zu stehen. Seine Aufgabe ist, dass er Theorie bzw. wissenschaftliche Methodik wie auch deren Anwendung in praktischen Handlungsfeldern aufarbeitet, anleitet und begründet (FRÖHLICH & KÜNDIG 2007:196).

Im Bereich der *Fachdidaktik* steht das Theorie-Praxis-Verhältnis auch auf einem fachwissenschaftlichen und fachtheoretischen Boden. Die Verbindung von Fachwissenschaft und Fachtheorie und der Praxis des Didaktikers steht hier – für die *Geographiedidaktik* – im Vordergrund.

⁷ DICKEL (2009b:2) postuliert, dass Fach- und Seminarlehrer nicht nur einen professionellen Habitus als Lehrer, sondern auch einen professionellen Habitus als Berater entwickeln und besitzen sollen. Dieser Gedanke wird grundsätzlich für den Geographiedidaktiker in Anschlag gebracht, sozusagen als eine allgemeine Setzung von der aus sich weitere spezielle professionelle Aufgaben ableiten lassen.

Berater fungiert sozusagen als „Scharnier zwischen Selbst- und Fremdführung“ (DUTTWEILER 2004:28). In dieser Funktion obliegt ihm ein Großteil der Verantwortung, Kommunikation zwischen verschiedenen Teilnehmern zu organisieren, also elaborierte Diskurse anzuregen und zu moderieren. Für die Beratung als Form „helfender Kommunikation“ (BRÖCKLING 2004b:165) braucht der Geographiedidaktiker *erstens* ein hohes Maß an Klarheit bezogen auf das geographische Thema, resp. Problem⁸ als Gegenstand der Kommunikation. Als Geograph wird von ihm verlangt, sensitiv und wissend für das jeweils zu verhandelnde Problem zu sein, wozu eine fachwissenschaftlich und fachtheoretisch legitimierte Expertise notwendig ist. *Zweitens* benötigt er ein hohes Maß an Einsicht bezogen auf sein Gegenüber, konkret für die kommunikative Situation, in der er beratend bei der Problembehandlung aktiv wird. Voraussetzung ist somit die Kunst didaktischer Beobachtung und Reflexion. Für beides unabdingbar ist *drittens* ein hohes Maß an Bewusstheit in Bezug auf sich selbst. Das bedeutet eine Bewusstheit darüber als machtvoller Gestalter in den Beobachtungs-, Kommunikations- letztlich Beratungsprozess involviert zu sein. Von ihm wird also auf verschiedenen Ebenen (thematisch, situativ/kommunikationsbezogen, selbstbezogen) verlangt aus einer „einfachen“ zugunsten einer „erweiterten“ Beobachtung auszusteigen und dafür gezielt einen Metablick einzunehmen. Demnach spielt es auch auf einer basalen Ebene zunächst keine Rolle, wo sich der Geographiedidaktiker wiederfindet – ob in Hochschule, Politik, Alltag oder Schule – und welche Aufgaben er dort speziell zu erfüllen hat. In einem grundlegenden Sinne ist das vielfältige geographiedidaktische Engagement auf das Ziel gerichtet, beratend und somit klärend, ordnend und begleitend im Umfeld einer geographischen Problemverständigung aktiv zu sein. Eine solche Ausrichtung führt dann unweigerlich auf eine gemeinsame habituelle Basis zurück. Diese besteht in der idealtypischen Vorstellung des Geographiedidaktikers als „reflexiver Beobachter“.

⁸ Begriffe wie Thema oder Problem werden an dieser Stelle noch unreflektiert verwendet. Die Frage, welches Problemverständnis dem Reflexivitätskonzept vorausgeht, ist eine der Kernfragen innerhalb der Forschungsarbeit, die entsprechend in eigenen Kapiteln geklärt wird (vgl. Kapitel 2.6, Kapitel 6.1).

Was kennzeichnet diese Vorstellung? Avisiert ist damit grundsätzlich eine besondere geographiedidaktische Haltung. Der Geographiedidaktiker sieht sich bei allem, was er tut, in erster Linie als ein *Beobachter* (REICH 2008⁴:164ff.).⁹

„Beobachten ist eine Leistung des Individuums, die ihm dazu dient, sich in seiner Umwelt orientierend zurechtzufinden. [...] Der Beobachter beobachtet und erkennt, was ihm objektiv gegeben zu sein scheint“ (NICK 2001:145).

Jede Beobachtung ist auf ein Beobachtungsobjekt gerichtet – hier das geographische Problem als Grundlage einer kommunikativen Situation. Daneben sind für jede Beobachtung verschiedene Beobachterpositionen gestaltgebend. REICH (2008⁴:164f.) führt in Bezug auf den Didaktiker als Beobachter die Unterscheidung der Selbst- und Fremdbeobachtung ein:

„Ich nehme eine Selbstbeobachterposition ein, wenn ich eigene Erwartungen, Ansprüche, Normen markiere oder reflektiere. Ich beziehe eine Fremdbeobachterposition, wenn ich entweder andere Beobachter [Beobachtungen, A. S.], Teilnehmer oder Akteure beobachte und deren Erwartungen, Ansprüche, Normen feststelle und beurteile oder mich selbst aus meinen üblichen Beobachtungen löse und aus einer imaginierten Fremdbeobachterperspektive mich kritisch beobachte.“

Neben die Unterscheidungen Selbst- und Fremdbeobachtung treten auch solche, die quer dazu auf inhaltliche Qualitäten der Beobachtung gerichtet sind, z. B.: Als Beobachter geographischer Probleme ist der Geographiedidaktiker ein Beobachter mit wissenschaftlichem Blick. Als Beobachter von Kommunikationssituationen ist er ein Beobachter mit didaktischem Blick. Als Geographiedidaktiker beobachtet er fachdidaktisch professionell. Als Mensch mit biografischen Erfahrungen beobachtet er ganz individuell.

Dies sind nur einige sehr allgemeine Beobachterpositionen, die je nach Situation in *einer* Beobachtung des Geographiedidaktikers zusammenlaufen. Verdeutlicht wird so bereits, dass hinter der geographiedidaktisch motivierten Traktierung von Wissen immer ein Beobachter mit ganz unterschiedlichen Perspektiven steht, die miteinander

⁹ Aus Sicht der konstruktivistischen Didaktik von REICH (2008⁴:164ff.) entspricht die Figur des Beobachters einer didaktischen Rolle. Für den Didaktiker werden drei Rollen fixiert, in denen sich eine entsprechende Praxis entfaltet: der Didaktiker als Beobachter, Teilnehmer und Akteur. Insgesamt ist die Figur des Didaktikers als Beobachter ein voraussetzungsvolles Element konstruktivistischer bzw. systemisch-konstruktivistischer Ansätze in der Pädagogik und allgemeinen Didaktik (vgl. SIEBERT 2006², SIEBERT 2005, ARNOLD 2007, REICH 2008⁴). In dieser Arbeit geht es vordergründig um die Modellierung der Figur des Beobachters im Kontext *fachdidaktischer* Erfordernisse, d. h. im Kontext der geographiedidaktischen Beobachtung von Fachinhalten. Didaktische Rollen wie der Teilnehmer oder Akteur sind m. E. integraler Bestandteil einer Beobachterrolle und werden hier nicht gesondert betrachtet. Der Geographiedidaktiker ist in dieser Arbeit auf einer basalen Ebene Beobachter und als solcher wird er vorgestellt und konzipiert.

verflochten jede geographiedidaktische Beobachtung zwangsläufig auch als einzigartige und subjektive kennzeichnen.¹⁰

Die geographiedidaktische Beobachtung versteht sich definitionsgemäß als vielseitig – polyvalent und mehrperspektivisch. Sie versucht nicht nur ganz verschiedene Beobachtungsobjekte, sondern auch Beobachterpositionen in den Griff – besser in einen geordneten Blick – zu bekommen. Damit dies gelingt, ist der Geographiedidaktiker idealerweise ausgestattet mit einem „Beobachtungsbewusstsein“ (ARNOLD 2007:62), welches an die entscheidende Beobachtungsressource – die Fähigkeit zu Reflexion im Sinne von Reflexivität – gebunden ist. Er beobachtet reflektiert das fokussierte geographische Problem. Dazu bezieht er sich reflexiv auf die (eigene) Beobachtung eines solchen als Problem. Und er beobachtet reflektiert die kommunikative Situation. Er bezieht sich reflexiv auf die Möglichkeiten und Grenzen einer Problemverständigung. Zusammengefasst: Für den reflexiven Beobachter geographischer Probleme, die als Gegenstand kommunikativer Bewältigung dienen, wird die Beziehung zwischen Beobachter und Beobachtetem selbst zum Gegenstand des Beobachtens und Erkennens. „Reflexiv zu sein“ innerhalb von Beobachtungen bedeutet somit eine erweiterte Form der Bewusstheit bezogen auf den „Stoff“, der Gegenstand des Erkennens ist. Der Beobachter ist sich einerseits bewusst, dass der „Stoff“ des Erkennens erst durch seine Beobachtung eine bestimmte Gestalt annimmt und

¹⁰ Hier sei an den Begriff der Persönlichkeit (Lehrerpersönlichkeit), in konstruktivistischer Perspektive das „professionelle Selbst“ erinnert: „Unter konstruktivistischer Perspektive ist Persönlichkeit nicht etwas Statisches, sondern sie wird in der Interaktion mit anderen Menschen ausgehandelt und in der Auseinandersetzung mit beruflichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen immer wieder hergestellt, reflektiert und modifiziert“ (DICKEL 2009b:22). In dieser Perspektive wird der Mensch als Persönlichkeit fokussiert, die ein „professionelles Selbst“ ausbilden kann. Professionell heißt die Integration von Konsensualitäten in das eigene Tun, wie sie in wissenschaftlichen und berufsethischen Diskursen zu finden sind. Dann ist das eigene Selbst Träger einer Berufsrolle und entwickelt so ein „professionelles Selbst“ (DICKEL 2009b:23).

Mit dem Begriff „professionelles Selbst“ wird die Einzigartigkeit der Persönlichkeit mit der Orientierung an berufstypischen Werten verbunden. Im weitesten Sinn wird damit auch die Einzigartigkeit *und* zugleich soziale Gebundenheit der Beobachtung betont.

REICH argumentiert diesbezüglich: „Ich beobachte als kulturelles Wesen im Kontext meiner Kultur und ihrer Beobachtungsvorschriften. Insoweit gelange ich nie zu beliebigen Beobachtungen, obwohl die Postmoderne durch Pluralität, Wahlmöglichkeiten und Unübersichtlichkeit zu einer Ekstase an Beobachtungsvarianten führt“ (REICH 2008⁴:165).

SCHMIDT (2003a:25) bezeichnet die soziale Gebundenheit in einem allgemeineren Sinn als „kollektives Wissen der Beobachtung“.

Die Betonung von „Einzigartigkeit im Kontext“, besser: „Einzigartigkeit vor dem Kontext“ erfolgt hier, weil das „professionelle Selbst“ als Ausgangspunkt didaktischer Beobachtungen im theoretischen und programmatischen Sinn derzeit kaum zu finden ist. Im (fach-)didaktischen Diskurs zerfällt es sozusagen in Kompetenzbereiche, die mit Hilfe ausdifferenzierter (Bildungs-)Standards vereinheitlicht, berechenbar und messbar werden.

andererseits, dass das, was ihm „objektiv erscheint“, wiederum selbst nur als Beobachtung, die versucht eine (Problem-)Wirklichkeit abzubilden, beobachtbar ist. Im Kern basiert diese Form erweiterter Bewusstheit auf einer Beziehung zwischen Erkennendem und Erkenntnisobjekt, die demnach weniger an einer durch Objektivitätskriterien geprägten Logik des Erkennens festhält. Der reflexive Beobachter geht im übertragenen Sinne einige Schritte zurück, indem er nicht nur das Problem als Sache an sich, sondern darüber hinaus (seine) *einseitige(n)* Beobachtungen zum Objekt der Beobachtung macht. Seine Fähigkeit zu reflektieren nutzt er schließlich dazu, sich in Distanz zum Beobachteten zu begeben und daran zu zweifeln, ob das Beobachtete so ist, wie es scheint (NICK 2001:197). Dadurch wird es möglich, die (problem- bzw. wirklichkeits)konstituierende Bedeutung jener Beziehung von Beobachter und Beobachtetem zu erkennen und ggf. zu explizieren. Der Geographiedidaktiker als reflexiver Beobachter befindet sich somit in einer Art „zuschauerhaften Haltung“ (NICK 2001:191) bei der Beobachtung eines geographischen Problems in einer bestimmten kommunikativen Situation. Er ist dabei jedoch nicht passiv, sondern er nimmt teil. Eine solche Haltung als Beobachter bei der Problem(er)findung und -beschreibung „dabei, aber doch nicht ganz“ (NICK 2001:191f.) zu sein, wird ihm prinzipiell durch seine Fähigkeit zu Skepsis und Zweifel an den Beobachtungen zuteil, mehr noch: sie setzt ihn dazu instand.¹¹

Wozu nutzt diese Haltung? Erst als reflexiver Beobachter kann der Geographiedidaktiker zum Berater und als solcher zum „Wissensarbeiter“ (VON MUTIUS 2004:24) avancieren:

„Er (oder sie) zeichnet sich dadurch aus, dass er die Wirklichkeit als einen – gemeinsam mit anderen zu konstruierenden und veränderbaren – Möglichkeitsraum begreift. Von

¹¹ Die Idee des Zuschauers ist der Argumentation von NICK (2001:183ff) entlehnt, die die Figur des Beobachters in ADORNOS Entwurf einer Erkenntnistheorie analysiert: „Der Zuschauer ist Teilnehmer einer Theateraufführung, zugleich aber von der Mitgliedschaft im Ensemble ausgeschlossen. Adorno sieht in der zuschauerhaften Haltung die Möglichkeit, den Verblendungszusammenhang zumindest noch erkennen zu können. Die Teilnahme des Zuschauers beschreibt er als ‚nicht ganz Dabeisein‘, ‚im Zuschauen sich zu distanzieren‘ und als selbstreflexiven Zweifel, ob das Beobachtete denn überhaupt wahr sein könne. Der Zuschauer wird zur Selbstreflexion angeregt, um sich seiner Position bei der Aufführung zu vergewissern [...]“ (NICK 2001:191).

Der Beobachter als Zuschauer wird hier als allgemeine Idee des didaktischen Beobachters eingeführt und an späterer Stelle dezidiert konstruktivistisch gewendet und begründet. Das bedeutet, dass die Figur des Zuschauers an dieser Stelle eher als allgemeine reflexive Orientierung, denn einer expliziten Beobachtungsstrategie zu betrachten ist. Es ist eine reflexive Orientierung, die erst einmal nur zur Distanzierung und einem erhöhten Bewusstsein für scheinbar alltägliche Selbstverständlichkeiten auffordert (LYNCH 2004:279).

ihm wird verlangt intellektuell Neues zu konstruieren, dabei einerseits vorhandene Prozesse kritisch zu analysieren und andererseits die angestoßenen Veränderungen gemeinsam mit anderen konstruktiv und möglichst nachhaltig zu positiven Ergebnissen zu führen.“

Für eine solche intellektuelle Leistung ist eine reflexive Haltung notwendig. Es wird so erst möglich, die Beobachtungsobjekte in ihrer Erscheinung als beobachterabhängig und damit vieldeutig zu erkennen. Diese Vieldeutigkeit regt wiederum dazu an, über Potential und Grenzen der (eigenen) Beobachtungen zu reflektieren, dabei (kommunikativ) neue Wissensordnungen zu kreieren, um letztlich erweiterte Denk- und Handlungsspielräume für „konstruktive“ oder „nachhaltige“ Problemlösungen zu initiieren: Was kann z. B. getan werden, wenn ein augenscheinlich evidentes Problem in eine Sackgasse führt, es weder kommunizierbar noch lösbar erscheint? Was kann getan werden, wenn offensichtlich nichts mehr getan werden kann? Der Geographiedidaktiker als „Wissensarbeiter“ entzaubert dieses Dilemma, indem er anstatt der Frage: „Was können wir tun?“ zur Konfrontation mit der Frage auffordert: „Wie müssen wir denken?“ (VON MUTIUS 2004:15). Ziel dabei ist, „das Denken neu [zu] durchdenken“ (ebd.) und u. a. zu fragen: Unter welchen Voraussetzungen, glauben wir zu wissen, was das Problem ist und wie es gelöst oder nicht gelöst werden kann? Warum wissen und erkennen wir es so und nicht anders? Wozu nutzen die unter diesen Voraussetzungen durchgeführten Problemkonstruktionen? Und wie kann das Problem nach Beantwortung all dieser Fragen vielleicht neu organisiert und gelöst werden?

Eine erweiterte Reflexionsarbeit, wie sie mit dem reflexiven Beobachter angezeigt ist, zielt somit auf „Wissensarbeit“. Diese steht dabei nicht vordergründig im Dienst von Wissenszuwachs, sondern im Dienst eines reflexiven Umgangs mit bereits vorhandenen Wissensangeboten im Umfeld eines geographischen Problems und dessen didaktischer Inszenierung. „Wissensarbeit“ erweist sich als Ressource und zwar dort – oder besser nur dort –, wo Menschen bereit und herausgefordert sind, im Namen einer Frage bzw. eines Problems zusammen zu kommen und zu kommunizieren. Zur Ressource wird Reflexion im Sinne von Reflexivität dann, wenn das Ziel im Vordergrund steht, zunächst tiefer – also fernab von einseitigen Problemlösungen – in das Problem einzudringen, es aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten, um es schließlich in einer solchen Tiefe zu beschreiben, wie es zum Zeitpunkt der Beobachtung möglich ist. „Wissensarbeit“ zielt somit auf den Prozess der Problemebeobachtung und -

beschreibung, weniger auf den der Problemlösung. Sie besteht in der Kunst durch reflexive Kritik die tieferen Fragen, die sich hinter einem scheinbar eindeutigen Problem verbergen, hervor zu holen und in Kommunikation zu übersetzen. Sie avanciert so auch weniger zur Voraussetzung für eine Problemlösung. Sie ist dann bereits Problemlösung.

Insgesamt besteht die entscheidende Voraussetzung für den geographiedidaktischen Blick in der Kunst einer konsequent reflexiven Beobachtung. Dreh- und Angelpunkt dieser Beobachtung bildet das geographische Problem und die Art und Weise, wie dieses Problem als Problem beobachtet wird sowie zum Zweck der Problemverständigung didaktisch inszeniert werden kann. Der Anspruch der Forschungsarbeit, eine Reflexivitätskategorie für die Geographiedidaktik auszuarbeiten, ist mit der Einführung des Geographiedidaktikers als reflexiver Beobachter auf einen basalen Ausgangspunkt gebracht. Diese Anfangsentscheidung wird im Folgenden erkenntnistheoretisch (vgl. Kapitel 2), fachtheoretisch (vgl. Kapitel 3) sowie fachdidaktisch (vgl. Kapitel 4) zurückgebunden. Ziel ist die Erarbeitung eines Netzes an erkenntnisleitenden Annahmen, die der geographiedidaktischen Beobachtung als reflexive Beobachtung vorausgehen.

2 Erkenntnisprinzipien des Beobachters: Konstruktivismus

Der Geographiedidaktiker wird idealtypisch als *Beobachter* vorgestellt, dessen Alleinstellungsmerkmal in „Wissensarbeit“ besteht, also der Fähigkeit im Namen eines geographischen Problems eine reflexive Problembeobachtung und -beschreibung durchzuführen und somit eine konstruktive Problemverständigung anzubahnen.

Wie kann diese Vorstellung des Geographiedidaktikers als reflexiver Beobachter erkenntnistheoretisch begründet werden? Wiederkehrende Begriffe wie z. B. Beobachtung, Beobachter, Beobachterbewusstsein, Fremdbeobachtung, Selbstbeobachtung, Reflexivität und Selbstreflexivität verweisen auf ein metatheoretisches Fundament, das mit grundlegenden Erkenntnisprinzipien konstruktivistischer Theorien angereichert ist, wie sie in Philosophie, Pädagogik, Didaktik, Neuro-, Sozial- und Kulturwissenschaften in verschiedenen „Spielarten“ (KNORR-CETINA 1989:86) auftreten. Konstruktivistische Theoriebildungen rekurren auf eine Ontologie, in der Wirklichkeiten als – individuelle und/oder soziale – Konstruktionen aufgefasst werden. Epistemologische Konsequenz einer solchen Ontologie ist die Konzipierung eines Beobachters, der seinen Blick reflexiv auf die Mechanismen der Herstellung dieser Wirklichkeiten ausrichtet. Diese allgemeine These ist Gegenstand der folgenden Argumentation. Sie wird durch die Rezeption *sieben* grundsätzlicher Annahmen aus dem Spektrum konstruktivistischer Theoriebildungen näher bezeichnet und in einen erkenntnisleitenden Rahmen des reflexiven geographiedidaktischen Beobachters transponiert.

2.1 Konstruktivismus als Reflexionstheorie

„Der Konstruktivismus bietet mithin der Wissenschaft eine für die moderne Gesellschaft adäquate Reflexionstheorie“ (LUHMANN 1998³:531). Der reflexionstheoretische Anspruch konstruktivistischen Denkens besteht in einer Form von Reflexionsarbeit, die auf die Voraussetzungen der (wissenschaftlichen) Erkenntnisbildung reflexiv Bezug nimmt, diese sichtbar und kommunizierbar macht (SCHMIDT 2003a:29). Reflexion zielt somit auf die „Reflexivierung operativer Momente des Erkenntnisprozesses“ (MOSER 2004:12). Die reflexionstheoretische Funktion des Konstruktivismus plausibilisiert hier den Forschungsanspruch – die Ausarbeitung einer

Reflexivitätskategorie für die *Geographiedidaktik* – und wird schließlich mit der Konzipierung des Geographiedidaktikers als reflexiver Beobachter grundsätzlich markiert. Eine erweiterte Reflexionsarbeit im Sinne expliziter Reflexivität – so die entsprechende These – avanciert zum Mittel der Bewährung geographiedidaktischen Beobachtens. Diese These gründet wiederum auf Annahmen über eine besondere geographiedidaktische Professionalität: Der Geographiedidaktiker fungiert als Übersetzer aktueller wissenschaftlicher Wissens- und Theorieangebote für einen adäquaten Umgang in unterschiedlichen Praxisfeldern. Der Anschluss an das Konzept Reflexivität als Element eines durchaus populären Diskurses einer konstruktivistischen Erkenntnistheorie ist von daher naheliegend. Jedoch bedeutet Reflexivität als Mittel der Bewährung einer geographiedidaktischen Beobachtung weitaus mehr als einen aktuellen wissenschaftstheoretischen „Diskurstanz“. Die Aufforderung zu Reflexivität resultiert vielmehr aus ihrer besonderen Leistung bei der Bearbeitung von Kontingenz (SCHMIDT 2003a:25). In dieser Funktion wird Reflexivität für die besondere Problemorientierung der Geographiedidaktik bedeutsam und dient somit der Bewältigung einer, wenn nicht sogar der professionellen Aufgabe des Geographiedidaktikers schlechthin: die verständigungsorientierte Beobachtung und Beschreibung einer geographisch relevanten Frage und somit einer, die lebensweltlich und/oder gesellschaftlich relevante Umstände (be-)trifft. Zeitdiagnostisch argumentiert kommt eine solche Bewältigung nicht an *Wirklichkeiten*¹² wie zunehmende Komplexitäts-, Unsicherheits-, Unübersichtlichkeits-, letztlich Kontingenzerfahrungen innerhalb der Lebensvollzüge vorbei.¹³ Sie kommt deswegen nicht daran vorbei, weil die Konstitution einer echten Frage aus diesen *Wirklichkeiten* schöpft und eine geographiedidaktische Bewältigung diesem Umstand mit entsprechend reflexiven Werkzeugen Rechnung zu tragen hat.

Fachspezifisch argumentiert kommt sie auch nicht an den *Wirklichkeiten* vorbei, weil die geographiedidaktische Beobachtung selbst durch zunehmende Kontingenz herausgefordert ist. Wir als Geographiedidaktiker sind ebenso betroffen, das jedoch durch die Unsicherheit und Kontingenz unserer eigenen Beobachtungen. Das, was die Vorstellung *einer* Geographiedidaktik kennzeichnet, wird somit eher kontextabhängig

¹²SIEBERT (2005:50) äußert zum Verständnis darüber, was Wirklichkeit in konstruktivistischer Perspektive sein kann: „Wirklichkeit ist das, was in uns wirkt“.

¹³Gemeint sind die Implikationen von zunehmender Individualisierung, die in Zeitdiagnosen wie z. B. Globalisierung formuliert und als besondere Herausforderung für den Einzelnen betrachtet werden (vgl. u. a. BECK 2001, GÖRG 2004, WERLEN 2000).

als differenzierte und spezialisierte Beobachtungen sichtbar und damit im Plural als Geographiedidaktiken beschreibbar. Als Disziplin würde die Geographiedidaktik der Verarbeitung ihrer internen Möglichkeiten nicht gerecht werden, wenn sie von sich selbst eine konsensuelle und übergreifende Perspektive im Sinne *einer* geographiedidaktischen Theorie mit entsprechender Praxis erwartet und konstatiert.¹⁴ Der Umgang mit Kontingenz bedeutet auch hier, dass geographiedidaktisches Denken und Handeln und entsprechende (meta-)theoretische Voraussetzungen kontextspezifisch und damit reflexiv gehandhabt werden.

Explizite Reflexivität als Mittel der Bewährung einer geographiedidaktischen Beobachtung zielt letztlich auf einen adäquaten Umgang mit dem jeder Beobachtung innewohnendem Kontingenzproblem. Die These, dass „die Bearbeitung von Kontingenz die Daueraufgabe des Menschen in der Gesellschaft“ (SCHMIDT 2003a:25) bedeutet und das für die Bewältigung dieser Aufgabe Reflexivität eine besondere Leistung zukommt (ebd.), wird nunmehr speziell auch als Grundproblem für geographiedidaktisches Beobachten in Anschlag gebracht.

2.2 Konstruktivismus als Epistemologie des Beobachtens

Explizite Reflexivität als Mittel zur Bearbeitung von Kontingenz gründet demnach auf einer gesteigerten Bewusstheit für die Beobachtung als solche. Reflexivität ist das tragende Element einer „Epistemologie des Beobachtens“ (VON FOERSTER 2006⁹:44). Somit ist sie Konsequenz der Grundannahme, dass Wirklichkeiten in Beobachtungen figuriert werden, letztlich „Beobachter und Beobachtetes untrennbar miteinander verknüpft sind“ (ebd.). Konkret bedeutet das, dass sich die konstruktivistische Reflexionsarbeit (= Reflexivität) auf den Prozess der Herstellung einer (Problem-)Wirklichkeit – sprich: der Beobachtung als ein durch Selektionen und Unterscheidungen gekennzeichneten Vorgang – auszurichten hat:

Der „Konstruktivismus als Reflexionstheorie weist demnach die Selektivität und Differenzialität der Beobachtung als epistemologische Voraussetzung aus“ (MOSER 2004:15).

¹⁴ Hier sei an die aktuellen Versuche erinnert, die sich alle zum Ziel machen, *eine* Geographiedidaktik zu entwerfen (vgl. u. a. HAUBRICH (2006²), RHODE-JÜCHTERN 2009, RINSCHEDI 2005²). Darunter sind nur die Entwürfe in der Lage, sich explizit auf eine Geographiedidaktik im Plural einzulassen, die auf einem konstruktivistischen Fundament aufbauen (vgl. u. a. RHODE-JÜCHTERN 2009).

Die Konzipierung des Geographiedidaktikers als reflexiver Beobachter ist im Kontext dieser epistemologischen Grundannahmen und Forderungen konsequent. Die geographiedidaktische Beobachtung bewährt sich daran, *ob* und *wie* sie auf Beobachtungen reflexiv Bezug nimmt:

„Unsere Wirklichkeit ist die von uns beobachtete Wirklichkeit. Wollen wir unsere Welt überprüfen, müssen wir unsere Beobachtungen beobachten: Beobachtung II. Ordnung. Dabei kommt es nicht nur darauf an, was wir beobachten, sondern auch wie wir beobachten“ (SIEBERT 2005:29).

Ziel ist somit auch die (geographiedidaktische) Beobachtung von Beobachtungen. Der Geographiedidaktiker als reflexiver Beobachter ist in diesem Verständnis ein Beobachter zweiter Ordnung. Als solcher fragt er nicht nur *was* beobachtet, sondern *wie* das Beobachtungsobjekt beobachtet wird. *Geographiedidaktisch* gewendet heißt das: Was ist das *geographische Problem*, das Gegenstand einer kommunikativen Situation sein soll? Und: Wie wird das *geographische Problem als Problem* in oder außerhalb der Situation beobachtet?

Das Alleinstellungsmerkmal einer Beobachtung zweiter Ordnung¹⁵ innerhalb des konstruktivistischen Denkstils ist grundlegend für den Geographiedidaktiker, wenn er im Umfeld eines geographischen Problems beobachtet. Dazu ist er einerseits mit einer Bewusstheit für die *eigenen* Beobachtungen ausgestattet. Er nimmt dann eine „Selbstbeobachterposition“ (REICH 2008⁴:164) ein. Andererseits beobachtet er *andere* Beobachter und Beobachtungen. Er nimmt dazu eine „Fremdbeobachterposition“ (ebd.)

¹⁵ Die „Beobachtung der Beobachtung“ fokussiert die Frage nach dem *Wie* der Konstruktion von Wirklichkeiten. Dies kann als gemeinsame Annahme an sich ganz unterschiedlicher Richtungen konstruktivistischer Theoriebildungen konstatiert werden. Es werden im konstruktivistischen Denken zwei Hauptströmungen unterschieden: Der erkenntnistheoretische bzw. „radikale“ Konstruktivismus (vgl. u. a. VON GLASERSFELD 1997a, VON FOERSTER 2006⁹) und der soziale Konstruktivismus (vgl. u. a. SEARLE 1997, GERGEN 2002). Die erste Variante zielt auf die Frage: „Wie ist Erkenntnis möglich?“, die zweite auf die Frage: „Wie werden soziale Objekte gemacht?“ (REDEPENNING 2006:18ff.). Es ist letztlich eine Frage des Erkenntnisinteresses, ob eher die Entstehungsbedingungen von Erkenntnis und Wissen oder sozialen Objekten in den Blick geraten (EBD.).

Beide Richtungen schließen sich jedoch nicht aus. Das aus dem Grund, weil Subjektivität immer individuell und sozial zugleich ist. Dieser Aspekt schlägt sich insbesondere in integrativen Theoriebildungen nieder, die eine Überwindung der altkonstruktivistischen Unterscheidung anstreben (vgl. SCHMIDT 2003a, 2003^b).

Auch innerhalb dieser Arbeit wird die Unterscheidung nicht reproduziert. Der fragende Blick bleibt deshalb auf ein allgemeines „Wie ist?“ im Unterschied zu einem „Was ist?“ gerichtet. In den folgenden Ausführungen geht es dazu um die Rezeption konstruktivistischer Annahmen, die es erlauben, den Geographiedidaktiker als Beobachter zweiter Ordnung zu modellieren. Hier rückt die Frage nach dem Wie von Erkenntnis, Wissen und Beobachtungen in den Blick. An späterer Stelle wird diese Frage in Bezug auf ein Wozu diskutiert und geklärt, wie der Geographiedidaktiker durch „Beobachtung von Beobachtungen“ ein geographisches Problem in den Griff bekommt. Hier richtet sich der Blick dann eher auf die Bedingungen von Objektivationen.

ein. Insgesamt hat er verinnerlicht, dass seine Welt, in erster Linie, die von ihm beobachtete Welt ist. Er weiß, dass andere die Welt ähnlich oder anders beobachten und deshalb ist er bestrebt, seine Beobachtungsperspektiven zu erweitern und die Beobachtungen anderer zu akzeptieren, auch wenn sie nicht immer der eigenen Beobachtungsweise gerecht werden (SIEBERT 2005:29).

Nun bedarf die Aufforderung zur geographiedidaktischen Beobachtung von Beobachtungen selbst einer kritischen Beobachtung. Die erkenntnistheoretische Annahme, „dass Beobachter und Beobachtetes untrennbar verknüpft sind“ (VON FOERSTER 2006⁹:44), impliziert für die Beobachtung zweiter Ordnung nicht nur Möglichkeiten, sondern auch Grenzen. Streng beobachtungstheoretisch kann konstatiert werden: Auch Beobachtungen können *nicht* – so wie sie sind – beobachtet werden. Beobachtungen können im objektiven Sinne nicht beobachtet werden, weil auch ihre Beobachtung an einen Beobachter gebunden und damit nicht voraussetzungslos ist. Einfach formuliert: Ich kann Beobachtungen nicht beobachten, weil *ich* beobachte. Das Auge des Betrachters ist konstitutiv für die Beobachtung von Beobachtungen, wobei allerdings dessen Voraussetzungen im Beobachtungsvollzug im Dunkeln verbleiben. SCHMIDT (2003a:33) argumentiert in diesem Kontext:

„Beobachter 1. Ordnung (alltagshandelnde Aktanten) vollziehen Setzungen ohne bewusste Bezugnahme auf deren Voraussetzungen. Beobachter 2. Ordnung setzen Beobachtungsprozesse in Gang, um die Voraussetzungen der Setzungen des Beobachters 1. Ordnung zu beobachten, wobei ihre eigenen Voraussetzungen als blinder Fleck wirken. Beobachter 3. Ordnung beobachten die Voraussetzungen des Beobachters 2. Ordnung mit Hilfe ihrer blinden Flecken usw.“¹⁶

Demnach gibt es keine Beobachtung ohne „blinde Flecken“. Es werden „künstlich“ unterschiedliche Beobachtungsrichtungen – erste, zweite, dritte Beobachtung – differenziert, die zwar bestimmte Kriterien des Beobachtens explizit ausweisen, die sich aber gleichzeitig auf Basis „blinder Flecken“ konstituieren. Ein Beispiel: Ich beobachte bei der Abfassung dieser Zeilen als Beobachter dritter Ordnung. Ich versuche, den Geographiedidaktiker als Beobachter zweiter Ordnung zu beobachten. Ich versuche also einen geographiedidaktischen Zweitbeobachter zu figurieren und zu begründen, der in der Lage ist, über die Kriterien von (eigenen) Erstbeobachtungen Auskunft zu geben.

¹⁶SCHMIDT (2003a:33) ergänzt das Argument durch folgenden Zusatz: „Dabei stellt diese Hierarchisierung nicht etwa eine Qualitätssteigerung dar, sondern benennt Beobachtungsrichtungen, wie sie im Alltag, in der Wissenschaft oder in der Wissenschaftstheorie praktiziert werden.“

Dieser Zweitbeobachter konstituiert sich also erst in meiner Beobachtung, er existiert nicht außerhalb von ihr. Hinzu kommt, dass mir, während ich beobachte, die Voraussetzungen meiner Beobachtung – als Beobachtung dritter Ordnung – nicht bewusst sind. Dies ist der „blinde Fleck“, von dem aus sich jedoch (m)eine Vorstellung über die Figur des Geographiedidaktikers als Zweitbeobachter konstituiert. Somit ist „die Position, in der sich ein Beobachter als Beobachter installiert, [...] eine Position der Unsicherheit“ (LUHMANN 1998³:521).

Die Hoffnung auf einen Erkenntnismehrwert durch die Beobachtung zweiter Ordnung wird irritiert. Verunsichert wird zumindest der Glaube, dass ein Rekurs auf Beobachtungen mehr „Objektivität“ verspricht.¹⁷ Zu fragen ist, wie mit diesen Beschränkungen umgegangen werden kann? Ein Ausweg bedeutet, dass das Beobachtungspostulat einschließlich Subjektivitäten und „blinder Flecken“ akzeptiert und bewusst damit umgegangen wird. Diesbezüglich bestünde eine *erste* Umgangsform darin, dass Subjektivität im Sinne der eigenen Involviertheit in die Beobachtungen, die beobachtet werden sollen, reduziert wird. Eine *zweite* Umgangsform könnte bedeuten, dass Subjektivität für die eigenen Beobachtungen genutzt und durch Selbstreflexivität – soweit möglich – verfügbar gemacht wird. Beide Varianten sind für die geographiedidaktische „Beobachtung der Beobachtung“ kritisch zu prüfen.

2.3 Beobachten zwischen Erfahrung und Abstraktion

Um die Güte von geographiedidaktischen Beobachtungen zweiter Ordnung zu gewährleisten, wurde die Möglichkeit eingeräumt, die eigene Involviertheit in Beobachtungen, die beobachtet werden sollen, zu reduzieren. Das bedeutet routinemäßiges Beobachten nicht zusätzlich durch das eigene Beteiligtsein zu verändern, also Beobachtungskontinuitäten nicht durch eine Beobachtung zweiter Ordnung zu unterbrechen. Dies gilt es genauer zu betrachten: Die Beobachtung erster Ordnung findet auf der Ebene von Erfahrungen als empirische Beobachtung statt. Die Beobachtung zweiter Ordnung bedeutet Abstraktion. Auf der Ebene von Abstraktionen

¹⁷ „Einige Forschungsprogramme behandeln Reflexivität als eine methodologische Basis, um die Objektivität wissenschaftlicher Aussagen zu verbessern“ (LYNCH 2004:274). Dazu zählt beispielsweise das „methodologische Selbstbewusstsein“ im Bereich der qualitativen Sozialforschung, womit gemeint ist, dass zugunsten von mehr Objektivität die eigene Involviertheit in empirische Beobachtungen durch eine (selbst-)reflexive Beobachtung zu kennzeichnen und wenn möglich zu reduzieren ist (LYNCH 2004:278). Mit Reflexivität im konstruktivistischen Sinn wird die Idee einer Möglichkeit zu Objektivität jedoch vollständig untergraben.

ist sie auf Ideen und Modelle angewiesen, die bereits Produkte aus Beobachtungen sind und als Referenz der Beobachtung zweiter Ordnung zuträglich werden. Damit wird deutlich:

„Der Beobachter zweiter Ordnung kann keine Empirie betreiben. Er bleibt darauf angewiesen, Datenmaterial zu nehmen, das bereits auf seine Theorie zugeschnitten ist“ (NICK 2001:193).

Ein Beispiel: Ich kann guten Geographieunterricht *machen*. Das entspricht der Erstbeobachtung auf der Ebene von Erfahrungen. Ich kann aber auch guten Geographieunterricht *beobachten*. Ich beobachte dann, *wie* guter Geographieunterricht gemacht wird. Das entspricht der Zweitbeobachtung auf der Ebene von Abstraktionen. Beobachte ich, wie Geographieunterricht gemacht wird und sitze dazu in einer Haltung teilnehmender Passivität im Klassenzimmer, existiert der Unterricht nicht ohne mein Zutun. Der Geographieunterricht wird auch für mich als dessen Beobachter gemacht. Konsequenz ist, dass der Geographieunterricht an sich als (Erst-)Beobachtung, wie sie ohne mein Zutun, routinemäßig stattfindet, nicht zugänglich ist. Für die Beobachtung einer „reineren“ Beobachtung muss der Beobachter für das, was er beobachtet, unsichtbar bleiben. Ich als Beobachter der Beobachtung – also des Geographieunterrichts – sollte dann nach Möglichkeit nicht im Klassenzimmer sitzen. Wie kann ich dann beobachten? Ein Ausweg könnte bedeuten, dass ich Geographieunterricht ab sofort nur noch in Form bereits geronnener Aktion der Literatur- und Aktenlage beobachte, mir sozusagen durch Interpretation von Wissen aus zweiter Hand eine Theorie am Schreibtisch erarbeite. Damit bin ich als Beobachter unsichtbar und käme der Beobachtung – dem Geographieunterricht, wie er in der Regel ohne mich stattfindet – zumindest in der Hinsicht näher, dass ich als Beobachter dann „nur“ noch durch mein Beobachtungsinteresse, die Erfindung meiner Frage, die Auswahl von Ideen und Modellen etc. in den Beobachtungsprozess involviert bin (NICK 2001:177f).¹⁸

¹⁸ NICK (2001:177ff.) analysiert und diskutiert unterschiedliche Versionen einer Theorie des Beobachtens und der Beobachtung. Er diskutiert dazu den Beobachter zweiter Ordnung, wie er in LUHMANN'S Theorie sozialer Systeme eingeführt wird. LUHMANN zufolge können sich Systeme nicht selbst beschreiben, wenn sie dabei beobachtet werden und darauf muss entsprechend beobachtungspraktisch reagiert werden. Mittel der Wahl ist, Wissen aus zweiter Hand zu beziehen und aufgrund einer gesetzten Unterscheidung neu zu interpretieren.

Im Bereich der Methodendiskussion der qualitativen Sozialforschung, die sich immer auf die Ebene der Erstbeobachtung begibt, wird ein Ausweg darüber versucht, indem das Wissen aus der „Beobachtung der Beobachtung“ als situiert betrachtet wird und diese Situietheit transparent gemacht wird. Dies gilt dann als methodologisches Selbstbewusstsein (LYNCH 2004:278), als Reflexivität des Forschers oder

Auf die geographiedidaktische Beobachtung zweiter Ordnung transferiert, heißt das: Sie sollte nach Möglichkeit keine Empirie betreiben. Inwieweit ist es für den Geographiedidaktiker praktizierbar, nicht auf der Ebene von Erfahrungen zu beobachten? Eine Antwort muss differenziert ausfallen. Generell macht es wenig Sinn, eine Beobachtung zweiter Ordnung ausschließlich einzufordern. Dies liegt daran, dass der Geographiedidaktiker als Geographiedidaktiker *tätig* ist und somit ein Großteil seiner Beobachtungen auf der Ebene von Erfahrungen stattfinden muss. Er ist in erster Linie *Macher* einer kommunikativen Situation, in der ein geographisches Problem be- und verhandelt wird. Somit gehört es zu seiner professionellen Aufgabe, empirisch – im Sinne von Machen – zu beobachten und auf der Ebene von Erstbeobachtungen zu verbleiben.

Dennoch ist es praktizierbar (und notwendig) eine Position der Beobachtung zweiter Ordnung zu beziehen. Diese richtet sich auf den Inhalt als Grundlage der Verständigung, konkret das geographische Problem. In Bezug auf die Problembeobachtung und -beschreibung nimmt der Geographiedidaktiker eine Beobachterposition zweiter Ordnung ein. Das mit dem Ziel, die Beobachtung eines Problems als Problem transparent und kommunikativ zugänglich zu machen. Das entspricht seiner besonderen Qualität als „Wissensarbeiter“ und in dieser Hinsicht muss eine Beobachtung zweiter Ordnung auch konsequent eingefordert werden: Demnach sollte der Geographiedidaktiker in Bezug auf das Thema keine Empirie (im strengen Sinn) betreiben. Er sollte sich zum Zweck der Datengenerierung selbst nicht in eine originale Begegnung vor Ort begeben, sondern stets mit „fertigen“ Ideen und Modellen im Umfeld des Problems arbeiten. Diese sind dann mit Hilfe einer eigenen Frage einer neuen Interpretation zu unterziehen. Damit kommt er der Beobachtung einer „reineren“ Beobachtung etwas näher, die eigene Involviertheit in die Problembeobachtung erster Ordnung ist geschmälert und „nur“ als „blinder Fleck“ im Kontext der eigenen Frage zugegen.

Insgesamt ist der Geographiedidaktiker Erst- und Zweitbeobachter zugleich. In dem, was er im Klassenzimmer, im Seminarraum oder in einer Beratungssituation *tut*, in den

der Forschung (FLICK 2004²:19), als methodologisches Postulat der Selbst-/Reflexivität (BREUER 2009:117ff.) oder Aufforderung, die mit der eigenen Involviertheit verbundenen Kontingenzen selbst zum Thema zu machen (NASSEHI & SAAKE 2002).

Beziehungen zu und Interaktionen mit den anderen, bleibt er Erstbeobachter. Er ist dann ganz dabei und damit kein Zuschauer. Bei der Beobachtung und Beschreibung des Problems als Gegenstand der Verständigung bleibt er jedoch Zweitbeobachter. Er ist dann zwar dabei, aber nicht ganz dabei und avanciert somit zum distanzierten Zuschauer. Die geographiedidaktische Beobachtung überschätzt die Möglichkeiten ihrer Beobachtung zweiter Ordnung dann nicht, wenn eine solche begrenzt zum Einsatz kommt. Sie ist zuverlässig anwendbar, wenn sie auf das geographische Problem bezogen bleibt, keine Empirie betreibt und somit Beobachter und Daten fein säuberlich auseinander gehalten werden.

2.4 Beobachtungsbewusstsein

Eine zweite Variante um die Qualität der geographiedidaktischen Beobachtung zweiter Ordnung zu gewährleisten, bezieht sich auf die Möglichkeit von Selbstreflexivität. Selbstreflexiv zu sein bedeutet, dass der geographiedidaktische Beobachter sich selbst in seinen Beobachtungen wahrnehmen, beobachten und beschreiben kann: Der Beobachter weiß, dass er beobachtet. Er weiß, wie er beobachtet. Er weiß, wie er zur Kenntnis über seine Beobachtungen gelangt.

Im Bereich konstruktivistischer Didaktiken wird die Fähigkeit durch Beobachtung zweiter Ordnung auf die Kriterien eigenen Beobachtens zu reflektieren mit Begriffen wie „Beobachtungsbewusstsein“ (ARNOLD 2007:62), „Selbstreflexionskompetenz“ (ARNOLD 2007:155) oder als Fähigkeit zu „reflexivem Lernen“ (SIEBERT 2005:83) bezeichnet. Die selbstreflexive Beobachtung der eigenen Beobachtung gilt dort als grundlegendes Kennzeichen von Professionalität:

„Professionelles Verhalten ist nur als ein beobachtungsbewusstes bzw. selbstreflexives Verhalten möglich. Ein solches Verhalten ist weniger 'entschieden'. Man weiß dann um die Eigenkonstruktion seiner Reaktionen und Urteile [...]. Nur wer seine alten Bekannten (routinemäßigen Deutungen, Gefühle und Reaktionen) kennt, kann sich von ihnen verabschieden oder zumindest 'auf Distanz gehen'“ (ARNOLD 2007:155).

Setzt man ein erweitertes Repertoire des Umgangs mit diesen Bekannten voraus, so bedeutet das auch die Möglichkeit, sich bewusst für sie zu entscheiden, genauso wie neue zu kreieren oder alte zu modifizieren. Durch diese gesteigerte Bewusstheit für das eigene „professionelle Selbst“ intendiert ist einerseits die Möglichkeit, die eigene Subjektivität und „blinde Flecken“ der Beobachtung zu erkennen. Damit wird möglich,

eigene von anderen Beobachtungen zu unterscheiden, das eigene Spektrum an Beobachtungen zu erweitern um letztlich einen Beobachtungsgegenstand perspektivisch vielseitig zu modellieren. Andererseits wird sie schlichtweg benötigt, um überhaupt zu wissen, was und wie dem Professional vorzugsweise in den Blick geraten kann oder nicht.

Nur wie lernt man seine „alten Bekannten“ kennen? Im Diskurs konstruktivistischer Didaktiken wird die Möglichkeit eingeräumt, sich durch einen „Zweiten Blick“ und dessen „gezielter Schulung“ (ARNOLD 2003:17) selbst beobachten zu können. REICH (2008⁴:164) bezeichnet das als kritische Selbstbeobachtung mit Hilfe einer „imaginierten Fremdbeobachterposition“. SIEBERT (2005:83) bindet Selbstreflexivität an die Fähigkeit zu Selbstreflexion und Metakognition zurück. Das entspricht auch der Vorstellung des Geographiedidaktikers als „distanzierter Zuschauer“, der zweifelnd in Frage stellt, ob das, was er beobachtet, auch so ist, wie er es beobachtet. Die Möglichkeit zu expliziter Selbstreflexivität, wie sie in diesen Bezeichnungen vielleicht suggeriert wird, besteht allerdings nicht uneingeschränkt. Es handelt sich immerhin um eine „vage“ Angelegenheit, die „alten Bekannten“ sozusagen auf eigene Faust kennen lernen zu wollen. Die These, dass der Beobachter weiß, wie er beobachtet und wie er *selbst* zur Kenntnis über seine Beobachtungen gelangt, verdient somit eine differenzierte Betrachtung.

Fraglich bleibt, ob und inwieweit ein „Zweiter Blick“ über die eigene Schulter streng beobachtungstheoretisch überhaupt möglich ist. LUHMANN (1998³:522) spricht vom Problem der „konstitutiven Unfähigkeit des Beobachtens, sich selber zu beobachten“. Das bedeutet: Ein Beobachter kann sich nicht beobachten, wenn er beobachtet. Ihm sind die Beobachungskriterien, mit denen er beobachtet im Moment seiner Beobachtung nicht bewusst.¹⁹ Ein Beispiel: Ich mache Geographieunterricht. Könnte ich mich selbst

¹⁹ Bei LUHMANN (1998³:520) heißt es dazu in einer einfachen Formulierung: „Eine Unterscheidung kann sich nicht selbst beobachten, sie ist ihr eigener blinder Fleck“. An anderer Stelle wird ausführlicher argumentiert: „Die in der Beobachtung operativ verwendete, aber nicht beobachtbare Unterscheidung ist der blinde Fleck des Beobachters. Mit logischen Begriffen formuliert: der Beobachter ist das ausgeschlossene Dritte seiner Beobachtung; er ist nicht das ‚Subjekt‘, er ist der ‚Parasit‘ (Serres) seiner Beobachtens. Man kann mithin sehen, was er nicht sehen kann, wenn man nur fragt, welche Unterscheidung er verwendet – [...]; und die Frage ist nur, welcher theoretische Apparat diese Einsicht in die eigene Blindheit – zwar nicht eliminieren, aber aushalten kann (LUHMANN 1990:231). Zum „blinden Fleck“ bei der Beobachtung der eigenen Beobachtung vgl. auch die Argumentation von SCHMIDT (2003a:33).

beobachten, wenn ich beobachte bzw. unterrichte, müsste es mir möglich sein, mich während des Unterrichtens selbst durch einen „imaginierten Fremdbeobachter“ (REICH 2008⁴:165) zu begleiten. Ich müsste mich selbst als mein eigener Fremdbeobachter – Beobachter zweiter Ordnung – im „Klassenzimmer“ positionieren, der mich in den Beziehungen zu und Interaktionen mit den anderen beobachtet. Ich bräuchte einen weiteren eigenen Fremdbeobachter – Beobachter dritter Ordnung –, der mich darin beobachtet, wie ich mich als Beobachter zweiter Ordnung einem geographischen Problem zuwende. Beides geht nicht. Eine hinreichende Reflexivierung eigener Beobachtungskriterien kann nur durch ein Korrektiv erfolgen, das sichtbar macht, was der Beobachter selbst nicht sehen kann (LUHMANN 1990:231). Es bedarf des anderen, um zu wissen, *wie* ich als Beobachter erster Ordnung im „Klassenzimmer“ beobachte, *wie* ich als Beobachter zweiter Ordnung auf ein geographisches Problem zugreife, also welche „alten Bekannten“ im Verborgenen für meine Beobachtungen konstitutiv sind. Wie kann ein solches Korrektiv aussehen? Ich kann mich selbst nicht beobachten; aber ich kann über mich selbst reflektieren, wenn ich mich beobachten und beraten lasse. Das bedeutet in einem erweiterten Sinn die Bereitschaft, sich Fragen zur eigenen Beobachtungs- resp. Denk- und Handlungsweise stellen zu lassen: „Beratung [ermöglicht und, A. S.] strukturiert Selbstreflexion, liefert Informationen und Deutungsvorschläge [...]“ (DUTTWEILER 2004:26). Aber nicht nur durch professionelle zweite und dritte Beobachter wird eine selbstreflexive Beobachtung angeregt, sondern auch durch die Konfrontation mit anderen fiktiven Beobachtern: Dies entspricht beispielsweise einer besonderen Art der Rezeption von entsprechender Fachliteratur, die darin besteht, das eigene Beobachten durch kritischen Abgleich und kritisches Fragen auf den Prüfstein zu stellen.²⁰

Sich selbst explizit „als Beobachter zu installieren“ (LUHMANN 1998³:521) und zu zeigen ist ohne ein Korrektiv – sich selbst durch andere(s) beobachten lassen – nicht möglich. Insgesamt heißt das, Selbstreflexivität als reflexive Kritik durch andere(s) an den eigenen Beobachtungen zu konzipieren. In diesem Verständnis ist Selbstreflexivität einer geographiedidaktischen Beobachtung zweiter Ordnung zuträglich. Sie räumt zwar keine konstitutiven Unsicherheiten aus dem Weg, gewissermaßen verstärkt sie diese

²⁰ Beispielsweise kann/soll der Leser diese Arbeit bzw. die Figur des Geographiedidaktikers als reflexiver Beobachter nutzen, um sich selbst Fragen zu den eigenen Prinzipien geographiedidaktischer Beobachtung zu stellen.

sogar noch. Dennoch dient der bewusste Umgang mit der eigenen Subjektivität und entsprechender „blinder Flecken“ dazu, dass eine Beobachtung zweiter Ordnung überhaupt stattfindet. Das ist möglich, weil allein durch den Versuch, sich kritisch beobachten zu lassen, eine grundsätzliche „Beobachtungssensibilität“ (SIEBERT 2005:82) im Sinne einer erhöhten Aufmerksamkeit für eigene und andere Beobachtungen hervorgerufen wird. Dem Beobachter ist es so überhaupt möglich, Beobachtungsrichtungen zu unterscheiden und eine Beobachterposition zweiter Ordnung einzunehmen. Die ontologische Frage „Was ist...?“ wird dem Geographiedidaktiker als reflexiver Beobachter ohne die epistemologische Frage „Wie ist...?“ somit nicht mehr befriedigend beantwortbar sein.

2.5 Erkenntnisfiguren

Was wurde bisher gemacht? Die Anfangsentscheidung des „Geographiedidaktikers als reflexiver Beobachter“ wurde konstruktivistisch eingebettet. Dazu wurden die Möglichkeiten und Grenzen einer geographiedidaktischen Beobachtung als Beobachtung zweiter Ordnung diskutiert. Allgemein und prinzipiell wurde konstatiert, dass sich die geographiedidaktische Beobachtung daran bewährt, *ob* und *wie* sie reflexiv auf eigene und andere Beobachtungen im Umfeld eines geographischen Problems Bezug nimmt. Die Frage, *was* bei einer solchen reflexiven Bezugnahme en detail geschieht und zum Vorschein kommt, wurde diesbezüglich nicht geklärt: Was geschieht und wird im Ergebnis sichtbar, wenn wir eigene oder andere Beobachtungen beobachten?

Zur Beantwortung der Frage sei noch einmal an die Funktion von Reflexivität bei der Bearbeitung von Kontingenz erinnert:

„Die Leistung [von Reflexivität, A. S.] besteht in erster Linie darin, (universale) Kontingenz durch (spezifische) Kontingenz zu bearbeiten und damit das Risiko der Kontingenz, der Unsicherheit bzw. der Haltlosigkeit unserer Handlungen durch solche sozial relevanten Orientierungs-Orientierungen [...] im Denken, Handeln und Kommunizieren zu mindern, die mit der kognitiven Autonomie der Aktanten vereinbar ist. Mit anderen Worten, das Lösungsprinzip besteht darin, Kontingenz nicht etwa durch einen möglichst objektiven Abgleich mit der Realität zu bearbeiten, sondern sie durch den für alle Aktanten in einer Gesellschaft fiktiven Bezug auf gegenseitig unterstelltes kollektives Wissen der Beobachtung zu entziehen, sie also zu 'invisibilisieren'“ (SCHMIDT 2003a:25)²¹.

²¹ Reflexivität gilt in der Argumentation von SCHMIDT als Lösung von zwei Grundproblemen menschlichen Handelns: „Bei allem, was wir tun, wählen wir (bewusst oder unbewusst) eine Möglichkeit aus

Das bedeutet: Wenn wir reflexiv beobachten, bearbeiten wir Kontingenzen, Unsicherheit und Haltlosigkeit und das auf besondere Art und Weise: Durch Reflexivität wird die Kontingenzen von Beobachtungen und Handlungen *erstens* nicht geleugnet, sondern *bewusst* ausgewiesen. Kontingenzen werden aber *zweitens* wie ein „riskantes Symptom“ behandelt. Das Risiko einer „universalen“ Kontingenzen wird sozusagen eingefangen, indem sie unsichtbar gemacht wird. Der „Trick“ besteht darin, anstatt einer universalen eine spezifische – besser: überschaubare und handhabbare – Kontingenzen zuzulassen. Die Beobachtung einer Problemwirklichkeit bedeutet somit zwar immer noch die Beobachtung einer *kontingenten* Problemwirklichkeit („Es könnte auch ganz anders sein.“). Jedoch wird diese universale Kontingenzen unterbrochen. Das, indem *nicht* geprüft wird, ob das Problem auch im ontologisch objektiven Sinne tatsächlich existiert, sondern indem bei der Beobachtung und Beurteilung des Problems als Problem reflexiv auf ganz *bestimmte* Beobachtungskriterien rekurriert wird. Es handelt sich dabei um Kriterien, die schlichtweg „gesetzt“ und damit nicht weiter auf Kontingenzen ihrerseits befragt werden (müssen). Es sind Kriterien, die aus einem „kollektiv geteiltem Wissen der Beobachtung schöpfen“ (ebd.) und dadurch plausibilisiert, legitimiert, also quasi „objektiviert“ als „Orientierungs-Orientierungen“ bei der Entstehung einer Problemwirklichkeit in Erscheinung treten.

Die „Beobachtung von Beobachtungen“ zielt auf „spezifische Kontingenzen“ und somit auf die Explikation von „Orientierungs-Orientierungen“. Diese stellen eine Art basalen Bezugspunkt für das Denken, Handeln und Kommunizieren des Einzelnen in einem sozialen Gefüge bereit, auch wenn sie an sich im Sinne einer universalen Kontingenzen haltlos sind. In diesem Verständnis bedeutet die „Beobachtung von Beobachtungen“ zwar unweigerlich eine Steigerung von Kontingenzen, Unsicherheit und Haltlosigkeit, aber gleichzeitig auch die Möglichkeit zur „Strukturierung von Unsicherheit“.

einem Überschuss von Möglichkeiten, die wir in der jeweiligen Handlungssituation nicht realisieren. Selektion konstituiert notwendigerweise Kontingenzen und umgekehrt. Darum ist die Bearbeitung von Kontingenzen die Daueraufgabe des Menschen in der Gesellschaft [...]. Die Selektionen, die wir treffen, sind die Selektionen, die *wir* treffen. Dabei sind wir an die für uns jeweils spezifischen Bedingungen der Selektion gebunden. Diese aktantenspezifische Situation, die im konstruktivistischen Diskurs als 'kognitive Autonomie' bezeichnet wird, muss nun aber vermittelbar sein mit den Bedingungen einer sozialen Orientierung der Aktanten, um die Sozialität ihres Handelns und Kommunizierens zu ermöglichen. Das zweite Grundproblem des Menschen besteht also in der Vermittlung zwischen kognitiver Autonomie und sozialer Orientierung“ (SCHMIDT 2003a:25).

(LUHMANN 1998³:521).²² Mittel dieser Strukturierung ist das rekursive Umkehren auf „Orientierungs-Orientierungen“, die den Beobachtungsprozess implizit steuern. Diese „Orientierungs-Orientierungen“ – so die These – bilden miteinander verflochten Beobachtungsmuster, besser: Erkenntnisfiguren:

„Mit Erkenntnisfigur ist eine Art Gewebe, ein Strukturgebilde von Vorannahmen und Regeln der Erzeugung von Erkenntnis gemeint, in die [...] das erkenntnisorientierte Denken jeweils eingebettet ist“ (NICK 2001:15).

Im weitesten Sinn heißt das: Die geographiedidaktische „Beobachtung der Beobachtung“ reflektiert auf *Erkenntnisfiguren* als konstitutive Voraussetzungen von Beobachtungen im Umfeld eines geographischen Problems.

Eine Antwort auf die einleitende Frage, was bei einer reflexiven Bezugnahme auf Beobachtungen geschieht und explizit zum Vorschein kommt, lautet dann konkret: Die geographiedidaktische Beobachtung zweiter Ordnung geht auf den *Grund* von Beobachtungen erster Ordnung, also auf „Orientierungs-Orientierungen“ zurück und strukturiert diese in Erkenntnisfiguren.

Um auf Erkenntnisfiguren im Umfeld eines geographischen Problems reflexiv Bezug nehmen zu können, ist für den Geographiedidaktiker in erster Linie die Strukturierung *eigener* Unsicherheiten, Kontingenzen und Haltlosigkeiten voraussetzungsvoll. Das geschieht, indem er beobachtet und sich sehr bewusst darüber ist, dass er beobachtet und dazu eine eigene – individuelle – Brille trägt. Gleichzeitig verlässt er sich darauf, dass die eigene Brille den Brillen der anderen ähnelt und damit das, was durch sie beobachtbar wird oder nicht, vergleichbar ist. Er verlässt sich darauf, dass die eigene Brille auf einem gewissen Maß an Vereinbarung innerhalb seiner Bezugsgruppen (z. B. Geographen, Geographiedidaktiker) beruht. Das bricht universale Kontingenz auf eine spezifische und verschafft ihm – wenn auch trügerisch – Sicherheit. Dessen ist sich der Geographiedidaktiker als reflexiver Beobachter dennoch sehr bewusst. Deswegen ist er immer wieder bestrebt, via Reflexivität die Gestalt seiner eigenen Brille als offiziell vereinbarte Brille (z. B. die Brille eines geographischen Paradigma) auszuweisen. Das

²² Konkret bezeichnet LUHMANN (1998³:521) mit „Strukturierung der Unsicherheit“ Folgendes: „Aber die Position, in der sich ein Beobachter als Beobachter installiert, ist eine Position der Unsicherheit. Eben daraus ergibt sich der Anlass zum Aufbau eines eigenen strukturdeterminierten autopoetischen Systems, das nicht etwa die Beseitigung der Unsicherheit und damit das eigene Ende zum Ziel hat, sondern mit der Strukturierung von Unsicherheit arbeitet. Beobachtet man das Beobachten, so erkennt man, dass der Beobachter die Welt mit Unsicherheit infiziert und damit ein Moment der Unordnung hinzufügt. Durch Beobachten des Beobachtens lässt sich dies steigern, aber nicht ändern.“

bedeutet eine solche kontinuierlich auszuhandeln, weil ihm nur so der Charme von Rückbindung und Sicherheit im eigenen Denken und Tun zuteil werden kann (vgl. Selbstreflexivität durch ein Korrektiv). Aushandeln heißt, *eigene* Erkenntnisfiguren explizit zu machen und öffentlich zur Diskussion zu stellen, die im Rahmen seiner Zugehörigkeiten als konsensuell ge- und behandelt werden. Es sind Gewebe aus Beobachtungskriterien, die maßgeblich so etwas wie eine „Infrastruktur der Verständlichkeit sowie von Darstellbarkeit und Erklärbarkeit“ (LYNCH 2004:296) für (geographiedidaktische) Beobachtungen ermöglichen.

Angewendet auf die vorliegende Arbeit heißt das: Auch die vorliegenden Beschreibungen stehen für ein Angebot zur Aushandlung. Durch Beobachtung dritter Ordnung wird versucht auf solche Erkenntnisfiguren zu reflektieren, die eine reflexive Beobachtung und Beschreibung eines geographischen Problems steuern. Es wird aufgezeigt und zur Diskussion gestellt, wie sich der Geographiedidaktiker als ein Beobachter installiert, der in der Lage ist, über eigene und andere Erstbeobachtungen Auskunft zu geben. Die Beobachtungsrichtung in dieser Arbeit geht somit auf den *Grund* der geographiedidaktischen Beobachtung zweiter Ordnung zurück. Sie versucht dazu allgemeine und spezielle Erkenntnisfiguren zu modellieren.

2.6 Problemorientierung

Das dargestellte Beobachtungsrepertoire – die Fähigkeit zu Abstraktion durch Beobachtung zweiter Ordnung, der Verzicht auf Empirie, die selbstreflexive Beobachtung als reflexive Kritik durch andere(s) und der Rekurs auf beobachtungsleitende Erkenntnisfiguren – versteht sich nicht von selbst, auch nicht als Selbstzweck und ist von daher nicht immer notwendig. Die „Beobachtung der Beobachtung“ bleibt – so die These – exklusiv auf echte Probleme zugeschnitten. Der geographiedidaktische „Zweite Blick“²³ ist dann exklusiv auf die Beobachtung resp.

²³ In konstruktivistisch ausgerichteten allgemeinen Didaktiken wird dieser „Zweite Blick“ verstärkt auf die Analyse und Gestaltung der kommunikativen Situation bezogen. Von daher bleibt er auf die Gestaltung von Beziehungen, letztlich auf Beziehungssysteme zwischen Subjekten gerichtet (vgl. u. a. ARNOLD 2007, KLEIN & REUTTER 2005, REICH 2008⁴, SIEBERT 2005). Bezogen auf die *Fachdidaktik* reicht dies jedoch nicht aus. Der „Zweite Blick“ sollte demnach erweitert werden als einer, der die Beobachtungen rund um ein Beobachtungsobjekt avisiert, d. h. in der *Geographiedidaktik* die Beobachtungen rund um ein geographisch relevantes Problem. Der Geographiedidaktiker richtet sich somit vordergründig als Fremdbeobachter ein, dem das eigene Beobachten allerdings nicht fremd ist.

Herstellung eines geographischen Problems als Problem ausgerichtet. Er bleibt dem Fall der *crisis* vorbehalten, also dem Fall, wenn Beobachtungsabläufe gestört werden und sich zu einem Problem verdichten (vgl. RHODE-JÜCHTERN & SCHNEIDER 2010).

Diese reflexive Art von Problemorientierung innerhalb der geographiedidaktischen Beobachtung ist zudem an die Prämisse gebunden, „praktische Erkenntnistheorie“²⁴ zu betreiben. Praktisch bedeutet die Entwicklung von erkenntnistheoretischen Werkzeugen, die ein konstruktivistisch informiertes Reframing von Problemen im Kontext lebensweltlicher und/oder sozialer Praktiken ermöglichen. Auch dieses „praktische“ Argument ist im Umfeld konstruktivistischer Theoriebildungen nicht neu. Es kommt u. a. dort zum Ausdruck, wenn vom Konstruktivismus in seiner Funktion als „reformistisches“, quasi „entlarvendes“ Projekt die Rede ist (REDEPENNING 2006:21).

Das „praktische“ Argument fokussiert weniger die Frage nach dem ob und überhaupt konstruktivistischer Theoriebildungen, sondern vielmehr die Frage nach ihrem *wie* und *wozu*. Besonders das *Wozu* betont eine verstärkte Integrierung dieser „*traveling theories*“ (SAID 1983:226)²⁵ in gesellschaftliche Praxisfelder und damit speziell auch in professionelle Felder wie der Geographiedidaktik. Konstruktivistische Theoriediskussionen sind insofern praktisch, weil sich ihre Legitimation grundsätzlich an der Frage reibt, welche Potentiale und Grenzen in ihr verborgen sind, Wege für die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Problemfeldern zu liefern: Metatheoretisch fixiert wird somit ein Denken, was helfen kann

Dazu beobachtet er reflexiv das geographische Problem und das zum Zweck der Problemverständigung *in* einer kommunikativen Situation. Diese Kombination ist entscheidend und m. E. in konzeptioneller Hinsicht ein wichtiges Aufgabenfeld der Geographiedidaktik. Ein Problem der Geographiedidaktiker dabei ist., dass sie entweder als konstruktivistisch informierte Geographen *oder* Didaktiker agieren. Ein Beispiel: NEEB (2009) formuliert zwar Annahmen über eine konstruktivistische Geographiedidaktik, d. h. über die methodische Gestaltung eines Lernarrangement, bezieht ihre zugrunde gelegten erkenntnistheoretischen Prämissen jedoch nicht auf den zu verhandelnden Gegenstand – das geographische Thema. Dieses wird in altgeographischer Manier ontologisch objektiv gesetzt. Eine Beobachtung zweiter Ordnung ist also zunächst bezogen auf didaktisch-inhaltliche Fragen, d. h. auf geographische Inhalte, besser: Probleme *und* darauf aufbauend auf didaktisch-methodische Fragen zu operationalisieren.

²⁴Diese Bezeichnung entstammt einem kritischen Kommentar von Peter WEICHHART innerhalb der Fachsitzung zum Thema: „Mensch-Umwelt-Beziehungen als Thema im Geographieunterricht“ unter der Leitung von Mirka DICKEL und Martin SCHARVOGEL am Geographentag 2009 in Wien.

²⁵ SAID (1983:226f.) benennt vier Stationen des Theorieimports: „First, there is a point of origin, or what seems like one, a set of initial circumstances in which the idea came birth or entered discourse. Second, there is a distance transversed, a passage through the pressure of various contexts as the idea moves from an earlier point to another time and place where it will come into a new prominence. Third, there is a set of conditions – call them conditions of acceptance or, as an invetable part of acceptance, resistance – which then confronts the transplanted theory or idea, making possible its introduction or toleration, however alien it might appear to be. Fourth, the now full (or partly) accomodated (or incorporated) idea is to some extent transformed by its new uses, its new position in a new time and place.”

„[...] zwei der vielleicht schwierigsten gesellschaftspolitischen Problemfelder dieser Zeit mit anderen Augen zu sehen: die Meisterung tiefgreifender Transformationsprozesse – im Spannungsfeld von *Komplexität* und *Einfachheit* und die Lösung tiefempfundener Konflikte – im Spannungsfeld von *Inklusion* und *Exklusion*“ (VON MUTIUS 2004:26).

Vor diesem Hintergrund erbringt auch der Geographiedidaktiker als reflexiver Beobachter eine besondere intellektuelle Leistung, die aus der Zusammenführung von wissenschaftlicher Theorie und alltäglicher Praxis und damit aus der Zusammenführung ganz verschiedener Denkansätze bezogen auf ein geographisches Problem besteht. Dazu ist der Geographiedidaktiker kein Konstruktivist im umfassenden Sinne, sondern konstruktivistisch informiert und somit als Zweitbeobachter einsatzbereit, wenn es darum geht, Kontingenz und Komplexität im Umfeld einer geographischen Frage zu bearbeiten.

2.7 Theorien als Werkzeuge

Dieser besonderen Orientierung an Problemen geht die Frage voraus, *wozu* (konstruktivistische) Theoriebildungen brauchbar werden (können). Allgemein nach dem „Wozu Theorie?“ zu fragen, impliziert unter konstruktivistischen Vorzeichen eine besondere Auffassung, in der „Theorien als Werkzeuge des Denkens oder Handelns“ (RUSCH 2001:104) behandelt werden. Dieser Auffassung zugrunde liegt eine instrumentalistische Orientierung (VON GLASERSFELD 2006⁹:14ff., RUSCH 2001:104ff.). Theorien²⁶ *instrumental* zu gebrauchen, bedeutet in erster Linie, sie in ihrer Funktion als „Strategien oder Instrumente zur Lösung von Problemen oder Rätseln“ (RUSCH

²⁶ An dieser Stelle wird der allgemeine Begriff „Theorie“ angelegt, eine Differenzierung in Alltagstheorie, Theorien in der Wissenschaft, Metatheorie etc. vermieden. Es geht hier um die Setzung, die den (reflexiven) Umgang mit „Theorien“ jeglicher Bezugssysteme bzw. -ebenen näher bezeichnet.

Eine differenzierte Ausführung des Theoriebegriffs nicht durchzuführen, liegt auch daran, dass die Bezeichnung „Theorie“ allgemein an ein Theoriekonzept, nämlich die „Begriffskonzeption von Theorien“ (RUSCH 2001:106) zurückgebunden wird, das für jede situative Fixierung (z. B. Alltag, Wissenschaft) gleichermaßen kennzeichnend ist und sich weniger in der Anlage als vielmehr in der Komplexität unterscheidet.

In diesem Verständnis ist eine Theorie eine „Struktur aus Begriffen und Funktionen“ (RUSCH 2001:107). „Wir können sagen, dass die *Begriffe, mit denen wir im privaten wie im beruflichen Leben umgehen, Theorien* sind“ (RUSCH 2001:111). „Im Sinne der Begriffskonzeption verfügt jeder einzelne über so viele Theorien wie sie/er Begriffe anzuwenden versteht. Und ‚natürlich‘ modifizieren wir unsere Begriffe dem Rationalitätsbedarf und den funktionalen Anforderungen unserer Aufgaben und Tätigkeiten gemäß, kreieren aus verfügbaren Konzepten (z. B. durch Metaphorisierung, Analogisierung, Spezialisierung, Generalisierung) neue Begriffe und erfinden neue Bezeichnungen für sie. Nichts prinzipiell anderes geschieht in der wissenschaftlichen Theorieentwicklung“ (RUSCH 2001:112).

2001:112)²⁷ aufzufassen. Theorien dienen somit nicht dem Selbstzweck, sondern gelten als Mittel, um zu einem Ziel zu gelangen (VON GLASERSFELD 2006⁹:15). Folglich bemisst der hier konzipierte reflexive Beobachter den Wert einer Theorie an ihrer instrumentalen Wirksamkeit bei der Beobachtung und Beschreibung eines Problems. Für die Beobachtung des Problems notwendig sind demnach *passende* Theorien. Unter der Prämisse von Reflexivität ist die Rückbindung an solche Theorien in Alltag und Wissenschaft gemeint, welche die Beschreibung eines Problems in seiner Beobachterabhängigkeit ermöglichen. Generell führt die Bezeichnung *Passung* – hier im Kontext einer Theorie-Problem-Passung – auf den konstruktivistischen Begriff der Viabilität zurück: Viabilität gründet auf den „Begriff des Passens im Sinne des Funktionierens“ (VON GLASERSFELD 2006⁹:19). „Das heißt, etwas wird als ‚viabel‘ bezeichnet, solange es nicht mit etwaigen Beschränkungen oder Hindernissen in Konflikt gerät“ (ebd.). „Theorien als Werkzeuge“ zu gebrauchen zielt in dieser Arbeit letztendlich auf eine Form von Viabilität, die als Brauchbarkeit und Funktionsfähigkeit von theoretischen Annahmen für die reflexive Beobachtung eines Problems beschrieben werden kann.

Über die Viabilität von Theorien im Umfeld der Problembeobachtung zu sprechen, wäre nicht möglich, wenn im konstruktivistischen Sinne nicht grundlegend davon ausgegangen wird, dass unterschiedliche Theorien einen Problemgegenstand auch ganz unterschiedlich greifen:

„Auf den ersten Blick würde man meinen, es könne nur eine einzige Theorie richtig sein. Entweder sind die Aussagen wahr oder falsch: *tertium non datur*. Aber die Wirklichkeit [das zu beobachtende Problem, A. S.] ist komplexer als die Aussagenlogik mit ihren zwei Wahrheitswerten. Mit konkurrierenden Theorien haben wir es nämlich nicht nur dann zu tun, wenn die eine das Gegenteil der anderen behauptet (die Negation der anderen ist), sondern wenn jede den Objektbereich [das Problem, A. S.] spezifisch *anders charakterisiert*, darin jeweils konsistent ist und entsprechend konsistente Beschreibungen, Erklärungen und sogar brauchbare Vorhersagen oder Anwendungen liefert“ (RUSCH 2001:97).

„Konkurrierende Theorien“ gelten somit als je unterschiedliche Beobachtungsrahmen, als differente begriffliche Werkzeuge der Beobachtung mit dem Ziel, Ausschnitte aus einer Problemwirklichkeit möglichst vielseitig zu beschreiben, zu erklären und zu

²⁷ An anderer Stelle formuliert RUSCH (2001:104) diesen Gedanken ausführlicher: „In dieser Sicht erfüllen sprachliche Ausdrücke, Begriffe, Aussagen – [...] – Funktionen im Vollzug von Tätigkeiten und Handlungen; sie sind Instrumente zur Erreichung von Zielen und Zwecken, z. B. zur Beschreibung, Erklärung, Verständigung, zum Finden von Lösungen für theoretische Rätsel oder praktische Probleme. Im erweiterten Sinne handelt es sich dann auch bei wissenschaftlichen Theorien, bei Modellvorstellungen und Erklärungssystemen um Instrumente des wissenschaftlichen Problemlösens“.

gestalten. Für die vielseitige Beobachtung eines Problems liefern Theorien letztlich das notwendige „Beschreibungs- und Erklärungswissen“ (RUSCH 2001:114).

Konsequenz dieser grundlegenden „instrumentalen Anschauung“ (VON GLASERSFELD 2006⁹:22) besteht für den Geographiedidaktiker als reflexiver Beobachter im Umfeld eines geographischen Problems darin, dass er in Kenntnis unterschiedlicher Theorien ist; dass er darüber hinaus ein Verständnis für die jeweilige Theorie entwickeln kann; dass er zudem unterschiedliche Aspekte eines Problems an differente theoretische Annahmen zurückbinden kann und dass er die Angemessenheit von theoretischen Annahmen für die Klärung eines Ausschnittes der Problemwirklichkeit bewerten und beurteilen kann. All dies ist notwendig; die Erfüllung bedeutet jedoch eine große Herausforderung. VON GLASERSFELD (2006⁹:22) argumentiert in diesem Zusammenhang:

„Die Umstellung von der herkömmlichen Auffassung, die das Ziel von Wahrnehmung, Erkenntnis und Wissenschaft in einer möglichst ‚wahrheitsgetreuen‘ Darstellung der ‚Wirklichkeit‘ sieht, zu einer ‚instrumentalen Anschauung‘, die von Wahrnehmungen, Begriffen und Theorien nur Viabilität [...] verlangt, diese Umstellung ist im Grunde begrifflich sehr einfach; doch es bereitet erstaunliche Schwierigkeiten, diese Umstellung im eigenen Denken konsequent durchzuführen.“

RUSCH (2001:95) spezifiziert diese Umstellung, indem er die konkrete Herausforderung betont, dass

„[...] aus einer funktionalistischen Perspektive [...] nun auch der gesamte Kontext bzw. der erweiterte Rahmen von Annahmen, Voraussetzungen, Handlungsbedingungen und Zielsetzungen sichtbar [wird], der für die Erfüllung der instrumentellen Funktionen notwendig ist [also das *Wie* und *Wozu* von Theorie, A. S.].“

Dass aber unabhängig von diesem Zusatz allein um

„[...] die Verständlichkeit der theorie- und beobachtungssprachlichen Begriffe zu sichern oder um Zuordnungsregeln richtig anwenden zu können [also die Verständlichkeit für das *Was* der Theorie, A. S.], umfangreiche Sozialisationsmaßnahmen, also Ausbildung, Studium, angeleitete praktische Übungen etc. notwendig [sind]“ (ebd.).

Es ist letztendlich das konstruktivistische Reflexionspostulat, das die Umstellung auf eine „instrumentale Anschauung“ im Umgang mit Theorien auch für geographie-didaktisches Denkens resp. Beobachten einfordert, selbst wenn das bedeutet, sich „auf eine ungemütliche Sache einzulassen“ (VON GLASERSFELD 2005²:32).

2.8 Regeln konstruktivistischen Beobachtens

Die Figur des Geographiedidaktikers als reflexiver Beobachter wurde an *sieben* erkenntnisleitende Prinzipien aus dem Spektrum konstruktivistischer Theoriebildungen – allen voran aus der konstruktivistischen Erkenntnistheorie und ihrer Rezeption in einer allgemeinen Didaktik und Pädagogik – zurückgebunden. Abbildung 2 verdeutlicht diese Prinzipien als einen geordneten Zusammenhang: Der Konstruktivismus als Reflexionstheorie weist Reflexivität als Mittel zur Bearbeitung von Kontingenz aus und avanciert in diesem Kontext zur Bewährung der geographiedidaktischen Beobachtung. Im konstruktivistischen Denken bedeutet reflexiv zu sein, Beobachtungen zu beobachten. Dazu hat sich der Beobachter als Beobachter zweiter Ordnung explizit auszuweisen (= „Zweiter Blick“). Die fundierte Beobachtung zweiter Ordnung schließt einen bewussten Umgang mit der eigenen Subjektivität ein. Um die eigene Involviertheit in Beobachtungen, die beobachtet werden sollen, zu reduzieren, sollte sie auf empirisches Beobachten im Umfeld des geographischen Problems verzichten. Eine weiterer Aspekt für den bewussten Umgang mit Subjektivität ist, ob und inwieweit auf eigene Beobachtungskriterien reflektiert wird. Der gesamte Versuch reflexiver Bezugnahme auf Beobachtungen mündet schließlich in die Modellierung sogenannter Erkenntnisfiguren. Erkenntnisfiguren sind sichtbar gewordene und strukturierte Voraussetzungen von Beobachtungen. Sie geben Aufschluss darüber, *wie* Wirklichkeiten in Beobachtungen figuriert werden. Unter der Prämisse „praktische Erkenntnistheorie“ zu betreiben, bedeutet das zu erkennen, *wie* eine geographische Problemwirklichkeit in Beobachtungen hergestellt wird. Für den Vollzug des Beobachtens und Erkennens eines Problems als Problem, ist eine Umstellung auf einen instrumentalen Gebrauch von unterschiedlichen Theorien notwendig.

Insgesamt ist die Konstruktion der vorgestellten konstruktivistischen Perspektive ebenso instrumental ausgerichtet, also zugeschnitten auf das Ziel einer meta-theoretischen Einbettung und erkenntnisleitenden Rahmung der Anfangsentscheidung des Geographiedidaktikers als reflexiver Beobachter. Konstruktivistisches Denken kennzeichnet für die hier konzipierte fachdidaktische Perspektive ein reflexives Denken, welches sich im Umfeld eines geographischen Problems legitimiert und sich (nur!) dazu in einer (geographiedidaktischen) Zweitbeobachtung abarbeitet. Als fachdidaktisches Beobachtungsinstrument ist die hier vorgestellte konstruktivistische

Perspektive in Bezug auf die Selektion und Kombination ihrer Erkenntnisprinzipien streng „diszipliniert“ (REDEPENNING 2006:17).²⁸

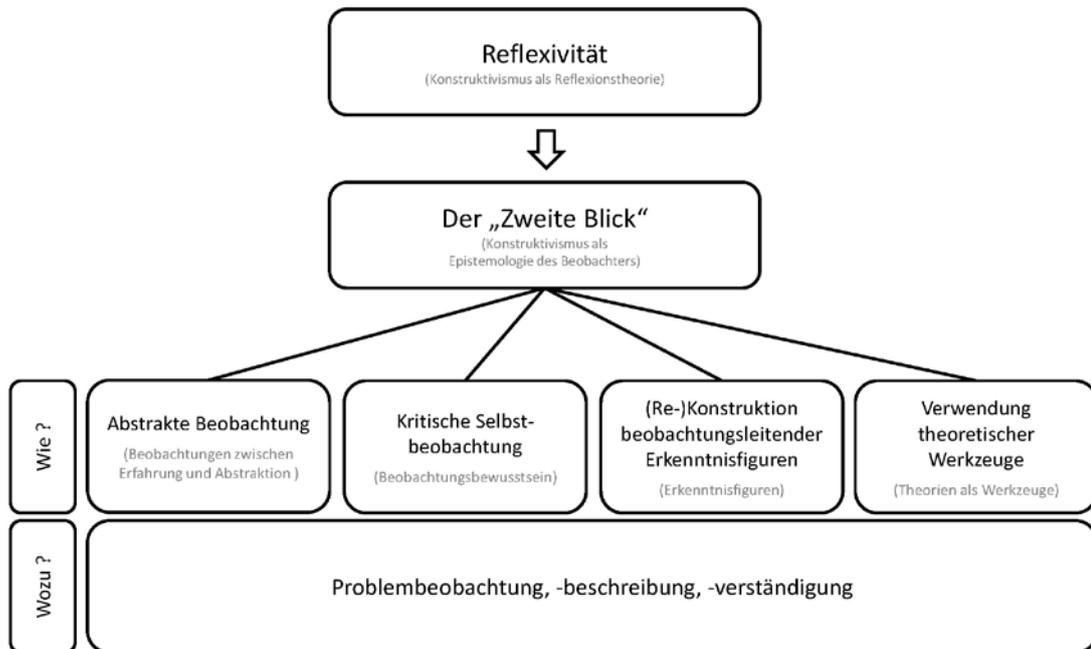


Abb. 2: Regeln konstruktivistischen Beobachtens
(eigene Darstellung)

²⁸ REDEPENNING (2006:17) konstatiert: „Aus dem Konstruktivismus werden ‚disziplinierte‘ Konstruktivismen“. Somit wird betont, dass der Konstruktivismus als einheitliches Theorieangebot nicht existiert, sondern auf sich selbst angewendet immer disziplin- bzw. interessebezogen konstruiert wird.

3 Erkenntnisprinzipien des Beobachters: Konstruktivistische Geographien

Die reflexive Beobachtung des Geographiedidaktikers zielt auf die Explikation von Erkenntnisfiguren, die das Beobachten im Umfeld eines geographischen Problems implizit steuern. Mit Hilfe dieser Erkenntnisfiguren ist es möglich, das Problem in seiner Entstehung zu erkennen und zu beschreiben. Im Folgenden wird das vorgestellte metatheoretische Konzept Reflexivität (vgl. Kapitel 2) geographisch gewendet. Das bedeutet, das konstruktivistische Beobachtungspostulat unter Einbezug der Kategorie *Raum* zu spezifizieren: Um problemkonstitutive Erkenntnisfiguren zu explizieren bedarf es einer besonderen Ausrichtung des *geographiedidaktischen* „Zweiten Blicks“. Dieser sollte – so die These – auf das eine Beobachtung implizit steuernde geographische Wissen abgestellt sein. Dabei handelt es sich um geographisches Wissen, das verdichtet und strukturiert als spezifische Erkenntnisfiguren für die Konstitution eines geographischen Problems verantwortlich ist. Sich auf den *Grund* von Beobachtungen zurück zu beziehen bedeutet die Suche nach Erkenntnisfiguren und die Freilegung ihres konstitutiven „Herzstücks“, d. h. die Freilegung ihrer jeweils eigenen Geographie. Letztlich handelt es sich um die Rekonstruktion *bestimmter* Geographien, die als auf spezifische Kontingenz gebrochene Größen das Beobachten im Umfeld eines geographischen Problems strukturieren. Geographiedidaktische Reflexivität zielt somit auf die Beobachtung von *geographischen* Beobachtungen, also die Art und Weise, wie mit Hilfe der Kategorie *Raum* Erkenntnisfiguren – als dezidiert bezeichnete Geographien – gebaut werden, die sich wiederum als hochbedeutsam bei der Konstruktion eines geographischen Problems erweisen. Welche erkenntnisleitende – fachtheoretische – Prämissen und Beobachtungsweisen an diese Annahme gebunden sind, wird im Folgenden erörtert.

3.1 Theorienpluralismus

Wodurch wird in geographischer Perspektive Reflexivität hervorgerufen? Die Notwendigkeit zur reflexiven Beobachtung resultiert auch aus dem „Theorienpluralismus“ (WERLEN 2010a:189) der zeitgenössischen wissenschaftlichen Geographie. Dies bedeutet für den fachdidaktischen Beobachter, dass er sich nicht auf *eindeutige* geographische Problembeschreibungen und -lösungen aus der Fachwissen-

schaft beziehen kann, sondern allenfalls auf fachwissenschaftliche Beobachtungen im Umfeld eines Problems, die er dann mithilfe didaktischer Reflexionen einem Kommunikationsprozess zugänglich macht. In den Fokus des *geographiedidaktischen* „Zweiten Blicks“ geraten zwangsläufig eine Vielzahl unterschiedlicher geographischer Forschungsansätze – Paradigmen – die nebenher existieren und ihre jeweils eigene geographische Wirklichkeit konstituieren (vgl. ARNREITER & WEICHHART 1998, WEICHHART 2001, WEICHHART 2004). Der *geographiedidaktische* „Zweite Blick“ *weiß*, dass

„[...] Forschungsansätze [...] wie verschiedene Brillen [sind], durch die man die Wirklichkeit – oder zumindest das, was wir dafür halten – unterschiedlich sieht“. Der Beobachter *weiß*, dass „jeder Forschungsansatz [...], je nach Zuständigkeitsbereich, spezifische Sehschärfen, aber auch tote Winkel [hat]. So gibt es ebenso wenig *die* Geographie, wie es den Forschungsansatz für alle Fragestellungen und Problembereiche gibt. [...] Deshalb gibt es nicht einfach *die* Geographie, sondern vielmehr immer *Geographien*“ (WERLEN 2010a:188)²⁹.

Der „Theorienpluralismus“ begründet Reflexivität. Umgekehrt wird durch Reflexivität die Vielfalt an Geographien – letztlich Kontingenz – überhaupt sichtbar und bearbeitbar. Voraussetzung, um reflexiv zu sein ist wiederum, den „Theorienpluralismus“ als vorteilhaft zu interpretieren (vgl. ARNREITER & WEICHHART 1998:77, WEICHHART 2001:196, WEICHHART 2004:17, WERLEN 2010a:189) und im Sinne von „kognitiver Toleranz“ (WEICHHART 2004:17) für das geographiedidaktische Denken anschlussfähig zu halten.

²⁹ *Einen* kursorischen, aber übersichtlichen Versuch der „Inventarisierung“ dieser unterschiedlichen Geographien nimmt WEICHHART (2004:15ff) vor, indem er einzelne Paradigmen zu vier großen Paradigmenfamilien zusammenfasst:

Erstens wird eine Paradigmenfamilie ausgewiesen, die in der Terminologie von WERLEN (2010a:188) als „Geographie der Objekte“ bezeichnet werden kann. Deren Interesse bleibt an materiellen Raum- und Landschaftsstrukturen verhaftet. Darunter zählen Paradigmen wie z. B. die traditionelle Landschaftsgeographie, die Raumstrukturforschung oder raumwissenschaftliche Geographie; bei einer *zweiten* Familie handelt es sich um sog. emanzipatorische Paradigmen (z. B. Welfare Geography, Radical Geography, Marxistische Geographie, Feministische Geographie), deren Bemühungen im reformistisch-politischen Sinn auf aktive Gesellschaftsveränderung ausgerichtet sind; eine *dritte* Familie bilden die subjektzentrierten Paradigmen (z. B. Verhaltenswissenschaftliche Geographie, Humanistische Geographie, Handlungstheoretische Geographie); eine *vierte* Familie bilden Paradigmen, die als Neue Regionale Geographie, Humanökologische Geographie, Poststrukturalistische und Kulturalistische Geographie eher unvermittelt zueinander in Erscheinung treten.

Generell sind Inventarisierungen auf Grund des selektiven Zuschnitts und der Reduktion ihrer Abgrenzungskriterien nicht ganz unproblematisch, sie gelten somit allenfalls als Ordnungsversuche. Außen vor bleibt so z. B. der Ausweis einer eigenständigen Paradigmenfamilie, die auf einer konstruktivistischen Erkenntnistheorie aufbaut und als „Herstellungparadigma“ bezeichnet werden kann. Konstruktivistisch informierte Ansätze verlaufen in der Inventarisierung von WEICHHART eher quer zu den Paradigmenfamilien (ausgenommen eine „Geographie der Objekte“), werden aber innerhalb dieser Arbeit als eigenständige Perspektive geographischen Denkens behandelt.

Desweiteren bedeutet die Annahme, dass geographisches Wissen paradigmatisch ganz unterschiedlich gebunden und somit immer (fach-)perspektivisch ist, sich eben jener Gebundenheit und Perspektivität *bewusst* anzunehmen. Auf den Punkt gebracht heißt das:

„Der relativistisch-konstruktivistische Standpunkt geht von der grundlegenden Einsicht aus, dass jeder disziplinäre Forschungsgegenstand nur perspektivisch betrachtbar, und darüber hinaus immer auch perspektivisch konstituiert ist. Die Frage ist hier nicht nur, welche Forschungsperspektiven innerhalb des Faches ‚Geographie‘ bestehen können oder sollen, sondern vielmehr, welche Arten von Geographie innerhalb der verschiedenen Perspektiven denkbar werden. Akzeptiert man diese Ausgangsposition, wird – so könnte man meinen – Verständigung in der wissenschaftlichen [bzw. geographiedidaktischen, A. S.] Diskussion erschwert. Diese Position schafft aber die Grundvoraussetzung dafür, dass tatsächliche Verständigung – wenn auch nicht Konsens – überhaupt erreichbar wird“ (WERLEN 2010a:187).

Der „Theorienpluralismus“ in der wissenschaftlichen Geographie ruft explizite Reflexivität hervor. Reflexivität avanciert *hier* zum Mittel, um Beobachtungen rund um ein geographisches Problem fachperspektivisch zurückzubinden. Das mit dem Ziel, eine konstruktive Verständigung über das Problem anzuleiten.

Was heißt es, im Kontext des „Theorienpluralismus“ reflexiv zu sein? Explizite Reflexivität geht auf den *Grund* wissenschaftlicher geographischer Beobachtungen im Umfeld eines Problems zurück. Im Fall wissenschaftlich produzierten geographischen Wissens muss somit auf das jeweilige wissenschaftliche Paradigma rekurriert werden, d. h. auf die verschiedenen Ebenen von Theorien (vgl. Abb. 3). Das bedeutet die jeweiligen ontologischen Annahmen, die erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Grundpositionen sowie den methodologischen Rahmen einschließlich entsprechender Forschungsmethoden zu (er-)kennen (vgl. WEICHHART 2004:13f., LAMNEK 1995³:58). Aufgabe für den *geographiedidaktischen* „Zweiten Blick“ ist also, sich

„[...] mit den unterschiedlichen Regeln des Sehens auf systematische Weise vertraut und auf die jeweiligen Sehschärfen und toten Winkel aufmerksam zu machen. Auf dieser Grundlage kann schließlich die Einübung in die verschiedenen Tatsachenblicke, oder besser: die unterschiedlichen Konstitutionsmodi disziplinärer Forschungs- und Zuständigkeitsbereiche erfolgen“ (WERLEN 2010a:192).

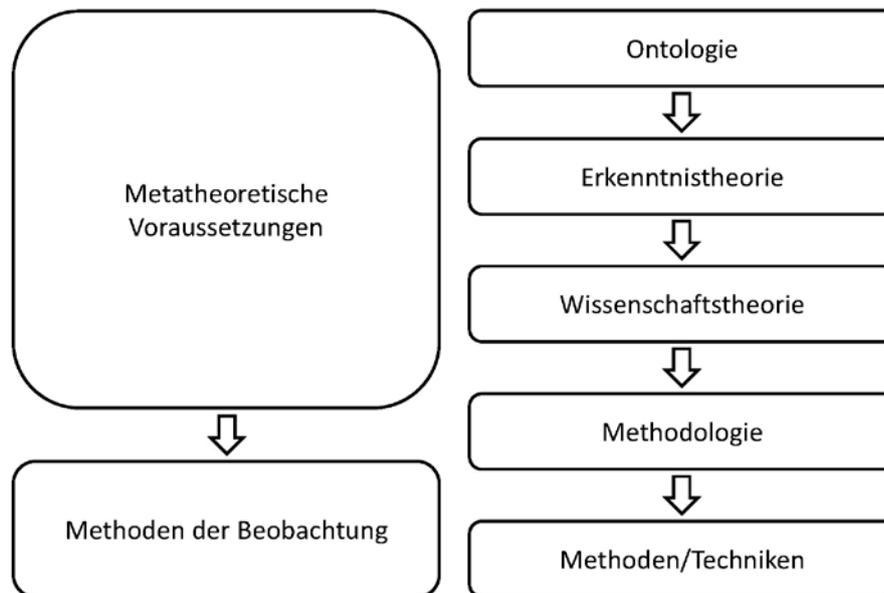


Abb. 3: Ebenen von Theorien
(verändert nach LAMNEK 1995³:58)

Reflexiv zu sein läuft somit auf die Fähigkeit hinaus, einen Forschungsbefund – als Resultat einer wissenschaftlich-geographischen Beobachtung – mit seinen metatheoretischen Voraussetzungen in Verbindung zu bringen (vgl. Abb. 3). Dadurch wird die Kontingenz der wissenschaftlichen Beobachtung sichtbar und es zugleich möglich, auch alternative Beobachtungswege zu erkennen. Reflexiv sein bedeutet unterschiedliche wissenschaftliche Beobachtungen im Umfeld eines geographischen Problems ausfindig zu machen, jeweils fachperspektivisch zu beschreiben und als Beobachtungen innerhalb der Problemverständigung zu kennzeichnen und zu beurteilen. Reflexiv sein heißt somit nicht, dass die eine objektiv *eindeutige* Problembeschreibung und -lösung gefunden und didaktisch aufbereitet werden muss, sondern besteht vielmehr in der Einsicht, dass unterschiedliche Paradigmen auch unterschiedliche Aspekte einer geographischen Problemrealität greifen.

Fokussiert der *geographiedidaktische* „Zweite Blick“ die Beobachtung einer wissenschaftlich-geographischen Beobachtung mit dem Ziel, eine beobachtungs-konstitutive Erkenntnisfigur zu beschreiben, geht es darum, das „Herzstück“ einer forschungsperspektivisch gebundenen Geographie freizulegen.

3.2 Kritische Geographien

Den *geographiedidaktischen* zweiten Blick auf Erkenntnisfiguren in Verbindung mit ihren je eigenen fachwissenschaftlichen Perspektiven auszurichten, bedeutet im engeren Sinn die Beobachtung von wissenschaftlichen *Raumbeobachtungen*. Der fachimmanente „Theorienpluralismus“ bezeichnet letztlich eine Vielfalt verschiedener raumtheoretischer Positionen, die jeweils als „Theoriekern“ (WEICHHART 2004:13) eine geographische Forschungsperspektive strukturieren. Unterschiedliche geographische Theoriebildungen rekurren auf das Leitobjekt des Geographen schlechthin – die Kategorie *Raum*. Jede wissenschaftliche *geographische* Beobachtung ist mehr oder weniger explizit auf einen Raumbezug ausgerichtet (und angewiesen). Nur ist gerade mit der fachlegitimierenden Grundlage *Raum* ein „Begriff mit großem Verunsicherungspotenzial“ (MIGGELBRINK 2005:85) angesprochen. Es gibt nicht den einen Raum und entsprechend auch nicht die eine Raumtheorie in der Geographie. Ein wissenschaftlicher – fachtheoretischer – *common sense* darüber, was Raum ist, existiert demzufolge nicht. Vielmehr ist der Raumbegriff ambivalent in Bezug auf das, was er inhaltlich bezeichnet, welche Funktion ihm im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess zukommt und welche erkenntnistheoretischen Positionen ihm zugrunde liegen (MIGGELBRINK 2005:63ff.).

Dennoch kann eine basale Unterscheidung auf raumkonzeptioneller Ebene markiert werden, welche für das *geographiedidaktische* Beobachten eines geographischen Problems grundlegend ist. Eine (raum-)theoretische Trennung kann konstatiert werden zwischen

„[...] jenen Konzepten, die Raum als etwas auffassen, dass im Vollzug von Gesellschaft durch Kommunikation und Handeln erzeugt wird, und solchen Vorstellungen von Raum, die diesen als eine dem Gesellschaftlichen äußere Voraussetzung behandeln“ (MIGGELBRINK 2005:85).

Ersteres verweist auf die konstruktivistische Raumperspektive, die trotz ihrer internen Komplexität und Differenziertheit in dieser Arbeit als „Herstellungsparadigma“ bezeichnet und somit in einer „Paradigmenfamilie“ (WEICHHART 2004:15) als „konstruktivistische Geographie[n]“ (WARDENGA 2006:38) zusammengeführt wird.

Alleinstellungsmerkmal dieser „konstruktivistischen Geographie[n]“ ist die Betonung und die Beobachtung des „Geographie-Machens“³⁰:

„Das bedeutet, dass die Vorstellung, es gäbe *eine* unverfälschte ontische Wirklichkeit, aufgegeben wird und sich die Forschungsbemühungen statt dessen auf die Frage richten, wie Räume gemacht werden, wie raumbezogene Begriffe als Elemente von Handlung und Kommunikation auftreten und welche Funktion raumbezogene Sprache in der modernen Gesellschaft erfüllt“ (WARDENGA 2006:41f.).

In differenzierter Betrachtung lassen sich ausgehend von dieser allgemeinen Definition in Abhängigkeit von den jeweiligen Forschungsinteressen verschiedene theoretisch-konzeptionelle Standpunkte abstrahieren: Die *diskursorientierte* Betrachtungsweise³¹, die sich um die Dekonstruktion gesellschaftlicher – allen voran raumbezogener – Diskurse bemüht, die *beobachtungs- und systemtheoretische* Betrachtungsweise³² die nach den Funktionen und Implikationen raumbezogener Semantiken für den Vollzug gesellschaftlicher Kommunikation fragt und eher *struktur- und/oder handlungstheoretische* Betrachtungen³³, die sich der Frage nach der Bedeutung von Raum als Element alltäglicher sozialer Praktiken widmen (GEBHARDT et al. 2007:15). Quer dazu sind Forschungsansätze beobachtbar, die eher auf *integrative* Theoriebildungen setzen und – allgemein formuliert – nach der Form raumbezogenen Sprechens und Argumentierens fragen und dessen Bedeutung für alltägliche Praktiken und/oder die Konstitution sozialer Wirklichkeit herausstellen. Das sind weniger strikte im Sinne der Verfolgung eines Theoriestranges als vielmehr multiple Theoriebindungen (vgl. HARENDT & SPRUNK 2010, SCHLOTTMANN 2005a, FELGENHAUER 2007a).

Die zweite Seite der Unterscheidung raumkonzeptioneller Grundlagen im Bereich geographischer Forschung bewegt sich um realistische Vorstellungen wie z. B. vom

³⁰Bei dieser Bezeichnung handelt es sich mittlerweile um einen eigenständigen Topos im Umfeld konstruktivistisch informierter „kritischer Geographien“. Innerhalb der deutschsprachigen Geographie geht diese Bezeichnung auf WERLENS Kritik an der traditionellen Geographie und seinem Entwurf zur handlungstheoretischen (Sozial-)Geographie zurück (vgl. WERLEN 2010a, 2010b als umfassende Zusammenschau des Gesamtwerkes).

³¹Ein Überblick über das Feld diskursorientierter Forschungen in der deutschsprachigen Geographie bieten MATISSEK & GLASZE (2009). Einen geographiedidaktischen Ansatz entwickelt z. B. SCHARVOGEL (2007).

³²Systemtheoretisch basierte geographische Forschungsperspektiven, die insbesondere auf LUHMANN'S Theorie sozialer Systeme rekurrieren, sind in der deutschsprachigen Geographie u. a. die Arbeiten von EGNER (2008), LIPPNER (2007), POTT (2007) und REDEPENNING (2006). Für die Geographiedidaktik hat RHODE-JÜCHTERN (1975, 1998) systemtheoretisches Denken für didaktisches Denken konzeptionell fruchtbar gemacht.

³³Als Exempel für handlungstheoretische Forschungsperspektiven innerhalb der deutschsprachigen Geographie gilt in *erster* Linie WERLENS (1999², 2007²) Entwurf zur „Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen“. Für die Geographiedidaktik hat z. B. BAUER (2010) die Idee der „Jugendgeographien“ theoretisch und didaktisch konzeptualisiert und praktisch erprobt.

„Raum als Container“³⁴. Gemeint sind Vorstellungen, in denen „soziales Geschehen als etwas *in einem Raum Stattfindendes*“ (MIGGELBRINK 2005:102) betrachtet wird. Derartige raumtheoretische Prämissen basieren auf einer Ontologie, die Wirklichkeit – hier die geographische – als objektiv gegeben begreift. Raum *ist* im realistischen Sinne eine „ontologisch objektive Tatsache“ (SCHLOTTMANN 2005a:55). Als Tatsache wird er essentialisiert, d. h. als vom Beobachter unabhängig existierend, als natürliche Sache mit ihm ganz eigenen „Wahrheiten“ (Merkmale, Qualitäten) aufgefasst. Ausgehend von dieser Eigentümlichkeit, wird dem Raum eine maßgebliche Beeinflussung bzw. Bestimmungskraft für den Vollzug von gesellschaftlicher Praxis und Kommunikation zugewiesen (vgl. WARDENGA 2006:32ff.) Logische Konsequenz dieser Vorstellung sind nun geographische Forschungsperspektiven, die sich bei der Analyse gesellschaftlicher Probleme zuallererst mit der Entschlüsselung von Raum-„Wahrheiten“ auseinandersetzen müssen. Realistische Raumkonzepte sind von daher mit Paradigmen verwoben, die als klassische Landschaftsgeographie und Länderkunde, neuere Raumstrukturforschung oder raumwissenschaftliche Geographie geographisches Beobachten strukturieren (WEICHHART 2004:15, WEICHHART 2001:192).

Es wird an dieser Stelle bewusst vermieden, dezidiert Ausführungen über einzelne wissenschaftliche Paradigmen in der Geographie anzustellen und ihr Für und Wider zu diskutieren. Vielmehr wird grundlegend Wert auf *eine* – wenn nicht sogar *die* – Unterscheidung gelegt, die auf den *Grund* des *geographiedidaktischen* „Zweiten Blicks“ zurückführt. Ausgehend von der Unterscheidung konstruktivistischer und realistischer Raumkonzepte kann der „Zweite Blick“ überhaupt erst Räume in Verbindung mit ihren raumtheoretischen Voraussetzungen in den Blick bekommen und damit erkennbar machen, wie geographisches Beobachten vorab auf jeweils eine *bestimmte* Richtung festgelegt ist. Allerdings ist diese Möglichkeit bereits aus der Logik einer konstruktivistischen Perspektive heraus formuliert. Somit zeigt sich, dass die unreflektierte Verwendung der Unterscheidung konstruktivistisch/realistisch nicht ganz unproblematisch daher kommt, weil mit ihr suggeriert wird, dass es *tatsächlich* zwei Möglichkeiten gibt, der „Realität“ angemessene Raumkonzepte zu entwerfen. Diesen

³⁴Bei der Bezeichnung „Container-Raum“ handelt es um einen zentralen Begriff, der im Umfeld konstruktivistisch-kritischer geographischer Perspektiven dann verwendet wird, um das absolute Raumkonzept der traditionellen Geographie kritisch zu kennzeichnen. In der Geographiedidaktik wird das „Container-Raum“-Konzept als *ein* Instrument zur Diagnose, Analyse und Beschreibung von Geographien im Unterricht verwendet (vgl. u. a. WARDENGA 2006:32ff.)

theoretischen Fehlschluss gilt es zu vermeiden. Eine Gegenüberstellung und ein Vergleich beider Konzepte schließt sich dann aus, wenn der Konstruktivismus in seiner Funktion als *Kritik* an der Vorstellung von Raum als „ontologisch objektiver Tatsache“ aufgefasst wird:

„Schließlich existiert die Kritik nur im Verhältnis zu etwas anderem als sie selbst: sie ist Instrument, Mittel zu einer Zukunft oder zu einer Wahrheit, die sie weder kennen noch sein wird, sie ist ein Blick auf einen Bereich, indem sie als Polizei auftreten will, nicht aber ihr Gesetz durchsetzen kann. All das macht, dass sie eine Funktion ist, [...]“ (FOUCAULT 1992:8f.).

Die konstruktivistische Raumperspektive – so wie sie hier verwendet wird – steht also im Verhältnis zur realistischen, sie konstituiert sich durch Abgrenzung von einer solchen mit dem Ziel, Kritik zu formulieren: Diese „kritischen Geographien“ (WERLEN 2008:144) gehen „zum traditionellen geographischen Raumbegriff, der den Erdraum als determinierende Kraft auffasst, auf kritische Distanz“ (WERLEN 2008:143). Damit einher geht die

„[...] Sichtbarmachung oft unhinterfragt naturalisierter bzw. als ‚taken for granted‘ angenommener Formen und Regeln gesellschaftlichen Zusammenlebens, [schliesslich] die Dekonstruktion des vermeintlich Offensichtlichen“ (GEBHARDT et al. 2007:14).

Mit „Dekonstruktion des vermeintlich Offensichtlichen“ – bei allem Respekt vor der theoretischen Hypothek eines solchen Begriffs³⁵ – geht es schließlich darum aufzuzeigen, wie sich der traditionelle Raum als Projektionsfläche für individuelles und soziales Geschehen eignet und in dieser Funktion mitunter problematische Verkürzungen innerhalb der Wirklichkeitskonstitutionen erzeugt werden. Insgesamt heißt das: Im Sinne von Kritik ermöglichen konstruktivistische Raumperspektiven einen besonderen Blick auf traditionelle Raumperspektiven, nicht mehr und nicht weniger. Sie sind somit als Funktion zu verstehen und nicht als die richtigere Seite einer raumkonzeptionellen Unterscheidung.

Konstruktivistische Raumkonzepte stehen für Kritik. Um Kritik zu formulieren bedarf es Reflexivität, die es *geographiedidaktisch* zu kultivieren gilt. Reflexivität ist an die Kunst des Wechsels der Beobachtungsrichtung vom „Was ist Raum?“ zum „Wie wird Raum hergestellt?“ gebunden. Mit diesem Wechsel hat es der reflexive Blick (nur!) mit

³⁵Zur Kritik an der Beliebigkeit und dem inflationären Gebrauch des Begriffes „Dekonstruktion“ in der Geographie vgl. DÖRFLER (2005).

(Raum-)Perspektiven zu tun – hier die Superperspektive „Raum als Realraum“. Im reflexiven Sinn geraten zudem (nur!) raumperspektivisch gebundene *Beobachtungen* in den Blick – hier die Beobachtung auf Basis der Vorstellung vom „Raum als Realraum“. Mit dem Beobachtungsrichtungswechsel weg von einer „Raum ist...“-Beobachtung hin zu einer „Raum als...“-Beobachtung intendiert ist die (*geographiedidaktische*) Beobachtung von *Raumbeobachtungen*. Der hier konzipierte *geographiedidaktische* „Zweite Blick“ ist dann Konsequenz einer Lesart konstruktivistisch-geographischer Theoriebildungen, die einen „erkenntnistheoretischen Zugriff“ (GEBHARDT et al. 2007:13) für die reflexiv-kritische Betrachtung von *Raumbeobachtungen* abliefern und wenn überhaupt (!) erst im Ergebnis darauf ausgerichtet ist, „neue geographische Weltbilder zu entwerfen“ (WERLEN 2008:143).

Meines Erachtens steckt im Wechsel der Beobachtungsrichtung vom „Raum ist...!“ zum „Raum als...!“ eine große Herausforderung. Damit verbunden ist für den (*geographiedidaktischen*) Beobachter selbst, den eigenen geographischen Tatsachenblick zu entlarven, d. h. einen solchen als kontingent und fragwürdig auszuweisen. WERLEN (2008:144) argumentiert, dass traditionelle Raumkonzepte – wie die Idee des Containerraums – tief in unsere alltägliche Art und Weise, Raum zu denken, eingelassen ist und auch, kaum hinterfragt, das öffentliche Bild von Geographie prägen. Anzunehmen ist von daher, dass eben jene Geographien ebenso unhinterfragt auch das eigene *geographiedidaktische* Beobachten bestimmen. Der Knackpunkt besteht dann darin, einen durchaus vertrauten und bequemen Zugriff auf das, was man land-, schul-, aber auch wissenschaftsläufig als geographischen Raum bezeichnet, in Frage zu stellen und sich stattdessen allerhand Unsicherheiten einzuhandeln. Es macht in Anbetracht der Herausforderung, mit lieb gewordenen Gewohnheiten, zu brechen zunächst wenig Sinn, sich mit den „Regeln des Sehens“ (WERLEN 2010a:189) von mindestens 19 Paradigmen allein in der Humangeographie (WEICHHART 2004:15) vertraut zu machen, wenn auf der Ebene ontologischer und erkenntnistheoretischer Annahmen (= Ebene der „Theoriekerne“) keine hinreichende Sensibilisierung für die basale Unterscheidung von „Raum ist...!“ und „Raum als...!“ stattgefunden hat. Es macht zunächst vielmehr Sinn zu fragen, wie denn raumbezogene Beobachtungskontinuitäten unterbrochen und Tatsachenblicke als solche erkannt werden können. Zur Beantwortung dieser Frage soll an dieser Stelle der Hinweis auf die Orientierung an geographischen Problemen

genügen, die als krisenhaftes Moment zwangsläufig eine erweiterte geographische Perspektive – einen reflexiven „Zweiten Blick“ – hervorlocken (vgl. Kapitel 2.6, 6.1). Insgesamt kann konstatiert werden: Fokussiert der *geographiedidaktische* „Zweite Blick“ die Beobachtung einer wissenschaftlich-geographischen Beobachtung mit dem Ziel, eine beobachtungskonstitutive Erkenntnisfigur zu beschreiben, geht es darum, das „Herzstück“ ihrer ganz eigenen wissenschaftlichen Geographie freizulegen. Dieses „Herzstück“ schöpft vorrangig aus einer „Raum *ist...*“-Perspektive, die es durch reflexive Kritik zu erkennen, forschungsperspektivisch zu beschreiben und damit einer „Raum *als...*“-Perspektive zuzuführen gilt.

3.3 Raum als „Konserve“

Der *geographiedidaktische* „Zweite Blick“ fokussiert nicht nur *wissenschaftlich-geographische* Beobachtungen. Bei der Beobachtung eines geographischen Problems wird ein rekursives Umkehren hauptsächlich auf solche Raubeobachtungen notwendig, die fernab wissenschaftlicher Bemühungen beobachtbar werden. Damit eingeführt ist eine zweite Unterscheidung von wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Geographien, die auf den *Grund* des *geographiedidaktischen* „Zweiten Blicks“ zurückführt. Mit der Bezeichnung „nicht-wissenschaftlich“ avisiert sind professionelle (z. B. Politik, Bildung), populäre (z. B. massenmediale Diskussionen) oder alltägliche Beobachtungen (z. B. „Geographien des eigenen Lebens“³⁶). Die Unterscheidung wissenschaftlich/nicht-wissenschaftlich fungiert als Raster von heuristischem Wert zur Identifikation, Selektion und Beschreibung von Beobachtungen im Umfeld eines geographischen Problems.³⁷

³⁶Es geht um einen Blick auf das alltägliche Geographie-Machens von Menschen, also darum, wie der Einzelne sich täglich durch das, was er tut, mit der Welt in Beziehung setzt und ganz eigene Geographien erzeugt (WERLEN 2010b:234ff., vgl. DAUM 1993, DAUM & WERLEN 2002)

³⁷Die Unterscheidung von wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Beobachtungen geht auf die Abgrenzung sogenannter *lay discourses* von *academic discourses* zurück, wie sie JONES (1995:35ff.) für die Analyse und Funktion des Konzepts Ländlichkeit in unterschiedlichen gesellschaftlichen Diskursfeldern einfordert. JONES (1995:37f.) unterscheidet zusätzlich *popular* and *professionell discourses*, welche das Feld zwischen *lay* und *academic discourses* aufspannen. Alle Diskursfelder besitzen ihre eigene typische Strukturiertheit, welche auf ihre Weise die Produktion von Bedeutungen des Ländlichen bedingen: „Lay discourses are then taken to be all the means of intentional and incidental communications which people use and encounter in the processes of their everyday lives, through which meanings of the rural intentional and incidental, are expressed and constructed. Popular discourses are taken to be those that in some way are produced and disseminated within various cultural structures, such as art, literature, and all forms of media. [...] It may be a combination of commercial, artistic, ideological or political motivations, and is created in a much more systematically reflexive way than lay discourses. Professionell discourses are of those whose work is in

Die Unterscheidung wird eingeführt, weil bei der Beobachtung der *wissenschaftlich-geographischen* Beobachtung – durch die theoretische und formale Strenge der wissenschaftlichen Beobachtung – „leicht“ beobachtungskonstitutive Kriterien erkannt und entsprechende Erkenntnisfiguren entwickelt werden können. Das gelingt durch die reflexive Ausrichtung auf eine „Raum *ist...*“-Perspektive und ihre Verknüpfung mit einer entsprechenden Forschungsperspektive (vgl. Abb. 3: Ebenen von Theorien, S. 50) als konstitutive Elemente der Beobachtung an sich.³⁸ Dem gegenüber ist die Beobachtung von *nicht-wissenschaftlichen* geographischen Beobachtungen viel stärker mit Uneindeutigkeiten (z. B. in Bezug auf die Abgrenzung und Gestaltfindung einer Beobachtung) behaftet. Auch hier zielt der reflexive Blick auf die Beschreibung einer „Raum *ist...*“-Perspektive als Kern der Beobachtung, jedoch mit anderen, weniger geordneten erkenntnisleitenden Verknüpfungen. Eindeutige Paradigmenstrukturen dürften hier kaum bzw. nur als modifizierte aufzufinden sein. Das „Herzstück“ einer *nicht-wissenschaftlichen* geographischen Beobachtung besteht vielmehr in einer Erkenntnisfigur, die eher als individuelles Netz unregelmäßig verwobener Beobachtungskriterien³⁹ beschreibbar wird und die es ohne die Möglichkeit eines kritischen Abgleichs mit einer Forschungsperspektive jedes Mal neu zu (er)finden gilt.

Ausgangspunkt für die *geographiedidaktische* Beobachtung der *nicht-wissenschaftlichen* geographischen Beobachtung ist die These, dass die „Raum *ist...*“-Perspektive nicht nur konstitutiv für eine Vielzahl wissenschaftlicher Geographien ist, sondern sich ihre volle Bedeutung erst im außerwissenschaftlichen Bereich – salopp formuliert im Alltag – entfaltet. MIGGELBRINK (2005:102) argumentiert in diesem Zusammenhang, dass die

„[...] alltagsweltliche Verkürzung [durch traditionelle Raumkonzepte, A. S.] etwas sehr Wichtiges zu sein [scheint], denn sie verweist darauf, dass die Projektion von Ereignissen, Annahmen, Absichten, Erwartungen auf etwas Räumliches in vielen kommunikativen Zusammenhängen sehr funktional ist – und zwar funktional in dem Sinne, dass die projektive Verkürzung einfach zu handhaben und überdies auch (nahezu) unvermeidlich ist“.

some way related the object of discourse. In the case of the rural, examples would be political and bureaucratic decision-makers, planners [...], who will share, very *loosely* agendas, networks, journals, etc. Academic discourses are of those who are studying the object within a discipline, with the aim of understanding and explaining the object of discourse [...]" (JONES 1995:38).

³⁸JONES (1995:35) konstatiert, dass *academic discourses* durch „ambitions of segregated rational generalizations“ gekennzeichnet sind.

³⁹JONES (1995:36) konstatiert, dass *lay discourses* im Vergleich zu *academic discourses* durch eine „chaotic, incoherent unruliness“ gekennzeichnet sind.

SCHLOTTMANN (2005b:111) bezeichnet dies als die „Wirklichkeit der *alltäglichen* Ontologisierungen [...], deren Freilegung [als] eine wichtige Aufgabe“ (SCHLOTTMANN 2005b:111)⁴⁰ der Geographie und ihrer Didaktik⁴¹ zu betrachten ist, um einen reflektierten und konstruktiven Umgang mit ihnen zu ermöglichen.

Insgesamt stellen klassische Raumkonzepte eine hochfunktionale Idee im Alltag dar und als solche sind sie auch zu behandeln:

„’Raum’ bezeichnet offensichtlich zumeist etwas, das als der Gesellschaft *äußerlich* gedacht wird, eine Art externes Feld von ‚Bedingungen‘, ‚Voraussetzungen‘ und ‚Produkten‘, auf die sich Handeln und Kommunizieren beziehen können. Die für diesen Standpunkt wichtige Frage ist dann die nach der Bedeutung und Funktion räumlicher Referenzen für den Vollzug von ‚Gesellschaft‘“ (MIGGELBRINK 2005:85).

Für die Beantwortung dieser Frage bedarf es des reflexiv-kritischen „Zweiten Blicks“, jedoch in der Art, dass verstärkt darüber reflektiert wird, *wie* und *wozu* räumliche Projektionen in alltagsweltlichen bzw. nicht-wissenschaftlich geographischen Beobachtungen in Erscheinung treten und für das zu beobachtende geographische Problem konstitutive Bedeutung erlangen. Die Aufforderung auch nach dem „Wozu Raum?“⁴² zu fragen, resultiert aus der Annahme, dass sich „alltägliche Ontologisierungen“ aufgrund ihrer Bedeutsamkeit und Funktionalität nicht einfach abschaffen lassen und dass dies auch kein Ziel sein kann. Indem aber über das reflexive Wie auch nach dem Wozu gefragt wird, wird nicht nur die problematische, sondern gleichzeitig auch die ermöglichende und notwendige Dimension von räumlichen Projektionen herausgestellt. Ein konstruktiver Umgang im Sinne einer Problemverständigung auf einem höheren Reflexionsniveau ist damit potentiell angelegt.

Abschließend möchte ich die Bedeutsamkeit von räumlichen Projektionen (Erkenntnisfiguren) in alltagsweltlichen Beobachtungen bildhaft unterfüttern. Dazu

⁴⁰Die Frage nach dem „Wozu Raum“ bedeutet eine Kernfrage im Umfeld konstruktivistischer Geographien, wird aber theoretisch ganz unterschiedlich verankert und konzeptualisiert. Beispielsweise fokussiert REDEPENNING (2006) in systemtheoretischer Perspektive die Funktion raumbezogener Semantiken für die Organisation gesellschaftlicher Kommunikation; SCHLOTTMANN (2005a), FELGENHAUER (2007a) bereichern die (sozial-)geographische Theoriebildung durch eher sprachpragmatisch orientierte Beiträge, mit denen es möglich ist, nach dem Bedeutungsgehalt von Raumabstraktionen und -deutungen für alltägliche Sprachpraktiken zu fragen.

⁴¹SCHLOTTMANN sieht dies vornehmlich als Aufgabe für die Sozialgeographie. Dieser Anspruch wird hier erweitert und auch für die Geographiedidaktik in Anschlag gebracht. Dabei ist z. B. ein wichtiger Fokus, inwieweit „alltägliche Ontologisierungen“ geographische Vermittlungs- und Verständigungsprozesse organisieren.

⁴²Die Frage „Wozu Raum?“ ist zugleich Titel einer Monographie von REDEPENNING (2006). Die Frage „Wozu-Raum?“ wird in dieser Arbeit zwar prominent gehandhabt, aber *nicht* wie bei REDEPENNING systemtheoretisch eingebettet und durchbuchstabiert.

wird der kreativitätstheoretisch begründete Begriff der „Konserve“ vorgeschlagen und eine Analogie zum klassischen Raumkonzept hergestellt. Dabei handelt es sich um eine sehr eigenwillige und imaginative Assoziation, die – wie mir jedoch scheint – für den *geographiedidaktischen* „Zweiten Blick“ durchaus vorstellungsbildend ist:

„Konserven sind geronnene Aktion, kreative Handlungen, die in fester Form erstarrt sind und damit die Möglichkeit der Überlieferung kultureller Werte liefern. Diese Konserven dienen nicht nur der Erhaltung der Kultur, sie bergen auch die Gefahr der Erstarrung“ (PETZOLD & MATHIAS 1982:90).

Sich Raum als Konserve vorzustellen heißt, Raum als eine feste Form bzw. Größe zu denken, die groß und beständig genug ist, allerhand Bedeutungen sowohl in ihrer ermöglichenden wie auch problematischen Dimension aufzunehmen und aufzubewahren. Die Raumkonserve ist nicht nur probates, sondern dazu ein durch und durch befriedigendes Mittel zur Bewahrung von subjektiven wie auch kollektiven Vorstellungen, Erinnerungen, Normen oder Werten. Das Besondere ist, dass die Raumkonserve nur bei Bedarf geöffnet werden muss und ansonsten ungesehen und unveränderlich einfach stehen bleibt. Erst wenn sie geöffnet wird, kann sie ihre volle – mitunter nicht abschätzbare – Wirkung entfalten:

„Es ist nicht zu leugnen, dass die Erinnerung an ein Kulturprodukt [wie z. B. an Raum, A. S.] mit einer großen Befriedigung und sogar mit Freude verbunden ist. Die periodische Wiederholung scheint dem Menschen ins Ohr zu flüstern, dass alles gleich geblieben ist, alles gut ist – dass die Welt sich nicht verändert hat. Die Kulturkonserve [bzw. Raumkonserve, A. S.] erweist dem Menschen einen ähnlichen Dienst – die Kontinuität des Erbes [...]. Diese Vorkehrung ist hilfreich, solange der Mensch in einer verhältnismäßig stillen Welt lebt; was aber, wenn die Welt um ihn herum in einem revolutionären Wandel begriffen ist und wenn die Qualität des Wandels immer mehr zu einer ständigen Eigenart der Welt wird, an der er teil hat?“ (MORENO 1991:200).

Dann – so könnte man die Frage beantworten – werden die „alten“ Konserven, sofern sie sich im Stadium der Unbewusstheit befinden, gefährlich, weil sie den Keim für Kreativität eher unterdrücken, als hervorlocken.⁴³ Dieses Bild der Raumkonserve soll in dieser Arbeit die Bedeutung des „Räumelns“ (MIGGELBRINK 2005:104; SCHLOTTMANN

⁴³VON GLASERSFELD (1997a:148) argumentiert in Anlehnung an PIAGET in Bezug auf die konservierende Funktion von Raum in Richtung einer „Vorstellung des Ruheplatzes, wo Objekte ihre Identität beibehalten können, auch wenn sie nicht wahrgenommen werden“. Raum ist anfangs „nur ein amorpher Abstellraum“. Da er aber nach und nach mit Objekten angefüllt wird, entwickelt er seine eigene beständige Form auch wenn er nicht andauernd im Wahrnehmungsfeld vorhanden ist. An anderer Stelle heißt es: „Raum ist das Medium, indem die Dinge ihren Platz behalten oder eventuell wechseln; die Zeit ist das Medium, indem sie ihre Identität bewahren müssen, um als ‚Dinge‘ nicht zu verschwinden und auf bloße Augenblickerscheinungen reduziert zu werden“ (VON GLASERSFELD 1997b:21).

2005b:108) insbesondere im Alltag unterstreichen und dazu gleichzeitig auf dessen Vorzüge und potentiellen Gefahren verweisen.

Insgesamt kann als *geographiedidaktische* Konsequenz formuliert werden: Eine aufgeklärte Strategie der *geographiedidaktischen* Beobachtung von Raumbesichtigungen nimmt ihren Ausgangspunkt in der Anerkennung der Bedeutsamkeit traditioneller „Raum *ist...*“-Perspektiven in Wissenschaft *und* Alltag. Ziel ist dann deren Freilegung (SCHLOTTMANN 2005b:108). Das schließlich ist die Bedingung für die Anbahnung elaborierter Kommunikation, im Sinne WERLENS (2010a:187) für das Gelingen einer „tatsächlichen Verständigung“.

3.4 Geographien im „Großen“ und im „Kleinen“

Bei der Beobachtung eines geographischen Problems müssen problemkonstitutive Beobachtungen identifiziert, ausgewählt und beschrieben werden. Ein Instrument dazu wurde mit der Unterscheidung wissenschaftliche und nicht-wissenschaftliche geographische Beobachtungen eingeführt. Damit intendiert ist die Fokussierung von unterschiedlichen Praxisfeldern, in denen Geographien hergestellt und wirkmächtig werden. Eine weitere Unterscheidung, die dem *geographiedidaktischen* „Zweiten Blick“ zugrunde liegt, dient der Identifikation, Selektion und Beschreibung von problemkonstitutiven Beobachtungen auf unterschiedlichen Maßstabsebenen. Damit intendiert ist die Beobachtung des „Geographie-Machens“ im „Großen“ (makroperspektivisch) und im „Kleinen“ (mikroperspektivisch).⁴⁴ Die Unterscheidung Geographien im „Großen“/Geographien im „Kleinen“ wird hier synonym verwendet für die Unterscheidung Kommunikation/Handlung. Differenziert wird damit allgemein, ob es sich bei dem zu beobachtenden Problem eher um ein Problem des *Kommunizierens* oder des *Handelns* oder um *beides* handelt, d. h. inwieweit Raumabstraktionen („Raumkonserven“) und entsprechende Erkenntnisfiguren für den Vollzug von gesellschaftlicher Kommunikation und/oder alltäglicher Praktiken in Erscheinung treten (vgl. WARDENGA 2006:41f., MIGGELBRINK 2005:85). Für den *geographiedidaktischen* zweiten Blick rückt damit lediglich die *metatheoretische* Frage ins Zentrum, ob die zu

⁴⁴ Das didaktische Prinzip des Maßstabswechsels ist u. a. in die *geographiedidaktische* Figur des „Würfels“ zur Multiperspektivität geographischen Beobachtens integriert. Jede Seite des Würfels bildet eine Dimension der Betrachtung eines Problems ab. Dimension I sind die fachlichen Leitbilder, Dimension II die Maßstäbe (individuell, lokal-regional, überregional-global) und Dimension III die Fenster/Masken der Weltbeobachtung (RHODE-JÜCHTERN 2004:35).

beobachtende Beobachtung eher an einen konkreten Akteur (Handlung) zurückgebunden werden muss oder sich jenseits konkreter Akteure (Kommunikation) situiert. Beide Perspektiven fokussieren die Herstellung von Geographien einmal im „Kleinen“ und damit mikroanalytisch auf der Ebene subjektiven – insbesondere individuellen – Tuns; ein anderes Mal im „Großen“ und somit makroanalytisch auf der Ebene von gesellschaftlicher Kommunikation. Insgesamt wird mit dieser Unterscheidung die (theoretische) Stellung des Subjekts⁴⁵ innerhalb eines Problemzusammenhangs betont und als Kriterium für die Identifikation, Selektion und Beschreibung von Beobachtungen herangezogen.

Von dieser Unterscheidung abhängig ist letztlich, *wie* – unter welchen metatheoretischen Voraussetzungen – sich eine problemkonstitutive Beobachtung beschreiben lässt, d. h. ob sie z. B. als gesellschaftlicher Diskurs und/oder als subjektives Denken und Handeln beobachtbar ist. Das heißt: Es muss in Abhängigkeit von der Art des Problems entschieden werden, mit welchen theoretischen „Werkzeugen“ die *geographiedidaktische* Beobachtung operiert, d. h. ob der reflexive „Zweite Blick“ z. B. eher diskurs- und/oder handlungsorientiert angeleitet werden sollte. Im Folgenden (innerhalb des thematischen Lehrstücks) wird die Unterscheidung Kommunikation/Handlung ausgehend von den metatheoretischen Leitprinzipien „Diskurs“ und „Handlung“ spezifiziert. Kommunikativ erzeugte Problemzusammenhänge werden mit diskursorientierten Theoriewerkzeugen analysiert, Problemzusammenhänge infolge subjektiver Praktiken entsprechend mit handlungstheoretischen Werkzeugen. Beide theoretische Zugriffe werden in dieser Arbeit gewählt und zu einem didaktischen Zugriff umgearbeitet, weil sie auf je spezifische Art bedeutsame räumliche Repräsentationen zugänglich machen und dabei insbesondere die *sprachliche Verfasstheit* des Geographie-Machens betonen (GEBHARDT et al. 2007:15). Die *geographiedidaktische* „Beobachtung der Beobachtung“ hat es in diesem Verständnis mit „Gesagtem“, d. h. mit der „verbalen Diskurs- und Argumentebene“ (HARENDT & SPRUNK 2010:2) zu tun. Im „Großen“ geht es um die Beobachtung von diskursiv hergestellten geographischen Wirklichkeiten (vgl. GLASZE & MATISSEK 2009), im „Kleinen“ um die Beobachtung solcher Geographien, die im Kontext des individuellen Sprechens und Argumentierens wirklich werden und im Beobachtungsvollzug – im Vollzug des Sprechens bzw. Argumentierens – Hinweise für die Strukturierung

⁴⁵Zur Frage der theoretischen Stellung des Subjekts auf der Ebene konstruktivistischer Sozialtheorien vgl. RECKWITZ (1999).

alltäglicher raumbezogener Praktiken liefern (vgl. SCHLOTTMANN 2005a, FELGENHAUER 2007a). Letztlich sind es „RaumSprachen“ (SCHLOTTMANN 2005a), die nicht nur in unterschiedlichen Praxisfeldern (Wissenschaft/Alltag), sondern auch auf unterschiedlichen Maßstabsebenen beobachtbar sind. Es sind „RaumSprachen“, die den „Stoff“ des Erkennens für den *geographiedidaktischen* „Zweiten Blick“ abliefern und die es mit geeigneten – didaktisch umgearbeiteten – Theoriewerkzeugen verstehbar und kommunikativ zugänglich zu machen gilt.⁴⁶

3.5 Regeln *geographiedidaktischen* Beobachtens

Der *geographiedidaktische* „Zweite Blick“ zielt auf die Rekonstruktion von Erkenntnisfiguren – die Freilegung unterschiedlicher Geographien –, die das Beobachten im Umfeld eines geographischen Problems strukturieren. Damit dies gelingt, gehen der Beobachtung drei basale und idealtypische (!) Unterscheidungen voraus: *erstens* die Unterscheidung von konstruktivistischen und realistischen Raumbesichtigungen; *zweitens* die Unterscheidung von wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Raumbesichtigungen; *drittens* die Unterscheidung von Raumbesichtigungen im „Großen“ und im „Kleinen“.

Abbildung 4 verdeutlicht diese Unterscheidungen und ihre Verbindung in Bezug auf die Beobachtung bildlich: Diese drei Unterscheidungen legen den *geographiedidaktischen* „Zweiten Blick“ auf *eine* Richtung fest. Einer Beobachtung zugänglich wird nur, was diesseits der Unterscheidungen liegt, auch wenn sich diese im Beobachtungsvollzug noch weiter ausdifferenzieren können. Das heißt: Grundlegend gerät bei der reflexiven Beobachtung eines geographischen Problems *nur* die besondere Art des „Räumelns“ bzw. die besondere Art von „RaumSprachen“ in den Blick (= Raum-Besichtigungen), welche die allgemeine Idee und Erkenntnisfigur von Raum als Realraum in sich tragen. Diese Beschränkung resultiert aus der Annahme, dass Raum im realistischen Sinn in Wissenschaft und Alltag hochbedeutsam ist. „RaumSprachen“ werden – salopp formuliert – überall „gesprochen“, nur differenzieren sich diese in verschiedenen

⁴⁶ Insgesamt ist auf einer streng theoretischen Ebene die Kombination von ausgewählten Theorieangeboten aus dem Spektrum konstruktivistischer Geographien an verschiedene Maßstabsebenen haltlos. Jedoch ist auf der Ebene des geographisch relevanten Problems und dessen Beobachtung, Beschreibung und Verständigung die didaktische Zuordnung an Maßstabsebenen und somit eine instrumentale Handhabe von solchen Theorien nahezu unverzichtbar, die Reflexivität auf ihre je eigene Weise nicht nur ermöglichen, sondern auch für andere nachvollziehbar machen (vgl. Kapitel 2.7).

gesellschaftlichen Praxisfeldern ganz unterschiedlich aus. Eine auffällige Trennlinie diesbezüglich kann zwischen Wissenschaft und Nichtwissenschaft (resp. Alltag) gezogen werden. Dem liegt die These zugrunde, dass wissenschaftlich geographisches Beobachten paradigmatisch verschieden eingebunden und dementsprechend entlang streng geregelter Forschungsperspektiven beobachtbar ist. Hingegen sind im Feld alltäglicher Raumbesichtigungen explizite Zuordnungen zu Forschungsperspektiven kaum möglich; d. h. paradigmatische Anschlüsse spiegeln sich dort allenfalls auf ontologischer und epistemologischer Ebene und konstituieren von da aus kreativ eigenwillige – eben nicht-wissenschaftliche – Geographien. Raumbesichtigungen können nicht nur in verschiedenen Praxisfeldern, sondern auch auf verschiedenen Maßstabsebenen identifiziert, selektiert und beschrieben werden. Beobachtungsinstrument dazu bildet die Unterscheidung Kommunikation und/oder Handlung. Von dieser Beschränkung ist letztlich abhängig, *wie* – mit welchen theoretischen Werkzeugen aus dem Feld konstruktivistischer Geographien – die jeweilige Beobachtung beobachtet und strukturiert wird. Insgesamt handelt es sich um drei Perspektiven, die den reflexiven „zweiten Blick“ *geographiedidaktisch* wenden. Das metatheoretische Konzept Reflexivität wird somit *grundlegend* als *geographiedidaktisches* Konzept beschrieben, welches einen basalen Ausgangspunkt liefert, mit dem es möglich wird, die besondere Art des „Räumelns“ in seiner konstitutiven Bedeutung für das zu beobachtende Problem zu erkennen und zu beschreiben.

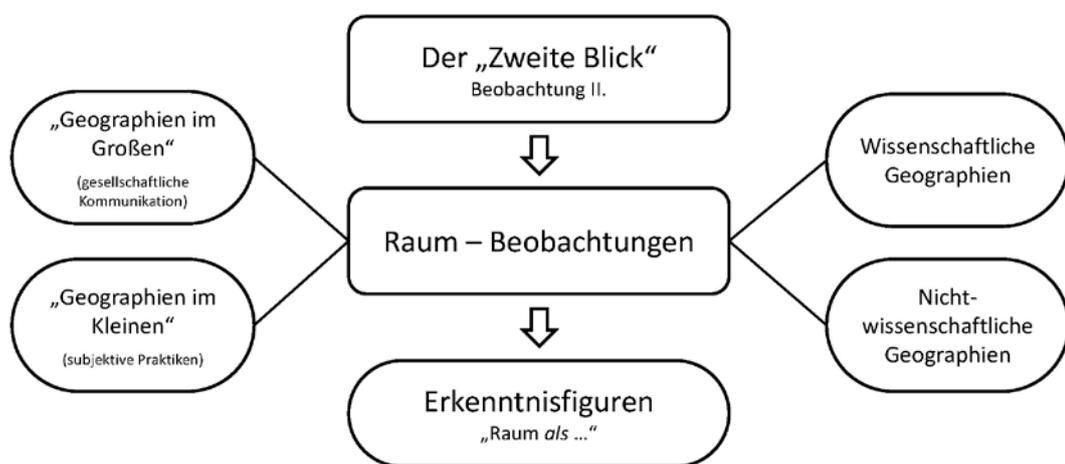


Abb. 4: Regeln geographiedidaktischen Beobachtens
(eigene Darstellung)

4 Erkenntnisprinzipien des Beobachters: Didaktische Reduktion

Bei den dargestellten drei basalen Unterscheidungen des reflexiven „Zweiten Blicks“ handelt es sich um Mechanismen zur Filterung von Beobachtungen, mit denen es möglich wird, ein geographisches Problem in seiner Entstehung und Erscheinung *als* Problem zu begreifen. Es sind heuristische Instrumente zur Komplexitätsreduktion, die einen geordneten Zugriff auf ein an sich komplexes Problemfeld ermöglichen. „Komplexität zu reduzieren“ heißt nicht zu vereinfachen oder zu versimpeln. Komplexität reduzieren heißt vielmehr, diese durchschaubar machen, sie – in der wörtlichen Übersetzung von *reducere* (lat.) – zurückführen auf *Beobachtungen* und entsprechende *Erkenntnisfiguren* (Geographien) in/auf verschiedene(n) *Praxisfeldern* und *Maßstabsebenen*. Dies kann man dann etwa gleichsetzen mit Reflexion. Das bedeutet allgemein, „Strukturgebilde aus Regeln und Vorannahmen“ zu beschreiben, letztlich ein Netz aus Begriffen (= Beobachungskriterien) zu extrahieren, was einem komplexen Sachverhalt (= Beobachtung) zugrunde liegt. Ein solches Netz zu (er-)finden, wird durch ein strategisches Zu-/Weglassen, Vereinfachen, Ordnen und Strukturieren von Informationen z. B. theoretischer oder alltäglicher Art überhaupt erst möglich. Eine geordnete Beobachtung der Problembeobachtung ist somit ohne die Reduktion des „Stoffes“ unmöglich. Kerngeschäft der reflexiven Beobachtung besteht somit in der (didaktischen) Reduktion von Komplexität verstanden als „alle Bemühungen, deren generelle Tendenz eine Entlastung des jeweiligen Handlungssubjekts [des jeweiligen Beobachters, A. S.] mit sich bringt (BACHMANN 1989:13). Sofern es sich bei der reflexiven Beobachtung zugleich um eine didaktische handelt, also eine, die zum Zweck einer gezielten Verständigung stattfindet, ist ein solcher Prozess konsequent didaktisch zu modellieren. Anders gesagt: Reduktionsstrategien sind in einem bestimmten Kontext von Lehr- und Lernprozessen angesiedelt und müssen entsprechend angepasst werden (ebd.). Der geographiedidaktische „Zweite Blick“ bedient sich dazu ausgewählter didaktischer Prinzipien, die hier als „Fall“-*Beobachtung*, *exemplarische Beobachtung* sowie *Illustration von Beobachtungen* näher bezeichnet werden. Es handelt sich diesbezüglich um Prinzipien, mit denen es möglich wird, Informationen (Beobachtungen) durch gezielte Auswahl und Strukturierung so aufzubereiten, dass sie nicht nur das geographische Problem als Problem erkennbar machen, sondern darüber hinaus einer

angemessenen Verständigung zugänglich werden. Didaktische Reduktion weist über eine allgemeine Form von Komplexitätsreduktion hinaus und zielt auf die Herstellung einer Passung von Problemstellung, Problemebeobachtung/-beschreibung und (!) den Möglichkeiten einer Problemverständigung. Im Folgenden wird dementsprechend das *geographiedidaktische* Konzept Reflexivität als *geographiedidaktisches* Konzept erweitert.

4.1 „Fall“-Beobachtung

Das gesamte metatheoretisch angeleitete Beobachtungsrepertoire – das geographiedidaktische Konzept Reflexivität – ist erst legitim und plausibel, wenn es an einem Fall zur Anwendung gelangt und sich hier bewährt. Der „Fall“ ist „gefilterte und geronnene Wirklichkeit“ (KAISER 1984:13f.), den es in seiner Entstehung und Erscheinung zu beobachten gilt. „Fall“-Beobachtung bedeutet somit die „reflexive Deutung eines Falls“ (KADE 1990:109). Ausgangspunkt dafür ist eine auf Verständigung orientierte Situation (z. B. Unterricht, Seminar, Kolloquium, Beratung), die einen problembezogenen Fall zum Inhalt hat. Dreh- und Angelpunkt eines reflexiven Verstehensprozess ist hier der *geographische Problem-Fall*. Eine Analogie zu diesem Vorgehen stellt die Beschreibung und Analyse patientenzentrierter Praxisfälle im medizinischen Seminar (Kasuistik in der Medizin) dar, wo hochspezialisiertes medizinisches Detailwissen nicht an sich, sondern ausgewählt und reduziert auf den Fall gebracht und ein problembasiertes Lernarrangement organisiert wird (FRIEDRICHSMIEIER et al. 2007:34). Die „Fall“-Beobachtung⁴⁷ ist in diesem Verständnis ein „Bildungskonzept“ (MÜLLER 2003:120), eine „aktive Lehrmethode“ (FRIEDRICHSMIEIER et al. 2007:14) bzw. ein „Teaching tool“ (YIN 2009⁴:4). „Fall“-Beobachtung operiert zwischen Theorie und Praxis. Der medizinische Praxis-, resp. geographische Problem-Fall steht für jenen kritischen Punkt, an dem sich theoretische Annahmen mit praktischen Problemen verzahnen (FRIEDRICHSMIEIER et al. 2007:10). Erst der Problem-Fall aktiviert bzw. reaktiviert theoretisches Wissen wie z. B. das über die Bedeutsamkeit von „RaumSprachen“ in Wissenschaft und Alltag. Dieses Wissen

⁴⁷ In der Erwachsenenbildung wird die Bezeichnung „Fall-Beobachtung“ synonym verwendet für Begriff wie „Fallarbeit“ (MÜLLER 2010², MÜLLER 2003, SCHRADER & HARTZ 2003, KADE 1990), „Fallprinzip“ (KAISER 1984), „Fallstudie“ oder „Fallstudienmethode“ (FRIEDRICHSMIEIER et al. 2007)

findet am Problem-Fall eine *bestimmte* Form und wird somit „aus dem Zustand des Intuitiven in ein reflexives Stadium überführt“ (NITTEL 1997:145).

Ausgehend von dieser didaktischen Bedeutung des Falls offenbart sich die Frage: Was kennzeichnet den sogenannten Problem-Fall, der einen reflexiven generell notwendig macht? Anders formuliert: Auf welche Art von geographischem Problem-Fall ist das Konzept Reflexivität überhaupt ausgerichtet? Zur Beantwortung dieser Frage muss auf ein Verständnis von Fallstudien rekurriert werden, wie sie in der empirischen Sozialforschung zur Anwendung gelangen. Fallstudien („Case Studies“) kennzeichnen dort eine bestimmte Forschungsmethodik (vgl. YIN 2009⁴, GERRING 2007). Die Verwendung des Plurals deutet bereits an, dass mit dem Begriff „Fallstudie“ keine einheitliche Forschungsmethodologie angezeigt ist: „Evidently, researchers have many things in mind when they talk about case study research“ (GERRING 2007:17). Es kann konstatiert werden, dass „much case study theorizing has been conceptually confused, because too many different themes have been packed into the idea ‚case study‘“ (PLATT 1992:48 zit. in GERRING 2007:18). Dennoch gibt es bei aller Komplexität und Unübersichtlichkeit eine „common definition“ (YIN 2009⁴:16), die letztlich auch für die geographiedidaktische „Fall“-Beobachtung von grundlegender Bedeutung ist:

„A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomen in depth and within its real-life context, especially when the boundaries between phenomen and context are not clearly evident“ (YIN 2009⁴:18).

Maßgeblich für die Notwendigkeit des reflexiven „Zweiten Blicks“ ist in Analogie zu dieser Definition ein Phänomen (z. B. Abwanderungen aus Ostdeutschland), das nicht widerspruchsfrei beschrieben werden kann und somit als *Problem* in Erscheinung tritt (z. B. der Widerspruch von Abwanderung auf der einen und Sesshaftigkeit auf der anderen Seite). Damit das Problem geklärt werden kann, bedarf es der „Fall“-Beobachtung (z. B. Analyse und Vergleich von subjektiven Fallgeschichten zu verschiedenen Mobilitätspraktiken). Dies ist notwendig, weil nur ausgewählte „Fall“-Beobachtungen eine solche Tiefe zulassen, wie sie mit dem Konzept Reflexivität intendiert ist. Das zu beobachtende Problem wird mit Hilfe ausgewählter „Fall“-Beobachtungen lebensweltbezogen kontextualisiert, somit als Phänomen neu beschrieben, interpretiert und in seinen Widersprüchen geklärt. Schlussendlich „geht es um die ‚Interpretation von Interpretationen‘, um die Umdeutung von problematisch

gewordenen Wissensbeständen und die Infragestellung bisher geltender Handlungsstrategien“ (TIETGENS 1986:136 zit. in: KADE 1990:110).

„Fall“-Beobachtung ist im vorgestellten Zusammenhang beides: didaktisches Konzept *und* Forschungsmethode. Es geht darum, didaktisch einen Möglichkeitsraum zu schaffen (= Fallstudie als didaktisches Konzept), in dem neue Problembeschreibungen und -lösungen kreiert werden können (= Fallstudie als Forschungsmethode). Insgesamt wird mit der „Fall“-Beobachtung ein Konzept favorisiert, mit dem es möglich ist, didaktisch-inhaltliche Reflexionen auf einen basalen Ausgangspunkt zurückzuführen, d. h. das geographische Problem an einen Fall oder mehrere Fälle anzuschließen, um es so einer tiefgründigen Klärung *und* Verständigung zugänglich zu machen.

4.2 Exemplarische Beobachtung

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass dem geographischen Problem-Fall eine eigene Autorität im gesamten Beobachtungsprozess zugewiesen wird (vgl. Kapitel 2.6, 4.3, 6.1). Dieser Status ist durchaus gewollt. Eine legitime Verbindung erfahren Problem *und* Fall jedoch erst, wenn sie im Kontext eines zweiten Prinzips konzipiert werden, das gemeinhin als Exemplarisches Prinzip bezeichnet wird. „Fall“-Beobachten bedeutet im vorliegenden Zusammenhang exemplarisches Beobachten. Das heißt: „Das Einzelne, in das man sich hier versenkt, [...] ist *Spiegel* des Ganzen“ (WAGENSCHNEIN 2008⁴:32). Das Einzelne ist der konkrete Fall. Das Ganze ist ein/das Problem. Zusammengenommen bilden Fall und Problem den Problem-Fall. „Versenkt“ man sich in den Fall, ist er Spiegel eines allgemeineren Problemzusammenhangs. Der Fall steht für etwas. Er ist exemplarisch für das Problem. Und in dieser Funktion ist er auszuwählen, zu bestimmen und inhaltlich zu strukturieren.

In diesem Verständnis⁴⁸ hat das geographische Problem *keinen* exemplarischen Charakter. Das Problem ist in seiner Entstehung, Erscheinung und Wirkung einmalig

⁴⁸Das Exemplarische Prinzip, wie es hier verwendet wird, ist inspiriert vom Vorschlag von WAGENSCHNEIN (2008⁴). Er entwickelte das Exemplarische Prinzip für den Unterricht, insbesondere den Mathematik- und Physikunterricht. Es handelt sich dabei um eine der Grundpositionen in der Diskussion um das Exemplarische als Angebot, um mit dem Stoffauswahl-Problem im Unterricht umzugehen (vgl. SCHRAMKE 1982:63, SCHULTZ 2008:4).

Die bisherige Rezeption des Exemplarischen Prinzips in der Geographiedidaktik (vgl. ideengeschichtlicher Überblick bei SCHULTZ 2008; SCHRAMKE 1982) wird hier weitestgehend außen vor gelassen, weil sie für das Ziel dieser Arbeit – eine Reflexivitätskategorie für die Geographiedidaktik zu entwickeln – kaum impulsgebend sein kann. Grund dafür sind in fachhistorischer Perspektive paradigmatische Hindernisse. Gemeint ist der wiederkehrende Versuch in der Geographiedidaktik das

und kann allenfalls in einzelnen Aspekten exemplarischen Gehalt für andere Problemzusammenhänge besitzen (vgl. Kapitel 6.1). Dies ist für uns ein wichtiger Punkt, weil das exemplarische Prinzip für die hier vorgestellte geographiedidaktische Perspektive an ein Umdenken gebunden ist: Didaktische Reduktion im Sinne von Exemplarität führt nicht – wie gewohnt – über ein geographisches Themenfeld zur Analyse ausgewählter Probleme, die für das Themenfeld exemplarisch sind. Didaktische Reduktion nimmt ihren Ausgangspunkt an einem echten Problem, das entlang exemplarischer Beobachtungen in (eine) Ordnung gebracht wird. Anhand der Auseinandersetzung mit geographischen Problemen (z. B. Abwanderung vs. Sesshaftigkeit in Ostdeutschland) soll also weniger ein umfassendes Verständnis für Themenfelder erreicht werden, die dem Problem übergeordnet sind (z. B. für das Themenfeld „Räumliche Mobilität“). Vielmehr gilt die Umkehrung: Mit Hilfe von allgemein-geographischem Wissen (z. B. zum Themenfeld „Räumliche Mobilität“), soll ein Problem (z. B. Abwanderung vs. Sesshaftigkeit in Ostdeutschland) verstanden werden. Nun bedarf es dazu exemplarischer Fallstudien, also der Auswahl und Strukturierung von Fällen, denen dieses allgemeine Wissen zugrundeliegt und die somit zum Problemverständnis beitragen.

In der Terminologie der hier vorgestellten reflexiven Beobachterperspektive bedeutet dies, die Auswahl und Strukturierung, letztlich die reflexive Beobachtung von *exemplarischen* Fall-Beobachtungen. Für den reflexiven „Zweiten Blick“ muss die Frage, was nun genau das Exemplarische an einer Fall-Beobachtung kennzeichnet, differenzierter betrachtet werden. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich nämlich, dass nicht der Fall per se ein Exempel abliefern, sondern ausschließlich die besondere Art geographisch zu beobachten, die mit dem Fall verbunden ist. Es ist eine allgemeine

Exemplarische im Sinne beispielhafter Länder-, Landschafts- und Raumanalysen zu betreiben. Das exemplarische Betrachten operiert bis heute ausschließlich mit einem klassischen Raumbegriff. Es gründet auf einem raumzentrierten Blick, der versucht, die Exemplarität von individuellen Räumen zur Verdeutlichung von allgemeinen Prozessen, Wirkungsgefügen, Gesetzmäßigkeiten etc. heranzuziehen (vgl. BIRKENHAUER 1999, KÖCK 2008, KÖCK 1986, RINGEL 2000, RINSCHKE 2005²:118f.).

Dies entspricht nicht der Art, Geographien zu thematisieren, wie sie mit der geographischen Perspektive in dieser Arbeit – eine Perspektive, die nach dem Wie und Wozu der Herstellung von Geographien fragt – angestrebt ist. Das Exemplarische Prinzip wird deshalb neu kreiert und das passend zur Frage: Wie kann exemplarisches Beobachten den reflexiven „Zweiten Blick“ des Geographiedidaktikers didaktisch strukturieren und zwar so, dass im Ergebnis eine Verständigung über ein geographisches Problem möglich wird?

Das für die dargestellten Ausführungen, „nur“ WAGENSCHNEIDERs Entwurf als Impulsgeber fungiert, liegt auch daran, dass diese Arbeit keine bildungstheoretische Diskussion verfolgt, wie sie mit der Ausarbeitung des Exemplarischen Prinzips u. a. innerhalb der Grundfragen der Didaktischen Analyse bei KLAFFKI und entsprechender geographiedidaktischer Rezeptionen geführt wird (vgl. SCHRAMKE 1982:65f.).

Beobachtungsweise, die in einen Fall eingekleidet daherkommt und die, wenn sie einmal erkannt ist, das Problem erhellen kann. Genau genommen heißt das: Der Fall ist exemplarisch für eine allseits vertraute geographische Beobachtung und diese wiederum ist exemplarisch für das geographische Problem. Das „Ganze“ (= Problem), was sich im „Einzelnen“ (= Fall) spiegelt, ist das ihr zugrunde liegende Beobachtungsschema, was als Erkenntnisfigur strukturiert und somit als bestimmte Geographie in Erscheinung tritt. Diese Geographie wird durch den Fall offenbar. Sie macht das Problem sichtbar und als solches verständlich. Konsequenz ist, dass der Fall so auszuwählen und zu beschreiben ist, dass ein Grundschema geographischen Beobachtens an ihm aufgezeigt werden kann, von dem man annimmt, dass es konstitutive Bedeutung für das Problem besitzt. In diesem Verständnis avanciert der Fall zum Medium, an dem eine exemplarische Beobachtung vollzogen werden kann. Insgesamt handelt es sich beim reflexiven Beobachten von „Fall“-Beobachtungen um „exemplarische Tiefenbohrungen“, „die hineinführen in die zuvor gelegte Grundlandschaft“ (WAGENSCHNEIDER 2008⁴:37) des geographischen Problems.

4.3 Illustration von Beobachtungen

Ein weiterer Aspekt der didaktischen Reduktion orientiert sich dezidiert an der Umsetzung der Beobachtung von exemplarischen Fall-Beobachtungen, also an der Frage: *Wie* können Fall-Beobachtungen im Umfeld eines Problems exemplarisch angeschaut und demonstriert werden? In diesem Zusammenhang möchte ich ein didaktisches Prinzip vorschlagen, was ich als *Illustration von Beobachtungen* bezeichne. Illustration heißt einerseits Bebilderung bzw. erläuternde Bildbeigabe und in einer anderen Bedeutung Veranschaulichung und Erläuterung (DUDENREDAKTION 1997:347). Zusammen gedacht heißt das: Illustration bezieht sich immer auf etwas, auf einen abstrakten Sachverhalt, auf einen abstrakten Text oder hier: auf eine abstrakte Beobachtung. Illustration versucht diese Beobachtung zu veranschaulichen, zu erhellen oder verständlich zu machen. Dafür benutzt die Illustration z. B. Bilder (Fotografien, Karten), Filme, mediale Berichte oder individuelle Geschichten, die vereinfachend auf den Punkt bringen, worauf sich die Illustration bezieht. Im erweiterten Sinn wird der Beobachtung etwas beigegeben, was beim Rezipienten eine Imagination, ein eigenes Bild erzeugen und somit verständnisbildend sein kann (RHODE-JÜCHTERN 2004:53f.).

Es geht im vorliegenden Zusammenhang darum, ein Problem durch exemplarische Fall-Beobachtungen einer Beschreibung und Verständigung zuzuführen. Dazu ist die Fall-Beobachtung illustrativ zu beschreiben. Eine Schlüsselstellung besitzt der Fall, der nun an eine illustrative Beigabe gekoppelt werden muss, die ermöglicht, eine Beobachtung als solche zu erkennen. Das heißt: In den Blick geraten je nach Problem und theoretischer Perspektive Beobachtungen in Form von öffentlichen Diskursen, alltäglichen Praktiken, individuellen Denkweisen, gesellschaftlichen Kommunikationsprozessen, professionellen Diskussionen, etc. Dies ist nur ein kleiner Einblick in ein großes Spektrum an Möglichkeiten, einen abstrakten Begriff wie „Beobachtung“ mit einem weiteren abstrakten Begriff wie „Diskurs“, „Praxis“ usw. näher zu bezeichnen.

Bezogen auf ein Feld wie das ostdeutsche Mobilitätsproblem geraten so z. B. Mobilitätsdiskurse, subjektive Mobilitätspraktiken oder individuelle Mobilitätsvorstellungen in den Blick. Im Sinne einer Verständigung müssen diese abstrakten Bezeichnungen exemplarisch illustriert, d. h. an einen Stimulus zurück gebunden werden, der eine Vorstellung in Gang setzen kann. Geht es dann z. B. um individuelle Mobilitätsvorstellungen, können diese exemplarisch mit einer oder mehreren Fallgeschichten illustriert werden. Vorstellungsbildend ist dann z. B. die auf den Kern reduzierte lebensgeschichtliche Erzählung von Sascha, der freiwillig mit „Kind und Kegel“ die brandenburgische Provinz als sein zu Hause wählt. Die Geschichte von Sascha illustriert somit einen Fall, der für Immobilitätserwägungen bezeichnend ist und damit für eine Art der Beobachtung steht, die die bekannte ostdeutsche Abwanderungsdebatte kontrastiert. Geht es andererseits z. B. um öffentliche Diskussionen zum Thema Abwanderung aus der ostdeutschen Provinz, besitzen u. a. ausgewählte Zeitungsberichte mit Schlagzeilen wie z. B. „Thüringer Dörfer sterben aus“ (TA 31.07.2010) eine vorstellungsbildende Kraft, die dann anhand eines schillernden Aufmachers um so einfacher als spezifische Beobachtung erkannt und beschrieben werden kann.

Insgesamt kennt das Prinzip Illustration keine gestalterischen Grenzen, sofern es zum Zweck der Freilegung von Geographien herangezogen wird, sich also auf die Frage ausrichtet, wie und wozu Geographien im Umfeld eines Problems hergestellt werden und wie sich über jene Herstellung verständigt werden kann. Illustration kann in diesem Sinne „befreiter“ zum Einsatz gelangen, weil sie in der vorgestellten konstruktivistisch-geographischen Perspektive ausschließlich der Kritik zuträglich ist und nicht als Mittel

strategischer Inszenierungen oder gar Verführungen wie z. B. in der Werbung zum Einsatz kommt. Illustration ist dann nicht nur „befreiter“, sondern auch „ausreichend“, weil es dem didaktischen Blick zunächst nicht darauf ankommt, empirisch gesättigte Fakten, widerspruchsfreie Tatsachen und konsistente Theorien zu liefern, wie sie z. B. mit einer wissenschaftlich einwandfreien Fallstudie entwickelt werden können. Vielmehr geht es darum, kreative Problemklärungen potentiell und kritisch anzuregen. Dazu gilt es einen Problem-Fall in seiner Beobachterabhängigkeit und Vieldeutigkeit erst einmal grundlegend zu kennzeichnen. Damit dies gelingt, ist der Problem-Fall exemplarisch zu beobachten und illustrativ zu beschreiben.⁴⁹

4.4 Regeln geographiedidaktischen Beobachtens

Das didaktische Repertoire zum Umgang mit Komplexität ist mit den dargestellten Bausteinen „Fall“-Beobachtung, exemplarisches Beobachten und Illustration von Beobachtungen grundlegend figuriert (vgl. Abb. 5). Geographiedidaktisches Beobachten im Sinne von Reflexivität nimmt seinen Ausgangspunkt an Beobachtungen, mit denen es möglich ist, das geographische Problem als Problem zu erkennen und zu beschreiben. Diese Beobachtungen werden – so die These – einer reflexiven Beobachtung erst zugänglich, wenn sie als Fall-Beobachtungen ausgewählt und strukturiert werden. Der Fall steht für etwas, nämlich für ein vertrautes Beobachtungsschema, letztlich für eine vertraute Geographie, die konstitutiv für das Problem ist. Einfach ausgedrückt: Der Fall steht für das Problem. Er avanciert zum Problem-Fall. Die exemplarische Beobachtung von Problem-Fällen ist an Verständigung orientiert. Dementsprechend lebt sie von Stimuli und zwar von solchen, die Imaginationen hervorlocken. Probates Mittel ist das Prinzip Illustration, weil damit Abstraktion und Komplexität „bildhaft“ in den Griff zu bekommen sind und der Weg in Richtung

⁴⁹Das Prinzip der Illustration wird auch in wissenschaftlichen Zusammenhängen gebraucht, bei denen es darum geht, erkenntnistheoretische Annahmen durch Ergebnisse empirischer Forschung zu veranschaulichen. Es geht dann um die empirische Illustration von erkenntnistheoretischen Annahmen und nicht um deren Begründung durch fundierte empirische Forschungen. Die dahinter liegende These ist, dass empirische Forschung ihrerseits nicht ohne erkenntnistheoretische Annahmen auskommt, somit andere erkenntnistheoretische Prämissen beobachtungsleitend sind als die, die es zu begründen gilt. Dementsprechend führt der Weg ausschließlich über die Illustration durch empirische Befunde, die um einen Forschungsgegenstand kreisen, den es selbst erkenntnistheoretisch zu beschreiben gilt (MOSER 2004:14). Empirische Illustration bedeutet in diesem Verständnis, eine Art Bezugspunkt für die Begründung einer Epistemologie bereitzustellen. Ein Beispiel dafür findet sich bei RUSCH (1996:329), der behauptet, dass eine konstruktivistische Erkenntnistheorie z. B. mit Befunden aus Neurobiologie und Psychologie illustriert werden kann, diese sozusagen einen biologischen Referenzrahmen bilden.

Verständigung geebnet ist. Insgesamt fokussiert der geographiedidaktische „Zweite Blick“ exemplarische Fall-Beobachtungen. Als solche für andere erkennbar und anschlussfähig werden diese erst durch eine illustrative Aufarbeitung.

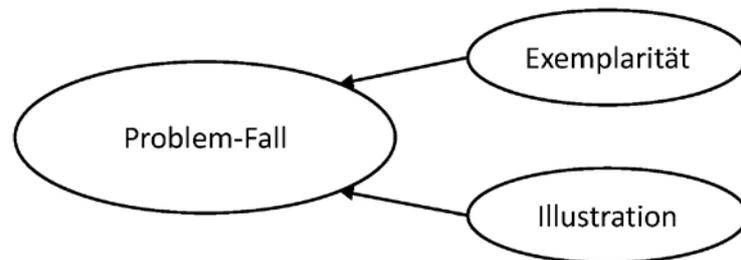


Abb. 5: Regeln geographiedidaktischen Beobachtens
(eigene Darstellung)

5 Zur Erkenntnisfigur des Geographiedidaktikers als reflexiver Beobachter

Die lange theoretische „Ouvertüre“ mit dem Ziel, eine grundlegende Reflexivitätskategorie für die Geographiedidaktik erkenntnistheoretisch (vgl. Kapitel 2), fachtheoretisch (vgl. Kapitel 3) und fachdidaktisch (vgl. Kapitel 3) zu fixieren, findet an dieser Stelle ihren Abschluss. Es sind die wichtigsten erkenntnisleitenden Prinzipien des Geographiedidaktikers als reflexiver Beobachter aufgeführt. In ein Arrangement gebracht, bilden sie eine allgemeine *Erkenntnisfigur*, die auf den *Grund* geographiedidaktischen Beobachtens zurückführt (vgl. Abb. 6): Ein Alleinstellungsmerkmal der geographiedidaktischen Beobachtung besteht in konstruktivistisch informierter Reflexionsarbeit, die fachspezifisch und fachdidaktisch gewendet auf die Freilegung und Interpretation von Geographien in „echten“ Problemzusammenhängen ausgerichtet ist und zum Zweck einer Problemverständigung didaktisch inszeniert wird.

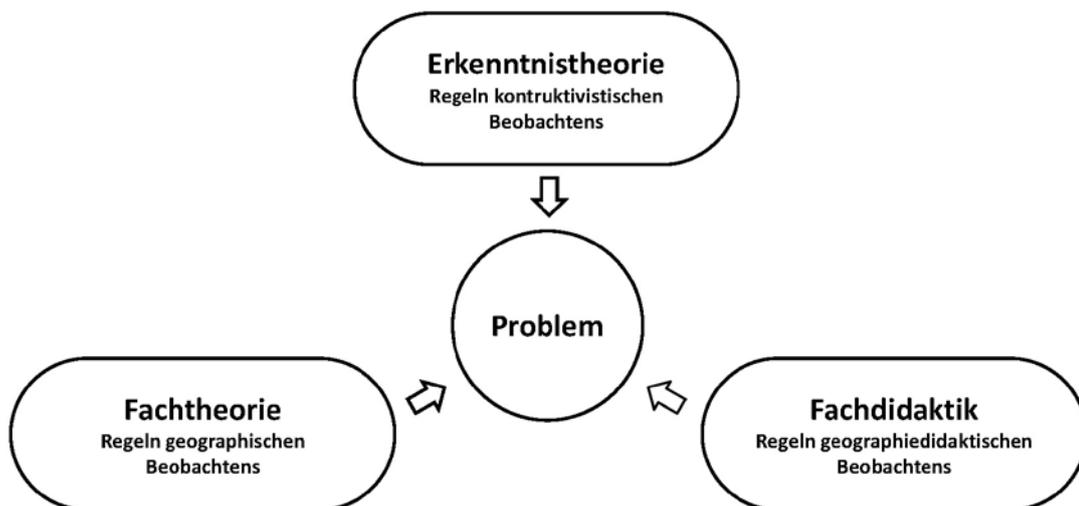


Abb. 6: Erkenntnisfigur des reflexiven Beobachters
(eigene Darstellung)

Einfach formuliert: In den Fokus der geographiedidaktischen Beobachtung gerät ein geographisches Problem. Im reflexiven Sinn beobachte ich, wie ein Problem als Problem beobachtet wird. Ich beobachte problemkonstitutive Beobachtungen. Dazu versuche ich, Erkenntnisfiguren zu (er-)finden, von denen ich annehme, dass sie die jeweilige Beobachtung strukturieren. Die Beobachtung von problemkonstitutiven Beobachtungen ist fachperspektivisch eingebunden; die geographische Perspektive folgt einem kritisch-geographischen Fachverständnis. Entsprechend gehe ich davon aus, dass

für die Entstehung des geographischen Problems im Sinne einer Problemdefinition immer auch vertraute und unhinterfragte Modi geographischen Beobachtens verantwortlich sind. Meine Aufgabe ist dann, Raumbesobachtungen zu beobachten, d. h. Erkenntnisfiguren entlang differenter Geographien zu (er)finden, zu beschreiben und problembezogen zu interpretieren. Für die Abgrenzung und Beschreibung von Raumbesobachtungen, die einer solchen reflexiven Betrachtung unterliegen, verwende ich viable metatheoretische Werkzeuge. Damit wird es möglich, Geographien in ihrer jeweils besonderen Art der Herstellung in/auf verschiedenen Praxisfeldern und Maßstabsebenen zu beobachten. Ziel der geographiedidaktischen Beobachtung ist ein reflexiv angeleitetes Reframing des geographischen Problems. Didaktisch ist die Beobachtung, weil sie auf eine kommunikative Problemverständigung ausgerichtet ist, womit entsprechende didaktische Werkzeuge zur Reduktion *und* Veranschaulichung des an sich komplexen Problemfeldes notwendig sind. Mein didaktischer Blick auf Raumbesobachtungen im Umfeld eines Problems orientiert sich somit an exemplarischen „Fall“-Beobachtungen und bedient sich zum Zweck ihrer Demonstration dem Prinzip der Illustration.

In entsprechend selbstreflexiver Manier sind die Regeln reflexiven Beobachtens selbst mit ihren Entstehungsbedingungen zu konfrontieren. Das bedeutet, zu fragen, wie für die Ausarbeitung der vorliegenden Reflexivitätskategorie beobachtet wurde. Salopp formuliert: Wie habe *ich* beobachtet? Was ist meine eigene Erkenntnisfigur? Eine Antwort kann in Anbetracht der „blinden Flecken“ beim Versuch, sich selbst zu beobachten (vgl. Kapitel 2.4) sowie der Gefahr, einen infiniten und unsinnigen Regress zu provozieren, allenfalls hypothetisch und allgemein ausfallen. Eine Antwort kann somit lauten:

„Was immer wir tun, wir tun es in Gestalt einer Setzung. Wir tun dieses und nicht etwas anderes, obwohl wir auch etwas anderes hätten tun können; und diese Setzung nimmt für uns und – falls wir beobachtet werden – auch für andere eine ganz bestimmte Gestalt an“ (SCHMIDT 2003a:27).

Die Gestalt, die ich als Beobachter entwickelt habe, besteht in einer Erkenntnisfigur, die den geographiedidaktischen Beobachter als Beobachter zweiter Ordnung installiert. Dieser Gestaltfindung gehen zahlreiche Setzungen (Entscheidungen) erkenntnistheoretischer, fachtheoretischer und fachdidaktischer Art voraus, die ohne reflexive Bezugnahme ihrerseits schlichtweg „gesetzt“ wurden. Unhinterfragt gesetzt wurde die

Anfangsentscheidung des Geographiedidaktikers als reflexiver Beobachter, der sich die gesamte Auswahl und Kombination theoretischer Annahmen anschließt. Im Kern bedeutet diese Anfangsentscheidung die Entscheidung für eine konstruktivistische Perspektive und damit für die Akzeptanz der Annahme, dass ein reflexiv-kritischer Beobachtungsstil einen Erkenntnismehrwert für geographiedidaktisches Beobachten verspricht.

Auch wenn mir die Kriterien, mit denen ich beobachte, im Verborgenen bleiben, für mich selbst also kaum sichtbar ist, wie jede dieser einzelnen theoretischen Setzungen in die Welt bzw. auf dieses Papier kommt, wird der Anspruch zur Selbstreflexivität in dem Moment erfüllt, wenn von Setzungen bzw. Entscheidungen die Rede ist. Die theoretischen Ausführungen werden dann als Entscheidungen und damit als unhintergebar selektiv und kontingent ausgewiesen. Sichtbar wird so, dass sich der Beobachter (also ich) durchaus bewusst ist, [...] dass er die „Ersünde“ seiner *Beschränktheit* immer mit sich schleppt“ und es „dennoch [...] keine andere Möglichkeit zu Intersubjektivität [gibt], als in sie hineinzutauchen“ (CERUTI 1991:41). Alles Denken und Tun als Setzung anzuerkennen, legt dann in einem gewissen Maß offen, dass jede Entscheidung im Beobachtungsprozess *ausschließlich* von mir und in der Art getroffen wird, dass sie dem übergeordneten Anspruch der Forschungsarbeit auch zuträglich ist. In der Argumentation von SCHMIDT (2003a:28) bedeutet das die Akzeptanz der Annahme:

„Wir [bzw. Ich] (und nicht ein anderer) beschreiben und erklären etwas als dieses Etwas (und nicht als etwas anderes). Dafür nehmen wir [ich] sprachliche Mittel in Anspruch, deren Bedeutungsmöglichkeiten und gesellschaftliche Akzeptanz wir [ich] stillschweigend voraussetze[n] und durch die Inanspruchnahme zugleich als viabel [...] bestätige[n].“

Streng genommen sind es „haltlose“, weil reduzierte, verkürzte, selektive, perspektivische, aber darin unhintergehbare Setzungen, die alle weiteren Beobachtungen innerhalb der Forschungsarbeit auf (m)eine Richtung festlegen und strukturieren. Es sind aber gleichzeitig Setzungen, von denen ich annehme, dass sie aus einem geteilten Wissen über die Form geographiedidaktischer Beobachtungen schöpfen und somit für andere anschlussfähig sind.

Das, was in dieser Arbeit bisher geschah (und weiterhin geschehen wird) kennzeichnet also einen Beobachtungsweg, der „vom anfanglosen Beginn über Strukturbildung aus Haltlosigkeiten bis zur Endgültigkeit der Vorläufigkeit“ (SCHMIDT 2003a:26) führt. Ein

„Beginn ohne Anfang“ ist mit der Entscheidung des Geographiedidaktikers als reflexiver Beobachter angezeigt. Diese Setzung ist deswegen kein Anfang, weil sie ihrerseits an Vorannahmen und Vorlieben meinerseits gebunden ist, die sie als Beobachterfigur überhaupt erst hervorbringen. Strukturbildend ist die Auswahl und Explikation von Annahmen z. B. theoretischer Art. „Haltlos“ ist dieser reflexive Ordnungsversuch, weil er selbst als Resultat von Entscheidungen daherkommt und mit allerhand Unsicherheiten überfrachtet ist. Aufgrund dieser Haltlosigkeit kann das Ergebnis der Beobachtung nur ein „vorläufiges Ende“ bescheinigen. Ein solches Ende und gleichzeitig ein weiterer „anfangloser Beginn“ sind hier mit der Erfindung einer ersten allgemeinen Erkenntnisfigur für den geographiedidaktischen „Zweiten Blick“ markiert. Bildlich formuliert zielt dieser Weg über theoretische *Setzungen* und *Gestaltfindung(en)* auf die Anfertigung (m)eines „Strickmusters“ (RHODE-JÜCHTERN et al. 2008:20). Sie geben *eine* mögliche Anleitung um die thematische „Wolle“ (ebd.) – das geographische Problem – zu einem brauchbaren Produkt – eine reflexive Strategie für eine aufgeräumte (aufgeklärte) Beobachtung rund um das Problem als Grundlage einer praxistauglichen geordneten Kommunikation – zu verarbeiten.

Insgesamt ist dieses Strickmuster einerseits Produkt einer Beobachtung, die versucht didaktische Schneisen in ein schwieriges, unübersichtliches und komplexes theoretisches Feld zu schlagen. Sie steht für das Resultat einer grundsätzlichen „metatheoretischen Aufräumarbeit“ (RHODE-JÜCHTERN 1975:9) und strukturiert hier auf Basis der Konstruktion eines *eigenen* Konstruktivismus eine *eigene* geographische und *eigene* geographiedidaktische Perspektive, die sich vor dem Anspruch zu expliziter Reflexivität legitimiert. Andererseits – und das ist Sinn und Zweck der Übung – fungiert dieses Strickmuster selbst als heuristisches Instrument zum Umgang mit Komplexität bei der reflexiven Beobachtung eines geographischen Problems⁵⁰:

„Ein solches Instrument baut ein Panorama, eine ‚Allsicht‘; aber es ist auch geeignet, das Ergebnis zu kontrollieren, zu ergänzen und zu revidieren. Es legt offen, welche Konstruktion von Wirklichkeit hier zur Realität geworden ist [...]. Ein derartiges Instrument zur Konstruktion von Realität ist aber auch verführerisch: Es könnte der Eindruck entstehen, dass [...] ‚Ganzheitlichkeit‘ konstruierbar ist; es könnte danach zum Schematismus verkommen, indem eine Richtlinie nur noch pflichtgemäß erfüllt wird“ (RHODE-JÜCHTERN 1996:66).

⁵⁰Ein beobachtungsleitendes Instrument zur Komplexitätsreduktion zu entwerfen, avanciert überall dort zur Aufgabe, wo versucht wird, einen geographiedidaktischen Umgang mit der Konstruktion von Wirklichkeit, also mit Vielperspektivität, Kontingenz und Komplexität anzuleiten (vgl. RHODE-JÜCHTERN & STROBL 1994, RHODE-JÜCHTERN 1995:27ff., RHODE-JÜCHTERN 1996:57ff.).

Die Gefahr der Verführung und des Schematismus des vorgestellten „Strickmusters“ bleibt jedoch gebannt, weil es sich zunächst um eine sehr allgemeine Figur handelt, die sich erst in ihrer Anwendung am geographischen Problem ausdifferenziert. Es handelt sich um ein *grundgebendes* „Strickmuster“, das generell ein hohes Maß an Flexibilität in sich trägt, d. h. mit der Abstimmung von Wolle (= Problem), Stricknadeln (= theoretische Werkzeuge) und Vorlieben des Strickers (= Beobachter), vielleicht ein neues oder anderes, aber mit Sicherheit vorab nicht umfassend bestimmbares Produkt kreieren kann. Demnach ist es konsequent, dass für den Gebrauch des „Strickmusters“ Passungsfragen im Vordergrund stehen. Ob und inwieweit das hier vorgestellte Instrument für die reflexive Auseinandersetzung mit einem geographischen Problem taugt, wie es viabel wird, wie es sich im Prozess der Beobachtung entfaltet und was letztendlich an Erkenntnismehrwert zu Tage tritt, zeigt sich schlussendlich erst dann, wenn es tatsächlich zur Anwendung kommt. Eine solche Anwendung zu demonstrieren ist Ziel der folgenden Ausführungen.

II Geographien didaktisch beobachtet – Ein Lehrstück zum Thema „Räumliche Mobilität im Fall Ostdeutschland und der ostdeutschen Provinz“

Ich erinnere an die einleitend geschilderte Begegnung zwischen einer Studentin und mir; diese gibt ein Exempel für eine geographiedidaktisch motivierte Beratungssituation ab. Gegenstand der Verständigung ist ein Problem, das sich um die folgenden Fragen bewegt: Wie entstehen subjektive (Im)Mobilitätserwägungen? Wie werden diese ausgehandelt? Wie werden diese irritiert? Wie entsteht auf persönlicher Ebene ein (Im)Mobilitätsproblem? Wie kann dieses Problem gelöst werden?

Hintergrund dieser Fragen bildet in der eingangs geschilderten Begebenheit ein besonderes Mobilitätsphänomen, was als ostdeutsches Abwanderungsproblem mittlerweile zu einer Art *common knowledge* im wissenschaftlichen und populären Diskurs avanciert und zumindest auf persönlicher Ebene – wie im Fall der Studentin – zu allerhand Ungereimtheiten führen kann.

Das Kernziel der Begegnung besteht in der gemeinsamen Erarbeitung einer Antwort auf die Frage: Wie kann es gelingen, einen reflektierten Umgang mit dem Thema „Räumliche Mobilität & Ostdeutschland“ anzuleiten, um von da aus eine begründete Positionierung für die eigenen (Im)Mobilitätserwägungen zu gewinnen?

Ursprünglicher Referenzpunkt der Forschungsarbeit ist ein subjektiv erfahrenes (Im)Mobilitätsproblem, das in eine bestimmte kommunikative Situation eingebettet ist. Genau diese Situation liefert Anlass zu fragen, was bezogen auf Problem *und* Situation professionelles geographiedidaktisches Handeln kennzeichnet. Eine Antwort zeigt die dargestellte Bewältigung des Problems selbst, die konsequent auf eine reflexive Beobachtung rekurriert. Dass sich das Problem im Vollzug des Dialogs auflösen kann, liegt daran, dass reflexiv beobachtet und kommuniziert wird, wie das subjektive Mobilitätsproblem als Problem entstanden ist. Diese Form von Problembewältigung begründet in dieser Arbeit zunächst eine allgemeine Frage, nämlich ob und inwieweit Reflexivität als Mittel zur Bewährung für geographiedidaktisches Handeln resp. Beobachten aufgefasst werden kann. Um diese Frage zu beantworten wurde bisher geklärt, wodurch erstens eine geographiedidaktisch gewendete Reflexivitätskategorie grundlegend legitimiert werden kann und zweitens, was eine solche im Detail bezeichnet. Noch unbeantwortet ist drittens, für welche Probleme, Fragen etc. ein

reflexiver Blick relevant und lohnend ist und schließlich viertens, wie Reflexivität im Sinne einer Anwendung konkret durchgeführt werden sollte.

In Anbetracht der offenen Fragen wird deutlich, dass für den weiteren Gang der Forschungsarbeit nun ein Wechsel des Beobachtungsmodus angezeigt ist: Das *Ergebnis* der bisherigen Ausführungen besteht in einer theoriegeleiteten Legitimation und Setzung einer Erkenntnisfigur, die dem reflexiven Beobachten vorausgeht. Das *Ziel* der folgenden Ausführungen besteht nun darin, diese Erkenntnisfigur tatsächlich zu gebrauchen, eine solche an einem konkreten Problem abzuarbeiten und entsprechend weiter zu entwickeln.

Für eine solche Anwendung ist die eingangs geschilderte Situation mit ihrem zunächst allgemeinen Themenschwerpunkt „Räumliche Mobilität, Ostdeutschland & die ostdeutsche Provinz“ impulsgebend. Impulsgebend heißt, sie besitzt exemplarischen Gehalt in zweifacher Hinsicht: Erstens ist das Themenfeld „Räumliche Mobilität“ ein geographischer Topos. Ausgangspunkt ist somit ein klassisch-geographischer Beobachtungsgegenstand. Als solcher ist er bekannt und eignet sich gut zur Demonstration und Einübung einer bisher unbekannt, besser: ungewohnten geographiedidaktischen Beobachtungsweise. Aufgrund dieser Bekanntheit ist außerdem anzunehmen, dass die Auseinandersetzungen mit räumlichen Mobilitätsfragen in Wissenschaft und Alltag für eine vertraute und unhinterfragte Art, geographisch zu beobachten, stehen und damit gleichzeitig einen bestimmten Modus geographischer Problemproduktion begründen. Einfach formuliert: Als Geograph „weiß“ man, was der Terminus „Räumliche Mobilität“ bezeichnet und welche gesellschaftlichen Phänomene und Probleme damit einhergehen können. Was der Geograph in der Regel nicht oder nur implizit weiß, ist, auf welchen Voraus-*Setzungen* bzw. Beobachtungskriterien dieses Wissen gründet.

Nun lassen sich diese Beobachtungskriterien am abstrakten Themenfeld „Räumliche Mobilität“ beobachten, inwieweit daraus ein gesellschaftlich relevantes Problem entsteht, wird jedoch erst an einem öffentlich viel diskutierten Thema verstehbar, wie es z. B. mit der ostdeutschen Abwanderungsdebatte angezeigt ist.

Neben ihrer inhaltlichen Exemplarität ist die einleitende Begebenheit auch in geographiedidaktischer Perspektive beispielhaft. Sie steht nämlich – zweitens – für *eine* Situation, in der sich ein Geographiedidaktiker in der Funktion als (Lern-)Berater und Moderator von Kommunikationsprozessen wiederfinden kann. Das Eingangsbeispiel

demonstriert eine Begegnung zwischen Geographiedidaktikerin und Geographiestudentin in einer universitären Sprechstunde. Denkbar sind auch andere vielmehr klassische Begebenheiten wie z. B. der Geographieunterricht oder eine universitäre Lehrveranstaltung, die eine Auseinandersetzung mit dem Gegenstand „Räumliche Mobilität, Ostdeutschland & die ostdeutsche Provinz“ anstreben. Darüber hinaus geraten potentiell auch solche Praxisfelder in den Blick, in denen die Anleitung zu einem reflexiv-kritischen Umgang von geographischem Wissen von Haus aus gefragt ist. Vorstellbar dazu ist die geographiedidaktische Beratung und Moderation von themenspezifischen Expertendiskussionen beispielsweise in (geographischer) Wissenschaft und Landespolitik oder die verständigungsorientierte Aufbereitung von wissenschaftlichem Wissen im Bereich der Massenmedien.⁵¹

Ziel der folgenden Ausführungen ist, das Eingangsbeispiel stellvertretend für eine problemorientierte Verständigung nach allen Regeln der Kunst einer reflexiven Beobachtung zu unterziehen. Das würde bedeuten, von zwei Seiten her zu beobachten. Einmal müsste das geographische Problem in den Blick geraten, ein weiteres Mal die Situation, in der das Thema verhandelt wird. Zu demonstrieren wäre eine Abhandlung darüber, wie die geographiedidaktische Zweitbeobachtung problembezogen geschieht *und* darüber hinaus, wie mit dem Anspruch zu expliziter Reflexivität eine Verständigung angeleitet werden kann. Allerdings wird der Anspruch an beide Schwerpunkte in dieser Arbeit unterschiedlich gewichtet. In den folgenden Ausführungen gerät die Auseinandersetzung mit der ersten Frage in den Blick. Was die Ergebnisse in Bezug auf ihre verständigungsorientierte Handhabe, d. h. für die didaktisch-methodische Gestaltung einer konkreten Situation implizieren, wird am Ende der Arbeit lediglich angedeutet. Die Auseinandersetzung mit Fragen zur didaktisch-methodischen Organisation eines kommunikativen Arrangements, in dem Reflexivität und Kritik als Grundlage tiefeschürfender Verstehensprozesse gilt, entspricht m. E. einer eigenen Forschungsfrage, die sich als Frage erst auf der Grundlage von geordneten

⁵¹Letzteres zielt auf die Gestaltung der Beziehung von Wissenschaft und Öffentlichkeit, bei der den Medien eine entscheidende Mittlerfunktion zukommt: Die Medien besitzen eine Mittlerfunktion, um die Distanz zwischen Wissenschaft und Gesellschaft zu überbrücken. Didaktik wird dann in der Funktion bedeutsam, die Spezialsprache der Wissenschaft zu übersetzen mit dem Ziel, öffentlich Verständlichkeit für wissenschaftliches Wissen zu erzeugen. Dadurch, dass die Öffentlichkeit zum Adressat wissenschaftlicher Kommunikation wird, kommt es einerseits zu einer stärkeren Popularisierung von wissenschaftlichem Wissen, andererseits zu einer zunehmenden Medien-orientierung der Wissenschaft. Die Herausforderung besteht in der Aufbereitung medienwirksamer wissenschaftlicher Themen, die eine Balance zwischen Kriterien der Wissenschaft und kommunikativen Kriterien der Medien findet (vgl. WEINGART 2003:113ff., WEINGART 2006^{2a}, WEINGART 2006^{2b}).

didaktisch-inhaltlichen Reflexionen bewähren kann. Eine solche Frage braucht demnach eine theoriegeleitete und thematisch erprobte Erkenntnisfigur zur reflexiven Beobachtung als unbedingte Voraus-*Setzung*.

Problem und Situation werden in dieser Arbeit als voneinander getrennt gedacht. Dabei handelt es sich um einen Kunstgriff, um eine Trennung, die realiter nicht existiert, aber hier nicht nur aus beobachtungslogischen, sondern auch aus didaktischen Gründen vollzogen wird. Dass Problem *und* Situation getrennt beobachtet werden, liegt am Hauptziel der Arbeit, nämlich dem Geographiedidaktiker die Möglichkeit zur Einübung einer eigenen reflexiv-kritischen geographischen Perspektive einzuräumen. Für den Geographiedidaktiker geht es zunächst darum, *die* entscheidende Hürde zu meistern, die darin besteht, selbst eine Umstellung der Perspektive von der vertrauten Erst- zur „ungemütlichen“ Zweitbeobachtung zu erreichen. Erst wenn dies gelingt, werden entsprechende didaktisch-methodische Reflexionen notwendig.

Trotz dieser didaktischen Vorzüge ist die getrennte Bearbeitung von Problem *und* Situation nicht unproblematisch. Mit zu bedenken ist nämlich, dass der Problemgegenstand *so* wie er z. B. in einer Seminarsitzung oder im Gespräch mit Experten in Erscheinung tritt, nicht vorab existiert, sondern erst innerhalb der jeweiligen Situation dialogisch-argumentativ hergestellt wird.⁵² In den folgenden Ausführungen wird also ein Problem beobachtet und beschrieben, dass es derart isoliert und unabhängig von einer Situation für den Geographiedidaktiker nicht gibt. Es kann vielleicht eine vorab entwickelte Fragestellung z. B. in eine Seminarsitzung hineingelegt werden bzw. eine solche überhaupt initiieren. Es kann jedoch in einem umfassenden Verständnis nicht vorab strukturiert werden, wie sich die Auseinandersetzung mit dieser Frage im Prozess der Kommunikation entwickelt, welche Antworten und Fragen dazu generiert werden. Es kann aber vorab „geplant“ werden, *wie* und *wozu* im Prozess der Kommunikation beobachtet werden soll und wie eine solche Beobachtung didaktisch klug angeleitet werden kann. Somit stehen die inhaltlichen Ausführungen, wie sie mit den nachfolgenden Ausführungen intendiert sind, für eine fiktive Möglichkeit, *in* einer Situation gemeinsam zu beobachten. Sie sind an jeder Stelle *situativ* zu denken. Damit ist es nur konsequent, dass sie *nicht* zu verwechseln sind mit einer didaktischen Anleitung, die es ermöglicht, die Auseinandersetzung mit dem geographischen Problem „Räumliche Mobilität, Ost-

⁵²Der Dialog gilt im Konstruktivismus als der Ursprung konstruierter Welten, alle Bedeutungsproduktion ist in Dialoge, letztlich in Beziehungen eingelassen (GERGEN 2002:179ff.).

deutschland & die ostdeutsche Provinz“ bereits im Vorfeld fertig zu denken und als fertiges Produkt „Eins zu Eins“ in die Situation zu implementieren.

Es handelt sich somit weniger um ein Rezept, welches die Illusion nährt, dass eine didaktische Situation inhaltlich voll steuerbar wäre (ARNOLD 2005:XIII). Es handelt sich vielmehr um einen Vorschlag zur Ermöglichung einer eigenen didaktischen Beobachtungsstrategie, in der bezogen auf Problem *und* Situation „Reflexivität selbst zur Routine wird“ (ARNOLD 2005:XIV)

Im Folgenden werden Beobachtungen rund um das Themenfeld „Räumliche Mobilität, Ostdeutschland & die ostdeutsche Provinz“ beobachtet, präsentiert und zu Ergebnissen verdichtet. Dabei wird so getan, als wären diese Ergebnisse Resultat eines kommunikativen Aushandlungsprozesses z. B. in einem Seminar oder einer Expertendiskussion. Für diese Auseinandersetzung wird ein Dreischritt gewählt (vgl. Abb.7).

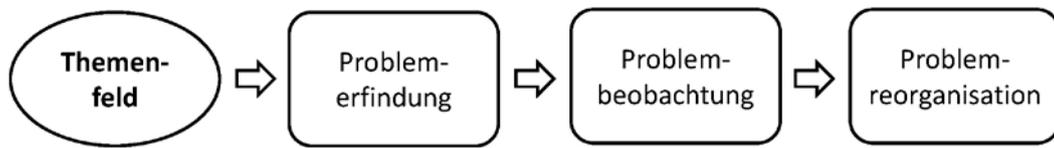


Abb. 7: Dreischritt des Lehrstücks
(eigene Darstellung)

In reflexiver Perspektive wird aus dem Themenfeld *erstens* ein Problem identifiziert und konstruiert (vgl. Kapitel 6), *zweitens* als Problem in seinen einzelnen Beobachtungen beschrieben (vgl. Kapitel 7, 8, 9, 10, 11) und schließlich *drittens* auf einem höheren Reflexionsniveau reorganisiert und in *eine* neue Ordnung gebracht (vgl. Kapitel 12). Die Erkenntnisfigur wird somit in der Abfolge von Problemerkundung, Problembeobachtung und Problemreorganisation verwendet und ausgebaut. Dieser Dreischritt wird als *Lehrstück* vorgeführt, das darüber informiert, *wie* und *wozu* es möglich ist, ein geographisches Problem reflexiv zu beobachten, welcher Erkenntnis-mehrwert einerseits und welche fachlichen und fachdidaktischen Herausforderungen andererseits damit verbunden sind.

Didaktisches Mittel der folgenden Ausführungen ist das Lehrstück. Das Lehrstück ist Kernelement der Lehrkustdidaktik (vgl. BERG & SCHULZE 1995, KLAFFKI 1997). Es wird definiert als „eine dramaturgisch gestaltete Vorlage für eine begrenzte, in sich zusammenhängende und selbstständige Unterrichtseinheit mit einer besonderen,

konzept- und bereicherschließenden Thematik“ (BERG & SCHULZE 1995:361). Ein solches Lehrstück wird hier in abgewandelter Form aufgeführt, d. h. seine grundlegende Idee wird beibehalten. Gemeint ist in erster Linie der Anspruch, eine „dramaturgisch gestaltete Vorlage“ weniger für eine Unterrichtseinheit, als vielmehr für ein eigenständiges „Nach-Denken“ und einen eigenständigen „Nach-Vollzug“ (HEURSEN 1997:41) einer geographiedidaktischen Beobachtungsstrategie zu entwickeln. KLAFKI (1997:13) bezeichnet Lehrstücke als „Exempel einer hochqualifizierten Unterrichtskultur“. In dieser Arbeit steht das Lehrstück für ein Exempel einer hochqualifizierten geographiedidaktischen Beobachtungskultur. Beiden Auslegungen gemeinsam ist die Ausrichtung auf ein besonderes Thema (BERG & SCHULZE 1995:39ff.). Frei interpretiert geht es beim folgenden Lehrstück um die Ausrichtung auf ein geographisches Thema mit gesellschaftlicher Relevanz und dazu auf ein Thema, was zum Nachdenken anregt und entsprechend exemplarisch und tiefgründig erarbeitet werden muss. In dieser Tiefgründigkeit hat das Lehrstück wissenschaftliche Qualität. Und dennoch besitzt der didaktische Fokus Priorität. Von daher ist das Lehrstück „Räumliche Mobilität, Ostdeutschland & die ostdeutsche Provinz“ keine fachwissenschaftliche Beobachtung im strengen Sinn, sondern eine geographiedidaktische Beobachtung, die zum Zweck der Implementierung einer Beobachtungsstrategie beobachtet.

6 Zur Erfindung des Problems: *Illustrationen* zu „Räumlicher Mobilität, Ostdeutschland & der ostdeutschen Provinz“

Das einleitend geschilderte Problem der Studentin als junge und gebildete Frau aus der ostdeutschen Provinz besteht in einer Unsicherheit bezüglich der eigenen (Im)Mobilitätserwägung. Dieses Problem offenbart sich an der Grenze zwischen zwei unterschiedlichen Sichtweisen – die eine wissenschaftlich, die andere lebensweltlich vorgetragen.

Die wissenschaftliche Perspektive des Prüfers folgt der These über „Ostdeutschland als Abwanderungsland“ (vgl. Kapitel 8). Es handelt sich um eine allgemeine These, die nicht nur die wissenschaftliche, sondern ebenso die öffentliche Diskussion zum Thema „Ostdeutschland und seine Provinz unter dem Aspekt von räumlichen Mobilitätsfragen“ dominiert. Der Prüfer leitet aus diesem Wissen eine Vorstellung über die individuelle Orientierung zu räumlicher Mobilität der Studierenden ab, die zwangsläufig auf eine Abwanderungstendenz schließen lässt. Die lebensweltliche Sicht der Studentin sieht aber in Abwanderung (bisher) keine (verlässliche) Handlungsoption, ihren weiteren Lebensweg zu gestalten. Im Gegenteil zeugt ihre irritierte Reaktion auf die Bemerkungen des Prüfers eher von einer Bleibeorientierung. Nun wäre die Begebenheit auch in der Umkehrung zu denken. Nicht die Studierende, sondern auch der Prüfer könnte in seiner wissenschaftlichen Anschauung durch die Konfrontation mit einem Fall von Sesshaftigkeit verwundert sein. Erwartungsgemäß entsteht an solchen Punkten der Verwunderung sofort eine typische Frage: Was ist richtig bzw. was ist falsch? Die Studierende fragt sich in Konfrontation mit der Deutung des Prüfers: Ist es richtig oder falsch, in der ostdeutschen Provinz zu bleiben? Der Prüfer hingegen könnte in Anbetracht der Studierenden darüber nachdenken, ob es richtig oder falsch ist, ausgehend von der Abwanderungsthese im Einzelfall ausschließlich auf Abwanderungen zu schließen? Mit Blick von außen entsteht vielleicht die Frage: Wer von beiden hat recht? Was ist die aussagekräftigste Deutung?

Nun geht es hier nicht darum, nach einem wie auch immer gearteten „Richtig“ oder „Falsch“ zu suchen. Es stellt sich eine andere Frage, die der Verwunderung der Studierenden *und* potentiell der des Prüfers zugleich auf die Spur kommt. Zu fragen ist, wie diese Irritationen, Probleme und Fragen in die Welt bzw. in die dargestellte

Prüfungssituation kommen, worauf sie gründen und wie sie beantwortet werden können. Damit das gelingt, sind vorab einige inhaltliche Vorbereitungen notwendig: Beide Perspektiven sind in Form erster „exemplarischer Tiefenbohrungen“ zum Thema „Die ostdeutsche Provinz unter dem Aspekt von Mobilitätsfragen“ zu *illustrieren*. Dazu folgen zunächst einige Anmerkungen zur wissenschaftlich fundierten Abwanderungsthese, jedoch in der Erscheinungsform der populären Diskussion. Zur Illustration dienen Auszüge aus einem Hörfunkbeitrag mit dem Titel „Mangelwirtschaft“ (DEUTSCHLANDRADIO KULTUR, 13.01.2006):

Junge Frauen sind in Thüringer Dörfern statistisch gesehen Mangelware. In Willerstedt, einem Dorf im Weimarer Land, kommt auf vier Männer gerade einmal eine Frau. Wie lebt es sich in Dörfern ohne Damen?

Dreiseitenöfe. Einer neben dem anderen. Die Dorfstraße entlang. Große Holztore. Verschluss. Und die Warnung: „Vorsicht, freilaufender Hund“.

„Die gibt's mehr wie Menschen hier.“

Hier in Willerstedt, Kreis Weimarer Land, Bevölkerung 290 Einwohner.

„Wo haben Sie denn die Zahl her, sind wir noch weniger geworden???“

Kerstin Schmidt steht hinterm Gartenzaun, Harke in der Hand. Blickt die menschenleere Dorfstraße hinunter.

„Mir geht's ja persönlich genauso. Meine große Tochter studiert woanders, meine kleine Tochter ist fort. Sind gerade mal 18 gewesen – aus'm Haus.“

Die kleine in die Schweiz, die große nach Oldenburg. Mutti – allein zu Haus.

„Das ist hier im Ort mehr, die Mädchen sind da flexibler. Aber das hast du schon öfters gehört, dass bei vielen die Mädchen diejenigen sind, die fortgehen.“

In Willerstedt leben – so das Statistische Landesamt Thüringen – 10 Frauen im Alter zwischen 18 und 29 Jahren. 10 Frauen – und 38 Männer.

„Sie wissen doch wie Statistiker sind...“

Antwortet der Alt-Bürgermeister. [...]

„Dem seine Tochter ist extra wieder hergekommen aus'm Westen. Die ist unter Dreißig. Die ist aus'm Goldenen Westen extra wieder hergekommen, um bei Papa zu wohnen und in Weimar zu arbeiten. Da hätten wir doch schon wieder eine Frau mehr.“

Frauenmangel? Der junge Mann, Kinnbart, Ohrring, grüne Arbeitskluft schüttelt den Kopf. Blickt hinüber zu seiner Frau.

„Ich hab mir erst eine hierher geholt. Frau lacht: Die ist aber älter, die passt nicht mehr in die Gruppierung rein. Ich gloobe, merken tut man das nicht.“

Im Beitrag wird außerdem über die Ursachen für die „Mangelwirtschaft“ berichtet – die Folgen des politischen Umbruchs seit 1990 wie der Zusammenbruch der Textilindustrie in der naheliegenden Stadt Apolda, daraus resultierender Beschäftigungsabbau und

Perspektivlosigkeit für die Betroffenen. Zudem wird die Situation an einem weiteren Beispiel veranschaulicht – das Dorf Hainichen im Saale-Holzland-Kreis, unweit von Jena mit 205 Einwohnern. Statistisch betrachtet mangelt es hier ebenso an Frauen und auch hier bemerkt es keiner – zumindest bis zu dem Tag, als sich die Journalisten ankündigen. Dann hat sich der Bürgermeister die Statistik besorgt, gelesen und gestaunt. Jetzt liegen die Zahlen vor ihm. Ein Problem wird offensichtlich. Es scheint eindeutig und ganz klar: Bevölkerungsmangel im Allgemeinen, Abwanderung im Besonderen, Abwanderung junger Frauen im ganz Besonderen und zukünftig zunehmend menschenleere Landstriche sind Marker einer Entwicklung, die besonders das ostdeutsche Landleben prägen wird. Das zumindest verraten die Zahlen öffentlich propagierter demographischer Entwicklungstrends (vgl. KRÖHNERT et al. 2006²:19ff., vgl. Kapitel 8).

Ein besonderer Aspekt dieser Entwicklung ist das Problem der anhaltenden Migrationen von jungen, vorzugsweise weiblichen und qualifizierten Personen. Die abwanderungsbedingte „Mangelwirtschaft“ in Willerstedt oder Hainichen steht exemplarisch für eine kontinuierliche Flut massenmedial inszenierter wissenschaftlicher Wissensangebote über die verheerenden Migrationsfolgen in einem Großteil der ostdeutschen Regionen. Besonders betroffen sind strukturschwache ländliche Gebiete, so genannte Schwundregionen außerhalb der bekannten städtischen Stabilitätsinseln, die als große Verlierer im Kampf um produktive junge Menschen hervorgehen (HERFERT 2004:57, MILBERT 2004:27). Kurz formuliert, das dominierende Raumbild innerhalb der Reden über Migration und ostdeutsche Ländlichkeit ist das Bild über das kulturelle und ökonomische Abseits der Dörfer, welches als große oder kleine Verlusterzählungen „des guten Lebens auf dem Land“ (HAHN 2001) in den Massenmedien immer wieder auftaucht. In Berichten dominieren Aussagen über das verheerende Arbeits- und Ausbildungsangebot, über geschlossene Versorgungseinrichtungen, über jugendliche, insbesondere rechtsextreme Kriminalität und exzessive Trostlosigkeit, über Chancendefizite und verminderte Lebensqualität und damit über den fluchtartigen Aufbruch einer ganzen jungen Generation (vgl. Kapitel 8).

Dieses Provinzbild legt für den Beobachter – wie er vom fachwissenschaftlichen Prüfer repräsentiert wird – eine Interpretation nahe, in der gerade junge Menschen ausgelöst durch raumstrukturelle Gegebenheiten entweder zu Opfern oder Tätern werden. Angenommen, junge Menschen würden in den Problemregionen bleiben, bedeutet das

zum Leben in einem gesellschaftlich marginalisierten Abseits ohne Zukunftsperspektiven verdammt zu sein. Bleiben sie jedoch nicht, werden sie zu Protagonisten des demographischen und wirtschaftlichen Verfalls ihrer Region. Die dominierende Diskussion liefert Hinweise darauf, dass das Dasein in ostdeutschen Dörfern (und nicht nur dort) in einem Setting für ein unsicheres Leben stattfindet – unsicher möglicherweise im Hinblick auf berufliche Selbstverwirklichung und ökonomische Unabhängigkeit. Einseitige Orientierungen zugunsten von Abwanderung scheinen in einer solchen Interpretation nur allzu verständlich.

Die Argumentation wäre bereits an diesem Punkt zu Ende, gäbe es nicht die Verwunderung der Studierenden oder die potentielle Irritation des Prüfers. Diese Irritationen geben Grund zur Annahme, dass es sich bei der Darstellung des Verlustbildes und seiner Implikationen für subjektive Mobilitätspraktiken um einen Kurzschluss vom gesellschaftlichen Diskurs auf die subjektiven Entscheidungen handeln könnte und dass es neben dieser einen Interpretation noch mehr zu sehen gibt. Zu entdecken sind dann auch die bereits vermuteten Spuren, die für die Bleibethese der Studierenden stehen und eine Lesart nahelegen, die verstärkt Aspekte des Ländlichen von Sicherheit durch soziale Nähe und Gemeinschaft, von Ordnung durch Überschaubarkeit, von Gesundheit durch Ruhe und Ursprünglichkeit, von Sinngebung durch Pragmatik und Bodenständigkeit, aber auch Kreativität und Eigenständigkeit betont. Im Gegensatz zum Verlustbild wird weniger in der Wissenschaft, als vielmehr in populären und alltäglichen Diskursen das Ländliche auch als Möglichkeit und Idylle idealisiert.

Insbesondere in der Lokalpresse, aber auch in den Alltagserzählungen und -bildern der Menschen vor Ort, wird die ostdeutsche Provinz als Möglichkeitsraum für ein gelingendes und sicheres Leben wieder entdeckt (vgl. Kapitel 9, 10). Dazu eine kleine Geschichte: Einem Aufruf folgend versammelten sich freiwillig an einem Sommertag im August 2002 nahezu alle Einwohner einer thüringischen Dorfgemeinde, um gemeinsam ein Bekenntnis ihrer Zugehörigkeit abzulegen. Anlass des Treffens war ein Fototermin zum 1200jährigen Jubiläum des Dorfes. Das entstandene Bild (vgl. Abb. 8), heute in sämtlichen Hausfluren wohl platziert und unter dem Altar der Kirche für die Nachwelt aufbewahrt, trägt eine eigenartige Botschaft.



Abb. 8: Bewohner des Dorfes Altenbeichlingen im Landkreis Sömmerda (Thüringen)
(Foto: S. Wagner)

Nach fotografischem Kalkül positioniert erkennt man Alte, Junge und Kinder inmitten eines beackerten Getreidefeldes, zu deren Füßen ein Banner mit der Aufschrift „Altenbeichlingen 802-2002“ ausgebreitet liegt. Was dem Betrachter jedoch etwas befremdlich erscheint, ist der Ort des Bildes. Die gebaute Mitwelt, die Kirche, die Windmühle, oder der Dorfplatz rücken als rahmende Dorfkulisse in weite Ferne. Gerade diese räumliche Distanz zu dem Ort, dessen feierliche Präsentation Anliegen der Inszenierung ist, verweist symbolisch auf eine besondere Art von lokaler Ver- und Gebundenheit. Es scheint wie ein Ausschnitt gelebter Wirklichkeit in einer Momentaufnahme eingefangen, der dem Betrachter suggeriert, dass dieser Ort auch etwas anderes ist als die kaputte Straße, das verfallene Haus, die leerstehende Stallanlage oder die kürzlich geschlossene Kneipe. In den Wahrnehmungen und Deutungen der Menschen, in seinen Bedeutungsgehalten erscheint er als ein Fixpunkt der Identität, was in der Botschaft der Fotografie: „Altenbeichlingen, das sind wir!“ gewollt zum Ausdruck kommt. Nicht sichtbar, aber angedeutet ist damit auch seine Funktion als konkreter Schauplatz des Alltagslebens, als ein Bezugsrahmen sozialer Interaktion, als ein alltagsrelevanter Ort, auf den sich das Denken und Handeln der Menschen bezieht.

So verdeutlicht es auch die Botschaft eines jungen Dorfbewohners, der in einem Brief an mich zu diesem (Raum-)Bild Folgendes äußerte:

„Stell dir einfach vor, unsere Welt wäre nun doch eine Scheibe, so müsste man sich hinter manch kleinem Dorf sehr gut festhalten, um nicht herunter zu fallen von dieser Scheibe. Jedoch keine Angst, die Erde ist ja bekanntlich rund und das Ende der Welt ist immer auch der Anfang. Du kannst meine Worte auch ein wenig als Anfang des Umdenkens verstehen, des Umdenkens in eine Richtung der bewussten und spürbaren Wahrnehmung für ländliche Zeit, Werte und Ursprünglichkeit“ (Steffen WAGNER 2007).

Dies entspricht einem anderen Provinzbild, wenn auch im Vergleich zur allgemeinen Diskussion über den Verlust des traditionell bewährten Landlebens in Ostdeutschland völlig unterminiert, ist dessen Bedeutung nicht einfach auszublenden. Es liefert möglicherweise einen kleinen Hinweis darauf, dass sich in den Problemregionen auch so etwas wie eine „Kultur der Marginalität“ (HANNEMANN 2004:312) ausbilden könnte. Damit angedeutet ist, dass gerade die dominierende Verlustrhetorik, also das Wissen im provinziellen Abseits zu leben, auf alltäglicher Ebene Fixpunkte für eine verstärkte Orts- oder Regionsbindung liefern könnte. Das wäre in der Art möglich, dass zur Vergewisserung der eigenen Existenz an einem Ort, als Gegenpol zur ökonomischen Schiefelage verstärkt alt bewährte Zuschreibungen des Ländlichen (wieder) erfunden werden. Eine andere Interpretation besteht darin, das Bild vom ländlichen Idyll zunächst unabhängig, besser unbeeindruckt von der großen Verlusterzählung zu denken. Das würde zunächst ganz einfach bedeuten, dass durch die Existenz verschiedener Beobachterstandpunkte ebenso verschiedene Raumbilder gleichzeitig existieren, nur in dieser Beobachterabhängigkeit kaum erkannt und wenn doch durch die Deutungshoheit eines Bildes auch nicht akzeptiert werden.

Beim Versuch aus der gleichzeitigen Existenz von Spuren zu beiden Provinzbildern („Verlust“ und „Idylle“) Interpretationen für die zukünftige Entwicklung subjektiver Mobilitätspraktiken zu entwickeln, liegt eine Deutung nahe, die darin besteht, in den subjektiven Orientierungen zu räumlicher Mobilität nicht ausschließlich zwangsläufiges Gehen aus der ostdeutschen Provinz zu vermuten, sondern kurz-, mittel- oder langfristig auch die Möglichkeit in die ostdeutsche Provinz zu kommen oder einfach dort zu bleiben. Auf das Eingangsbeispiel bezogen bedeutet die Existenz zweier differenter Provinzbilder, dass sowohl die Perspektive und Frage des Prüfers als auch der Studierenden ihre Berechtigung hat. In Anbetracht der Möglichkeiten einer Problem-

bewältigung ist somit herausgestellt, dass sich diese wohl kaum an der Frage orientieren kann, wer von beiden recht hat bzw. die aussagekräftigste Deutung liefert.

Der Umgang mit Irritationen, Problemen und Fragen ist dann zwangsläufig ein reflexiver, also einer, der die Frage nach dem Wie und Wozu der Problemherstellung in den Vordergrund stellt. Diese Annahme gilt es im Folgenden zu begründen.

6.1 Das Problem als Ausgangspunkt der Beobachtung

Der geographiedidaktische „Zweite Blick“ stellt auf Probleme ab (vgl. Kapitel 2.6). Die „exemplarischen Tiefenbohrungen“ ausgehend von der eingangs geschilderten Begebenheit rekurrieren auf ein solches Problem. Illustrativ dargestellt sind zwei Raumbilder zu Ostdeutschland und seiner Provinz, die jeweils zur Interpretationsfolie von verschiedenen (Im)Mobilitätspraktiken heran gezogen werden. Bei beiden Perspektiven handelt es sich um Beobachtungen, die jeweils eigenen Beobachtungskriterien folgen. Beide Beobachtungen stehen für sich und avancieren erst zu einer Verwunderung und Frage, wenn sie unerkannt als Beobachtungen eine Konfrontation produzieren. Verwunderungen und Fragen – wie sie für den „Zweiten Blick“ relevant sind – kennzeichnen somit eine Art vorreflexiven Zustand. Diese zu beschreiben bedeutet, auf die für sie konstitutive Beziehung von differenten Beobachtungen zu reflektieren. Die Aufgabe besteht also darin, eine Frage in einen reflexiven Zustand zu überführen. Um diese Aufgabe zu meistern, sind vorab drei Fragen zu beantworten: *Erstens* wozu diese Art von Problembearbeitung Sinn macht, d. h. für welche Art von Fragen es sich lohnt, reflexiv zu beobachten. *Zweitens* welcher Problembegriff dafür verantwortlich ist, damit Reflexivität überhaupt gelingt? Und schließlich *drittens* welche Beobachtungsstrategien für die Herstellung eines Problems notwendig sind? Ziel ist, den für die geographiedidaktische Zweitbeobachtung ausgewiesenen Aspekt Problemorientierung in inhaltlicher, theoretischer und anwendungsbezogener Hinsicht an ein erweitertes Problemverständnis zurückzubinden.

6.1.1 Das Zeitgeistthema

Für welche Art von Fragen lohnt es sich, reflexiv zu beobachten? Das Konzept Reflexivität macht Sinn, wenn es an Themen und Probleme gebunden ist, die

gesellschaftlich relevant sind. Problemorientierung bedeutet, solche Fragen unter die Lupe zu nehmen, deren Klärung in irgendeiner Form *notwendig* erscheinen. Mit dem reflexiven Zugriff wird eine besondere intellektuelle Leistung avisiert, die dazu taugt „schwierigste gesellschaftspolitische Problemfelder dieser Zeit mit anderen Augen zu sehen“ (VON MUTIUS 2004:26). Es geht also bei der Art der zu beobachtenden Themen und Probleme um ihre gesellschaftliche Relevanz bzw. Wirksamkeit (vgl. Kapitel 2.6). Wann ist ein Thema gesellschaftlich relevant? In der Argumentation von LUHMANN (2008⁵:41f.) ist ein Thema dann gesellschaftlich relevant, wenn darüber kommuniziert wird. Bei einem gesellschaftlich relevanten Thema

„[...] geht [es] nicht um die vermeintlich objektiven Tatsachen: dass die Ölvorräte abnehmen, die Flüsse zu warm werden, die Wälder absterben, der Himmel sich verdunkelt und die Meere verschmutzen. Das alles mag der Fall sein oder nicht der Fall sein, erzeugt als nur physikalischer, chemischer oder biologischer Tatbestand jedoch keine gesellschaftliche Resonanz, solange nicht darüber kommuniziert wird“ (LUHMANN 2008⁵:41).

Gesellschaftliche Resonanz äußert sich in der Änderung bestehender Strukturen, womit z. B. auf individueller Ebene Entscheidungen und Handlungen verbunden sind. Die Möglichkeit zu Strukturbildungen ist überhaupt und potentiell in gesellschaftlicher Kommunikation angelegt (ebd.).

Der reflexive „Zweite Blick“ fokussiert somit Themen, die in Kommunikationsprozesse eingewoben sind und dort zu unbeantworteten Fragen verdichtet in Erscheinung treten. In einem frei gewählten Begriff bezeichne ich diese Themen als *Zeitgeistthemen*. Gemeint sind Themen, die via Kommunikation insbesondere in den Massenmedien auftauchen und dabei Wissen, Bilder, Vorstellungen etc. erzeugen und nach einer gewissen Zeit als Thema wieder verschwinden. Der Terminus Zeitgeistthema umfasst im vorliegenden Zusammenhang noch mehr als die Voraussetzung, Bestandteil von vorzugsweise massenmedialer Kommunikation zu sein. Gemeint ist eine genauere Bestimmung dessen, was den Aspekt Notwendigkeit begründet. Ein Zeitgeistthema ist demnach kontrovers in gesellschaftliche Kommunikation eingebettet; es wirft Fragen auf; es wird in der wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussion mitunter als Problem behandelt; es ist ein Thema, von dem man glaubt, dass irgendetwas damit nicht stimmt; es ist ein Thema, dass durch diesen Moment des Zweifels zu einer Spur avanciert, der man reflexiv nachgehen sollte. Diese Kriterien machen es *notwendig*, das Thema reflexiv-kritisch zu beobachten, also „mit anderen Augen zu sehen“. Mit dieser Zuspitzung auf den Terminus Zeitgeistthema wird noch einmal betont, dass die

„Ungemütlichkeit“ von Reflexivität keinem Selbstzweck gehorcht, sondern für die Klärung einer lohnenden Frage aufgenommen wird und werden muss. Desweiteren ist mit dem Begriff Zeitgeistthema die Unterscheidung Thema und Problem markiert. Das Thema bezeichnet allgemein einen „Wissensstoff“, der Bestandteil gesellschaftlicher Kommunikation ist. Um ein Problem handelt es sich erst, wenn damit Fragen aufgeworfen werden, die so leicht nicht zu beantworten sind. In einer offenen Interpretation findet sich dazu eine Analogie bei LUHMANN (1994⁵:84):

„Probleme sind nur dann Probleme, wenn sie nicht isoliert, nicht Stück für Stück bearbeitet und gelöst werden können. Gerade das macht ihre Problematik aus.“

Beim Zeitgeist-*Thema* handelt es sich also streng genommen um ein Zeitgeist-*Problem*.

6.1.2 Das Rätsel und das Problem der Beobachtungen

Welcher Problem-Begriff liegt dem Konzept Reflexivität zugrunde? Impulsgebend für eine Antwort ist ein mittlerweile klassisches Zitat von POPPER (1962:234):

„Die Erkenntnis beginnt nicht mit Wahrnehmungen oder Beobachtungen oder der Sammlung von Daten oder von Tatsachen, sondern sie beginnt mit Problemen. [...]. Denn jedes Problem entsteht durch die Entdeckung, dass etwas in unserem vermeintlichen Wissen nicht in Ordnung ist. [...]. Und was dann zum Ausgangspunkt der wissenschaftlichen Arbeit wird, ist nicht so sehr die Beobachtung als solche, sondern die Beobachtung in ihrer eigentümlichen Bedeutung – das heißt aber eben, die problem-erzeugende Beobachtung.“

Das Zitat offeriert zwei zentrale Thesen, die für die Fixierung eines Problembegriffs von Bedeutung sind. Die erste These unterstreicht noch einmal allgemein das Postulat der Problemorientierung, indem die „problem-erzeugende Beobachtung“ zum Ausgangspunkt der Beobachtung bzw. zum Schlüssel zur Erkenntnis erhoben wird. Die zweite Annahme liefert eine Antwort auf die Frage, woraus die Generierung einer Frage schöpft: Voraussetzung für die Entwicklung einer Frage ist die Entdeckung eines Rätsels⁵³. Das Rätsel findet sich überall dort, wo sich die Einsicht herauskristallisiert, „dass in unserem vermeintlichen Wissen etwas nicht in Ordnung ist“. Bei POPPER ist die Beobachtung eines Phänomens als Rätsel eine Entdeckung. Allerdings fokussiert der reflexive „Zweite Blick“ die Frage, wie diese Entdeckung in die Welt kommt. Kurz: Welche Art der Beobachtung hat ein Phänomen als Rätsel hervorgebracht? Die Frage

⁵³Was bisher unreflektiert als Problem oder Frage bezeichnet wurde, meint genau das, was in den folgenden Ausführungen als Rätsel bezeichnet wird.

zielt darauf, die Entdeckung des Rätsels abhängig vom Entdeckenden zu betrachten. Mit Blick auf den Entdeckenden bemerkt man nicht nur, dass mit dem bisher vertrauten Wissen etwas nicht in Ordnung ist, sondern auch, dass sich die rätselhafte Entdeckung an der Grenze der Aussagefähigkeit bestimmter Logiken des Beobachtens und Erkennens herausbildet. Gemeint ist die Grenze zwischen den Beobachtungsprinzipien des Entdeckers und denen anderer Beobachter.

Zum Dreh- und Angelpunkt der geographiedidaktischen Zweitbeobachtung avanciert das *Rätsel als Grenzfall* zwischen differenten Beobachtungen. Das Rätsel dient der Möglichkeit des Einspruchs und zeigt sich als Kernelement einer kritischen geographischen Perspektive (vgl. Kapitel 3.2). Einspruch zu erheben bedeutet allerdings weniger, allseits vertraute Wissensbestände im Sinne von richtig oder falsch zu bestätigen bzw. zu negieren, als vielmehr auf ihre Entstehung infolge elaborierter Beobachtungsprinzipien aufmerksam zu machen und damit für die Beschränktheit ihrer Gültigkeit zu sensibilisieren. Das Rätsel als Mittel zur Formulierung von Kritik zu gebrauchen hat in der Wissenschaft Tradition. Die ursprüngliche Herausbildung der Figur des Rätsels, verweist im Kern auf eine alte wissenschaftstheoretische Kontroverse. Das Rätsel ist als „Veto gegen den Versuch entstanden, die Entwicklungen und Sackgassen in den wissenschaftlichen Problemstellungen auf einen fundamentalen Ausgangspunkt zurückzuführen“ (CERUTI 1991:38). Es diene dem Aufzeigen der Grenzen einer realistischen Weltansicht und entsprechender Erkenntniswege, die vom wissenschaftstheoretischen Ideal eines absoluten und wertneutralen Beobachtungsstandpunktes geleitet sind (CERUTI 1991:39). Es ist im Feld der Epistemologien Konsens, dass dieses Ideal mit der Etablierung konstruktivistischer Perspektiven seine heuristische Plausibilität eingebüßt hat (ebd.). Durch diesen Plausibilitätsverlust erweist sich die Figur des Rätsels umso bedeutsamer. Gerade das Rätsel – so die These – ist im Anschluss an einen etablierten wissenschaftlichen Diskurs hochfunktional, der auf die Prinzipien der Absolutheit und Neutralität verzichtet. Das Rätsel als Grenzfall ersetzt *den* absoluten und objektiven Ausgangspunkt für die (wissenschaftliche) Erkenntnisgewinnung. Es kennzeichnet die basale Entscheidung über einen Beobachtungsposten, von dem aus sämtliche sich anschließende Beobachtungen geleitet sind.

Das *Rätsel als Grenzfall* zwischen differenten Beobachtungen zu verstehen, basiert auf einem Problembegriff, der das *Problem als Konstruktion* bestimmt. UNAMUNO geht noch einen Schritt weiter und spezifiziert das Problem als eine Kreation:

„Ein Problem setzt nicht so sehr eine Lösung voraus, im analytischen oder auflösenden Sinne, als vielmehr eine Konstruktion, eine Kreation. Es löst sich im Tun“ (UNAMUNO 2000:114).

Damit wird das Problem nicht als objektiv gegeben betrachtet. Entsprechend kann es auch nicht einfach entdeckt, sondern muss konstruiert, kreiert, letztlich erfunden werden. Das heißt dann auch, dass die Lösung eines Problems bereits in der Problemkonstruktion angelegt ist. Und diese Konstruktion ist bereits ein „Tun“. In dieser Logik ist dann das, was als Problemlösung entstehen kann, bereits unhintergebar festgelegt, wenn ein Problem kreiert wird. Konsequenterweise ist dann der kreative Akt im Umfeld der Problembearbeitung eher in den Strategien der Problemerkundung, als im Prozess der Problemlösung angelegt (MÜLLER 2001:7). Die Erschaffung neuer, zuvor nicht gesehener Seiten eines Phänomens, die herkömmlich mit den Problemlösungen angestrebt sind, liegt dann bereits in der Problemkreation verborgen und dort – so der Zusatz – in der Kunst der Beobachtung eines Phänomens als Rätsel. Konsequenz dieser Annahme ist, für die reflexive Beobachtung weniger von Problemlösungen auszugehen, sondern das Lösen als Auflösen eines Problems im Akt der reflexiven Problembeobachtung zu vermuten, weil diese sich auf das Wie der Problemerkundung und damit den Kern des Problems – das Rätsel – zurückbezieht.

Eine Dimension des Problems als Konstruktion ist also das Rätsel. Eine weitere Dimension verweist auf die Kontexte, in denen das Rätsel kreiert und das Problem erfunden wird. Das Problem als Konstruktion zu begreifen, impliziert, dass „ein Problem und seine Lösung [...] niemals losgelöst vom Diskursuniversum, innerhalb dessen sie formuliert werden“ (CERUTI 1991:42f.), zu betrachten ist. Das bedeutet eine konsequente Wendung der Auffassung POPPERS, das Rätsel wäre gleichbedeutend mit der „Entdeckung, dass mit unserem Wissen etwas nicht in Ordnung ist“, also mit einem „Widerspruch zwischen vermeintlichem Wissen und den Tatsachen“ (POPPER 1962:234), wobei das vermeintliche Wissen über eine Sache eher potentiell falsch als richtig und somit kritik- und korrekturbedürftig ist. Das Rätsel im Kontext zu sehen heißt, anzuerkennen, dass mit unseren Beobachtungen etwas nicht in Ordnung ist, also ein bestimmtes Wissen möglicherweise einer *einseitigen* Beobachtung geschuldet

bleibt, die in Konfrontation mit anderen Beobachtungen zu einer Frage führt. Dieser Annahme zugrunde liegt ein Problemverständnis, welches das Problem als *Problem der Beobachtungen* denn als *Problem in der Sache* begreift. Mit diesem Unterschied ist letztlich der Wechsel der Beobachtungsrichtung von der „naiven“ Erst- zur reflexiven Zweitbeobachtung markiert. Das Konzept Reflexivität dockt an ein Problemverständnis an, das ein Problem als Resultat einer bisher nicht reflexiv aufgearbeiteten Konstellation an Beobachtungen begreift. Der reflexive „Zweite Blick“ avanciert dann zum Medium, um das Problem zu bewältigen. Das bedeutet, auf die problemkonstitutive Beziehung von Beobachtungen zu reflektieren, diese in ihre einzelnen Bestandteile (= Beobachtungen) zu zerlegen und schließlich so zu koordinieren, dass im Sinne von „Problemlösung“ eine neue Ordnung entstehen kann.

Für diesen koordinativen und konstruktiven Schritt innerhalb der Problembeobachtung ist eine dritte Dimension des *Problems als Konstruktion* bedeutsam:

„Es gibt keinen Metapunkt, von dem aus Differenzen zwischen verschiedenen Gesichtspunkten [= Beobachtungen, A. S.] und noch viel weniger die Gegensätze zwischen ihnen beurteilt und homogenisiert werden könnten. Diese Differenzen bilden einen irreduziblen, konstitutiven Bestandteil der jeweiligen kognitiven Bereiche der unterschiedlichen Gesichtspunkte“ (CERUTI 1991:43f.).

Und dennoch bleibt mit dem Ziel, eine Realität besser zu greifen, die *Notwendigkeit einer Koordination der Gesichtspunkte* bestehen (ebd.). Die Koordination besteht dann weniger darin,

„[...] die verschiedenen Gesichtspunkte zu homogenisieren und kohärent zu machen, sondern darin zu begreifen, dass sich die unterschiedlichen Gesichtspunkte wechselseitig hervorbringen“ (CERUTI 1991:44).

Resultate dieser Wechselseitigkeiten sind Rätsel und Fragen, die es reflexiv als Probleme zu beobachten und neu zu ordnen gilt. Dazu findet die Idee der Komplementarität ihre konzeptionelle Entsprechung in der Umarbeitung des Sachproblems zum Problem der Beobachtungen. Komplementarität wird somit als Grundmechanismus für die Konstitution von Problemwirklichkeiten vorausgesetzt und bei deren Behandlung berücksichtigt. Das bedeutet: Die Frage, wie durch das Zusammenspiel von Beobachtungen ein Rätsel und ein Problem entstehen und beschrieben werden kann, wird für sämtliche koordinative und konstruktive Schritte zur Problembewältigung fixiert.

Ausgangspunkt für die geographiedidaktische Zweitbeobachtung ist ein Rätsel, was durch reflexive Beobachtung als ein Problem der Beobachtungen in Erscheinung tritt. Didaktische Konsequenz ist die Frage, *wie* ein solches Rätsel kreiert und zu einem handhabbaren Problem der Beobachtungen übersetzt werden kann. Ersteres bedarf der Kunst zu Kreativität und zweiteres einer klugen Strategie zum Umgang mit Komplexität. Beides ist im Folgenden Gegenstand der Betrachtung.

6.1.3 Das Rätsel: „Irritation als Plan“⁵⁴

Der Didaktiker als reflexiver Beobachter ist weniger mit den eigenen als mit den Rätseln der anderen konfrontiert. Wird er nicht direkt mit einem Rätsel konfrontiert, wie es z. B. die Konfrontation mit der Verwunderung der Studierenden demonstriert, liegt es an ihm, einen Möglichkeitsraum zu arrangieren, in dem Rätsel „entdeckt“ und Probleme erfunden werden können. Wie kann dies gelingen? MÜLLER (2001:7) spricht vom „Problem der Problemerkfindung“. Problematisch ist allerdings weniger die Konstruktion eines Problems, sondern die Stimulation einer rätselhaften Beobachtung, weil man es dabei mit den (Un-)Möglichkeiten von Kreativität zu tun bekommt. Ziel ist somit in einem knappen Exkurs Ausschau zu halten nach einem bescheidenen Repertoire an Mitteln und Wegen für eine solche Stimulation.⁵⁵

Eine Grundvoraussetzung kann auf die Formel gebracht werden: Ohne Kreativität gibt es keine rätselhaften Beobachtungen: „Öffne deine Denkweise, wenn du ein Rätsel entdecken möchtest!“ Die Formel bemüht den Topos Kreativität in seiner Bedeutung als allseits vertraute gesellschaftliche Leitsemantik. Diese suggeriert uns, dass Kreativität erstens etwas ist,

„[...] das jeder besitzt – ein anthropologisches *Vermögen* –, zweitens etwas, das man haben soll – eine verbindliche *Norm*, drittens etwas, von dem man nie genug haben kann – ein unabschließbares *Telos*, und viertens etwas, das man durch methodische Anleitung und Übung steigern kann – eine erlernbare *Kompetenz*“ (BRÖCKLING 2004a:142).

⁵⁴Der Titel des Abschnitts ist einem Teil des Titels der Monographie von BARDMANN et al. (1991) „Irritation als Plan – Konstruktivistische Einredungen“ entnommen. Es ist eine Publikation, die sich in verschiedenen Beiträgen der Frage der Steuerbarkeit und Intervenierbarkeit von an sich nicht steuerbaren (Lern-)Prozessen widmet und eben jene Frage für die Erfindung des Rätsels ebenso relevant ist.

⁵⁵Die folgenden Ausführungen sind in modifizierter Form in der Monographie von RHODE-JÜCHTERN & SCHNEIDER (2010) publiziert. Die Ausführungen bilden dort ein gesondertes Kapitel und sind von mir eigenständig verfasst.

Es wird in den unterschiedlichsten Praxisfeldern wie Bildung, Politik Stadtplanung, Architektur oder Wirtschaft über die Notwendigkeit von Kreativität gesprochen (vgl. VON OSTEN 2002). Wenn dabei ein gemeinsames Wissen darüber existieren würde, was das Zauberwort bedeutet, wie Kreativität entsteht und gefördert werden kann, dann ist der Schlüssel zur Entdeckung von Rätseln gefunden und die nachfolgenden Zeilen müssten gar mehr geschrieben werden. Ist es so?

Nein, die Angelegenheit ist komplizierter. Um den vielbeschworenen und scheinbar eindeutigen „kreativen Imperativ“ (VON OSTEN 2002:2) ist es nicht ganz so leicht bestellt. Versteht man unter Kreativität die schöpferische Fähigkeit, Neues, Bedeutendes oder Überraschendes zu erschaffen, etwas tatsächlich zu kreieren oder auch nur zu erdenken, dann wird schnell deutlich, welche Paradoxie mit der Aufforderung „Sei kreativ!“ verbunden ist (BRÖCKLING 2004a:143). Im Kern käme das der Aufforderung gleich, neue Ideen, Gedankenblitze oder gedankliche Konstrukte auf „Knopfdruck“ zu produzieren. Wie schwierig und unvorhersehbar sich eine neue Idee ihren Weg ins Bewusstsein bahnt, weiß jeder, der sich schon einmal vorgenommen hat, just in diesem Moment einen guten Einfall hervorzubringen. Schon das sprachliche Bild des *Ein-Falls* zeigt das Spontane jeglicher Kreativität und damit auch die Begrenztheit von Rezepten zur Kreativitätsförderung. Und damit ist es auch schwierig, die Produktion von Rätseln als spontane Kreationen in geplante, strukturierte Beobachtungsprozesse (z. B. im Unterricht oder Seminar) einzupassen. Beim Versuch, auf kluge Art durch kreatives Handeln etwas anzustiften und sei es „nur“ ein Rätsel zu erfinden, gilt es zunächst bescheiden und geduldig zu sein und zu wissen, dass es dafür keine (!) konkreten Handlungsanweisungen gibt (VON HENTIG 2000:31).

Daraus folgt eine eher „skeptische Sympathie“ (VON HENTIG 2000:48) für den Kreativitätsbegriff und die ganz vorsichtige Frage, was denn Neues, Bedeutendes oder Überraschendes auslösen kann. Dazu antwortet VON HENTIG (2000:23):

„Nicht nur bestimmte Anlagen oder bestimmte Situationen können Kreativität auslösen, sondern auch bestimmte Ansichten von und Einstellungen zu der Welt.“

An der Anlage kann nichts geändert werden, auch die Bereitstellung von kreativitätsstimulierenden Situationen ist begrenzt, weil sie individuell ganz verschiedenen Bedürfnissen folgen. VON GLASERSFELD (1997c:90) bescheinigt z. B. der „Dämmerstunde“ ein solches Potential:

„In der Dämmerstunde blüht die Phantasie – [...]. Wie Pilze im dunklen Wald, lässt sie aus dem Urboden des Erlebens eigenständige Gebilde wachsen, die dann teils zu Kunstwerken, teils zu wissenschaftlichen Begriffsbauten entwickelt werden können.“

Ein anderer entwickelt Phantasie beim einsamen Spaziergang im Wald, der nächste nutzt das Putzen zur kreativen Ablenkung oder braucht für den sogenannten *Ein-Fall* den Austausch mit anderen. Was für den einen eine kreativitätsauslösende Situation ist, ist für den anderen ein Hemmnis. Was bleibt? Es sind die *Ansichten und Einstellungen zur Welt*, die eine und die wohl einzige Stellschraube darstellen, an der gedreht werden kann, um Kreativität bei sich selbst und bei anderen zu fördern.

Um welche Ansichten und Einstellungen geht es dabei? Es geht um die einfache und konsequent zur Anwendung gebrachte These, dass jegliche Wahrnehmungen gebunden sind und eben jene Gebundenheit irritierbar ist. Die Gebundenheit von Wahrnehmung bedeutet, dass ihr ein bestimmtes strukturgebendes Wissen zugrundeliegt. In der Argumentation von VON GLASERSFELD (1997a:96) ist die Entstehung dieses Wissens ein aktiver Prozess des denkenden Subjekts. Verantwortlich für diesen Prozess sind Kognitionen (Denkprozesse), die auf Passung bzw. Viabilität zielen. Informationsangebote werden durch Denkprozesse so aufgenommen, organisiert und verarbeitet, dass sie für die Erfahrungswelt des Subjekts passend und als beobachtungsleitendes Wissen zweckmäßig sind. Kurz: Das, was vom Subjekt letztlich als wirklich erkannt werden kann, ist immer eine Konstruktion zwischen Wissen und Interesse.

Jede Konstruktion von Wirklichkeit – auch die des Rätsels und des Problems – basiert auf diesem Wissen. Es avanciert zum „Stoff“ von Erkenntnis (SIEBERT 2005:21). Der Prozess, der zu diesen Erkenntnissen führt ist die *Beobachtung* (vgl. Kapitel 2.2, 2.5). Wenn Wissen, Erkenntnisinteresse und Erkenntnis zueinander passend sind, dann entsteht eine Beobachtungskontinuität, die unser bereits vorhandenes Wissen ganz heimlich bestätigt und für die nächsten Beobachtungen festigt. Führt die Beobachtung eines Phänomens jedoch in ein Rätsel, dann verweist das auf eine Diskontinuität, eine Unterbrechung des gewohnten Beobachtungsmodus und unser Wissen wird ganz automatisch in Frage gestellt. Das Rätsel ist dann eine Irritation an der Stelle, wo Wissen, Erkenntnisinteresse und Erkenntnis nicht „passend“ sind.

Didaktische Konsequenz dieser Annahmen ist dann, salopp ausgedrückt: für Verunsicherungen zu sorgen. „Irritationen“ gehören somit zum „Plan“, um rätselhaftige Beobachtungen zu stimulieren. Das bedeutet den Versuch, die Gebundenheit von Wahrnehmungen und Beobachtungskontinuitäten bewusst zu irritieren. Wie kann dies

angeleitet werden? Dazu ist allgemein anzuerkennen, dass sich aus unserem erkenntnisleitenden Wissensstoff Routinen und Lebensmuster speisen, die sich wie ein unbewusster Film oder Filter über das Beobachten legen und dort in der Regel bleiben (vgl. Kapitel 2.5). Je älter der Mensch wird, desto gefilterter, fester und festgelegter ist seine Perspektive. Er verlässt sich bei seinen Beobachtungen zunehmend mehr darauf, was er im Laufe seines Lebens an brauchbarem Wissen gesammelt hat. VON HENTIG (2000:40) bringt das im Vergleich zu den Beobachtungsweisen von Kindern auf den Punkt:

„Wenn man den Kindern in besonderem Maß ‚Kreativität‘ zuschreibt, dann gewiss nicht wegen der Tugenden der Einbildungskraft, des Vorstellungsdenkens, des Erfindergeists, sondern wegen der Ungebundenheit ihrer Wahrnehmungen und Verhaltensweisen. Kinder haben „viel Phantasie“, sagen wir, weil sie nicht auf die bewährten Lebensmuster festgelegt sind.“

Konsequenz daraus ist: Wer in sich oder bei anderen Kreativität wecken möchte, der sollte bereit sein, von Kindern zu lernen, sich ihre ungebundenen Weltansichten zum Vorbild machen und an sich selbst ausprobieren. Das jedoch ist nicht so einfach, wie es zunächst den Anschein hat. Im Unterschied zu den Kindern stellt sich die Frage, wie es bei aller Gebundenheit unserer Wahrnehmungen überhaupt möglich werden kann, in bestimmten Situationen, die bewährten Muster loszuwerden? Kreativität ist so gesehen eine Zumutung. Man sollte nämlich bereit sein, sich weniger Bewusstes bewusster zu machen, weil man in Frage stellen muss, was man als richtig oder falsch glaubt, und weil man lernen muss, die Dinge zu beobachten, ohne sie unverzüglich mit den üblichen Bewertungen zu verzerren. Kreativ zu sein, heißt dann nichts anderes, als sich zu „befreien“.

„Kreatives Denken ist in erster Linie befreites Denken – nicht gehemmt von Furcht oder Routine oder perfektem Vorbild -, es ist kein anderes Denken“ (VON HENTIG 2000:72).

Sich von Furcht, Routinen und Vorbildern zu lösen ist erst einmal anstrengend, weil dazu Mut und eine gehörige Portion Selbstreflexivität erforderlich sind (Vgl. Beobachtungsbewusstsein).

Wer im Sinne VON HENTIGS „befreit“ ist oder zumindest die Bereitschaft zu reflexiver Offenheit für das eigene beobachtungsleitende Wissen (= eigene Erkenntnisfiguren) und das von anderen aufbringt, der ist auch irritierbar. Sich auf ein solches Spiel mit Irritationen einzulassen heißt dann, sich zu wundern, bereitwillig ein Gefühl dafür zu entwickeln, wann man stecken bleibt oder dafür, den Knackpunkt zu erspüren, an dem

etwas nicht mehr verstanden wird. Und genau diese Momente sind Stimulans für die Kreation eines Rätsels als Ausgangspunkt für die Erfindung eines Problems. Abschließend ist die Frage, wie man auf ein Rätsel kommt, nun doch auf eine einfache Formel zu bringen: Wer Neues, Bedeutendes oder Überraschendes erwartet, muss schlicht und ergreifend irritierbar sein. Um Irritationen zu stimulieren, sollte ein „Raum“ eröffnet werden, in dem die Suche nach klaren und einfachen Erkenntnissen prinzipiell aufgegeben wird. Wer sich in einen solchen „Raum“ begibt, ist von ganz allein sensibel und achtsam genug um jene Momente aufzuspüren, die an Beobachtungskontinuitäten rütteln.

6.1.4 Das Problem: Umgang mit Komplexität

Die besondere didaktische Leistung besteht darin, eine rätselhafte Beobachtung in ein Problem der Beobachtungen zu übersetzen. Das Rätsel als Problem zu entfalten, markiert einen grundlegenden reflexiven Schritt. Der Übergang vom Rätsel zum Problem ist genau jener Punkt, an dem die geographiedidaktische Zweitbeobachtung an- und einsetzt. Diesem Schritt geht die Frage voraus: Wie kommt die rätselhafte Beobachtung in die Welt, d. h. an der Grenze welcher Beobachtungen konstituiert sich das Rätsel?

Die Unterbrechung einer Beobachtungskontinuität – sozusagen ein Moment der „Verstörung“ (SIEBERT 2005:29) – bildet den Ausgangspunkt, um das Rätsel als Grenzfall zwischen differenten Beobachtungen zu beschreiben und somit als Problem zu fixieren. Dazu sind rätselkonstitutive Beobachtungen zu identifizieren und als Beobachtungen auszuweisen. Das Eingangsbeispiel demonstriert illustrativ zwei „exemplarische Tiefenbohrungen“, einmal zum Thema Abwandern, ein weiteres Mal zum Thema Bleiben, die als Beobachtungen für die Irritation der Bleibeorientierung der Studierenden oder potentiellen Verunsicherung der Abwanderungsthese des Prüfers konstitutiv sind. Zudem können die ausgewählten Beobachtungen um weitere Beobachtungen ergänzt werden. Zu denken wäre z. B. an eine zusätzliche Perspektive, die im Gegensatz zu Abwanderungen und inspiriert von der Möglichkeit des Bleibens als Rückwanderungsthese in Erscheinung tritt. Der Übergang vom Rätsel zum Problem besteht folglich auch im Aufspüren von Beobachtungen, die das Rätsel im

komplementären Sinn erweitern. Das Rätsel ist dann ein Indikator für einen größeren Problemzusammenhang.

Die Problemerfindung besteht somit darin, passende Beobachtungen auszuwählen. Dieses Prinzip der Beobachtungsselektion durch Unterscheidung hebt zwei Problemeigenschaften deutlich hervor: Erstens wird erkennbar, dass bei der Auswahl von Beobachtungen nur bestimmte Beobachtungen in die Problemkonstruktion eingeschlossen werden, andere ausgeschlossen bleiben, die dennoch existent sind. Demnach ist das Problem in hohem Maße *kontingent*. Zweitens kristallisiert sich heraus, dass das Prinzip der Beobachtungsselektion durch Unterscheidung ohne „institutionelle Bremsen“⁵⁶ (LUHMANN 1994⁵:88) einen infiniten Regress provozieren könnte. Soll heißen: Die Selektion von Beobachtungen kann soweit fortgeführt, dass Rätsel und Problem ad absurdum geführt werden und sich in Beliebigkeiten, Kontingenzen oder unüberschaubaren Komplexitäten verlieren. Die Erfindung eines Problems ist somit im Rahmen zweckmäßiger Selektionsprinzipien, d. h. im Rahmen einer vernünftigen Strategie zum Umgang mit Komplexität zu formulieren.

Nun bedeutet der Übergang vom Rätsel zum Problem – die Auswahl von Beobachtungen – eine gewollte Komplexitätssteigerung. Dies geschieht allerdings *bestimmt*. Ein grundlegendes Instrument zur *Bestimmung* von Beobachtungen wurde ausgehend von einer kritisch-geographischen Perspektive mit den Unterscheidungen wissenschaftliche/nicht-wissenschaftliche Geographien sowie Geographien im „Großen“/ Geographien im „Kleinen“ eingeführt (vgl. Kapitel 3).

Ein weiteres Instrument, was für die Herstellung eines Problems grundlegend von Bedeutung ist, ist die „Wozu-Frage“ (JANICH 2005³:97) und das in zweierlei Hinsicht. Die „Wozu-Frage“ fordert konsequent dazu auf, für die Problemkonstruktion zu prüfen und offen zu legen, welche Beobachtungen passend sind. Das bedeutet einerseits ein „Wozu“, was der bewussten Herstellung von Relationen dient, also die Auswahl der Beobachtung *in Bezug auf* das Problem sowie auf die Möglichkeiten der Problembearbeitung. Andererseits betont dieses „Wozu“ eine allgemeinere Zweckmäßigkeit des Problems, seiner Herstellung und Bearbeitung.

⁵⁶Damit sind hier allenfalls „Stoppregeln“ gemeint. Der Gedanke und die Verwendung des Begriffs „institutionelle Bremse“ sind von LUHMANN (1994⁵:88f.) inspiriert. Der Begriff steht bei LUHMANN für die Möglichkeit wissenschaftlicher Analyse, ihren Gegenstand nur so komplex zu halten, dass sie die selbstreferentielle Ordnung ihres Gegenstands nicht überfordert. LUHMANN zufolge gibt es solche institutionellen Bremsen in der Wissenschaft allerdings nicht

Im Sinne der Relation von Beobachtung und Problem kann konstatiert werden: Ziel der Auswahl und Beschreibung von Beobachtungen ist die Erschaffung von Wahrheiten bzw. Wissensordnungen, die versuchen, eine Problemwirklichkeit besser zu verstehen:

„Damit ist keineswegs gesagt, dass die semantische Form, in der sie [die Wahrheiten, A. S.] präsentiert werden, der Realität ‚entspricht‘, wohl aber, dass sie Realität ‚greift‘, das heißt, sich als Ordnungsform im Verhältnis zu einer ebenfalls geordneten Realität bewährt“ (LUHMANN 1994³:91).

Die Wahrheitsproduktion dient nicht dem Selbstzweck, sondern wird als Mittel bestimmt, um eine (Problem-)Realität besser „zu greifen“. Dafür muss genau bestimmt werden, in Bezug auf welche Problemzusammenhänge die Produktion von Wahrheiten bzw. die Auswahl von Beobachtungen stattfinden soll:

„Die Orientierung an der Wozu-Frage dient hier, [...], zunächst einmal nur der Abgrenzung bestimmter Bereiche des Redens, für die sich – [...] – die Frage nach der Wahrheit, ihren Kriterien und ihrer Definition, beantworten lässt“ (JANICH 2005³:98).

Zum Beispiel dient die Illustration zum „Verlust des guten Lebens auf dem Land“ als Interpretationsrahmen für Abwanderungen. Die Abwanderungsdebatte wird als Beobachtung im Umfeld des Rätsels identifiziert und als solche ausgewiesen. Sie verweist auf einen Aspekt des (Im)Mobilitätsproblems. Somit entsteht eine Relation von Raumbild, subjektiven Mobilitätspraktiken und dem Problem.

Im Sinne der Zweckmäßigkeit des Problems kann konstatiert werden: Neben der Festlegung bestimmter „Bereiche des Redens“ ist aber auch zu klären, „[...] in welchem Zusammenhang welche Zwecke angenommen werden, zu deren Erreichung Wahrheit ein Mittel sein soll“ (JANICH 2005³:97). Die Zweckmäßigkeit des Problems und seiner Klärung zu bestimmen ist elementar für das gesamte Vorgehen. Die Zweckmäßigkeit des Problems an sich begründet sich aus seiner Bedeutung als Zeitgeistthema (vgl. Kapitel 6.1.1). Die Zweckmäßigkeit seiner Klärung bezieht sich dagegen auf den Kontext, in dem sich über das Problem verständigt wird. Zweckmäßigkeit ermöglicht so, die Selektion von problemrelevanten Beobachtungen an einen übergeordneten Legitimationsrahmen zurückzubinden und dazu eine situativ passende Form ihrer Beschreibung und Analyse festzulegen. Jeder Schritt auf dem Weg der Problemerkundung und -beschreibung steht im Kontext der Frage, wo (in welchem kommunikativen Zusammenhang), wie (in welcher Tiefe) und wozu (zu welchem Zweck) über das Problem gesprochen werden soll.

Demzufolge ist die Herstellung und Bearbeitung eines Problems auch so anzustreben, dass sie in einen klar definierten Kommunikationszusammenhang passen. Die anvisierte kommunikative Situation darf dann bereits durch die Problemkonstruktion weder über- noch unterfordert werden und gleichzeitig ist das Problem weder über- noch unterkomplex zu behandeln. Kurz: Die Möglichkeit zur Verständigung über das Problem muss durch die Art der Problemherstellung und -beschreibung in der jeweiligen Situation gewährleistet sein. Das schließt die Fragen ein: Wozu – also für welche Form der Verständigung – wird das Problem überhaupt gebraucht und erfunden? Wie kann für diese Verständigung ein Problem kreiert und beschrieben werden? Es geht also nicht darum, Probleme zu erfinden, die für ihre Beobachter nicht nachvollziehbar sind. Es geht aber auch nicht darum, eigens für die Beobachter, „künstlich“ Probleme zu kreieren, die für den beobachteten Gegenstandsbereich bedeutungslos sind. Probleme sind also so zu erfinden und zu beschreiben, dass ihre Klärung den Realitäten von Beobachtungsobjekt und seinen Beobachtern angemessen bleibt.⁵⁷

Die „Wozu-Frage“ – im Sinne von plausibler Relationierung *und* Zweckmäßigkeit – wird zum Dreh- und Angelpunkt für die angemessene Dosis Komplexität bei der Entwicklung eines Problems der Beobachtungen und dessen Bearbeitung. Sie fungiert als Stoppregel für (selbst)reflexive Offenheit und ihrer potentiellen Gefahr der Überforderung durch zunehmende Kontingenzen und Komplexitäten.

6.1.5 Eine Erkenntnisfigur zur Problemerkundung

Nunmehr ist das gesamte Repertoire zur Beobachtung eines Problems zusammen gestellt. Es wurde geklärt, für welche Art von Fragen, sich ein „reflexiver“ Blick lohnt (vgl. Kapitel 6.1.1), welches Problemverständnis dem Konzept Reflexivität vorausgeht

⁵⁷Dieser Gedanke ist inspiriert durch folgende Argumentation von LUHMANN (1994⁵:88): „Ein System wie die Wissenschaft, das andere Systeme beobachtet und funktional analysiert, benutzt im Verhältnis zu diesem System eine inkongruente Perspektive. Es zeichnet nicht einfach nach, wie diese Systeme sich selbst und ihre Umwelt erleben. Es dupliziert nicht einfach die vorgefundene Selbstsicht. Vielmehr wird das beobachtete System mit einem für es selbst nicht möglichen Verfahren der Reproduktion und Steigerung von Komplexität überzogen. Einerseits benutzt die Wissenschaft bei ihrer Analyse begriffliche Abstraktionen, die dem konkreten Milieuwissen und der laufenden Selbsterfahrung des beobachteten Systems nicht gerecht werden. Aufgrund solcher Reduktionen wird, [...], mehr Komplexität sichtbar gemacht, als dem beobachteten System selbst zugänglich ist. [...]. In diesem Sinne überfordert sie die selbstreferentielle Ordnung ihres Gegenstandes. Sie irritiert, verunsichert, stört und zerstört möglicherweise, wenn die natürliche Lethargie ihren Gegenstand nicht ausreichend schützt.“

(vgl. Kapitel 6.1.2) und welche strategischen Erwägungen für die Problemerkundung notwendig sind (vgl. Kapitel 6.1.3). Antworten auf diese Fragen können zu einem Netz beobachtungsleitender Begriffe verdichtet und somit als spezifische Erkenntnisfigur beschrieben werden, die dem geographiedidaktischen „Zweiten Blick“ dann zugrunde liegt, sobald er auf die Erfindung eines Problems ausgerichtet ist.

Abbildung 9 verdeutlicht dies: Zentrale Begriffe sind das *Zeitgeistthema*, das *Rätsel als Grenzfall* sowie das Problem als *Problem der Beobachtungen*. Ausgangspunkt für die Beobachtung ist ein Zeitgeistthema als ein Thema, das gesellschaftlich relevant ist. Dieses Thema muss Fragen aufwerfen, die so leicht nicht zu beantworten sind. Es muss letztlich dazu taugen, ein Rätsel zu begründen. Für die „Entdeckung“ eines Rätsels bedarf es Kreativität, die letztlich „nur“ durch reflexive Offenheit vorbereitet und durch Irritationen ausgelöst werden kann. Das Rätsel wird als Grenzfall zwischen differenten Beobachtungen aufgefasst. Ausgehend von diesem Verständnis kann ein Problem als Problem der Beobachtungen entfaltet werden. Die Umarbeitung des Rätsels zum Problem ist reflexiv angelegt. Dazu wird auf rätselkonstitutive Beobachtungen rekurriert; diese werden identifiziert, erweitert und als Beobachtungen ausgewiesen, die eine besondere Problemkonstellation begründen. Für die reflexive Umarbeitung eines Rätsels zu einem Problem der Beobachtung ist ein gezielter Umgang mit Komplexität im Spannungsfeld bewusster Komplexitätssteigerung und -reduktion notwendig. Dazu bedarf es zweckmäßiger Selektionsprinzipien, die mit den Unterscheidungen von Beobachtungen in unterschiedlichen Praxisfeldern und auf verschiedenen Maßstabsebenen an anderer Stelle bereits eingeführt sind (vgl. Kapitel 3) und nun speziell für die Problemerkundung um die „Wozu-Frage“ ergänzt werden: Beobachtungen sind so auszuwählen, dass sie für das Problem *und* die Problembearbeitung *viabel* sind. Im allgemeineren Sinn sind Beobachtungen so auszuwählen, dass sie dem übergeordneten Zweck einer Problemklärung *und* gleichzeitig dem Zweck seiner Verständigung in einer bestimmten Situation gerecht werden. Ist ein Problem als Problem der Beobachtungen erfunden, sind die ausgewählten Beobachtungen in ihrer Exemplarität für das Problem zu beschreiben (Problembearbeitung) und ihre besondere problemkonstitutive Beziehungskonstellation darzustellen. Das schließlich ist die Voraussetzung, um das Problem als Problem der Beobachtungen aufzulösen oder neu zu eröffnen (Problemreorganisation).

Im Folgenden wird mit dieser Erkenntnisfigur gearbeitet. Sie wird auf ein konkretes Zeitgeistthema, ein Rätsel und ein Problem im Umfeld des Problemfeldes „Räumliche Mobilität, Ostdeutschland & die ostdeutsche Provinz“ bezogen.

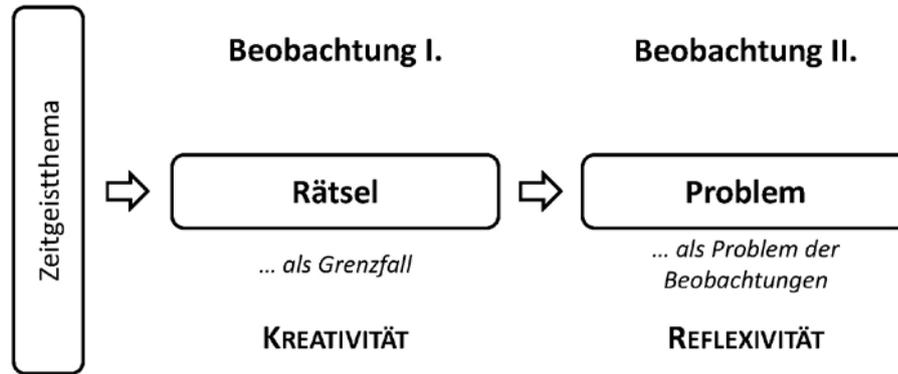


Abb. 9: Erkenntnisfigur zur Erfindung eines Problems
(eigene Darstellung)

6.2 Zur Erfindung des Problems: Ein *Problem* zum Problemfeld „Räumliche Mobilität, Ostdeutschland & die ostdeutsche Provinz“

Ziel dieses Abschnitts ist, die beobachtungsleitenden Prämissen zur Erfindung/Definition eines Problems anzuwenden. Dazu gilt es die eingangs dargestellte Begebenheit zwischen Prüfer und Studentin als Exempel für eine Irritation weiter zu verfolgen. Das bedeutet, die Beobachtungsfragen und Illustrationen zu „Räumlicher Mobilität, Ostdeutschland & der ostdeutschen Provinz“, wie sie in die einleitende Begebenheit eingelassen sind, in ihrer Bedeutung als *Zeitgeistthema*, als *Rätsel* und als *Problem* der Beobachtungen zu fixieren. Ziel ist, das Ganze in eine bestimmte (Problem-)Ordnung zu überführen, die als Voraussetzung für eine geordnete Beschreibung unbedingt notwendig ist.

6.2.1 „Sei mobil!“ – Räumliche Mobilitätsfragen als Zeitgeistthema

Es wird die These vorangestellt, dass mit dem Problemfeld „Ostdeutsche Provinz unter dem Aspekt von räumlichen Mobilitätsfragen“ ein Zeitgeistthema verbunden ist. Eine Begründung dafür ist, dass räumliche Mobilitätsfragen prinzipiell einen geeigneten Gegenstand abgeben, um aktuell gesellschaftliche Kommunikationsprozesse in Gang zu setzen. Um die spezifisch ostdeutsche Mobilitätsdebatte als ein Zeitgeistthema zu fixieren, bedarf es im Vorfeld einer genaueren Betrachtung dessen, was es derzeit so besonders macht, über räumliche Mobilitätsfragen zu kommunizieren. Gegenstand der folgenden Ausführungen ist somit die Frage, wie räumliche Mobilitätsfragen gegenwärtig in gesellschaftliche Kommunikation eingewoben sind und wie sie am Spezialfall Ostdeutschland/ostdeutsche Provinz dazu taugen, Rätsel und Fragen zu stimulieren, die alles andere als leicht zu beantworten sind.

Über räumliche Mobilität wird gesellschaftlich kommuniziert. Räumliche Mobilität ist ein vielseitiges und wiederkehrendes Thema in Wissenschaft und Öffentlichkeit: Im geographischen Fachdiskurs werden unter dem Themenschwerpunkt räumliche Mobilität Phänomene subsumiert wie der *Brain Drain* zwischen Entwicklungsländern und Industrieländern; der *Brain Drain* zwischen Regionen in Ost- und Westdeutschland; die Nord-Süd-Wanderungen der 1980er Jahre in Deutschland; die gegenwärtigen Arbeitskräftewanderungen von Chinesen und Indern; ethnische

Säuberungen im Gefolge des Zerfalls von Jugoslawien; die Auswanderung von Libanesen, Kurden und Palästinensern aus dem Nahen Osten; die Landflucht in Entwicklungsländern wie Brasilien oder Indonesien; Zwangsumsiedlungen der Cherokee-Indianer und der sog. „*trail of tears*“ in den USA; Zwangsumsiedlungen von Südafrika bis zum Sudan durch Bürgerkriege, ethnische Konflikte, Hungersnöte, schlechte wirtschaftliche Bedingungen und politische Unterdrückung; Zwangsumsiedlungen infolge der Kulturrevolution in China; aber auch „Öko-Migration“ /Umweltflüchtlinge durch Naturereignisse, Hungersnöte oder Umweltzerstörungen z. B. Bangladesh, Äthiopien, Malawi, Simbabwe, Lesotho, Angola (Vgl. KNOX & MARSTON 2008⁴:152-171, GANS 2007:788-795).

Bei den Beispielen handelt es sich um eine unsystematische Zusammenstellung von räumlichen Mobilitätsphänomenen, vorzugsweise um Wanderungsbewegungen, wie sie in zwei geographischen Studienbüchern – „Humangeographie“ (KNOX & MARSTON 2008⁴) und „Geographie – Physische Geographie und Humangeographie“ (GEBHARDT et al. 2007) aufgeführt sind. Diese Auflistung von Migrationsbeispielen soll, quantitativ eine Vielzahl und qualitativ Vielfalt demonstrieren.

Die bewusst in der Breite aufgeführten Migrationsbeispiele unterstreichen die Annahme, dass räumliche Mobilitätsfragen ein Thema mit Kommunikationspotential und dazu insbesondere einen geographischen Gemeinplatz abbilden. Nun entsteht die Frage, wodurch sich ein solches Kommunikationspotential gegenwärtig begründet? Eine einfache Antwort könnte lauten: Räumliches Mobilitätshandeln ist eine Grundtatsache menschlicher Existenz und von daher zwangsläufig ein Thema, über das sich in Wissenschaft und Öffentlichkeit verständigt werden muss. Eine weitere Antwort kristallisiert sich dann heraus, wenn räumliche Mobilitätsprozesse als Anzeiger bzw. Resultat gesellschaftlicher Wandlungsprozesse gelesen werden. Wenn Menschen in Bewegung geraten, wandern und ihr Lebens- und Wohnumfeld dauerhaft verlassen, dann ist das ein Hinweis für besondere Lebensverhältnisse, die es unmöglich oder unattraktiv machen, an einem Ort zu bleiben oder umgekehrt, die es attraktiv machen, einen bestimmten Ort aufzusuchen (BÄHR 2004⁴:270ff.). Dass räumliche Mobilitätsfragen zum Thema werden, dafür sind – so die These – diese besonderen Lebensumstände und Problemlagen verantwortlich, die erst dann zugänglich, verstehbar und verhandelbar werden, wenn sie in Kommunikationsprozesse eingeflochten sind. In dieser Rolle als Anzeiger für gesellschaftliche Veränderungen und im Versuch, diese zu

markieren, steckt wohl allgemein eine Begründung, dass räumliche Mobilitätspraktiken von Menschen zum Gegenstand gesellschaftlicher Kommunikation avancieren.

Mit Blick auf die eingangs aufgeführten Migrationsbeispiele kann diese These unterfüttert werden. Ohne Ausnahme wird dort jede Diskussion über räumliche Mobilität/Migration mit besonderen Umständen des gesellschaftlichen Zusammenlebens in Beziehung gesetzt, die allesamt auf Diskontinuitäten in den Lebensgewohnheiten von Menschen verweisen. Politische, wirtschaftliche, soziale Veränderungen in Form von Umbrüchen, Kriegen, historischen Zäsuren oder kontinuierlichen Wandlungsvorgängen, aber auch Naturereignisse mit der Folge von Katastrophen sind Momente dieser Diskontinuitäten, die für die Erklärung räumlich-mobiler Praktiken in Anschlag gebracht werden.⁵⁸

Daraus kann abgeleitet werden, dass räumliche Mobilitätsfragen dann als Zeitgeistthema bedeutsam werden, wenn gleichzeitig ein intensivierter gesellschaftlicher Wandel angenommen oder prophezeit wird. Nun ist also zu fragen, welche Wandlungsprozesse gegenwärtig diskutiert werden und wie diese als Zeitgeistthema im Zusammenhang mit räumlicher Mobilität allgemein und in Bezug auf Ostdeutschland und seine Provinz im Besonderen in Erscheinung treten?

Räumliche Mobilitätsfragen konstituieren sich aktuell als Zeitgeistthema vor dem Hintergrund einer Wandlungsrhetorik, die wohl am stärksten mit dem Begriff Globalisierung akzentuiert wird:

„Globalisierung ist sicherlich einer der schillerndsten Begriffe der Gegenwart. Er hat sich nicht nur in verschiedenen (Sozial-)Wissenschaften als zeitdiagnostischer Terminus durchgesetzt, sondern findet auch in Politik und Alltagskultur vielfältige Verwendung – vor allem, wenn ein epochaler Veränderungsdruck beschworen werden soll. Globalisierung bezeichnet dann einen säkularen Bruch gesellschaftlicher Entwicklung, der mit weitgehenden ‚Herausforderungen und Chancen‘ verbunden sein und unbedingt zum Handeln zwingen soll“ (GÖRG 2004:105).

⁵⁸ Konsequenterweise ist auch die wissenschaftliche Theorie- und Modellbildung im Zusammenhang von Mobilitätsfragen eingebettet in die Vorstellung gesellschaftlicher Wandlungsprozesse. Ein prominentes und mittlerweile klassisches Beispiel dazu beschreibt ZELINSKY (1971) in seiner Theorie der Mobilitätstransformation. Es wird konstatiert: „The hypothesis of the mobility transition can be expressed most succinctly as follows: *There are definite, patterned regularities in the growth of personal mobility through space-time during recent history, and these regularities comprise an essential component of the modernization process*“ (ZELINSKY 1971:221f.)

Die Kernthese der Argumentation ist, dass sich das subjektive Mobilitätsverhalten ausgelöst durch Modernisierungsprozesse wandelt, ausdifferenziert und verstärkt. Der Zusammenhang zwischen gesellschaftlichem Wandel, sprich Modernisierung und Wandlungsvorgängen bzw. -verhalten, wird hier modellhaft verarbeitet und zu einem Instrument für die Beschreibung und Erklärung von Mobilitätsphänomenen entwickelt (ZELINSKY 1971:230f.).

Globalisierung ist einer der deutungsmächtigen Begriffe, mit denen gegenwärtig die Vorstellung von einem tiefgreifenden Wandel der Weltgesellschaft transportiert wird:

„Wenn das kein großes Wort ist: *Globalisierung*. Es holt seine Bedeutung schon dadurch ein, dass es einen wahrlich globalen Bedeutungsraum ausfüllt und als Chiffre für ganz unterschiedliche Sachverhalte herhalten muss, und das nicht nur im wissenschaftlichen Diskurs“ (NASSEHI 1999:21).

Diese Vorstellung eines „tiefgreifenden Wandels“, der seine Wirkkraft bis in alltägliche Lebensgewohnheiten entfaltet, steckt im weitesten Sinne den Rahmen ab für die Entwicklung von Zeitgeistthemen, wie sie im Kontext von räumlichen Mobilitätsfragen zu finden sind.

In diesem Rahmen leistet auch die zeitgenössische Geographie einen Beitrag, indem sie ihre paradigmatischen Verschiebungen und wissenschaftlichen Bemühungen im Sinne einer „Geographie der Globalisierung“ (WERLEN 2000) begründet. Die Zeitdiagnose Globalisierung ist sensibel für Probleme, die mit der alltäglichen Erfahrbarkeit von Orientierungsproblemen, Unübersichtlichkeit, Unordnung und Unsicherheit einhergehen und damit Probleme kennzeichnet, „die zu einem beachtlichen Teil Ausdruck der Zunahme der Wahlmöglichkeiten und der darin begründeten Neugestaltung des Gesellschaft-Raum-Verhältnisses“ (WERLEN 2000:5) sind. Werden räumliche Mobilitätspraktiken als individuelle Antworten auf einen „epochalen Veränderungsdruck“ mit seinen Begleitsymptomen wie Unübersichtlichkeit und Unsicherheit gelesen, dann begründet die (wissenschaftliche) Beschäftigung mit diesen Praktiken einen Versuch, dieses Weltbild unter einem ganz bestimmten Aspekt seiner lebensweltlichen Entsprechung zu (be-)greifen.

Räumliche Mobilitätsfragen als Zeitgeistthemen rekurrieren also auf Weltdeutungen, in denen zuallererst das „Pathos des Epochenwechsels“ (GÖRG 2004:106) kultiviert und damit zumindest ein Bewusstsein für tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen allgegenwärtig erscheint. Räumliche Mobilitätsfragen eignen sich dann als alltäglicher Schauplatz einer Welt(deutung), in der diffus und unüberschaubar alles im Wandel begriffen ist. Sie verleihen einer abstrakten Wandlungsrhetorik lebensweltliche

Konturen, indem sie diese mit konkreten Denk- und Handlungsweisen von Menschen in Beziehung setzen.⁵⁹

Ein Resultat der Reden über räumliche Mobilität im Kontext einer übergreifenden Wandlungsrhetorik bedeutet die Bereitstellung von Wissen darüber, wie sich Mobilitätspraktiken von Menschen gestalten, welche Diskontinuitäten in ihren Lebensgewohnheiten dafür ausschlaggebend sind und nebenbei auch, was Menschen tun, um mit diesen Diskontinuitäten umzugehen. Und dieses Wissen ist seinerseits bedeutsam, wenn es in seiner potentiellen Wirkung als Deutungsangebot anerkannt wird.

In Deutungsangebote eingelagert sind Imperative und Maxime wie beispielsweise: „Sei mobil, wenn du glaubst, in einer unsicheren Zeit an einem unsicheren Ort zu leben!“ Wie diese Maxime in Erscheinung tritt, verdeutlicht folgendes Beispiel: Wenn SASSEN in einer globalisierten Zeit „das nomadische Ich“ (TAZ 21./22.3.2009) zu sehen vermag, dann wird mit dieser Aussage auch ein Deutungsangebot transportiert, indem räumliche Mobilitätspraktiken als besondere Option für Menschen gelten, um sich in unübersichtlichen Zeiten zurecht zu finden. Die diskursiv (re-)produzierte Norm „Sei mobil, wenn du dich an deinem Ort unsicher fühlst!“ strukturiert Deutungsangebote, die ein Wirkpotential für individuelle Handlungen und Entscheidungen besitzen. Insbesondere in dieser Funktion als Produzent von potentiell wirkmächtigen Bedeutungen werfen Zeitgeistthemen Fragen auf, die, wie eingangs erwähnt, nicht leicht zu beantworten sind und somit die Grundlage liefern, einen erweiterten Blick zu riskieren:

Auf den Eingangsfall bezogen heißt das: Grund für die Irritation der Studierenden ist letztendlich die Konfrontation mit der „Mobilitätsnorm“, die zu einer gehörigen Portion Unbehagen (und schließlich zu einer Beobachtungsfrage) führt. Es ist die Aufforderung zu erhöhter Mobilitätsbereitschaft, die in der Perspektive des geographischen

⁵⁹Der allgemeine Rahmen für die wissenschaftliche Beobachtung von räumlicher Mobilität ist das *Bild* einer im Wandel begriffenen Welt. Mit dem Begriff Bild ist die ontologische Frage zumindest erwähnt, ob sich die Welt tatsächlich ändert oder nur der Blick darauf, also ob es tatsächlich eine globalisierte Welt gibt oder diese Welt als Resultat traditioneller Weltdeutungen zu betrachten ist (SCHLOTTMANN 2005:43ff.). Aktuelle Zeitdiagnosen wie Globalisierung werden hier erst einmal „nur“ damit in Verbindung gebracht, dass sie zumindest mit einer allgemeinen Bewusstheit für Wandlungsprozesse im Alltag einhergehen, also so etwas wie ein „spätmodernes Bewusstsein“ (SCHLOTTMANN 2005:37) allgegenwärtig ist. Es wird also davon ausgegangen, dass zumindest ein wirksames Bild bzw. eine wirksame Weltdeutung für den alltäglichen Lebensvollzug als Erfahrungshintergrund taugt. Es ist ein Bild, welches Tatsachen transportiert und zugleich die Auseinandersetzung mit ihnen (mit-)organisiert.

Fachprüfers – stellvertretend für die ostdeutsche Mobilitäts-, resp. Abwanderungsdebatte – angelegt ist und die über so viel Wirkkraft verfügt, die Beobachtungskontinuität der Studierenden sichtlich zu verstören. Räumliches Mobilitätshandeln gilt als gesellschaftlicher Normalfall⁶⁰ und das – so die These – auch bzw. gerade in Ostdeutschland und seiner Provinz: Erinnert sei dazu an die Illustration zum Thema „Mangelwirtschaft“: Eingekleidet ist die Darstellung zum abwanderungsindizierten Verlust ostdeutscher Dörfer in eine Geschichte gesellschaftlicher Veränderungen, die ihren Ausgangspunkt in den Brüchen der 1990er Jahre nimmt und sich im Kontext einer allgemeineren Unsicherheit weniger abbaut als stetig fortschreibt. Der Umgang mit diesen Veränderungen ist einer, der zu erhöhter Mobilitätsbereitschaft auffordert und im Abwandern eine erfolgreiche Bewältigungsstrategie von ungewissen Lebensperspektiven sieht. „Sei mobil, wenn du dich im Osten bzw. in der ostdeutschen Provinz unsicher fühlst!“ könnte als Maxime aus den gegenwärtigen Diskussionen abgeleitet werden. Im Fall der Begebenheit zwischen der Studierenden und dem Prüfer könnte man diesen Imperativ noch weiter zuspitzen und formulieren: „Sei mobil, wenn dir jemand sagt, dass du dort, wo du lebst, keine Zukunft hast!“ Folge dieser impliziten Botschaften, wie sie in Zeitgeistthemen transportiert werden, sind Irritationen, die letztlich ein Rätsel und ein Problem begründen.

6.2.2 Zur Entdeckung des Rätsels

Wie kann im Umfeld des Zeitgeistthemas ein Rätsel entdeckt und beschrieben werden? „Sei mobil, wenn du dich im Osten bzw. in der ostdeutschen Provinz unsicher fühlst!“ Das ist die Botschaft, die in die Beobachtung über den abwanderungsindizierten Verlust ganzer Regionen in Ostdeutschland eingelassen ist. Es ist jener Subtext, der subjektiv verunsichert und genau in diesem Moment die Entdeckung eines Rätsels stimuliert. Das Rätsel als Grenzfall zwischen differenten Beobachtungen entsteht an dem Punkt, an dem die bisher unreflektierte Beobachtungsweise (der Studierenden) in Frage gestellt wird, innerhalb derer Ostdeutschland und seine Provinz als Möglichkeitsraum zum Bleiben aufgefasst wird. Kristallisationskern für das Rätsel ist die Stelle, die die Abwanderungs- und Bleibethese als unvereinbares Gegensatzpaar ausweist – von einer

⁶⁰ Die Idee der Beschreibung räumlicher Mobilitätspraktiken als „Normalfall“ ist einer Publikation mit dem Titel „Normalfall Migration“ (BADE & OLTMER 2004) entlehnt. Migrationen werden dort als gesellschaftlicher Normalfall deklariert. Zudem wird ein entsprechendes Bild unterschiedlicher Migrationsbewegungen in/aus/nach Deutschland in historischer Perspektive gezeichnet.

Rück-/Zuwanderungsthese ganz zu schweigen. Konsequenz daraus ist – in der Sache gedacht – eine typische Frage: Welche der beiden Beobachtungen ist richtig? Haben Ostdeutschland und seine Provinz ein abwanderungsindiziertes Problem oder nicht? Anders formuliert: *Ist* die ostdeutsche Provinz durch Verfall betroffen oder *ist* sie es nicht?

Es wurde in Bezug auf die Illustrationen zum Verlust- und Idyllbild bereits erwähnt, dass diese Frage – ausgehend von der hier konzipierten reflexiven Beobachterperspektive – nicht zu beantworten und im Sinne eines tieferen Verständnisses des Problems, welches mit dem Rätsel angezeigt ist, auch kaum zu befürworten ist. Vielmehr verlangt die offensichtliche Gleichzeitigkeit von zwei Tatsachenbeschreibungen in einer „Ostdeutschland bzw. die ostdeutsche Provinz *ist*...!“- Perspektive nach einer Beobachtungsrichtung, die reflexiv gewendet beide Tatsachen zunächst als *Deutungen* bzw. *Beobachtungen* erkennt und zugunsten einer Perspektive erweitert, die „Ostdeutschland und seine Provinz *als*...!“ – *als* abwanderungsbedingte Verlustregion, als Möglichkeitsraum für Bleibeorientierungen – ausweist. Das entspricht dem Wechsel der Beobachtungsrichtung, wie er mit dem Postulat zu einem reflexiv-kritischen geographischen Blick und damit einhergehender Sensibilisierung für die basale Unterscheidung „Raum *ist*...!“ und „Raum *als*...!“ intendiert ist (vgl. Kapitel 3.2).

Folglich ist es im Kontext dieser Beobachtungsrichtung konsequent, andere Fragen zu stellen. Das Rätsel, was es ausgehend von der subjektiven Irritation zu „entdecken“ und zu beschreiben gilt, besteht dann nicht in der sachlogischen Frage im Sinne von „Was ist die ostdeutsche Provinz, ein Verlust- oder Möglichkeitsraum?“ Das Rätsel als Grenzfall resultiert aus dem Erkennen zwei gegensätzlicher Lesarten zu Ostdeutschland und seiner Provinz unter dem Aspekt von räumlichen Mobilitätsfragen, die es irgendwie zu verstehen gilt. An diesem Punkt der „Verstörung“ geht es notwendig darum, die Beobachtungen selbst zum Gegenstand der Beobachtung zu machen und sich dazu die Frage zu stellen: Wie kann es sein, dass die Beobachtung von räumlichen Mobilitätsfragen, wie sie in Wissenschaft und Alltag im Fall Ostdeutschland/ostdeutsche Provinz geführt wird, eine Verlust- und eine Idyllperspektive zum Vorschein bringt? Dies ist eine rätselhafte Frage, die nun zum Ausgangspunkt für die Erfindung eines Problems der Beobachtungen avanciert.

6.2.3 Zur Erfindung eines Problems der Beobachtungen

Eine erste Antwort führt auf das begriffliche Verständnis von räumlicher Mobilität zurück: Das Rätsel als Grenzfall zwischen beiden Perspektiven kann für den Beobachter nur sichtbar werden, wenn bei der Beobachtung von räumlichen Mobilitätsfragen *bewusst* mit der Unterscheidung mobil/immobil operiert wird. Das bedeutet, der (begriffstheoretischen) Annahme Rechnung zu tragen, dass Mobilität und Immobilität in jeder Beobachtung von räumlichen Mobilitätsfragen eine komplementäre Beziehung eingehen. Komplementär heißt, dass für die Beobachtung des einen das andere immer konstitutive Bedeutung erlangt: Um Wanderungsbewegungen zu beobachten und zu erklären, werden zugleich Vorstellungen darüber benötigt, was es heißt zu bleiben und umgekehrt. Damit ist die Auseinandersetzung mit räumlicher Mobilität immer auch eine mit räumlicher Immobilität (vgl. Kapitel 7.1). Das Sichtbarwerden der rätselkonstitutiven Beobachtungen – Abwandern vs. Bleiben – basiert somit auf einer Perspektive, die in der Diskussion über Abwanderungen aus Ostdeutschland und der ostdeutschen Provinz gleichzeitig danach Ausschau hält, wie im Umfeld dieser Diskussion auch Spuren im Sinne von impliziten oder expliziten Aussagen über Immobilitätsphänomene zu finden sind (vgl. Kapitel 6).

Die für das Rätsel grundlegende Perspektive auf *räumliche (Im)Mobilität* macht dann auch sichtbar, dass je nachdem, ob Abwanderung oder Sesshaftigkeit thematisiert wird, jeweils eigene Raumvorstellungen in Erscheinung treten. Für ein Verständnis von mobilen oder immobilen Handlungsalternativen muss eine Region – hier Ostdeutschland und seine Provinz – als lebenswert oder nicht lebenswert bewertet werden, also der jeweiligen Sichtweise entsprechend mit einer passenden Beschaffenheit in Erscheinung treten. Die offensichtliche Gleichzeitigkeit von zwei Beobachtungen, die auf ein und demselben Gegenstand „Ostdeutschland/ostdeutsche Provinz“ gründen, bedingt die These, dass weniger die objektive Beschaffenheit von Regionen verantwortlich ist für (Im)Mobilitätsphänomene, sondern, dass in erster Linie gesellschaftliche *Raumdeutungen* hochfunktional sind für die (sprachliche) Konstitution dieser Phänomene und damit verbundener Irritationen, Rätsel und Probleme (vgl. Kapitel 3.3).

Konsequenz für die Umarbeitung des Rätsels in ein Problem der Beobachtungen ist unter dieser Voraussetzung, der Bedeutung von Raumdeutungen in den differenten Beobachtungen zu räumlicher Mobilität verstärkt Aufmerksamkeit zu widmen. Die Erfindung eines Problems orientiert sich somit an der Frage: Wie und wozu werden Raumdeutungen innerhalb der Beobachtungen im Umfeld von räumlichen Mobilitätsfragen im Fall Ostdeutschland/ostdeutsche Provinz bedeutsam? Das bedeutet Beobachtungen auf ihre inhärenten Erkenntnisfiguren zu befragen, ihre jeweils eigenen Geographien freizulegen und in ihrer problem erzeugenden Funktion zu interpretieren (vgl. Kapitel 3.5).

Um sich dieser Frage anzunähern, sind die rätselkonstitutiven Beobachtungen weiter zu explizieren. Das entspricht der Abgrenzung bestimmter „Bereiche des Redens“, konkret der inhaltlichen und theoretischen Abgrenzung von Beobachtungen. Dazu wird der Fokus auf geographische Beobachtungen in unterschiedlichen Praxisfeldern und auf verschiedenen Maßstabsebenen unter zweckmäßigen Gesichtspunkten für das Problem – für dessen Herstellung, Bearbeitung und Verständigung – ausgerichtet. Abbildung 10 demonstriert das Ergebnis – ein „fertiges“ Problem der Beobachtungen und damit zugleich eine geordnete Beobachtungsstrategie:

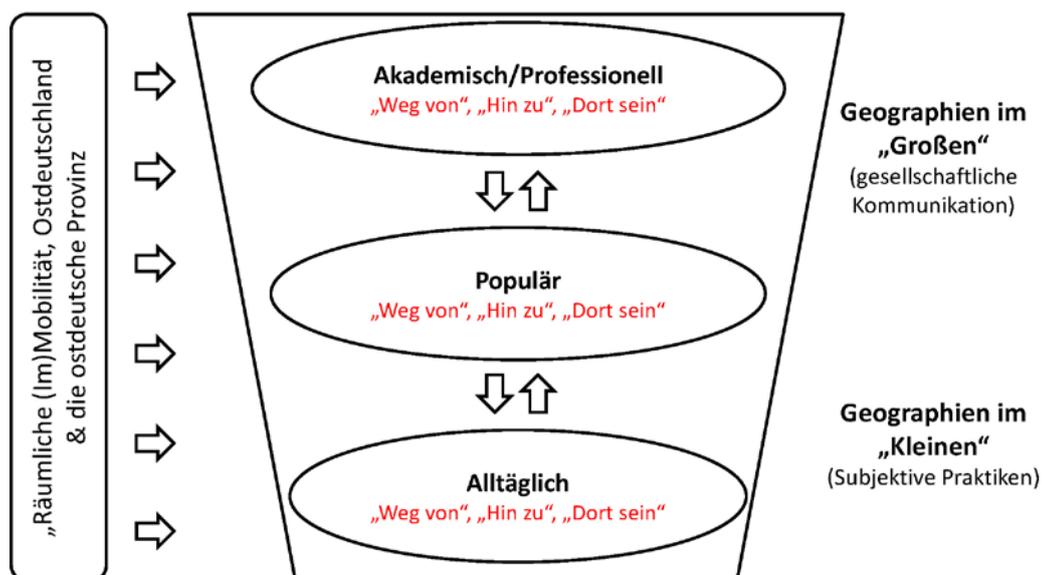


Abb. 10: Das Problem der Beobachtungen
(eigene Darstellung)

1. Einen Ausgangspunkt, um Beobachtungen zu selektieren, markiert die Unterscheidung räumliche Mobilität/räumliche Immobilität. Das bedeutet, bei

der Auswahl von problemerzeugenden Beobachtungen im Umfeld von räumlichen Mobilitätsfragen im Fall Ostdeutschland/ostdeutsche Provinz mobile *und* immobile Phänomene in den Blick zu nehmen. Räumliche Mobilität heißt in dieser Arbeit in erster Linie Abwanderung (= „Weg von“). Geraten Beobachtungen zu Abwanderungen in den Blick sind im Sinne von Vielseitigkeit – eigentlich – auch die Diskussionen über Zu- und Rückwanderung zu beobachten (= „Hin zu“). Räumliche Immobilität zielt auf die Beobachtung von Sesshaftigkeit und markiert den Gegenpol zu Abwanderung (= „Dort sein“). Grundlegend geht es darum, Beobachtungen zu räumlicher (Im)mobilität im Fall Ostdeutschland/ostdeutsche Provinz *als* „Weg von“, „Hin zu“ und „Dort sein“ zu beschreiben und zu fragen, welche Rolle explizite Raumdeutungen bzw. Erkenntnisfiguren (Ostdeutschland-/Provinzbilder) in den Beobachtungen zu Abwanderungen, in den Beobachtungen zu Zuwanderung/Rückwanderung und in den Beobachtungen zu Sesshaftigkeit besitzen. Damit ist möglich, auf die Herstellung und Funktionalität von Geographien in den gegenwärtigen Auseinandersetzungen zu räumlicher Mobilität zu verweisen.

2. Die inhaltlich abgegrenzten Beobachtungen zu Abwanderung, Zuwanderung/Rückwanderung und Sesshaftigkeit sind jeweils weiter auszudifferenzieren. Dazu dient die Selektion von Beobachtungen in verschiedenen gesellschaftlichen Praxisfeldern. Eine basale Unterscheidung kennzeichnet der Ausweis von wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Beobachtungen (vgl. Kapitel 3.5). In differenzierter Perspektive lassen sich Beobachtungen unterscheiden, die als akademisch, professionell, populär und alltäglich bezeichnet werden können (JONES 1995:37f.). Professionellem Beobachten (z. B. Praxisfelder wie Politik, Raumplanung, Bildung) wird im vorliegenden Zusammenhang eine größere Nähe zur Wissenschaft unterstellt, so dass beides zusammen als akademisch/professionelles Beobachten zusammengefasst wird. Selektiert werden Beobachtungen zu Abwanderungen, Zuwanderung/Rückwanderung und Sesshaftigkeit jeweils in akademisch/professionellen, in populären und alltäglichen Praxisfeldern.

3. Erfährt die inhaltliche und praxisfeldbezogene Perspektive eine *makroperspektivische Ausrichtung*, dann ist diese auf sogenannte Geographien im „Großen“ abgestellt. Fokussiert wird die Frage, wie in akademisch/professionellen und populären Beobachtungen, ein bestimmtes Wissen über Ostdeutschland und seine Provinz im Kontext von Abwanderung, Zuwanderung/Rückwanderung und Sesshaftigkeit generiert wird und als potentiell Deutungsangebot auf alltäglicher Ebene zur Verfügung steht (vgl. Kapitel 3.4).

4. Dagegen fokussiert eine *mikroperspektivische Ausrichtung* den Einzelnen in seinen Mobilitätsvorstellungen und -praktiken und somit die Ebene alltäglicher Beobachtungen und Interpretationen von verfügbaren Deutungsangeboten. Es wird davon ausgegangen, dass die subjektiven/individuellen Geographien im „Kleinen“ aus den öffentlich zur Verfügung gestellten Deutungsangeboten schöpfen (vgl. Kapitel 3.4). Demzufolge wird gefragt, wie subjektive Erwägungen und Praktiken im Sinne von Abwanderung, Zuwanderung/Rückwanderung und Sesshaftigkeit entstehen und welche Rolle dafür gesellschaftliche Raumdeutungen spielen (SCHLOTTMANN 2005a:280).

Die reflexive Auseinandersetzung mit dem Rätsel beginnt mit der Frage: „Wie kann es sein, dass die Beobachtung von räumlichen Mobilitätsfragen, wie sie in Wissenschaft und Alltag im Fall Ostdeutschland/Provinz geführt wird, eine Verlust- und eine Idyllperspektive zum Vorschein bringt? Eine erste Annäherung an diese Frage hat gezeigt, dass erstens verschiedene inhaltliche Beobachtungsebenen – Mobilität/Immobilität – und zweitens verschiedene Raumdeutungen für die Entdeckung des Rätsels bedeutsam sind. Die Anbindung der grundlegenden Perspektive räumliche (Im)Mobilität an verschiedene theoretische Beobachtungsebenen fixiert schließlich das Rätsel als Problem der Beobachtungen. Die theoretische Beobachtungsselektion in Unterscheidung von Beobachtungen zu räumlicher (Im)Mobilität in unterschiedlichen Praxisfeldern (akademisch/professionell, populär, alltäglich) und auf unterschiedlichen Maßstabsebenen, also einer Makro- (Geographien im „Großen“) und einer Mikroperspektive (Geographien im „Kleinen“) begründet folgendes Problem der Beobachtungen mit entsprechender Untersuchungsfrage.

6.2.4 Problemstellung und Untersuchungsfrage

In der öffentlichen – akademischen, professionellen und populären – Diskussion kursieren verschiedene Vorstellungen zu räumlicher (Im)Mobilität im Fall Ostdeutschland und seiner Provinz. Jede Beobachtung zu Abwanderung, Zuwanderung/Rückwanderung oder Sesshaftigkeit ist an je eigene Raumdeutungen (geographische Erkenntnisfiguren) gebunden, die als potentielle Deutungsangebote für den Einzelnen zur Verfügung stehen. Für das subjektive Erleben und Erfahren sind somit verschiedene Raumdeutungen von Ostdeutschland und seiner Provinz potentiell wirksam. Werden für die subjektiven (Im)Mobilitätsvorstellungen z. B. die eingangs illustrierten Verlust- wie auch die Möglichkeitsperspektiven gleichwohl als wirkmächtig akzeptiert, dann wird bereits deutlich, welche Unsicherheiten (durch das Oszillieren zwischen verschiedenen Raumdeutungen) für den Einzelnen im Prozess seiner Entscheidungsfindung auch auf der Tagesordnung stehen. Werden zudem beide Beobachtungen jeweils als idealtypische Vorstellungen interpretiert, dann ist davon auszugehen, dass für sich genommen weder die Vorstellung des Verfalls, noch die der Idylle den konkreten Alltagserfahrungen der Menschen entspricht, sondern situativ und kontextgebunden einmal mehr Aspekte des einen oder anderen Raumbildes bedeutsam sind. Subjektive (Im)Mobilitätserwägungen und -entscheidungen sind in hohem Maße durch die Erfahrbarkeit einer Simultanität von ganz unterschiedlichen Geographien geprägt. Diese vielen Geographien, die im Umfeld von räumlichen (Im)Mobilitätsfragen hergestellt werden, treten für den Einzelnen in einer bedeutsamen Situation wie der (Im)Mobilitätserwägung als lebendige und existentielle Tatsache in Erscheinung. Unter dieser Voraussetzung wird erkennbar, dass die Beziehung zwischen räumlicher (Im)Mobilität in der Erwägung des Einzelnen und Raum als gesellschaftlich differenziert verfügbarem „Beobachtungskalkül“ (REDEPENNING 2006:116) eine sehr komplexe ist. Für den subjektiven Entscheidungsvollzug ist sie hochanspruchsvoll; denn sie fordert zu kreativ-eigenwilligen Interpretationen und Handlungsstrategien heraus.

Insgesamt kann mit Blick auf die alltagsweltlichen Implikationen verschiedener Deutungsangebote zu räumlicher (Im)Mobilität im Fall Ostdeutschland/ostdeutsche Provinz vermutet werden, dass räumliche (Im)Mobilitätserwägungen in komplexen und unsicheren Zwischenwelten ausgehandelt werden. Das Problem steckt dann darin, dass

diese alltäglichen Schwierigkeiten in den akademischen, professionellen und populären Beobachtungen – wenn sie auf eine Beobachtungsrichtung z. B. Verfall *oder* Möglichkeit beschränkt bleiben – keine Entsprechung finden. Wenn jedoch die differenten Zugänge zu räumlicher (Im)Mobilität (Abwanderung, Zuwanderung/ Rückwanderung, Sesshaftigkeit) nicht isoliert, sondern einander ergänzend betrachtet werden, also das unvermittelte Nebeneinander verschiedener Perspektiven auf gebrochen wird, dann zeigt sich deutlich, dass es sehr problematisch ist, einseitige Verlust- oder Idyllperspektiven auf Ostdeutschland und seine Provinz als Erklärungsansätze für subjektive (Im)Mobilitätspraktiken in Anschlag zu bringen. Um ein tiefergehendes Verständnis für (im)mobile Praktiken zu erreichen, wird somit eine reflexive Beobachtung von räumlichen (Im)Mobilitätsfragen notwendig.

Damit verbunden ist die Frage der Zweckmäßigkeit des Problems und seiner Klärung, die darin besteht, ein erweitertes Verständnis für „räumliche Mobilität *und* Immobilität“ in der Erwägung des Einzelnen zu initiieren. Gemeint ist ein Verständnis, das in beobachtungslogischer Konsequenz den Blick auf eben jene subjektiv hergestellten „Räume“ *zwischen* verschiedenen Raumdeutungen ausrichtet, in denen (Im)Mobilitätsvorstellungen ausgehandelt und in ein eigenes (im)mobiles Leben eingebettet werden. Das Ziel der reflexiven Beobachtung besteht dann darin, ein erweitertes Verständnis für subjektives (Im)Mobilitätshandeln zu konzeptualisieren als geeignetes Mittel, um sich über räumliche (Im)Mobilitätsfragen z. B. im Geographieunterricht/-studium, unter Experten oder unter Fachwissenschaftlern reflektierter zu verständigen. Die Beschreibung des dargestellten Problems der Beobachtungen in den folgenden Ausführungen ist somit vom Erkenntnisinteresse getragen, „räumliches (Im)Mobilitätshandeln“ tiefgründiger zu verstehen, d. h. in seinen objektivierten und subjektiven Bestandteilen nachvollziehen und deuten zu können. Das wäre die reflexiv-kritische *geographiedidaktische* Perspektive, die sich konsequent auf die Herstellung und Funktion von Geographien in Beobachtungen zu räumlicher (Im)Mobilität bezieht. Für eine solche Beobachtung von Beobachtungen zu „räumlicher (Im)Mobilität“ am Fall Ostdeutschland/ostdeutsche Provinz sind dann folgende Untersuchungsfragen leitend:

- *Wie* und *Wozu* wird räumliche (Im)Mobilität im Fall Ostdeutschland/ostdeutsche Provinz in akademisch/professionellen und populären Praxisfeldern beobachtet?

- *Wie* und *Wozu* wird räumliche (Im)Mobilität in der Erwägung des Einzelnen beobachtet? Und *wie* werden dafür solche raumbezogene Deutungsangebote (Beobachtungen) interpretiert, wie sie in akademisch/professionellen und populären Praxisfeldern generiert werden?

7 Zur Beobachtung von Problemebeobachtungen

Ziel der folgenden Ausführungen ist, die Vorgehensweise einer reflexiven Beobachtung von Beobachtungen soweit zu konkretisieren, dass sie für die Beantwortung der Untersuchungsfragen brauchbar wird. Der reflexive Blick zielt allgemein auf die Beobachtung von Raumbesichtigungen. Um zu verstehen, wie im Zusammenhang mit Ostdeutschland und seiner Provinz unter dem Aspekt von räumlichen Mobilitätsfragen ganz unterschiedliche Beobachtungen auftauchen und wie diese miteinander verknüpft sind, müssen die jeweiligen Beobachtungen auf den Grund ihrer inhärenten Geographien zurückverfolgt und in ihrer Funktion für die Konstitution des Problems interpretiert werden.

In den folgenden Kapiteln werden Beobachtungen zu Abwanderungen, Zu-/Rückwanderungen und Sesshaftigkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern und auf verschiedenen Maßstabsebenen beobachtet, beschrieben und miteinander in Beziehung gesetzt. Für diese Beschreibung wird eine passende Beobachtungsstrategie benötigt. Eine solche Strategie ist ausgehend von den aufgeführten reflexiven geographischen *und* geographiedidaktischen Beobachtungsprinzipien zu konkretisieren (vgl. Kapitel 5). Die geographische Sicht wird dazu an das beobachtungsleitende Konzept „Räumliche (Im)Mobilität“ zurückgebunden, womit ein reflexiv-kritischer Umgang mit dem Terminus „Räumliche Mobilität“ intendiert ist (vgl. Kapitel 7.1). Der geographie didaktische Blick bedarf einer zusätzlich „entlastenden“ Reduktionsstrategie, die zur Rekonstruktion und Veranschaulichung von beobachtungsleitenden Erkenntnisfiguren taugt. Das bedeutet erstens, die theoretischen Beobachtungsperspektiven Geographien im „Großen“ (*Diskurs*) und Geographien im „Kleinen“ (*Handlung*) an ein gemeinsames metatheoretisches Beobachtungsprinzip – die Erzählung – zurückzubinden und zweitens in ein didaktisches Beobachtungsprinzip zu übersetzen. Gemeint ist ein Prinzip, was den konkreten Rahmen absteckt, *wie* die einzelne Beobachtung beobachtet bzw. interpretiert wird. Didaktisch ist das Prinzip Erzählung, weil sich die Bestimmung des Interpretationsrahmens an den Erfordernissen einer fundierten Beobachtung *und* deren Verständigung bemisst (vgl. Kapitel 7.2). Insgesamt wird damit ein Beobachtungskonzept vorgeschlagen, das ermöglicht, Raumdeutungen im Kontext von Beobachtungen zu räumlicher (Im)Mobilität als „Erzählte Räume“ (HARENDT & SPRUNK 2010)

sichtbar und durch ihr didaktisches Erzählen verstehbar, d. h. für andere anschlussfähig zu machen.

7.1 Das Konzept „Räumliche (Im)Mobilität“

Wie werden räumliche Mobilitätsfragen beobachtet? Wie entstehen in Beobachtungen zu „räumlicher Mobilität“ z. B. Deutungsangebote wie „Sei mobil, wenn du dich im Osten unsicher fühlst!“?

Hintergrund ist der Terminus „räumliche Mobilität“, ein Begriff, der es auf besondere Art, d. h. auf Basis unhinterfragter Raumabstraktionen erlaubt, räumliche Bewegungen von räumlichen Nicht-Bewegungen zu unterscheiden und als mobile Phänomene bzw. Probleme beobachtbar zu machen. Der Terminus „Räumliche Mobilität“ strukturiert Beobachtungen im Umfeld von räumlichen Mobilitätsfragen. Der reflexive „Zweite Blick“ ist somit auf den Begriff in seiner konstitutiven Funktion für Beobachtungen abzustellen. Dazu ist der Mobilitäts-Begriff selbst näher zu explizieren und für die reflexive Beobachtung aufzubereiten.

In der geographischen Fachwissenschaft wird der Terminus „Räumliche Mobilität“ wie folgt definiert:

„Mobilität bezeichnet jegliche Bewegungsart von Personen oder Gruppen. In einem sozialen System spricht man von sozialer Mobilität [...]. Ist das System räumlich definiert, spricht man von räumlicher Mobilität. Wenn mit der Positionsänderung ein dauerhafter Wohnungswechsel verknüpft ist, liegt eine Migration oder Wanderung vor. Der Wohnstandort entspricht etwa dem ‚Schwerpunkt‘ des wöchentlichen Bewegungszyklus, wo die üblichen Wege zum Arbeitsplatz (Berufspendler, Pendler), zur Ausbildungsstätte (Ausbildungspendler), zu Versorgungseinrichtungen sowie Gelegenheiten zur Ausübung von Freizeitaktivitäten zusammenlaufen. Solche Formen der räumlichen Mobilität heißen Zirkulationen“ (GANS 2007:790).

Eine ähnlich allgemeine Definition mit kleineren begrifflichen Variationen lautet:

„Räumliche Mobilität bezeichnet die Bewegung einer Person oder einer Gruppe zwischen erdräumlichen Positionen. Räumliche Bewegungen, die unter Beibehaltung des Wohnstandortes zwischen Wohn- und Arbeitsort auftreten und dabei eine Gemeindegrenze überschreiten, werden Pendeln genannt. Andere Formen der räumlichen Mobilität beziehen sich auf einen Wohnungswechsel bzw. den Wohnstandortwechsel. Diese sollen insgesamt als Wanderungen bezeichnet werden. Findet man innerhalb der aktuellen Wohnregion einen neuen Standort, spricht man von einer intra-regionalen Wanderung. Überschreitet die Wanderungsdistanz die Regionsgrenze, spricht man inter-regionaler Wanderung. Sie kann als nationale oder internationale Mobilität auftreten“ (WERLEN 2004²:389).

„Mobilität bezeichnet *jegliche* [Hervorhebung, A. S.] Bewegungsart von Personen oder Gruppen“ (GANS 2007:790). Die Bezeichnung Mobilität bedeutet im allgemeinsten Sinn Beweglichkeit oder Bewegung. In einem Verständnis, indem Mobilität als „jegliche Bewegungsart von Personen“ bezeichnet ist, wird schnell deutlich, dass es nichts gibt, was nicht als mobil oder bewegt in Erscheinung tritt. Die Quintessenz aus diesem Begriffsverständnis lautet: Solange eine Person lebt, ist diese in Bewegung. Der Mobilitätsbegriff im Sinne von „jeglicher Bewegung“ ist für das Sehen und Bezeichnen eines mobilen Phänomens oder einer mobilen Handlung unbrauchbar. Damit der Begriff Mobilität dazu taugt, ein mobiles Phänomen beobachtbar zu machen, ist ein definitorischer Akt erforderlich. Dieser besteht darin, festzulegen, was eine Bewegung ist, d. h. was eine Bewegung von einer Nicht-Bewegung unterscheidet.

Die Beobachtung von räumlicher Mobilität basiert somit im Kern auf der Unterscheidung mobil/nicht-mobil (vgl. Kapitel 2.2). Der Terminus „Räumliche Mobilität“ als tragendes Mittel der Beobachtung beschreibt Differenzen und ermöglicht Vergleiche, d. h. die Seiten einer Differenz einer entsprechenden Bewertung zu unterziehen: Um beispielsweise Abwanderungen aus der ostdeutschen Provinz beobachten zu können, ist eine Unterscheidung von Abwanderung und Sesshaftigkeit notwendig. Die Beobachtung von Bewegungen wie Abwanderungen ist nur möglich auf Basis einer Vorstellung der Nichtbewegung, also des Bleibens. Umgekehrt wären Nichtbewegungen wiederum erst beobachtbar vor dem Hintergrund der Bewegungen. Der Vergleich bedeutet in diesem Fall zu erkennen, wie diese Differenz von Abwanderung/Sesshaftigkeit z. B. im subjektiven Entscheidungsvollzug bedeutsam wird. Folgende Aussage verdeutlicht dies: „Weil es in der ostdeutschen Provinz keine Arbeitsperspektiven gibt, wandere ich ab.“ Diese Aussage basiert auf einem Vergleich, der jedoch implizit erscheint. Sie müsste also explizit lauten: „Weil es in der ostdeutschen Provinz keine Arbeit gibt, wandere ich ab. Würde ich nicht gehen, habe ich hier keine berufliche Perspektive und keinen gesicherten Lebensunterhalt.“ Die Entscheidung zu gehen wird im Vergleich zu einem als unsicher bewerteten Bleiben erst möglich.⁶¹

⁶¹ Das entspricht nach BAECKER (2008:140) einer Operation, die einer „Kultur des Vergleichs“ entspringt: „Kultur entsteht daraus, dass die Lebensweisen der Menschen untereinander verglichen und daraus Standards (Normen, Werte, Gründe) abgeleitet werden, mit deren Hilfe man in einer jeweils konkreten Situation weiterzukommen versucht“ (BAECKER 2008:142). „Der Vergleich ist der Kontext, in dem die Lebensform als solche erst bestimmbar wird. Und umgekehrt bestimmt die Lebensform, woraufhin verglichen werden kann und woraufhin nicht“ (BAECKER 2008:143). BAECKER formuliert dies in der Perspektive von Gesellschaft und Kultur und bezieht sich dabei konkret auf die Herstellung von Kultur

Ausgehend von der Unterscheidung und dem Vergleich von räumlich mobil/räumlich immobil stellt sich die Frage, worauf diese Operationen gründen? Voraussetzung der Unterscheidung mobil/immobil ist einerseits die Kategorie Person/Gruppe und andererseits die Kategorie Raum: Die Bezeichnung räumliche Mobilität richtet die Beobachtung auf „die Bewegung einer Person oder einer Gruppe zwischen erdräumlichen Positionen“ (WERLEN 2004²:389) bzw. zwischen „räumlich definierten Einheiten“ (GANS 2007:790). Im allgemeinsten Sinn subsumiert die Bezeichnung *räumliche* Mobilität verschiedene Phänomene, die durch eine Bewegung von Menschen *weg von* einer erdräumlichen Position A *hin zu* einer erdräumlichen Position B gekennzeichnet sind. Die Unterscheidung gründet auf der Vorstellung, dass Menschen zwischen Räumen in Bewegung geraten.

Daraus ist zu schließen, dass die Bestimmung dessen, *was* eine Bewegung im Einzelnen kennzeichnet, davon abhängt, *wie* erdräumliche Positionen oder räumliche Einheiten definiert sind, zwischen denen diese Bewegung stattfindet. Es muss also definiert sein, was Raum *ist*: Für die Beobachtung eines räumlich mobilen Phänomens wie die Abwanderungen aus ländlichen Regionen Ostdeutschlands muss definiert sein, was ländliche Regionen in Ostdeutschland sind. Es muss weiter definiert sein, was die Zielregionen (z. B. Stadt, Westdeutschland, Ausland) sind. So können räumliche Gegensatzpaare entstehen wie Land/Stadt, Ost/West, Inland/Ausland zwischen denen Bewegungen stattfinden. Ein Beispiel: Der Beobachtung von Ost-West-Wanderungen geht eine bestimmte Vorstellung des „Ost“ und des „West“ voraus. Das kann u. a. die Annahme bedeuten: „Im Osten gibt es keine Arbeit“ und „Im Westen gibt es Arbeit“. Diese Bestimmung von Herkunfts- und Zielregionen ist die Grundlage, um Wanderungen zu beobachten und zu erklären. Im Fall der Ost-West-Wanderung wird so eine Bewegung fixiert, die von der Verortung der Möglichkeit zu Erwerbstätigkeit ausgeht. Resultat einer solchen Verortung ist ein räumlich mobiles Phänomen.

Mit der Fixierung von Herkunfts- und Zielregionen sind Bewegungen von Personen/Gruppen sichtbar. Damit sind diese Personen/Gruppen unterscheidbar von denjenigen, die nicht zwischen den definierten Raumeinheiten in Bewegung sind.

und des Kulturbegriffs. Die Idee des Unterscheidens und Vergleichens greift zugleich für konkrete Elemente von Kultur, sprich: Lebensweisen und -entscheidungen wie z. B. (im)mobile Praktiken und Entscheidungen.

Werden beide Seiten – die Mobilen und die Immobilen – miteinander verglichen, ist es möglich, Beurteilungen oder sogar Bewertungen zu erzeugen. Zur Illustration dient wiederum das Beispiel erwerbsbedingter Ost-West-Wanderungen ausgehend von den Vorstellungen: „Im Osten gibt es keine Arbeit!“ und „Im Westen gibt es Arbeit!“

Räumlich mobil ist in dieser Logik derjenige Ostdeutsche, der arbeiten kann und möchte. Räumlich immobil ist derjenige Ostdeutsche, der nicht arbeiten kann oder möchte. Eine überspitzt formulierte Bewertung könnte lauten, dass die Fleißigen unter den Ostdeutschen abwandern, die weniger Fleißigen oder weniger Arbeitsfähigen bleiben. Folglich verliert Ostdeutschland nicht nur seine „besten Leute“, sondern bleibt auf einem gesellschaftlich marginalisierten Rest jenseits der Norm sitzen. Das ist u. a. eine der Botschaften, wie sie in der ostdeutschen Abwanderungsdebatte auftaucht und mitunter als „Verödung und Verblödung“ ganzer Landstriche tituliert wird (vgl. u. a. SPIEGEL ONLINE 14.03.2006). Die Erzeugung solcher Botschaften nimmt also ihren Ausgangspunkt an der Festlegung von Raumeinheiten als Grundlage der Beobachtung eines mobilen Phänomens, letztlich als Grundlage der Beschreibung und Erklärung mobiler Praktiken von Personen.

Der Terminus „Räumliche Mobilität“ weist unterschiedliche Bewegungsformen aus. Eine Form von räumlicher Mobilität, die hier berücksichtigt wird, ist die Migration oder Wanderung: „Wenn mit der Positionsänderung ein dauerhafter Wohnungswechsel verknüpft ist, liegt eine Migration oder Wanderung vor“ (GANS 2007:790). Im Fall der Migration ist derjenige mobil, der seine Wohnung dauerhaft verlässt und immobil derjenige, der genau das nicht tut. Zu fragen ist, *wie* Raumeinheiten im Fall von Wanderungen definiert sind? Die kleinsten räumlich definierten Einheiten, zwischen denen Wanderungen von Menschen stattfinden, sind zwei verschiedene Wohnungen. Desweiteren wird die Raumeinheit Wohnung situiert betrachtet. Es geht einfach ausgedrückt um das Verlassen der Raumeinheit Wohnung an einem *Hier*, zugunsten der Raumeinheit Wohnung an einem *Dort*. Wanderungen zwischen Wohnungen sind in Abhängigkeit von den Abgrenzungskriterien von Raumeinheiten Bewegungen zwischen Wohnungen an verschiedenen Orten, Regionen, Bundesländern, Staaten, Ländern, Kontinenten oder zwischen Wohnungen in verschiedenen Städten, Stadtteilen oder Dörfern oder zwischen Wohnungen im Norden und Süden, im Osten und Westen usw. Somit können Wanderungsbewegungen bestimmt werden in einer Vielfalt, wie sich

räumliche Einheiten definieren lassen, innerhalb derer eine Wohnung situiert sein kann: Am Beispiel der Abwanderungen aus der ostdeutschen Provinz situiert sich die Wohnung an einem Ort in einer ländlichen Region in Ostdeutschland. Sie wird dauerhaft verlassen z. B. für eine Wohnung in einem Stadtteil in einer Stadt in Westdeutschland. Wird von Ost-West-Migration allgemein gesprochen, sind die Raumeinheiten, zwischen denen Wanderungen stattfinden, die Wohnung in Ostdeutschland und die Wohnung in Westdeutschland. Es werden also ausgehend von der Wohnung verschiedene räumliche Einheiten bestimmt, zwischen denen ein Positionswechsel stattfindet. Um diese Bewegungen zu erklären, sind den jeweiligen Raumeinheiten besondere Eigenschaften zugeschrieben. Dabei handelt es sich um die Ausstattung mit Merkmalen, die im Vergleich zum Bleiben das Gehen an einem *Hier* oder im Vergleich zum Nichtkommen das Kommen an einem *Dort* erklären (z. B. Arbeitsplatzmangel in Ostdeutschland, Arbeitsplatzangebot in Westdeutschland). Insgesamt verantwortlich ist eine besondere Konstellation an Qualitäten eines *Hier* und eines *Dort*, die im Verhältnis zueinander Wanderungen auslösen oder eben nicht.

Die bisherigen Ausführungen zum Terminus „Räumliche Mobilität“ unter dem besonderen Aspekt von Wanderungen kennzeichnen eine implizite Logik, wie sie vorzugsweise klassischen Migrationstheorien unterliegen. Am Anschaulichsten offenbart sich diese Logik in deterministischen Wanderungsmodellen wie den *Push-* und *Pull-*Theorien.⁶² Sie gehen davon aus, dass Migrationen durch das besondere Verhältnis von abstoßenden Kräften des Herkunftsgebietes und der Attraktivität des Wanderungsziels bestimmt sind (vgl. BÄHR 2004: 259ff., HAUG 2000:3). Dabei wird von raumspezifischen Gegebenheiten am Herkunfts- und Zielort, d. h. Standortfaktoren, Siedlungs- oder Wirtschaftsstrukturen und deren strukturellen Veränderungen

⁶²Migrationstheorien beschäftigen sich allgemein mit der Frage, warum Menschen von ihrem Herkunftsort zu einem Zielort wandern. Klassische Theorien – wie bevölkerungsgeographische, makroökonomische, entscheidungstheoretische Ansätze etc. – konzentrieren sich im Kern auf Push- und Pull-Faktoren. Ihnen wird eine beschränkte Sichtweise auf die Erklärung von Wanderungsentscheidungen unterstellt. Außen vor bleibt die Berücksichtigung von migrationsrelevanten Bedingungen, die als relationale Einheiten wie Netzwerke, Familie und Haushalte bezeichnet werden können (HAUG 2000:15f.).

Außen vor bleiben aber auch die Berücksichtigung alternativer Handlungsoptionen bei der Migrationsentscheidung sowie deren Ursachen in intergenerationellen und biographischen Erfahrungen und Deutungen (vgl. BEETZ 2004:35ff, BEETZ 2005:170f., HAHN & STEINBUSCH 2000:191f.).

M. E. gibt es zudem im einschlägigen wissenschaftlichen Diskurs auch keine Ansätze, die auf migrationsfördernde/-hemmende Effekte fokussieren, wie sie mit der diskursiven Bereitstellung von Raumdeutungen und deren individueller Rezeption/Interpretation einhergehen (können) und in dieser Arbeit fokussiert werden.

ausgegangen und auf die Motive und Ursachen des Handelns von Menschen geschlossen (SCHLOTTMANN 2005a:252).

Insgesamt operiert die herkömmliche Beobachtung von Migrationen mit drei basalen Kategorien – dem Herkunftsort, dem Zielort und dem Migranten (HENBLER & SCHMID 2007:18). Die Untersuchung von Migrationsphänomenen muss, damit sie ihren Gegenstand – den/die Migranten, Migrationsströme etc. – modellieren und erklären kann, räumlich definierte Einheiten – als Herkunfts- und Zielorte – voraussetzen. Damit dies gelingt, ist metatheoretisch betrachtet, ein realistisches Raumkonzept maßgeblich (vgl. Kapitel 3).

Dreh- und Angelpunkt jeglicher Auseinandersetzung mit räumlichen Mobilitäts- bzw. Migrationsfragen ist ein Mobilitäts-/Migrationsbegriff, dem die Vorstellung von Raum als „ontologisch objektiver Tatsache“ (SCHLOTTMANN 2005a:55) zugrunde liegt:

„Zunächst ist in Betracht zu ziehen, dass ‚Migration‘ erst über einen abstrakt räumlichen Begriff zum Phänomen bzw. Gegenstand wird. Raumabstraktionen (von a nach b) sind notwendige (konstitutive) Ordnungskriterien menschlicher Tätigkeiten, wenn sie als ‚Wanderung‘, ‚Umzug‘ oder ‚E-/Immigration‘ bezeichnet werden. Begriffe wie ‚in-flow‘, ‚out-flow‘, ‚Binnenwanderung‘, ‚internationale Migration‘ oder ‚Grenzüberschreitung‘ (vgl. Han 2007:7-17) erhalten Bedeutung über zugrundeliegende räumliche Prinzipien und – und das ist entscheidend – konstituieren dabei auch die territorialen Räume selbst als Zielorte oder Container, in oder zwischen denen Wanderung stattfindet“ (SCHLOTTMANN 2005a:250).

Für die Erzeugung von Raumabstraktionen als *grundgebendes* Element der Beobachtung von räumlicher Mobilität ist das Container-Prinzip hochbedeutsam:

„Das probate Mittel, diese Abstraktion zu leisten, ist das Container-Prinzip, durch das es möglich wird, von ‚Herkunftsländern‘ und ‚Zielorten‘ nach dem Modus [entweder in a oder in b und wenn in a dann nicht in b] zu sprechen und in der Folge erlaubt, ‚Zustrom‘ und ‚Auswanderung‘ (Mobilitätsziffer) vorstellbar, messbar [...] zu machen“ (SCHLOTTMANN 2005a:251).

Mit dem Container-Raum wird eine Vorstellung angesprochen, die davon ausgeht, dass Räume im realistischen Sinn als Entitäten existieren:

„Sie [die Container-Metaphern] verweisen auf eine Universalperspektive, die es dem Auge erst ermöglicht, ihre flächenräumliche Gestalt als Entität mit einem Innen und einem Außen zu erfassen“ (SCHLOTTMANN 2005a:173).

Der Container-Raum wird in dieser Perspektive „zum Adressraum und damit zu einem Ordnungsschema für disparate Daten aus verschiedensten Wissensgebieten“ (WARDENGA 2006:32).

In der reflexiven Perspektive geht es darum, die Gestalt und Funktion dieser Container-Räume in Beobachtungen zu räumlicher Mobilität und in unterscheidungstheoretischer Perspektive in Beobachtungen zu räumlicher Immobilität zu erkennen und zu beschreiben. Das bedeutet, die geographische Auseinandersetzung mit dem Thema räumliche (Im)Mobilität reflexiv zu erweitern. So wird der Container-Raum als „geographisches Normalverständnis“ (SCHLOTTMANN 2005a:60) aufgefasst, das dazu taugt, Beobachtungen zu strukturieren, zu ordnen und zu erleichtern. Konsequenz für den „Zweiten Blick“ ist, dass sich überall dort, wo räumliche (Im)Mobilität in den Blick gerät, auch Vorstellungen des Container-Raumes aufdecken lassen müssten. Dieses „Aufdecken“ folgt dem Ziel, seine problemkonstitutive Bedeutung zu identifizieren. Das bedeutet, ganz konkret danach zu fragen, wozu die Idee vom Container-Raum beim Nachdenken und Reden über räumliche (Im)Mobilität taugt.

Analog zu den Untersuchungsfragen muss demnach geschaut werden, wie Raum mit Hilfe der Container-Raum-Logik in den professionell/akademischen, populären und alltäglichen Beobachtungen zu Abwanderung, Zu-/Rückwanderung und Sesshaftigkeit figuriert wird. Es gilt dann weiter zu fragen, wie die im „Großen“ hergestellten Geographien, d. h. die vorzugsweise im populären Diskurs verfügbaren Deutungsangebote, für die Erzeugung von Geographien im „Kleinen“, d. h. für die individuellen Erarbeitungen eigener Geographien, in Anschlag gebracht werden. Das heißt zu fragen, wie jene Container-Räume als „ontologisch subjektive Tatsachen“ (SCHLOTTMANN 2005a:55) in den eigenen (Im)Mobilitätserwägungen interpretiert werden. Eine Begründung für diese Art zu fragen liefert SCHLOTTMANN (2005a:252), wenn sie konstatiert, dass

„[...] die Vorstellungen, welche die Einteilung im Zuge der Thematisierung von Migration und Mobilität generieren, [...] wiederum Erwartungen und Strukturen [erzeugen], die auf die Individuen, ihre Erfahrung und Handlung zurückwirken. Sie erhalten damit eine begründende Bedeutung“.

Entsprechend hat sich eine Untersuchung, die sich einem tieferen Verständnis zu räumlichen Mobilitätserwägungen verpflichtet sieht, nicht nur zu fragen, welche subjektiven Motive die Mobilitätsbereitschaft von Menschen z. B. in der ostdeutschen Provinz begründen, sondern auch,

„[...] inwiefern gesellschaftlich objektivierbare Muster der Raumdeutung für genau diese subjektiven Vorstellungen eine Rolle spielen, die dann zu Nicht-Umzugs- oder Wanderungsentscheidungen führen können“ (SCHLOTTMANN 2005a:280).

An dieser Stelle sind alle Aspekte zusammen gestellt, die das Konzept „Räumliche (Im)Mobilität“ als Beobachtungsprinzip für die reflexive Beobachtung ausweisen.

- Der Begriff räumliche Mobilität erfindet mobile Phänomene bzw. Praktiken von Personen/Gruppen durch Unterscheidung und Vergleich zu immobilen Phänomenen bzw. Praktiken. Zum Mittel der Unterscheidung und des Vergleichs avanciert die Bestimmung von Raumeinheiten. In konstruktivistischer Perspektive werden diese Raumeinheiten als Raumabstraktionen und -deutungen aufgefasst, die mit Hilfe des Container-Prinzips hergestellt werden.
- Dem Container-Raum wird seine ontologische Würde abgesprochen. Vielmehr gilt er als Raumperspektive, dessen Funktion es ist, Ordnung und Orientierung in gesellschaftlichen und alltäglichen Beobachtungen herzustellen. Die Container-Raum-Perspektive ist in diesem Verständnis für die Konstitution und Strukturierung von jeglicher Auseinandersetzung mit räumlichen Mobilitätsfragen in wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Praxisfeldern verantwortlich.
- Der reflexive „Zweite Blick“, wie er in dieser Arbeit konzipiert wird, ist somit auf die Bedeutung des Container-Prinzips in Beobachtungen zu räumlicher Mobilität und zu räumlicher Immobilität auszurichten. Dies mit dem Ziel, das unreflektierte und unvermittelte Nebeneinander von Raumdeutungen aufzubrechen, wie es für die Entstehung des Rätsels und des Problems an der Grenze von Beobachtungen verantwortlich ist.

7.2 Die Erzählung als Beobachtungsprinzip

Wie können die Beobachtungen zum ostdeutschen (Im)Mobilitätsproblem beschrieben und interpretiert werden? Im Folgenden wird *ein* Beobachtungsprinzip vorgeschlagen, das ermöglicht, die ausgewählten Beobachtungen zu Abwanderung, Zu-/Rückwanderung und Sesshaftigkeit in/auf unterschiedlichen Praxisfeldern und Maßstabsebenen nicht nur zu beschreiben, zu interpretieren und zu vergleichen, sondern dies zugleich unter didaktischen Gesichtspunkten im Sinne von Verständigung zu tun. Damit gerät *erstens* die metatheoretische Frage in den Blick, wie Geographien im „Großen“ und im „Kleinen“ beobachtet und miteinander in Beziehung gesetzt werden

können (vgl. Kapitel 3.4). Es geht also um das Beobachtbarmachen von Beobachtungen, die sich auf der Ebene gesellschaftlicher Kommunikation (z. B. akademisch/professionelle, populäre Diskurse) oder auf der Ebene individueller Akteure (z. B. alltägliche Praktiken) situieren. *Zweitens* bedarf es eines didaktischen Prinzips, was zusätzlich „entlastet“. Gemeint ist ein Prinzip, was den weniger reflexiven Beobachter weder über- noch unterfordert und in dieser Funktion eine Mesoebene zwischen einem Zuviel und Zuwenig an Theoriebindungen anspricht.

Der geeignete Weg für beide Fragen führt über das Beobachtungsprinzip „Erzählung“ als metatheoretische Klammer zwischen eher diskurs- und handlungs-/subjektzentrierten Perspektiven in der Geographie einerseits *und* andererseits als didaktisches Prinzip, was zwischen theoretischer Tiefgründigkeit und praktischen Erfordernissen vermittelt. Der Wahl einer solchen Perspektive geht folgende grundlegende These voraus. Die Beschreibung und Interpretation von und Verständigung über Raumabstraktionen und -deutungen, wie sie für die Beobachtungen im Umfeld von räumlichen (Im)Mobilitätsfragen von Bedeutung sind, ist dann möglich, wenn die zu beobachtende Beobachtung mit dem Konzept Erzählung in Beziehung gesetzt wird.

7.2.1 Die Erzählung als metatheoretisches Leitprinzip

Beobachtungen sind Träger von Erzählungen bzw. Narrationen. Diese Aussage folgt der Annahme,

„[...] dass die menschliche Erfahrung von Welt durch *Narrativisierung* und Narrationen konstituiert wird [...], dass sich in Gegenwartsgesellschaften unter der Oberfläche von alltagsweltlichen Kommunikationen, in Medienberichten, Glossen, Kommentaren, aber auch hinter wissenschaftlichen Artikeln oder Monographien *Narrationen* identifizieren lassen, die den Mythen einfacher Gesellschaften vergleichbar sind“ (VIEHÖVER 2006²:183).

Geht es um die Rekonstruktion von Raumabstraktionen und -deutungen (Erkenntnisfiguren) in der Tiefe von Beobachtungen, heißt das auf Erzählungen und Erzählmuster zu rekurren. In narrationstheoretischer Perspektive werden Geographien erzählt, d. h. im Akt des Erzählens hergestellt (HARENDT & SPRUNK 2010:81, HARENDT 2010:2, HARENDT 2009:2).

Erzählungen gehören zum „Set der (kollektiven) kommunikativen Praktiken“ (VIEHÖVER 2006²:182). Sie sind *ein* bedeutsames Mittel, um (gesellschaftliche) Kommunikationsprozesse zu ermöglichen, zu strukturieren, zu unterstützen und zu erleichtern (SCHARVOGEL 2007:48).

Erzählen heißt allgemein, sich *sprachlich* mit der Welt, mit einem Thema oder Problem auseinanderzusetzen. Erzählen bedeutet im Besonderen eine bestimmte *Form* dieser Auseinandersetzung (VIEHÖVER 2006²:182). Die Erzählung schafft Ordnung, in dem sie die zu transportierenden Inhalte auf anschauliche und nachvollziehbare Weise reduziert, sich dazu eines einfachen Schemas und einer Vielzahl sprachlicher Mittel bedient. Die Funktion von Erzählungen besteht darin, Komplexität zu überschaubaren und zweckmäßigen Deutungen zu verdichten. Sie kennzeichnen somit einen „universellen Modus der Kommunikation und der Konstitution von Sinn“, der „komplexe kulturelle Deutungsmuster“ (VIEHÖVER 2006²:181) produziert und reproduziert.

Erzählt wird im „Kleinen“ und im „Großen“:

„Individuelle und kollektive Akteure machen – bewusst oder unbewusst – in der sozialen Praxis Gebrauch von narrativen Schemata und verleihen dadurch ihren Weltdeutungen und ihren sozialen Praktiken Kohärenz, Bedeutung und qua Wiederholung eine gewisse Regelmäßigkeit“ (VIEHÖVER 2006²:180).

Im Sinne des Gebrauchtwerdens auf unterschiedlichen Maßstabsebenen fungiert das Konzept Erzählung als metatheoretische Klammer bzw. „epistemologische Kategorie“ (VIEHÖVER 2004:237) zwischen diskursorientierten und handlungs-/subjektorientierten Beobachtungsperspektiven (vgl. Kapitel 3.4). „Diskurse als Narrationen“ (VIEHÖVER 2006²:179) zu begreifen heißt, Erzählungen und ihre inhärenten Erzählmuster als strukturgebende und damit konstitutive Elemente von gesellschaftlichen Diskursen zu betrachten (VIEHÖVER 2006²:180). Mit der diskurstheoretischen Rahmung narrations theoretischer Beobachtungsperspektiven intendiert ist ein Konzept von Erzählung, das ohne die Bezugnahme auf die Vorstellung eines autonomen Subjekts – eines individuellen Akteurs – auskommt. In diskurstheoretischer Perspektive⁶³ konstituiert

⁶³Die Bezeichnung „diskurstheoretische Perspektive“ bezieht sich hier auf den Diskursbegriff bei FOUCAULT bzw. auf die poststrukturalistische Tradition der Diskurstheorien (vgl. zur Einordnung diskurstheoretischer/-analytischer Ansätze u. a. MILLS 2007:36ff.; KELLER 2004²:42ff., KELLER 2005:117f. & 120ff.).

MILLS (2007:36) argumentiert in Bezug auf den Diskursbegriff bei FOUCAULT: „Foucault war daran interessiert, die Ideengeschichte ohne Bezugnahme auf das autonome Subjekt, das Individuum zu schreiben. Er versuchte, das cartesianische Subjektkonzept zu überwinden, welches davon ausgeht, dass die Existenz des Subjekts davon abhängt, dass es sich aufgrund von Denken und Vernunft als einzigartiges und geschlossenes, von anderen distinktes Subjekt zu erfahren vermag. Durch seine

und etabliert sich die Erzählung eher überindividuell; sie entsteht und verläuft quer zum Denken und Tun *einzelner* Individuen bzw. einzelner Personengruppen (MILLS 2007:36ff.). Folglich sind Erzählungen

„[...] nicht als Schöpfungsleistungen von Individuen zu verstehen, sondern müssen aufgrund ihrer Zirkulation als kollektive Wissensordnungen betrachtet werden“ (SCHARVOGEL 2007:46).

Andererseits kann das theoretische Konzept Erzählung ebenso an die Vorstellung eines Subjekts gebunden werden, nämlich dann, wenn ein individueller Erzähler in den Blick gelangt, der z. B. bestehende Narrationen in ganz eigenen Geschichten aktualisiert oder neue Geschichten generiert und (weiter) erzählt. Diese Art von Erzählung ist dann entgegen strikter diskurstheoretischer Anbindungen gerade als besondere „Schöpfungsleistung von Individuen“ zu begreifen. Das Konzept der subjektzentrierten Erzählung im „Kleinen“ bedeutet dann alltägliches oder gezielt lebensgeschichtliches *Selbst-*Erzählen durch individuelle Akteure (vgl. u. a. KRAUS 2000, KEUPP 1996) Alltägliches Erzählen bleibt bestimmten Ereignissen, Praktiken, Themen und Problemen verbunden, die das alltägliche Leben und Erleben betreffen. Lebensgeschichtliches Erzählen bezieht sich retrospektiv auf biographische Erfahrungen und ihre subjektive Auf- und Verarbeitung in/zu (einer) eigenen Lebensgeschichte(n) (vgl. SCHMIDT-LAUBER 2005:145ff.)⁶⁴.

Weigerung, sich auf das Subjekt als einheitliche Größe zu beziehen, zeigt sich FOUCAULT sehr deutlich dem poststrukturalistischen Denken verpflichtet, [...]“ MILLS (2007:37) zufolge ging es FOUCAULT darum, eine Möglichkeit zu finden, wie „man historische Prozesse untersuchen könne, ohne sich hierbei der Vorstellung des Subjekts zu bedienen. [...]. Vielleicht sind seine Arbeiten in diesem Punkt am kontroversesten, weil er darauf bedacht ist, das Subjekt nur als Machteffekt zu begreifen [...]“.

Gegenwärtig existieren zudem Ansätze in der Diskursanalyse, die die Vorstellung vom handelnden Subjekt, vom individuellen Akteur zwar nicht prominent setzen, aber zumindest so integrieren, dass ihnen eine deutlich sichtbarere Stellung bei der (Re-)Produktion von Diskursen beigemessen wird und Diskurse nicht ausschließlich als freischwebend und überindividuell betrachten (vgl. das Programm zur Wissenssoziologischen Diskursanalyse von KELLER 2005 oder die Narrative Diskursanalyse von VIEHÖVER 2004, 2006²).

⁶⁴ SCHMIDT-LAUBER (2005) gibt einen Überblick über verschiedene Ansätze subjektzentrierter Erzähl- und Biographieforschung, also jenseits der Fokussierung von Erzählungen als diskursstrukturierende Elemente und diskutiert diese kritisch in Bezug auf die Grenzen des Erzähl- und Interpretierbaren. Erzählungen sind bedeutsame Quellen im Feld qualitativer Sozialforschung (vgl. u. a. FLICK 2004²:146) und dort im Bereich des lebensgeschichtlichen Erzählens, was gemeinhin als Biographieforschung bezeichnet wird (vgl. u. a. ROSENTHAL 1995). Kernanliegen der Erzählforschung ist es u. a., die Bedeutung von kollektiven Deutungsschemata für das individuelle Erzählen und somit für die alltäglichen Lebensvollzüge aufzuschlüsseln. Es ist anzumerken, dass die Ansätze in der sozialwissenschaftlichen Erzähl- und Biographieforschung auf Identitätskonzepten aufbauen, wie sie in der narrativen Psychologie thematisiert werden (vgl. u. a. KRAUS 2000, KEUPP 1996; vgl. Kapitel 11).

Erzählen im „Kleinen“ ist mit dem Erzählen im „Großen“ auf komplexe Art verlinkt. Die kleinen alltagsweltlichen oder autobiographischen Erzählungen schöpfen aus gesellschaftlich akzeptierten Erzählungen und Erzählmustern (VIEHÖVER 2006²:180f. & 185). Einfacher formuliert: Erzählen im „Großen“ produziert Deutungsangebote. Diese sind bedeutsam für das Erzählen im „Kleinen“:

„In der Handlungsorientierung steckt der zentrale Stellenwert der Narrationen für gesellschaftliche Prozesse. Denn durch die Ortungs- und Ordnungsqualität wird die Alltagswelt in ihrer Komplexität in häufig vereinfachter Form bewältigbar. Dabei wird die Komplexität der Welterfahrung innerhalb angebotener Muster kanalisiert und für alltagspraktisches Handeln fassbar“ (SCHARVOGEL 2007:46).

An anderer Stelle konstatiert Scharvogel (2007:48) weiter, dass Erzählungen

„[...] dem Rezipienten [anbieten], sich in die Erzählung hineinzudenken und die Deutungsangebote in die real gelebte Alltagserfahrung zu integrieren. Insofern stellen Erzählungen Integrationsmodi bereit, die ein Dazugehören oder Nichtdazugehören definieren. [...] Erzählungen haben einen Anteil an der Selbstverortung der Subjekte innerhalb der Gesellschaft. Sie können somit gleichzeitig als Deutungsangebote (Verortung eines Ereignisses etc.) und Identifikationsangebote (Stellung, Beziehung zu einem Ereignis etc.) begriffen werden.“⁶⁵

In der hier vorgestellten Perspektive ist die Verlinkung von Erzählungen im „Großen“ und im „Kleinen“ zentral (vgl. Abb. 10: Das Problem der Beobachtungen, S. 115). Für die Auseinandersetzung mit der Untersuchungsfrage – die Frage nach der Entstehung von individuellen (Im)Mobilitätserwägungen zwischen differenten Raumdeutungen – werden akademisch/professionelle, populäre und alltägliche Beobachtungen beschrieben, interpretiert und miteinander in Beziehung gesetzt. Es wird davon ausgegangen, dass die akademisch/professionellen und populären Beobachtungen zum Thema räumliche (Im)Mobilität (Abwanderung, Zu-/Rückwanderung, Sesshaftigkeit) „öffentliche Narrationen“ (VIEHÖVER 2006²:185) bereitstellen, die auf alltäglicher Ebene – also vom Einzelnen – selektiv angeeignet, interpretiert und zu kreativ-eigenwilligen Geschichten umgearbeitet werden. Dabei kann die akademisch/professionelle Beobachtung als Spezialdiskurs betrachtet werden: Spezialdiskurse sind

⁶⁵ Stellvertretend für diesen Zusammenhang findet sich auch ein Verweis bei SCHMIDT (2003a:50f.): „[Individuelle, A. S.] Geschichten sind Reflexions- bzw. Diskursprodukte, die durch Bezugnahmen als Synthetisierungen von Ereignisfolgen entstehen. Da Reflexivierung im Bewusstsein und Denken narrative Schematisierungen (Kommunikationsmuster) in Anspruch nimmt, ist Geschichtenbildung eng mit Kommunikation verbunden. Die Selbstkommunikation von Bewusstsein und Denken ebenso wie die interaktive Kommunikation setzt Kommunikationsmuster der verschiedensten Art voraus und bestätigt sie laufend durch kommunikativen Erfolg. Mit anderen Worten, Kognition nimmt notwendigerweise Sprach- und Kommunikationsordnungen für das eigene Prozessieren in Anspruch“ (SCHMIDT 2003:50f.)

Diskurse „innerhalb von gesellschaftlichen Teilöffentlichkeiten, z.B. wissenschaftlichen Kontexten“ (KELLER 2004²:64). Diese Spezialdiskurse fließen in ausgewählten Aspekten in öffentliche Diskurse (= populäre Beobachtungen) ein: Ein öffentlicher Diskurs ist ein „Diskurs mit allgemeiner Publikumsorientierung in der massenmedial vermittelten Öffentlichkeit“ (ebd.). Spezialdiskurse werden im öffentlichen Diskurs zu Erzählungen bzw. Erzählmustern umgearbeitet, die für die Rezeption und Interpretation des Einzelnen mit potentiell hoher Anschlussfähigkeit ausgestattet sind. Folglich ist Individuelles mit *massenmedial* Kommuniziertem – bzw. öffentlich Erzähltem – hochgradig verstrickt: LUHMANN (2004³:204) stellt dazu fest, dass

„[...] die Massenmedien die Welt [produzieren], in der die Individuen sich selber vorfinden. Das gilt für alle Programmsektoren: für Nachrichten, für Werbung, für Unterhaltung. Was ihnen vorgestellt wird, betrifft also auch sie, da sie in dieser Welt ihr Leben zu führen haben; und es betrifft sie auch dann, wenn sie sehr wohl wissen, dass sie selbst nie in die Situationen kommen und nie die Rollen spielen werden, die ihnen als faktisch oder als fiktional präsentiert werden. Stattdessen können sie sich immer noch mit den Kultobjekten oder den Motiven identifizieren, die ihnen die Skripts [= Erzählungen, A. S.] der Massenmedien anbieten“.

Folglich sind es die Verstrickungen von großen und kleinen Erzählungen, die sich als ein Rätsel bzw. Problem konstellieren.

Geographien werden auch in Erzählungen hergestellt. „Geräumelt“ wird immer dann, wenn erzählt wird. Die hier konzipierte geographische Perspektive stellt demnach ihren Fokus auf Raumabstraktionen und -deutungen ab, die im Umfeld von räumlichen (Im)Mobilitätsfragen *erzählt* werden. Die narrationstheoretische Spezifizierung des geographischen Blicks bedeutet, dass bei der Analyse sogenannte „Erzählte Räume“ (vgl. HARENDT & SPRUNK 2010, HARENDT 2010, HARENDT 2009) avisiert werden. Mit der Bezeichnung „Erzählter Raum“ schlägt HARENDT eine theoretische Figur vor, die im Anschluss an die interpretativ-hermeneutische Tradition der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse sowie an sprachpragmatische Ansätze in der gegenwärtigen Humangeographie⁶⁶ zwischen reiner Diskurs- und Subjektzentrierung bei der reflexiven Auseinandersetzung mit sprachlich verfassten geographischen Wirklichkeiten vermittelt. Als theoretisches Vermittlungsangebot fungiert ein narrationstheoretischer Ansatz, der die Herstellung von Geographien durch den Gebrauch „narrativer Praktiken“ (HARENDT 2010:7) von ganz unterschiedlichen Sprechern fokussiert.

⁶⁶ Vgl. die Forschungsarbeiten von SCHLOTTMANN (2005a), FELGENHAUER (2007a).

Thematischer Hintergrund der theoretischen Figur des „Erzählten Raumes“ bildet ein Forschungsinteresse, das sich auf die (Re-)Produktion von deutungsmächtigen Weltbildern durch individuelle Sprecher mit herausragender Diskursstellung bezieht. Beobachtet werden dazu die (Welt-)Deutungsangebote von „Weltenkennern“ wie Peter SCHOLL LATOUR. Gerade hier ist die Verlinkung von gesellschaftlich akzeptierten Raumdeutungen, die sich als „geographische Narrationen“ (HARENDT 2010) oder „Erzählte Räume“ (re-)konstruieren lassen, mit individuell produzierten Erzählungen auf professioneller Ebene sogenannter Experten zentral. Zudem wird davon ausgegangen, dass im Hinter- bzw. Untergrund der geographischen Narration ein gängiges raumbezogenes Erzählmuster identifiziert werden kann, das als unhinterfragte „Basiserzählung“ bzw. „Metaerzählung“ (VIEHÖVER 2006²:186) für die individuelle Konstruktion deutungsmächtiger Weltbilder verantwortlich ist (vgl. HARENDT & SPRUNK 2010:78-84, HARENDT 2010, HARENDT 2009).

Die Idee des „Erzählten Raumes“ wird in dieser Arbeit aufgegriffen und zu einem Instrument der Beschreibung und Interpretation von Beobachtungen im Umfeld von räumlichen (Im)Mobilitätsfragen umgearbeitet.

„Der Begriff Erzählter Raum bezeichnet den imaginierten, im Akt des Erzählens konstituierten Raum, der über wiederholendes und an gängige Vorstellungen anschließendes Sprechen als ‚Tatbestand wirklich‘ [...] wird“ (HARENDT & SPRUNK 2010:81).

„Erzählte Räume“ entstehen durch die Verwendung „’versteckter’ narrativer Grundmuster“ (HARENDT & SPRUNK 2010:83), in der Terminologie von VIEHÖVER (2006²:180) durch die Verwendung „narrativer Schemata“. Für ein solches Erzählmuster konstitutiv sind Raumlogiken, wie sie u. a. mit dem Container-Raum angezeigt sind. Ich möchte die Idee des Erzählmusters noch einmal mit dem Rückgriff auf das Bild der Raumkonserve unterfüttern (vgl. Kapitel 3.3).

Raum kann bildhaft gesprochen als ein Behältnis gedacht werden, wie z. B. eine genormte Konservendose, die explizit für bestimmte Füllungen angelegt ist und diese entsprechend einlagern kann. Je nachdem wie das Behältnis beschaffen ist, werden auch nur bestimmte Inhalte eingelagert, also solche, die u. a. zu Material, Form, Größe der Konservendose passen. Nun ergeben alle Inhaltsstoffe in der Konserve eine besondere Konstellation, eine Mischung, letztlich eine Konservenfüllung. Nun ähneln sich Material, Form, Größe der genormten Konserve, so dass in der Regel in verschiedenen Behältnissen ganz ähnliche Inhalte zu finden sind und sich somit die Konstellation bzw.

die ursprüngliche Mischung der Inhalte als ein wiederkehrendes Muster offenbart. Auf das Konzept der „geographischen Narration“ bzw. des „Erzählten Raumes“ gewendet heißt das: Im Akt des Erzählens wird die Vorstellung des Container-Raumes mit unterschiedlichen Zuschreibungen versehen und das in Abhängigkeit davon, welches Thema oder Problem im Vordergrund der Erzählung steht. Bei wiederkehrenden Themen oder Problemen – z. B. im Umfeld von Abwanderungsproblemen – sind diese Zuschreibungen, d. h. die Art der Bedeutungsinhalte und ihrer Einlagerung in den Container-Raum sehr ähnlich. Diese Wiederholungen und Ähnlichkeiten begründen in der Konsequenz ein – im wörtlichen Sinne – raumbezogenes Erzählmuster als Grundlage für eine „geographische Narration“ bzw. einen „Erzählten Raum“. In reflexiver Perspektive gilt es, jene raumbezogenen Erzählmuster und Erzählungen innerhalb von Beobachtungen freizulegen und in ihrer Funktion für die Konstitution des Problems zu interpretieren.

7.2.2 Die Erzählung als didaktisches Prinzip

Das theoretische Konzept Erzählung ist zugleich ein didaktisches Prinzip. Es ist ein Prinzip, das „entlastet“ von zu starken Theoretisierungen, von theoretischen Widersprüchen und von problemimmanenten Komplexitäten. Eine Begründung für die Entlastungsthese ist in der Struktur von Erzählungen selbst angelegt. Erzählungen sind greifbare Konstrukte, d. h. sie sind greifbar für den, der sie beobachtet und reflexiv in Kommunikationen einbinden möchte. Das deshalb, weil Erzählungen auf die alltägliche Welt, auf deren Themen und Probleme bezogen sind, diese vereinfacht abbilden, aber sich gerade dadurch als besonders wirkmächtig erweisen (SCHARVOGEL 2007:46). Erzählen ist ein „grundlegender Prozess menschlicher Verständigung“ (VIEHÖVER 2006²:183). Die Produktion von, die Konfrontation mit und Kommunikation durch erzählte Geschichten ist allseits vertraut. Für den reflexiven Blick des Didaktikers heißt das, sich einerseits auf „Vertrautes“ zurückzubeziehen und andererseits, Kommunikation über etwas „Vertrautes“ anzuregen. Der Blick auf Erzählungen erleichtert somit den Umgang mit Komplexitätssteigerungen wie sie mit dem Konzept Reflexivität zwangsläufig einher gehen. Durch den Rückbezug auf Vertrautes – auf vertraute Inhalte, auf eine vertraute Art ihrer Formation in einer Erzählung – wird auch die Gefahr gebannt, in zu starke – und damit allseits unvertraute – theoretische

Abstraktionen abzudriften, die das Gegenüber, den Zuhörer, den Rezipienten, den Beobachter etc. schlichtweg überfordern (könnten).

Didaktisch ist das Prinzip Erzählung auch im Kontext der Frage, *wie* die reflexiv beobachtbaren Erzählungen für andere zugänglich werden, d. h. *wie* sie in einer didaktischen Situation im Seminar, im Unterricht etc. beobachtet und veranschaulicht werden können. Angedeutet sei an dieser Stelle die Möglichkeit das Prinzip Erzählung selbst als Mittel zur Strukturierung, Vereinfachung und Veranschaulichung der Beobachtung von Erzählungen anzuwenden. „Geographische Narrationen“ bzw. „Erzählte Räume“ sind im didaktischen Sinn zu *erzählen*. Das entspricht einer didaktischen Figur des „Erzählten Raumes“ wie sie bei SCHARVOGEL (2007:69ff.) für die Beschreibung und Interpretation von raumbezogenen Narrationen am Beispiel der Frankfurter Hochhausdiskussion (eher implizit) angelegt ist. Er spricht diesbezüglich vom „Erzählen von Erzählungen“ (SCHARVOGEL 2007:66). Erzählen bedeutet in dieser Lesart den Verzicht auf objektivierende Formen der (eigenen) Beobachtungen und den Versuch, erzählend einen „Erzählten Raum“ aufzusuchen und diesen mit interpretativer Offenheit ohne zu starres formales Korsett auszugestalten (ebd.). Erzählen ist in erster Linie ein Akt der „Spurensuche“, bei dem es dann gerade nicht um „endgültige Klärung oder Objektivierung einer abschließenden Lösung“ gehen kann (SCHARVOGEL 2007:70). Eine weitere anschlussfähige Figur beschreibt RHODE-JÜCHTERN (2004b)⁶⁷. Diese Figur kann als differenziertes Instrument zum didaktischen Erzählen aufgefasst werden, was allerdings weniger auf das Erzählen von geographischen Erzählungen ausgerichtet ist, als vielmehr auf das Erzählen von Geographie(n) im allgemeineren Sinn. Eine didaktische Erzählung – eine narrative Geographie – zu bauen ist an die Kunst gebunden, Impulse, Irritationen, Imaginationen und Fakten so miteinander zu arrangieren, dass sich eine eigenständige Erzählung herausbildet (RHODE-JÜCHTERN 2004b:53f.). Dazu bedarf es in erster Linie „deutender Fantasie“ (RHODE-JÜCHTERN 2004b:54):

„Die Fantasie sucht nach einem *plot*, der einen *möglichen* Sinn und Zusammenhang stiftet. *Deskription* von Daten, *Fiktion* von Fakten, *Imagination* eines internen Bildes/einer Vorstellung stehen in einem engen Zusammenhang, in einem *Erzählkontinuum*“ (ebd.).

⁶⁷Das Erzählen als didaktisches Prinzip ist als „Narrative Didaktik“ auch für den Sportunterricht konzipiert (vgl. SCHIERZ 1997).

Das entspricht einer „Meta-Einsicht“ (ebd.), im bisherigen Wortgebrauch einem Erzählmuster, das die didaktische Erzählung im Kern strukturiert.

Didaktisches Erzählen ist reduziert und somit leicht. Didaktisches Erzählen von Erzählungen etabliert sich von daher quer zur wissenschaftlichen Erkenntnis- und Darstellungsweise. Erzählen an sich ist Teil der Umgangssprache. Erzählen bedeutet Alltagsnähe. Von daher ist es methodisch und theoretisch unsolide, narrative Schilderungen über einen Gegenstand zu produzieren (SCHIERZ 1997:10f.). Um mit dem Erzählen dennoch Geltung zu erlangen, gilt es den

„[...] Erzählbegriff [...] weit zu fassen und in seinem argumentativen Anliegen zu begreifen. Narrative Sinnbildung und rationale Argumentation, erinnernde Verlebendigung und theoretisierende Strukturierung müssen in narrativen Zugriffen ineinander verwoben sein, wenn sie wissenschaftliche Geltung beanspruchen wollen. Ansonsten regrediert die Erzählung auf eine für die alltägliche Selbstvergewisserung zwar notwendige, aber nicht argumentativ wirksame Darstellungsform“ (SCHIERZ 1997:11).

Folglich ist für das didaktische Erzählen von geographischen Narrationen eine *prinzipielle* Vorgehensweise zu empfehlen, die weder sprachanalytisch überfrachtet noch alltagsweltlich trivialisierend daherkommt. Um verschiedene Geschichten zum ostdeutschen (Im)Mobilitätsproblem zu erzählen, muss demnach auf eine Interpretationsfigur rekurriert werden, die in der Lage ist, ihren Gegenstand zu exemplifizieren und in Umrissen zu illustrieren. Sie muss das jedoch theoriegeleitet, inhaltlich gesättigt und argumentativ gehaltvoll tun.

Insgesamt ist eine solche Perspektive darauf angelegt, im Prozess der Verständigung als Mittel zu fungieren, um auf ganz unterschiedliche und bisweilen unerkannte Aspekte des Problems hinzuweisen. Der reflexive Blick des Didaktikers liefert im „Erzählen von Erzählungen“ solide (!!!) Anregungen, die ein tiefgründiges *Nach-* und *Weiter-*Denken z. B. mit fachwissenschaftlicher Expertise veranlassen. In Anbetracht dieser Prämissen geht dem geographiedidaktischen Blick eine *einfache*, aber nicht *vereinfachte* Interpretationsfigur voraus, die das Beobachten und Erzählen von narrativ erzeugten Geographien grundlegend strukturiert. Diese Figur wird im Folgenden vorgestellt.

7.2.3 Zum Entwurf einer Interpretationsfigur

Geschichten bzw. „Erzählte Räume“ zu beobachten heißt, *deutend* zu beobachten. Die Geschichten, die dabei entstehen, sind niemals neutral oder objektiv. In die Geschichten verstrickt und involviert, an den Geschichten partizipierend sind immer auch die eigenen Geschichten (SCHMIDT 2003a:51). Auch das „beste“ Interpretationsschema kann diese Grundvoraussetzung nicht verschleiern oder gar verändern. Ziel kann deshalb „nur“ sein, *ein* Instrument vorzuschlagen, das diese Grundvoraussetzung akzeptiert, den (eigenen) Gang der Interpretation, ihre vorgezeichnete Richtung offen legt und somit in geordnete Bahnen lenkt.

Grundlage, um Geschichten zu *beobachten* sind *Texte* als „Diskursfragmente“ (KELLER 2004²:64), die gezielt ausgewählt und bearbeitet werden. Ein „Diskursfragment“ ist ein „Aussageereignis, in dem Diskurse [Erzählungen, A. S.] mehr oder weniger umfassend aktualisiert werden“ (ebd.). „Diskursfragmente“, die Hinweise für Erzählungen im „Großen“ liefern und für diese Arbeit verwendet werden, sind z. B. wissenschaftliche Publikationen, Zeitungsberichte der überregionalen, regionalen und lokalen Presse, transkribierte Auszüge aus Fernsehreportagen und Filmen, populärwissenschaftliche Literatur etc.; somit eine große Auswahl aus dem, was die „Arena der Massenmedien“ (VIEHÖVER 2006²:185) zu bieten hat. Für die Beobachtung von erzählten Geographien im „Kleinen“ sind hauptsächlich individuelle autobiographische Erzählungen⁶⁸ zentral, die in transkribierter Form vorliegen sowie Erzählfragmente von besondere Akteure, die in den genannten Medienerzeugnissen deutlich hervortreten. Aus diesem vielfältigen Pool an Texten speist sich die jeweilige Geschichte. Sie entsteht durch die Auswahl, Kontrastierung, letztlich durch ein besonderes interpretatives Arrangement von Texten verschiedener Couleur.

Ich möchte an dieser Stelle noch einmal betonen, dass alle Entscheidungen für die Erfindung und Darstellung einer Geschichte ihren Ausgangspunkt in einem Rätsel bzw. Problem nehmen. Die Geschichten sind dort als Idee angelegt. Durch selektive

⁶⁸Die Interpretation bezieht sich ausschließlich auf „fertige“ Texte, die nicht von mir als Beobachter selbst generiert wurden. Die autobiographischen Erzählungen entstammen aus einem Pool von Interviews, die im Rahmen eines Studienprojekts (einschließlich Staatsexamensarbeit) durch andere Interviewer erhoben wurden. Damit wird der These konsequent Rechnung getragen, dass der geographiedidaktische „Zweite Blick“ durch Distanz zur beobachteten Beobachtung geprägt sein sollte und selbst auf empirisches Beobachten verzichtet (vgl. Kapitel 2.3). Entsprechend wurden keine eigenen Interviews erhoben, sondern auf fertige Texte/Materialien und Aussagen zurück gegriffen, die nicht explizit als Antwort auf meine Fragen bzw. im Dialog mit mir entstanden sind und nun unter anderen Voraus-*Setzungen* interpretiert werden.

Beobachtung, Materialrecherche, -auswahl und -interpretation werden diese Ideen zu Beschreibungen, Erzählungen bzw. „Erzählten Räumen“ ausgebaut. Jede dieser Beschreibungen besitzt eine eigene Logik und Struktur, die miteinander in Beziehung gesetzt so etwas wie eine (Problem-)Ordnung ergeben. SCHARVOGEL (2007:69f.) kreiert dazu folgendes Bild:

„Man kann sich die ‚Erzählten Räume‘ wie Schichten vorstellen, gleichsam wie Etagen eines Hochhauses. Mit jeder Erzählung betritt man ein anderes Stockwerk und in jedem dieser Stockwerke findet sich eine andere Ordnung der Dinge und eine andere Ordnung des Raumes. Manche dieser Etagen sind mit Durchbrüchen verbunden oder man kann über die Außenleiter eine Verbindung herstellen. Andere scheinen hermetisch abgeschlossen. In den einzelnen Stockwerken gibt es beleuchtete Zimmer und es gibt Zimmer, die im Dunkel oder Halbdunkel liegen. In manchen Etagen gibt es nur eine Kerze, andere erstrahlen in Festbeleuchtung. In jeder Etage betreten wir einen eigenen selektiven Raum. Manche dieser Räume sind in ständiger Bewegung, scheinen sich fortwährend zu verändern. Andere wirken eher statisch. Dabei wandern wir durch mehr oder weniger vertraute Räume, die inspirierend oder abstoßend, selbstverständlich oder fremdartig erscheinen mögen. Ich habe versucht, in den einzelnen ‚Stockwerken‘ die Fenster zu öffnen. Im Hinterkopf immer die Frage: In welchen Räumen leben wir eigentlich?“

Für das Anliegen dieser Arbeit kann die Frage im Hinterkopf lauten: Was für Räume *beobachten* wir beim Blick durch die offenen Fenster der einzelnen Stockwerke? Auf den *Text* gebracht: Was für Räume beobachten wir bei der Analyse von Texten? *Wie* werden diese Räume narrativ hergestellt? Diese Fragen zu klären ist Kernanliegen der Textinterpretation.

Interpretation bedeutet in erster Linie die „Identifikation zentrale[r] Strukturierungsprinzipien der Narration“ (VIEHÖVER 2006²:187). Der (geographischen) Narration ist eine besondere Architektur unterlegt (SCHARVOGEL 2007:51). In Anlehnung an den Charakterisierungsversuch von VIEHÖVER (2006²:190ff.) bindet SCHARVOGEL (2007:51ff.) die Narration trotz aller inhaltlichen und maßstäblichen Unterschiede an drei zentrale Merkmale zurück: *Plot*, episodischer *Verlauf* und *Gegensatzpaare*.

1. Der *Plot* als Handlungsrahmen verleiht der Geschichte Struktur: „Der Plot hat eine zweifache Wirkung. Er spannt zum einen den Rahmen nach außen auf, indem er die Erzählung in einem thematischen Feld eingrenzt und damit Grenzl意思 zu anderen Erzählungen herstellt. Gleichzeitig limitiert der Plot den inneren Radius der Erzählung. Er strukturiert vor, welche Aussagen innerhalb einer Erzählung platzierbar sind. Somit stellt der Plot eine Topographie her, in

der die Akteure, Ereignisse und Dinge einem spezifischen Setting unterliegen“ (SCHARVOGEL 2007:52).

2. Das typische am *Verlauf* einer Erzählung ist weniger, dass sie mit einem Beginn, Mittelteil und Ende versehen (VIEHÖVER 2006²:182), sondern, dass die Abfolge der einzelnen Episoden durch *Sollbruchstellen* geprägt ist. Sollbruchstellen sind jene kritischen Punkte, an denen für die Erzählung und ihren Verlauf auch alternative Richtungen als die gegebene möglich wären (SCHARVOGEL 2007:52): „Innerhalb einer Erzählung gibt es immer eine Reihe von Abzweigungen, die beschritten werden können. Eine Erzählung ist demnach auch eine Geschichte von ausgelassenen Wegen. Narrationen können als eine Verkettung verschiedener Sequenzen aufgefasst werden, die zwar einer gewissen Logik, aber keiner endogenen Notwendigkeit folgen“ (ebd.).
3. Narrationen werden durch *Gegensatzpaare* gebildet: „Solche binären Oppositionen (z. B. hell/dunkel, wahr/falsch) sind ein wesentliches Element, um die Erzählungen hinsichtlich ihrer Stimmigkeit zu legitimieren und Sinnorientierungen herzustellen [...]. So besitzt jede Narration ihre eigene Struktur von Ein- und Ausschließungen und Gegensatzpaaren in denen positiv und negativ besetzte Handlungsträger positioniert und Problemdefinitionen und Problemlösungsangebote offeriert werden“ (SCHARVOGEL 2007:52f.).

Der Handlungsrahmen (Plot), in dem die Narration vorgezeichnet ist und sich entfalten kann, die heimliche Kontingenz ihres Verlaufs und ihr sinnorientierender Rückgriff auf Gegensatzpaare bilden das „Referenzsystem“ (ebd.), durch das sich eine Narration zu dem entwickeln kann, was sie besonders auszeichnet: ein konsistentes, geschlossenes, komplexitätsreduziertes und „selbst-verständliches“ (ebd.) System an Aussagen und Bewertungen. Folglich hat die Interpretation mit „deutender Fantasie“ einen Plot zu rekonstruieren. Sie hat nach Gegensatzpaaren Ausschau zu halten, die der Wertestruktur der Erzählung zugrunde liegen. Sie hat darüber hinaus auch alternative Erzählwege aufzusuchen. In dezidiert geographischer Perspektive hat sie zu fragen, wie sich Plot, Verlauf und Gegensatzpaare durch die Verknüpfung mit Raumabstraktionen zu einer eigenständigen Geschichte, einem „Erzählten Raum“ verdichten.

Dies entspricht einer Grundrichtung der Interpretation, durch die der Deutungsrahmen der Narration aufgespannt werden kann. Unter „technischen“ Gesichtspunkten ist zu fragen, wie das Grundschema von Plot, Verlauf und Gegensatzpaaren am konkreten Text angewendet werden kann? Einfach formuliert: Wie kann der implizite „Stoff“ systematisch erarbeitet und kenntlich gemacht werden, der die Erzählung zu dem macht, was sie ist? Der Weg führt über eine „gemäßigte“ sprachanalytische Auseinandersetzung: HARENDT (2010:7) konstatiert, dass durch „narrative Praktiken“ (sprachliche Praktiken) wie „Beschreiben, Argumentieren, Historisieren, Erklären/Konkludieren, Konnotieren/Emotionalisieren und Konstatieren“ Erzählinhalte und ihre Bewertungen in die bewährte Form der Erzählung gebracht werden. Dabei handelt es sich um „rhetorische Strategien“, die aus der Verwendung „spezifischer Symbole“, „illustrativer Beispiele“, „typischer argumentativer Figuren“, aus Anekdoten, Metaphern, Grafiken, Bildern, Tabellen usw. schöpfen (VIEHÖVER 2006²:192). „Narrative Praktiken“ lassen sich auf der wörtlichen Ebene des Textes identifizieren. Sie bilden allgemeine Marker auf der Textoberfläche, von denen aus auf die „versteckte“ narrative Struktur geschlossen werden kann (VIEHÖVER 2006²:192f.). Diesem Vorgehen liegt die Annahme zugrunde, dass der Gebrauch von sprachlichen Formen bestimmte Deutungen von Texten vorab strukturiert und somit Rezeptionstopoi für den Einzelnen zur Verfügung stellt (vgl. MATTISSEK 2009:281).

Über „narrative Praktiken“ werden Erzählungen sprachlich organisiert. *Eine* zentrale und in geographischer Perspektive hochbedeutsame Praxis ist das *raumbezogene Argumentieren*. FELGENHAUER (2007b:25) geht davon aus, dass

„[...] die sprachliche Konstruktion der räumlichen Wirklichkeit von unseren Fähigkeiten abhängt, Argumente zu formulieren, zu verstehen und deren Geltungsbedingungen unausgesprochen zu erkennen“.

Diese These wird dahingehend erweitert, dass auch die Wirklichkeit und Wirkmächtigkeit von geographischen Narrationen davon abhängt, ob und inwieweit mit ihr gehaltvolle Argumente mit Raumbezug verbunden sind.

Argumente sind Behauptungen, die durch Begründungen gestützt werden. Einfach formuliert: Argumentieren bedeutet, etwas mit und auf „gutem“ bzw. „sicherem“ *Grund* zu behaupten. Argumentieren als Begründungspraxis zeichnet sich dadurch aus, dass „ausdrücklich Behauptetes [...] mit Unhinterfragtem begründet [wird] – oder zumindest mit etwas graduell weniger Fragwürdigem“ (FELGENHAUER 2007b:27). Beim

Argumentieren werden offensichtliche Behauptungen mit unhinterfragten und unausgesprochenen Voraussetzungen verknüpft (FELGENHAUER 2007b:26). Beim *raumbezogenen* Argumentieren werden diese Behauptungen durch unhinterfragtes und unausgesprochenes geographisches Wissen gestützt:

„Während des Argumentierens schaffen wir eine bestimmte Geographie. Und dies nicht nur, indem wir alltäglich Aussagen über Raum machen, sondern vor allem, in dem wir Aussagen über die räumliche Wirklichkeit ‚zwischen den Zeilen‘ vermitteln oder diese als Rezipienten akzeptieren. So werden mit Hilfe von Argumenten ständig Gewissheiten über die räumliche Wirklichkeit bestätigt und verbreitet“ (FELGENHAUER 2009:263).

Die (Re-)Konstruktion von geographischen Narrationen hat sich in dieser argumentationstheoretischen Perspektive der Interpretation von raumbezogenen Argumenten zu widmen. Das heißt: Der sprachanalytische Blick fokussiert raumbezogene Argumente und fragt, wie mit deren Hilfe die Narration, d. h. Plot, episodischer Verlauf und Gegensatzpaare, figuriert wird. Folglich sind aus dem Textmaterial, Argumente mit Raumbezug exemplarisch zu extrahieren und zu interpretieren. Interpretieren heißt, das geographische Wissen *in* und *zwischen* den Zeilen freizulegen und in seiner Funktion für die Entstehung, Aufrechterhaltung und Etablierung des Arguments zu bestimmen. Darüber hinaus sind die Argumente und Argumentationsketten in ihrer konstitutiven Bedeutung für die geographische Narration zu diskutieren.⁶⁹ Ein solches Vorgehen ist aus dem Entwurf zur Analyse raumbezogener Argumente von FELGENHAUER (2007a:224ff., 2007b:27ff., 2009:266ff.) abgeleitet: Er konstatiert, dass die Argumentationsanalyse⁷⁰

„[...] vor allem ein Weg [kennzeichnet, A. S.], das in Alltagsargumentationen ‚eingebaute‘ geographische Vorwissen zu extrahieren und damit die Prämissen und impliziten Gehalte raumbezogener Kommunikation sichtbar zu machen“ (FELGENHAUER 2009:276).

Die Argumentationsanalyse (vgl. Abb. 11) ermöglicht Aufschluss darüber, wie die geographische Narration als Deutungsangebot argumentativ hergestellt wird. Sie ist darüber hinaus unter praktischen (didaktischen) Gesichtspunkten ein *einfaches* Instrument, um jenes geographische Vorwissen *systematisch* zu (re-)konstruieren (FELGENHAUER 2009:262).

⁶⁹Eine ähnliche, jedoch sprachanalytisch differenziertere Figur entwerfen HARENDT & SPRUNK (2010:84f.)

⁷⁰ FELGENHAUER (2007a:91ff.) entwirft sein Konzept zur Analyse von raumbezogenen Argumenten u. a. auf Basis des Schemas zur Argumentationsanalyse des Sprachwissenschaftlers Stephen TOULMIN.

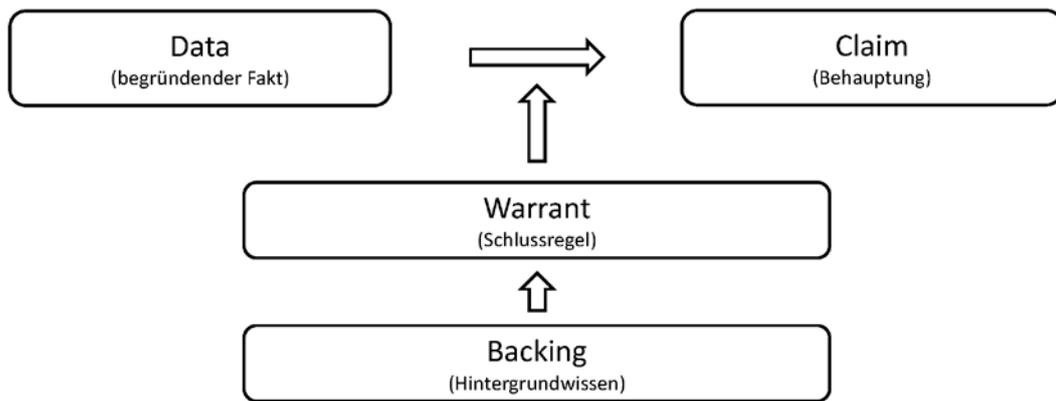


Abb. 11: Schema zur Analyse raumbezogener Argumente nach Toulmin
(verändert nach: FELGENHAUER 2007a:93)

Grundlegendes Instrument für die Interpretation liefert der schematische Aufbau des Arguments/der Argumentation mit den Kategorien Behauptung (*Claim*), begründender Fakt (*Data*), Schlussregel (*Warrant*) und Hintergrundwissen (*Backing*). Das Argument besteht aus zwei zentralen Elementen – Behauptung und begründendem Fakt. Der begründende Fakt dient der Aufrechterhaltung der Behauptung. Argumentieren heißt Begründen, Schließen und Schlussfolgern. In Analogie zum dargestellten Schema bedeutet das, den Übergang vom Fakt zur Behauptung logisch und konsistent zu bewältigen. Damit dieser Übergang gelingt, wird allseits vertrautes und verständliches Kontextwissen notwendig. Kontextwissen gestaltet und legitimiert das Argument in Form einer zumeist unausgesprochenen Aussage (Schlussregel), die wiederum durch unhinterfragte Annahmen (Hintergrundwissen) gestützt wird (FELGENHAUER 2009:266f.).

Folglich wird das *raumbezogene* Argumentieren durch implizites Schließen auf Basis von geographischem Hintergrundwissen möglich. Die Analyse von Argumenten zielt darauf, den Übergang vom begründenden Fakt zur Behauptung zu explizieren. Sie versucht, einen Zugang zu impliziten Raumlogiken zu schaffen und stellt dazu die allgemeine Frage: „Was *müsste* gelten, damit der Übergang vom Data zum Claim verständlich wird?“ (FELGENHAUER 2009:267). Mit Hilfe des Beispiels soll die Analyse eines raumbezogenen Arguments verdeutlicht werden:

Argument:

Sascha wandert nach Westdeutschland ab, weil er in Ostdeutschland keine Arbeit hat.

- Claim: Sascha wandert nach Westdeutschland ab.
- Data: [...] weil er in Ostdeutschland keine Arbeit hat.
- Warrant: In Westdeutschland gibt es Arbeit. In Ostdeutschland gibt es keine Arbeit. Wenn keine Möglichkeit zu Erwerbsarbeit besteht, wandern Menschen ab.
- Backing: Deutschland besteht aus den Teilräumen Ost- und Westdeutschland. Der ostdeutsche Container ist durch ungleich schlechtere Arbeitsmarktbedingungen geprägt als der westdeutsche. Die implizite Raumlogik dockt an die Vorstellung von unterschiedlichen Raumeinheiten (Container) an – Ost- und Westdeutschland –, die im Sinne raumstruktureller Gegebenheiten – die Ausstattung mit Arbeitsplätzen – unterschiedliche Dinge enthalten. Die Verortung von Möglichkeiten zur Erwerbsarbeit und deren Bewertung als Push- oder Pull-Faktor ist Grundlage für den Schluss auf mobile Praktiken.

Insgesamt kann die Interpretation des Textmaterials durch nachfolgend formulierten Fragen angeleitet werden. Die Interpretation verläuft dazu auf *drei* Ebenen mit steigendem Abstraktionsniveau: Sie nimmt ihren Ausgangspunkt am Text bzw. an einer Auswahl von Texten. Sie analysiert dazu zentrale Argumente und Argumentationsketten (textbezogene Interpretation). Die Textanalyse ist die Basis, um auf die jeweilige geographische Narration mit ihrem raumbezogenen Erzählmuster zu schließen (narrationsbezogene Interpretation). In einem abschließenden Schritt sind die Erzählungen durch kritischen Abgleich mit einander in Beziehung zu setzen (text- und narrationsübergreifende Interpretation). Das schließlich ist die Grundlage, um differenzierte Antworten auf die Untersuchungsfragen zu erarbeiten.

Textbezogene Fragen:

- Was ist das zentrale Thema des Textes/ der Texte?
- Was sind die zentralen raumbezogenen Argumente/Argumentationen?
- Welche Art von (impliziten) geographischem Vorwissen ist in die jeweilige Argumentation eingelassen?

Narrationsbezogen:

- Inwieweit organisieren diese Argumente ein raumbezogenes Erzählmuster?
- Inwieweit organisiert das Erzählmuster eine „geographische Narration“ bzw. einen „Erzählten Raum“?

Text- und Narrationsübergreifend:

- Inwieweit stehen mit den (re-)konstruierten „Erzählten Räumen“ im „Großen“ potentiell wirkmächtige Deutungsangebote für subjektive Erwägungen zur Verfügung?
- Inwieweit organisieren „Erzählte Räume“ im „Großen“ das Erzählen von Geographien im „Kleinen“?

7.3 Eine Erkenntnisfigur zur Beobachtung von Problemebeobachtungen

An dieser Stelle sind alle Komponenten für ein Beobachtungskonzept zusammen gestellt, das eine geordnete Auseinandersetzung mit den Untersuchungsfragen anleitet:

- *Wie* und *Wozu* wird räumliche (Im)Mobilität am Fall Ostdeutschland/ ostdeutsche Provinz in akademisch/professionellen und populären Praxisfeldern beobachtet?
- *Wie* und *Wozu* wird räumliche (Im)Mobilität in der Erwägung des Einzelnen beobachtet? Und *wie* werden dafür solche raumbezogene Deutungsangebote (Beobachtungen) interpretiert, wie sie in akademisch/professionellen und populären Praxisfeldern generiert werden?

Der reflexive Umgang mit Beobachtungen im Umfeld des ostdeutschen Mobilitätsproblems wurde thematisch (vgl. Kapitel 7.1), metatheoretisch (vgl. Kapitel 7.2.1) und didaktisch (vgl. Kapitel 7.2.2) konkretisiert und zu einem Interpretationsrahmen für die Auseinandersetzung mit Texten umgearbeitet (vgl. 7.2.3): Bei der Beobachtung von Problemebeobachtungen geht es darum, „Erzählte Räume“ zu (re-)konstruieren und in ihrer Funktion für die Entstehung des Problems zu interpretieren. Der Begriff „Erzählter Raum“ ist die theoretische Konkretisierung eines Beobachtungsprinzips, was mit der Bezeichnung „Erkenntnisfigur“ eingeführt wurde (vgl. Kapitel 2.5): Sich reflexiv auf Beobachtungen zurückzubeziehen mit dem Ziel beobachtungsleitende Erkenntnisfiguren zu extrahieren, bedeutet in narrations-theoretischer Perspektive, auf „Erzählte Räume“ oder „geographische Narrationen“ zu rekurrieren. Diesem Zugriff geht einerseits die These voraus, dass sämtliche Beobachtungen zu räumlichen (Im)Mobilitätsfragen an unhinterfragtes geographisches Vorwissen, an alltägliche Raumlogiken wie das Container-Raum-Prinzip anschließen. Andererseits wird damit die Annahme verbunden, dass Raumlogiken in sprachlichen Formen der Aussagenproduktion aktualisiert, d. h. zu brauchbaren Bedeutungen her- und bereitgestellt werden. Eine dieser sprachlichen Formen ist das Erzählen mit Hilfe von raumbezogenen Argumentationen. Für den reflexiven Beobachter, der sich der Bedeutung von Raumabstraktionen und -deutungen im Umfeld von Mobilitätsfragen widmet, avancieren somit erzählte Geographien, verstanden als besondere Formen argumentativ hergestellter geographischer Wirklichkeiten, zum Dreh- und Angelpunkt seiner Beobachtung.

In didaktischer Perspektive wird die *Beobachtung* von „Erzählten Räumen“ selbst mit dem Prinzip Erzählung konfrontiert. Einfacher formuliert: Geschichten werden nicht nur *beobachtet*, sondern als solche didaktisch *erzählt*. Didaktisch zu erzählen heißt, *erstens* didaktisch reduziert zu beobachten: Die Geschichten, die dabei zum Vorschein kommen, sind Resultate von „kleinen“ exemplarischen *Fall*-Beobachtungen (vgl. Kapitel 4.1). Somit ist das Textmaterial, das den Fall-Studien zugrunde liegt, unter exemplarischen Gesichtspunkten und zu illustrativen Zwecken ausgewählt (vgl. Kapitel 4.2, 4.3). Die jeweilige Geschichte wird entlang solcher Fälle und Texten gestrickt, von denen man *annimmt*, dass sie eine Beobachtung bzw. Erzählung wie z. B. die öffentliche Diskussion zum ostdeutschen Abwanderungsproblem auf typische Weise kennzeichnen.

Geschichten didaktisch zu erzählen heißt *zweitens*, Impulse zur Stimulation von Imaginationen zu liefern; ausgewählte Daten zu beschreiben und zu interpretieren; neue Fakten herzustellen und illustrativ in eine eigene Erzählordnung zu bringen. In Analogie zum Hochhausbild von SCHARVOGEL (2007:69f.) vergleiche ich diesen Vorgang mit dem Öffnen der Fenster in den einzelnen Stockwerken des Hochhauses. Fenster werden geöffnet, um anderen einen Blick in Vertrautes, weniger Vertrautes oder gar Unbekanntes zu gewähren und dazu einzuladen, die Frage nach einer genauen Bestimmung des Raumes, in dem sich die Beobachter gerade befinden, gemeinsam zu beantworten. Fenster zu öffnen bedeutet, eine Momentaufnahme zu ermöglichen, einen Zustand der Vorläufigkeit zu präsentieren und der Kritik zugänglich zu machen. Ich öffne die Fenster in einem Haus, das ich als Beobachter bzw. Erzähler konstruiere, ein Haus, das zwar grundsätzlich steht, aber zusätzlich an Ausgestaltung bedarf. Somit präsentiere ich mit den folgenden Geschichten zum ostdeutschen (Im)Mobilitätsproblem allenfalls *Vorlagen* und *Ideen* für *mögliche* Geschichten, die es an sich erst im Dialog auf ihren argumentativen Gehalt zu prüfen und entsprechend weiter, tiefgründiger sowie neu zu erzählen gilt.

8 „Weg von“ – Der große Wanderungsstrom aus der ostdeutschen Provinz

8.1 Eine erste Geschichte zur wanderungsindizierten Krise der ostdeutschen Provinz

Ostdeutschland schrumpft! Durch anhaltende Schrumpfung wird sich in Ostdeutschlands Städten und Landgemeinden eine ökonomisch, sozial wie auch infrastrukturell folgenschwere Dekonzentration der Bevölkerung herausbilden und zukünftig fortschreiben (HERFERT 2004:57ff.). Wie sich der Bevölkerungsrückgang auf die konkrete Entwicklung von Regionen auswirkt, muss zwar von Fall zu Fall geprüft werden, um nicht vorschnell und leichtfertig auf den Niedergang einer Region zu schließen (MÜLLER 2003:31). Allerdings ist aus Sicht der Raumplanung mit dem ostdeutschen Schrumpfungsprozess als Folge des Geburtenrückgangs und anhaltender Abwanderungen, ein sehr negativer Stadt- und Regionalentwicklungstrend verbunden (ebd.).

Demographische Schrumpfungsphänomene sind für ganz Deutschland feststellbar, wenn auch regional differenziert. In den alten Bundesländern sind einzelne Gebiete (z. B. Ruhrgebiet, Saarland oder periphere Lagen) von Schrumpfung betroffen (MÜLLER 2003:31). Insgesamt zeigt sich dort ein Bild von demographischen Wachstums- und einzelnen Schrumpfungsregionen nebeneinander. Dagegen hat in Ostdeutschland ein nahezu flächendeckender Schrumpfungsprozess eingesetzt (HERFERT 2004:57). Bis auf Teile Brandenburgs gehören die Bundesländer Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Sachsen – und damit der gesamte ostdeutsche Raum! – zu den Regionen mit den höchsten Bevölkerungsverlusten in Deutschland (KEMPER 2004a:22). Für die neuen Bundesländer kann somit von *der* „ostdeutschen Schrumpfungslandschaft“ gesprochen werden (HERFERT 2004:57). Deutlich wird also, dass Deutschland hinsichtlich der demographischen, resp. wirtschaftlichen Entwicklung in „Schwund- und Boomregionen“ (KRÖHNERT et al. 2006²:36) zerfällt und sich der Schwund hauptsächlich im Osten lokalisiert (vgl. Abb. 12).⁷¹

⁷¹Dass Ostdeutschland schrumpft wird als Tatsache behandelt und ist die Hintergrundthese zahlreicher Studien zur Regionalentwicklung allen voran des Bundesamtes für Bauwesen und Raumordnung (BBR) mit dem Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) – z. B. Raumordnungsberichte (2000, 2005), die „laufenden Raumbereobachtungen“ (www.bbsr.bund.de) sowie eine Reihe von Studien zum Phänomen Schrumpfung (vgl. u. a. STIENS 2003, GATZWEILER & BUCHER 2004).

Deutschland zerfällt in Schwund- und Boomregionen

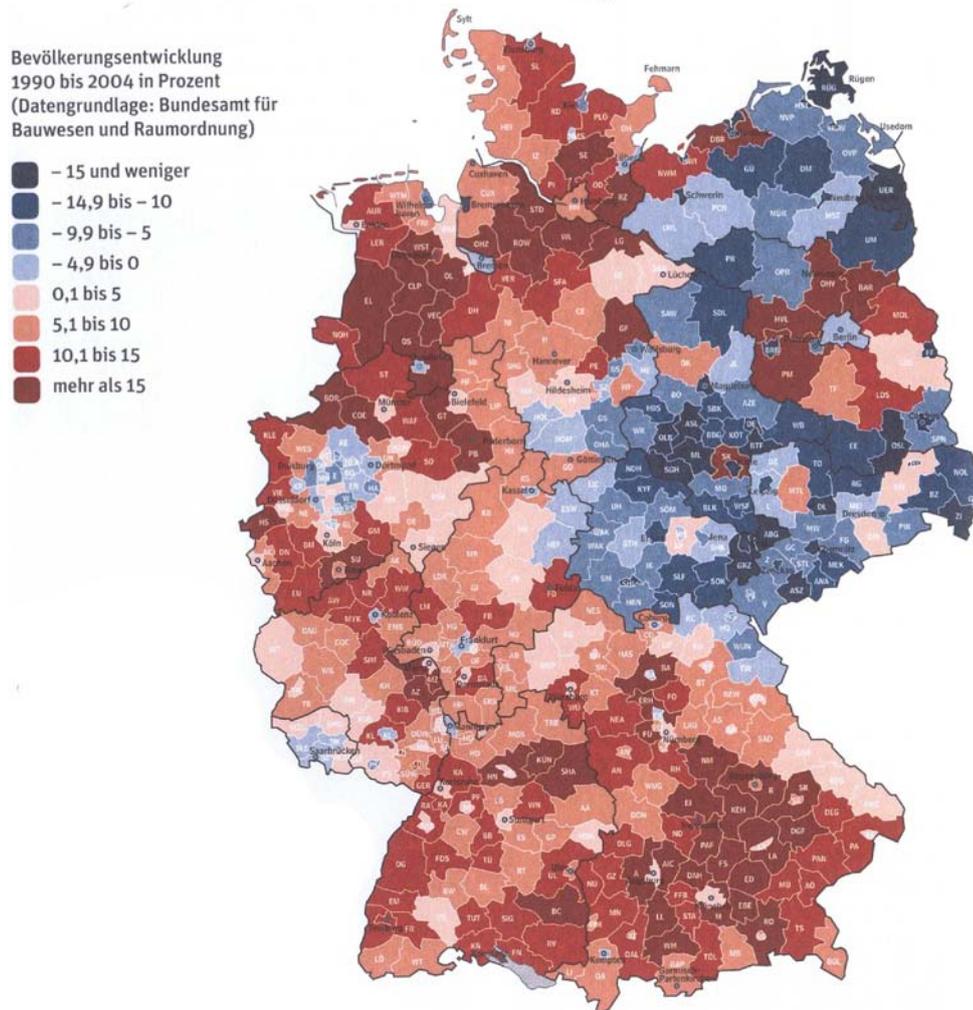


Abb. 12: Bevölkerungsentwicklung in Deutschland 1990-2004
(verändert nach: KRÖHNERT et al. 2006²:36)

Eine räumlich und regional differenzierte Betrachtung des ostdeutschen Schrumpfungsprozesses zeigt dennoch Polarisierungstendenzen (HERFERT 2004:57). Von Schrumpfungsprozessen außen vor sind der relativ breite Siedlungsring um Berlin sowie die „Speckgürtel“ um die übrigen großstädtischen Zentren (MÜLLER 2003:31). Insgesamt existieren wenige „Stabilitätsinseln“ im Vergleich zu „großräumigen Clustern des Bevölkerungsverlusts“ (HERFERT 2004:57). Die potentiellen Problemräume kristallisieren sich als „Bänder von Regionen“; dies sind altindustrielle Regionen (z. B. Magdeburg-Halle-Gera), zu DDR-Zeiten industrialisierte ländliche Räume (z. B. Schwedt-Eisenhüttenstadt-Guben) sowie Regionen in peripheren Lagen (z. B. Vorpommern) (HERFERT 2004:57).

Innerhalb der ostdeutschen Schrumpfungslandschaft sind die *ländlichen Räume* auffällig. Im Gegensatz zu den Verdichtungsräumen sind ländliche Räume im gravierenderen Maß von den Begleiterscheinungen des Bevölkerungsrückgangs betroffen und stehen damit vor erheblichen ökonomischen, sozialen und infrastrukturellen Herausforderungen.

Die demographische und ökonomische Sondersituation ländlich geprägter Gebiete in Ostdeutschland zeigt sich besonders deutlich bei einem Vergleich mit ländlichen Regionen in Westdeutschland; so liegen die Regionen mit den stärksten Entwicklungsproblemen zum größten Teil im Osten (MILBERT 2004:27). Insgesamt stehen den Bevölkerungsrückgängen in ländlichen Regionen der neuen Länder Gewinne in den alten Ländern gegenüber (KEMPER 2004a:24). Dass sich das ostdeutsche Schrumpfungsproblem verstärkt als Problem ländlicher Regionen zeigt, liegt auch darin begründet, dass jene rein flächenmäßig weite Teile des ostdeutschen Raumes abdecken. Die demographische Schrumpfung im Osten begünstigt schließlich wachsende Disparitäten in der Wirtschaftsentwicklung zwischen West- und Ostdeutschland sowie zwischen Verdichtungsräumen und ländlichen Gebieten in Ostdeutschland (WINKEL 2003:6).

Die Bevölkerungsentwicklung einer Region hängt in starken Maße von der Beschaffenheit ihres Arbeitsmarkts ab: Insbesondere für das Wanderungsgeschehen ist die quantitative wie qualitative Situation an den regionalen Arbeitsmärkten bedeutsam. Voraussetzungen, um in der Region zu bleiben, sind u. a. die prinzipielle Verfügbarkeit von Ausbildungs- und Erwerbsmöglichkeiten, deren längerfristige Sicherheit gekoppelt an eine entsprechende Entlohnung sowie ein Ausbildungs- und Erwerbsangebot, welches mit den individuellen Anspruchsniveaus konform geht.

Generell ist der ostdeutsche Raum im Vergleich zu Westdeutschland verstärkt durch strukturell und weniger regional bedingte Defizite am Arbeitsmarkt geprägt. Alle Regionen in Ostdeutschland sind durch mehr oder weniger stark ausgeprägte Engpässe am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt gekennzeichnet (BLIEN & WOLF 2001:49, IRMEN et al. 2001:139, MOTZKUS 2001:1). Die eher strukturellen Defizite sind auf die Folgen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Transformation seit Beginn der 1990er Jahre zurückzuführen. „Im Prozess der wirtschaftlichen Umstrukturierung gingen Tausende von Arbeitsplätzen in der Landwirtschaft und in den Industriebetrieben der Städte verloren. Eine adäquate Anzahl neuer Arbeitsplätze, vor allem im Handwerk und im Dienstleistungssektor, wurde bisher nicht geschaffen“ (GOLTZ 2004:235). In Ostdeutschland wuchsen die Arbeitslosenquoten seit Beginn der 1990er Jahre bis auf fast 20 Prozent (KEMPER 2004b:313) an und weisen auch in den darauffolgenden Jahren keine merklichen Rückgänge auf.

Die besorgniserregende Situation am ostdeutschen Arbeitsmarkt ist also prinzipiell im übergreifenden Kontext der Folgen der wirtschaftlichen Transformation zu betrachten, die jedoch regional differenziert in Erscheinung tritt (BLIEN & WOLF 2001, KEMPER 2004b)⁷² Ein Blick auf die regionale Verteilung ökonomischer Aktivitäten zeigt, dass die „drastischen Beschäftigtenrückgänge in Industrie und Landwirtschaft [...] großräumige Problemgebiete vor allem in ehemals monostrukturell geprägten Raumeinheiten entstehen [ließen]“, wobei „sich die Neugründungen moderner Industrie- und

⁷²Indikatoren für die schlechte Arbeitsmarktsituation sind die Arbeitslosenquote und in differenzierter Betrachtung Unterbeschäftigung, Frauen- und Jugendarbeitslosigkeit und Langzeitarbeitslosigkeit (IRMEN et al. 2001:131). Auch wenn in allen Regionen Engpässe bestehen, zeigt sich eine regionale Spezifik in den differenzierten Indikatoren: Frauen- und Jugendarbeitslosigkeit ist verstärkt ein Problem der potenzielschwächeren Regionen (z. B. Oberlausitz-Niederschlesien, Dessau und Uckermark über 26 Prozent; in Berlin, Oberes Elbtal/Osterzgebirge, Südthüringen, Mittelthüringen und Mittleres Mecklenburg/Rostock dagegen weniger als Prozent) (IRMEN et al. 2001:139f.).

Dienstleistungsbetriebe auf wenige Standorte mit Agglomerationsvorteilen [konzentrierten]“ (KULKE 2004:294). Es zeigt sich allgemein, dass „die Beschäftigungsentwicklung in den Agglomerationen günstiger als im ländlichen Raum verlaufen [ist]“ (KEMPER 2003:11).

Dieser ungünstige Entwicklungsverlauf zeigt sich deutlich im Vergleich der Arbeitslosenquoten in Agglomerations- und ländlichen Räumen in Ost- und Westdeutschland. Die unterdurchschnittlichen Arbeitslosenquoten im Osten weisen die großen Agglomerationen Berlin, Potsdam, Leipzig, Chemnitz auf, während überdurchschnittliche Werte im ländlichen Raum, aber auch in verstäderten Räumen wie den Industriegebieten Sachsen-Anhalts zu finden sind. In Westdeutschland sind die regionalen Unterschiede in den Arbeitslosenquoten genau umgekehrt. Es bestehen deutlich höhere Quoten in den Agglomerationen (Großstädte und Verdichtungsräume) als im ländlichen Raum (KEMPER 2004b:315).

Die hohe Arbeitslosigkeit in den ländlichen Regionen Ostdeutschlands resultiert hauptsächlich aus dem Beschäftigungsabbau in der Landwirtschaft. Die Zahl der Erwerbstätigen in der Landwirtschaft hat sich im Zuge der Transformation von 1991 bis 1997 um 52,9 Prozent verringert (KULKE 2004:295). Konsequenz ist eine besondere Problemstruktur in ländlichen Räumen: Die vollständige Änderung der landwirtschaftlichen Betriebsstrukturen hin zu einer konkurrenz- und leistungsfähigen Landwirtschaft war mit einer Freisetzung zahlreicher Arbeitskräfte verbunden, die bis heute nicht durch alternative und attraktive Erwerbsmöglichkeiten kompensiert werden können. Die Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern (5,9 Prozent), Brandenburg (5,2 Prozent), Sachsen-Anhalt (4,1 Prozent) und Thüringen (4,1 Prozent) (KULKE 2004:296) weisen zwar die höchsten Beschäftigtenanteile in der Landwirtschaft auf, besitzen aber zugleich die größten Arbeitslosenquoten in Deutschland (außer Thüringen). Der Preis der landwirtschaftlichen Transformation in ländlichen Regionen ist einerseits die Etablierung leistungsfähiger landwirtschaftlicher Unternehmen und andererseits die Entwicklung flächenhafter Problemgebiete (ebd.).

Insgesamt kann konstatiert werden, dass die quantitativ wie qualitativ mangelnde Verfügbarkeit an Erwerbsangeboten ein zentrales Problem für die Entwicklung Ostdeutschlands zur Schrumpfungslandschaft ist und dieses Problem drastischer in den strukturell benachteiligten ländlichen Regionen hervortritt. Somit zählen ländliche Regionen zu den Gebieten, die sich auf dramatische Weise durch die wirtschaftlichen Umstrukturierungen seit dem Mauerfall verändert haben. Sie sind bis heute betroffen durch einen unvergleichbar starken Beschäftigtenabbau und damit einhergehender hoher Arbeitslosigkeit (vgl. GOLTZ 2004, SIEBERT 2004, MILBERT 2004).

Abwanderungen auf die Arbeitsmarktsituation sind die Reaktion auf die Situation an den ostdeutschen Arbeitsmärkten: „Die Ursache für den Bevölkerungsrückgang und dabei speziell für Wanderungen, A. S.] scheint auf der Hand zu liegen: die Arbeitsmarktsituation, insbesondere die hohe Arbeitslosigkeit“ (DIENEL 2005:7). Die quantitative wie qualitative Ausstattung mit Ausbildungs- und Erwerbsmöglichkeiten in einer Region ist ein, wenn nicht sogar der bestimmende Faktor für Wanderungsbewegungen. Dem Ausbildungs- und Erwerbsangebot als Ursache nachgeordnet sind

raumstrukturelle Merkmale wie z. B. die wirtschaftliche und soziale Infrastruktur oder das Wohnungsangebot. Insgesamt ist ein komplexes Gefüge von Faktoren der Raumentwicklung für die Entwicklung und das Ausmaß von Wandervorgängen verantwortlich, wobei sich das Merkmal Arbeitsmarkt vordergründig erweist (MAI 2004:35, GATZWEILER & SCHLÖMER 2008:248).⁷³

Die defizitären Möglichkeiten zur Erwerbstätigkeit sind für Wanderungen aus Ostdeutschland verantwortlich. Zielgebiete sind in erster Linie und allgemein die Regionen Westdeutschlands. Dabei wurden von 1991-1995 vorzugsweise die räumlich nächstliegenden Bundesländer präferiert. Von 1996 bis heute differenzierten sich die Wanderungen hinsichtlich der Zielregionen über das gesamte westdeutsche Bundesgebiet weiter aus (SCHLÖMER 2004:106). Abwanderungen ins Ausland spielten daneben eine zweitrangige Rolle. „Der große Treck gen Westen“ (KRÖHNERT et al. 2006²:44) bedeutet im Resultat, dass zwischen 1989/90 und 2002 per Saldo etwa 1,4 Millionen Einwohner in den neuen Bundesländern in das frühere Bundesgebiet abgewandert sind (BÄHR 2004⁴:308). Die meisten davon verließen ihre Wohnorte in den ersten Jahren nach dem Mauerfall. Bis zur Mitte der 1990er Jahre erreichten die Wanderungsverluste ihren Höhepunkt, um danach merklich abzunehmen. Die Hoffnungen, dass sich die Ost-West-Ströme durch gegenläufige Bewegungen ausgleichen (z. B. Rückwanderer oder Berufstätige, deren Qualifikation in Ostdeutschland nachgefragt wird), wurde jedoch nicht erfüllt. Seit 1998 ist der negative Saldo des Ostens wieder angewachsen. Nahezu alle Raumordnungsregionen der neuen Länder weisen seit 1999 negative Binnenwanderungsbilanzen auf. Erklären lässt sich diese Entwicklung mit der schweren Beschäftigungslage und der anhaltend hohen und sogar steigenden Arbeitslosigkeit (BÄHR 2004⁴:308, KEMPER 2003:11, KRÖHNERT et al. 2006²:44f., MAI 2004:104).

Die Regionen in Ostdeutschland mit den am stärksten negativen Wanderungsbilanzen sind die ländlichen Regionen mit starken und sehr starken Entwicklungsproblemen. Positive Wanderungssalden stellen Ausnahmen dar und betreffen die wenigen Räume ohne strukturelle Probleme (MILBERT 2004:27)⁷⁴. Die negativen Bilanzen resultieren

⁷³Das Kernargument „Arbeitsmarkt“ zur Beschreibung einer Region in Verbindung mit Wanderungen tritt in allen Arbeiten hervor. Attraktivkräfte wie Infrastruktur spielen als Folge der ökonomischen Voraussetzungen eine Rolle, treten jedoch hinter das zentrale Arbeitsmarktargument als Ursache für die Bevölkerungsentwicklung einer Region zurück. Auch wenn Beiträge die Komplexität der gesamten Raumentwicklung für Wanderungen betonen, wird das Kernargument fortgeschrieben: „Wanderungen gelten seit langem – wenn nicht schon immer – als Folge regional ungleichwertiger Lebensbedingungen. Denn diese betreffen zweifellos Merkmale, die für Wanderungsentscheidungen von erheblicher Bedeutung sind. Dazu zählen heute nicht mehr allein irgendein Arbeitsplatz und irgendeine Wohnung, sondern auch Merkmale wie Qualität und Sicherheit des Arbeitsplatzes, vielfältige Aufstiegschancen, Kosten, Form und Qualität des Wohnungsangebotes, Qualität des Bildungs- und Ausbildungsangebotes, ausreichend soziale Infrastrukturversorgung, Freizeit und Naherholungsmöglichkeiten, Umweltqualität, städtisches Leben und vieles mehr. Wanderungen müssen in diesem Zusammenhang dann weitgehend als Folge der bisherigen räumlichen Entwicklung verstanden werden, die zu einer räumlich ungleichen Verteilung der Chancen zur Realisierung individueller Anspruchsniveaus an die Lebensbedingungen geführt hat“ (vgl. GATZWEILER & SCHLÖMER 2008:248).

⁷⁴MILBERT (2004) baut ihre Analysen auf einer problemorientierten Klassifikation ländlicher Räume des BBSR auf. Ländliche Räume in Deutschland werden anhand des Kriteriums Strukturstärke/-schwäche (Siedlungsstruktur und Wirtschaftsentwicklung) eingeteilt. Abgrenzt werden dazu vier Typen ländlicher

einerseits aus der anhaltenden „Westdrift“ (HERFERT 2004:57). Andererseits werden hier die Wanderungsverluste zusätzlich durch mehr oder weniger großräumige Binnenwanderungen innerhalb Ostdeutschlands verstärkt. Gemeint sind traditionelle arbeitsplatz- oder bildungsmotivierte Wanderungen der jungen Bevölkerung vom Land in die Stadt, also von den ländlichen und Umland-Regionen in die größeren Zentren und Agglomerationen (GATZWEILER & SCHLÖMER 2008:249, MILBERT 2004:27f.). Insgesamt sind Zuwanderungen aus dem Ausland in diesen Räumen verschwindend gering und können damit die Verluste nicht wie in anderen Regionen kompensieren (KOCKS 2003:V).

Abwanderungen sind *ein* Problem der demographischen Schrumpfung in Ostdeutschland, aber *das* Problem in ländlichen Regionen. Das beschriebene regionale Disparitätengefälle zwischen Verdichtungsräumen und ländlich-peripheren Regionen in Ostdeutschland ist also in hohem Maße wanderungsindiziert (KEMPER 2004a:14).

„Nun ist weniger das absolute Ausmaß der Wanderungsverluste alarmierend, sondern vielmehr die Stetigkeit und Struktur der Wanderungen, vor allem die Altersverteilung“ (MAI 2004:104). Das führt zur Frage: Wer wandert? Es sind vorzugsweise die jungen 18 bis 30-Jährigen, die aufgrund der schlechten Ausbildungs- und Erwerbsmöglichkeiten abwandern (SCHLÖMER & GATZWEILER 2008:249)⁷⁵.

Bei den *altersselektiven Wanderungen* treten zudem deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede auf. Es entsteht ein Missverhältnis zwischen der auffällig höheren Abwanderung von Frauen im Vergleich zu den Männern: „1991-2004 wanderten netto gut 364.000 Männer aus Ostdeutschland ab, im gleichen Zeitraum jedoch 536.000 Frauen“ (MAI 2006:360). Bedingt durch diese Altersselektivität „gehen den Herkunftsregionen immer auch potentielle Mütter und Väter und natürlich auch Konsumenten und Arbeitskräfte verloren“ (DIENEL 2005:9). Hinzu kommt, dass unter dieser Altersgruppe vorwiegend Personen mit guter Bildung zu Ausbildungsbeginn oder Berufsstart wandern. Bei den hoch qualifizierten Wanderern ist zudem noch der Anteil der Höchstqualifizierten durch einen verstärkten Zuwachs gekennzeichnet (KEMPE 2001:205). Die „wandernden Bevölkerungsteile“ (ebd.) unterscheiden sich von den Sesshaften in der Alters-, Qualifikations- und Motivationsstruktur: „Wer wandert, hat eine Motivation und ein Ziel und verfügt über genügend soziales Kapital, dies in eine gerichtete Aktion umzusetzen – soziales Kapital, das vielen Sesshaften mangelt. Diese qualitativen Faktoren machen neben der Altersstruktur die politische Brisanz der Abwanderung aus“ (DIENEL 2005:9)⁷⁶.

Räume mit sehr starken, mit starken, mit weniger starken und ohne nennenswerte Entwicklungsprobleme. Das Ausmaß der Entwicklungsprobleme korreliert mit der Intensität von demographischen Schrumpfungprozessen (vgl. IRMEN 1995).

⁷⁵vgl. zur These der Berufs- und Bildungswanderung u. a. BRANDENBURG 2006, MAI 2004:161f., DIENEL 2005, FRIEDRICH & SCHULTZ 2007, GANS & KEMPER 2003, KRÖHNERT et al. 2006²:44ff., MILBERT 2004, SCHLÖMER 2004, SCHNEIDER 2005, BRANDENBURG 2006.

⁷⁶Geschlechtsspezifische Wanderungen sind nur randläufig ein Thema im akademisch/professionellem Diskurs (vgl. KRÖHNERT et al. 2006²:23); dabei handelt es sich vorzugsweise um ein Kernargument der populären Diskussion.

Die Brisanz offenbart sich in einem *Brain-Drain* in Ostdeutschland und dort insbesondere in den ländlichen Regionen. Der Verlust an gut ausgebildeten jungen Leuten ist in den strukturschwachen ländlichen Räumen viel ausgeprägter: „Nirgends sonst war der Beschäftigtenabbau so stark, die Arbeitslosigkeit so hoch. Folglich wandern die Menschen aus diesen Regionen in überdurchschnittlichem Maße ab, vor allem die junge Bevölkerung“ (MILBERT 2004:26). Damit gehen den Regionen die „unentbehrlichen aktiven und kreativen Jahrgänge“ verloren, was einen „schmerzlichen Verlust endogenen Humankapitals⁷⁷ für die regionale Wirtschaft“ bedeutet (MILBERT 2004:28).

Damit sind die Faktoren zusammen gestellt, welche die Situation in Ostdeutschland und dort besonders in der ostdeutschen Provinz als *Krise* kennzeichnen. Die allgemeine Schrumpfung als Ausgangssituation, die ungünstige Situation und strukturell defizitäre Lage der regionalen Arbeitsmärkte und die damit verbundenen altersselektiven Abwanderungen markieren einen Teufelskreislauf in den regionalen Entwicklungen: „Offenbar schreibt eine negative Wirkungskette die Benachteiligung gerade peripherer ländlicher Regionen fest“ (HENKEL 2005:49). Abwanderungen sind Reaktionen auf die ungünstige raumstrukturelle Beschaffenheit einer Region (vor allem die Ausstattung mit Ausbildungs- und Erwerbsmöglichkeiten). Für den Einzelnen sind derartige Reaktionen existenziell notwendig. Für die einzelnen Regionen stehen sie für den unwiderruflichen Verlust von Humankapital und werden damit zur Gefahr für ihre wirtschaftliche, soziale und infrastrukturelle Tragfähigkeit. Der erwerbs- und ausbildungsbedingte Fortzug vieler qualifizierter jüngerer Menschen führt schließlich dazu, dass die Schrumpfung im Großteil der ländlichen Regionen Ostdeutschlands besonders schnell voranschreitet. Daraus entstehen erhebliche Probleme wie eine „Schwächung an menschlicher Leistungskraft“ und eine „finanziell gebotene Eindichtung sozialer, ausbildungsmäßiger, verkehrmäßiger und sonstiger infrastruktureller Versorgung“ (VONDERACH 2005:41f.). Konkrete Konsequenzen sind zu sehen z. B. in Tragfähigkeitsproblemen des ÖPNV, bei Handel und Dienstleistungen, in bestehender sozialer und kultureller Infrastruktur, in der Energie- und Wasserversorgung oder in erheblichen Veränderungen im altersspezifischen Infrastrukturbedarf, bei Schwankungen in den Infrastrukturkosten, in zu nehmenden Herausforderungen im Bereich kommunaler Finanzen oder im Feld gesellschaftlicher Integrationsaufgaben (KOCKS 2003:III, MÜLLER 2003:35)⁷⁸.

⁷⁷Als Humankapital sind alle im „formalen Bildungs- und Ausbildungssystem erworbenen Qualifikationen“ (BRANDENBURG 2006:228) gemeint. Zur These des Humankapitalverlusts vgl. u. a. BRANDENBURG 2006, FRIEDRICH & SCHULTZ 2007, GANS & KEMPER 2003, KEMPE 2001, SCHNEIDER 2005. Eine Kernthese ist, dass Abwanderungen bundesweit eine wachsende Heterogenität in der Humankapitalausstattung von Regionen bedingen; dass der aggregierte Humankapitalbestand einen Bruch zwischen Ost- und Westdeutschland, wie auch zwischen Verdichtungs- und ländlichen Räumen markiert (BRANDENBURG 2006:231f.).

⁷⁸Zur demographischen Wandel und die Konsequenz auf die Versorgung mit Infrastruktur vgl. auch folgende Argumentation: „Im Rahmen der infrastrukturellen Versorgungsplanung wird ein anhaltender Bevölkerungsrückgang häufig als Anfangsimpuls einer Wirkungskette interpretiert, die über Unterauslastung, Verteuerungseffekte bzw. Rentabilitätsprobleme, Schließung von Einrichtungen, Vergrößerung der Einzugsbereiche der verbleibenden Einrichtungen und unzureichende Erreichbarkeit vor allem für wenig mobile Bevölkerungsgruppen führt. Gefahren für das Netz infrastruktureller Einrichtungen durch

Dadurch verschärfen sich bereits bestehende regionale Disparitäten zwischen den Verdichtungsräumen und ländlichen Räumen oder zwischen ländlichen Räumen in West- und Ostdeutschland. Ein großer Teil der ländlichen Regionen in Ostdeutschland wird sich zu dauerhaften Problemregionen entwickeln (VONDERACH 2005:41f.).⁷⁹

Im Sinne von *Intervention* sind für diese prognostizierten Entwicklungen folgende Empfehlungen maßgeblich. Zunächst ist neben der akademischen eine breitere öffentliche Aufmerksamkeit für die Befunde von Bedeutung (VONDERACH 2005:42). Zweitens fordern sie zu einem politischen und raumplanerischen Umdenken auf. Ein „wanderungspolitisches“ Umdenken bedeutet, Binnenwanderungen nicht länger aufhalten zu wollen: „Der Wohnortwechsel ist eine Volksabstimmung mit den Füßen. Er folgt einem wirtschaftlichem Gefälle und lässt sich langfristig nicht durch staatliche Eingriffe aufhalten“ (KRÖHNERT et al. 2006²:45). Aus Sicht der Raumplanung bedeutet das den „Zwang zur räumlichen Konzentration als nachhaltiges Schrumpfungsmodell und ein intensives Nachdenken über vernünftige Rückzugsstrategien aus der Fläche. Es wird notwendig sein, Teile von Regionen einer neuen Raumnutzung zuzuführen, sie weitestgehend zu entsiedeln, ja selbst Städte sterben bzw. auf ein siedlungsstrukturell vertretbares Maß schrumpfen zu lassen“ (HERFERT 2004:62).

Für die strukturschwachen ländlichen Regionen gibt es besonderen Handlungsbedarf. Nachhaltiges Schrumpfen heißt dort, zumindest die kleineren Zentren mit wirtschaftlichem Potential zu identifizieren, zu fördern und zu pflegen, weil diese auch den Menschen in der Fläche zugute kommen (KRÖHNERT et al. 2006²:45). Das bedarf vor allem Entwicklung und Durchführung von Strategien zur Sicherstellung der infrastrukturellen Versorgung (WIEST 2004:287ff.)⁸⁰.

Handlungsansätze diesbezüglich zeigt stellvertretend das Modellvorhaben der Raumordnung „Anpassungsstrategien für ländliche/periphere Regionen mit starkem Bevölkerungsrückgang in den neuen Ländern“⁸¹. Hierbei werden Strategien zur Infrastrukturanpassung an den Bevölkerungsrückgang auf regionaler Ebene erarbeitet und in Projekten erste Umsetzungen geprüft (THRUN 2003:709). Ziel des Vorhabens ist, „den Prozess der Anpassung aktiv zu gestalten“, das heißt, „die Herausforderung mit

Bevölkerungsrückgänge und altersstrukturelle Verschiebungen bestehen besonders in den Regionen, die bereits durch eine geringe Einwohnerdichte gekennzeichnet sind oder mit extremen Bevölkerungsabnahmen konfrontiert sind“ (WIEST 2004:274).

⁷⁹Das Argument, dass ländliche Räume in der Krise sind, zeichnet sich besonders innerhalb von Regionalstudien ab (vgl. für den Landkreis Prignitz in Brandenburg GOLTZ 2004, für ländliche Gebiete in Brandenburg SIEBERT 2004, für ländliche Gebiete in Thüringen SEDLACEK 2007). Es ist bei diesen Studien auffällig, wie unter dem gesamt- bzw. ostdeutschen Label „Schrumpfungslandschaft“ zwar regional differenziert, aber inhaltlich mit Hilfe der gleichen Krisensemantik über ländliche Räume kommuniziert wird. Für die Darstellung der Geschichte wurde aus diesem Grund auf eine regional differenzierte Betrachtung nach Bundesländern o. ä. verzichtet.

⁸⁰Zum Repertoire raumplanerischer Empfehlungen zur Regionalentwicklung unter Schrumpfungsbedingung in den genannten Dimensionen vgl. GATZWEILER & SCHLÖMER 2008:258f., KOCKS 2003:IVf., MAI 2004:231, MÜLLER 2003:36f., WINKEL 2007:8f.

⁸¹Das Modellprojekt ist initiiert und durchgeführt vom Bundesministerium für Verkehr, Bau- und Wohnungswesen (BMVBW) gemeinsam mit dem BBSR und dem Institut für Stadtforschung und Strukturpolitik GmbH (IfS).

Hilfe neuer Ideen, neuer Technologie, neuer Partnerschaften, aber auch bereits bewährter Konzepte aus benachbarten Ländern anzunehmen“ (ebd.). Ausgangspunkt bilden die drei Modellregionen Mecklenburgische Seenplatte, Lausitz-Spreewald und Ostthüringen. Vorrangige Handlungsfelder für einzelne Anpassungsstrategien sind: soziale Infrastruktur (z. B. Aufrechterhaltung wohnortnaher Bildungsgebiete, Aufbau sozialer Einrichtungen für eine alternde Bevölkerung), technische Infrastruktur (z. B. Verbesserung des ÖPNV), Handel, Dienstleistungen und Verwaltung (z. B. Nachbarschaftsläden, Bürgerämter), Siedlungs- und Landschaftsbild (z. B. Stadtbau in kleinen Städten, Brachflächennutzung in Dörfern), Kommunikation (z. B. Verbesserung des Bildungsangebots durch E-Learning oder der medizinischen Versorgung durch Telemedizin) (THRUN 2003:712ff.).

Neben dieser infrastrukturellen Anpassung heißt nachhaltiges Schrumpfen in strukturschwachen ländlichen Regionen, konsequent darüber nachzudenken, jegliche raumplanerischen Aktivitäten in den Regionen einzustellen, die sich demographisch unaufhaltsam entleeren. Es müssen Erwägungen angestellt werden, wie solche Regionen auch als Erholungsflächen und Regenerationsräume für den Naturhaushalt genutzt werden können; inwieweit Brachflächen (z. B. Gewerbe-, Industrie- und Militärbrachen) als Biotop zur Bereicherung der Biodiversität sich selbst überlassen werden können; wie es möglich wird Schutzgebiete und wieder entstehende Naturräume europaweit zu identifizieren und untereinander zu vernetzen (KRÖHNERT et al. 2006²:47).

Für die Raumplanung insgesamt bedeuten die Entwicklungstrends in Ostdeutschland resp. der ostdeutschen Provinz die Herausforderung, einen konsequenten Paradigmenwechsel vom Wachstum zur Schrumpfung zu vollziehen (HERFERT 2004:62, MÜLLER 2003:36)

8.2 „Der Letzte macht das Licht aus“ – Eine zweite Geschichte

Der Osten blutet aus (TA 22.08.2010), d. h. Ostdeutschland gehen die Menschen aus (SZ 24.08.2006). Der demographische Wandel findet zwar überall in Deutschland statt, im Osten allerdings hat er sich bereits zur demographischen Katastrophe ausgewachsen (SPIEGEL ONLINE 14.03.2006). Prognosen zufolge wird sich die Bevölkerungszahl im Osten des Landes bis 2050 von derzeit 10 Millionen auf ungefähr 4,5 Millionen halbieren (DEUTSCHLANDRADIO KULTUR 03.10.2006) (vgl. Abb. 13).



Abb. 13: „Der Osten blutet aus“
(verändert nach: TA 22.08.2010)

Seit der deutschen Vereinigung treibt das wirtschaftliche Gefälle den Wegzug aus den ostdeutschen Ländern an (DEUTSCHLANDRADIO KULTUR 03.10.2006). Betrachtet man die Entwicklung des gesamten Arbeitsmarktes Ost, dann ist die Arbeitslosigkeit östlich der ehemaligen Grenze mehr als doppelt so hoch wie westlich von ihr. Seit Ende der Neunziger liegen die Wachstumsraten in Ostdeutschland regelmäßig unter denen Westdeutschlands – mit der Folge, dass der Osten nicht aufholt, sondern weiter zurückbleibt (DIE ZEIT 29.09.2005). Dennoch ist der deutsche Osten keine graue Zone. Die Arbeitslosigkeit ist allgegenwärtig, aber wer den Schleier wegzieht, entdeckt ein Land der Kontraste und Widersprüche. Während Städte wie Jena als Region mit hohen Zukunftschancen gelten, ist es um die Zukunft z. B. der Uckermark eher schlecht bestellt. Sie ist der größte Landkreis Deutschlands, so groß wie das Saarland, aber dünner besiedelt als Burkina Faso. Die Folgen der Misere lassen sich an vielen Stellen des Kreises besichtigen. Schulgebäude stehen leer, Wohnungen werden abgerissen. Straßen führen in Dörfer, wo es keinen Laden mehr gibt und der Weg zum nächsten Arzt mitunter 60 Kilometer lang ist (DIE ZEIT 29.09.2005).

In ländlichen Gebieten abseits der prosperierenden Städte und ihres Umlandes rotieren tückische Teufelskreise (SPIEGEL ONLINE 14.03.2006.), in denen sich die demographische Abwärtsbewegung ständig beschleunigt (DIE WELT 09.11.2006).

Wirtschaftsprobleme – Abwanderung – vermehrte Wirtschaftsprobleme – vermehrte Abwanderung und so weiter und so fort. Während die großen Städte schrumpfen, sterben bereits die Dörfer. Ganze Regionen wie Nordthüringen, Ostprignitz, Altmark, Uckermark, Vorpommern und die Lausitz sind der Verödung preisgegeben (SPIEGEL ONLINE 14.03.2006).

Vor allem junge Menschen verlassen den Osten. Der Trend in den Westen bleibt ungebrochen. Mehr als die Hälfte der Abwandernden ist zwischen 18 und 30 Jahren alt. Experten gehen davon aus, dass nicht nur minderqualifizierte Arbeitsuchende, sondern ganz viele Hochqualifizierte in den Westen ziehen. Zurück bleiben häufig die Schwachen. Es findet ein klassischer Brain Drain statt (TAZ 29.09.2005). Aber es sind nicht ausschließlich die Jungen, dem Osten laufen die Frauen davon und nicht nur wegen der Karriere, die sie im Westen machen können. Viele suchen auch den Mann, der ihren Ehrgeiz teilt und den sie im Osten nicht finden. Zurück bleiben Männer, und darunter zu viele von denen, die auch so schon zurückgeblieben sind: ohne Schulabschluss, ohne Job, jetzt auch noch ohne Frau (DER SPIEGEL 04.07.2007). In Ostdeutschlands Dörfern leben zunehmend Problem-Männer (FR 31.05.2007). Trostlosigkeit macht sich breit in den Provinznestern. Gewalt, Rechtsextremismus und die NPD schlagen zu. Braune Inseln entstehen im kargen Land (SÜDDEUTSCHE.DE 18.09.2006). So wie die idyllische 400-Seelen-Gemeinde Postlow in der malerischen Landschaft Ostvorpommerns. Dass es hier 38 Prozent NPD-Wähler geben soll, ist eigentlich unvorstellbar. Wer in den stillen Dorfstraßen nach Nazi-Schlägern sucht, wird keine finden. Alles wirkt so friedlich, so normal. Und doch: In den Köpfen der Menschen sieht es ganz anders aus. Die unzähligen NPD-Plakate im Ortsteil Görke sind der erste Riss im Bild des verschlafenen Bauerndorfes. „Schnauze voll!“, „Wehrt euch!“, den „Bonzen auf die Finger hauen!“ prangt es von jedem zweiten Laternenpfahl. Andere Parteien haben den Kampf offenbar aufgegeben: An der Landstraße hängt mutterseelenallein ein einziges Plakat der Linkspartei (BERLINER KURIER 20.09.2006).

Die ostdeutsche Provinz steckt in einer demographischen Krise. Was ist zu tun? Erstens: Die Infrastruktur ist an den Schrumpfungprozess anzupassen, d. h. Abreißen: Bislang hat z. B. allein Sachsen 50.000 Wohnungen beseitigt; weitere 400.000 stehen leer, zum Teil wurden sie eben erst saniert. Das sei schon nötig, um einen Kollaps der Immobilienmärkte zu verhindern. Andernfalls könnten reihenweise Wohnungsfirmen pleite gehen, weil sie ihre Wohnungen nicht mehr zum gewohnten Preis vermieten können (SZ 24.08.2006). Zweitens: Der Bund muss verstärkt Kompetenzcluster und Wachstumskerne fördern (TAZ 29.09.2005). Es sind die Regionen auszuwählen, die gefördert werden und jene, bei denen nur noch der Rückbau organisiert werden kann. Rückbau heißt minimale öffentliche Dienstleistungen, schlechte Verkehrsanbindung, Arzt und Schule nur noch in zentralen Orten (DIE ZEIT 29.09.2005). Drittens geht es darum, Abwanderungen zu stoppen, Zuwanderungen zu fördern und Menschen an den Osten zu binden: Das bedeutet, zuerst eine Frauenoffensive (OTZ 19.07.2006). Frauen kann man an den Osten binden, in dem man ihnen flexible Arbeitszeiten und Kinderbetreuungsplätze anbietet. Und auch im Hochschulbereich könnten die neuen Länder punkten, um ostdeutsche Studierende zu halten und westdeutsche hinzuzugewinnen (DEUTSCHLANDRADIO KULTUR 03.10.2006). Eine höhere Priorität als

gegenwärtig muss also der Bildungspolitik zukommen. Die Devise: Kein Talent, ob jung oder alt, darf verloren gehen (DIE WELT 09.11.2006). Trotz allem steht dem nötigen Kommen und Bleiben entgegen, dass der Arbeitsmarkt im Osten wenig attraktiv ist (TA 28.08.2010). Und letztlich gilt: Wir können die Leute ja nicht einmauern (DEUTSCHLANDRADIO KULTUR 01.06.2007).

Deswegen heißt es mancherorts bereits: Wölfe und Bären statt Schule und Schiene. Dem Abwanderungsproblem auf diese Art zu begegnen könnte z. B. bedeuten, eine Abwanderungsprämie an Menschen zu zahlen, die aus diesen Gebieten wegziehen wollen. Das mit dem Ziel, in den entleerten Gebieten Naturparks zu errichten (DEUTSCHLANDRADIO KULTUR 12.09.2007). Anstatt der Menschen, aber ähnlich den Wölfen und Bären sind es in anderen Dörfern Ostdeutschland Schweine, die angesiedelt werden: Die Menschen gehen, die Tiere kommen. Ostdeutschland wird leerer und niederländische Fleischproduzenten investieren in gigantische Mastanlagen. 85.000 Schweine für Hassleben, das ist der Plan. Das thüringische Dorf Hassleben zählte vor der Wende rund 1000 Einwohner, jetzt noch 564, es gibt also Platz (DER SPIEGEL 03.09.2007).

Insgesamt hat sich herumgesprochen, dass es schrumpfende Regionen gibt. Schrumpfen meint nicht nur ein Weniger, sondern auch eine Zunahme der Ungleichheit. Dennoch in Kraft ist das raumplanerische Leitbild der gleichwertigen Lebensverhältnisse. Die Formel verheißt einen Ausgleich der Unterschiede, einen Ausgleich, den es nicht geben kann. Allenfalls ein neuer, mit der wachsenden Ungleichheit rechnender Gesellschaftsvertrag würde die räumlichen Unterschiede nicht in erster Linie als Problem betrachten, sondern auf sie mit angemessen flexiblen und differenzierten Regularien reagieren. Das bedeutet, keine am Maßstab dicht besiedelter Regionen orientierte Qualitätsdiskussion, stattdessen die Frage, wie unter den gegebenen Umständen das Gemeinwesen am besten funktionieren kann (SZ 06.10.2010). Und im besten oder schlimmsten Fall heißt das eben auch: Der Letzte macht das Licht aus (DEUTSCHLANDRADIO KULTUR 03.10.06/TAZ 29.09.2005).

8.3 Zum „Stoff“, aus dem Erzählungen sind

Bisher dargestellt wurden – auf Kernargumente reduziert – *zwei* Geschichten zum Abwanderungsproblem vorzugsweise in der ostdeutschen Provinz. Die erste Geschichte entspricht der Abwanderungsthese wie sie in Wissenschaft, Politik und Raumplanung – also in der akademisch/professionellen Diskussion von Bedeutung ist.⁸² Im zweiten Fall wurde die Geschichte zur wanderungsindizierten Krise der ostdeutschen Provinz ein weiteres Mal erzählt. Dies allerdings so, wie sie sich in den Massenmedien, d. h. in der öffentlichen Diskussion entlang zentraler Rezeptionstopoi präsentiert.

Dazu wurde davon ausgegangen, dass die akademisch/professionell produzierte Abwanderungsthese in den Massenmedien zum Zweck einer breiten öffentlichen Verständlichkeit auf einfache und fixe Bilder, Formeln bzw. Argumentationsmuster mit rezeptiver Wirksamkeit gebrochen wird. Massenmedial hergestellte Rezeptionstopoi und ihre Verstrickung in eine Erzählung gelten in diesem Fall als Resultat von Vermittlungsanstrengungen zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit (WEINGART 2003:114). Die ostdeutsche Abwanderungsthese in ihrer popularisierten Variante steht

⁸²Die (Re-)Konstruktion der akademisch/professionellen Erzählung zum Thema Ostdeutschland/ostdeutsche Provinz und Abwanderung speist sich aus einer Auswahl einschlägiger wissenschaftlicher Publikationen zum Thema. Beobachtet und zu einer Erzählung aufbereitet wurden in erster Linie Forschungsbefunde des Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR), wie sie in der Schriftenreihe „Forschungen“ sowie der Fachzeitschriften „Informationen zur Raum-entwicklung“ und „Raumordnung und Raumforschung“ publiziert sind. Das BBSR ist eine Forschungseinrichtung, dessen Aufgabe darin besteht, in den Politikbereichen Stadt- und Raumentwicklung, Städtebau, Wohnungs- und Immobilienmarkt sowie Bauen und Baukultur auf nationaler und europäischer Ebene zu beraten. Das wissenschaftliche Selbstverständnis des BBSR „zeichnet sich dadurch aus, dass der Fokus von Forschung und Beratung auf die Schnittstelle von Wissenschaft und Politik ausgerichtet ist. So ist die Arbeit des BBSR praxisorientiert, interdisziplinär ausgelegt, sie bindet Anwender des Wissens transdisziplinär ein und generiert vor allem Transferwissen“ (www.bbsr.bund.de).

Das BBSR gilt als Institution, die wissenschaftlich fundierte raumbezogene Informationen für Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit bereitstellt. Das BBSR organisiert dazu ein raumbezogenes Informationssystem zur laufenden Raumb Beobachtung (www.bbsr.bund.de).

Es wurde für die Konstruktion der Geschichten dem BBSR eine hohe Diskursstellung unterstellt, d. h., dass es als bedeutender Produzent von Wissen im Umfeld des Abwanderungsproblems auftritt. Deutlich wird dies u. a. dadurch, dass sich zahlreiche der für die Erzählung verwendeten wissenschaftlichen Publikationen unabhängig vom BBSR auf Datengrundlagen des BBSR beziehen.

Eine weitere Materialgrundlage, die sich an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit bewegt (und z. T. auch auf Informationen des BBSR) aufbaut ist eine Studie zur demografischen Lage Deutschlands des Berlin-Instituts für Bevölkerung und Entwicklung (KRÖHNERT et al. 2006²). Die Studie wurde deshalb verwendet, da sie in der öffentlichen Diskussion prominent behandelt und dort als wissenschaftliche Studie bewertet wird.

Das Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung ist allerdings kein Forschungsinstitut im originären Sinn, sondern „konzentriert sich darauf, wissenschaftliche Erkenntnisse aufzubereiten und zu verbreiten sowie Konzepte zur Lösung demografischer Probleme zu erarbeiten“ (www.berlin-institut.org).

demnach für ein selektives, reduziertes, pointiertes und mitunter verzerrtes, aber gerade deswegen rezeptionsfreudiges Bild.⁸³

Das Bild, besser: die Erzählung vom sukzessiv fortschreitenden Verfall der ostdeutschen Provinz kann mit folgender Matrix aus Kernargumenten auf den Punkt gebracht werden:

4. *Ostdeutschland schrumpft:*

Die Erzählung wird durch den Anschluss an die Diskussion über die „demografische Schrumpfung als deutsches Problem“ geöffnet. Aspekte des Phänomens sind der Geburtenrückgang und Abwanderungen. Demografische Schrumpfung tritt regional differenziert auf, eine genaue Lokalisation weist Ostdeutschland und dort insbesondere ländliche Regionen im Vergleich zu den Regionen Westdeutschland als besonders betroffene Territorien aus.

5. *Ostdeutschland/ostdeutsche Provinz = ungünstige Arbeitsmarktbedingungen:*

Ostdeutschland ist allgemein und transformationsbedingt durch strukturelle Defizite am Arbeitsmarkt geprägt, die sich in ländlichen Regionen in der quantitativen Verfügbarkeit sowie in der qualitativen Ausstattung von Ausbildungs- und Erwerbsmöglichkeiten stärker vermitteln.

6. *Keine Arbeitsplätze = Abwanderung:*

Die stärker zu beobachtende demografische Schiefelage in ländlichen Regionen ist in hohem Maße wanderungsindiziert. Auslöser für Wanderungen ist die zu den Agglomerationsräumen und Westdeutschland ungleich schlechtere Situation am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.

7. *Frau/Mann und jung und schlau = weg:*

⁸³Zur exemplarischen Illustration dieser Geschichte wurde eine Kompilation von Textauszügen aus Zeitungsberichten und Radiobeiträgen gewählt. Materialgrundlage bilden somit ausgewählte Berichte zum Thema „Abwanderung aus Ostdeutschland“ aus den Jahren 2005 bis 2010. Die Berichte wurden systematisch recherchiert und analysiert. Bei den Berichten, die für die Textcollage als Grundlage dienen, handelt es sich um sogenannte Leitbeispiele, die im Zuge eines kritischen Abgleichs aller Texte des Materialfundus extrahiert wurden und nun als Exempel zur Demonstration von zentralen Rezeptionstopoi rund um das Thema Abwanderung aus Ostdeutschland dienen. Bei den Radiobeiträgen handelt es sich ausschließlich um Mitteilungen des Deutschlandradios Kultur (www.dradio.de). Bei den Pressemitteilungen wurde darauf geachtet, die Diskussion in überregionalen (z. B. FR, TAZ, DIE ZEIT, SZ) und regionalen Zeitschriften (z. B. BERLINER KURIER, OTZ, TA) zu verfolgen. Es ist anzumerken, dass die Dokumentenanalyse nicht im Sinn einer empirisch strengen Sättigung, sondern prinzipiell mit dem Anspruch zur Illustration von möglichen Geschichten durchgeführt wurde. Die Recherche, Aufbereitung und Analyse der Texte orientiert sich somit konsequent an den didaktischen Prinzipien Exemplarität und Illustration.

Es sind junge, qualifizierte und motivierte Menschen, vorzugsweise weiblichen Geschlechts, zwischen 18 und 30 Jahren, die ihre Regionen ausbildungs- und erwerbsorientiert verlassen und damit für einen Brain Drain sorgen.

8. *Abwanderung = Veröden und Verblöden = Provinz in der Krise:*

Die Wanderungsverluste werden zur Gefahr für die wirtschaftliche, soziale und infrastrukturelle Tragfähigkeit der betroffenen Regionen.

9. *Provinz in der Krise = politisch organisierter Rückbau/-zug:*

Dies führt schließlich zu politischen und raumplanerischen Herausforderungen, die hauptsächlich in der Entwicklung und Durchführung von geeigneten Anpassungsstrategien an die demografischen Schrumpfbedingungen wie z. B. Rückbau, Anpassung von Infrastruktur bestehen.

Die dargestellte argumentative Struktur weist den Osten und seine Provinz als maßgeblich durch eine „negative Wirkungskette“ raumstruktureller Faktoren betroffen aus. Sie bildet den Kern beider Geschichten und steht insgesamt für ein Rezeptionsangebot, das einer breiteren Öffentlichkeit zur Interpretation verfügbar ist.

Beide Geschichten sind als Spuren für eine mögliche „geographische Narration“, einen „Erzählten Raum“ zu bewerten. „Geographischen Narrationen“ zugrunde liegen raumbezogene Erzählmuster. Im Folgenden wird eine allgemeine Idee formuliert, wie ein solches Erzählmuster⁸⁴ im Fall der ostdeutschen Abwanderungstheorie aussehen könnte (vgl. Kapitel 8.3.1). Im Anschluss daran wird auf der Mikroebene exemplarisch ausgewählter Argumente gezeigt, welches geographische Hintergrundwissen dieses Erzählmuster im Kern zusammenhält (vgl. Kapitel 8.3.1).

⁸⁴Das Erzählmuster wird zunächst entlang des Handlungsrahmens (*Plot*) und der Wertestruktur präsentiert, die sich über *Gegensatzpaare* organisiert und festlegt, was in der Logik der Geschichte richtig oder falsch, gut oder schlecht etc. ist. Erst ganz zum Schluss in der Diskussion über die potentielle Wirkmächtigkeit der Abwanderungstheorie wird diskutiert, ob und inwieweit die Geschichte auch anders hätte erzählt werden können, d. h. ob und inwieweit sie sich als Geschichte ausgelassener Wege situiert (vgl. Kapitel 7.2.3).

8.3.1 Die Abwanderungsthese – Zur (Er-)Findung eines raumbezogenen Erzählmusters

Die Kernbotschaft beider Geschichten ist, dass die ostdeutsche Provinz durch eine wanderungsindizierte Krise geprägt ist, die sich unaufhaltsam fortschreibt. Wie kommt diese Botschaft in die Welt? Wie ist es möglich, eine solche Botschaft zu erzählen?

Verantwortlich, um über Abwanderungen aus Ostdeutschland in akademisch/professionellen und populären Praxisfeldern zu reden, ist eine Wandlungsrhetorik, die einfach formuliert als spezifisch *ostdeutsch* in Erscheinung tritt. Es wurde bereits konstatiert, dass räumliche Mobilitätsfragen nur dann als Zeitgeistthema relevant sind, wenn gleichzeitig ein intensivierter gesellschaftlicher Wandel im Gang ist oder prophezeit wird (vgl. Kapitel 6.2.1). Im Fall der ostdeutschen Mobilitätsdebatte bekommt der gesellschaftliche Wandel einen Ort und eine individuelle Gestalt. Die anhaltende Diskussion über massenhafte Abwanderungen gäbe es nicht, wenn nicht eine Vorstellung darüber aktiv wäre, dass der deutsche Osten transformationsbedingt zunächst einmal *anders* ist als sein westdeutsches Pendant. *Anders* heißt, dass für ihn vielerorts eine wirtschaftliche Abwärtsspirale angenommen wird. Ostdeutschland gilt durch den politischen und wirtschaftlichen Strukturwandel der 1990er Jahre als gesellschaftlich benachteiligt und ist in vorzugsweise populären Argumentationen bereits in einem prekären Abstieg oder gar Niedergang begriffen (vgl. BISKY 2005:59, MÜLLER 2005:67). Ostdeutschland wird im öffentlichen Diskurs mit einer gesellschaftlichen Sondersituation gleichgesetzt, die sich argumentativ an der historischen Zäsur 1989/90 abarbeitet und im Ergebnis meist eine einfache Formel anbietet, die den Osten im Vergleich zum Westen zwangsläufig als ökonomisch defizitär ausweist. Ostdeutschland als (wirtschaftliches) Problemland – das ist ein Topos, eine unhinterfragte Setzung, an die sich die ostdeutsche Abwanderungsdebatte reibungslos andocken kann. Demnach sind die Diskussionen über Abwanderungen logisch, konsequent und passend zu einem allseits vertrauten Bild ostdeutscher Tristesse. Folgendes Zitat gibt diese Beziehung pointiert wieder:

„In den neuen Ländern vollzieht sich Schrumpfung vielfach als Zusammenbruch des Sozialen. Auf der Suche nach Ausbildungsplätzen verlassen vor allem Jüngere ihre Heimat [...]. Zurück bleibt nicht eine glücklich alternde Gemeinschaft der *Golden Girls*, oder, wie man im ostdeutschen Fall wohl eher sagen müsste, der *Golden Boys*, sondern ein desillusioniertes Häufchen, das sein Zusammenleben neu ordnen muss. Die Floskel ‚verarmt, vergreist, verblödet‘ mag zynisch klingen, dennoch trifft sie die

Probleme schrumpfender Städte und Regionen in den neuen Ländern präzise. Es fehlt an den nötigen materiellen Ressourcen, an Entwicklungsmöglichkeiten und Elan“ (BISKY 2005:165).

Neben der transformationsbedingt prekären Lage Ostdeutschlands existiert noch ein zweiter Topos, der den Abwanderungsdiskurs in umfassender Form legitimiert und ebenfalls eine Wandlungsrhetorik markiert. Es handelt sich dabei um den allgegenwärtigen Bevölkerungsdiskurs, d. h. die wissenschaftliche und öffentliche Rede einer bevorstehenden „demographischen Zeitenwende“ (BIRG 2003³) oder vom drohenden Untergang einer „schrumpfenden Gesellschaft“ (KAUFMANN 2005).

Das Kernargument der Diskussion kann wie folgt zusammen gefasst werden: Für Deutschland wird infolge umfassender Modernisierungsprozesse ein Bevölkerungsrückgang erwartet, dessen zentrale Ursache der Geburtenrückgang ist. Geburtenrückgang bedeutet die magische und angstbesetzte Kinderzahl pro Frau von 1,4 (KAUFMANN 2005:48), damit das Absinken unter das Reproduktionsniveau, was eine Gesellschaft am Leben erhält und schließlich eine drohende Bevölkerungsimplosion:

„Wenn – [...] – sich eine Frauengeneration über die Generationen hinweg nur noch zu zwei Dritteln ersetzt, so bedeutet dies, dass 1000 Frauen nur noch 667 Töchter und 444 Enkelinnen und 296 Urenkelinnen bekommen. Wir stehen derzeit am Beginn der Enkelphase der geburtenschwachen Jahrgänge ab 1973, während die Enkelphase der Baby-Boomer aus den 1960er Jahren abklingt. Ein neuerlicher Geburtenrückgang ist damit für die kommenden Jahre vorprogrammiert, und er wird sich beschleunigt fortsetzen, solange nicht die mittlere Kinderzahl pro Frau nachhaltig steigt“ (KAUFMANN 2005:52).

Das Bevölkerungsproblem betrifft das ganze Land. Auch wenn der deutsche Osten nicht ausschließlich betroffen ist, so trifft es ihn dennoch am empfindlichsten. In the Mix – so die Prophezeiung – ergeben die ökonomische Schieflage Ostdeutschlands, daraus resultierende Abwanderungen und die in Deutschland allgemein beobachtbaren Geburtenrückgänge ein explosives Gemisch, was sich im Osten nur als „demographische Bombe“ (SPIEGEL ONLINE 14.03.2006) entladen kann:

„Demographische Entwicklungen folgen einer gnadenlosen Logik: Sie stärken die Starken und schwächen die Schwachen. In Deutschland haben die Regionen mit den höchsten Löhnen die niedrigste Arbeitslosigkeit und die höchste Zuwanderung. Umgekehrt gilt das Gleiche. Jetzt wächst zusammen, was zusammengehört: Dass sich die Deutschen vor allem im Westen vereinigen würde, hatte sich vor 15 Jahren niemand träumen lassen. Ebenso wenig erwartete man einen anhaltenden Geburtenschock im Osten. Die Wiedervereinigung war eine politische Weltpremiere mit weltweit beispiellosen Folgen: In Ostdeutschland wütet ein demographisches Beben, das die Gesellschaft heftig erschüttert“ (MÜLLER 2005:103).

Beides zusammen: Der ostdeutsche Transformationsprozess und das deutsche Bevölkerungsproblem als zentrale Figuren einer Wandlungsrhetorik stecken den Rahmen ab, um eine bedeutungsvolle Geschichte über Abwanderung aus Ostdeutschland zu erzählen. Ein solcher *Plot* legt die Erzählung auf eine bestimmte Richtung fest. Er legt fest, *was* und *wie* erzählt wird. Bezogen auf ein *Was* ist es erwartungsgemäß, dass im Mantel einer übergreifenden Verlustsemantik auch nur der Verlust von Menschen in den Blick gerät, die in unaufhaltsamen Strömen fluchtartig das Land verlassen. Bezogen auf das *Wie* muss eben jener Fokus Abwanderung im Sinne einer Verlusterzählung zusätzlich auf seine *Voraus-Setzungen* befragt und in seiner Bedeutung als strukturgebendes Erzählmuster beschrieben werden.

Im Folgenden wird die Beobachtungs- bzw. Erzähl-Perspektive *Abwanderung* auf den Prüfstein gestellt. Dazu wird der Abwanderungsblick auf drei elementare *Voraus-Setzungen* zurückbezogen, die für die Entstehung der Verlusterzählung verantwortlich sind: *Erstens* wird gezeigt, dass ein solcher Fokus einseitig und nicht-reflexiv auf Abwanderungen abgestellt ist, dass er *zweitens* als quantitativ-analytischer Blick mit makroperspektivischem Zuschnitt in Erscheinung tritt und schließlich *drittens*, dass er auf der Ebene der Interpretation z. B. von Wanderungsursachen hauptsächlich durch ökonomische Rationalitäten gekennzeichnet ist.

Erstens: Ab-Wanderung als Beobachtungsperspektive

Die Erzählung vom wanderungsindizierten Verlust der ostdeutschen Provinz ist ausschließlich auf *Ab-Wanderungen* gerichtet. Die Debatte bleibt *explizit* auf die Entstehungs-, Erscheinungs- und Wirkungszusammenhänge von räumlichen Bewegungen und das außerdem von Bewegungen in *eine* Richtung abgestellt. Das Bleiben vor Ort oder der Gegenstrom in die Provinz bleiben im expliziten Sinn weitestgehend außen vor. Werden sie dennoch genauer bezeichnet, dienen sie allenfalls zur Unterfütterung und Legitimation der These vom großen Abwanderungsstrom aus der ostdeutschen Provinz.

Dem Fokus „Wanderung“ liegt die allgemeine Vorstellung zugrunde, dass Menschen mobil sind, dass sie eine prinzipielle Bereitschaft zu Wanderungen besitzen. In dieser Perspektive sind Wanderungen grundsätzlich eine erfolgsversprechende Handlungsoption zur Bewältigung von Lebenslagen, die durch Unsicherheit, Unordnung oder Unübersichtlichkeit gekennzeichnet sind, also durch jene Signaturen,

wie sie als Zeitdiagnosen allgemein und für den Osten Deutschlands insbesondere in Anschlag gebracht werden (vgl. Kapitel 6.2.1).

Dann ist es nur konsequent, dass sich im öffentlichen Diskurs eine Erzählung etabliert, die explizit über mobile Ostdeutsche berichtet, die ihre Heimat und Wohnorte dauerhaft verlassen. Bei der Beschäftigung mit dem ostdeutschen Migranten wird der Sesshafte ausgeblendet und wenn er doch expliziert wird, dann tritt er als „Rest“ in Erscheinung, als einer, der „in der Dynamik des sozialen Wandels ‚sitzen geblieben‘ ist“ (BEETZ 2004:19):

„Wer wandert, hat eine Motivation und ein Ziel und verfügt über genügend soziales Kapital, dies in eine gerichtete Aktion umzusetzen – soziales Kapital, was vielen Sesshaften mangelt“ (DIENEL 2005:9).

An anderer Stelle wird dazu fast pathetisch und mit zynischem Unterton festgestellt:

„Es gibt sie noch – junge Menschen im Osten. Sie sind die Avantgarde der Mobilität, der Arbeitslosigkeit und der Schrumpfung. Sie tasten sich vor *im dunklen Tunnel am Ende des Lichts*. Doch wem kann diese Vorhut Vorbild sein? Wer kennt den Weg?“ (WILLISCH 2004:4).

Eine Eingrenzung des Blicks ausschließlich auf den räumlich Mobilen bedeutet, dass sein Gegenstück – der Nichtmobile – unbeobachtet und realiter unerkannt ausschließlich im Impliziten der Reden über den Mobilen verweilt und dort zum Platzhalter für allerhand Andersartigkeiten jenseits der mobilen Norm avancieren kann. Wenn in einer Erzählung zu Wanderungen ausschließlich über Wanderungen gesprochen wird, dann wird damit auch eine Vorstellung transportiert, in der Sesshaftigkeit als unübliches Handeln festgeschrieben ist. Mit der Ausweisung, dass Sesshaftigkeit und Bleibeorientierungen unübliche Praktiken darstellen, ist zumindest ein erster Rahmen abgesteckt für ganz bestimmte Formen von Bewertungen wie z. B., dass es den Sesshaften es im Vergleich zu den Abwandernden an sozialem Kapital mangelt. Oder wie folgender Auszug aus einem Zeitungsbericht über den ostdeutschen Problem-Mann ganz eindrücklich belegt:

„Zurück bleiben Männer, und darunter zu viele von denen, die auch schon so zurück geblieben sind: ohne Schulabschluss, ohne Job und jetzt auch noch ohne Frau“ (DER SPIEGEL 04.07.2007).

Die Richtung der Bewertungen entlang des Gegensatzes mobil = fortschrittlich/immobil = rückständig ist somit vorstrukturiert. Folglich ist es möglich mit zunehmend

differenzierter Ausgestaltung der mobilen Norm im Fall der Abwandernden aus der ostdeutschen Provinz (Richtung, Ursachen etc.), idealtypische Protagonisten mit weiteren Zuschreibungen diesseits und jenseits des Mobilen zu erfinden.

Die Erfindung eines Rests jenseits der mobilen Norm wird in jeder Beobachtung von räumlicher Mobilität geschürt, die sich im reflexiven Sinn nicht auch auf ihre impliziten Voraus-*Setzungen* – hier die Unterscheidung mobil/immobil – bezieht (vgl. Kapitel 7.1). Dass es innerhalb der Erzählung zum wanderungsbedingten Verlust der ostdeutschen Provinz an genau dieser Reflexion mangelt, wird bereits und überhaupt in ihrem ausschließlichen Zugriff auf räumliche Mobilität deutlich. Der immobile Andere tritt in seiner Andersartigkeit z. B. dann auf den Plan, wenn allein das quantitativ auffällige Ausmaß von Abwanderungen aus der ostdeutschen Provinz in Begriffen wie Wanderungsstrom, Wanderungsverlust, Treck gen Westen oder Westdrift angezeigt ist.

Aber es ist nicht nur der Immobiler, sondern auch der Zuwanderer, der in der Perspektive *Ab*-Wanderung als von der Norm „ver-rückt“ und anders in Erscheinung tritt. Die Verlust-Erzählung plausibilisiert sich auch dadurch, dass sie räumliche Mobilität nur durch Wanderungen in *eine* (dominierende) Richtung näher bezeichnet. Sie beobachtet in erster Linie den zahlenmäßig größten Wanderungsstrom und ordnet andere Wanderungsphänomene wie Zuwanderungen so unter, dass in der Gesamtbilanz ein Verlustbild entstehen kann. In der popularisierten Variante der Abwanderungsthese erscheint diese Einseitigkeit noch weiter reduziert. Wird dort im Kontext der Abwanderungsproblematik über Zuwanderung gesprochen, bedeutet das zumeist lediglich am Rande zu erwähnen, dass man ihrer zur Rettung von betroffenen Regionen unbedingt bedarf, darauf zu hoffen allerdings einer Illusion gleichkommt, z. B.:

„Thüringen kann sein demografisches Problem nur durch massive Zuwanderung lösen. Ein kurzzeitiger Baby-Boom rettet nichts – zumal die zum Bevölkerungserhalt erforderlichen 2,1 Kinder pro Frau in weiter Ferne liegen. Der nötigen Zuwanderung steht zudem entgegen, dass der Arbeitsmarkt im Osten wenig attraktiv ist“ (TA 28.08.2010).

Auffällig ist auch, dass Aussagen dieser Art kaum mit differenzierten Grafiken verbunden werden, die z. B. mit „mächtigen/schwächtigen Pfeilen“ die Wanderungsproblematik genauer ausweisen. Vielmehr zu entdecken sind statische und einfache Abbildungen (vgl. Abb. 13: Der Osten blutet aus, S. 158), in denen z. B. farblich der Ist-

Zustand von großräumigen „Schwund-“ (blau bis tiefblau) und „Boomregionen“ (rosa bis dunkelrot) ausgewiesen werden.

Die Rede über Zuwanderung betont zwar Mobilität und müsste demnach zur allseits vertrauten mobilen Norm passen. Schließlich geraten auch hier Menschen räumlich in Bewegung, wenn auch zahlenmäßig unterminiert. Das Problem dabei ist, dass der Fokus *Zu*-Wanderung nicht an sich, sondern hier ausschließlich im Schatten des *Ab*-Wanderungsblicks in Erscheinung tritt und dort – sofern er argumentativ schlüssig sein soll – „nur“ als falsch, problematisch, wenig erfolgversprechend für den Einzelnen oder insgesamt als unterminiert bewertet werden kann. Der Mobile als derjenige, der (zurück-)kommt in die ostdeutsche Provinz, bewegt sich gegen den Strom. Salopp formuliert, wandert er aus Sicht von *Ab*-Wanderung in die falsche Richtung.

Insgesamt ist die Perspektive *Ab*-Wanderung durch mangelnde Reflexivität und (gewollte!?) Einseitigkeit geprägt. Eine Begründung liegt in ihrer Zweckmäßigkeit für die Konstitution einer Erzählung, die in jedem Fall ein praktikables und überschaubares Problem benötigt, damit sie sich als relevantes Thema, das trifft und betrifft, im Zuge gesellschaftlicher Kommunikation durchsetzt (vgl. Kapitel 6.1.1).

Diese Zweckmäßigkeit bedeutet den Verzicht auf Komplexität, d. h. im vorliegenden Fall den Verzicht darauf, grundlegend für räumliches Mobilitätshandeln auch Optionalität zu akzeptieren, ohne diese mit der vorschnellen Bewertung als unüblich in den Boden zu stampfen. Optionalität des Handelns bedeutet, die Möglichkeit sich für oder gegen Mobilität oder für beides und das in ganz unterschiedliche Richtungen zu entscheiden (BEETZ 2004:19f.).

Abschließend kann konstatiert werden, dass eine wichtige Voraus-*Setzung* für die Erzählung in der Aufwertung von einseitig mobilen Praktiken zugunsten von *Ab*-Wanderung und dem Ausweis von Sesshaftigkeit und *Zu*-Wanderung als Andersartigkeiten jenseits der Norm besteht.

Zweitens: Makroperspektive

Die Perspektive *Ab*-Wanderung ist als Makroperspektive angelegt. Damit angedeutet ist ein weiterer Aspekt, der auf den Grund der Verlust-Erzählung zurückführt. Makroperspektivisch bedeutet, Wanderungen im großen Maßstab zu fokussieren. Demzufolge geraten in den Diskussionen zu *Ab*-Wanderungen aus Ostdeutschland bzw.

der ostdeutschen Provinz nicht der Einzelne, sondern ganze Bevölkerungen in den Blick.

Eine Makroperspektive ist in der dargestellten Erzählung insofern angezeigt, weil sie die Bevölkerung als eine Art kollektives Subjekt in ihrem demographischen, resp. Wanderungsverhalten fokussiert. Sprachliche Marker, welche die Erzählung in eine solche Perspektive stellen, sind z. B. Rückgang der Bevölkerung, schrumpfende Bevölkerung, Bevölkerungsentwicklung, demographische Schrumpfungphänomene, Bevölkerungsverlust usw. Die Perspektive „Bevölkerung“ ist in der Erzählung auf die Identifikation und Beschreibung von „wandernden Bevölkerungsteilen“ (DIENEL 2005:9) ausgerichtet; sie versucht Wanderungsströme resp. -bewegungen zu modellieren. Ziel dabei ist, kollektive Migrationspraktiken sichtbar zu machen, ihre Ursachen zu erklären und ihre Wirkungen zu beschreiben. Erst wenn makroperspektivisch eine Wanderungsbewegung sichtbar ist, kann von da aus auf individuelle Strukturmerkmale von Wandernden geschlossen werden.

Insgesamt bleibt die Erzählung auf ein makrotheoretisches Ziel zugeschnitten. Sie versucht, Erklärungsansätze anzubieten, die im „großen“ Maßstab angelegt über Umfang, Struktur und Wirkung von Wanderungen ganzer Bevölkerungen oder einzelner Bevölkerungsteile informieren. Dieser makrotheoretische Zuschnitt hat wiederum Voraus-*Setzungen*. Er benötigt Annahmen darüber, was Bevölkerung ist, wie man „wandernde Bevölkerungsteile“ in den Blick bekommt und verstehbar machen kann: „Die Bevölkerung ist unsichtbar, niemand kann sie sehen; das ist bis heute die Tragik der Demographen“ (ETZEMÜLLER 2007:14). Wenn Bevölkerung unsichtbar ist, dann ist das Erkenntnisobjekt des Demographen zunächst ein abstraktes, gedankliches Konstrukt, das es mit Inhalt zu füllen, zu gestalten, letztlich zu bezeichnen gilt.

Im Akt des Bezeichnens ist eine Vorstellung von Bevölkerung als Entität, als „lebendiger Einheit“ (HENBLER & SCHMID 2007:7) voraussetzungsvoll. Grundlegend heißt das: Es existiert ein Territorium bzw. Raum und es gibt Menschen, die zu genau diesem Raum gehören. Ohne diese gedankliche Beziehung kann man Bevölkerung nicht zum Problem machen (ETZEMÜLLER 2007:70).

Ausgehend von dieser Beziehung kann der Bevölkerungsbegriff z. B. wissenschaftlich festgelegt werden: „In einem formalen, statistischen Sinne, [...], bedeutet „Bevölkerung“ die Summe der Einwohner eines Gebietes zu einem bestimmten Zeitpunkt“ (BÄHR 2004⁴:27). In diesem Gebiet ist die Bevölkerung unterschiedlich

verteilt (Bevölkerungsverteilung); sie ist innerhalb dieses Gebietes oder im Vergleich zu anderen unterschiedlich dicht (Bevölkerungsdichte); sie ist in qualitativer Perspektive, d. h. hinsichtlich demographischer, wirtschaftlicher und sozialer, ethnisch-rassischer bzw. kultureller Merkmale, so ausgestattet, dass sich eine eigene, aber in sich heterogene Bevölkerungsstruktur ergibt (ebd.). Ausschlaggebend für die Definition von Bevölkerung ist eine „Kopplung von Quantität und Qualität“ (ETZEMÜLLER 2007:16). Diese Kopplung dient letztlich dazu, die Bevölkerung an sich und im Detail beobachtbar zu machen, d. h. sie als solche von anderen Bevölkerungen zu unterscheiden.

Der Bevölkerungsbegriff ist ein „Vergleichsbegriff“ (BAECKER 2008:139): Das, was wir unter Bevölkerung verstehen, entsteht daraus, „dass die Lebensweisen der Menschen untereinander verglichen und daraus Standards (Normen, Werte, Gründe) abgeleitet werden, mit deren Hilfe man in einer jeweils konkreten Situation weiterzukommen versucht“ (BAECKER 2008:142)⁸⁵.

In der Erzählung zum „Verlust der ostdeutschen Provinz“ wird deutlich, dass auf Grundlage des Bevölkerungsbegriffes – als die Gesamtheit der Einwohner eines Gebietes – je nach inhaltlichem Zuschnitt viele Bevölkerungen bestimmt sind: Wenn vom demografischen Wandel allgemein die Rede ist, dann ist Ausgangspunkt der Erzählung die „deutsche Bevölkerung“ (z. B. im Vergleich zu anderen Bevölkerungen in Europa). Die „ostdeutsche Bevölkerung“ taucht spätestens dann auf, wenn die ostdeutsche Schrumpflandschaft ausgerufen wird. In einer weiteren Abstufung strukturiert die Vorstellung einer „ostdeutschen Landbevölkerung“ die Erzählung. Daneben gerät in vergleichender Perspektive die „Bevölkerung Westdeutschlands“, die „Stadtbevölkerung“ allgemein oder die „ostdeutsche oder westdeutsche Stadtbevölkerung“ im Besonderen in den Blick. In Abhängigkeit von den zugrunde liegenden Raumkategorien (z. B. politisch-administrative oder raumplanerische) kann auch von der „Bevölkerung Brandenburgs“, der „Bevölkerung Ostthüringens“ oder der „Bevölkerung der Modellregion Mecklenburgische Seenplatte“ die Rede sein. Der Bevölkerungsbegriff avanciert somit zum Mittel, um Gegensätze wie Ost/West, Stadt/Land etc. auszuweisen, woran sich Bewertungen anschließen können, die letztlich Wanderungen in Ursache und Wirkungen erklären.

⁸⁵Es geht mit dem Bevölkerungsbegriff um eine Analogie zum Kulturbegriff, den BAECKER (2008:139) als Vergleichsbegriff konzipiert.

Ein probates Mittel, um diese Operation adäquat anzuleiten, d. h. Bevölkerung und „wandernde Bevölkerungsteile“ grundsätzlich in den Blick zu bekommen, ist die *Statistik*, konkret die Statistik der Bevölkerungs-, resp. Wanderungsbewegungen (BÄHR 2004⁴:19 & 24).⁸⁶ *Statistik* als quantitativ-analytische Methodik ist *das* Formationsprinzip von Bevölkerung allgemein und von wandernden Bevölkerungsteilen im Besonderen. Mit Hilfe der Statistik können durch Zählen und Messen kollektive Wanderungspraktiken beschrieben und analysiert werden. Statistik liefert Antworten auf das quantitative Ausmaß, die Richtung und Verteilung von Wanderungen und sie eröffnet Spielräume zur Interpretation ihrer Ursachen und Wirkungen wie auch für deren Umgang, z. B. in Politik und Planung.

DESROSIÉRES (2005:79ff.) schreibt der Statistik eine magische Komponente zu: Gemeint ist damit zunächst „die Möglichkeit, auf der Grundlage statistischer Berechnungen mit makrosozialen Objekten umzugehen“ (DESROSIÉRES 2005:81). Diese Umgangsweise ist insofern „magisch“, weil sie soziale Praktiken wie Migrationen in Kategorien wie Bevölkerung oder „wandernden Bevölkerungsteilen“ zahlenmäßig erfasst, zu Objekten vereinheitlicht und somit dingfest und sichtbar macht. REUBER & PFAFFENBACH (2005:37f.) argumentieren, dass

„[...] eine quantitative Analyse [...] nur möglich [ist], wenn man zuvor die kontingente und differenzierte sozial-räumliche Welt in überschaubare Kategorien zerteilt. Nur so kann man sie dann mit Hilfe mathematischer Ziffern und Symbole in einer Datenbank abbilden, und nur so kann man die soziale Welt mit Hilfe mathematischer Zusammenhänge und Regelmäßigkeiten überprüfen. Und genau dieses Vorgehen bildet den Kern der quantitativ-analytischen Methodik“.

Mit den Worten DESROSIÉRES (2005:79) formuliert steckt in diesem Vorgehen die „statistische Magie“.

Statistik bedeutet Objektivierungsarbeit als „die Erzeugung von Dingen, die dauerhaft sind“ (DESROSIÉRES 2005:11). Sie ermöglicht „die Entdeckung oder die Erschaffung von Entitäten, auf die wir uns zur Beschreibung der Welt stützen und dabei Einfluss auf den Gang der Dinge nehmen“ (DESROSIÉRES 2005:3). Weil Statistik vorgibt, genau das

⁸⁶Datengrundlage für demographische Untersuchungen (Bevölkerungsbewegungen/Wanderungen) sind die Wanderungsdaten der statistischen Landesämter und des statistischen Bundesamtes. Hinzu kommen als Quelle auch ergänzende Informationen der nichtamtlichen Sozialforschung. Die wichtigsten Quellenwerke der Bevölkerungsforschung sind das Statistische Bundesamt mit dem „Statistischen Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland“, das Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung mit der „Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft“ sowie das BBR (BBSR, A. S.) mit den Daten aus der „laufenden Raumbewertung“ (BÄHR 2004⁴:25).

zu leisten, ist sie eine mächtige gesellschaftliche Denkweise und ein konkretes wissenschaftliches Werkzeug zugleich.

Transferiert auf die Erzählung zum wanderungsindizierten Bevölkerungsverlust der ostdeutschen Provinz heißt das: Das Erkenntnisobjekt „Bevölkerung“ existiert innerhalb der Erzählung nicht an sich, sondern wird dort nach „Zahl“ und „Maß“ erst erschaffen. Bevölkerung steht in der Erzählung für ein stabiles Objekt, von dem aus wiederum mobile Bevölkerungsanteile statistisch abgegrenzt und im Vergleich zu nicht-mobilen Anteilen beschrieben werden können. Ohne die Vorstellung einer ostdeutschen Bevölkerung, wäre das Wanderungsverhalten von Ostdeutschen nicht beobachtbar. Ohne die Vorstellung einer ostdeutschen Landbevölkerung, wären keine Wanderungsverluste der ostdeutschen Provinz zu beobachten. Und ohne statistische Analysen gäbe es keine Informationen über Ausmaß und Struktur von Wanderungsbewegungen, also über die Bevölkerungsanteile, die sich von ihren angestammten Bevölkerungen separieren.

Die statistische Erfindung von Bevölkerung und Bevölkerungsteilen in Bewegung ist eine weitere Voraus-*Setzung*, um die „ostdeutsche Provinz als wanderungsindiziertes Verlustobjekt“ zu beschreiben. ETZEMÜLLER (2007:14) argumentiert dazu ergänzend, dass die Statistik zwar *das* Mittel zur Erzeugung von Bevölkerung ist, aber das für ein breiteres Erkennen und Verstehen dieser Bevölkerung, bezogen auf ihre Probleme, vielmehr die Art und Weise ausschlaggebend ist, wie die „Zahlen“ repräsentiert und lesbar gemacht werden:

„Als Statistiker begannen, demographische Daten zu erheben und sie immer genauer hinschauten, da zeichnete sich in den unendlichen Zahlenkolonnen für sie immer deutlicher ein Problem ab, nämlich der vielbeschworene Bevölkerungsrückgang. Aber man muss die Zahlen sehr versiert lesen können, um das Ausmaß des Problems und seine zukünftige Entwicklung wirklich abschätzen zu können, und welcher Leser ist geduldig genug, Tabelle nach Tabelle zu lesen und die Ziffern zu vergleichen, um das Bild zu erkennen? Also mussten die Bevölkerung und ihre Entwicklung sichtbar gemacht werden. Die Zahlen selbst gaben nichts preis, erst Beschreibungen, Graphiken und Metaphern taten das. Somit ist der Bevölkerungsdiskurs eine großartige *Schule des Sehens*“ (ebd.).

Die Geschichte vom Verlust der ostdeutschen Provinz ist durch die Aufbereitung statistischen Materials, z. B. die Übersetzung von Zahlen in kartographische Darstellungen (vgl. Karten) oder die Kreation sprachlicher Bilder, entstanden, die Quantität ausdrücken und zugleich auf die Brisanz eines Problems verweisen. Beispiele

für solche Sprachbilder sind: demografische *Bombe*, *Westdrift*, *Wanderungsstrom*, *Ost-West-Ströme*, *Treck* gen Westen, *schmerzlicher Verlust* endogenen Humankapitals, *Brain Drain*, *Schwund-* und *Boomregionen*, *Speckgürtel*, *Stabilitätsinseln*, großräumige Cluster des Bevölkerungsverlustes usw.

Bilder dieser Art dienen dazu, statistische Aussagen plastisch darzustellen und lesbar zu machen. Wer das lesen kann, wird das Problem vom wanderungsindizierten Verlust der ostdeutschen Provinz unschwer erkennen. Sichtbar sind dann in statistischer Modellierung die Aufteilung der Bevölkerung in eine quantitativ auffällige Gruppe von Abwandernden und dagegen nur ein quantitativ unauffälliger Rest, der sein Dasein in *sterbenden Dörfern*, in *trostlosen Provinznestern* oder braunen *Inseln* im *kargen Land* fristet.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Perspektive *Ab-Wanderung* auf einer Vorstellung von Bevölkerung als Entität aufbaut, die zu Lebendigkeit erwacht, besser sichtbar und wirksam wird, wenn sie statistisch modelliert und darüber hinaus zu rezeptionsfreudigen Bildern aufbereitet wird.

Drittens: Ökonomische Rationalitäten

Werden makroperspektivisch Bevölkerungen sowie wandernde und nicht wandernde Bevölkerungsteile überhaupt sichtbar gemacht, so werden diese bei der Erklärung von Wanderungsmotiven und -folgen in qualitativer Hinsicht näher bezeichnet und bewertet. Bei der Interpretation von Wanderungsbewegungen werden einerseits ihre Protagonisten identifiziert und beschrieben. Andererseits werden Wanderungsbewegungen in ihrer Bedeutung für die Entwicklung der Herkunfts- und Zielregionen beurteilt.

Eine Möglichkeit, den Migranten in seinen besonderen Eigenschaften zu bestimmen und vom Nicht-Migranten zu unterscheiden, ist mit dem Beobachtungsprinzip *Selektivität* angezeigt. Selektivität meint,

„[...] dass man die jeweiligen Migranten anhand bestimmter Merkmale zu einer Gruppe zusammenfassen kann. Die Merkmale können unterschiedlicher Natur sein: demographisch, beruflich, politisch oder auch sozialpsychologisch. [...] Die Merkmale bestimmen die Wahrnehmung der anziehenden und abstoßenden Faktoren in den Herkunfts- und Zielregionen, die letztendlich für die Wanderung ausschlaggebend sind“ (MAI 2004:38).

Diese selektive Fixierung von Merkmalen bestimmt innerhalb der Beobachtung, was den idealtypischen Migranten in einem größeren Wanderungszusammenhang ausmacht. Selektionsmerkmale, die die Motivationsstruktur des ostdeutschen Migranten näher bezeichnen, sind das Alter und daran gekoppelte Ausbildungs- und Erwerbsmotive. In den Geschichten zur Abwanderung aus Ostdeutschland und der ostdeutschen Provinz erscheint als Protagonist der 18-30-Jährige Ostdeutsche auf der Suche nach höheren Qualifikations- oder qualitativ angemessenen Erwerbsmöglichkeiten. Hinzu gesellt sich in geschlechtsspezifischer Betrachtung wie sie in der öffentlichen Diskussion pointiert auf die Formel „Frau = schlau = weg“ (FR 31.05.2007) gebracht wird, das Faktum weiblich.

Der idealtypische Migrant, der Ostdeutschland bzw. die ostdeutsche Provinz dauerhaft verlässt, ist der klassische (weibliche) Bildungs- und Berufswanderer. Er besitzt ein hohes Maß an „menschlicher Leistungskraft“ (VONDERACH 2005:41), worauf seine gute Schulbildung oder seine hoch- bis höchst qualifizierte Ausbildungsstruktur hindeuten. Folglich ist er auf der Suche nach Qualifikations- und Erwerbsmöglichkeiten, die seinen persönlichen Ressourcen und Präferenzen am ehesten entsprechen:

„Vor allem junge Menschen verlassen den Osten [...]. Mehr als die Hälfte der Abwanderer ist zwischen 18 und 30 Jahren alt. Experten gehen davon, dass nicht nur minderqualifizierte Arbeitssuchende, sondern auch viele Hochqualifizierte in den Westen ziehen“ (TAZ 29.09.2005).

Mit dem selektiven Fokus Jugendalter einher geht auf einer interpretativen Ebene, dass der Migrant als Träger von beruflicher Motivation, Aktivität sowie Fleiß, Kreativität und gesellschaftlichem Engagement ausgewiesen wird. Als Migrant ist er dazu prinzipiell jemand, der seine persönlichen Fähigkeiten nutzt, in dem er der Region den Rücken kehrt, in der er all seine Fähigkeiten nicht einbringen kann. Folglich unterscheidet sich sein Pendant – der sesshafte Altersgenosse – von ihm erheblich: Er wandert nicht, weil ihm die entsprechende Motivation und Zielorientierung fehlt. Seine Schulbildung oder berufliche Qualifikation ist schlechter, was den Rückschluss auf mangelnde persönliche Ressourcen nahelegt. In dieser Logik kann schließlich nur konstatiert werden: „Zurück bleiben häufig die Schwachen“ (TAZ 29.09.2005).

Insgesamt zeigen sich die individuellen Strukturmerkmale des Migranten (und damit auch die des Sesshaften) auf sein Vorhandensein an „menschlicher Leistungskraft“ resp. Humankapital reduziert. Dabei handelt es sich um Merkmale, die für die wirtschaftliche Entwicklung von Regionen höchst positiv bewertet werden. Von Abwanderungen

humankapitalintensiver junger Menschen auf einen makroökonomischen Negativtrend für die Herkunftsregionen zu schließen, ist von daher logisch und konsequent:

„Damit gehen den Regionen die unentbehrlichen aktiven und kreativen Jahrgänge verloren, was einen schmerzlichen Verlust endogenen Humankapitals für die regionale Wirtschaft bedeutet“ (MILBERT 2004:28).

Die Abwanderungen werden als Gefahr für Ostdeutschland und besonders für die ostdeutsche Provinz bewertet. Der Verlust ist in einer solchen Perspektive gleichbedeutend mit einer unaufhaltsamen Segregation – in jung/alt, motiviert/nicht motiviert, hoch qualifiziert/weniger qualifiziert, erwerbsorientiert/nicht erwerbsorientiert usw. – gefolgt von zunehmender Dekonzentration der Bevölkerung, was schließlich mit einer empfindlichen Störung des sozialen und ökonomischen Gleichgewichts innerhalb der Regionen gleichgesetzt wird.

Die Art und Weise, wie der Protagonist der Wanderungsbewegung mit selektivem Blick als Bildungs- und Berufswanderer innerhalb der Erzählungen identifiziert und in seinem potentiellen Beitrag für die Regionalentwicklung bewertet wird, besitzt Voraussetzungen.

Der klassische Typus des jugendlichen Bildungs- und Berufswanderers tritt als solcher dann auf den Plan, wenn der Blick grundsätzlich auf makroökonomische Merkmale als Auslöser für Wanderungsbewegungen gerichtet ist. In der Erzählung zeigt sich diesbezüglich, dass die ungünstige Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation die wichtigste Determinante für Abwanderungen aus dem Osten abliefern. Dieser makroökonomische Zusammenhang steht in enger Verbindung mit Annahmen auf einer Mikroebene. Um die Spezifika des Qualifikations- und Arbeitsangebotes in einer Region mit individuellen Migrationspraktiken in eine kausale Beziehung zu setzen, benötigt man gleichzeitig Annahmen darüber, welche Denk- und Handlungsmuster den Migranten kennzeichnen. Die auf das Kernargument „Arbeitsmarkt bestimmt Abwanderung“ reduzierte Logik gewinnt erst dann an Plausibilität, wenn eine Vorstellung des Migranten aktiv ist, für den Bildung und Erwerbsarbeit die Hauptorientierungen in der gegenwärtigen Lebenssituation darstellen. Ungeachtet alternativer Handlungsoptionen wandert dieser Migrant zwangsläufig, wenn entsprechende Möglichkeiten nicht vorhanden sind. Durch äußere Umstände und Anforderungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes motiviert, mit Hilfe individueller

Kosten-Nutzen-Erwägungen konkretisiert, ist er in der Lage, eine Migrationserwägung und -entscheidung in Gang zu setzen. Voraussetzungsvoll für die Erklärung von Wanderungsbewegungen ist somit eine grundlegende Vorstellung von individuellen Akteuren, die zum Zweck der persönlichen Nutzenmaximierung zutiefst ökonomisch-rationale Entscheidungen treffen. Dies entspricht gemeinhin einem Aspekt eines Menschenbildes, wie es dem Rational-Choice-Ansatz zugrunde liegt (vgl. HILL 2002:40ff., KUNZ 2004:33ff.):

„Die Annahme der Nutzenmaximierung ist vielleicht die wichtigste und strittigste. Ihr zufolge versuchen die Menschen ihren eigenen Vorteil und persönlichen Nutzen zu mehren. Sie verhalten sich eigennützig“ (HILL 2002:42).

Die Idee der individuellen Migrationsentscheidung, die sich an der Erfüllung individueller Präferenzen *rational* abarbeitet, nimmt innerhalb der Erzählung mit dem Rückgriff auf zwei theoretische Konzepte – das Lebenszykluskonzept (vgl. KEMPER 1987) und der Humankapitalansatz (vgl. Haug 2000:5ff.) – konkrete Gestalt an. Unterstellt wird in beiden Konzepten ein Akteur, der seine Entscheidungen rational herbeiführt, d. h. unter einer Vielzahl an Handlungsalternativen die für ihn vorteilhafteste auswählt und umsetzt. Im Fall beider Ansätze wird dem Akteur zugleich unterstellt, dass seine individuellen Bedürfnisse an Bedingungen wie Ausbildung, Erwerbsarbeit und damit an ökonomischen Aspekten wie Einkommen, Lohnhöhe etc. orientiert sein und ihre qualitativ wie quantitativ angemessene Verfügbarkeit auf den größten Vorteil verweisen müssen. Diese Unterstellung fungiert bei beiden Konzepten zur Erklärung von Wanderungen als tragende Hintergrundfigur. HILL (2002:61f.) bezeichnet die Konstruktion eines theoretischen Zusammenhangs von individuellen Entscheidungskalkülen mit Bedingungen der Makroebene als „Brückenhypothese“:

„Sie [die Brückenhypothesen, A. S.] unterstellen einen nutzenorientierten Akteur und verknüpfen dessen Handlungslogik systematisch mit bestimmten Merkmalen der Makroebene bzw. der sozialen Umwelt“ (ebd.).

Im Fall des *Konzepts des Lebenszyklus* zeigt sich eine solche „Brückenhypothese“ wie folgt: Das Konzept geht allgemein davon aus, dass eine bestimmte Lebensphase, eine spezifische Lebenssituation hervorbringt, die besonderen Einfluss auf die Wanderungsentscheidungen nimmt. Wanderungen stehen in enger Verbindung mit Phasenwechsel im Lebenszyklus, sog. Statuspassagen, die im Fall des ostdeutschen Migranten hauptsächlich für den Ausbildungsbeginn oder Berufseinstieg im Verlauf des

Jugendalters markiert werden (SCHLÖMER 2004:97f.). Die Idee des Lebenszyklus und die darin eingelassene Konstruktion eines jugendlichen Bildungs- und Berufswanderers zeigt sich deutlich in den aggregierten Altersgruppen der regionalen amtlichen Statistik wie z. B. der Altersgruppe der 18-25-Jährigen oder 25-30-Jährigen (MAI 2004:39), die in der Erzählung zur Kohorte der 18-30-Jährigen zusammengefasst sind. Die amtliche Statistik stellt Daten zur Verfügung, die als Sekundärdaten für wissenschaftliche und professionelle Zwecke verwendet werden können. Die Figur differenzierter Altersgruppen und der damit intendierte Rückschluss auf eine lebenszyklisch bedingte Motivationsstruktur – hier in Form von Ausbildungs- und Erwerbsmotiven –, die bei fehlenden Strukturen zu ihrer Erfüllung zwangsläufig zu Wanderungen führen, entspricht somit modellhaft einer unhinterfragten Vereinbarung, die die Erklärung und Bewertung von Wanderungen und Nicht-Wanderungen in akademisch/professionellen und populären Beobachtungen mittlerweile grundlegend strukturiert.

Die Bedeutung einer solchen „Brückenhypothese“ im Hintergrund kann innerhalb der Erzählung immer dann vermutet werden, wenn in Aussagen die defizitäre Lage am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt mit Jugendwanderungen in eine kausale Beziehung gebracht wird:

„Nirgends sonst war der Beschäftigtenabbau so stark, die Arbeitslosigkeit so hoch. Folglich wandern die Menschen aus diesen Regionen in überdurchschnittlichem Maße ab, vor allem die junge Bevölkerung“ (MILBERT 2004:26).

Die modellhafte Vorstellung abgrenzbarer Lebensphasen mit ihren typischen Aufgaben, Orientierungen und Statuspassagen bildet eine Voraussetzung, um die Komplexität von individuellen Wanderungsentscheidungen auf *einen* Kausalzusammenhang von Arbeitsmarktstruktur und subjektiver Praxis zu reduzieren.

Eine zweiter theoretischer Erklärungsansatz, der auf der Vorstellung ökonomischer Rationalitäten bei Migrationsentscheidungen aufbaut und die Struktur der Erzählung maßgeblich beeinflusst sind die *Humankapitalansätze*, bei denen Wandernde qualifikationsspezifisch, d. h. in Bezug auf ihre Ausstattung mit Bildung und Wissen, resp. Humankapital beurteilt und bewertet werden (SCHULTZ 2008:51).

Humankapitalansätze wie sie in der ostdeutschen Abwanderungsdiskussion – und dort im akademisch/professionellen Bereich – prominent vertreten sind (vgl. BRANDENBURG 2006, EBENRETT et al. 2003, FRIEDRICH & SCHULTZ 2007, FRIEDRICH & SCHULTZ 2005,

GANS & KEMPER 2003, KEMPE 2001, MILBERT 2004, SCHNEIDER 2005, SCHULTZ 2004, SCHULTZ 2008) setzen rational handelnde Menschen voraus, die jederzeit und unbedingt bereit sind, ihr Wissen und ihre Bildung derart umzusetzen und zu erweitern, um daraus einen ökonomischen Nutzen zu ziehen (HAUG 2000:5). Konkret ist damit eine Vorstellung verbunden, in der Menschen ihre Wanderungsentscheidungen als Investition *von* eigenem und *in* eigenes Humankapital betrachten. Ziel der Migration ist in dieser Perspektive eine optimale Ausstattung mit ökonomischen Mitteln, allen voran sind dazu Lohnhöhe und Beschäftigungschancen die entscheidenden Aspekte (ebd.).

Je mehr Wissen und Bildung beim Einzelnen vorhanden sind, desto höher ist seine Motivation, via Wanderung vom eigenen Humankapital zu profitieren. Folglich ist die Annahme ökonomischer Kosten-Nutzen-Kalküle mit Maximierungszielen in Richtung Einkommen besonders dann relevant, wenn es um ein Verständnis für Wanderungen der höher und höchst Qualifizierten geht, also für diejenigen, die als besonders reich mit Wissen und Bildung ausgestattet sind (GANS & KEMPER 2003:16f.).

Gerade im Fall Ostdeutschland/ostdeutsche Provinz wird den hoch- bis höchstqualifizierten Bevölkerungsteilen die größte Wanderungsbereitschaft zugewiesen. Ihnen wird somit ein Handlungsmuster auf Basis ökonomischer Kosten-Nutzen-Kalküle zugesprochen, das im Vergleich zu den Sesshaften nicht dem makroökonomischen Umstand einer schlechten Ausbildungs- und Arbeitsmarktlage konsequent Rechnung trägt (= „Brückenhypothese“).

Wird ein solcher Entscheidungshorizont als wanderungsbestimmend betrachtet und dieser allein für den Qualifizierten in Anschlag gebracht, dann ist es nur konsequent, dass der ostdeutsche Abwanderungsstrom als *Brain Drain* oder „Elitenmigration“ (HAN 2000:32) in Erscheinung treten kann.

Eine Voraus-*Setzung* der Erzählung besteht also in einer Denkfigur, die zur Erklärung von Wanderungsbewegungen die makroökonomischen Strukturen einer Region mit den mikroökonomischen Rationalitäten in Verbindung bringt. In der Konsequenz einer solchen Figur entsteht eine Erzählung über Abwanderung aus Ostdeutschland/der ostdeutschen Provinz, die alterssektiv auf das Jugendalter blickt, dabei Erwerbs- und Ausbildungsmotive in den Vordergrund rückt (Lebenszykluskonzept) und diesbezüglich noch qualifikationsspezifisch selektiert (Humankapitalansatz).

Eine solche Perspektive hat Folgen für die Art und Weise, wie Abwanderungen innerhalb der Erzählung bewertet werden: Der Wandernde wird in seinen menschlichen Qualitäten so beschrieben, dass es möglich wird, sein Gehen als dramatischen Verlust für die Bevölkerung einer Region zu interpretieren. Erst wenn Bevölkerungen tatsächlich besondere Menschen *verlieren*, ist der Rahmen abgesteckt, um Problemräume auszuweisen und hinsichtlich ihrer Defizite an (wirtschaftlicher) Entwicklungsfähigkeit näher zu bezeichnen. Die Erzählung vom wanderungsindizierten Verlust vorzugsweise der ostdeutschen Provinz, besser: der ostdeutschen (Land-)Bevölkerung wird unter ökonomischen Gesichtspunkten durch den *Verlust* von wertvollen Menschen plausibel.

Diese Art, einen Verlust zu *sehen* und zu bewerten, hat Konsequenzen. Produziert werden zugleich Bedeutungen, die in der Klassifikation von Menschen in „jung“ und „alt“ (Fokus Altersselektivität), damit in „produktiv“ und „weniger produktiv“ (Fokus Ausbildungs- und Erwerbsorientierung im Jugendalter) und bei den potentiell produktiven Jugendlichen in „besonders produktiv“ und „kaum produktiv“ (Fokus Humankapital) aufgehen. So gesehen, ist die makroperspektive Beobachtung von Abwanderungen unter ökonomischen Gesichtspunkten an einen Qualifikations- und Erwerbsdeterminismus gebunden.

Diese Reduktion ist zweckmäßig, wenn es z. B. darum geht, Regionen in ihrer ökonomischen Beschaffenheit und Entwicklungsfähigkeit zu analysieren und dafür Wanderungen als Beurteilungskriterium herangezogen werden. Dann ist es logisch, dass Menschen auf ihre Funktion als wirtschaftliche Attraktivkräfte einer Region reduziert werden. Das Problem solcher makroökonomischen Perspektiven mit ihren Rück- und Kurzschlüssen ist, dass auf individueller Ebene die Komplexität und Optionalität von Entscheidungen verloren geht. Für ein tiefgehendes Verständnis von Migrationspraktiken besitzt der (makro-)ökonomische Blick demnach nur begrenzte Gültigkeit.

Für die Produktion einer konsistenten Erzählung ist die ökonomische Sicht auf individuelle Wanderungshintergründe und -motive dennoch konsequent, weil sie in hohem Maße passend ist zum Fokus *Ab*-Wanderung, der den potentiellen Spielraum an alternativen (Im)Mobilitätspraktiken prinzipiell einschränkt. Und sie ist passend zu den Ansprüchen des statistischen Denkens, das sich zum Ziel macht, nicht mit mikro-,

sondern makrosozialen Objekten – wie z. B. „wandernden Bevölkerungsteilen“ – methodisch einwandfrei und repräsentativ umzugehen.

Zusammenfassung

Dargestellt wurden drei grundlegende Aspekte, die im weitesten Sinn ein Erzählmuster kennzeichnen, das die Erzählung zu Abwanderungen aus Ostdeutschland/der ostdeutschen Provinz in eine Verlustsemantik kleidet:

1. In den Blick geraten einseitig *Ab*-Wanderungen, so dass ein Bild entsteht, in dem Regionen nahezu zwangsläufig und ausschließlich Menschen *verlieren*.
2. Die Erzählung blickt auf das „Große“, indem sie Bevölkerungen und wandernde Bevölkerungsteile durch quantifizierende Analysen objektiviert. Somit wird das Bild, indem Regionen *massenhaft* und *kohortenweise* Menschen verlieren, statistisch hergestellt und verifiziert.
3. Die Erzählung interpretiert den Bevölkerungsverlust ökonomisch. Es entsteht somit ein Bild, in dem Regionen nicht nur massenhaft, sondern darüber hinaus *humankapitalintensive* Menschen verlieren. Möglich wird das auf Basis einer „Brückenhypothese“, die einen Zusammenhang zwischen makroökonomischen Strukturen und ökonomisch motiviertem Entscheidungskalkül auf der Mikroebene konstruiert.

Im weiteren Gang der Interpretation ist zu fragen, was diese Aspekte als Erzählmuster miteinander verbindet, d. h. was den „Stoff“ der Erzählung im Kern zusammenhält. Der „Stoff“ ist als ein Netz an Voraus-*Setzungen* beschreibbar. Dieses Netz besitzt seinerseits Voraus-*Setzungen*, das im Folgenden auf eine geographische *Setzung* zurückbezogen wird. Es wurde bereits konstatiert, dass das Nachdenken, Erzählen und Argumentieren im Umfeld von räumlichen Mobilitätsfragen bzw. Abwanderungsproblemen aus besonderen Raumabstraktionen und -deutungen schöpfen. Gemeint ist die Containerraum-Perspektive, die zumeist selbstverständlich geographisches Beobachten strukturiert (vgl. Kapitel 7.1). Es wird davon ausgegangen, dass der (Container-)Raum als unsichtbarer, besser: unausgesprochener „Klebstoff“ für das dargestellte Erzählmuster dient. In der Tiefe der Erzählung zum wanderungsindizierten Verlust der ostdeutschen Provinz, im Hintergrund von Argumenten und Argumentationsmustern fungiert eine ontologisch objektive und unhinterfragte

Vorstellung von Raum. Einen Zugang zu diesem versteckten geographischen Hintergrundwissen ermöglicht ein (mikro-)analytischer Blick auf ausgewählte raumbezogene Argumente.

Ziel des folgenden Abschnitts ist es, exemplarisch zu demonstrieren, dass die Erzählung auf einem besonderen Erzählmuster gründen könnte, das erst bzw. auch durch *geographische Tatsachen* seine spezifische Gestalt erhält.

8.3.2 Argumente mit/auf „gutem“ geographischen Grund

Analysiert werden ausgewählte Argumente, die auf den Gebrauch geographischer Konzepte verweisen. Das *geographische Kernkonzept* der Erzählung ist mit der Perspektive „*Bevölkerung*“ angezeigt: Ohne die Vorstellung von Bevölkerungen als „lebendige Entitäten“, könnten keine Wanderungen beobachtet und statistisch modelliert werden. Und ohne die Vorstellung von Containerräumen mit ihren dazugehörigen Menschen, gäbe es keine Vorstellung von Bevölkerungen bzw. von „wandernden Bevölkerungsteilen“. Das Konzept „*Bevölkerung*“ ist *das* – im wörtlichen Sinn – tragende Element der Perspektive *Ab-Wanderung*, es (be-)gründet ein Erzählmuster und letztlich die Erzählung als *geographische*: Eine Bevölkerung A (als konstruierte Einheit von Menschen und Raum) verliert durch Wanderungen Menschen an eine Bevölkerung B. Ursache für diesen Verlust sind besondere Merkmale des Gebietes der Bevölkerung A im Vergleich zu den Merkmalen des Gebietes der Bevölkerung B, die bei Menschen rationale Erwägungen veranlassen, die dazu führen, sich von ihrer angestammten Bevölkerung (A) zu separieren, um sich einer anderen Bevölkerung (B) anzuschließen. Dies ist die Grundlogik, die dem Erzählen und Argumentieren im Umfeld des ostdeutschen Abwanderungsproblems vorausgeht. Argumente, die die Erzählung strukturieren, müssen folglich auf objektivierten Bevölkerungs- resp. Raumeinheiten und somit auf dem Grund eines geographischen Tatsachenblicks aufbauen. Um die konkrete Gestalt dieses Blicks zu verdeutlichen, werden im Folgenden vier der eingangs extrahierten Kernargumente aus beiden Geschichten noch einmal detailliert betrachtet. Als Instrument dient das Schema zur Argumentationsanalyse mit den Elementen *Claim* (Behauptung), *Data* (begründender Fakt), *Warrant* (Schlussregel) und *Backing* (Hintergrundwissen). Ziel ist letztlich auf den Grund des Arguments (*Warrant/Backing*) vorzudringen, weil dort – so die These –

argumentativ bedeutsames geographisches Wissen im Impliziten verweilt (vgl. Kapitel 7.2.3, vgl. Abb. 11: Schema zur Analyse raumbezogener Argumente, S. 144)

Argument: Ostdeutschland schrumpft

Ostdeutschland schrumpft. Aspekte des Phänomens sind der Geburtenrückgang und Abwanderungen. Demographische Schrumpfung tritt regional differenziert auf, eine genaue Lokalisation weist Ostdeutschland und dort insbesondere ländliche Regionen im Vergleich zu den Regionen Westdeutschlands als besonders betroffene Territorien aus.

- *Claim:* Ostdeutschland schrumpft. Demographische Schrumpfung tritt regional differenziert auf, eine genaue Lokalisation weist Ostdeutschland und dort insbesondere ländliche Regionen im Vergleich zu den Regionen Westdeutschlands als besonders betroffene Territorien aus.
- *Data:* Aspekte des Phänomens sind der Geburtenrückgang und Abwanderungen.
- *Warrant:* Der Übergang vom Data zum Claim basiert auf folgendem Schluss: Geburtenzahlen und Wanderungssalden von Regionen entscheiden über Bevölkerungszuwächse oder -verluste. Wenn weniger Menschen geboren werden als zur Reproduktion einer Bevölkerung in einer Region notwendig sind und/oder mehr Menschen ab- als zuwandern, erleidet die Bevölkerung in einer Region einen Verlust.
- *Backing:* Das Argument basiert auf dem geographischen Konzept „Bevölkerung“. Bevölkerung als gedachte Einheit von Menschen und Raum steckt implizit in Begriffen wie Ostdeutschland, Westdeutschland, Region oder Territorium: Es gibt Menschen *in* einem für sie vorgesehenen Raum (= Bevölkerung). Es gibt Menschen *in* Ostdeutschland, die ein solches regional bestimmtes Kollektiv bilden (= ostdeutsche Bevölkerung). Es gibt die ostdeutsche Bevölkerung in einer angemessenen Zahl (Bevölkerungsdichte) und Verteilung (Bevölkerungsverteilung), ein Idealzustand, von dem aus sich Verluste oder Gewinne überhaupt bestimmen lassen. Daneben gibt es die westdeutsche Bevölkerung, deren Entwicklung als Vergleichsfolie dient und letztlich dazu taugt, der ostdeutschen Bevölkerung einen besonderen Verlust zu bescheinigen. In diesem Sinn fungiert der Bevölkerungsbegriff als „Vergleichsbegriff“. Aber auch innerhalb einer Binnendifferenzierung der ostdeutschen Bevölkerung existieren Vergleiche, die regionale Unterschiede im Ausmaß des Verlusts z. B. zwischen der ostdeutschen Stadt- und Landbevölkerung bezeugen.

Argument: Ostdeutschland/ostdeutsche Provinz = ungünstige Arbeitsmarktbedingungen

Ostdeutschland ist allgemein und transformationsbedingt durch strukturelle Defizite am Arbeitsmarkt geprägt, die sich in ländlichen Regionen in der quantitativen Verfügbarkeit sowie in der qualitativen Ausstattung von Ausbildungs- und Erwerbsmöglichkeiten stärker vermitteln.

- Claim: Ostdeutschland *ist* durch strukturelle Defizite am Arbeitsmarkt geprägt, die sich in ländlichen Regionen in der qualitativen Ausstattung von Ausbildungs- und Erwerbsmöglichkeiten stärker vermitteln.
- Data: Ostdeutschland ist allgemein und *transformationsbedingt* durch strukturelle Defizite am Arbeitsmarkt geprägt [...].
- Warrant: Der Übergang vom Data zum Claim basiert auf folgendem Schluss: Der gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Umbruch seit 1989/90 hat zu gravierenden Veränderungen der Raumstrukturen in Ostdeutschland bzw. in den ostdeutschen ländlichen Regionen geführt wie z. B. der Abbau von Arbeitsplätzen.
- Backing: Das Argument gründet auf der Vorstellung einer ostdeutschen Bevölkerung bzw. ostdeutschen Landbevölkerung. Diese Vorstellung konstituiert sich in historischer Perspektive, indem die spezifische Gestalt des Raumcontainers Ostdeutschland mit der historischen Zäsur 1989/90 in Verbindung gebracht wird. Ostdeutschland ist in dieser Perspektive historisch determiniert. Ostdeutschland *ist* so, wie es ist, weil es einmalig und besonders durch die Folgeerscheinungen der gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Transformation betroffen ist.

Argument: Keine Arbeitsplätze = Abwanderung

Die stärker zu beobachtende demographische Schiefelage in ländlichen Regionen ist in hohem Maße wanderungsindiziert. Auslöser für Wanderungen ist die zu den Agglomerationsräumen und Westdeutschland ungleich schlechtere Situation am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.

- Claim: Die stärker zu beobachtende demografische Schiefelage in ländlichen Regionen ist in hohem Maße wanderungsindiziert.
- Data: Auslöser für Wanderungen ist die zu den Agglomerationsräumen und Westdeutschland ungleich schlechtere Situation am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.
- Warrant: Der Übergang vom Data zum Claim basiert auf folgendem Schluss: Ausbildungs- und Erwerbsorientierung sind die wichtigsten Lebensorientierungen. Entsprechend werden Wanderungen verursacht durch die mangelnde Verfügbarkeit an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen in einer Region und die Aussicht auf eine verbesserte Situation in einer anderen Region. Dies wiederum führt zu einer demographischen Abwärtsentwicklung der Region bzw. der Bevölkerung in einer Region, die wanderungsbedingt Menschen verliert.
- Backing: Hintergrund bildet eine „Brückenhypothese“, die sich erst durch das Konzept „Bevölkerung“ figuriert: Vorausgesetzt wird eine Einheit von Menschen und Raum (z. B. ostdeutsche Landbevölkerung), die langsam, aber unaufhaltsam zerbricht, wenn bestimmte Makro- bzw. Raumstrukturen (z. B. Ausbildungs- und Arbeitsmarkt) für die Erfüllung von basalen Bedürfnissen der Menschen in diesem Raum (z. B. Erwerbsarbeit) nicht hinreichend vorhanden sind und Menschen deshalb ihren Raum(container) verlassen (müssen).

Argument: Frau/Mann und jung und schlau = weg

Es sind junge, qualifizierte und motivierte Menschen vorzugsweise weiblichen Geschlechts zwischen 18 und 30 Jahren, die ihre Regionen ausbildungs- und erwerbsorientiert verlassen und damit für einen Brain Drain sorgen.

- Data: Es sind junge, qualifizierte und motivierte Menschen vorzugsweise weiblichen Geschlechts zwischen 18 und 30 Jahren, die ihre Regionen *ausbildungs- und erwerbsbedingt* verlassen und damit für einen Brain Drain sorgen.
- Claim: Es sind junge, qualifizierte und motivierte Menschen vorzugsweise weiblichen Geschlechts zwischen 18 und 30 Jahren, die ihre Regionen verlassen und damit für einen Brain Drain sorgen.
- Warrant: Der Übergang vom Data zum Claim basiert auf folgendem Schluss: Weil Ausbildung und Beruf generell die Hauptorientierungen in der Lebensphase „Jugend“ sind, wandern bei mangelnder Verfügbarkeit an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen vorzugsweise junge Menschen ab (Lebenszykluskonzept). Es wandern vorzugsweise die jungen Menschen, die besonderen Wert auf die Umsetzung von Ausbildungs- und Berufsorientierungen legen (z. B. Jugendliche mit guter Schulbildung, gut ausgebildete Frauen). Wenn junge, qualifizierte und motivierte Menschen wandern, gehen den Regionen wertvolle wirtschaftliche Attraktivkräfte (= Humankapital) verloren.
- Backing: Hintergrund bildet eine *spezifizierte* „Brückenhypothese“, die sich erst durch das Konzept Bevölkerung figuriert: Vorausgesetzt wird eine Einheit von Menschen und Raum, die langsam, aber unaufhaltsam zerbricht (Brain Drain), wenn bestimmte Makro- bzw. Raumstrukturen (z. B. Ausbildungs- und Arbeitsmarkt) für die Umsetzung ökonomisch-rationaler Erwägungen von *besonderen* Menschen in diesem Raum (junge, qualifizierte, motivierte Menschen) nicht hinreichend vorhanden sind und diese Menschen als potentiell entwicklungsförderndes Humankapital ihren Raum(container) verlassen (müssen).

Exemplarisch analysiert wurden vier Argumente, die noch einmal explizit auf die Funktion des geographischen Konzepts „Bevölkerung“ für die Entstehung eines raumbezogenen Arguments und dessen Etablierung in der Erzählung zum ostdeutschen Abwanderungsproblem verweisen. Es könnten an dieser Stelle noch weitere Argumente herangezogen werden, die eben jene Funktionalität des Konzepts weiter kennzeichnen. Interessant wären diesbezüglich z. B. die Analyse von Argumenten, die ausgehend von konstruierten Mensch-Raum-Entitäten Abwanderungen ausschließlich als Verlust für die Bevölkerung in einer Region bewerten und nicht wie es eine alternative These nahelegen könnte auch als Chance (z. B. durch die Abwanderung überflüssiger Menschen). Es bleibt an dieser Stelle offen, warum ostdeutsche Regionen und ihre

Bevölkerungen durch Abwanderungen – zumindest argumentativ – immer in die Krise geraten müssen.

Weitere typische Argumente, die auf das Konzept „Bevölkerung“ zurückzuführen sind und die somit einer zusätzlichen Analyse bedürften, beziehen sich auf die postulierten Strategien des Umgangs mit dem Abwanderungsproblem bzw. der diagnostizierten Krise. Es sei nur angedeutet, dass sich das Bevölkerungskonzept mit seinen impliziten Raumlogiken konsequenterweise bis auf die Ebene von Interventionsangeboten durchzieht, dabei aber in erster Linie auf ein Paket an Reparaturmaßnahmen an den betroffenen Raumcontainern und seiner physisch-materiellen Beschaffenheit (z. B. Infrastrukturanpassungen, Rückbau) beschränkt.

Insgesamt wurde gezeigt, dass das geographische Kernkonzept „Bevölkerung“ eine argumentative Figur stiftet, die das dargestellte Erzählmuster zusammenhält, das wiederum die Erzählung zum ostdeutschen Abwanderungsproblem plausibel sowie logisch stringent strukturiert und auf eine vorgezeichnete Richtung festlegt.

Abschließend soll an dieser Stelle noch einmal auf die wissenschaftliche Verankerung des Konzepts „Bevölkerung“ hingewiesen werden. Es wurde bereits erwähnt, dass die populäre Abwanderungsdiskussion als vereinfachtes Abbild wissenschaftlicher Argumentationen zum ostdeutschen Abwanderungsproblem in Erscheinung tritt. Ich möchte deshalb an dieser Stelle einen Mini-Exkurs anregen, der zeigt, wie das geographische Kernkonzept „Bevölkerung“ in der wissenschaftlichen Beobachtung bzw. Erzählung eine prominente Stellung einnimmt und sich dort mit einer Forschungsperspektive verbindet:

„Wissenschaftler (Geographen) haben herausgefunden, dass Ostdeutschland ein Abwanderungsland ist.“ – So könnte ein Zeitungsartikel beginnen. Behandelt man eine solche Aussage nicht als Fakt, sondern als konstruierte Tatsache, hat der reflexive Beobachter zu fragen: Was steht hinter dieser Aussage, wer forscht und vor allem wie? Jede wissenschaftliche Beobachtung ist an ontologische Annahmen, erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Prämissen sowie entsprechende Methodologien mit unterschiedlichen Beobachtungsmethoden gebunden (vgl. Kapitel 3.1, vgl. Abb. 3: Ebenen von Theorien, S. 50). Wissenschaftliches Wissen entsteht erst aus dieser Gebundenheit heraus; folglich kann es auch nur so und nicht anders verstanden und verwendet werden: Die Aussage „Ostdeutschland ist ein Abwanderungsland“ basiert im

Kern auf einer Ontologie, in der Wirklichkeiten wie „Ostdeutschland“ bzw. die „ostdeutsche Bevölkerung“ im objektiven Sinne gesetzt werden. Unter dieser Voraus-*Setzung* ist es möglich, Ostdeutschland mit seiner Bevölkerung als gegebene und nicht als gemachte geographische Tatsache zu beobachten. Die epistemologische Frage, wie Erkenntnis möglich ist, kann dann mit folgender Annahme beantwortet werden: Ausgehend von der ostdeutschen Bevölkerung als ontologisch objektiver Tatsache können Abwanderungen beobachtet und mithilfe dort – *in Ost-deutschland* – vorfindbarer räumlich-struktureller Gegebenheiten (z. B. Arbeitsmarktbeschaffenheit) auch erklärt werden. Ohne die Annahme einer raumbezogenen Wirklichkeit „Ostdeutschland“ wäre das nicht möglich. Wissenschaftstheoretisch sind diese ontologischen und erkenntnistheoretischen Grundannahmen an eine (real-)raumzentrierte Forschungsperspektive raumwissenschaftlicher Provenienz geknüpft, weil sie die Beziehungen zwischen einem „Hier“ und einem „Dort“ in Form von Wanderungen beschreibt. Die methodologische Frage „Wie ist wissenschaftliche Erkenntnis möglich“ mündet letztendlich in ein Forschungsprogramm, das Raum, Bevölkerung(en) sowie Wanderungen quantifizierend analysiert und beschreibt. Somit kommen vorzugsweise statistische Verfahren zum Einsatz wie z. B. die statistische Modellierung von Wanderungsströmen *weg von Ostdeutschland nach Westdeutschland*. Dieser Versuch, die wissenschaftliche Beobachtung im „Schnelldurchlauf“ an eine bevölkerungsgeographische Forschungsperspektive zurückzubinden, genügt und sensibilisiert dafür, dass Ostdeutschland nicht einfach und in jedem Fall ein Abwanderungsland *ist* (und damit „nur“ eine Bevölkerung, die massenhaft Menschen verliert), sondern, dass dieses „Ostdeutschland *ist...!*“ unter ganz spezifischen metatheoretischen Voraus-*Setzungen* wissenschaftlich erst beobachtbar und damit als Raum mit einem Abwanderungsproblem sichtbar wird.

Demonstriert wurde dieser „Schnelldurchlauf“ deshalb, weil derartige theoretische Prämissen in Form von scheinbar eindeutigen Forschungsbefunden in Erscheinung treten, die in ihrer massenmedialen Verkürzung qua Übersetzung auch für alltägliches Beobachten, Erzählen resp. Interpretieren von enormer Bedeutung sind.

8.4 „Weg von“ – Ein wirkmächtiges Deutungsangebot?

Die „Beobachtung der Beobachtung“, der reflexive „Zweite Blick“ auf die Beobachtungen bzw. Erzählungen zum ostdeutschen Abwanderungsproblem hat mehrere Beobachtungs- bzw. Erzählschichten identifiziert, fein säuberlich seziiert und beschrieben (vgl. Abb. 14).

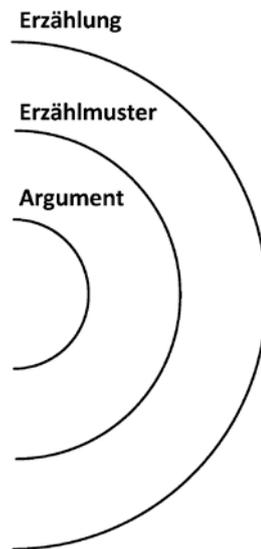


Abb. 14: Erzählschichten
(eigene Darstellung)

Auf inhaltlicher Ebene (= 1. Schicht: Erzählung) wurde die Erzählung in ihren wichtigsten Kernargumenten so (re-)konstruiert und didaktisch erzählt, wie sie in der akademisch/professionellen sowie populären Beobachtung beobachtbar ist. Kernbotschaft der dargestellten Geschichten ist ein Bild, das Ostdeutschland und die ostdeutsche Provinz als wanderungsindiziertes Verlustobjekt festschreibt (vgl. Kapitel 8.1, 8.2). Diese Kernthese wurde in einem zweiten Schritt auf ihre Voraus-Setzungen befragt (= 2. Schicht: Erzählmuster). Dazu wurde ein besonderes Erzählmuster – Abwanderung, Makroperspektive, ökonomische Rationalitäten – (re-)konstruiert und hypothetisch als beobachtungs- bzw. narrationserzeugend in Anschlag gebracht (vgl. Kapitel 8.3.1). In einem dritten Schritt wurde dieses Erzählmuster auf seinen impliziten geographischen Wissensstoff befragt (= 3. Schicht: Argument). Es wurde konstatiert, dass mit dem Kernkonzept „Bevölkerung“ eine besondere geographische Perspektive einhergeht, die das Erzählmuster und somit die Erzählung im Kern zusammenhält (vgl.

Kapitel 8.3). Zusammen genommen gibt die Konsistenz und Passung aller „Schichten“ den Anlass, hinter der Erzählung zum großen Wanderungsstrom aus der ostdeutschen Provinz ein potentiell wirkmächtiges Deutungsangebot für subjektive Mobilitätserwägungen zu vermuten. An dieser Stelle ist dezidiert zu fragen: Was genau liefert die größte Anschlussfähigkeit für die Entstehung sogenannter Geographien im „Kleinen“? Was könnte im Sinne individueller Beobachtungen und Erzählungen wirkmächtig sein? Was könnte den Einzelnen (be-)treffen? Es ist zu vermuten – und wird an späterer Stelle noch am Einzelfall geprüft –, dass sich einzelne Rezeptionstopoi (z. B. „Ostdeutschland schrumpft!“ „Ostdeutschland ist ein Abwanderungsland!“), zentrale Argumente (z. B. „Keine Arbeitsplätze verursachen Abwanderungen“) und die in sie eingelassene geographische Denkweise, in der Rezeption und Erzählung des Einzelnen als eine spezifische *Figur* wieder auftauchen und beschreiben lassen. Es ist zu vermuten, dass diese *Figur* – wenn sie das Erzählen über ein eigenes (im)mobiles Leben explizit oder implizit steuert – eng an Vorstellungen gebunden ist, die konkret aufzeigen, was Menschen tun, um in einer konkreten Situation wie der Mobilitätserwägung weiterzukommen. Es wird vermutet, dass eine Erzählung im „Großen“ an eben der Stelle den größten Anschluss für die Erzählung im „Kleinen“ bereithält, an der sie glaubhaft über das Denken und Handeln von Menschen berichtet. Die Rezeptionsfigur mit der potentiell größten Anschlussfähigkeit ist im vorliegenden Fall der idealtypische ostdeutsche Migrant, der in der Erzählung aus einer spezifischen Geographie heraus geboren wird und als Rationalist und Pragmatist *tatkräftig* und massenhaft in Erscheinung tritt. Zum Deutungsangebot avanciert in dieser Sicht weniger eine konkrete Raumdeutung (z. B. „In der ostdeutschen Provinz ist es so armselig!“), sondern eine *lebendige Raum-Figur* (z. B. „Weil es in der ostdeutschen Provinz so armselig ist, wandern die Gescheiten scheinbar immer ab!“) als eine Art *Leit-Bild*, das über mobile Erwägungen und Praktiken von Menschen *hier* und *dort* informiert. Auf diese *Raum-Figuren* als *Leit-Bilder*, in denen sich der Einzelne wiederfinden kann, gilt es bei der Beobachtung von erzählten Geographien im „Kleinen“ ganz besonders zu achten.

Die Geschichten zum wanderungsindizierten Verlust der ostdeutschen Provinz haben einen Plot offengelegt; sie besitzen eine eigene Wertestruktur, die sich konsequent an der Unterscheidung und dem Vergleich von Mobilität/Immobilität abarbeitet. Offen bleibt bisher ein dritter Aspekt, der die „Architektur“ oder „Statik“ einer Erzählung

ausmacht: die Kontingenz ihres Verlaufs. Bisher unerledigt ist die Suche nach „Sollbruchstellen“, an denen die Geschichte in ihrer besonderen Form als Verlusterzählung auch anders hätte erzählt werden können. Es geht um die Frage, welche (Erzähl-)Wege die Geschichten ausgelassen haben, welche Fenster sie nicht öffnen oder gar im Unsichtbaren verwalten, die es aber aufzusuchen und zu öffnen gilt. Die Beantwortung dieser Frage bringt letztlich einen weiteren Erzählstrang hervor, *einen* Abzweig, der sich möglicherweise als eigene Raumdeutung mit einer spezifischen Raum-*Figur* verselbstständigt. Die Beantwortung der Frage bringt wiederum Spuren für eigenständige Erzählungen zum Vorschein, die im Folgenden im übergreifenden Sinn als unauffällige Wanderungen *in* die ostdeutsche Provinz erzählt und analysiert werden.

9 „Hin zu“ – Die unauffälligen Wanderungen in die ostdeutsche Provinz⁸⁷

Die Erzählung, so wie sie im Fall des ostdeutschen Abwanderungsproblems dargestellt ist, als Erzählung ausgelassener Wege zu betrachten, bringt zunächst *eine* „Sollbruchstelle“ zum Vorschein, die nun konkret weiter verfolgt wird. Die Stelle, an der die Geschichte einen anderen Verlauf hätte nehmen können und bei genauerer Betrachtung auch nimmt, zeigt sich dann, wenn mobile Praktiken in Form von Wanderungen in den Blick geraten. Die Erzählung entwickelt sich von da aus in *eine* Richtung, die vordergründig *Ab*-Wanderungen fokussiert, weil diese quantitativ auffällig in Erscheinung treten. Dabei unterminiert sie Beobachtungen, die sich mit Gegenbewegungen in Form von *Zu*-Wanderungen und so mit alternativen *mobilen* Praktiken explizit und umfangreich auseinandersetzen. Gemeint sind Beobachtungen, resp. (mögliche) Erzählungen zu räumlicher Mobilität, die zwar zahlenmäßig unauffällig, aber dennoch existent sind. Wenn von solchen Gegenbewegungen die Rede ist, sind zwei unterschiedliche Formen von räumlicher Mobilität angesprochen – Zuwanderung allgemein und Rückwanderung nach Ostdeutschland und in die ostdeutsche Provinz im Besonderen. Der Fokus *Zu*-Wanderung als *ein* alternativer Erzählweg nimmt also eine differenzierte Gestalt an. Folglich sind die Beobachtungen zu *Zu*- und Rückwanderung auch als getrennte Geschichten mit einem je eigenen Erzählmuster zu erzählen.

Die folgenden Geschichten, ihre Beschreibung und Interpretation werden im Vergleich zu den kleinschrittigen Ausführungen zum ostdeutschen Abwanderungsproblem in verdichteter Form präsentiert. Auf die Möglichkeit, den Gang der Interpretation – Beschreibung der Geschichte, (Re-)Konstruktion eines Erzählmusters, Analyse raumbezogener Argumente – in detailgetreuer Manier auch bei der schriftlichen Dokumentation der folgenden Befunde zu demonstrieren, wird nun verzichtet. Die Vorgehensweise der Interpretation wurde bereits einmal ausführlich und nachvollziehbar dargestellt. Aus Gründen didaktischer Reduktion, der Vermeidung von Redundanzen und der Gewährleistung einer guten Lesbarkeit sowie Verständlichkeit bietet es sich nun an, den Modus des Erzählens zugunsten einer kompakteren Dokumentationsform zu wechseln.

⁸⁷Materialgrundlage sind wissenschaftliche Publikationen, die gezielt zum Thema *Zu*- und *Rück*-wanderung recherchiert und ausgewertet wurden. Hinzu kommt die Analyse von Dokumenten, aus Presse und Rundfunk (vgl. Fußnote 83).

9.1 Rückwandern oder: Vom *Heart- & Soul drain* und Rückkehrern aus Liebe zur Heimat

Eine erste Geschichte beschäftigt sich mit dem Heimkehren, besser: mit der *Möglichkeit* nach Ostdeutschland zurückzukehren. Zurück in die Heimat *sollen* all diejenigen kommen, die Ostdeutschland ausbildungs- oder berufsbedingt verlassen haben und dazu am Besten „unternehmungslustige Leute [...] mit guten Ideen und Tatendrang“ so die Soziologin DIENEL im Interview mit der TAZ (29.05.2005). Die einstig Abgewanderten sollen reicher an Wissen und Bildung, d. h. reicher an Humankapital als sie es zum Zeitpunkt ihres Gehens sowieso schon waren, in ihre ostdeutschen Städte und Dörfer zurückkehren. Wie bekommt Ostdeutschland sein Humankapital zurück? Das ist die Kernfrage, die eine große akademisch/professionelle Beobachtung ganz klar auf den potentiellen Rückkehrer ausrichtet. Zukünftige Rückwanderung gilt dabei als Ausweg aus der dramatischen Entwicklung vieler Landstriche in Ostdeutschland, die durch massenhafte Elitenmigrationen hervorgerufen wird (vgl. DIENEL 2005:8ff., GERLOFF 2005:48ff., FRIEDRICH & SCHULTZ 2007:31ff., FRIEDRICH & SCHULTZ 2005, OHSE 2008:97ff., SCHULTZ 2008:57ff., SCHULTZ 2004:234ff., UDKE 2008:136ff.).

Die wissenschaftliche Diskussion über die Möglichkeiten einer gewinnträchtigen Zunahme an Rückkehrern differenziert nicht zwischen Ostdeutschland und seiner Provinz. Sie verbleibt in der Perspektive Ostdeutschland und diesbezüglich in der Hoffnung, dem großen „Treck gen Westen“, etwas entgegensetzen zu können, diesen zumindest langfristig umzukehren. Der vielbeschworene *Brain Drain* als Konsequenz der Ost-West-Migration soll sich in eine *Brain Circulation* als deren zukünftige Perspektive wandeln (vgl. FRIEDRICH & SCHULTZ 2008). Die Lösung geht mit der Vorstellung zirkulierender Mobilität des mobilen Ostdeutschen einher, letztlich mit der Vorstellung der Zirkulation von Humankapital.

Die Idee, Ostdeutsche aus dem Westen zurückzuholen, setzt in ihrer Umsetzung auf die gezielte Förderung ihrer Rückkehrbereitschaft. Das bedeutet in erster Linie, die Abgewanderten verstärkt an ihre Heimatorte und -regionen (zurück) zu binden. Dazu werden emotionale Komponenten wie Heimatbindung oder regionale Verbundenheit betont (vgl. FRIEDRICH & SCHULTZ 2007:32, SCHULTZ 2008:57). Grund zum Wiederkommen ist aus Sicht der Wissenschaftler nicht ausschließlich eine ökonomisch nachhaltige Perspektive in den Herkunftsregionen, deren Mangel einst zum Gehen

motiviert hat, sondern darüber hinaus der Wunsch, in die Heimat mit Freunden, Familie etc. zurückzukehren:

„Im Ergebnis [einer empirischen Studie mit Abgewanderten aus Sachsen-Anhalt, A. S.] konnte festgestellt werden, dass in dieser positiven Wahrnehmung der Heimatregion oftmals die Basis für die Auseinandersetzung mit der Möglichkeit einer ‚Rückwanderung‘ liegt“ (SCHULTZ 2008:57).

Praktisch entstehen aus solchen Annahmen politisch motivierte Projekte wie z. B. die Schweriner Agentur mv4you, die Kontakte zu abgewanderten Fach- und Führungskräften aus Mecklenburg Vorpommern hält mit dem Ziel, deren Bindung an ihr Bundesland zu sichern (vgl. OHSE 2008:97). Ein weiteres Beispiel ist die „Heimatschachtel“, ein Pilotprojekt der Stadt Magdeburg⁸⁸. Dabei handelt es sich um Pakete, die an abgewanderte Magdeburger (Sachsen-Anhalt) im Westen als Anreiz zur Rückkehr geschickt werden. In den Paketen enthalten sind z. B. lokale Spezialitäten, Theatertickets und ein Abonnement der Lokalzeitung, alles Dinge, die gezielt das Heimweh fördern sollen (vgl. TA 17.03.2006, DIE ZEIT 23.02.2006). „Heimatschachteln“, Vernetzungswebsites (z. B. www.kontakt-ostdeutschland.de), Rückkehragenturen (z. B. mv4you), Rückrufaktionen (z. B. „Jugend kehrt zurück in die Region“ des Wirtschaftsverbandes Ostthüringen) gemäß dem Motto „Zu Hause ist es zwar nicht am Lukrativsten, aber am Schönsten.“, sollen Rückkehrwillige anlocken und ihre Rückkehr, z. B. hinsichtlich der Arbeits- und Wohnungssuche, erleichtern.

Das akademisch/professionelle Nachdenken über Rückwanderung findet als gezielter Interventionsversuch, um Abwanderungen entgegen zu wirken, Niederschlag in der massenmedialen Berichterstattung. Über das Wiederkommen wird dort viel berichtet. Einerseits wird der aus dem Osten Abgewanderte zumeist als (potentieller) Rückkehrer vorgestellt, eine Figur, die oft mit den Geschichten von realen Personen verbunden ist, wie z. B. der Fall von Yvonne Wiesner, die nach dem Abitur nach Heilbronn ging und nun als Sozialpädagogin in Mecklenburg Vorpommern arbeitet (DIE ZEIT 23.02.2006). Oder die Geschichte von Andrea Röhl aus Thüringen, die sich nach jahrelanger Abwesenheit „jetzt wirklich etwas aufbauen“ und ein Leben einrichten möchte (AA AM SONNTAG 28.07.2007). Andererseits kommen in der populären Diskussion die Experten aus Wissenschaft und Politik, d. h. die Erfinder von „Heimatschachteln“, Rückkehragenturen etc. in entsprechenden Interviews selbst zu Wort (vgl. DIE ZEIT 23.02.2006,

⁸⁸ Entwickelt durch die Hochschule Magdeburg Stendal und die Soziologieprofessorin Christiane DIENEL.

TAZ 29.05.2005, TA 17.03.2006). Sie betonen dann, wie im Fall der Soziologieprofessorin Christiane Dienel mit fachlicher Expertise, dass Magdeburg z. B. eine „coole“ und dadurch lebenswerte Stadt ist (DIE ZEIT 23.02.2006).

Die akademisch/professionellen und populären Reden über Rückwanderung schließen sich der ostdeutschen Abwanderungsdiskussion an. Die Erzählung zum wanderungsindizierten Verlust Ostdeutschlands und seiner Provinz bietet somit einen Plot, einen Handlungsrahmen, der die Geschichte zum potentiellen Rückkehren weitestgehend strukturiert. Rückwanderung ist *ein* Weg aus der ostdeutschen Krise:

„Dem nunmehr schon über Jahrzehnte anhaltenden Strom der Ost-West-Wanderung muss Einhalt geboten werden. Auf die Dauer können die Folgen des Rückgangs der Bevölkerung nur gemildert werden mit dem Organisieren eines **Gegenstroms der Zuwanderung** und dabei vor allem der *Rückkehr* vormals Abgewanderter von West nach Ostdeutschland“ (UDKE 2008:127).

Über die Möglichkeit von Rückwanderung wird eigenständig und unvermittelt zu anderen Interventionsstrategien bei Abwanderungen diskutiert. Sie liegt somit quer zur raumplanerisch angeleiteten Beobachtung, die in der Konsequenz von massenhaften Abwanderungen auf den potentiellen Rückkehrer verzichtet und vielmehr einseitig auf diverse Maßnahmen zur Infrastrukturanpassung setzt (vgl. Kapitel 8.1).

Zum „Stoff“, aus dem Erzählungen sind

Die Geschichte zum Wiederkommen mit ihrer Figur des (potentiellen) Rückkehrers hat ihre Voraus-Setzungen, die Hinweise für die Möglichkeit eines Erzählmusters in der Tiefe der Geschichte liefern. Diese sind in einzelnen Aspekten dem Erzählmuster der Abwanderungsdiskussion ähnlich, in anderen unterscheiden sie sich davon. Die Ähnlichkeiten beim Erzählen zum Rückkehren liegen z. B. in einer Beobachtungsperspektive, die ebenso einseitig Wanderungen beobachtet; das allerdings in entgegengesetzte Richtung in Form von *Zu*-Wanderungen. Auch hier ist der Blick auf den Sesshaften nur am Rande zulässig oder verbleibt ganz und gar im Verborgenen. Grund dafür dürfte in der mangelnden ökonomischen Attraktivität derjenigen liegen, die freiwillig bleiben und in den Geschichten bisher als „immobiler Rest jenseits Norm“ in Erscheinung treten. Wird über die Möglichkeit nachgedacht, Menschen verstärkt an ihre Heimat zu binden, dann gerät der Sesshafte allenfalls als potentieller Migrant in den Blick, den es im Osten zu halten gilt. Dies steckt dann hinter Aussagen wie:

„In einigen Bundesländern wurden daher [aufgrund der Abwanderungen, A. S.] bereits erste regionalpolitische Maßnahmen ergriffen. Diese zielen in erster Linie auf die wissenschaftliche Aufarbeitung des Phänomens sowie auf eine praxisorientierte Förderung ab, die entweder auf das Bleiben potentieller Migranten oder das ‚Rückkehren‘ bereits Abgewanderter ausgerichtet ist“ (FRIEDRICH & SCHULTZ 2005:203).

Die Unterscheidung und Bewertung von Mobilität und Immobilität ist somit grundlegend für eine Geschichte zu Rückwanderung. Dies ist konsequent, weil sie an die ostdeutsche Abwanderungsdebatte anschließt und somit eine Logik adaptiert, die den mobilen Ostdeutschen, der Ostdeutschland verlässt, als Humankapital aufwertet und in dieser Zuschreibung den Immobilen brandmarkt. Entsprechend kann der mobile Ostdeutsche, der in den Osten zurückkehrt, ebenfalls nur als Humankapital betrachtet werden, das nun nicht mehr als verloren, sondern als rückholbar ausgewiesen wird.

In dem Zusatz rückholbar bekommt die Perspektive Humankapital eine zusätzliche Dimension, die einst verlorenes Humankapital in eine plausible Möglichkeit einbindet, dieses in *rückholbares* Humankapital zu verwandeln. Beim genaueren Hinsehen gründet diese Logik aus meiner Sicht auf einer Paradoxie. Ich möchte mich nun bei der Darstellung erzählkonstitutiver Voraus-*Setzungen* auf die gedankliche „Umwandlung“ von *verlorenem* in *rückholbares* Humankapital beschränken, also einen Versuch skizzieren, der über Annahmen und Schlüsse im Hintergrund einer solchen Neubewertung informiert. Mir ist bewusst, dass es daneben noch mehr an Erzählstoff zu (er)finden gäbe, betrachte aber den Gedanken, dass man Ostdeutsche aus dem Westen in den Osten zurückholen kann, sofern man sie als Humankapitalträger im offiziellen Gewand klassischer Rückwanderer, besser: Heimkehrer ausweist, als den unter geographischen Gesichtspunkten bedeutsamsten Aspekt eines potentiellen Erzählmusters.

Der Idee vom rückholbaren Humankapital geht prinzipiell eine Umbewertung von Abwanderungen voraus. Wer Rückwanderung in den Osten als ernsthafte Möglichkeit ins Auge fasst, der muss Abwanderungen nicht negativ, sondern positiv bewerten (vgl. FRIEDRICH & SCHULTZ 2005:203f.). „Wir testen das fröhliche Verabschieden“ (TAZ 29.09.2005) lautet ein Titel eines Zeitungsberichts, der diese Umbewertung von Abwanderungen auf den Punkt bringt. Abwanderungen positiv zu wenden, ist mit dem Glauben verbunden, dass Mobilitätspraktiken kein einmaliges Ereignis im Lebensverlauf darstellen müssen, sondern auf eine prinzipielle Mobilitätsbereitschaft

verweisen, die es dann im Sinne von Rückwanderung zu fördern gilt. Wer einmal mobil war, der ist es vielleicht auch ein weiteres Mal, so der Grundgedanke.

Damit der Ostdeutsche möglichst schnell aus dem Westen in den Osten zurückkommt, müssten, als logische Konsequenz des Wissens über Abwanderungsmotive, entsprechende Bedingungen in den Zielgebieten erfüllt sein, die bei ihm – als *homo oeconomicus* – rationale Erwägungen in Gang setzen, die das Potential haben, eine Wanderungsentscheidung herbeizuführen. Es bedarf eines ökonomischen Reizes, d. h. die Aussicht auf beruflich und materiell gesicherte Lebensperspektiven im Osten. Um es einfach zu formulieren, braucht der abgewanderte Ostdeutsche, um tatsächlich noch einmal mobil zu werden, nicht mehr und nicht weniger als die Aussicht auf einen qualitativ wie quantitativ gehaltvollen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz im Osten. Das entspräche genau jener Aussicht, dessen Unmöglichkeit einst die Notwendigkeit des Abwanderns in den Westen begründete.

Entsprechend erscheinen Argumentationen in Wissenschaft und Öffentlichkeit durchaus plausibel, die für Rückwanderungen eine adäquate Beschäftigungslage in Ostdeutschland als einzige und unbedingte Notwendigkeit erachten, z. B.:

„Die verheerenden Folgen des Bevölkerungsschwundes in Ostdeutschland können nur gestoppt werden, wenn die Ursachen, die den Weggang ausgelöst haben und nach wie vor auslösen, schrittweise abgebaut werden. Wenn also wieder – kurz und knapp gesagt – neue Beschäftigungsmöglichkeiten geschaffen werden“ (UDKE 2008:137).

Allerdings beginnt man sich bei derartigen Äußerungen, als skeptischer Beobachter zu wundern. Die Verwunderung resultiert sicherlich daraus, dass eine solche Idee im Kontext der Verlusterzählung nahezu illusorisch daher kommt. Der Formel fehlt es an Wahrhaftigkeit. Auch wenn für die Zukunft in Ostdeutschland ein Fach- und Führungskräftemangel prophezeit wird, sind die Aussichten auf bessere Beschäftigungsverhältnisse allenfalls gering. Die logikimmanente und konsequenteste aller Ideen, um Rückwanderungen zu initiieren, reicht also nicht aus, um eine eigene Diskussion über Rückwanderung in Gang zu setzen, die ernsthaft Erfolg verspricht.

Eine wahrhafte Geschichte zu Rückwanderung bedarf demnach noch mehr an „Stoff“ als die eine „hohle“ Formel vom Ausbau passender Beschäftigungsverhältnisse. Dazu wird die Figur des ostdeutschen Migranten als *homo oeconomicus* um eine zusätzliche Dimension erweitert. Das gelingt, in dem ökonomisch-rationale mit symbolisch-

emotionalen Komponenten verlinkt werden. Dem Rationalisten wird nun ein „Welt“-Fühler zur Seite gestellt, besser: dem *Rationalisten* werden handlungsgleitende *Gefühle* unterstellt. Es geht um die Ausstattung mit Gefühlen und Sehnsüchten, die an die Heimat gebunden sind und gegebenenfalls aktiviert werden können. Der gefühl- und sehnsuchtsvolle Anteil des Migranten wird dabei nicht mit der Vorstellung des ökonomisch motivierten Rückkehrers transportiert, sondern erst in seiner (impliziten) Umwandlung zum klassischen Heimkehrer. Der Heimkehrer ist ein Mensch, der nach längerer Abwesenheit sehnsuchtsvoll nach Hause zurückkehrt:

„Was jedoch müssen wir als ‚Heim‘ verstehen, ‚Heim ist, von wo man ausgeht,‘ sagt der Dichter. ‚Das Heim ist der Ort, zu dem der Mensch zurückkehren möchte, wenn er davon entfernt ist,‘ sagt der Jurist. Das Heim ist sowohl Ausgangspunkt wie auch Endpunkt. Es ist der Nullpunkt des Koordinatensystems, womit wir die Welt überziehen, um uns in ihr zurechtzufinden. Geographisch bedeutet ‚Heim‘ einen bestimmten Fleck auf der Erdoberfläche. Wo ich zufällig bin, da ist mein ‚Aufenthalt‘, wo ich bleiben möchte, ist mein ‚Wohnsitz‘, von wo ich herkam und wohin ich zurückkehren möchte, dort ist mein ‚Heim‘. Aber Heim ist nicht bloß Heimstatt – mein Haus, mein Zimmer, mein Garten, meine Stadt – sondern alles, wofür es steht. Der symbolische Charakter des Begriffes ‚Heim‘ weckt bestimmte Gefühle und ist schwer zu beschreiben. Heimat bedeutet für verschiedene Leute Verschiedenes. Es meint natürlich das Haus des Vaters und die Muttersprache, die Familie, den geliebten Menschen, die Freunde; es meint auch die geliebte Landschaft, ‚die Lieder, die mich die Mutter lehrte‘ – auf besondere Weise zubereitetes Essen, vertraute Dinge des täglichen Gebrauchs, Volksweisen und persönliche Gewohnheiten – kurz, ein besonderer, aus kleinen aber wichtigen Elementen bestehender Lebensstil“ (SCHÜTZ 1972:71f.).

Diese Figur des Heimkehrers gibt der Geschichte ihre Gestalt, gründet allerdings auf einer Paradoxie. Einstmals Abgewanderte kehren nicht nur *zurück*, sie kehren *heim*. Dies ist eine wichtige Unterscheidung, weil mit der Vorstellung vom Heimkehren das ökonomische Kalkül des mobilen Ostdeutschen nicht nur um eine symbolisch-emotionale Komponente erweitert, sondern bildlich gesprochen neu eingekleidet wird. Besonders deutlich illustriert dies die populäre Rede vom „Heart- & Soultrain“ (NEON, 06/2009:46), die das gängige Bild vom *Brain Drain* mit einer neuen Dimension überzieht, es sozusagen umdeutet:

„Von Braindrain redet man, wenn zu viele gut ausgebildete Menschen ihre Stadt oder ihr Land verlassen, um in der Ferne ihr Glück und Reichtum zu suchen. Aber es verlassen ja nicht nur kluge Sachbearbeiter die Stadt, sondern auch Seelenverwandte: ein Heart- & Soultrain“ (ebd.).

Beim Ostdeutschen, der Ostdeutschland verlässt, handelt es sich nicht nur um einen Qualifizierten, besser: um einen Träger von Humankapital. Der ostdeutsche Migrant geht auch als Freund, als Nachbar, als Seelenverwandter, als Mensch mit Gefühlen und

Sehnsüchten. Diese Auffassung transportiert die Bezeichnung „Heart- & Souldrain“. In umgekehrte Richtung mit Blick auf potentielle Rückwanderungen kommen in dieser Logik nicht nur „kluge Sachbearbeiter“ im Streben nach Glück und Reichtum, besser: Glück im Reichtum zurück, sondern ebenso „Herzen“ und „Seelen“.

Was erweist sich an der Wandlung vom Rück- zum Heimkehren als paradox? Mit der Erfindung des Heimkehrers vermischen sich die Logiken. In politisch-ökonomischer Perspektive geht es darum, Humankapitalträger zurückzuholen. Gelingen soll dies jedoch, indem man auf Emotionales setzt, also gezielt das Heimweh fördert, in dem man an „heimatliche Dinge“ erinnert, die mitunter „sehr vermisst werden, wenn man sie nicht hat“ (SCHÜTZ 1972:72). Um Heimweh zu fördern, braucht es allerdings jemanden, der tatsächlich Heimweh bekommt. Die Figur des ökonomisch motivierten ostdeutschen Migranten scheint dafür auf den ersten Blick weniger geeignet, es sei denn, man deutet sie um. Im populären Diskurs entstehen an dieser Stelle Gegensatzpaare wie z. B. die Unterscheidung Brain Drain vs. Heart- & Souldrain.

Im akademisch/professionellen Diskurs werden dem abgewanderten Ostdeutschen nachträglich Heimatgefühle nachgewiesen. Von solchen Nachweisen zeugen empirische Studien, die z. B. den „Rückkehrfaktor“ (FRIEDRICH & SCHULTZ 2007:32) oder die Heimatbindung von abgewanderten Ostdeutschen aus Sachsen-Anhalt berechnen (vgl. SCHULTZ 2008, FRIEDRICH & SCHULTZ 2007, FRIEDRICH & SCHULTZ 2005, GERLOFF 2005) oder das Rückkehrpotenzial von Abgewanderten aus Mecklenburg-Vorpommern bestimmen (vgl. SCHULTZ 2004). Dabei kommen Ergebnisse und Aussagen zustande wie z. B.:

„Die Beurteilung und Assoziationen mit der Heimatregion sind bei den Befragten auch nach der Migration auffällig positiv besetzt. So äußert der Großteil von ihnen positive private Erinnerung an die alte Heimat, an die Familie, an den Freundeskreis und betont die gute Lebensqualität und günstige Lebensbedingungen im Herkunftsgebiet“ (FRIEDRICH & SCHULTZ 2007:32).

Es handelt sich dabei um das empirische Unterfüttern von Phänomenen, auf die bereits der mittlerweile klassische Aufsatz zum Heimkehrer von Schütz verweist. SCHÜTZ (1972:81) konstatiert, dass das Heim für den Abwesenden durchaus als besonders erinnert bzw. ersehnt wird und somit Heimweh erzeugt. Mit anderen Worten: Heimweh ist ein vertrautes Phänomen und das nicht nur im Alltag, sondern auch in der Wissenschaft. Es ist aber in einem stark ökonomisch-rationalisierten Abwanderungs-

diskurs unterminiert und muss durch entsprechende Forschungsbefunde nachträglich hinzugefügt werden.

Nun stellt diese nachträgliche Zuschreibung so manches in Frage, worin vielleicht auch der Grund liegt, dass das Heimkehren (anstatt des Rückkehrens) als Möglichkeit zur Intervention in der gängigen Rede über Abwanderung gar nicht erst auftaucht bzw. auftauchen kann: Genau genommen stellt nämlich der Heimkehrer die gesamte Abwanderungslogik in Frage. Sie dürfte dann auch nicht ohne die Berücksichtigung symbolisch-emotionaler Komponenten wie Heimatbindung etc. geführt werden; sie müsste auf einem Menschenbild aufbauen, was das altbewährte Muster des *homo oeconomicus* sprengt. Gemeint ist ein Mensch, der nicht ausschließlich (ökonomisch) rational denkt, ein Mensch, der fühlt und Dinge denkt und tut, denen mit (ökonomischen) Rationalitätskriterien nicht beizukommen ist. Im Vermischen der Logiken wird ein Widerspruch deutlich: Der Ostdeutsche, der abwandert, wird in der Erzählung als einseitig pragmatisch-ökonomisch motiviert vorgestellt. Entgegen wird der Ostdeutsche, der (möglicherweise) wiederkommt, in einer anderen Erzählung als auf besondere Art mit gefühlvollen Erinnerungen, Bildern, Symbolen ausgestattet betrachtet, die er mit seinem Herkunftsort bzw. seiner -region verbindet. Es stellt sich unweigerlich die Frage, inwieweit beides – ökonomisch-rationale und symbolisch-emotionale Aspekte bei mobilen Erwägungen – nicht immer eine Rolle spielen und für deren tieferes Verständnis entsprechend berücksichtigt werden müssten? Dieser Widerspruch und die anschließende Frage seien an dieser Stelle nur angedeutet. Wichtig für den vorliegenden Zusammenhang ist, dass mit der Figur des Heimkehrers und seiner Betonung von symbolisch-emotionalen Aspekten bei der Wanderungsentscheidung, eine zweite (Raum-)Figur in die Welt bzw. in den Diskurs kommt, die dem Nachdenken über räumliche Mobilität auf subjektiver Ebene im „Kleinen“ womöglich deutlich näher kommt. Das, indem es den ökonomisch-rationalen Blick um die zusätzliche Dimension Heimat erweitert.

An dieser Stelle ist in dezidiert geographischer Perspektive zu fragen, worauf die Figur des Heimkehrers als gestaltgebendes Konzept der Geschichte zu Rückwanderung gründet, d. h. welche geographischen Voraus-*Setzungen* mit seinem Auftauchen einhergehen. Der Heimkehrer braucht ein Heim, also einen „heimatfähigen Ort“ (WEISS

1995:95)⁸⁹, der mit Gefühlen der Vertrautheit, mit alten Erfahrungen, Erinnerungen aus Kindertagen und Sehnsüchten verbunden werden kann. Er braucht einen Ort, der Heimat ist. Die Geschichte vom Heimkehren rekuriert auf geographische Konzepte wie „Heimat“ oder „emotionale Ortsbezogenheit“, wie sie z. B. im Rahmen der „Regionalen Bewusstseinsforschung“ (vgl. BLOTEVOGEL et al. 1986, 1987, 1989) näher bezeichnet sind. In dieser Perspektive wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass Individuen oder Gruppen ihre Identitäten immer auch über physisch-materielle Raumausschnitte definieren. Einem erdräumlichen Ausschnitt wird einerseits unterstellt, dass er Bewusstseinsinhalte und Identitäten generiert, die man andererseits – sofern sie sich gleichen – zu Räumen identischen Regionalbewusstseins vereinheitlichen und entsprechend abbilden kann (vgl. ebd.). Heimat bezeichnet einen solchen Bewusstseinsraum. Heimat heißt, dass sich Menschen mit dem Herkunftsort identifizieren. Quelle der Identifikation ist das eigene Bewusstsein, also vergangene Erfahrungen, Erinnerungen, Gefühle, Sehnsüchte etc., die durch räumliche Dinge stimuliert und hervorgehoben werden. Raum bietet aus Sicht der Regionalbewusstseinsforschung die Möglichkeit zur Identifikation, er wird zum Ausweis eines räumlich verwurzelten Selbst und damit von räumlicher Zugehörigkeit. Im Fall der abgewanderten Ostdeutschen und potentiellen Heimkehrer bedeutet Heimat, sich mit retrospektivem Blick auf das eigene Leben und einer entsprechenden Verlusterfahrung mit dem erdräumlichen Ausschnitt Ostdeutschland sowie seinen zugehörigen Menschen zu identifizieren. Ostdeutschland avanciert zum Bewusstseinsraum, Ostdeutschland als Medium der Identifikation erlangt somit „Heimatfähigkeit“.

In reflexiv-kritisch geographischer Perspektive kann dieser Identifikationsvorgang mit dem Ergebnis „Ostdeutschland ist meine bzw. unsere Heimat“ als eine besondere Art der Herstellung symbolischer Geographien aufgefasst werden:

„‘Im Osten‘ kann man nur zu Hause sein (bzw. sich dort zu Hause fühlen), wenn der symbolische Schritt der Toponymisierung und Containerisierung bereits getan ist. Der Osten wird verständlich als ein anzueignender Ort, was ermöglicht, eine Bindung – sei sie nun emotionaler oder materieller Art – anzuzeigen. Das Dort im Osten bleibt stabil und verhandelbar“ (SCHLOTTMANN 2005a:290).

⁸⁹Die Bezeichnung „heimatfähig“ wird im vorliegenden Zusammenhang allgemeiner verwendet und nicht nur auf physisch-materielles bezogen, wie es WEISS (1995) mit Blick auf die architektonische Gestalt eines Ortes unternimmt.

So gesehen, lässt sich in der Konzeption von Bewusstseinsräumen ein unreflektierter Umgang mit dem altgeographischen Containerraum wieder entdecken. Es handelt sich um eine (implizite) Variation des Containerraums, der nun als ausgestattet mit besonderen „heimatlichen Dingen“ aufgefasst wird. Gemeint sind Dinge, die nun weniger in materialisierter Form als vielmehr in Form von Bewusstseinsinhalten, d. h. als Raumbewusstsein daherkommen:

„Der klassische Erdraum mit mehr oder weniger gleicher Sonderausstattung ist zum Bewusstseinsraum mit mehr oder weniger gleichem Sonderbewusstsein geworden, der aber auch den ganzen Inhalt des klassischen Erdraums mit einschließt“ (HARD 1987:138).

Nun ist auch die Geschichte zum ostdeutschen Heimkehren durch das Fehlen einer entsprechenden geographischen Reflexivität gekennzeichnet und dadurch überhaupt erzählbar. Die Erzählung offeriert – mit strategischem Kalkül – ein Heimatangebot, d. h. sie stiftet Angebote zur *Identifikation* mit Ostdeutschland. Sie verkennt jedoch dabei, dass sie weniger zur Identifikation als vielmehr zur *Projektion* herausfordert: Heimat ist in reflexiver Perspektive Resultat einer Aneignung von Raum, hier: einer räumlichen Projektion. Zutiefst Subjektives – Erfahrung, Erinnerung, Gefühl, Sehnsucht – wird qua Projektion veräußerlicht. Damit Heimat entstehen kann, bedarf es eines unabhängigen Objekts, einer räumlichen Projektionsfläche – z. B. Ostdeutschland und die Ostdeutschen – an dem alle diese Erfahrungen, Erinnerungen, Gefühle, Sehnsüchte etc. konkrete Gestalt annehmen können. Die Krux dabei ist, dass es nicht der Raum an sich ist, der all diese Inhalte besitzt und zur Identifikation einlädt, sondern dass diese Inhalte als reine Bewusstseinsinhalte (!) in einen Raum hineingelegt werden, der vom Subjektiven ganz und gar unabhängig gedacht wird. Das subjektiv Eigene wird qua Projektion als Eigenschaft des Raumes widergespiegelt. Dem Beobachter wird die Art und Weise seiner Beobachtung, seine eigenen Beobachtungsinhalte als Eigenschaften eines objektivierten Raumes vorgegaukelt. Für potentielle Handlungsoptionen – z. B. das Heimkehren – muss dem so konstruierten Heimatraum folglich eine „magische“ Anziehungskraft zukommen. Das deshalb, weil der Heimkehrer nicht bloß einen vertrauten Ort, sondern sich durch die Brille Heimat – wenn auch unbemerkt – vielmehr selbst (wieder)findet. Die Analyse eines ausgewählten Arguments, dass exemplarisch ein Ergebnis einer empirischen Untersuchung zur Heimatverbundenheit von Ostdeutschen demonstriert, soll diesen Zusammenhang demonstrieren:

Argument:

„Die Beurteilung und Assoziationen mit der Heimatregion sind bei den Befragten auch nach der Migration auffällig positiv besetzt. So äußert der Großteil von ihnen positive private Erinnerung an die alte Heimat, an die Familie, an den Freundeskreis und betont die gute Lebensqualität und günstige Lebensbedingungen im Herkunftsgebiet“ (FRIEDRICH & SCHULTZ 2007:32).

- Claim: Die Beurteilung und Assoziationen mit der Heimatregion sind bei den Befragten auch nach der Migration auffällig positiv besetzt.
- Data: So äußert der Großteil von ihnen positive private Erinnerung an die alte Heimat, an die Familie, an den Freundeskreis und betont die gute Lebensqualität und günstige Lebensbedingungen im Herkunftsgebiet.
- Warrant: Der Übergang vom Data zum Claim basiert auf folgendem Schluss: Auch nach der Migration gibt es Bindungen mit bestimmten Eigenschaften des Herkunftsorts, die im Bewusstsein bestehen bleiben und bei Bedarf aktualisiert werden können. Analog zu den Ausführungen heißt das: Es gibt immer eine „magische“ Anziehung zur alten Heimat.
- Backing: Das Argument gründet auf der Vorstellung von Heimat, hier bezeichnet als spezifische „Heimatregion“ oder „alte Heimat“. Familie, Freundeskreis, gute Lebensqualität und günstige Lebensbedingungen gelten zwar als positive Assoziationen mit der Heimatregion, sind aber als solche erst als Produkt einer räumlichen Projektionsleistung entstanden. Mit retrospektivem und projektivem Blick ist es der Ort bzw. die Region, die es ermöglichte, z. B. familiäre, freundschaftliche Bedürfnisse zu pflegen. In der Erinnerung *ist* es der Ort bzw. die Region, die eine gute Lebensqualität und günstige Lebensbedingungen ermöglichen. In sprachlicher Verkürzung könnte formuliert werden: Die Heimat ist familiär, freundschaftlich, günstig usw. Das Eigene wird als Räumliches veräußert, von der Gebundenheit mit dem eigenen Erleben und Tun getrennt. Subjektive Erfahrungen wie das Erleben und Gestalten freundschaftlicher Bindungen werden qua Projektion dem Raum zugewiesen und weniger der eigenen Verantwortung und den Möglichkeiten, Freundschaften zu pflegen. Das gemäß dem Grundgedanken: Weil der Osten und die Ostdeutschen so freundlich sind, sind für den abgewanderten Ostdeutschen eben auch nur dort die Freundschaften am wahrscheinlichsten, ehrlichsten usw. *Dort* – im Herkunftsgebiet – war es so und nicht anders und weil es *dort* so war, wie es war und es *hier* nicht so ist, ist *dort* meine Heimat. So könnte eine Formel im (impliziten) Hintergrund des Arguments lauten. Ohne eine „heimatfähigen“ Osten, d. h. ohne einen Bewusstseinsraum, der mit „heimatlichen Dingen“ angefüllt werden kann, gäbe es keine Diskussion über Heimkehrer und somit auch kein Argument, was über positive Assoziationen mit der Heimatregion, die all diese Dinge in der Erinnerung stimulieren kann, informiert.

Insgesamt und mit Blick auf die gesamte Erzählung wird mit dem Konzept Heimat eine neue Wertestruktur, ein weiterer Zuschreibungsfokus eröffnet, der Ostdeutschland aus Sicht der Abgewanderten und (potentiellen) Heimkehrer als etwas Vertrautes, Intimes und Schönes ausweist. Es ist ein Fokus, der alternative Bedeutungszuweisungen zulässt,

die sich neben das ostdeutsche Verlustbild stellen. Ostdeutschland als Bewusstseinsraum bedeutet jedoch auch ein Fokus, dessen Inhalte in der Geschichte zu Rückwanderung bis auf die Füllung der „Heimatschachtel“ bemerkenswert unbestimmt bleiben. Das Vertraute, das Erinnerungen wecken, Heimweh fördern und Identifikationen mit dem Osten anregen kann, wird mit „heimatlichen Dingen“ im Schützenschen Sinne verbunden wie z. B. ein Abonnement der Lokalzeitung, Theatertickets und Regionalprodukte wie Knäckebrot; alles Dinge, die es scheinbar nur in der Heimat zu bekommen und zu erleben gibt. Bei SCHÜTZ (1972:72) findet sich ein ähnliches Beispiel, das eine passende Analogie zur Befüllung der „Heimatschachtel“ darstellt:

„Eine Zeitschrift des amerikanischen Marinecorps untersuchte 1944, was US-Soldaten im Südpazifik am meisten vermissten, abgesehen von ihren Familien und Geliebten. Hier sind einige Antworten: ‚Ein frisches Tomatenbrot und eiskalte Milch, um es runterzuspülen.‘ ‚Frische Milch und die Morgenzeitung an der Haustür.‘ ‚Den Geruch eines Kramladens.‘ ‚Ein Zug und das Pfeifen der Lokomotive.‘ Alle diese Dinge, die so sehr vermisst werden, wenn man sie nicht hat [...].“

Abgesehen von den Heimatschachteln unterstellt die Geschichte zum Heimkehren ganz einfach und ohne nähere Bestimmung, dass Ostdeutschland als Bewusstseinsraum „heimatfähig“ ist. Der „Osten als Heimat“ entspricht einem Topos, d. h. es wird gemeinhin angenommen, dass man weiß, was es heißt, im Osten beheimatet zu sein. Die Geschichte bemüht somit unreflektiert eine Idee, die auf einem „kollektiv geteilten Wissen der Beobachtung“ (SCHMIDT 2003a:25) aufbaut – hier die Vorstellung vom Heimatraum, d. h. einem Bewusstseinsraum mit einer Vielzahl „heimatlicher Dinge“ drin. Heimat ist Chiffre für vieles und zugleich für nichts. Am Ende ist Heimat ein Wirkwort, was Gedanken, Gefühle und Erinnerungen stimuliert und dabei – so die These – in seiner Unbestimmtheit und mangelnden Reflexivität seine ganze Bedeutung für die Geschichte erfährt.

9.2 Zuwandern oder: Vom „Bullerbü-Faktor“ und Versuchen kreativer Belebung der Provinz

Eine zweite Geschichte beschäftigt sich mit dem Zuwandern nach Ostdeutschland, d. h. mit dem Kommen von all denjenigen, die nicht als Rück- bzw. Heimkehrer betrachtet werden können. Es gibt in der populären Diskussion hin und wieder Berichte über Menschen, die gerade nicht durch Heimatmotive angeregt in den Osten wandern.

Gemeint sind einerseits Berichte über Pensionärswellen in ostdeutsche Städte wie Weimar oder Görlitz (vgl. LEIPERT 2008). Andererseits sind es Geschichten, die im Rahmen einer umfassenderen Erzählung über das Ländliche und ländliche Lebensformen als „stille Wanderungen“ (SZ 04.07.2006) von jungen, innovativen, kreativen Akteuren oder Familien in die ostdeutsche Provinz in Erscheinung treten.

Die folgenden Ausführungen verfolgen die zweite Spur. Erzählt wird eine kleine, aber mitunter wirkmächtige Geschichte über das Zuwandern in die ostdeutsche Provinz. Diese Auswahl begründet sich darin, dass die Geschichte die Mobilitätspraktiken junger Erwachsener avisiert und somit die Leitfigur aller Erzählungen um eine neue Dimension erweitert. Erzählt wird also über junge Menschen, die sich auf den Weg in die ostdeutsche Provinz machen bzw. gemacht haben und sich damit bewusst für ein Leben an Orten entscheiden, die gerade für sie in einer anderen Erzählung als gebrandmarkt gelten. Fokussiert wird somit eine Form von Zuwanderung in ländliche Problemgebiete Ostdeutschlands, die im Kanon der diskutierten Möglichkeiten nicht auftaucht, um die Folgen von massenhaften Abwanderungen zu kompensieren. Das deshalb, weil sie entweder zahlenmäßig zu gering oder in den gängigen Logiken von materiellen und/oder emotionalen Ortsverbundenheiten nicht zu beobachten ist.

Die Geschichte über Zuwanderung von jungen Menschen in ostdeutsche Dörfer ist eingebettet in eine größere öffentliche Provinzerzählung, die das Ländliche generell als Möglichkeit eines „guten Lebens“ (HAHN 2001) interpretiert. Die Geschichte zum Zuwandern in die ostdeutsche Provinz ist gerahmt durch eine Vielzahl von Deutungen darüber, wie es auf dem Land überhaupt ist bzw. sein kann. Ländlichkeit, Landleben und Landlebe sind derzeit diskursfähig. Es ist die Provinz an sich, die zum beliebten Thema avanciert und dabei gerade nicht wie im Fall Ostdeutschland als Verlustobjekt rangiert.

Von einer populären Provinzerzählung, die das Landleben als Möglichkeit zum „guten Leben“ deutet, zeugen eine Reihe neuer erfolgreicher Hochglanzmagazine mit Namen wie „Liebes Land – Die beste Art zu leben“, „LandLust – Die schönsten Seiten des Landlebens“, „Land-Idee – Land erleben und genießen“ oder „Mein schönes Land“ – Gutes bewahren, Schönes entdecken“. Die Magazine setzen auf die (Er-)Findung von alltäglichen Dingen und Notwendigkeiten des Landlebens und -liebens: Artikel mit Titeln wie „Auf einen Schlag - Gartenbeile im Praxistest“ (LIEBES LAND 11/2008), „Gartenschürzen selbst gemacht“ (LIEBES LAND 07/2010), „Schlemmen in Häppchen –

Sommerliches für Picknick & Co.“ (ebd.) oder „Lädchen auf dem Land – Schönes und Praktisches aus der Scheune“ (LANDLUST 09/10/2008) stehen dafür als Exempel. Darüber hinaus setzen sie starke Akzente für eine im Ländlichen ge- und begründete Lebensphilosophie: Dann geht es z. B. um die Anleitung zum Feiern mit Freunden zum Erntedank (LIEBES LAND 10/2008), um das richtige Abhalten eines Kaffeekränzchen mit Marmorkuchen (LANDLUST 09/10/2008). An anderer Stelle wird wiederum gefragt, wo das Glück zu Hause ist (LIEBES LAND 07/2010) oder über Möglichkeiten informiert, wie man seine eigene Oase auf dem Land finden kann (LIEBES LAND 11/2008). Insgesamt geht es bei diesen Heften um die Inszenierung von *ländlicher* Authentizität, Gemeinschaft, Schlichtheit, Natürlichkeit, Langsamkeit und darin begründeter Lebensqualität für jeden Tag.

Auch Journale und die Romanliteratur für junge Erwachsene statuieren Exempel für den derzeit erfolgreichen Provinzdiskurs. Die Zeitschrift NEON berichtet beispielsweise davon, wie einstmalige Landkinder in der Stadt anfangen, die Provinz als Idyll zu er- und verklären (NEON 09/2008). Florian ILLIES im „Ortsgespräch“, Rocko SCHAMONI mit seinen „Dorfpunks“ und Heinz STRUNK mit „Fleisch ist mein Gemüse“ verklären zwar nicht das Landleben, liefern aber mit ihren autobiographischen Bestsellern und einer gehörigen Portion städtischer Distanz ein amüsanter Zeugnis darüber, was es heißt, ein Jugendlicher auf dem Land – mit Kühen, Bier, Mofas, Konfirmandenunterricht, Schulstress, Liebeskummer, tödlicher Langeweile, Musik und Punk – gewesen zu sein (ILLIES 2006², SCHAMONI 2007⁷, STRUNK 2008²⁵).

Daneben hat auch Film & Fernsehen die Provinz neu entdeckt. Da ist die Rede vom neuen deutschen Heimatfilm. Als Exempel gilt Marcus H. ROSENMÜLLERS „Beste Zeit“, eine „Coming-of-Age-Story“ um den Übergang von zwei Mädchen aus der Jugend- in die Erwachsenenwelt (DER SPIEGEL 30.07.2007):

„Er [der neue deutsche Heimatfilm, A. S.] missioniert nicht, er jammert, hadert, büßt nicht. Im Gegenteil, er spricht so gut wie gar nicht von Heimat. Er erzählt lieber von Leuten, die ganz normale Probleme haben. Und die nun einmal auf dem Land leben“ (DER SPIEGEL 30.07.2007).

Im Fernsehen fungieren in dieser Logik Serien wie „Dahoam is dahoam“ (Bayrisches Fernsehen) oder eine Vielzahl von Fernseh-Landärzten wie z. B. „Doktor Martin“ (ZDF), die strategisch inszeniert Einblicke in die wohlbemerkt schönen und ganz normal menschlichen Seiten des Landlebens gewähren.

Den *Plot* für eine mögliche Erzählung zum Zuwandern in die ostdeutsche Provinz bildet die Vorstellung eines generell „guten“ Seins auf dem Land. Eine solche Vorstellung wird auch in aktuellen wissenschaftlichen Diskussionen im Bereich einer neueren Ländlichkeitsforschung transportiert. Die Beobachtungen gehen im Kern davon aus, dass das Thema Ländlichkeit und ländlicher Raum weitaus komplexer ist, als es häufig – z. B. in der Raumplanung – verhandelt wird:

„Es ergeben sich auch Anhaltspunkte dafür, dass es im ländlichen Raum um mehr geht als um demographischen Wandel, den Versorgungsgrad mit öffentlichen und privaten Diensten oder die Frage nach der ökonomischen Basis. Die historischen, sozialen, politischen und mentalen Rahmenbedingungen sowohl bei den Einheimischen als auch bei den Fremden sind offenbar mindestens ebenso wichtig, um ein Verständnis für den ländlichen Raum zu entwickeln [...]“ (ALTROCK et al. 2005a:7).

Die Forschungsarbeiten zum Ländlichen eint, dass sie eben jene lebensweltlichen Spuren, wie sie mit den medial verfügbaren Provinzdeutungen; z. B. das „ländliche Idyll“ im Vorabendprogramm oder die szenetauglichen „Dorfpunks“ in der Literatur; bereits anklingen, zum Anlass ihrer Beobachtungen machen und dabei Unzulänglichkeiten der Kategorie des Ländlichen aufdecken, neu bestimmen und für die wissenschaftliche Auseinandersetzung fruchtbar anwenden. Diese Neubestimmung geschieht mit zeitdiagnostischem Blick, d. h. im Kontext einer zunehmend unübersichtlichen und komplexer werdenden (Lebens-)Welt, die nun auch die Grenzen des Dorfes erreicht (vgl. ALTROCK et al. 2005b, BECKER 2005, BEETZ 2000, BEETZ 2004:45ff., HAHN 2001, LANGTHALER & SIEDER 2000, VONDERACH 2008)⁹⁰.

Raum und Ort werden in den Ansätzen als lebensweltlicher, mitunter als lebensgeschichtlicher Bezugspunkt von Menschen gedeutet. Somit wird das Ländliche in konkreter Verbindung mit dem Denken und Tun des *modernen* Menschen neu bestimmt. Ein besonderes Exempel für diese Verbindung liefert HAHN (2001) mit seinem theoretischen Entwurf zur „Praxis des guten Lebens auf dem Land“, der im Folgenden in seinen Grundzügen skizziert wird:

⁹⁰Ich beziehe mich hier nur auf Arbeiten, die den „Zweiten Blick“ nicht angelegt haben, eine konstruktivistische Wende zur Beobachtung von Raumbesetzungen nicht vollziehen und somit eine räumliche Kategorie des Ländlichen ontologisch objektiv setzen, auch dann, wenn sie mit dezidiert konstruktivistischen Blick ins Feld ziehen (vgl. LANGTHALER & SIEDER 2000). Arbeiten, die sich der Kategorie des Ländlichen in konstruktivistischer Perspektive annehmen sind in der deutschsprachigen Geographie allenfalls sporadisch verankert (vgl. ERMANN & HOCK 2004, REDEPENNING 2009a, REDEPENNING 2009b), in der englischsprachigen prominenter vertreten (vgl. JONES 1995, HALFACREE 1993, WOODS 2009⁴:24f.)

„Gut“ ist gleichbedeutend mit gelingend, das „gute Leben“ mit einer gelingenden Lebensführung:

„Das ‚gute‘ Handeln, [...], ist das Handeln, mit dem wir erreichen wollen, dass unser Leben hier und heute, und zwar so, wie wir es deuten und anstreben, gelingt“ (HAHN 2001:53).

Gelingen – und das eint die moderne Art zu leben – folgt einem moralischen Ideal, dem Ideal der Authentizität. Authentisch sein heißt, wahrhaftig und ehrlich gegenüber sich selbst zu sein. Authentizität setzt die Möglichkeit zu Selbstbestimmung und -entfaltung voraus und damit ganz einfach die Möglichkeit, die Wahl zu haben. Für selbstbestimmtes Handeln voraussetzungsreich ist wiederum ein Erfahrungsraum, in dem Freiheit, Sicherheit, Gesundheit und Geborgenheit gegeben sind (HAHN 2001:61).

Jedes Handeln – auch das selbstbestimmte – ist sozial gebunden. Diese Gebundenheit findet ihre Entsprechung in verschiedenen Lebensformen „als intersubjektive Spielräume einsamen und gemeinsamen Handelns“ (SEEL 1993, zit. in: HAHN 2001:53). Ein solcher Spielraum, indem sich eine gelingende – authentische – Lebensführung entfalten kann, eröffnet die nachtraditionale Lebensform auf dem Land. Lebensführung und Lebensform werden lokalisiert, konkret geht es um die „Lokalisation des Guten“ (HAHN 2001:54). In diesem Fall ist es das Land, das wichtige Orientierungen für das „gute Leben“ bereitstellt:

„Die Verbindung von ‚gut‘ und ‚Land‘ [wird] heute so möglich [...], dass, um es vorsichtig auszudrücken, Aspekte des Ländlichen gewollte Maxime der Lebensführung werden. Und zwar in Verbindung mit Selbstverwirklichung“ (HAHN 2001:56).

Konkrete Aspekte des Ländlichen sind z. B., dass das Land heute als Freiraum aufgefasst werden kann, der die Möglichkeit zur Entwicklung – sprich Selbstentfaltung – der eigenen Persönlichkeit bietet. Dies gelingt dann, wenn Raum und Ort gerade nicht als Heimat erfahren werden, also nicht als etwas konkret Bindendes und Verpflichtendes in Bezug auf Herkunft, Tradition oder Gemeinschaft in Erscheinung treten. Ein weiterer Aspekt ist, dass die Welt des Dorfes konkret erlebbare Formen von Sicherheit, Freiheit, Gesundheit, Geborgenheit bereitstellt, die schließlich als Grundvoraussetzung für einen authentischen Lebensstil gelten (HAHN 2001:57ff.).

Fragt man an dieser Stelle danach, für wen diese Form von Ländlichkeit zur gewollten Lebensmaxime werden kann, dann gerät unweigerlich der Zuwanderer in den Blick.

HAHN (2001:54) geht prinzipiell davon aus, dass Menschen Orte suchen, von denen sie meinen, dass sie zu ihnen passen. Die Wahl des Ortes – als ein Akt der Selbstbestimmung – wird in diesem Verständnis zur Entscheidung über einen Spielraum an Orientierungen (= Lebensform), indem sich das eigene Leben „gut“ entfalten kann:

„Denn insofern [ist] die heutige Suche nach dem guten Leben gerade auch eine nach dem guten Ort [...]“ (ebd.).

Für den Zuwanderer liegt das „Gute“ in der Provinz. Er scheint nach einer Art von Authentizität zu streben, die mit dem Ländlichen in den genannten Eigenschaften viabel ist. Das Ländliche passt zu ihm, sofern es gerade nicht Heimat ist. Es passt, weil es den Abstand zu festgefügt sozialen und materiellen Bindungen ermöglicht. Es passt, weil es darüber hinaus, eine allumfassendere Sicherheit gewährt.

Die gängige Vorstellung vom „guten Leben auf dem Land“ liefert Rückschlüsse auf Motivation und Praxis des Zuwanderers in die ostdeutsche Provinz. Er ist dann einer, der sich selbstbestimmt aufmacht, der das Neue sucht, dazu einen anderen Ort wählt und es dort ganz bestimmt auch anders macht als der autochthone Rest. Der Zuwanderer erscheint somit als einer, den die akademisch/professionelle Beobachtung als „Raumpionier“ (vgl. MATTHIESSEN 2004) oder „Land-Pionier“ (VONDERACH 2008) deklariert. Pioniere sind Leute, die unbekanntes Terrain erkundschaften und so das Feld vorbereiten für die, die sich später dort niederlassen. Es geht um innovative Akteure, die zuerst in schwierige Regionen hineingehen und dort neue Tätigkeitsformen und Vernetzungen etablieren (MATTHIESSEN 2004:379). Zu denken ist dabei im Fall der ostdeutschen Provinz zunächst an bäuerliches Pionierverhalten wie z. B. die Zuwanderung junger Landwirte, die einen Neubeginn in der ostdeutschen Landwirtschaft wagen oder die Niederlassung alternativer Landwirte, der sogenannten Bio- und Ökobauern (VONDERACH 2008:8). Im ersteren Fall handelt es sich meist um Zuwanderer aus Westdeutschland, die in der öffentlichen Berichterstattung oft als Kontrastprogramm zum gängigen Bild der Ost-West-Wanderung präsentiert werden: In diesem Zusammenhang tauchen dann Geschichten auf über „Land-Pioniere“ wie die 29-Jährigen Rita Reil aus Bayern, die mit ihrem Mann nun seit drei Jahren das Milchgut mit 850 Milchkühen in Dürrhennersdorf bei Bautzen (Sachsen) bewirtschaftet (SZ 04.07.2007).

Pionierarbeit leisten aber auch Kreative, die das abseitige Landleben wählen, um einen alternativen Lebensstil zu pflegen oder ganz einfach tatkräftige „Macher“, die mit

vielen innovativen Ideen die ostdeutsche Provinz in ein Experimentierfeld verwandeln (MATTHIESEN 2004:380): Exemplarisch steht hierfür das Beispiel der Familie Liess, die sich nach Jahren berufsbedingter Wohnortwechsel, verstreut über die ganze Welt, nach Lüchow absetzt, einem Dorf in Mecklenburg-Vorpommern. Sie kamen bewusst in die Einöde, aber um dort zu bleiben fehlte noch eine Schule für die Kinder. Diese gründeten sie selbst, was schließlich das Ganze Dorf zu neuem Leben erweckte (FR 25./26.07.2009).

Es bedarf aber nicht zwangsläufig dem Befolgen eines „kreativen Imperativs“, wie er mit der Bezeichnung „Raum-“ bzw. „Land-Pionier“ im herkömmlichen Sinn transportiert wird. Im konkreten Fall der ostdeutschen Provinz steckt Pionierverhalten bereits im Zuwandern an sich. Diejenigen, die dorthin kommen, machen es so schon anders als der massenhaft abgewanderte Rest. Sie sind somit „nur“ Pioniere der Mobilität. Authentizität und Selbstbestimmung bekommen dazu ein dem „Normalbürger“ eher vertrautes Gesicht: Es sind die „Häuslebauer“ (ALTROCK et al. 2005a:8), die den Städten den Rücken kehren, um ihren Wunsch nach einem finanzierbarem (Familien-)Leben mit „Bullerbü-Faktor“ (FR 25./26.07.2009) zu verwirklichen:

„Ich wollte immer aufs Land, die Vorstellung von Bullerbü und glücklichen Kindern mit roten Backen ist mir nicht mehr aus dem Kopf gegangen“ (SZ WIR 01/2008).

So klingt ein Interviewauszug einer jungen Frau, die mit ihrer Familie in die brandenburgische Provinz gezogen ist und deren Geschichte in einem Beitrag aufgearbeitet ist, der sich der Frage widmet: „Stadt oder Land: Wo leben junge Familien am besten?“ (ebd.). Der Bericht ist exemplarisch für eine Vorstellung, in der die ostdeutsche Provinz eben auch als Möglichkeit auftaucht, ein eigenes Haus in ruhiger, überschaubarer Umgebung zum Schnäppchenpreis zu haben, das dazu noch selbst und frei gestaltet werden kann (TAZ 27.10.2005).

Zum Stoff, aus dem Erzählungen sind

Die dargestellten Geschichten und Berichte zum Thema Zuwanderung in die ostdeutsche Provinz sind als Spuren zu bewerten für das Vorhandensein einer Erzählung, die sich um den Zuwanderer in der Vorstellung als „Land-Pionier“ figuriert. Der „Land-Pionier“ ist vielseitig. Er bezeichnet zugleich Künstler, Häuslebauer, alternative Landwirte, Bauern aus Westdeutschland, Experimentierfreudige, Tatkräftige

und auch diejenigen mit der Bullerbü-Phantasie. „Land-Pioniere“ gibt es in Art und Ausprägung so viele wie es Möglichkeiten gibt, etwas Anderes oder Neues zu tun, sprich: wie es Variationen des Pionierverhaltens gibt. Dennoch ist der Zuwanderer im Sinne eines „Land-Pioniers“ als kohärente Figur beschreibbar. Was die Figur zusammenhält sind zwei *grundgebende Voraus-Setzungen*. Die Vorstellung des „Land-Pioniers“ rekurriert *erstens* auf ein Menschenbild, in dem Menschen als selbstbestimmt agierende Individuen auftauchen, die in der Lage sind, in der Vielzahl an Möglichkeiten für sie passende Entscheidungen zu treffen. Es ist das beschriebene Ideal der Authentizität, das im „Land-Pionier“ einen konkreten Ausdruck findet. In dieser Hinsicht unterscheidet sich der Zuwanderer von seinen Mitstreitern – dem ökonomisch-rational handelnden Migranten oder dem symbolisch-emotional getriebenen Heimkehrer – im Diskurs über Räumliche Mobilität, Ostdeutschland & die ostdeutsche Provinz. Seine Maxime lautet Selbstverwirklichung und das bedeutet in Kenntnis darüber zu sein, was zum eigenen Selbst passt und zudem eine entsprechende Entscheidungsfähigkeit, die mehr ist als ein reaktiver Prozess im Zuge eines starken ökonomischen oder symbolischen Reizes:

„Die Praxis des guten Lebens muss heute also als eine der Distanzierung, Unterscheidung, Differenz und des Abstandes aufgefasst werden. Und zwar von den sozialen Bindungen und Verpflichtungen, die alternativlose Zustände sozialer Lebensformen erreichen wollen. Nur dort und in den Fällen, wo wir die Wahl haben, uns auch anders zu entscheiden und zu verhalten, kann eine Kultur der Authentizität fußfassen. Das bedeutet natürlich nicht, dass wir uns am Ende nicht dennoch für Bindung und Verpflichtung entscheiden. Es macht aber einen großen Unterschied, ob wir einer Aufforderung folgen, weil es immer schon so gemacht wurde und einer langlebigen Gepflogenheit entspricht, oder ob wir die möglichen Folgen von Verpflichtung und Bindung für die Entwicklung der Persönlichkeit, für die wir freiwillig Sorge tragen, bewusst abschätzen und gegebenenfalls Alternativen zur Verfügung haben“ (HAHN 2001:59).

Meines Erachtens bildet die Idee der Authentizität – wenn auch implizit – den Dreh- und Angelpunkt in den Geschichten zum Zuwandern in die ostdeutsche Provinz. Durch die Brille des „guten“, besser: authentischen Lebens lassen sich zumindest die Motive aller vorgestellten „Land-Pioniere“ auf einer *grundlegenderen* Ebene verstehen und beschreiben. Der Zuwanderer partizipiert also im Kern an einer Lebensform, deren höchstes Gut Authentizität ist.

Zweitens braucht das „gute Leben“ einen passenden Ort. Eine geographische *Voraus-Setzung*, um den „Land-Pionier“ als kohärente Figur auszuweisen, ist, dass die Idee der Authentizität verortet werden muss. Erst in ihrer Fixierung mit einem Ort taugt sie dazu,

mobile Praktiken zu begründen. Authentische mobile Praktiken nehmen ihren Ausgangspunkt in der selbstbestimmten Wahl eines Ortes. Es ist die Entscheidung über einen Ort, der wiederum *Möglichkeit* für ein selbstbestimmtes Leben verspricht. Dieses Versprechen ist in Anbetracht der aufgeführten Diskursfragmente heute auch mit dem Landleben verbunden. Die Provinz avanciert zum Möglichkeitsraum für genau das, was der Einzelne für sich mit authentischer Lebensführung übersetzt. Dabei zeichnet sich bereits ab, dass das Land je nach individueller Auslegung des Authentizitäts-Ideals zugleich vieles ist: die Möglichkeit zum Wiederbeleben einer „Bullerbü-Phantasie“; die Möglichkeit, sich künstlerisch zu verwirklichen; die Möglichkeit, ein eigenes Haus zu haben; die Möglichkeit, etwas eigenes zu gestalten; die Möglichkeit, der eigenen Berufung zu folgen; die Möglichkeit, sich gesund zu halten usw. Im Hintergrund der Figur des „Land-Pioniers“ steckt eine Vorstellung von Ländlichkeit, die das Ländliche nicht als einheitliche Raumkategorie, sondern als heterogenes und komplexes Gebilde ausweist REDEPENNING (2009a) betont genau diesen Zusammenhang, in dem er von der neuen „Komplexität des Landes“ als heterogene „Geographien des Ländlichen“ spricht. Er konstatiert dazu:

„Was man heute beobachten kann, ist eine *differentiated countryside* – ein vielstimmiges Gebilde, das sich nicht unter der raumfunktionalistischen Kategorie des ländlichen Raumes, der durch quantifizierte Dichtewerte oder Zentrumsferne abgegrenzt wird, verbuchen lässt. Vielmehr wird Multifunktionalität zum neuen Merkmal des Ländlichen, das heute Orte der landwirtschaftlichen Produktion, Orte der industriellen Produktion, Orte der touristischen Konsumtion und Orte des Wohnens in sich zu vereinen hat – und mit den entsprechenden Widersprüchen umgehen muss“ (REDEPENNING 2009a:46).

Anzumerken ist, dass im Kontext von Zuwanderung als Pionierleistung diese multifunktionale Kategorie des Ländlichen um „Orte des guten Lebens“ zu erweitern ist. Um „Land-Pioniere“ zu beobachten und zu verstehen, braucht es darüber hinaus, eine Vorstellung des Ländlichen, die im ontologischen Sinn nicht allumfassend und eindeutig bestimmt, was Ländlichkeit, Landleben und Landliebe ist. REDEPENNING (2009a:46) selbst verzichtet auf solche Setzungen, indem er die Definition „Das Ländliche ist multifunktional“ konstruktivistisch wendet und die unterschiedlichen Bedeutungen als multiple „Ansprüche an das Ländliche“ bezeichnet. So gesehen, formuliert auch die Figur des Zuwanderers als „Land-Pionier“ multiple Ansprüche an das Ländliche. Um diese vielen Ansprüche zu deuten, bedarf es einer Kategorie des

Ländlichen, die zwar vorgibt Raum bzw. Ort zu sein, aber in diesem Sein unbestimmt und verhandelbar bleibt.

Damit das Ländliche genau diese Offenheit leisten kann, muss sie von ihren ontologischen „Altlasten“ befreit werden. Um den nach Authentizität strebenden „Land-Pionier“ zu greifen, muss sie freigeräumt werden vom morbiden und rückständigen Muff einer wie auch immer gearteten Heimat, d. h. von der Enge konkreter Bindungen in einem sozialen Umfeld, das auf Anpassung setzt. Ländlichkeit muss als Freiraum deut- und verhandelbar werden, der Individualität und Persönlichkeitsentfaltung zulässt. Metaphorisch beschreibbar wird diese Umdeutung als Übergang von der *bindenden* „Enge“ des Dorfes zum Genuss der *freien* „Weite“ des Landes. Der Zuwanderer *findet* in diesem Sinn kein Heim in der Provinz, vielmehr *erfindet* er ein eigenes zu Hause, das seinen persönlichen Ressourcen, Träumen, Sehnsüchten und Qualitäten am ehesten entspricht. Diese Umdeutung, besser: dieser „Bewusstseinswandel“ (ebd.), vollzieht sich gegenwärtig im akademisch/professionellen, aber am anschlussfähigsten im öffentlichen Diskurs. Die „Komplexität des Landes“ – die Setzung einer Raumkategorie des Ländlichen, deren Ausgestaltung unbestimmt und verhandelbar bleibt – ist der geographische *Grund* des Zuwanderers als „Land-Pionier“. In diesem Fall konkretisiert er das Ideal der Authentizität. Dieses Ideal avanciert zum Vehikel, mit dem eine bunte Vielfalt selbstbestimmter Mobilitätsentscheidungen, letztlich Lebensentwürfe plausibel transportiert werden kann. Am eindrucklichsten kann dieser Zusammenhang mit folgendem abschließendem Argument illustriert werden:

Argument:

„Die Verbindung von ‚gut‘ und ‚Land‘[wird] heute so möglich [...], dass, um es vorsichtig auszudrücken, Aspekte des Ländlichen gewollte Maxime der Lebensführung werden. Und zwar in Verbindung mit Selbstverwirklichung“ (HAHN 2001:56).

- Claim: Die Verbindung von „gut“ und „Land“ wird heute so möglich, dass, [...], Aspekte des Ländlichen gewollte Maxime der Lebensführung werden.
- Data: Und zwar in Verbindung mit Selbstverwirklichung.
- Warrant: Der Übergang vom Data zum Claim basiert auf folgendem Schluss: Es existiert eine Verbindung von ‚gutem Leben‘ und dem ‚guten Ort‘, der hier das Land ist. ‚Gut‘ ist das Leben nur an einem ‚guten‘ Ort. ‚Gut‘ ist ein Ort allerdings nur dann, wenn er zur Selbstverwirklichung taugt; Selbstverwirklichung deshalb, weil es sich dabei um eine Lebensmaxime, ein moralisches Ideal der Gegenwart handelt. ‚Gut‘ ist das Land dann deshalb, weil es zur Selbstverwirklichung taugt.

- Backing: Im Hintergrund, um die Verbindung von ‚gut‘ und ‚Land‘ auszuweisen, stehen die „Aspekte des Ländlichen“, die näher zu bestimmen, nicht notwendig erscheinen. Um von „Aspekten des Ländlichen“ zu sprechen, bedarf es einer Raumabstraktion „Land“ resp. „das Ländliche“, deren inhaltliche Gestalt mit dem Verweis auf „Aspekte“, sofern sie dem Ideal der Selbstverwirklichung zuträglich sind, vollkommen ausreicht. Vielmehr darf das Ländliche gar nicht auf konkrete Zuschreibungen verengt werden, damit es als Idee des „guten Landes“ prinzipiell bestehen kann. Die Frage, was genau am Ländlichen zur Selbstverwirklichung taugt, bleibt also streng genommen offen. Diese Offenheit bleibt jedoch fast unbemerkt, weil man im Rahmen der Rezeption einer solchen Idee sofort auf einen eigenen ländlichen Assoziations- und Bedeutungsraum zurückgreift, das jedoch im festen Glauben, auf ein kollektiv geteiltes Wissen über das Ländliche zu rekurrieren. Hier zeigt sich deutlich, wie hochfunktional sich Raumabstraktionen – gerade in ihrer Unbestimmtheit – für die eigene projektive Ausgestaltung von Ideen, wie z. B. der Selbstverwirklichung an einem passenden Ort, erweisen.

Eine *komplexe* Kategorie des Ländlichen ist schließlich auch ein Schlüssel, um das „Dort-Sein“ in der ostdeutschen Provinz neu zu deuten, wie es Anspruch der folgenden Erzählung im Umfeld von Sesshaftigkeit ist. Das Bild einer „*differentiated countryside*“ ist in der Welt bzw. im Diskurs und strukturiert ganz unterschiedliche Erzählungen zu räumlicher (Im)Mobilität. Auf Grundlage dieses Bildes ist es also auch möglich, den Sesshaften nicht bloß implizit und vorschnell als „marginalisierten Rest“ (vgl. die Perspektive Abwandern) oder als verhaftet in alten heimatlichen Bindungen (vgl. die Perspektive Heimkehren) oder in authentischer Manier des „Land-Pioniers“ als Avantgarde (vgl. die Perspektive Zuwandern) in den Blick zu bekommen. Die „Komplexität des Landes“ verlangt nach einem differenzierten Blick auch auf die Sesshaften in der ostdeutschen Provinz und das in all den genannten Facetten *und* darüber hinaus.

9.3 „Hin zu“ – Ein wirkmächtiges Deutungsangebot?

An dieser Stelle sind die Geschichten zum Zu-Wandern abgeschlossen. (Re-)konstruiert wurden zahlreiche Spuren, die auf das Vorhandensein von zwei unterschiedlichen Erzählungen zum *Kommen* nach Ostdeutschland bzw. in die ostdeutsche Provinz verweisen und sich als „kleine“ Gegenbewegung zum großen Abwanderungsstrom beobachten lassen. In die Geschichten eingelassen sind auch hier *Raum*-Figuren, die als *Leit*-Figuren Rezeptionskraft besitzen, um das Erzählen von Geographien im „Kleinen“

zu strukturieren. Auf den Plan tritt einmal der Heimkehrer, ein anderes Mal der „Land-Pionier“. Der Heimkehrer weist Ostdeutschland als Heimat aus. Zentral sind für ihn sind zumeist emotionale Bindungen an den Herkunftsort bzw. die Herkunftsregion. Hingegen rekurriert der „Land-Pionier“ weniger auf bewährte Bindungen. Für ihn avanciert die ostdeutsche Provinz zum Möglichkeitsraum für ein selbstbestimmtes, d. h. für ein von Herkunft, Tradition oder Gemeinschaft befreiteres Leben. Beide Figuren kennzeichnen das „Hin zu“ und damit Formen mobiler Praktiken, die neben der dominanten Diskussion über Abwanderung („Weg von“) als potentiell wirkmächtige Deutungsangebote betrachtet werden können. Das deshalb, weil es sie als *Raum-Figuren* in einem umfangreichen Diskurs zum Thema Räumliche Mobilität, Ostdeutschland & die ostdeutsche Provinz ganz einfach gibt und weil sich der Gehalt eines Deutungsangebotes nicht bloß aus dem quantitativ auffälligen Vorhandensein von Wanderungen oder Nicht-Wanderungen speist.

10 „Dort sein“ – Behagliches Einrichten im Mangel

Bisher erzählt und interpretiert wurden Geschichten zu räumlicher Mobilität im Fall Ostdeutschlands und seiner Provinz. In unterscheidungstheoretischer Perspektive bedeutet das Reden über räumliche Mobilität zugleich eine Auseinandersetzung mit räumlicher Immobilität, wenn auch nicht explizit (vgl. Kapitel 7.1).

Im Rahmen der Interpretationen, d. h. der Explikation von erzählungskonstitutiven Voraus-*Setzungen*, wurde darauf aufmerksam gemacht, wie in den Reden zu *Ab-* und *Zu-*Wanderung implizit Aussagen und Bewertungen über räumliche Immobilität in Form von Sesshaftigkeit getroffen werden. In der Beobachtungsperspektive Abwanderung gilt Sesshaftigkeit als unübliche Praxis. Als marginalisierter Rest zeigen sich diejenigen, die in Ostdeutschland und dort insbesondere in der Provinz bleiben. Im Fokus von Rückwanderung taucht der Sesshafte als potentieller Migrant auf, den es stärker an seine Heimat zu binden gilt. Sesshaftigkeit wird also lediglich durch die Brille von Heimatverbundenheit plausibel. Hingegen wird Zuwanderung erst durch die prinzipielle Möglichkeit eines „guten Lebens“ in der Provinz denkbar. Jedoch leitet sich eine solche Möglichkeit eher aus einem allgemein florierenden Provinzdiskurs ab, der auf den ersten Blick mit der Diskussion über ländliche Problemgebiete in Ostdeutschland nur wenig gemeinsam hat. Hinzu kommt, dass das „gute Leben“ in der Provinz aus Sicht des „Land-Pioniers“ figuriert wird, der sich in seinem Pionierverhalten, in seiner Andersartigkeit vom Sesshaften, der *noch* dort ist, unterscheiden muss. Er wäre sonst als „Land-Pionier“, also derjenige, der kommt und es anders macht als diejenigen, die gehen oder bleiben, kaum beobachtbar. Der „Land-Pionier“ legt somit eine Interpretation nahe, in der der Sesshafte als einer erscheint, der das traditionelle Leben in der Provinz zwar kennt, aber dort das „Gute“ – die Möglichkeit zu moderner Authentizität – verkennt. Möglich ist aber auch eine weitere Deutung, die den Sesshaften selbst als „Land-Pionier“ deklariert, weil er weniger noch, sondern *bereits* dort ist, wo es den Zuwanderer auf der Suche nach dem „guten Leben“ erst hin verschlägt. In diesem Sinne wird der immobile Ostdeutsche in der Provinz zur Avantgarde, vielleicht aber auch zur „Avantgarde wider Willen“ (FR 17.09.2005) stilisiert, wie es der Soziologe Wolfgang ENGLER im Interview mit der FRANKFURTER RUNDSCHAU bemerkt.

Alle Deutungsversuche zu Sesshaftigkeit sind Resultat einer Interpretation, die versucht, die *impliziten* Botschaften in der *expliziten* Auseinandersetzung mit räumlicher Mobilität aufzudecken. Es sind Angebote, die in der Beobachtungsperspektive Abwanderung, Rückwanderung und Zuwanderung ein Schattendasein fristen. Zu fragen ist an dieser Stelle, ob sich quer dazu auch Spuren einer Geschichte finden lassen, die über das „Dort sein“ – im Sinne von Bleiben in der ostdeutschen Provinz – *explizit* Auskunft geben, d. h. auch, ob und inwieweit in der expliziten Rede über Sesshaftigkeit alternative Anregungen zum Nachdenken über Mobilität implizit vorhanden sind.

10.1 Zur „Kultur der Marginalität“ oder: Behagliches Einrichten im Mangel

Es existieren in der akademisch/professionellen Beobachtung kaum Beiträge zum Bleiben in Ostdeutschland resp. in der ostdeutschen Provinz, die nicht im Kontext der dominierenden Verlustsemantik verfasst sind.⁹¹ Die *expliziten* Reden über Sesshaftigkeit und Bleibeorientierungen stehen in untrennbarem Zusammenhang mit Befunden zur ostdeutschen Schrumpflandschaft, allen voran zum wanderungsindizierten Verlust der ostdeutschen Provinz. *Explizit* bedeutet dabei, dass die Auseinandersetzung mit räumlicher Immobilität als *Kritik* an der einseitigen akademisch/professionellen Beobachtung zum ostdeutschen Abwanderungsproblem fungiert. Dazu existieren vereinzelt Forschungsarbeiten (vgl. BEETZ 2004, HANNEMANN 2004), die sich gerade durch die „Selbstverständlichkeit, mit der Strukturwandel und Strukturschwäche als Ursachen einer flächendeckenden Abwanderung angesehen werden“, zur Frage aufgefordert sehen: „Warum bleiben Menschen dort wohnen?“ (BEETZ 2004:11). Es geht beim Blick auf Sesshaftigkeit in ländlichen Gebieten

⁹¹Es wurden gezielt aktuelle Forschungsbefunde zum Themenfeld räumliche Immobilität in Ostdeutschland gesucht, das Themenfeld spiegelt ein Forschungsdesiderat wieder. Hinweise, die alternativ zur ökonomischen Schieflage über das „Dort sein“ in der ostdeutschen Provinz informieren, lassen sich allenfalls aus der gegenwärtigen Ländlichkeitsforschung ableiten (vgl. Kapitel 9.2, ALTROCK et al. 2005b, BEETZ et al. 2005). Dabei handelt es sich meist um konzeptionelle Beiträge oder um solche, die sich mit dem Landleben ausgewählter Gruppen, z. B. der Landjugend, widmen (vgl. EISENBÜRGER & VOGELGESANG 2002, BÖHNISCH et al. 1991). Insgesamt ist eine Ostdeutschlandspezifik der Fachbeiträge im Umfeld von Fragen zum Landleben in alltags- bzw. lebensweltlicher Perspektive nur punktuell auszumachen. Es sind zum gegenwärtigen Zeitpunkt lediglich zwei bedeutsame Arbeiten zu identifizieren (vgl. BEETZ 2004, HANNEMANN 2004), die nun als Gegenstand der Ausführungen dienen.

Das Bild, was die „schmale“ akademisch/professionelle Beobachtung zur Sesshaftigkeit anbietet, wird durch eine umfangreiche Berichterstattung ergänzt und empirisch gestützt. Das zumindest ist Resultat einer größeren Recherche in einer ausgewählten Regionalzeitung (THÜRINGER ALLGEMEINE) im Zeitraum von 2004-2010. Für die vorliegenden Ausführungen werden daraus exemplarisch Artikel ausgewählt.

Ostdeutschlands um eine Sicht, die das Problem der wirtschaftlichen und folglich demographischen Randständigkeit des Ländlichen in Ostdeutschland nicht ignoriert oder gar zum Attraktivitätsfaktor im Gewand einer modernen Ländlichkeit (vgl. „Land-Pionier“) umdeutet, sondern gezielt zum Ausgangspunkt macht, um anders, d. h. in umgekehrte Richtung zu fragen. Fokussiert wird somit der immobile Ostdeutsche als gesellschaftlicher Normalfall, der sich auf seine, d. h. behagliche Art und Weise im „Mangel“ einrichtet und dabei an einem im Ländlichen begründeten kollektiven Muster – einer „Kultur der Marginalität“ (HANNEMANN 2004:312) – partizipiert.

HANNEMANN (2004) legt eine Forschungsarbeit vor, die anhand von empirischen Fallstudien über die Lebensweise von Menschen in ostdeutschen Kleinstädten im ländlichen Raum⁹² unter Schrumpfbedingungen informiert. Die Kleinstadt fungiert dabei als Stellvertreter bzw. als eine vernachlässigte Kategorie des Ländlichen; in funktionalistischer Perspektive gelten Kleinstädte als Zentren des ländlichen Raumes. Forschungsanliegen ist, Kleinstädte als eigenständigen und durchaus lebenswerten Stadttypus zu klassifizieren und das eher in einem Bedeutungsraum *zwischen* den Polen des „ländlichen Idylls“ und des „ländlichen Verfalls“. HANNEMANN (2004:306ff.) konstatiert, dass mit der Kleinstadt eine eigene Lebensweise verbunden ist, die zwar als marginalisiert gelten kann, dass es aber gerade jene Aspekte der Marginalität sind, die das „Überleben“ kleiner Städte in peripheren Räumen sichern können. Sie geht davon aus, dass die Marginalisierung des Kleinstädtischen als historische Konstante betrachtet werden muss. In diesem Sinne sind und waren immer schon Erfahrungsräume vorhanden, die verantwortlich sind für die Ausprägung eines kollektiven Erfahrungswissens, das dazu befähigt, mit aktuellen Krisensymptomen wie Arbeitslosigkeit, Abwanderung und Schrumpfung umzugehen: Eine „Kultur der Marginalität [...] entwickelt Interaktionsformen und Institutionengefüge, die aus den begrenzten Ressourcen ein Maximum an kollektiver Lebensbewältigung herausholen. ‚Kultur der Marginalität‘ ist eine kollektive Coping-Strategie und nicht eine ‚Kultur des Scheiterns““ (HANNEMANN 2004:312). Insgesamt besteht der kollektive Umgang mit Schrumpfung darin, eine im traditionell Ländlichen bzw. Kleinstädtischen begründete Lebensweise zu (er)finden. Die Über-Lebensweise „Kleinstadt“ kann mit folgendem Zitat auf den Punkt gebracht werden:

⁹² Untersuchungsgebiet ist Mecklenburg Vorpommern.

„Kleinstädte ‚überleben‘, weil die Bewohner von starken Bindungskräften gehalten werden. Die KleinstadtbewohnerInnen schätzen die Erhaltung und die Qualität der (subsistenz)wirtschaftlichen wie der sozialen Lebensbedingungen am Ort. Überschaubarkeit des familiär geprägten Ortes, Vertrautheit, Verlässlichkeit der Freunde und Bekannten, niedrigschwellige Möglichkeiten der Teilhabe an Stadt-ereignissen und Mitwirkung in Vereinen machen Kleinstädte für ihre BewohnerInnen attraktiv – und sind eine stabile Form lokaler Integration. Fehlende Anonymität, vielfältige Freizeitmöglichkeiten, geringe sozialräumliche Segregation und das Fehlen von ‚sozialen Brennpunkten‘ machen die Kleinstadt in den Augen ihrer BewohnerInnen lebenswert. Noch fließende Transferleistungen, subsistenzwirtschaftliche Orientierungen und nachbarschaftliche Unterstützungssysteme, familiäre Solidarität und vor allem Freundschaftsbeziehungen vergrößern die Lebensqualität in der Sicht der Bewohner. Außerdem gewährleisten sie auch bei geringeren Einkünften einen gewissen Lebensstandard. Die Entscheidung für die Kleinstadt erscheint als eine Wahl von Risikominimierung in unsicheren Zeiten – minimiert werden die Risiken der Anonymität und der Entfremdung in einer globalisierten Welt, die der Fährnisse eines unsicheren Arbeitsmarktes und die ungewisser Partnerschaften. Die Risiken steigern sich, so meinen viele KleinstadtbewohnerInnen, mit der ‚Großstadt‘, während sich die Kleinstadt als ‚problemreduziert‘ und ‚vollständiger‘ darstellt – im Sinne von ‚räumlich überschaubar‘ und ‚sozial nah‘ (HANNEMANN 2004:312)

Räumliche Überschaubarkeit, soziale Nähe und eine damit verbundene Lebenssicherheit in unsicheren Zeiten sind die Hauptqualitäten des Ländlichen, hier in seiner Kleinstadtvariante. In Anbetracht dieser Pro-Ländlichkeit auf ostdeutsch (!) stellt sich wiederum die Frage: Warum gibt es dann so viele Menschen, die diese Orte verlassen? Die ökonomisch-rationalen Entscheidungskalküle der Abgewanderten wirken in der Perspektive eines durchweg positiv bewerteten Land-, resp. Kleinstadtlebens in Ostdeutschland reduzierter denn je.

Es zeigt sich auch hier, dass beim einfachen Versuch der Umkehr der Logiken einseitige Reduktionen und Paradoxien auf der Tagesordnung stehen. Vom Sesshaften einseitig auf den Abgewanderten zu schließen, heißt, ihm jeglichen Sinn für ein überschaubares und durch soziale Beziehungen abgesichertes Dasein abzusprechen. Andersherum, wenn der Sesshafte – wie in der Erzählung zum Abwandern – einseitig in den Blick gerät, wird räumliche Immobilität zwangsläufig als passives Zurückbleiben hinter einem „mobilen Imperativ“ als Voraussetzung für ein – zumindest materiell und karrieremäßig – erfolgreiches Leben gedeutet.

Um solche Widersinnigkeiten im Vorfeld zu vermeiden, plädiert BEETZ (2006, 2004) dafür, ein Verständnis für räumliche Mobilität als individuelles *Mobilitätshandeln* zu entwickeln. Mobile Praktiken gelten als Resultat einer Entscheidung, die verschiedene Optionen sorgfältig abwägt (BEETZ 2004:253):

„Migrationen sind letztlich Handlungsstrategien in der Bewältigung von Lebenslagen, die in ihren Ursachen und ihrem Verlauf sozial eingebunden sind. [...] Wichtig ist zu beachten, dass die meisten Migrationen nicht durch die Umstände erzwungen werden, sondern alternative Möglichkeiten bestehen. Es stellt sich also stets die Frage, warum die Migration gegenüber anderen Optionen gewählt wird. Daraus folgt, dass andere, nichtmobile Handlungsalternativen stets mit untersucht werden müssen“ (BEETZ 2006:265).

Räumliche Immobilität als ernstzunehmende Handlungsoption muss also – so die Forderung von BEETZ – *explizit* in den Blick geraten, wenn es darum geht, mobile Praktiken als individuell gestaltete Mobilität zu verstehen. In einer solchen Perspektive kann Sesshaftigkeit nicht als die passive Alternative betrachtet werden. Im Gegenteil ist dann „der heutige Sesshafte [...] nicht einfach in der Dynamik des sozialen Wandels ‚sitzen geblieben‘, sondern er entscheidet zwischen alternativen Wegen und Orten“ (BEETZ 2004:19).

Eine wissenschaftliche Beobachtung, die sich umgekehrt der Beforschung von immobilen Praktiken widmet und danach fragt, wie Menschen in Abwanderungsgebieten leben, wenn sie dort bleiben, hat ebenso ihre Perspektive hinsichtlich einer komplementären Handhabung von räumlicher Mobilität/Immobilität zu erweitern. Nicht-mobile Praktiken müssen dann als Resultat eines individuellen Entscheidungsprozesses zwischen Gehen oder Bleiben betrachtet werden. Um es einfach zu formulieren: Der Landbewohner, der bleibt, hat sich aktiv zum Bleiben und nicht zum Gehen entschieden. Eine solche Handlungslogik muss ihm auch die wissenschaftliche Beobachtung zugestehen.

Ein solches Zugeständnis mit all seinen Widersprüchen und Unwägbarkeiten ist meines Erachtens bei HANNEMANN (2004) Lebensweltporträtierung des Kleinstädtischen allenfalls implizit angelegt. Vielmehr zeugt die Idee einer „Kultur der Marginalität“, vom Wunsch einer Gegenperspektive zur gängigen Verlustsemantik und diese ist wenig sensibel für ihre selbst produzierten Gestalten auf der Kehrseite. Im Ergebnis entsteht ein Bild von Sesshaftigkeit, in dem die These modifiziert daherkommt, „dass sich durch die Kumulation von ungünstigen Lebensbedingungen *Handlungsspielräume* oftmals auf das Einrichten im Mangel verengen“ (NEU 2006:14). Sie wird dahingehend modifiziert, dass die ungleich schlechteren Lebensbedingungen in entlegenen ländlichen Gebieten Ostdeutschlands bei den Bewohnern nicht nur ein „Einrichten im Mangel“ zur Folge haben, sondern dass dies mit einem Gefühl und Wissen von *Behaglichkeit*, wenn nicht sogar Lebenszufriedenheit erfolgt. Dieser „sanfte“ Gegenentwurf mündet letztendlich in einen kulturell florierenden Kleinstadttypus, der zwar ganz bewusst nicht das klassische

„ländliche Idyll“⁹³ im Sinne einer sehnsuchtsvollen Landleibe des Städters (ALTROCK 2005:69) propagiert, aber doch auf etwas gegensätzlich Anderes als den „ländlichen Verfall“ verweist. Sie offenbart aus einer „Normalitäts-“ und Alltagsperspektive ein randständiges, aber dennoch liebenswertes Landleben, indem ein Bild einer traditionell ländlichen Lebensform mit räumlicher Überschaubarkeit, sozialer Nähe, Tradition, Sicherheit etc. wiederbelebt und das als Gegenentwurf zu einem ebenso traditionellen, aber derzeit prominenten Bild von ländlicher Rück- bzw. Randständigkeit in Ostdeutschland formuliert wird. Das Zugeständnis an den Sesshaften wäre in diesem Fall „nur“, ihm anstatt passiver Fügung eine aktiv herbeigeführte Entscheidung für eine eher traditionelle Lebensform auf dem Land zuzusprechen, die als solche dann doch hinter der Dynamik des propagierten sozialen Wandels und somit auch hinter einer modernen Form komplexer Ländlichkeit zurückbleibt.

Dennoch besteht ein wichtiger Nebeneffekt bei der expliziten Auseinandersetzung mit dem Sesshaften darin, dass sie ihn von seiner Sonderstellung als passiven Teilnehmer am „Welt-“, „Land-“ und Mobilitätsgeschehen entlastet. „Man hat keine Wahl, außer zu wählen“ – dieser Zeitdiagnose, die Anthony GIDDENS im Interview mit DER ZEIT äußerte, kann sich auch der Sesshafte nicht entziehen (vgl. LAU 1997). Auch er muss in diesem Sinn wählen, auch für ihn sind die Optionen entgrenzt. Er *handelt*, in dem er das Bleiben in der ostdeutschen Provinz wählt. Damit stellt er sich ebenso aktiv neben seine mobilen Mitstreiter – den Abgewanderten, den Heimkehrer, den „Land-Pionier“ – im Diskurs über räumliche (Im)Mobilität. Somit irritiert und relativiert er den „mobilen Imperativ“, der in einer ostdeutschen Version lauten könnte: „Sei mobil, wenn du in der ostdeutschen Provinz keine gut entlohnte Arbeit, keine guten Ausbildungsmöglichkeiten oder Karrierechancen hast!“ Mit Blick auf den Sesshaften muss dieser Imperativ ergänzt werden durch den Zusatz: „Bleibe da, wenn dir Geborgenheit und Sicherheit in sozialen Beziehungen und überschaubare Lebenskontexte wichtig sind!“ Der „mobile Imperativ“ wird durch einen „immobilen Imperativ“ irritiert. Ist damit ein Widerspruch in der Welt? Ist das ostdeutsche Landleben beim Blick auf alle Geschichten nicht ein einziger Widerspruch? – Ja.

⁹³Mit „ländlichem Idyll“ ist eine Konstruktion von Ländlichkeit angesprochen, in der das Ländliche als Sehnsuchtsraum hauptsächlich in alltagsweltlichen und populären Diskursen in Erscheinung tritt. Aspekte einer solchen Sehnsucht sind stabile soziale Kontakte, überschaubare Lebenskontexte und landschaftliche Facetten wie Sauberkeit, Naturnähe, Weite, Ursprünglichkeit usw. Das „ländliche Idyll“ meint eine eigens und überhöht kreierte *Landleibe* aus Sicht des Städtischen (vgl. ALTROCK 2005:69ff.).

Insbesondere in der populären Beobachtung wird diese Ambivalenz des Ländlichen verstärkt. Ein Blick in die Lokal- und Regionalpresse zeigt, dass beide Deutungsangebote gleichzeitig und zumeist unvermittelt nebeneinander stehen. Deutlich wird dies, wenn beispielsweise auf der ersten Seite der Thüringer Allgemeine (TA) als eine der einschlägigen Tageszeitungen für Thüringen über das „Ausbluten“ und „Aussterben“ der ostdeutschen Dörfer berichtet und im Lokalteil „Sömmerda“ ab der fünften Seite die gesamte Palette der genannten Vorzüge des Landlebens präsentiert wird (TA 31.07.2010). Entgegen dem Verlustbild auf der ersten Seite lassen sich in der lokalen Berichterstattung ab Seite fünf regelmäßig Spuren eines Gegenentwurfs finden. Davon zeugen Beiträge wie „Weniger gehen – Thüringen ist anders: Keiner macht das Licht aus, verödete Dörfer gibt es anderswo“ (TA 09.09.2005); oder Berichte über steigende Mitgliederzahlen der Feuerwehren (TA 11.03.2008); oder die unzähligen Geschichten, in denen die Belange von Kindern und Jugendlichen als Themengeber fungieren. So wird z. B. jedes Neugeborene im Landkreis eigens in der Rubrik „Willkommen, kleiner Sonnenschein“ (TA 01.08.2008) begrüßt und mit den gängigen Angaben – Name, Geburtstag/-zeit, Größe, Gewicht, Eltern, Geschwister und Herkunftsort vorgestellt. Hinzu kommt eine Flut an Einzelfallberichten über Kindergärten, Schulen, Kinderfeste, Gruppenausflüge und engagierte Kindergarten-sanierungen. Für Jugendliche gibt es dann eher Berichte darüber, was es braucht, um zur „Disco-Queen“ Ostthüringens gekürt zu werden (TA 22.02.2008) oder wo ein neuer Jugendclub eröffnet wird (TA 04.11.2005). Den größten Platz im Lokalteil nehmen indes Karneval, Kirmes, Disco, Partys, Orgelnächte, Trachtenfeste, Taubenmarkt, ein buntes Vereinsleben, Hinweise zur Freizeitgestaltung, zum Arbeits- und Ausbildungsmarkt sowie die üblichen Kleinanzeigen ein. Und zur Abrundung rahmt die visuelle Inszenierung des Ländlichen mit idyllischen Landschaftsaufnahmen, die insgesamt ein romantisch-verklärtes Bild der thüringischen Provinz fernab von Verfall und Tristesse offenbaren (vgl. Abb. 15).



Abb. 15: Ländliche Idylle
(TA 03.082006, TA 15.05.2006)

Zum Stoff, aus dem Erzählungen sind

In Anbetracht der Ambivalenz, die genau dann zum Vorschein kommt, wenn die ostdeutsche Provinz auf Seite eins mit der ostdeutschen Provinz ab Seite fünf in Beziehung gesetzt wird, stellt sich die Frage: Wenn der Sesshafte aktiv das Bleiben wählt, für welches Land(leben) entscheidet er sich? Die Frage kann nicht zugunsten des einen oder des anderen entschieden werden. Der immobile Ostdeutsche kann im kategorischen Sinn somit nicht eindeutig verortet werden. Vielmehr kann auch hier konstatiert werden, dass die Beobachtungen zu räumlicher Immobilität an die Vorstellung einer „*differentiated countryside*“ als „vielstimmiges komplexes Gebilde“ andocken.

Bei der Suche nach einer Geschichte, die den Sesshaften *in* der ostdeutschen Provinz näher bezeichnet, kommt auch hier das Merkmal der Unbestimmtheit der zugrunde gelegten Raumkategorie deutlich zum Vorschein. Unbestimmtheit heißt in diesem Fall, dass eine Raumkategorie, wie sie z. B. mit Begriffen wie „ostdeutsche Provinz“, „ländlicher Raum“, „Landleben“ ontologisch gesetzt wird, als homogenes Gebilde *prinzipiell* nicht ausgewiesen ist. Und darüber hinaus, dass selbst beim konkreten Gebrauch einer solchen Raumkategorie, z. B. für die Konstitution von Raum-*Figuren* wie dem Heimkehrer, dem „Land-Pionier“ oder dem Sesshaften, offen und widersprüchlich bleibt, was Raum – Ostdeutschland, die ostdeutsche Provinz, das Landleben etc. – im konkreten Fall *ist*. Lediglich in der Logik des Abwanderns ist eine konsequent *bestimmte* und in sich stimmige Raumvorstellung vom ökonomischen und demographischen Verfall des ländlichen Raumes in Ostdeutschland eindeutig identifizierbar.

Die Eigenschaft der Unbestimmtheit klingt beim Heimkehrer bereits an, konstelliert sich jedoch erst beim „Land-Pionier“ und Sesshaften vollständig. Die Figur des Heimkehrers benötigt die Idee von einem Containerraum, der im ontologischen Sinn Heimat *ist*. Unbestimmt bleibt, was genau die „heimatlichen Dinge“ *sind*, die den Container ausfüllen. Die Figur des „Land-Pioniers“ benötigt in der gleichen Logik einen Containerraum „Provinz“, an dem sich nun die Vorstellung einer modernen Ländlichkeit zur Ermöglichung eines authentischen Lebens abarbeiten kann. Unbestimmt bleibt auch hier, welche „Dinge“ bzw. welche Eigenschaften des Ländlichen es genau *sind*, die als Möglichkeit zum „guten Leben“ bewertet werden können.

Die Figur des Sesshaften hingegen rekurriert auf die Vorstellung des Landlebens, die grundlegend dazu taugt, die Wahl eines eigenen immobilien Lebens zur Gewährleistung umfangreicher materieller, räumlicher und sozialer Sicherheitsbedürfnisse in unsicheren Zeiten zu plausibilisieren (vgl. HANNEMANN 2004). Die Figur des Sesshaften braucht dafür in erster Linie einen „Provinz“-Container, der mit ganz vielen „normalen“ und alltagsweltlichen „Dingen“ ausgestattet ist. Um sich aktiv für die Provinz zu entscheiden, muss die Idee einer „Rundum sorglos“-Ausstattung mit vertrauter Umgebung, mit eigenem Haus, Garten, mit Familie, verlässlichen Nachbarn, Freunden, mit Vereinen, Feuerwehr etc. reale Züge bekommen. Eine Portion ökonomische Randständigkeit und Strukturschwäche dürfen dabei auch eine Rolle spielen, weil das zumindest bei geringeren Einkünften langfristig einen finanzierbar komfortablen Lebensstandard sichert. Die ostdeutsche Provinz des Sesshaften ist dann eher als *mixtum compositum* beschreibbar, das sich aus Aspekten des „ländlichen Idylls“, des „ländlichen Verfalls“, aus Aspekten von Heimat oder solchen einer Alltagskultur im Kontext von Marginalität zu einem komplexen Raumgebilde verdichtet. Die Argumentation zur Über-Lebensweise „Kleinstadt“ verdeutlicht diesen Zusammenhang nahezu idealtypisch (vgl. HANNEMANN 2004:312). Ich fasse das Argument zur besseren Veranschaulichung der Analyse in vereinfachter Form zusammen:

Argument:

Kleinstädte überleben, weil die Bewohner von starken Bindungskräften gehalten werden, die Qualität der (subsistenz)wirtschaftlichen wie sozialen Lebensbedingungen erhalten bleibt, genauso wie die Überschaubarkeit eines familiär geprägten Ortes, die Vertrautheit und Verlässlichkeit der Freunde und Bekannten, die Möglichkeiten zur Teilhabe an

Stadtereignissen, das Fehlen von Anonymität, die vielfältigen Freizeit-möglichkeiten, die geringe sozialräumliche Segregation, das Fehlen sozialer Brennpunkte, noch fließende Transferleistungen, nachbarschaftliche Unterstützungssysteme, familiäre Solidarität, ein gewisser Lebensstandard usw.

- Claim: Kleinstädte überleben, [...]
Data: [...] weil die Bewohner von starken Bindungskräften gehalten werden, die Qualität der (subsistenz)wirtschaftlichen wie sozialen Lebensbedingungen erhalten bleibt, genauso wie die Überschaubarkeit eines familiär geprägten Ortes, die Vertrautheit und Verlässlichkeit der Freunde und Bekannten, die Möglichkeiten zur Teilhabe an Stadt-ereignissen, das Fehlen von Anonymität, die vielfältigen Freizeitmöglichkeiten, die geringe sozialräumliche Segregation, das Fehlen sozialer Brennpunkte, noch fließende Transferleistungen, nachbarschaftliche Unterstützungssysteme, familiäre Solidarität, ein gewisser Lebensstandard usw.
- Warrant: Der Übergang vom Data zum Claim basiert auf folgendem Schluss: Damit Kleinstädte „überleben“, braucht es zunächst die Vorstellung, dass sie bedroht sind. Diese Bedrohung steht außer Frage und ist derzeit im Schrumpfungs-, resp. Abwanderungsdiskurs angelegt. Um aus der Bedrohung ein „Überleben“ zu konstruieren, müssen gute Gründe aufgeführt werden, die der Logik der Bedrohung etwas entgegensetzen z. B. Bindungskräfte, die in der ökonomisch-rationalen Logik des Schrumpfungs-, resp. Abwanderungsdiskurses nicht auftauchen.
- Backing: Damit überhaupt vom „Überleben der Kleinstadt“ die Rede sein kann, bedarf es der Idee eines Raumes, der Kleinstadt *ist* und als bedroht gelten kann. Um die „Überlebensweise Kleinstadt“ zu beobachten, wird ein Containerraum gebraucht, der in ökonomischer und demographischer Hinsicht so schlecht ausgestattet ist, dass seine Existenz bedroht ist. Dieser Containerraum kann in der Logik jedoch nur überleben, weil er mit Menschen (die Dagebliebenen) ausgestattet ist, die raumabhängig besondere Fähigkeiten entwickeln bzw. entwickelt haben, um mit den Problemen umzugehen. Möglich wird das, indem sie sich auf solche raumbezogenen Qualitäten zurückbeziehen, die zwar als per se vorhanden aufgefasst werden, aber durch die ökonomische Schiefelage nicht vordergründig in Erscheinung treten. In dieser Logik werden dann all die Eigenschaften des Kleinstadtcontainers wiederbelebt, die dem wirtschaftlichen Verfall entgegenstehen. Ein *mixtum compositum* aus unterschiedlichsten Raumqualitäten ist konstruiert. Das „Überleben“ der Kleinstadt (als Stellvertreter für das Ländliche) ist damit hinreichend begründet.

Insgesamt zeigt sich allerdings, dass es schwierig ist, eine homogene Kategorie des Ländlichen (auf ostdeutsch) zu identifizieren, mit der es möglich ist, den immobilen Ostdeutschen *eindeutig* in den Blick zu bekommen. Es wird in den Geschichten nicht konsistent *bestimmt*, für welches Land(leben) sich der Sesshafte entscheidet. Das Ländliche zeigt sich unbestimmt, komplex und allem voran widersprüchlich. Aber gerade darin – so die These – ist die Kategorie des Ländlichen brauchbar, um

Immobilität aus dem Impliziten einer einfachen und eindeutigen Abwanderungslogik zu befreien und darüber hinaus, eine eigene Figur des Sesshaften anzubieten, der nun weniger passiv als aktiv in den Geschichten zur ostdeutschen Provinz erscheint.

Einzig in diesem Sinn wird der Sesshafte als kohärente Figur beobachtbar, d. h., wenn ihm in den Geschichten ein „eigenes Leben“ (BECK 2001) zugesprochen wird. Das geschieht immer dann, wenn räumliche (Im)Mobilität als Praxis zwischen Handlungsalternativen grundlegend für die jeweilige Beobachtung ist. Der Sesshafte avanciert so zum Gestalter eines „eigenen Lebens“ *in* der ostdeutschen Provinz. Und diese Gestaltungsfähigkeit kennt keine Grenzen. Dazu kann er als kreativ und engagiert ausgewiesen werden wie der „Land-Pionier“ *und* zugleich als verhaftet in alten und festen Bindungen wie der Heimkehrer *und* auch als ökonomisch kalkuliert wie der ostdeutsche Migrant. Insgesamt ist es eine Konstellation aus allem, die ihn in den Geschichten dazu bewegt, die ostdeutsche Provinz gerade nicht zu verlassen.

Die Vorstellung des „eigenen Lebens“ scheint sich beim Sesshaften einer Vielzahl von Facetten zu bedienen. Womöglich ist es das, das einem bei der Spurensuche zu Sesshaftigkeit in den wissenschaftlichen und öffentlichen Reden als das „Normale“ erscheint. Er ist an sich eben nichts Besonderes, weil er nicht auffällt. Und insgesamt forciert sich die Annahme, dass die Figur des „Bleibenden in der ostdeutschen Provinz“ in den Erzählungen zu räumlicher Mobilität einzig als Mittel der Unterscheidung dient. Für die Geschichte zum Heimkehren sind die Bleibenden *dort* Grund genug, um heimzukehren. Sie symbolisieren das Verbindende, was sehnsuchtsvoll vermisst wird. In der Logik des „Land-Pioniers“ sind die Bleibenden *dort* Motivation, um zu kommen, um es anders zu machen, aber vielleicht auch um etwas zu lernen oder zu demonstrieren, wie ein authentisches Leben wirklich gelingt. Aus Sicht des Abwanderns sind die Bleibenden *dort* alles andere als reizvoll. Sie bleiben lediglich resigniert und (humankapital-)schwach zurück.

Als raumbezogene Unterscheidungs- und Projektionsfigur kann der Sesshafte all das sein. Und wenn er all das nicht ist, offenbart sich mit dem Sesshaften in der ostdeutschen Provinz in den Geschichten nichts Unauffälligeres als eine allseits vertraute Lebensrealität oder -normalität, die streng genommen nicht einmal mehr den Zusatz „ländlich“, besser „ländlich auf ostdeutsch“ verdient. Dieser Zusatz als geographisches Mittel der Unterscheidung ist nämlich genau dann überflüssig, wenn der

Sesshafte selbst volle Aufmerksamkeit bekommt und aus dem Schatten seiner mobilen Mitstreiter im Diskurs über räumliche Mobilität hervortritt.

10.2 „Dort sein“ – Ein wirkmächtiges Deutungsangebot?

Es wurden Erzählsuren verfolgt und illustriert, die auf eine mögliche Geschichte zu räumlicher Immobilität in Ostdeutschland bzw. der ostdeutschen Provinz verweisen. Erkennbar wurde, dass in den akademisch/professionellen und populären Bekundungen ganz unterschiedliche Lesarten zum Bleiben in der ostdeutschen Provinz auftauchen. Aus den zugrunde gelegten Diskursfragmenten kristallisiert sich eine Botschaft heraus, die darin besteht, dass das Nachdenken, Argumentieren und Erzählen im Kontext von räumlicher Immobilität bzw. Sesshaftigkeit weniger eine konsistent gestrickte Geschichte, sondern vielmehr eine Vielzahl ganz unterschiedlicher in sich verstrickter Geschichten hervorbringt. Gemeint sind Geschichten, die so unterschiedlich nur sind, weil sie auf den Grund einer inkonsistent, differenziert, widersprüchlich, letztlich einer unbestimmt bestimmten Raumkategorie des „Ländlichen“ aufbauen.

Dennoch existiert der Sesshafte; es wird mit ihm und über ihn erzählt und das wäre die zweite Botschaft der Geschichten. *Mit* Hilfe der Figur des Sesshaften wird über viel anderes erzählt – über das Gehen, das Kommen und das Wiederkommen. In dieser Logik wird die Figur des immobilen Ostdeutschen auf ihre Bedeutung als Funktion degradiert. *Über* den Sesshaften selbst wird indes auch etwas erzählt. Als kohärente Raum-Figur wird er sichtbar, wenn er von seiner Unterscheidungsfunktion befreit ist. Er tritt dann als aktiver Gestalter eines „eigenen Lebens“ auf den Plan, für den die Frage nach dem „richtigen Platz“ (BEETZ 2006:266) im Leben *überhaupt* eine Frage ist, die dann mit der Wahl der „ostdeutschen Provinz“ als Lebensort reale Konturen bekommt. Was diese Provinz letztendlich ausmacht, bleibt offen. Für den reflexiven Beobachter tritt sie als „differentiated countryside“ in Erscheinung. Sie ist also weder im Sinne eines Mehr noch eines Weniger an Geographie beobachtbar. Für den Beobachter von räumlicher Immobilität in der ostdeutschen Provinz gibt es nichts weiter zu sehen, besser: für (mich) den Erzähler von Geschichten gibt es auf dieser Ebene nichts weiter zu (er)finden und zu erzählen. Die Grenzen des Sehens mit Hilfe einer Beobachtungsperspektive – als erzählte Geographien im „Großen“ – ist klar herausmodelliert. Ganz konkret ist sie mit der unbestimmt bestimmten Raumkategorie beim

Blick auf den immobilen Ostdeutschen, aber auch auf den Heimkehrer und den „Land-Pionier“ angezeigt. Diese Unbestimmtheit fordert zu einem Perspektivenwechsel auf, der nun weniger das Erzählen im „Großen“, sondern vielmehr das Erzählen von Geographien im „Kleinen“ avisiert.

Im Folgenden ist ausgehend von den Geschichten zum Abwandern, Heimkehren, Zuwandern und Bleiben allgemein und ausgehend von ihren inhärenten Erkenntnisfiguren, besser: *Raum-Figuren* nun danach zu fragen, inwieweit die erzählten Geographien im „Großen“, die erzählten Geographien im „Kleinen“ auf ihre Art (mit) gestalten.

11 Zur narrativen Konstruktion eines eigenen (im)mobilen Lebens

Den verschiedenen Beobachtungen zum Lehrstück „Räumliche Mobilität, Ostdeutschland und die ostdeutsche Provinz“ gehen die Untersuchungsfragen voraus:

- Wie und Wozu wird räumliche (Im)Mobilität im Fall Ostdeutschland/ ostdeutsche Provinz in akademisch/professionellen und populären Praxisfeldern beobachtet?
- Wie und Wozu wird räumliche (Im)Mobilität in der Erwägung des Einzelnen beobachtet? Und wie werden dafür solche raumbezogenen Deutungsangebote (Beobachtungen) interpretiert, wie sie in akademisch/professionellen und populären Praxisfeldern generiert werden?

Die erste Frage, die auf die (Re-)Konstruktion von Beobachtungen im Feld gesellschaftlicher Kommunikation abstellt, hat in den bisherigen Ausführungen eine umfangreiche Würdigung erfahren. Es wurden eine Reihe von Geschichten zum Thema räumliche (Im)Mobilität (re-)konstruiert und zu rezeptionsfreundlichen Raum-*Figuren* verdichtet illustriert. Durch das „Erzählen von Erzählungen“ wurde insgesamt versucht, Schneisen in eine vielgestaltige und komplexe Diskurs- bzw. Erzählwelt zu schlagen.

Hingegen ist die zweite Frage bisher noch offen, für ein reflexiv erweitertes Verständnis von räumlicher (Im)Mobilität jedoch notwendig. Ein mögliches Repertoire an Antworten abzustecken ist somit Anspruch der folgenden Ausführungen.

Die Beobachtung von räumlicher (Im)Mobilität in der Erwägung des *Einzelnen* erfordert auf (meta-)theoretischer Ebene einen Perspektivenwechsel. Die Ebene gesellschaftlicher Kommunikation, d. h. die Ebene raumbezogener Diskurse bzw. geographischer „Groß-Narrationen“ (AHBE 2006:309) gilt es dafür zu verlassen. Voraussetzungsvoll für den geographischen Blick ist nun eine subjektzentrierte Perspektive, die sich ganz grundsätzlich dem *Machen von Geographien durch handelnde Subjekte* widmet:

„Spricht man von *der* Geographie, dann ist damit in aller Regel die räumliche Ordnung und die räumliche Lage *der Objekte* angesprochen. Ist jedoch von *den* Geographien die Rede, dann ist damit nicht primär räumliche Ordnung, sondern das ‚Machen‘ von Geographien gemeint. Diese Konzentration auf die Konstitutionen von Geographien schließt die Betonung jener Instanz ein, welche diese Geographien generieren: die Subjekte“ (WERLEN 2010b:234).

Dementsprechend steht im Mittelpunkt des Beobachtungsinteresses die Frage, „wie die Subjekte die Welt zu sich bringen“ (ebd.). Am metatheoretischen Leitprinzip „Erzählung“ orientiert, geht es in dieser Arbeit um die Frage, wie die Subjekte die Welt oder die Geographien mit Hilfe von Selbst-Narrationen zu sich bringen. Es wird also davon ausgegangen, dass die Vermittlung zwischen Subjekt und Gesellschaft allgemein durch Handlung und im Besonderen durch Sprachhandlungen gestaltet wird, die hier in einer bestimmten Form als „narrative Praktiken“ (HARENDT 2010:7) aufgefasst werden. Der Zusatz „narrativ“ bedeutet, dass diese Vermittlung keinen Zufallskriterien gehorcht, sondern vielmehr sprachlich-semantisch organisiert daherkommt: Diese Art der „Welt-Bindung“ (WERLEN 2010b:233) der Subjekte „greift vielmehr zu auf gesellschaftlich vermittelte Formen des Erzählens und ist damit selbst Bedeutungsträger. Das Selbst ist ein soziales Selbst, das sich wesentlich narrativ denkt und herstellt“ (KRAUS 2000:183) Das Konzept „Selbst-Narration“ kann in geographischer Sicht als *ein* spezifischer Weg betrachtet werden, sich mit den Geographien anderer zu verbinden und sich wiederum selbst in seinen eigenen Geographien anderen zu vermitteln. Ziel dieses Austauschs ist, sich selbst in seinem eigenen Denken und Tun als kohärent und integriert zu erfahren. Voraussetzungsvoll für die folgende Beobachtung ist somit eine Perspektive, die in Selbst-Narrationen die Möglichkeit sieht, die „Geographien des eigenen Lebens“ (vgl. DAUM 1993, DAUM & WERLEN 2002, WERLEN 2010b:234ff.) nicht bloß zu aktualisieren, sondern aktiv auszuhandeln, situativ zu gestalten und gegenüber sich selbst und anderen zu legitimieren. Transferiert auf das Thema „Räumliche (Im)Mobilität in der Erwägung des Einzelnen“ bedeutet diese These, dass mit Hilfe von Selbst-Narrationen auch die Idee eines eigenen (im)mobilen Lebens entworfen, artikuliert und umfassend legitimiert wird.

Der narrative Selbstentwurf als spezifischer Ausdruck subjektiver „Welt-Bindung“ ist folglich in hohem Maße präformiert (jedoch nicht determiniert!). Um sich in seinem Denken und Tun als kohärent und integriert zu erfahren, ist es erforderlich, eine ebenso kohärente Erzählung von sich selbst generieren zu können, die vermittelbar und anschlussfähig ist. Folglich muss die Selbst-Narration an gesellschaftlich bekannte und vertraute Geschichten, an kollektiv geteilte Wissensbestände oder Ideen anschließen. Der narrative Selbstentwurf eines eigenen (im)mobilen Lebens ist dann – so die These – präformiert durch Deutungs- und Identifikationsangebote, wie sie idealtypisch mit den Raum-Figuren als konstitutive Vehikel der geographischen „Groß-Narrationen“ zum

Vorschein kommen. Diese Raum-*Figuren* dienen im Fall von individuellen (Im)Mobilitätserwägungen der Selbststeuerung und Selbstvergewisserung in einem größeren sozialen Kontext. Sie taugen also nicht nur dazu, dem Einzelnen ein Angebot über ein für ihn – im physisch-materiellen Sinn – passenden Ort zu unterbreiten. Vielmehr geben Raum-*Figuren* dem Einzelnen eine grundlegendere Unterstützung für dessen „Selbstverortung in der Gesellschaft“ (SCHARVOGEL 2007:48). Das gelingt im Fall von räumlichen (Im)Mobilitätsfragen, indem sie den passenden Ort an einen allgemein zugänglichen „Erzähl“-Ort zurückbinden.

Im Folgenden soll das Konzept Selbst-Narration in Bezug auf die narrative Aushandlung eines eigenen (im)mobilen Lebens an einem exemplarischen Fall untersucht und illustriert werden. Vorgestellt werden die Befunde einer *Einzelfall*-Beobachtung – im strengen Sinn des Wortes. Anspruch dabei ist, aufzuzeigen, wie es durch eine komplexe Verlinkung der eigenen kleinen Erzählung mit großen Erzählungen gelingt, eine kohärente, d. h. selbststabilisierende Lebenskonstruktion – unter dem Aspekt von räumlicher (Im)Mobilität – zu erfinden.

In einem ersten Schritt ist es auch hier notwendig, die Fall-Beobachtung metatheoretisch vorzubereiten. Dazu wird in ergänzender Perspektive zum Abschnitt „die Erzählung als metatheoretisches Leitprinzip“ auf Charakteristika der (raumbezogenen) Selbst-Narration verwiesen und ein Interpretationsschema erarbeitet (vgl. Kapitel 11.1). In einem zweiten Schritt wird eine Selbst-Narration nacherzählt und interpretiert (vgl. Kapitel 11.2). Abschließend wird die spezifische Verlinkung von „Kleinem“ mit „Großem“ fallübergreifend diskutiert.

11.1 Selbst-Narrationen oder: Erzählte Geographien im „Kleinen“

Das Konzept der „Selbst-Narration“ ist Bestandteil einer Vorstellung von personaler Identität, die sich narrativ herausbildet. Identitätsbildung zielt auf Kohärenz und Kontinuität. Mittel, um diese Ziele zu erreichen, ist die Selbst-Narration (KRAUS 2000:159). Ein solcher Ansatz ist grundlegend für eine narrative Psychologie, deren Anliegen es ist, die Bedeutung des Erzählens von Geschichten für das Verstehen von menschlichem Handeln herauszustellen (vgl. GERGEN & GERGEN 1988, KEUPP 1996, KRAUS 2000, POLKINGHORNE 1998). Hintergrund des Ansatzes ist somit die Grundannahme, „dass die Erzählung das primäre strukturierende Schema ist, durch das

Personen ihr Verhältnis zu sich selbst, zu anderen und zur psychischen Umwelt organisieren und damit als sinnhaft auslegen“ (POLKINGHORNE 1998:15).

Subjekte organisieren erzählend ihr vielgestaltiges Leben und Erleben. Selbst-Narrationen dienen dem Einzelnen, sich darüber klar zu werden, was, wer und wie er zum Zeitpunkt des Erzählens ist. Die Erzählung besitzt ein soziales Gegenüber. Um Anschlussfähigkeit zu erzeugen, greift die individuelle Selbsterzählung auf gesellschaftlich gültige Werte, Formen und Muster zurück, die in gesellschaftlichen Meta-Erzählungen transportiert werden (vgl. AHBE 2006:308, KRAUS 2000:159f.):

„Diese Groß-Narrationen haben also bezogen auf die Konstruktion von personaler Identität und von Selbst-Narration eine strukturgebende Funktion. Sie [die Individuen, A. S.] nutzen die in den Meta-Erzählungen kommunizierte Relevanzstruktur, die Zeichen, Symbole, Werte, Theoriefragmente über ‚das Funktionieren‘ der Welt und des Menschen, über Gut und Böse, um Selbst-Narrationen zu produzieren, die anschlussfähig sind, plausibel erscheinen und Anerkennung versprechen“ (AHBE 2006:309).

Folglich rekurriert eine Selbsterzählung, die ein eigenes (im)mobiles Leben entwirft, auf gesellschaftlich akzeptierte Formen von räumlichen (Im)Mobilitätspraktiken, in einem tiefergehenden Sinn auf Muster der Raumdeutung, letztlich auf *Raum-Figuren* als Personal von „Groß-Narrationen“. Nun sind Selbst-Narrationen durch die strukturellen, hier: diskursiven Gegebenheiten (= *Raum-Figuren*) nicht determiniert. Gesellschaftlich Kommuniziertes prägt sich den narrativen Selbst-Entwürfen auch nicht einfach auf. Vielmehr wird es angeeignet. Aneignung heißt, das z. B. gesellschaftlich kommunizierte Geographien in ein individuelles Denk- und Handlungsmuster, in eine psychische Realität, letztlich in ein relativ stabiles Lebensmuster hineingewoben werden. Aneignung meint im abstrakten Sinn die kontinuierliche Aushandlung von Bedeutung, die danach strebt, das individuelle psychische Grundmuster auszuleben (vgl. AHBE 2006:317ff.)⁹⁴:

„Kultur wird von den Subjekten nicht einfach verdoppelt, gewissermaßen im Verhältnis ‚Eins zu Eins‘ widergespiegelt, sondern Kultur wird angeeignet, also subjektiv rekonstruiert. Eine vorgefundene Kultur wird nach Maßgabe individueller Bedürfnig-

⁹⁴Das entspricht einem Standpunkt, der eine „Verabsolutierung von Kontingenz“ bei narrativen (Lebens-) Konstruktionen vermeidet. Das Kontingenzproblem liegt in Anbetracht der Grundannahme nahe, dass Selbsterzählungen in hohem Maße kontextabhängig sind und ihrer Konstruktion vom jeweiligen sozialen Gegenüber abhängig. Allerdings verweisen empirische Forschungsbefunde – z. B. die Untersuchung von autobiographischen Konstruktionen, die sich nach dem Systemwechsel in Ostdeutschland in ihrem individuellen Grundmuster nicht änderten – auf individuelle, kontextunabhängige und damit inkontingente Muster. Folglich wird bezweifelt, dass es einem Erzähler gelingt, seine Erzählung voll und ganz auf die Situation der Kommunikation auszurichten (AHBE 2006:318f.).

keiten mit persönlichem Sinn aufgeladen und bewertet [...]. Insofern liefert die vorgefundene Kultur in der Wechselwirkung mit dem Subjekt, das seine Autobiographie konstruiert, lediglich das ‚Baumaterial‘ – aber nicht den ‚Bauplan‘. Die Kultur liefert die Bausteine, mit deren Hilfe sich individuelle, psychische Grundmuster realisieren – aber sie gibt nicht den Bauplan vor“ (AHBE 2006:319).

Gegenstand für den Rezipienten und Interpreten einer Selbst-Narration ist ein Text, der zunächst einen Niederschlag sozialer Interaktion widerspiegelt. Dieser Text enthält eine Version der (Lebens-)Geschichte im Ganzen, die sich aus einer Vielzahl von erinnerten Auskünften und Geschichten zusammensetzt. Eine Interpretation des Textes kann wie folgt angeleitet werden (vgl. Abb. 16): Für den Beobachter sichtbar und beschreibbar ist zunächst der *Bau* der Geschichte, sozusagen eine Selbst-Konstruktion. Dieser Bau muss als solcher erkannt und beschrieben werden. Dementsprechend bedeutet ein erster interpretativer Schritt, den narrativen Entwurf eines eigenen (im)mobilen Lebens zu beschreiben. In einem zweiten Schritt sind die kulturellen Bausteine, das *Baumaterial* der Selbst-Narration zu suchen und von manifesten individuellen Besonderheiten zu unterscheiden. Erkennbar werden diese Bausteine als „nested narratives“ bzw. „Narrationsnester“ (KRAUS 2000:178): „Narrationsnester sind Geschichten, die in andere Geschichten eingelagert sind“ (ebd.). Sie dienen als argumentative Mittel, um eine kohärente Selbsterzählung zu stricken. Das gelingt, indem unterschiedliche Lebensereignisse und -erfahrungen argumentativ in einem diskursiv vorgegebenen Nest an (Be-)Deutungen zusammenlaufen. Es wird angenommen, dass die beschriebenen Raum-Figuren das Potential für solche „Narrationsnester“ abgeben.

Nun ist ein dritter Beobachtungsschritt auf das Verstehen des *Bauplans*, der individuellen Eigenarten ausgerichtet. Der Bauplan liegt „tief unter“ der Selbst-Narration und ist schwer zugänglich und wenn überhaupt, dann allenfalls in hypothetischer Form. Sichtbar für den Beobachter einer Selbst-Narration werden einerseits die entsprechenden Lebenstatsachen und andererseits auch, wie sich diese in sogenannten „Narrationsnestern“ einnisten. Aber ohne umfassende psychologische Expertise bleibt für den geographischen Beobachter weitestgehend offen, auf welcher individuellen Lebenslogik der narrative Selbstentwurf mit samt seinem Lebensgeschehen gründet. Für die Interpretation aus geographischer Perspektive ist aufgrund dieser fachlichen Begrenzung Zurückhaltung gefragt. Folglich lassen sich Annahmen über ein narratives Muster auf dem Grund der Selbst-Narration, das als Kreation von Baumaterial und Bauplan aufgefasst werden kann, auch nur hypothetisch formulieren.

Bei den folgenden Ausführungen handelt es sich um eine zusammenfassende Darstellung der Resultate der Einzelfallbeobachtung, die mit Hilfe des vorgestellten interpretativen Dreischritts – Rekonstruktion des *Baus*, Analyse des *Baumaterials*⁹⁵ und Ableitung hypothetischer Annahmen zum *Bauplan* durchgeführt wurde.

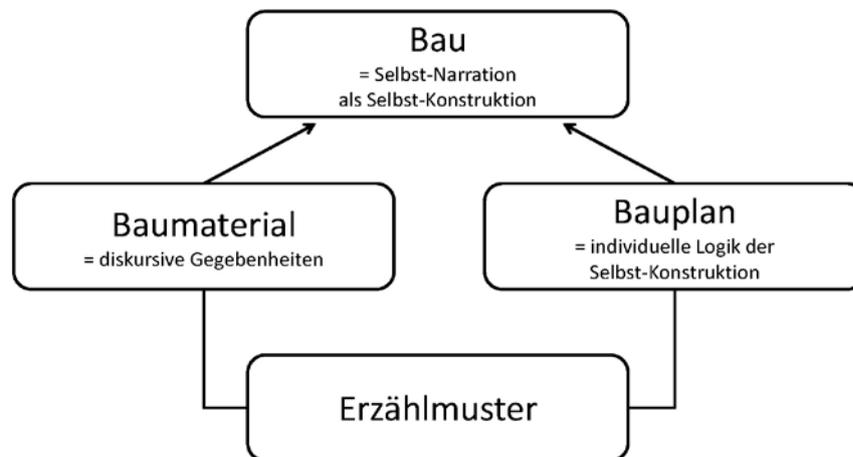


Abb. 16: Selbst-Narration
(eigene Darstellung)

11.2 Ein Fall: „Ich träume vom Auswandern, aber tue alles, um hier zu bleiben“⁹⁶

Marlen wurde 1980 geboren und ist in der brandenburgischen Provinz aufgewachsen, genau genommen in der 300-Seelen-Gemeinde Seehausen im Landkreis Teltow-Fläming. Die ganze Familie, d. h. Eltern und Großeltern beiderseits leben dort. Marlen legte ihr Abitur ab. Sie wanderte mit 19 Jahren ab, um in Bayern (Deggendorf) eine Ausbildung als Fotografin zu absolvieren. Sie kommt nach 3 Jahren zwar ohne berufliche Perspektive, aber dafür mit ganz viel Heimweh im Gepäck zurück, zunächst

⁹⁵Zur Analyse des „Baumaterials“ gehören auch hier Argumentationsanalysen, weil diese auf besondere Weise deutlich machen, wie diskursives Baumaterial in eine eigene Geschichte eingebaut wird bzw. für die Geschichte den oft impliziten Hintergrund bildet. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interpretation und Argumentationsanalysen in Form einer zusammenfassenden Beschreibung wiedergegeben, auf die Dokumentation einzelner detaillierter Argumentationsanalysen zugunsten der beschreibenden Darstellungsform wird verzichtet.

⁹⁶Der Fall/die Fälle entstammen aus einem Sample an narrativen Interviews, die im Rahmen eines Studienprojekts und einer Staatsexamensarbeit erhoben und ausgewertet wurden. Die Staatsexamensarbeit wurde von Björn RÜLICHE mit dem Titel „Beobachtungen zu räumlicher Mobilität in Ostdeutschland aus konstruktivistischer Sicht – Jugendliche und ihre Mobilitätsentscheidungen in einem brandenburgischen Dorf“ verfasst. Die Arbeit wurde von Prof. Dr. Rhode-Jüchtern und mir betreut. Ihr Entstehungszusammenhang war der Bedarf an einer empirischen Pilotstudie zum Zweck der Thesenbildung für das vorliegende Lehrstück. Bei den Interviews handelt es sich um autobiographische Selbst-Narrationen zum eigenen Leben unter dem Aspekt von räumlichen (Im)Mobilitätserfahrungen. Die Interviews liegen als Volltranskripte vor.

nach Jüterborg, einer Kleinstadt in der Nähe von Seehausen. Mit dem Rückzug entscheidet sie sich gegen eine materiell gesicherte berufliche Zukunft in Bayern. Marlen agiert von da an eigenständig, sucht nach einer Perspektive vor Ort, weil sie unbedingt bleiben will. Sie eröffnet in Jüterborg ein Geschäft, ein Fotostudio mit Werbeagentur. Ab da läuft alles nach Plan: Sie heiratet und erwartet zum Zeitpunkt der Erzählung ihr erstes Kind. Nebenbei baut sie gemeinsam mit ihrem Mann ein Haus, wohlbemerkt ein Anbau am Elternhaus in Seehausen. Sie ist zum Anfang ihres Lebens zurückgekehrt und genau da will sie von nun an bleiben. Dies entspricht der Faktologie ihres Lebensverlaufs; in Bezug auf räumliche (Im)Mobilität bedeutet diese eine Abfolge von Erfahrungen zum Gehen, Wiederkommen und Bleiben. Marlen ist in ihrem Leben erstaunlich mobil und immobil zugleich.

Auf den ersten Blick fällt auf, dass die Selbst-Narration von Marlen auffällig eng entlang der bekannten Raum-*Figuren* – dem ökonomisch-rationalen Abwanderer, dem symbolisch-emotionalen Heimkehrer, dem authentischen „Land-Pionier“ und dem Sesshaften, der sich eher behaglich im Mangel einrichtet – gestrickt wird. Insgesamt erzählt Marlen eine Geschichte, die aus drei Geschichten – eine zum Gehen, eine zum Wiederkommen und eine zum Bleiben besteht.

In einer ersten Geschichte berichtet sie davon, dass sie die ostdeutsche Provinz verlässt, weil sie als Jugendliche etwas erleben möchte. Die Notwendigkeit einer Statuspassage, d. h. der Übergang von der Schule in den Beruf, liefert schließlich den Grund, das Vorhaben umzusetzen. Marlen geht trotz Vorbehalte der Eltern und einer seit drei Jahren andauernden Liebesbeziehung. Ihre eigene Geschichte zum Abwandern erzählt sie als eine Möglichkeit, um den Weg in ein Erwerbsleben auf ihre – damals jugendliche – Art zu meistern. Die Migration avanciert somit zur Bewältigung einer Statuspassage, die zur Ablösung von den Eltern herausfordert und die Übernahme von Verantwortung für das „eigene Leben“ verlangt. Die Wahl einer beruflichen Perspektive verbindet Marlen in der Erzählung mit der Chance, etwas anderes als das bisher vertraute Dorfleben erfahren zu können. Um die Berufswahl, die jugendliche Neugierde und ihren Lebenshunger gleichermaßen unter einen Hut zu bringen, entscheidet sie sich für die Migration:

„Dann war Gymnasium und nach dem Abi dann, dass man dann schon, oder das war bei mir so, dass ich auch erst einmal weg wollte. Wie es dann wahrscheinlich so ist, wenn man dann jugendlich ist und was erleben will. Und dann hatte man doch den Drang, erst mal hier weg. Man will doch mal etwas Anderes sehen und so. Und dadurch bin ich ja, durch einen Glücksfall, eigentlich nach Bayern gekommen, um da eine Ausbildung als Fotografin zu machen. Und, ja klar haben die Eltern gesagt: ‚Na, hast du dir das richtig überlegt und so weit weg und überhaupt und willst du das machen?‘ Ja und außerdem

war ich ja auch schon drei Jahre mit meinem Freund zusammen. Aber irgendwie hat das alles nicht so [...], ich wollte das halt und meistens habe ich auch das gemacht, was ich wollte.“

Es handelt sich im Kern um eine ausbildungsbedingte Form von Migration, die weniger als Zwang resultierend aus einer aussichtslosen Situation am Herkunftsort, sondern vielmehr als aktiv herbeigesehnt beschrieben wird:

„Und dann hatte man doch den Drang, erst einmal hier weg. Man will doch mal etwas anderes sehen.“

Die Frage nach einer Alternative vor Ort bzw. in der Region stellt sich für Marlen nicht. Zumindest wird von einem Entscheidungsprozess, der die Optionen sorgfältig abwägt, nichts erzählt. Möglicherweise ist das eine Spur, die auf die unhinterfragte Selbstverständlichkeit von Abwanderungen aus einer ländlichen Region verweist, die in den „großen“ Geschichten für ihren geringen Spielraum bekannt ist, um sich beruflich zu verwirklichen. Zumindest erscheint das Abwandern als eine gängige Praxis, die sich als solche in der Erzählung immer dann zeigt, wenn Marlen von den Freunden aus Kindertagen erzählt, die nun zum Großteil weg sind und für die ein Leben in Jüterborg und Umgebung nicht lebenswert ist. Andererseits zeugt vom Vorhandensein einer solchen Vorstellung die auffällig häufige Verwendung des Wörtchens „man“. Es zeigt in der Geschichte an, dass gesellschaftlich bekannte und legitimierte Vorstellungen bemüht werden: „Wenn *man* dann jugendlich ist und was erleben will“, dann – so könnte der Satz weitergehen – ist es konsequent, dass *man* die ostdeutsche Provinz verlassen muss. Wenn *man* jung ist, dann geht *man*, um irgendwo eine Ausbildung oder Arbeit zu finden. *Man* geht aber auch, um etwas zu erleben. Das sind Glaubenssätze, die im Fall von Marlen herangezogen werden, um die eigene Geschichte zum Abwandern rückblickend zu begründen. Die Entscheidung wird veräußerlicht, d. h. an ein vom Eigenen entferntes „man“ zurückgebunden. Dieses „man“ ist im Fall von Marlens Geschichte zum Abwandern eine diskursiv produzierte Raum-*Figur* – hier implizit der ökonomisch-rationale Migrant, der explizit um eine jugendliche Komponente erweitert, die sich der Erfahrung provinzieller Tristesse entzieht, in Erscheinung tritt. Dass Marlen mit der Entscheidung zu gehen, einem gesellschaftlich verordneten „Man muss hier (weit) weg!“ folgt, dafür spricht auch die Wahl ihres Zielgebiets. Sie geht nach Deggendorf in Bayern und damit verhältnismäßig weit weg. Sie geht gegen den Wunsch der Eltern und trotz Beziehung. Sie macht es anders als es die sonst übliche mobile

Praxis der meisten Freunde nahe legt, die in Sachen Ausbildung, Beruf *und* Lebenshunger Großstädte wie Potsdam oder Berlin in der Nähe wählen.

Marlen berichtet von ihrer Zeit in Bayern und damit beginnt eine zweite Geschichte in ihrer Geschichte. Es handelt sich um eine idealtypische Geschichte zum Heimkehren. Alles, was Marlen retrospektiv über ihre Zeit in Bayern zu erzählen hat, kann auf den Umstand eines Gefühls von Sehnsucht und Heimweh reduziert werden:

„Und dann habe ich auch recht bald gemerkt, dass es nicht so ist, wie ich mir das gedacht habe. Also von der Arbeit her war das super. Die Ausbildung war auch so, wie ich mir das vorgestellt hab. Und ich habe wahnsinnig viel gelernt und so. Aber na ja, das Drumherum hat gefehlt – Familie, der Freund, die Freunde. Überhaupt, man ist halt, man war halt auf sich alleine gestellt. [...]

„Also es war schon richtig, dass ich weggegangen bin, dass ich die Erfahrung gemacht habe, darüber bin ich schon froh im Nachhinein, weil ich dadurch einfach gemerkt habe, dass ich schon hier her gehöre, weil ich dann schon ein Heimat- und Familienmensch bin. Meine Familie hat mir gefehlt. Wir haben ja dann auch täglich telefoniert oder mit Nick (meinem Freund) auf jeden Fall auch täglich, mehrmals meistens, und das hat man immer so herbeigesehnt.“

„Bayern“, das bedeutet aus heutiger Sicht die Sehnsucht nach der Heimat in Brandenburg, die als solche erst mit der Erfahrung in einer fremden Umgebung in Erscheinung tritt. Marlen erfindet sich als Heimkehrerin, in dem sie sich als „Heimatsmensch“ bezeichnet und somit einen vertrauten Topos bemüht. Heimat, das sind die vertrauten Bindungen, d. h. in erster Linie Bindungen zu ihrer Familie und ihrem Freund. Heimat rekurriert in der Geschichte aber auch auf ein unbeschwertes ländliches Kindheitsidyll:

„So war das dann halt auf dem Dorf. Also ich kann mich noch erinnern, wie wir hier im Wald gespielt haben, die Gummibärenbande, und Buden gebaut haben und das war schon immer sehr lustig. Und da hat man sich natürlich schon kreativ ausgelebt und auch tolle Sachen gemacht und dann waren wir auch im Wald und haben Baumhäuser gebaut und das war immer schön. Ja, es waren ja immer Leute da, mit denen man sich getroffen hat und mit denen man spielen konnte. Das war schon sehr schön und hat einen geprägt.“

Das Leben auf dem Dorf entspricht in Marlens Geschichte einer prägenden Zeit, die während ihrer Abwesenheit soviel Identifikationsraum bereitstellt, dass ein Leben außerhalb der „Dorfgrenzen“ nun nicht mehr vorstellbar ist. *Dort* wurde „gespielt“. Es war „lustig“. Es war „sehr schön“ und was das Wichtigste ist: „Es waren ja immer Leute da“. Das schließlich ist ihr während ihrer Zeit in Bayern bewusst geworden. Diese

Bewusstheit schreibt sich heute als ihre eigene Heimatvorstellung fort. Die Sehnsucht nach der Heimat und dem Dorf erscheint in der Geschichte als Sehnsucht nach den Menschen, die ihr vertraut sind. Das Dorf wird mit den „Leuten“ assoziiert, die „immer da“ sind. Der Ort erweist sich in dieser Qualität als Garant gegen das Alleinsein und die Einsamkeit, eine Erfahrung, die ihr in Bayern – an einem anderen Ort – schmerzhaft zuteil wurde.

Um diese Form von alter Heimat wieder zu erleben, schlägt sie einerseits ein Karriereangebot in Bayern aus, das ihr eine qualitativ und materiell gehaltvolle Anstellung als Fotografin im Ausbildungsbetrieb sichern sollte. Andererseits nimmt sie dafür bewusst in Kauf, dass sich die Rückkehr in die Heimat der brandenburgischen Provinz unter ökonomisch-materiellen Gesichtspunkten nicht einfach gestalten wird. Dennoch verlässt sie Bayern und kommt als klassische Heimkehrerin zurück.

Marlen ist heute wieder da und sie wird bleiben. Ihr mobiles Leben hat sie mit der Rückkehr nach Jüterborg bzw. Seehausen beendet. Und darüber erzählt sie eine weitere Geschichte. Ihre eigene Sesshaftigkeit deutet sie als eine aktive Geschichte des Bleibens bzw. des Bleibenwollens. Wieder in der Region bemüht sie sich zunächst, in Potsdam einen Studienplatz zu bekommen. Sie wird abgelehnt und auch sonst erweist sich die Suche nach einer passenden Möglichkeit, berufstätig zu sein, sehr schwierig:

„Also das war dann sehr schwierig und dann musste man sich schon überlegen, wie es dann weitergeht, was man macht. Gerade in dem Beruf als Fotograf ist es schon schwierig, da irgendwie irgendwas zu finden.“

Marlen arbeitet zunächst aushilfsweise in einem Fotostudio in Luckenwalde. Sie schildert diese Zeit als fest getragen vom Wunsch zu bleiben und dem Ziel, einen beruflichen Weg zu finden. Sie eröffnet schließlich gemeinsam mit einem alten Freund ein Fotostudio mit Werbeagentur, was sich mittlerweile zu einem florierenden Geschäft entwickelt hat:

„Ich habe dann aushilfsweise gearbeitet bei einem Fotografen in Luckenwalde und die haben auch immer gesagt, dass sie mich gern einstellen würden, aber die Auftragslage war halt nicht so und darauf konnte ich auch nicht warten. Aber dann war eben auch klar, dass ich hier bleiben will und ich das halt einfach gemerkt habe. [...] Und deswegen musste ich halt sehen, dass ich hier irgendwie anderweitig was mache. Und über viele Wege kam es dann mit der Selbstständigkeit. Dadurch, dass ich dann Jemanden aus meinem Jahrgang wieder getroffen habe, durch Zufall und dann haben wir uns unterhalten, er ist Werbefachmann, macht Werbung und alles so etwas. Er hatte

sich halt auch schon mit dem Gedanken getragen. Das habe ich auch gedacht und na ja, das passt ja super zusammen, dann gucken wir doch mal. Und dann haben wir uns in der nächst größeren Stadt in Jüterborg umgeschaut und haben dann auch passende Räume gefunden, Geschäftsräume und haben dann den Laden eröffnet – Fotos mit Werbeagentur.“

Marlen beschreibt sich als aktiv und engagiert. In gewisser Hinsicht vollbringt sie mit der Geschäftsgründung eine Pionierleistung und bekommt die Konturen einer „Land-Pionierin“, weil sie nicht passiv ist und es schon dadurch anders macht, in dem sie wiederkommt und bleibt. Demzufolge muss das eigene Geschäft sein, weil es schlicht und ergreifend für sie keine anderen Alternativen gibt. Dabei ist sie jedoch keine richtige „Land-Pionierin“ wie sie in einer größeren Geschichte zu Zuwanderung figuriert ist. Ihr Engagement ist nicht getragen von einem ausgeprägten Streben nach Authentizität, d. h. die Vorliebe für eine kreative Lebensbewältigung in der Provinz fernab von Heimat, festen Bindungen und vorgefertigten Ordnungen. Dass dem nicht so ist, dafür spricht einerseits die Beeinträchtigung durch eine ökonomisch-materiell begrenzte Realität, die weniger freiwillig, als gezwungenermaßen zu persönlichem Engagement und Kreativität herausfordert. Andererseits sprechen dafür auch die Erfahrungen in Bayern, mit denen sie so richtig zum Heimatmenschen auf der Suche nach emotionaler und materieller Sicherheit in stabilen familiären und freundschaftlichen Beziehungen avanciert. Sie erzählt ihren Lebensentwurf heute als einen, der durch Bindungskräfte getragen wird und der den Blick auf die eigene Authentizität, dem Streben nach Selbstverwirklichung lediglich am Rande der Erzählung und dabei etwas bedenklicher erwähnt:

„Aber man kann sich auch hier verwirklichen, denk ich mal. Von daher ist es auch gut so, wie es ist.“

In dieser Perspektive zeugt ihr geschilderter Aktionismus dann doch eher von einem behaglichen „Einrichten im Mangel“. Sie erzählt sich selbst in der durchaus akzeptierten Logik des heutigen Sesshaften, der weniger als einer, der „in der Dynamik des sozialen Wandels sitzen geblieben ist“ in Erscheinung tritt, sondern vielmehr als einer, der sich aktiv zum Bleiben und damit für eine „Kultur der Marginalität“ entschieden hat.

Zum Stoff, aus dem Selbst-Erzählungen sind

Das Besondere an Marlens Geschichte ist, dass sie sich an allen Deutungen im Umfeld von räumlichen Mobilitätsfragen am Fall Ostdeutschland/ostdeutsche Provinz abarbeitet. Der *Bau* – die Selbst-Konstruktion eines eigenen (im)mobilien Lebens greift retrospektiv auf den gesamten Pool an *Baumaterial* zurück, den die Diskurswelt derzeit zu bieten hat. Die Geschichte wird als eine Geschichte präsentiert, die gezielt ganz unterschiedliche Raum-*Figuren* an gegebener Stelle platziert. Sie bilden gekoppelt mit einer entsprechenden Erfahrung bzw. einem biographischen Faktum – wie dem Abwandern, Wiederkommen, Bleiben – jeweils eigene Geschichten.

Diese „Narrationsnester“ sind miteinander so verknüpft, dass sie eine konsistente Selbst-Narration bilden, bei der allerdings im Fall von Marlen der Eindruck entsteht, dass sie *zu* eng und *zu* eindeutig entlang der diskursiv verfügbaren Geographien im „Großen“ erzählt wird. Erzählt werden zwar einschlägige biographische Fakten wie z. B. das Ereignis „Abwandern nach Bayern“, die individuelle Deutung der Ereignisse *passt* jedoch fast idealtypisch zu dem, was *man* landläufig alles über mobile und immobile Praktiken sowieso schon weiß. Die individuelle Deutung ihrer eigenen (im)mobilien Praktiken *passt* somit nahezu „Eins zu Eins“ zum Diskurs.

In dieser Hinsicht ist Marlens Geschichte narrativ geglättet. Das ist nicht ungewöhnlich, schließlich handelt es sich beim „*narrative smoothing*“ (KRAUS 2000:177) um ein typisches Merkmal bei Selbsterzählungen. Es dient einerseits dazu, um Anschlussfähigkeit zu erzeugen, in dem die erlebten Tatsachen in einen größeren Kommunikationszusammenhang eingebettet und somit verständlich werden. Andererseits wird es möglich, sich retrospektiv als kohärent und integriert zu erleben. Marlen greift bei ihrem narrativen Selbstentwurf konsequent auf ein diskursiv verfügbares *Baumaterial* zurück, auf sogenannte „Ready Made-Verständlichkeiten“ (KRAUS 2000:176), die ihr zudem vermitteln, dass das, was sie tut bzw. getan hat, richtig ist. Richtig heißt in diesem Fall, dass es dem entspricht, was andere auch tun bzw. getan haben. Erzählt wird dann nur das, was *man* erzählen kann: *Man* kann erzählen, dass man die ostdeutsche Provinz verlassen muss, wenn man eine Ausbildung oder einen Arbeitsplatz sucht, dazu noch jung ist und etwas erleben möchte. *Man* kann genauso erzählen, dass die ostdeutsche Provinz Heimat ist. *Man* darf, wenn man weg ist, Heimweh entwickeln und somit auch wiederkommen, ohne als gescheitert zu gelten. *Man* kann zudem auch erzählen, dass man in der ostdeutschen Provinz, aktiv und kreativ sein muss, um zu

bestehen, so wie es die „Land-Pioniere“ tun. *Man* darf in der gleichen Logik, ohne stigmatisiert zu werden oder gar als resigniert zu gelten, auch davon erzählen, wie es ist, ganz einfach nur in der ostdeutschen Provinz zu bleiben. Das sind alles *Bausteine*, die in die Selbst-Narration von Marlen eingewoben sind. Das vorgegebene *Baumaterial* avanciert so zu einem umfangreichen Identifikationsangebot.

Der Vorgang des narrativen Glättens täuscht über prägende Erfahrungen, allen voran ungemütliche Brüche und Widersprüche des eigenen Erlebens und Tuns hinweg. Es ist in dieser Funktion eine Möglichkeit zur individuellen Erfahrungsverarbeitung. Folglich sagt der *Bau* einer Geschichte und die Kenntnis des *Baumaterials* nur wenig über die realen Erlebnisinhalte aus. Das jedoch macht nichts. Schließlich markiert allein schon der Rekurs auf ein entsprechendes Set an gesellschaftlich objektivierten *Bausteinen* dessen Bedeutsamkeit als Angebot zu „identifikatorischer Sinnbildung“ (AHBE 2006:313). Diese Bausteine können sich im Akt des Erzählens realer und lebendiger geben als die erlebten Tatsachen an sich. Unabhängig davon, wie sich die Geschichten zum Abwandern, Wiederkommen und Bleiben im Fall von Marlen wirklich abgespielt haben, ist ein wichtiger Befund, dass mit Hilfe von Konstruktionen wie den *Raum-Figuren* eine individuelle Inszenierung aufgebaut wird, die narrativ das Beste bzw. Positivste aus den erlebten Tatsachen herausholt (vgl. AHBE 2006:313f.). Der ökonomisch-rationale Migrant, der Heimkehrer, der „Land-Pionier“ sowie der Sesshafte taugen im Fall von Marlen dazu, einen gelingenden Lebensentwurf, d. h. ein gesellschaftlich legitimes (im)mobilis Leben überzeugend – sich selbst und anderen – zu präsentieren.

Nun gibt gerade die „glatte“ Inszenierung von Marlen Anlass zur weiteren Suche nach Hinweisen, die für einen individuellen *Bauplan* sprechen. Der Bau der Geschichte erscheint so unauffällig, dass er allein dadurch auffällt. Ihre Geschichte wirkt durchweg mit akzeptablen Deutungen besetzt und nahezu widerspruchsfrei, bis auf eine eklatante Ausnahme, die dann doch so etwas wie eine Vermutung zu einem individuellen (Im)Mobilitätsmuster sichtbar werden lässt. Der Beobachter wird durch eine unerwartete Aussage am Ende ihrer Selbsterzählung fündig. Marlen selbst scheint mit einer Aussage, ihre gesamte Geschichte in Frage zu stellen, die sich *nach* dem Ereignis „Bayern“ als Geschichte einer starken Bleibeorientierung inszeniert. Als sie nach ihren

Zukunftsvisionen gefragt wird, antwortet sie: „Ich träume vom Auswandern und einem eigenen Geschäft, irgendwo, wo es warm und schön ist“. Auf die Frage, was sie sich davon erhofft, antwortet sie: „Wahrscheinlich damit man dann mal was anderes erleben kann!“

Diese Irritation offenbart dann doch eine Spur für eine ganz individuelle Logik, die ihren bisherigen (Im)Mobilitätspraktiken zugrunde liegt. Der Verdacht, dass sie im Kern ein *immobiles* Leben präferiert, erhärtet sich. Nun zeigt sich das ambivalent mit den gleichzeitigen Anforderungen eines mobilen Imperativs. Ihr individueller Bauplan – so die These – strebt von je her nach einem Leben ohne räumliche Mobilität. Dass sie dennoch nach Bayern geht, liegt daran, dass man gehen muss, vor allem, wenn man jung ist. Ihren individuellen Bauplan ignoriert sie dabei einfach, wofür sie mit Einsamkeit und Heimweh bezahlt. „Bayern“ bedeutet einen biographischen Bruch, der aber heimlich eine Orientierung besiegelt, die vorgibt, ein umfassenderes Lebensglück allein in der Provinz-Heimat mit den „Leuten, die immer *da* sind“ zu finden. „Bayern“ ist der Knackpunkt, das persönliche Trauma im Hintergrund, von dem aus die Geschichte zum eigenen immobilen Leben konsequent gestrickt und narrativ geglättet wird. Das gelingt, in dem alle verfügbaren Raum-*Figuren* nun für die Konstruktion eines eigenen immobilen Lebens erhalten müssen, so dass unter dem Druck eines „Man ist mobil!“ ein konsistentes „Ich bleibe hier!“ erzählt werden kann. Und weil sich genau das nicht immer und überall als attraktiv und legitim erweist, wird die Geschichte am Schluss ein letztes Mal geglättet, in dem zumindest der Traum vom Auswandern und damit der mobile Imperativ bemüht wird. Das mündet, sofern man der Aussage Glauben schenken sollte, in eine Paradoxie, die auf die abschließende Formel gebracht werden kann: „Ich träume vom Auswandern, aber mache alles, um hier in der ostdeutschen Provinz zu bleiben!“

Nun spielt das Ob und Überhaupt des Vorhandenseins einer solchen Paradoxie eher eine untergeordnete Rolle; bedeutsamer ist vielmehr der Gebrauch der Figur des Auswanderns mit dem Glaubenssatz: „Damit man mal etwas anderes erleben kann!“. Rekuriert wird also ein letztes Mal auf eine „Ready Made-Verständlichkeit“, die es leisten kann, auch das öffentlich dominante Reden vom schnöden und tristen Sein in der Provinz mit einer Portion eigener Bewusstheit darüber zu glätten. Die Figur des Auswanderns narrativ ins Spiel zu bringen, passt eben auch diesmal zum Diskurs, der im Kontext ostdeutscher Ländlichkeit bis heute zuallererst ein Verlustbild produziert.

Am Ende zeugt der formelhafte Widerspruch – vom Auswandern, um zu bleiben – aber auch von einer tiefgreifenden Ambivalenz, die den individuellen immobilien Bauplan durchzieht. Es ist die Ambivalenz zwischen einer eigenen immobilien Orientierung auf der einen Seite und gesellschaftlichen Glaubenssätzen wie „Man muss doch mobil sein!“ auf der anderen. Ein eher abwegiger Traum vom Auswandern irgendwo hin, „wo es warm und schön ist“, reicht dann bereits aus, um den eigenen immobilien Bauplan mit einer entsprechender Praxis, die narrativ und sonst nirgends existiert, zu stabilisieren.

11.3 Zur Verlinkung von Geographien im „Großen“ mit Geographien im „Kleinen“

Der narrative Selbstentwurf von Marlen wurde zur Illustration aus einem Pool von Selbsterzählungen⁹⁷ unter dem Aspekt von eigenen (Im)Mobilitätsfragen ausgewählt. Das deshalb, weil der Fall anschaulich bezeugt, wie eigensinnig und kreativ die Verlinkung von Geographien im „Großen“ mit Geographien im „Kleinen“ ausfallen kann. Die Geschichte von Marlen demonstriert, wie es durch einen umfangreichen Rekurs auf ein diskursiv vorgegebenes Baumaterial gelingen kann, eine Selbsterzählung zu stricken, die einem individuellen Bauplan konsequent folgt und damit eine selbststabilisierende Wirkung erzeugt. Der Fall von Marlen verdeutlicht, dass dieser Stabilisierungsakt ganz individuell durch den eigensinnigen Zugriff und eine ebensolche Kombination von unterschiedlichen, z. T. widersprüchlichen Fragmenten aus einer komplexen Diskurswelt geleistet wird.

Insgesamt zeigt die Geschichte sehr eindrücklich, wie das an sich unvermittelte Nebeneinander von Raumdeutungen und Raum-*Figuren* innerhalb eines Diskurses aufgebrochen wird, in dem sie als Versatzstücke für eine eigene kleine Erzählung – mit dem Ziel Kohärenz, Integrität und Identität zu erfahren – eine offizielle Beziehung eingehen. Es handelt sich dabei um eine eher allgemeine Bedeutung, für die der Fall von Marlen exemplarischen Gehalt besitzt.

In der Geschichte von Marlen werden erzählte Geographien im „Großen“ so miteinander verwoben, dass eine eigene Geographie des Bleibens in einem kleinen ostdeutschen Dorf entstehen kann. Marlen nutzt unterschiedliche geographische

⁹⁷ Es sind insgesamt zehn Geschichten.

Deutungsangebote, um einen individuellen Bauplan zu legitimieren, der aus einer starken Bleibeorientierung schöpft. Alle Erfahrungen mit mobilen und immobilen Praktiken werden durch die Brille des Lebensmotivs „*Dort sein*“ bewertet und beurteilt. „*Dort sein*“ bedeutet in erster Linie ein (erfahrungsgesättigtes) Angebot von Halt und Geborgenheit in stabilen sozialen und familiären Bindungen. Das schließlich sind – ohne psychologisierenden Exkurs anzustreben – Hinweise für ein psychisches Grundmuster, das durchaus dafür prädestiniert ist, Wünsche und Sehnsüchte nach einer emotionalen Heimat anzulagern. In diesem Sinn zieht Marlen narrativ alle Register, um sich gegen die für sie destruktiven Einflüsse eines mobilen Imperativs (auf ostdeutsch!) zu wehren, aber dennoch nicht aus einem gesellschaftlich akzeptierten Deutungsrahmen herauszufallen. Die Entscheidung „Gehen und Wiederkommen, um in der ostdeutschen Provinz zu bleiben“ als ein „*Ich mache es richtig, weil man glaubt, dass es richtig ist*“ zu erzählen, erfordert einiges an Kreativität und „Verhandlungsgeschick“ im Umgang mit gesellschaftlich objektivierten (Raum-)Deutungen. Im Fall von Marlen gelingt eine überzeugende Selbst-Narration. Sie macht ihrem Gegenüber und in erster Linie sich selbst glaubhaft, dass sie mit zukünftig steigender Zufriedenheit dort bleibt, wo sie gerade ist. Sie wird ihren immobilen Lebensentwurf fortschreiben und sich dazu narrativ in einer funktionierenden und mit Lebensglück beseelten Provinzwelt einrichten.

Die Rezeption der erzählten „Geographien im Großen“ hat nicht zwangsläufig eine Selbsterzählung zu Folge, mit der sich ihr Erzähler kohärent und integriert erfahren kann. In dieser Hinsicht ist der Fall von Marlen nicht exemplarisch. Andere Geschichten sind weniger „glatt“ und enden mitunter „tragisch“. Dominante Raum-*Figuren* wie der ökonomisch-rationale Migrant, der einer wirtschaftlich und demographisch zunehmend verödeten Provinz im Osten auf alle Zeit den Rücken kehrt, können bisher gelingende immobile Lebensentwürfe auch irritieren. Die Raum-*Figuren* taugen dann mitunter dazu, narrativ Selbstbilder zu produzieren, die ohne stabilisierende Wirkungen daherkommen. Einen Hinweis für diese Art problematischer Interpretation zeigt z. B. das Eingangsbeispiel. Im Fall des Dialogs zwischen der Studierenden und des Prüfers wird deutlich, dass ihr eigener Entwurf vom Bleiben mit der ostdeutschen Abwanderungsthese konfrontiert und dadurch sichtlich irritiert wird. Eine andere umfassende Selbst-Narration aus dem Pool der Interviews liefert einen

weiteren Hinweis: Swen (30 Jahre) lebt immer schon am gleichen Ort, ein Dorf in der brandenburgischen Peripherie. Er ist sesshaft, erzählt sich aber als Bleibender. Das jedoch nicht wie im Fall von Marlen mit einer positiven Konnotation. Er greift auf das Bild eines stigmatisierten Rests zurück so wie es als Nebeneffekt eines mächtigen „*Weg von*“-Deutungsangebots in Erscheinung tritt. Damit erzählt er sich als einer, der an den Anforderungen des mobilen Imperativs in seiner ostdeutschen Version gescheitert ist.

Die Geschichten geben Grund zur Annahme, dass gesellschaftlich objektivierte Deutungen wie die Raum-*Figuren* nicht einfach bloß diskursiv verfügbare Angebote sind, sondern sich den individuellen Geschichten als Erzählstoff förmlich aufdrängen. Sie determinieren zwar nicht, aber sie sind verfügbar zur Rezeption und Interpretation. Rezeption ist leicht, eine Interpretation im kritischen Abgleich mit einem wie auch immer gearteten Eigenen dagegen schwer. Aus Deutungen werden subjektive Bedeutungen, in dem sie die eigene Geschichte besetzen und zumindest narrativ zur Wahl zwingen. Das bedeutet, dass sie den Einzelnen kontinuierlich und konsequent zur Verhandlung auffordern.

Im Fall des Spektrums an Deutungen zu räumlicher (Im)Mobilität, Ostdeutschland & der ostdeutschen Provinz liegt die These nahe, dass ein solcher Verhandlungsdruck gerade diejenigen trifft, die sich entschlossen haben zu bleiben. Sich aktiv zum Bleiben entschieden zu haben, würde dann bedeuten, sich ebenso aktiv zur Aushandlung von Bedeutungen entschieden zu haben. Um an Orten zu bleiben, die in der deutungsmächtigsten Erzählung als Orte vorgeführt werden, die man verlassen muss, hat sich der Einzelne, der bleibt, immer wieder aufs Neue genau dafür zu entscheiden. Diese alltäglich wiederkehrende Wahl wird leichter mit entsprechendem „Verhandlungsgeschick“, so wie es der Fall von Marlen mustergültig vorführt. Ihr gelingt es mit ihrer Geschichte, sich durch ganz unterschiedliche „Erzähl-Räume“ zu bewegen, dabei ganz unterschiedliche „Erzählte Räume“ zu platzieren und das mit dem Ziel sich selbst, in der eigenen immobilen Grundorientierung nicht aus den Augen zu verlieren.

Im Fall der Studierenden war es erforderlich, narrativ noch einiges zu glätten, das mit Hilfe eines Beraters und in konsequent reflexiver Manier. Nach dem gemeinsamen Zerlegen ihrer Irritation in differente Beobachtungen und der Unterscheidung, was jeweils diskursiv vorgegebenes Baumaterial und was eher individueller Bauplan sein könnte, war es der Studierenden schlussendlich auch möglich, in Bezug auf ihre eigenen

(Im)Mobilitätserwägungen eine Erzählung mit selbststabilisierender Wirkung zu erzählen.

Im Fall der Erzählung von Swen scheint ein solcher „Verhandlungserfolg“ nicht gegeben. Es ist mir nicht bekannt, inwieweit sich seine Geschichte als „Geographie des Bleibens“ fortgeschrieben hat und ob ihm vielleicht die Etablierung eines dritten Moments zur Ordnung seiner Beobachtungen verholpen hat. Zum Zeitpunkt des Erzählens zeigte sich Swen diesbezüglich wenig beobachtungsbewusst. Er erweckte bei seinem Gegenüber den Eindruck, durch die Ambivalenz von lediglich *einem* für ihn ungemütlichen Deutungsangebot (= Baumaterial) und seiner starken Bleibeorientierung (= Bauplan) „stecken geblieben“ zu sein.

Ein anderer Fall wiederum macht aus genau dieser Ambivalenz eine Tugend. Ron (28 Jahre) entdeckt narrativ und mit genügend „Verhandlungsgeschick“ die eigene Sesshaftigkeit als Folge einer verhinderten mobilen Lebensorientierung. Er geht und nutzt dafür narrativ den „Windschatten“ eines Deutungsangebots, in dem das Abwandern als notwendige Praxis erscheint. Die Reden vom ökonomischen und sozialen Abseits der ostdeutschen Provinz münden bei ihm in einen tatkräftigen Befreiungsschlag. Er kommt mit Sicherheit erst einmal nicht in den Osten zurück.

Im Fall von Marlen, aber auch in den fragmentarisch aufgeführten Verweisen der anderen Geschichten, wird erkennbar, dass das „Herzstück“ der Geschichte in einer selbst, d. h. in einer narrativ erzeugten Geographie besteht. Es sind „kleine“ Geographien des Bleibens, des Wiederkommens und des Gehens, die zu einem wichtigen Teil aus den erzählten Geographien im „Großen“ schöpfen. Diese funktionieren bestens, um (im)mobile Lebensentwürfe narrativ zu stabilisieren, zum Scheitern zu bringen oder mit ganz neuen Dynamiken zu versehen.

Bei den großen Entwürfen handelt es sich um Raum-*Figuren* oder Raumdeutungen, die trotz ihrer Differenziertheit immer auf die Idee des altgeographischen Containerraums rekurren, diesen dabei einmal mehr oder weniger umfangreich ausschmücken und gestalten. Es sind letztlich Räume, die simultan und ausgestattet mit einer ontologischen Würde daherkommen. In den kleinen Erzählungen werden sie nicht bloß aktualisiert, sondern ganz eigenwillig interpretiert. Manchmal gelingt das mit Zufriedenheit des Selbst, manchmal auch nicht.

Wenn sich eigenständig ein solcher Verhandlungserfolg nicht einstellt, wie anfänglich im Fall der Studierenden oder im Fall von Swen, dann braucht es Mittel und Wege, mit denen die Herstellung und das Funktionieren von Geographien im Hintergrund von Beobachtungen sichtbar gemacht werden können. Genau dann braucht es den „Zweiten Blick“, der „Effekte des Dritten“ (KOSCHORKE 2010:11) hervorlocken kann. Ihm obliegt es auch im Einzelfall, die dyadische Beziehung des Selbst zum Anderen – hier zum imaginierten Anderen der Raum-*Figur* – um einen bisher ungesehenen „dritten“ Aspekt – im Sinne einer anderen Geographie – zu erweitern:

„Sobald eine gegebene Beziehungsachse – [...] – durch ein hinzukommendes Moment verändert wird, gelangt die Figur des Dritten ins Spiel. Denn der Dritte ist der Erste, der hinzutritt, wodurch die Beziehung des Selbst und des Anderen alteriert wird“ (HESSINGER 2010:65).

In Bezug auf die problematische Verlinkung von „Großem“ und „Kleinem“ ist es ein reflexiv-kritisches geographisches Beobachten, dass „Effekte des Dritten“ auf besondere Weise stimulieren kann. Mit Effekt sind besondere Problemlösungen oder neue Problemordnungen angesprochen, die immer dann entstehen können,

„[...] wenn intellektuelle Operationen nicht mehr bloß zwischen den beiden Seiten einer Unterscheidung oszillieren, sondern die Unterscheidung als solche zum Gegenstand und Problem wird. Zu den jeweils unterschiedenen Größen tritt die Tatsache der Unterscheidung wie ein Drittes hinzu, das keine Position innehat, aber die Positionen auf beiden Seiten der Unterscheidung ins Verhältnis setzt, indem sie sie zugleich verbindet und trennt [...]“ (KOSCHORKE 2010:11).

Insgesamt entspricht das einem Denken, das den Entstehungsmechanismus von Problemen an der Grenze differenter Beobachtungen und Geschichten nicht nur kennt, sondern dazu auch weiß, wie mit Hilfe expliziter Reflexivität einer problematischen Konstellation an Beobachtungen durchaus Erleichterung verschafft werden kann

12 Zur Reorganisation des Problems

Kommt das „Dritte“ ins Spiel, dann sind Problemlösungen im Gang, etwas ist im Begriff, sich neu zu figurieren. Mit dem „Dritten“ ist eine Dynamik angesprochen, die den „naiven“ Beobachter zur Reflexion seiner bisherigen Blickrichtung und Standpunkte bringt:

Das „Dritte“ ist zu verstehen als liminales ‚Spiel auf der Schwelle‘, eine Dynamik der Indirektheit innerhalb kognitiver, affektiver und sozialer Strukturen. Es kennzeichnet solche Strukturen, dass sie nicht allein in sich unruhig sind, sondern auch auf Seiten des Beobachters wandernde Blickpunkte erzwingen und insofern auf unumgängliche Weise mehrdeutig bleiben“ (KOSCHORKE 2010:18).

„Effekte des Dritten“ werden – so die These – angeregt und organisiert durch den „Zweiten Blick“. Folglich sind sie Konsequenz einer Beobachtung, die die Beobachtungen selbst zum Gegenstand der Beobachtung macht. Das „Dritte“ tritt innerhalb des Lehrstücks erstmalig im Akt der Problemerfindung auf den Plan und dabei genau in dem Moment, wenn das Rätsel seine reflexive Wendung zum Problem der Beobachtungen erfährt. An dieser Stelle kommt eine bisher ungesehene Seite zum Vorschein, die das Rätsel als Grenzfall zwischen differenten Beobachtungen erkennbar macht und zum „Wandern des Blickpunkts zwingt“. Dieser „Zwang“ besteht ganz allgemein darin, der Bedeutsamkeit von bisher ungesehenen, weil ontologisch gesetzten Geographien für die Entstehung von Rätseln, Problemen und Fragen im vorgestellten Themenkontext mehr Aufmerksamkeit zu verleihen.

Ab da wird das „Dritte“ kultiviert, in dem es im Prozess des Problembeobachtens – der Beobachtung problemkonstitutiver Beobachtungen – konsequent gesucht und näher bezeichnet wird. Sein umfangreiches Potential zur Veränderung entfaltet das „Dritte“ jedoch erst zum Schluss, wenn es im Sinne der Problemreorganisation auf einen vorläufigen Endpunkt gebracht wird.

Problemreorganisation betont den vorerst letzten Akt des Dreischritts von „Problemerfindung – Problembeobachtung – Problemreorganisation“ im Zuge reflexiver Beobachtung. Dieser Dreischritt findet statt zwischen einem Anfang „Das Rätsel“ und einem Ende „Des Rätsels Lösung“. Damit ist aber nicht zwangsläufig eine isolierte Bearbeitung der einzelnen Beobachtungsschritte gemeint. Vielmehr greifen die einzelnen Abschnitte ineinander, sie überlappen sich und fordern im Beobachtungs-

vollzug zu Vor- und Rückschritten auf. Die Problemreorganisation verläuft quer zu allem, setzt bereits im Prozess der Problemerkundung ein und schreibt sich im Verlauf der Problembeobachtung fort. Sie ist Resultat umfangreicher Ordnungsversuche im Umfeld eines differenzierten, mehrdeutigen und komplexen Beobachtungsgegenstands. Sie ist das Resultat dessen, was eine reflexive Beobachtungsweise im Kern charakterisiert.

Wenn sich das „Dritte“ dem Beobachter als kultiviert offenbart, dann ist ein Prozess des Beschreibens, Konstruierens, Ordners, Neuordners, Koordinierens, letztlich des Beobachtens von Problembeobachtungen vorerst abgeschlossen. Das kann bedeuten, dass sich das anfängliche Rätsel aufgelöst hat, weil sich der Gegenstand im Beobachtungsvollzug verändert hat. Es kann aber auch sein, dass das Problem auf einem höheren Reflexionsniveau neu eröffnet werden muss.

Insgesamt markiert der Akt der Problemreorganisation ein Ende. Das Rätsel und das Problem sind an diesem Punkt in (eine) Ordnung gebracht. Ein solches Ende des Problems wird nun abschließend auf den Punkt gebracht.

12.1 Fraktale Ordnungen – Eine Erkenntnisfigur zur Problemreorganisation

Eine abschließende *geordnete* Problembeschreibung plädiert mit der folgenden Behauptung für einen radikalen Schnitt. *Es gibt kein Problem mehr.* Das bedeutet zumindest, dass sich das „Problem in der Sache“ – das ostdeutsche (Im)Mobilitätsproblem – aufgelöst hat. Was ist richtig – die Abwanderungsthese, wie sie das Statement des fachwissenschaftlichen Prüfers repräsentiert oder die Bleibethese der Studierenden? Oder allgemeiner formuliert: Haben Ostdeutschland und die ostdeutsche Provinz ein Abwanderungsproblem oder nicht? Diese Fragen existieren nicht mehr, weil sie in der vorgestellten Perspektive nicht mehr zulässig sind.



Abb. 17: „Das Eine“, „Das Andere“
(eigene Darstellung.)

Die Frage „Ist es so *oder* anders?“ und somit die Suche nach einer Wahrheit des „Einen“ *oder* „Anderen“ (vgl. Abb. 17) gibt es deshalb nicht, weil die Logik einer reflexiv gewendeten Blickrichtung beim Auftauchen einer solchen Frage zur Veränderung des Gegenstands zwingt. Bezogen auf das Thema bedeutet das, dass es im ontologisch-objektiven Sinn keine Räume wie Ostdeutschland und die ostdeutsche Provinz gibt. Folglich ist auch die Beobachtung dieser Räume im ontologisch-objektiven Sinn nicht möglich. Es gibt Ostdeutschland und auch die ostdeutsche Provinz, aber im konstruierten Sinn, d. h. im Plural und als konstitutive Vehikel von Beobachtungen, (Sprach-)Praktiken, Erzählungen, Geschichten oder Argumenten und das hier im Fokus von Fragen zu „Räumlicher (Im)Mobilität“. Unter den Prämissen eines „Zweiten Blicks“ sind sie somit nur in diesen Bedeutungen und Funktionen beobachtbar.

Die geschilderte Irritation des Eingangsfalls mit der reflexartigen Frage nach dem „Ist es so *oder* anders?“ ist also reflexiv ausgebremst. Anstelle dessen wird die Irritation an der Grenze von zwei ganz unterschiedlichen Beobachtungen selbst zum Gegenstand der Beobachtung gemacht. Sie avanciert zum Anlass zu expliziter Reflexivität. Voraussetzung eines solchen Anlass ist es, dass dem „Einen“ und dem „Anderen“ zunächst auf einer tieferen Ebene eine Verbindung unterstellt wird, die oberflächlich betrachtet ein Rätsel zum Vorschein bringt (vgl. Abb. 18).

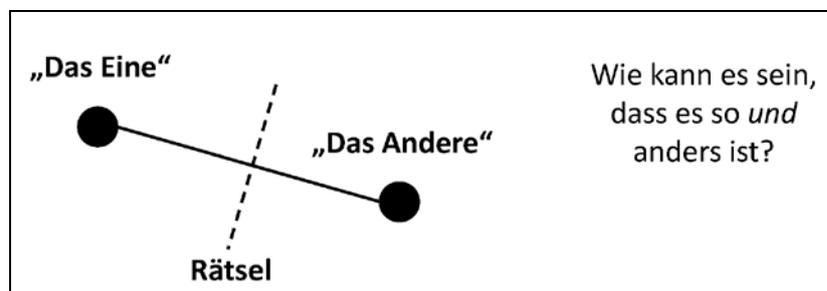


Abb. 18: Die rätselhafte Verbindung des „Einen“ mit dem „Anderen“
(eigene Darstellung)

Diese Unterstellung geht schließlich prinzipiell einher mit der abstrakten Frage: Wie kann es sein, dass es so *und* anders ist? Auf das Thema gemünzt entsteht das Rätsel mit anschließender Frage: „Wie kann es sein, dass die Beobachtungen von räumlichen Mobilitätsfragen, wie sie in Wissenschaft und Alltag im Fall Ostdeutschland/ ostdeutsche Provinz geführt werden, eine Verlust- und eine Idyllperspektive zum

Vorschein bringen? Der anfängliche Beobachtungsgegenstand (die Sache eines ostdeutschen Abwanderungsproblems) hat sich somit verändert.

Durch den reflexiven Blick wird das „Dritte“ als hinzukommendes Moment mit dem Potential, die Beziehung des „Einen“ mit dem „Anderen“ zu verändern, initiiert und organisiert (vgl. Abb. 19).

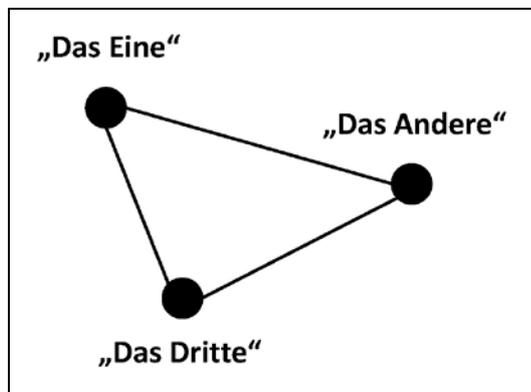


Abb. 19: Das „Dritte“
(eigene Darstellung)

Es nimmt seinen Ausgangspunkt im „Rätsel als Grenzfall“ und wird durch Antworten auf die gestellte Frage vorerst hypothetisch bezeichnet. Das „Dritte“ zeigt sich bezogen auf das Thema in bisher ungesehenen Aspekten, die bei Beobachtungen im Umfeld von räumlichen Mobilitätsfragen mit der Verwendung des Terminus „Räumliche Mobilität“ in einem nicht-reflexiven Verständnis einhergehen. Gemeint ist einerseits seine implizite Funktion als Kategorie der Unterscheidung und des Vergleichs von räumlicher Mobilität und räumlicher Immobilität; und andererseits, dass für den Vollzug dieser Unterscheidung versteckte Geographien als probates Mittel gelten. Dabei handelt es sich um implizites geographisches Hintergrundwissen, wie es mit realraumzentrierten Perspektiven wie der des Containerraums einhergeht. Letztlich besteht das „Dritte“ im Sichtbarwerden einer hochfunktionalen Vorstellung von „raumdeterminierter (Im)Mobilität“, die das herkömmliche Beobachten von Abwanderungen auf der *einen* und Sesshaftigkeit auf der *anderen* Seite implizit steuert.

Das „Dritte“ durchläuft ab da einen umfangreichen Kultivierungsversuch, in dem es mit den bisherigen Beobachtungen (erster Ordnung) *explizit* in Beziehung gesetzt wird (vgl. Abb. 20). Die Fragen „Was ist das Eine?“ und „Was ist das andere?“ und „Wie kann es

sein, dass es so *und* anders ist?“ werden erweitert durch die Fragen „Wie entsteht ‚Das Eine‘?“ und „Wie entsteht ‚Das Andere‘?“ und „Wie rekuriert ‚Das Eine‘ und zugleich ‚Das Andere‘ auf ähnliche Erkenntnisfiguren (= Geographien) im Hintergrund?“

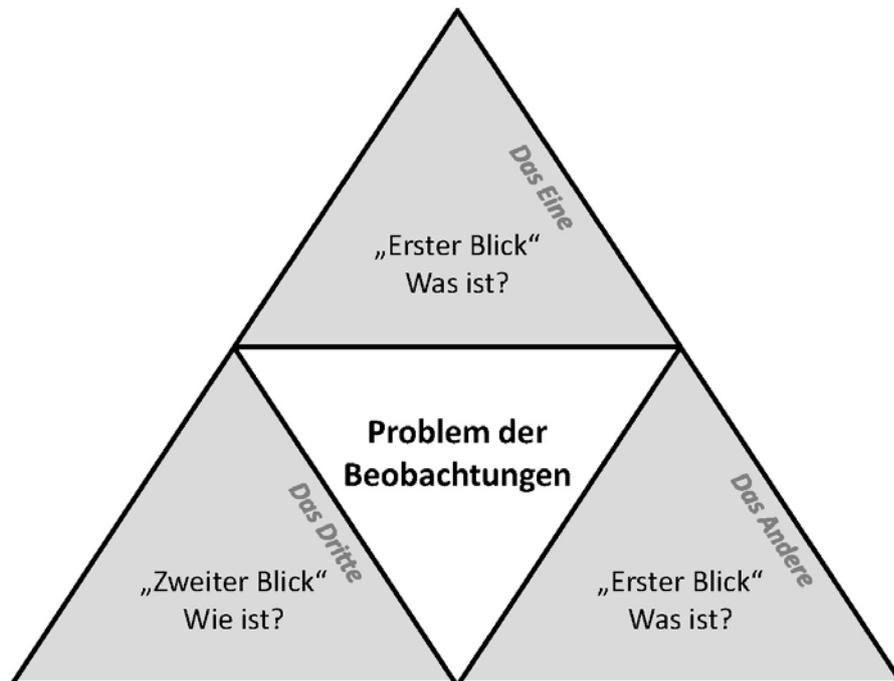


Abb. 20: Das Problem der Beobachtungen – Fraktale Ordnung I
(eigene Darstellung)

Bildlich ausgedrückt, entsteht mit dem „Dritten“ nun weniger ein Dreieck mit drei benennbaren Ecken, sondern eine fraktale Ordnung. Ein solches Fraktal demonstriert die Entfaltung des „Rätsels als Grenzfall“ zum „Problem der Beobachtungen“. Symbolisiert wird das Ganze, in dem sich die Grundfigur des Dreiecks als selbstähnliches Muster fortschreibt. Mit den zu einem Muster verbundenen Dreiecken geht eine leichte Bedeutungsverschiebung einher. Der Fokus liegt nun weniger auf den Ecken, sondern verstärkt auf den verbindenden/trennenden Seiten. Die Ecken sind dann eher neuralgische Punkte, wo „Das Eine“, „Das Andere“ und/oder „Das Dritte“ kollidiert oder verschwimmt.

Dieses Fraktal wird als illustrative Figur der „Beobachtung von Problembeobachtungen“ deshalb gewählt, weil es zweierlei symbolisiert: Erstens werden alle problemkonstitutiven Beobachtungen grundsätzlich in ihren Beziehungen zueinander und das zugleich ohne Über-, Unterbewertung der einzelnen Problemseiten sichtbar.

Die Idee des Problems als besondere Konstellation aufeinander bezogener Beobachtungen wird somit auch bildhaft anschaulich figuriert.

Zweitens symbolisiert das Fraktal den Aspekt einer *geordneten* Beobachtung auf besondere Weise. Ausgehend von den äußeren Eckpunkten spannen sich die einzelnen Beobachtungslogiken auf, die jeweils eine Problemseite kennzeichnen. Nun können sich innerhalb einer solchen Logik ganz unterschiedliche Beobachtungsebenen entfalten, die wiederum als Muster kleinerer Dreiecke eigene Fraktale bilden (vgl. Abb. 21).



Abb. 21: Das Problem der Beobachtungen – Fraktale Ordnung II
(eigene Darstellung)

In Verbindung mit dem Thema „Räumliche Mobilität, Ostdeutschland und die ostdeutsche Provinz“ sind die Beobachtungsebenen z. B. bei der Auseinandersetzung mit Abwanderungen („Weg von“) mit dem Rückgriff auf die Beobachtungen in differenten Praxisfeldern (akademisch/professionell, populär, alltäglich) angezeigt (vgl. Abb. 22). Alle Facetten, Beobachtungen, Geschichten oder Erzählungen, die das ostdeutsche (Im)Mobilitätsproblem umfasst, sind dann diesseits der Dreiecksbeziehung des „Einen“ („Weg von“), des „Anderen“ („Dort sein“/„Hin zu“) und des reflexiven „dritten“ Blicks auf das „Eine“ und des „Anderen“ in geordneter Form beschreibbar.

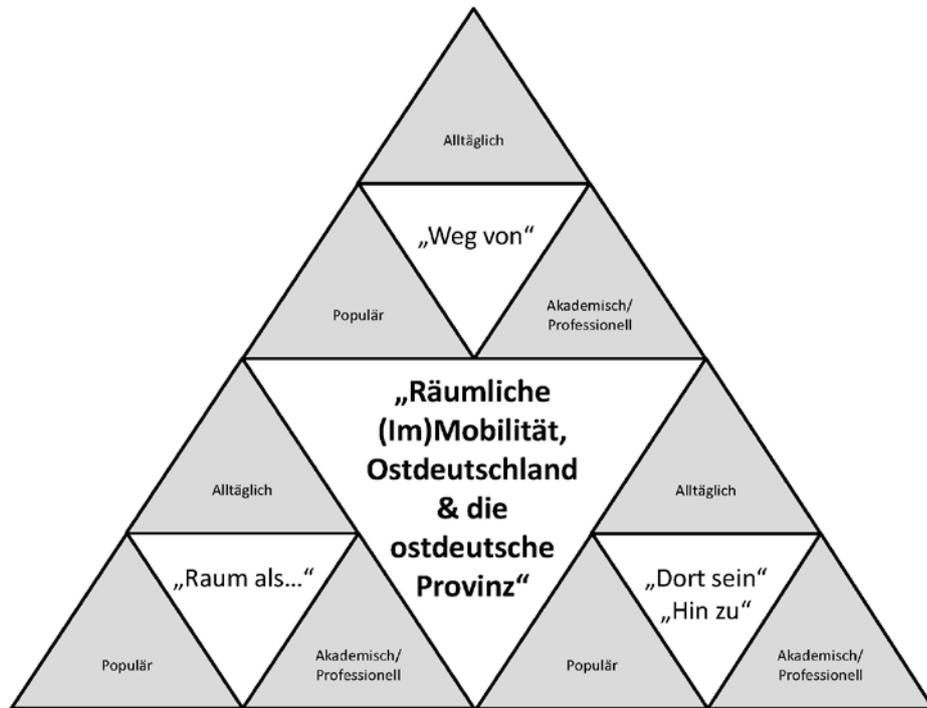


Abb. 22: Der Problemfall „Räumliche (Im)Mobilität, Ostdeutschland & die ostdeutsche Provinz“ – Fraktale Ordnung III
(eigene Darstellung)

Nun ist mit dem dargestellten Fraktal ein besonderer geometrischer Effekt verbunden, der hier sogenannte „Effekte des Dritten“ bildlich zum Ausdruck bringen soll (vgl. Abb. 23). Es wurde bereits konstatiert, dass das „Dritte“ die Beziehung des „Einen“ zum „Anderen“ alteriert. Klappt man in einer 3D-Projektion alle Sektoren („Das Eine“, „Das Andere“, „Das Dritte“) nach oben, so werden sie auf einen gemeinsamen Punkt ausgerichtet.

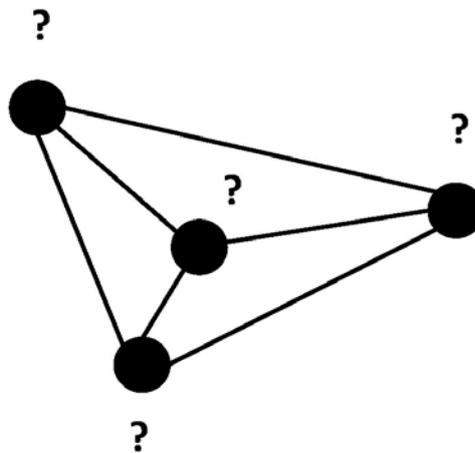


Abb. 23: „Effekte des Dritten“
(eigene Darstellung)

Mit deutender Fantasie kann festgestellt werden, dass die einzelnen Sektoren als Problem- bzw. Beobachtungsfelder in einem Punkt verschmelzen. Dieser Punkt kann einerseits als das Ende des Problemebeobachtens als koordinativer und ordnender Akt betrachtet werden. Es liegt andererseits aber auch nahe, diesen Verschmelzungsakt mit dem Ende des Problems gleichzusetzen. Dem ist jedoch nicht ganz so. Wenn alles zu einem Punkt verschmelzen kann, existiert das Problem als „Problem in der Sache“, d. h. in Form einer sachlogischen Frage wie „Ist es so *oder* anders?“ nicht mehr. Die Figur zeigt dies sehr anschaulich, weil die Sache an sich rundum abgedichtet ist durch die einzelnen Sektoren bzw. Beobachtungsfelder, so dass sie für den Beobachter nicht mehr zugänglich ist. Dagegen kann ein Problem als „Problem der Beobachtungen“ jederzeit aufs Neue entfaltet werden. Dafür besitzt die Figur Ecken, die Ausgangspunkte symbolisieren, an denen sich neue Muster und Ordnungen herauskristallisieren können. Was also übrig bleibt, ist eine abgeschlossene Figur – eine Pyramide – mit einem Endpunkt und drei weiteren Ecken daran. Diese Eckpunkte stehen für potentielle Anfänge, für neue Rätsel, Probleme und Fragen, für neue Beobachtungslogiken, Erzählungen, Geschichten und Argumente. Aber all das geschieht jetzt unter der *Voraus-Setzung* eines veränderten Beobachtungsobjekts.

Es sind jene Ecken, an denen (Problem-)Beobachtungen neu eröffnet werden können. Im Fall des Themas fordern die Ecken vorerst dazu auf, prinzipiell *nachzudenken*, wozu die reflexive Beobachtung im Fall „Räumlicher Mobilität, Ostdeutschland & die ostdeutsche Provinz“ nützlich ist und was sie an Erkenntnisgewinn zum Vorschein bringt.

12.2 „Nach-gedacht“ – Vom Nutzen eines geordneten Problems

Sich mit Problemen im Umfeld von räumlichen Mobilitätsfragen in reflexiver Manier auseinanderzusetzen, ist zweckmäßig und das in vielerlei Hinsicht. Auch oder gerade weil die Beobachtungen lehrstückhaft konzipiert sind, sind mit ihnen Implikationen verbunden, die das Nachdenken über „räumliche (Im)Mobilität“ in Wissenschaft oder professionellen Feldern wie Politik, Raumplanung oder Bildung bereichern können.

Die Ausführungen des Lehrstücks zeigen einerseits, dass über räumliche (Im)Mobilitätspraktiken im Fall Ostdeutschland in akademisch/professionellen, populären und alltäglichen Praxisfeldern auf den ersten Blick ganz unterschiedlich kommuniziert wird.

Es geht um Abwanderungen, Rückwanderungen, Zuwanderungen und Sesshaftigkeit. Auf den zweiten Blick, d. h. auf der Ebene der *Voraus-Setzungen* sind sich alle Beobachtungen ähnlich, in der Art, dass sie auf einen impliziten Modus geographischer (Be-)Deutungs- bzw. Problemproduktion rekurrieren. Erkennbar wird, dass es letztlich Ideen von Räumen – Ostdeutschland, die ostdeutsche Provinz – sind, die das Beobachten, das Erzählen, das Argumentieren im Kontext von (Im)Mobilitätsfragen zumeist implizit strukturieren. Im „Großen“ handelt sich um Raumabstraktionen (= Ostdeutschland ist...!), die sich narrativ zu konsistenten Raum-*Figuren* (z. B. der ökonomisch-rationale Migrant) verdichten. Im „Kleinen“ tauchen diese Raum-*Figuren* wieder auf, in dem sie in Selbst-Narrationen eingewoben werden, mit dem Ziel, ein eigenes (im)mobiles Leben kohärent zu entwerfen. Auf den Punkt gebracht, handelt es sich um ein klassisches geographisches Denken, was dem Erzählen und Argumentieren auf allen Beobachtungsebenen einen großen Dienst erweist.

Folglich sind es zwei allgemeine Aspekte, mit denen Implikationen verbunden sind: Erstens haben sich die Bemühungen zur Klärung von Problemen im Umfeld von räumlichen (Im)Mobilitätsfragen auf die besondere Art der Herstellung von Geographien einschließlich ihres Gebrauchswerts einzulassen. Zweitens impliziert die sprachliche Verfasstheit von Geographien eine Hinwendung auf Sprachpraktiken wie das Erzählen und Argumentieren.

Eine solche Hinwendung ist insbesondere bei der Auseinandersetzung mit räumlichen (Im)Mobilitäts*praktiken* von größter Bedeutung. Gerade beim Versuch, räumliche (Im)Mobilität in der Erwägung des Einzelnen besser zu greifen, bietet sich ein reflexives Vorgehen an, das den Blick abstellt auf die Funktion von raumbezogenen Erzählungen, die diskursiv hergestellt werden und zur begründenden Rahmung von (im)mobilen Praktiken Verwendung finden. Das Lehrstück gibt Anlass zur Annahme, dass die räumliche (Im)Mobilitätsentscheidung eine hochkomplexe Angelegenheit ist. Diese Annahme hat in erster Linie die wissenschaftliche Beobachtung in Rechnung zu stellen. Sie sollte jedoch auch die didaktischen Bemühungen in der Praxis geographischer Vermittlung – im Unterricht, im Seminar, in der öffentlichen und politischen Diskussion – grundlegend mit strukturieren. Gestaltgebend sollten dabei die Einsichten sein,

- dass räumliches (Im)Mobilitätshandeln grundsätzlich ein aktiver und kein passiver Prozess ist, der zwischen mobilen und immobilen Handlungsalternativen auswählt bzw. auswählen muss.
- dass dieser Entscheidungsprozess in ein „eigenes Leben“ eingebettet ist, das einem individuellen „Bauplan“ folgt.
- dass dieser Entscheidungsprozess zugleich mit diskursiv erzeugten Gegebenheiten wie spezifischen Raum-*Figuren* verstrickt ist, die dazu taugen, individuelle „Baupläne“ zu stützen, irritieren, dynamisieren oder zu zerstören.
- dass die Entscheidung über räumliche (Im)Mobilität letztlich als narratives *Aus-* und *Ver-*Handeln von Geographien beobachtbar und verständlich wird.

Es handelt sich um Aspekte einer allenfalls grundsätzlichen Erkenntnisfigur, die für das Beobachten von räumlichen (Im)Mobilitätsfragen in ganz unterschiedlichen Praxisfeldern in Anschlag gebracht werden sollte. Es ist eine basale Figur, die je nach Aufgabenfeld des Beobachters und seiner fachlichen Expertise entsprechend weiter entwickelt und passend gemacht werden muss. Diesbezüglich schließen sich z. B. Fragen an, wie ein Zugang zu den Erzählungen und Argumenten im „Großen“ und im „Kleinen“ erkenntnis- und fachtheoretisch, methodologisch, methodisch oder didaktisch einwandfrei gelingen kann.

Für die Beantwortung dieser Fragen ist die Kunst des „Zweiten Blicks“ des *Geographiedidaktikers* am Ende. Seine Aufgabe ist in entsprechenden Situationen für explizite Reflexivität zu sensibilisieren und dazu passende Fragen, Probleme und Problemlösungen stimulieren. Hingegen obliegt ihre Ausgestaltung und Weiterverwertung den Zuständigkeiten der jeweiligen fachlichen Expertise – so z. B. dem Geographen die Antwort auf die Raumfrage, dem Empiriker die Antwort auf die Frage nach der methodisch besten Beobachtungsstrategie, dem Geographielehrer die Antwort auf die Frage nach der Organisation eines passenden Lernarrangements, dem Politiker die Antwort auf die Frage nach dem richtigen Entscheidungsvollzug und dem Geographiedidaktiker als Figur quer zu allen die Antwort auf die Frage, wie alles wieder in eine Ordnung kommt.

13 Ein Ende

Es wurde in dieser Arbeit bereits mehrmals über das Beginnen und das Enden sowie deren Unmöglichkeit in einem absoluten Sinn gesprochen. Ich möchte dazu noch einmal folgendes Zitat von SCHMIDT (2003a:26) bemühen: Die Beobachtung bedeutet einen Weg „vom anfanglosen Beginn über Strukturbildung aus Haltlosigkeiten bis zur Endgültigkeit der Vorläufigkeit“. Diese Aussage soll an dieser Stelle daran erinnern, dass es darum geht, *ein* Ende zu (er)finden. Jedes Ende ist vorläufig; das ist das Endgültige daran. Folglich ist das auch in diesem Fall so. Konsequenz daraus ist, dass ich mich jetzt dafür entscheide, einen Endpunkt zu *setzen*. Das mache ich deshalb, weil *ich* glaube, dass die einleitend formulierten Fragen beantwortet sind: Was heißt es als Geographiedidaktiker „reflexiv zu sein“? oder: Unter welchen (fach-)theoretischen und (fach-)didaktischen Voraussetzungen kann geographiedidaktische Reflexionsarbeit im Sinne von Reflexivität in Form didaktischer Erkenntnisfiguren konzipiert werden? Beide Fragen haben abstrakt-theoretisch und thematisch-praktisch eine umfangreiche Würdigung erfahren. Sie sind in einer solchen Ausführlichkeit und Tiefe behandelt worden, wie es mir als Beobachterin zum Zeitpunkt der Forschungsarbeit möglich war. Die Dissertationsschrift repräsentiert nicht mehr, aber auch nicht weniger als (*m*)eine theoriegeleitete und praxisorientierte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand eines reflexiv-kritischen geographischen und didaktischen Denkens.

Ergebnis der Forschungsbemühungen ist ein konzeptioneller Entwurf zu „Geographiedidaktischer Reflexivität“. Es handelt sich dabei um eine Beobachtungsstrategie bzw. ein beobachtungsleitendes „Strickmuster“ (RHODE-JÜCHTERN et al. 2008:20) für die Auseinandersetzung mit geographisch relevanten Problemen, das grob aus zwei Teilen besteht.

Der eine Teil wurde als „Erkenntnisfigur des Geographiedidaktikers als reflexiver Beobachter“ entworfen. Diese Erkenntnisfigur impliziert so etwas wie einen festen Ausgangspunkt für die Beobachtung. Sie markiert einen Standpunkt, den der Beobachter einnehmen kann. Es ist ein Standpunkt, der ihn mit ganz unterschiedlichen Erkenntnisprinzipien ausstattet, die ihm eine geordnete Sicht auf die „Dinge“, besser: auf die Beobachtungen ermöglichen. Den Standpunkt eines „reflexiven Beobachters“ zu beziehen, bedeutet eine Grundhaltung zu antizipieren. Das entspräche dem Punkt, an

dem sich das geographiedidaktisch inspirierte Selbst mit einer „Wahrheit ausgerüstet“ (FOUCAULT 2009:610) hat.

Diese „Wahrheit“ entfaltet ihre Wirkungen, ihr Potential, einen Problemgegenstand zu gestalten und auszudifferenzieren, erst im Prozess des Beobachtens. Dies entspricht dem anderen Teil des Reflexivitätskonzepts. Dieser wurde angeregt mit der Erarbeitung von Erkenntnisfiguren im Umfeld der inhaltlichen Argumentationen des Lehrstücks. Der andere Teil betont nun weniger einen *festen* Standpunkt, als vielmehr eine *flexible* Haltung im Akt des Beobachtungsvollzugs. Der „Zweite Blick“ basiert auf festem Grund, aber an sich ist er flexibel. Dazu ist zu sagen, dass ich die Bezeichnung Flexibilität ganz bewusst gewählt habe. Sie bedeutet so viel wie Beweglichkeit und ist nicht zu verwechseln mit dem Begriff Variabilität im Sinne von Austauschbarkeit. Die Praxis des „Zweiten Blicks“ macht ein hohes Maß an Flexibilität notwendig. Im Bezug auf das Problem – die Problemerfindung, die Beobachtung von Problembeobachtungen, die Reorganisation von Problembeobachtungen – ist eine bewegliche Haltung in Bezug auf die Auswahl fachtheoretischer, fachinhaltlicher und fachdidaktischer Beobachtungswerkzeuge gefragt. Aber all diese Mittel stehen im Einklang mit den Prämissen der zugrunde gelegten Erkenntnistheorie, d. h. einem konstruktivistisch informierten Beobachtungsstil. Und diese Setzung macht, dass das Konzept zu „Geographiedidaktischer Reflexivität“ an einem entscheidenden Punkt nicht variabel ist. Nicht austauschbar ist der *Grund* des Ganzen – die Erkenntnisfigur reflexiver Beobachtung mit ihren Erkenntnisprinzipien aus dem Spektrum der Konstruktivismen im Bereich der Epistemologien und Fachtheorien sowie ihrer didaktischen Erfordernisse. Aber flexibel sollte bezogen auf die Problembearbeitung all das behandelt werden, was mit diesen *Grund-Setzungen* im Sinne von Viabilität vereinbar ist.

Die Idee, eine eigene Reflexivitätskategorie für die Geographiedidaktik zu kreieren und zugleich zu erproben avanciert m. E. selbst zu einem lohnenden Thema und das insbesondere mit Blick auf seine Zweckmäßigkeit. Zunächst bin ich davon überzeugt, dass mit ihr ein neuralgischer Punkt zu behandeln ist. Gemeint ist der entscheidende, aber schwierige Schritt, den ein Beobachter zu nehmen hat, wenn er den Wechsel von der routinisierten Erst- zur anstrengenden Zweitbeobachtung erreichen möchte. Die Schwierigkeit steckt einerseits darin, einen solchen Schritt überhaupt gehen zu wollen.

Dieser Schwierigkeit nimmt sich das Konzept an, in dem es den Punkt des potentiellen „Nicht-Wollens“ zunächst einmal berücksichtigt. Darüber hinaus begründet das Konzept seine Legitimation selbst und das in der Art, dass es sich selbst *nur* in Anbetracht eines Rätsels, eines Problems und einer Frage zulässt. Konzipiert wird also ein „Zweiter Blick“ für den Bedarfsfall. Damit kommt automatisch das Versprechen ins Spiel, dass mit einem reflexiven Vorgehen immer auch *ein* Weg aus dem Problem heraus möglich ist. Daraus kann aus meiner Sicht viel Motivation geschöpft werden, um sich überhaupt auf eine „ungemütliche Sache“ (VON GLASERSFELD 2005²:32) wie dem „Zweiten Blick“ einzulassen.

Ein andere Schwierigkeit, um den Schritt von der Erst- zur Zweitbeobachtung zu meistern, bezieht sich weniger auf den Willen, einen solchen zu tun, als vielmehr darauf, diesen Schritt überhaupt gehen zu können. Ein komplexes und mitunter unübersichtliches Feld konstruktivistischer Theoriebildungen macht es nicht leicht, sich – wohlbemerkt in der Praxis – auf *einen* reflexiven Beobachtungsstil zu einigen und diesen bei Bedarf sorgfältig zu pflegen, d. h. sich dabei auf sicherem Grund von theoretischer Tiefe und praktischen Erfordernissen zugleich zu bewegen. Nun besteht der Anspruch der Forschungsarbeit genau darin, die reflexive Beobachtung für geographisch relevante Fragen in didaktischen Zusammenhängen zu kultivieren. Kultivieren bedeutet in diesem Kontext, eine „gemütlichere“ Version der geographiedidaktischen Zweitbeobachtung anzubieten. Gemütlichkeit entsteht für mich immer dann, wenn das Durcheinander an einem Ort aus-, weg- und aufgeräumt wird und dabei eine neue Ordnung entsteht, in der man sich besser zurechtfindet als zuvor. Ich sehe den Wert dieser Arbeit in erster Linie darin, dass sie das „Durcheinander“ des geographiedidaktischen „Zweiten Blicks“ in *eine* Ordnung bringt. Das gelingt, indem die Vielzahl der Konstruktivismen auf zentrale und brauchbare theoretische Elemente, Erkenntnisprinzipien und Erkenntnisfiguren didaktisch reduziert sind. Diese Ordnung avanciert zur Voraus-*Setzung* dafür, dass sich der Beobachter bei der reflexiven Handhabung eines Problems nun besser zurechtfinden kann als zuvor.

In Sachen Zweckmäßigkeit des Forschungsgegenstandes wurde einleitend noch ein weiterer Aspekt angedeutet. Der Geographiedidaktiker soll mit dem Reflexivitätskonzept nicht nur die Möglichkeit bekommen, sich selbst mit einer „Wahrheit auszurüsten“, sondern zugleich Werkzeuge, die ihm dabei hilfreich sind, andere in ihrer

reflexiven Beziehung zu ihren eigenen geographischen (Problem-)Wirklichkeiten zu unterstützen. Es geht also um den Nutzen des Ansatzes für all diejenigen, die einen „Zweiten Blick“ bereits routinisiert bei der Beobachtung von Geographien zur Anwendung bringen. Das Konzept hilft, weil es den geübten Zweitbeobachter an die schwierigen Punkte des „Nicht-Wollens“ und „Nicht-Könnens“ erinnert, die er selbst vielleicht lange überwunden hat. Mit dem vorgestellten Ansatz ist ein Wiederbewusstwerden des potentiell vergessenen Tatbestands intendiert, dass es sich beim reflexiv-kritischen geographischen Denken in alltäglichen oder professionellen Zusammenhängen nicht um eine leichte, sondern in den meisten Fällen um eine schwierige Sache handelt. Zum Wiederbewusstwerden hinzu gesellt sich mit dem Konzept ein Repertoire an einfachen didaktischen Ideen und Instrumenten, die nun jeder für sich ausgestalten, d. h. am Problem im Dialog mit einem Gegenüber entfalten kann. Ich denke an Instrumente wie z. B. den Dreischritt von „Problemerfindung – Problembeobachtung – Problemreorganisation“; die Suche nach impliziten Geographien in Form von Erkenntnis- oder Raum-*Figuren*; die exemplarische Fall-Beobachtung, das Prinzip Illustration; das didaktische Erzählen von Argumenten und Geschichten; die Sensibilisierung für das kreative Staunen zum (Er-)Finden von Rätseln; das illustrative Ordnen von Problembeobachtungen durch geometrische Figuren und Muster; das Lehrstück; die Analyse des raumbezogenen Arguments oder die Figur des „Einen, Anderen und Dritten“.

Ich denke beim Umgang mit den Erkenntnisfiguren und didaktischen Instrumenten also auch an Lehrende mit „Zweitem Blick“, die sich damit als routinisierte Zweitbeobachter ihrer eigenen Beobachtungsprinzipien nicht nur wieder bewusster werden, sondern diese didaktisch kultivierter in den Dialog bringen können, so z. B. im Klassenzimmer, im Seminarraum, im Hörsaal, in der medialen Öffentlichkeit oder im Fachkolloquium. Es sind Figuren und Instrumente, mit denen m. E. ein Stückweit mehr didaktische Sorgfalt ins Spiel kommt. Das, weil mit ihnen gewährleistet bleibt, dass der „Zweite Blick“ im Dialog überhaupt Sinn macht. Das macht er, weil er eben nur bei Bedarf zur Anwendung gelangt und dazu noch allerhand didaktische Auswege kennt, um das Gegenüber nicht mit Komplexitäten und Unsicherheiten zu über- oder unterfordern.

Insgesamt ist die Arbeit zu bewerten, als etwas *Grundgebendes* für die Gestaltung von Situationen, die auf eine reflexiv angelegte Verständigung im Umfeld eines

geographisch relevanten Problems setzen. Diese Einsicht verdeutlicht ein Ende, das für alles Mögliche ein potentieller Anfang ist. Es beschreibt also den Erkenntnisgewinn mit Blick auf das, was in dieser Arbeit geleistet wurde. Ein Erkenntnisgewinn offenbart sich aber auch mit Blick auf das, was in Unterscheidung zum Beobachteten nicht beobachtet wurde. Erkenntnisgewinn sind nach den Antworten somit auch die Fragen, die offen bleiben. Zunächst sei angemerkt, dass viele dieser Fragen mir als Beobachterin noch nicht zugänglich sind, weil sie sich innerhalb meiner „blinden Flecken“ befinden. Diese hervorzuholen ist Aufgabe des „Anderen“ oder des „Dritten“, spätestens dann, wenn diese Arbeit selbst zum Beobachtungs- und Kommunikationsanlass avanciert. Was sich jedoch im Rahmen dessen befindet, was ich als Gestalterin dieser Arbeit sehen kann, sind zwei wichtige Aspekte, die zwar im Verlauf der Beobachtung irgendwie mitgedacht, jedoch keinesfalls näher expliziert wurden. Bei allem, was die Erkenntnisfiguren zu einer reflexiven Beobachtung beitragen können, sind sie genau darin eben auch nicht zu überschätzen.

Schließlich fehlen erstens eine umfassende Auseinandersetzung und die Probe auf das Exempel in Fragen zur *Transferfähigkeit*. Transferfähigkeit bezieht sich weniger auf den thematischen „Stoff“ wie z. B. die Übertragung von Geschichten oder Argumenten zum ostdeutschen Abwandern, Zuwandern und Bleiben auf andere (Im)Mobilitätsphänomene. Transfer bedeutet die Übertragung des Verfahrens, mit dem man dem „Stoff“ bzw. Problem begegnet ist. Es geht also hier um den Transfer des „Strickmusters“ einer reflexiven Beobachtung auf andere Rätsel, Probleme und Fragen (vgl. RHODE-JÜCHTERN et al. 2008).

Den Erkenntnisfiguren des „Zweiten Blicks“ wird unter Vorbehalt unterstellt, dass sie das in diesem allgemeinen Sinn leisten können. Es wird ihnen jedoch mit Sicherheit unterstellt, dass sie dazu zumindest bei Fragen im Problemfeld zu „Räumlicher (Im)Mobilität“ in der Lage sind. Insgesamt wird vermutet, dass sie bei Problemen funktionieren, die es dringend erforderlich machen, auf die Art des „Räumelns“ (MIGGELBRINK 2005:104, SCHLOTTMANN 2005b:108) zu schauen. Das geschieht immer dann, wenn sicher geglaubte Wirklichkeiten gestört werden und sich dadurch als unbrauchbar erweisen (KERSTING 1991:108). Der „Zweite Blick“ betrifft dann ausschließlich Beobachtungsobjekte, die weniger als „Dinge“ – wie die Stadt, der Ort, das Land, die Erdgegend –, sondern vielmehr als Denken, Handeln oder

Kommunizieren zu beschreiben sind. Geographisch gewendet bedeutet Transfer die Übertragung eines „Strickmusters“ auf das Beobachtungsobjekt Geographie, aber *nur* in der Art, wie diese Geographien als Elemente von Handlung und Kommunikation in Erscheinung treten. Für den klassischen Raum-Problemfall ist das dargestellte „Strickmuster“ der geographiedidaktischen Zweitbeobachtung somit nicht geeignet.

Neben der Transferfrage fehlt noch ein weiterer wichtiger Aspekt in dieser Arbeit. Allenfalls am Rande beobachtet sind solche Fragen zur didaktisch-methodischen Gestaltung des „Zweiten Blicks“ im Dialog mit einem Gegenüber. Es wurde einleitend und grundsätzlich erläutert, dass der Geographiedidaktiker beratend tätig ist. Dies wurde zudem exemplarisch am Eingangsbeispiel illustriert. Auf eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem „Zweiten Blick“ im Dialog wurde weitestgehend verzichtet und sogar zusätzlich eine künstliche Trennlinie zwischen Problem und Situation gezogen. Der Schwerpunkt galt somit einer inhaltlichen Dimension, d. h. der Problembewältigung durch reflexives Beobachten. Resultat des Ganzen sind grundsätzliche Annahmen über eine reflexive Beobachtungsstrategie, die einiges an offenen Fragen für die Gestaltung kommunikativer Prozesse impliziert. Grundsätzlich geht es dabei um die Frage: „Wie kommt es, dass wir uns verstehen? Wie können wir innerhalb eines Dialogs zu einem gemeinsamen Verständnis gelangen?“ (GERGEN 2002:179). Ich möchte, ohne konkret zu werden, dazu lediglich eine Anregung formulieren. Reflexives Beobachten bedeutet zugleich reflexives Kommunizieren. Es liegt an den erkenntnistheoretischen Prämissen des Konzepts selbst, dass es im Dialog nicht um „wirkliches“ Verstehen, d. h. um ein gemeinsames Herausmodellieren einer wirklichen Wirklichkeit gehen kann, sondern allenfalls um „wirksames Orientieren“ auf die problemerzeugende Begrenztheit dieser Wirklichkeiten (KERSTING 1991:109). In dieser Orientierungsleistung auf das Problem und dessen Bearbeitung durch Reflexivität entfaltet sich im Sinne von Verständigung ein Potential, dass GERGEN (2002:186) als „dialogische Transformation“ bezeichnet. Es geht um die Möglichkeit, durch den Dialog Veränderungen im *Blick* auf das Problem herbeizuführen und es dadurch zu transformieren, es aufzulösen. Die gesamte Beobachtung zum Problemfall „Räumliche Mobilität, Ostdeutschland & die ostdeutsche Provinz“ kann sich so vorgestellt werden, als wäre sie Ergebnis eines solchen *problem*-transformierenden Dialogs. Damit sich das dialogische Transformationspotential tatsächlich herauskristallisieren kann, bedarf es

einer Grundhaltung des Geographiedidaktikers, wie sie eingangs mit dem Berater auf den Plan tritt, der in einer Haltung teilnehmender Passivität in der Lage ist, wirksam zu orientieren auf das Herstellen von Geographien, auf raumbezogene Argumente und Erzählungen und auf die Probleme, die darin begründet liegen. Didaktisch-methodisch kommt dann wiederum all das bereits Bekannte in Frage: das Lehrstück, das Exempel, die Kasuistik, die Illustration, die didaktische Erzählung usw. Insgesamt bedeutet „wirksam zu orientieren“ nicht mehr, aber auch nicht weniger als Intervention. Der Geographiedidaktiker mit „Zweitem Blick“ avanciert letztlich zum Interventionisten. KERSTING (1991:109ff.) fragt in diesem Kontext: Was tun Interventionisten, wenn sie intervenieren? Sie kommunizieren; sie lassen sich herausfordern; sie hoffen; sie lassen die Eigenleistung des Gegenübers zu; sie glauben, dass ihre Intervention sinnvoll ist; sie sorgen gemeinsam mit ihren Klienten für Irritation; und sie lieben ihre Klienten aus dem Grund, weil derjenige, der für Verunsicherung sorgt, zugleich auch kooperieren muss.

Ich möchte diese Forschungsarbeit an dieser Stelle nun „wirklich“ beenden und dazu ein Zitat und eine Frage bemühen, die zum Anfang der Beobachtung zurückführen:

„Aus Regeln wird Ordnung aufgebaut – und aus der Ordnung Regeln zum Handeln. Diesen Handlungsregeln kann man freiwillig folgen, weil man vernunftmäßig dazu überzeugt wird, oder man wird durch Verordnungen dazu gezwungen. [...] Es bedarf keiner Erklärung, welche dieser Wege angenehmer und letzten Endes [für den Geographiedidaktiker, A. S.] fruchtbarer ist (VON GLASERSFELD 1997c:104).

In diesem Sinn habe ich mit dieser Arbeit das gemacht, was immer gemacht wird, wenn eine Frage auftaucht, die dringend eine Antwort braucht, damit der Beobachter selbst wieder zur Kontinuität seiner Beobachtung, zu Handlungsfähigkeit, Ruhe und Ordnung zurückfindet. Ich habe aus Regeln Ordnung und aus der Ordnung Regeln zum Handeln aufgebaut. Dass ich eine Antwort auf das geographiedidaktische Reflexivitätsproblem *so* und nicht anders gefunden habe, liegt auch daran, dass ich weniger durch zwanghafte Verordnung, als vielmehr vernunftmäßig von den Regeln einer reflexiv-kritischen geographischen Weltansicht überzeugt bin, wie sie im Feld konstruktivistischer Geographien eingefordert wird. Damit kann ich die eingangs gestellte Frage nicht nur theoriegeleitet und wissensbasiert, sondern auch mit gutem Gewissen beantworten: Habe ich als Geographiedidaktikerin im Dialog mit der Studierenden professionell gedacht und gehandelt? Vor dem Hintergrund der dargestellten Prinzipien und Figuren

einer geordneten reflexiven Beobachtungsstrategie sowie einer vernunftmäßigen Überzeugung lautet die Antwort: Ja.

Literatur

AHBE, T. (2006): Politik und dramatisierende Selbstdeutung. Selbst-Narrationen und sozialistische Meta-Erzählung am Beispiel eines Angehörigen der „integrierten Generation“. In: SCHÜLE, A., DERS. & R. GRIES (HRSG.): Die DDR aus generationengeschichtlicher Perspektive. Eine Inventur. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 305-322.

ALTROCK, U. (2005): Landliebe als Naturerfahrung von Städtern – mehr als planerisch irrelevante verklärte Sehnsüchte? In: DERS., GÜNTHER, S., HUNING, S., NUISSL, H. & D. PETERS (HRSG.): Landliebe – Landleben. Ländlicher Raum im Spiegel von Sozialwissenschaften und Planungstheorie. Berlin: Verlag Uwe Altröck, S. 69-96 (= Planungsrundschau, Nr. 12).

ALTROCK, U., GÜNTHER, S., HUNING, S., NUISSL, H. & D. PETERS (2005a): Landliebe und Landleben. In: DIES. (HRSG.): Landliebe – Landleben. Ländlicher Raum im Spiegel von Sozialwissenschaften und Planungstheorie. Berlin: Verlag Uwe Altröck, S. 7-12 (= Planungsrundschau, Nr. 12).

ALTROCK, U., GÜNTHER, S., HUNING, S., NUISSL, H. & D. PETERS (2005b) (HRSG.): Landliebe – Landleben. Ländlicher Raum im Spiegel von Sozialwissenschaften und Planungstheorie. Berlin: Verlag Uwe Altröck (= Planungsrundschau, Nr. 12).

ARNOLD, R. (2003): Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In: DERS. & I. SCHÜBLER (HRSG.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 14-36 (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 35).

ARNOLD, R. (2005): Intervention? – Abschiede von pädagogischen Steuerungsillusionen (Pädagogischer Konstruktivismus, Teil VI). In: GEW-Zeitung Rheinland Pfalz, Sonderbeilage, S. XIII-XVI.

ARNOLD, R. (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

ARNREITER, G. & P. WEICHART (1998): Rivalisierende Paradigmen im Fach Geographie. In: SCHULZ, G. & P. WEINGARTNER (HRSG.): Koexistenz rivalisierender Paradigmen. Eine postkuhnsche Bestandsaufnahme zur Struktur gegenwärtiger Wissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 53-85.

BACHMANN, W. (1989): Konzepte der didaktischen Reduktion aus handlungsorientierter Sicht. Eine berufspädagogische Bestandsaufnahme und Neuinterpretation. Bergisch Gladbach: Verlag Thomas Hobein.

BADE, K. J. & J. OLTMER (2004): Normalfall Migration. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- BAECKER, D. (2008): Zur Kontingenzkultur der Weltgesellschaft. In: DERS., KETTNER, M. & D. RUSTEMEYER (HRSG.): Über Kultur. Theorie und Praxis der Kulturreflexion. Bielefeld: Transcript, S. 139-161.
- BÄHR, J. (2004⁴): Bevölkerungsgeographie. Stuttgart: Ulmer.
- BARDMANN, T. M., KERSTING, H. J., VOGEL H. C. & B. WOLTMANN (1991): Irritation als Plan. Konstruktivistische Einredungen. Aachen: Wissenschaftlicher Verlag des Institutes für Beratung und Supervision Aachen.
- BAUER, I. (2010): Jugendgeographien. Ein subjekt- und handlungsorientierter Ansatz in Theorie und Praxis. Berlin: Lit-Verlag (= Praxis Neue Kulturgeographie, Bd. 7).
- BECK, U. (2001): Das Zeitalter des „eigenen Lebens“. Individualisierung als „paradoxe Sozialstruktur“ und andere offene Fragen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 29, S. 3-6.
- BECKER, H. (2005): „Land“ – Von den Unzulänglichkeiten einer Kategorie. In: Land-Berichte – sozialwissenschaftliche Halbjahresschrift über ländliche Regionen. Jg. 8, H. 1, S. 22-30.
- BEEZ, S. (2000): „Ländlichkeit“ eine politische und biographische Konzeptionalisierung im sozialen Wandel. Eine Untersuchung zu räumlicher Mobilität in ostdeutschen ländlichen Gemeinden. In: Land-Berichte – sozialwissenschaftliche Halbjahresschrift über ländliche Regionen, o. Jg., H. 2, S. 48-67.
- BEEZ, S. (2004): Dörfer in Bewegung. Ein Jahrhundert sozialer Wandel und räumliche Mobilität in einer ostdeutschen ländlichen Region. Hamburg: Krämer (= Beiträge zur Osteuropaforschung, Bd. 9).
- BEEZ, S. (2005): Migration. In: DERS., BRAUER, K. & C. NEU (HRSG.): Handwörterbuch zur ländlichen Gesellschaft in Deutschland. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 168-184.
- BEEZ, S. (2006): „Meine Kinder sollen frei entscheiden“ – Migrationsorientierungen von Jugendlichen in ostdeutschen ländlichen Regionen. In: STERBLING, A. (HRSG.): Migrationsprozesse. Probleme von Abwanderungsregionen. Identitätsfragen. Hamburg: Krämer, S. 255-281.
- BEEZ, S., BRAUER, K. & C. NEU (2005) (HRSG.): Handwörterbuch zur ländlichen Gesellschaft in Deutschland. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- BERG, H. C. & T. SCHULZE (1995): Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik. Neuwied: Luchterhand.
- BIRG, H. (2003³): Die demographische Zeitenwende. Der Bevölkerungsrückgang in Deutschland und Europa. München: C. H. Beck.
- BIRKENHAUER, J. (1999): Exemplarisches Prinzip. In: BÖHN, D. (HRSG.): Didaktik der Geographie. Begriffe. München: Oldenbourg, S. 38-39.

- BISKY, J. (2005): Die deutsche Frage. Warum die Einheit unser Land gefährdet. Berlin: Rowohlt.
- BLIEN, U. & K. WOLF (2001): Regionale Disparitäten auf ostdeutschen Arbeitsmärkten. In: Informationen zur Raumentwicklung, o. Jg., H. 1, S. 49-57.
- BLOTEVOGEL, H., G. HEINRITZ & H. POPP (1986): Regionalbewusstsein. Bemerkungen zum Leitbegriff einer Tagung. In: Berichte zur deutschen Landeskunde, Jg. 60, H. 1, S. 103-114.
- BLOTEVOGEL, H., G. HEINRITZ & H. POPP (1987): Regionalbewusstsein – Überlegungen zu einer geographisch-landeskundlichen Forschungsinitiative. In: Informationen zur Raumentwicklung, o. Jg., H. 7/8, S. 409-418.
- BLOTEVOGEL, H., G. HEINRITZ & H. POPP (1989): „Regionalbewusstsein“. Zum Stand der Diskussion und einen Stein des Anstoßes. In: Geographische Zeitschrift, Jg. 77, H. 2, S. 65-88.
- BÖHNISCH, L., FUNK, H., HUBER, J. & G. STEIN (1991) (HRSG.): Ländliche Lebenswelten. Fallstudien zur Landjugend. Weinheim, München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- BRANDENBURG, B. (2006): Wachsende Heterogenität in der Humankapitalausstattung der Bundesländer. In: Wirtschaft im Wandel, o. Jg., H. 8, S. 228-235.
- BREUER, F. (2009): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- BRÖCKLING, U. (2004a): Kreativität. In: DERS., KRASMANN, S. & T. LEMKE (HRSG.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 139-144.
- BRÖCKLING, U. (2004b): Mediation. In: DERS., KRASMANN, S. & T. LEMKE (HRSG.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 159-166.
- CERUTI, M. (1991): Der Mythos der Allwissenheit und das Auge des Betrachters. In: WATZLAWICK, P. & P. KRIEG (HRSG.): Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus. München: Piper, S. 31-59.
- DAUM, E. (1993): Überlegungen zu einer Geographie des eigenen Lebens. In: HAASE, J. & W. ISENBERG (HRSG.): Vielperspektivischer Geographieunterricht. Osnabrück: Universitätsverlag Osnabrück, S. 65-70 (= Osnabrücker Studien zur Geographie, Bd. 14).
- DAUM, E. & B. WERLEN (2002): Geographie des eigenen Lebens. Globalisierte Wirklichkeiten. In: Praxis Geographie, Jg. 32, H.4, S. 4-11.
- DESROSIÈRES, A. (2005): Die Politik der großen Zahlen. Eine Geschichte der statistischen Denkweise. Berlin, Heidelberg: Springer.

DICKEL, M. (2009a): Coaching in der Lehrerbildung: Konzeptionalisierung einer Weiterbildung für Seminarleiter. Theoriekonzept und didaktischer Orientierungsrahmen (working paper). Unveröffentlicht.

DICKEL, M. (2009b): „Coaching“-Weiterbildungen für Fach- und Hauptseminarleiter: Konzeptionelle Ideen für einen didaktischen Orientierungsrahmen. Unveröffentlicht.

DIENEL, C. (2005): Einleitung: Theorie und Praxis regionaler Bevölkerungsentwicklung in Ostdeutschland. In: DIES. (HRSG.): Abwanderung, Geburtenrückgang und regionale Entwicklung. Ursachen und Folgen des Bevölkerungsrückgangs in Ostdeutschland. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-32.

DÖRFLER, T. (2005): Geographie und Dekonstruktion. Zu einem zeitgenössischen Missverständnis. In: Geographische Revue, Jg.7, H.1/2, S. 67-85.

DUDENREDAKTION (1997⁶): Duden. Fremdwörterbuch. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.

DUTTWEILER, S. (2004): Beratung. In: BRÖCKLING, U., KRASMANN, S. & T. LEMKE (HRSG.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 23-29.

EBENRETT, H. J., HANSEN, D. & K.-J. PUZICHA (2003): Verlust von Humankapital in Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 6/7, S. 25-31.

EISENBÜRGER, I. & W. VOGELGESANG (2002): „Ich muss mein Leben selber meistern!“ Jugend im Stadt-Land-Vergleich. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 5, S. 28-38.

EGNER, H. (2008): Gesellschaft, Mensch, Umwelt - beobachtet. Ein Beitrag zur Theorie der Geographie. Stuttgart: Franz Steiner (= Erdkundliches Wissen, Bd. 145).

ERMANN, U. & S. HOCK (2004): Die Konstruktion des ländlichen Raumes im Diskurs der ‚Regionalentwicklung‘ – Anmerkungen zu einer (Re-)Produktion von Regionalität und Ländlichkeit. In: BRÖCKLING, F., GRABSKI-KIERON, U. & C. KRAJEWSKI (HRSG.): Stand und Perspektiven der deutschsprachigen Geographie des ländlichen Raums. Vorträge und Ergebnisse eines Workshops am 27. u. 28. Mai 2004 in Münster. Münster, S. 13-24 (= Arbeitsberichte der Arbeitsgemeinschaft Angewandte Geographie Münster e.V., H. 35).

ETZEMÜLLER, T. (2007): Ein ewigwährender Untergang. Der apokalyptische Bevölkerungsdiskurs im 20. Jahrhundert. Bielefeld: Transcript.

FELGENHAUER, T. (2007a): Geographie als Argument. Eine Untersuchung regionalisierender Begründungspraxis am Beispiel „Mitteldeutschland“. Stuttgart: Franz Steiner (= Sozialgeographische Bibliothek, Bd. 9).

FELGENHAUER, T. (2007b): „Die versteht Dich, weil sie aus Thüringen ist“ – Zur Analyse von Raumbezugnahmen in alltäglichen Argumentationen. In: Geographische Zeitschrift, Jg. 95, H. 1/2, S. 24-36.

- FELGENHAUER, T. (2009): Raumbezogenes Argumentieren: Theorie, Analysemethode, Anwendungsbeispiele. In: MATTISSEK, A. & G. GLASZE (HRSG.): Handbuch Diskurs und Raum. Bielefeld: Transcript, S. 261-278.
- FLICK, U. (2004²): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- FOERSTER, H. v. (2006⁹): Entdecken oder Erfinden? Wie lässt sich Verstehen verstehen? In: GUMIN, H. & H. MEIER (HRSG.): Einführung in den Konstruktivismus. München, Zürich: Piper, S. 41-88.
- FOUCAULT, M. (2009): Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am Collège de France 1981/82. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- FOUCAULT, M. (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- FRIEDRICH, K. & A. SCHULTZ (2008) (HRSG.): Brain drain oder brain circulation. Konsequenzen und Perspektiven der Ost-West-Migration. Leipzig: Leibniz-Institut für Länderkunde (= forum ifl, H. 8).
- FRIEDRICH, K. & A. SCHULTZ (2007): Abwanderungsregion Mitteldeutschland. Demographischer Wandel im Fokus von Migration, Humankapitalverlust und Rückwanderung. In: Geographische Rundschau, Jg. 59, H. 6, S. 28-33.
- FRIEDRICH, K. & A. SCHULTZ (2005): Mit einem Bein noch im Osten? Abwanderung aus Ostdeutschland in sozialgeografischer Perspektive. In: DIENEL, C. (HRSG.): Abwanderung, Geburtenrückgang und regionale Entwicklung. Ursachen und Folgen des Bevölkerungsrückgangs in Ostdeutschland. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 203-216.
- FRIEDRICHSMEIER, H., MAIR, M. & G. BREZOWAR (2007): Fallstudien. Erfahrungen und Best-Practice-Beispiele. Wien: Linde Verlag.
- FRÖHLICH, E. & H. KÜNDIG (2007): Gedanken zur Gestaltung einer professionellen Beratungsausbildung. In: Organisationsberatung – Supervision – Coaching, o. Jg., H. 2, S. 195-204.
- GANS, P. (2007): Bevölkerungsgeographie. In: GEBHARDT, H., R. GLASER, U. RADTKE & P. REUBER (HRSG.): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, S. 773-795.
- GANS, P. & F. J. KEMPER (2003): Ost-West-Wanderungen in Deutschland – Verlust von Humankapital für die neuen Länder? In: Geographische Rundschau, Jg. 55, H. 6, S. 16-18.
- GATZWEILER, H.P., BUCHER, H. & C. SCHLÖMER (2004): Die Bevölkerungsentwicklung in den Kreisen der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1990 und 2020. In: Informationen zur Raumentwicklung, o. Jg., H. 3/4, S. 107-204.

- GATZWEILER, H. P. & C. SCHLÖMER (2008): Zur Bedeutung von Wanderungen für die Raum- und Stadtentwicklung. In: Informationen zur Raumentwicklung, o. Jg., H. 3/4, S. 245-259.
- GEBHARDT, H., R. GLASER, U. RADTKE & P. REUBER (2007) (HRSG.): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- GEBHARDT, H., MATTISSEK, A., REUBER, P. & G. WOLKERSDORFER (2007): Neue Kulturgeographie? Perspektiven, Potentiale, Probleme. In: Geographische Rundschau, Jg. 59, H. 7/8, S. 12-20.
- GERGEN, K. J. (2002): Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- GERGEN, K.J. & M. M. GERGEN (1988): Narrative and the self as relationship. In: BERKOWITZ, L. (HRSG.): Advances in experimental social psychology. New York: Academic Press, S. 17-56.
- GERLOFF, A. (2005): Abwanderung und Heimatbindung junger Menschen aus Sachsen-Anhalt – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: DIENEL, C. (HRSG.): Abwanderung, Geburtenrückgang und regionale Entwicklung. Ursachen und Folgen des Bevölkerungsrückgangs in Ostdeutschland. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33-51.
- GERRING, J. (2007): Case Study Research. Principles and practices. Cambridge, New York, Melbourne, Cape Town, Singapore, São Paulo, Delhi: Cambridge University Press.
- GLASERSFELD, E. v. (1997a): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- GLASERSFELD, E. v. (1997b): Gedanken über Raum, Zeit und den Begriff der Identität. In: DERS: Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, S. 20-31.
- GLASERSFELD, E. v. (1997c): Von Ordnung zu Verordnung: Konstruktion und Zweck. In: DERS: Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, S. 90-107.
- GLASERSFELD, E. v. (2005²): Sich auf eine ungemütliche Sache einlassen. Ernst von Glasersfeld im Interview mit Reinhard Voß. In: VOß, R. (HRSG.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen der Kinder. Weinheim, Basel: Beltz, S. 31-38.
- GLASERSFELD, E. v. (2006⁹): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: GUMIN, H. & H. MEIER (HRSG.): Einführung in den Konstruktivismus. München, Zürich: Piper, S. 9-39.

- GOLTZ, E. (2004): Auswirkungen des gesellschaftlichen Umbruch auf Bevölkerungsprozesse und -potenziale im ländlich peripheren Raum. Ergebnisse einer empirischen Analyse im Landkreis Prignitz. In: ECKART, K. & K. SCHERF (HRSG.): Deutschland auf dem Weg zur inneren Einheit. Berlin: Duncker & Humblot, S. 235-257.
- GÖRG, C. (2004): Globalisierung. In: BRÖCKLING, U., KRASMANN, S. & T. LEMKE (HRSG.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, S. 105-110.
- GROEBEN, N., WAHL, D., SCHLEE, J. & B. SCHEELE (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- HAHN, A. (2001): Die Praxis des „guten Lebens“ auf dem Land. Theoretische und empirische Annäherungen. In: Land-Berichte. Sozialwissenschaftliche Halbjahresschrift über ländliche Regionen, o. Jg., H. 6, S. 52-64.
- HAHN, A. & M. STEINBUSCH (2000): Biographisch räumliche Wanderung und das „gute“ Leben. In: RaumPlanung, o. Jg. H. 91, S. 191-196.
- HALFACREE, K. H. (1993): Locality and social representation: Space, discourse and alternative definitions of the rural. In: Journal of Rural Studies, Jg. 9, H. 1, S. 23-37.
- HAN, P. (2000): Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, Politische Konsequenzen, Perspektiven. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlag.
- HANNEMANN, C. (2004): Marginalisierte Städte. Probleme, Differenzierungen und Chancen ostdeutscher Städte im Schrumpfungsprozess. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag.
- HARENDE, A. (2009): Weltenkenner & ‚Erzählte Räume‘. Eine diskursanalytische Annäherung. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskripts (Vortrag gehalten am 05.06.2009 zum Wissenschaftsnetz: Diskursforschung in der Humangeographie in Rauenthal).
- HARENDE, A. (2010): Weltbildkonstruktion und Geographische Narrationen. Zum Einsatz wissenssoziologischer Diskursanalyse in sozialgeographischer Forschung. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript (Vortrag gehalten am 23./24.09.2010 zum 4. Netzwerktreffen „Wissenssoziologische Diskursanalyse“ in Hildesheim).
- HARENDE, A. & D. SPRUNK (2010): Erzählter Raum und Erzählraum. (Kultur)Raumkonstruktion zwischen Diskurs und Performanz. In: Social Geography Discussions, H. 6, S. 75-107 (www.soc-geogr-discuss.net/6/75/2010/sgd-6-75-2010).
- HARD, G. (1987): Bewusstseinsräume: Interpretationen zu geographischen Versuchen regionales Bewusstsein zu erforschen. In: Geographische Zeitschrift, Jg. 75, H. 3, S. 127-148.
- HAUBRICH, H. (2006²) (HRSG.): Geographie unterrichten lernen. Die neue Didaktik der Geographie. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.

- HAUG, S. (2000): Klassische und neuere Theorien der Migration. Mannheim (= Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Bd. 30).
- HENKEL, G. (2005): Dorf und Gemeinde. In: BEETZ, S., BRAUER, K. & C. NEU (HRSG.): Handwörterbuch zur ländlichen Gesellschaft in Deutschland. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41-54.
- HENßLER, P. & J. SCHMID (2007): Bevölkerungswissenschaft im Werden. Die geistigen Grundlagen der deutschen Bevölkerungssoziologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- HENTIG, H. v. (2000): Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. Weinheim, Basel: Beltz.
- HERFERT, G. (2004): Die ostdeutsche Schrumpflandschaft. Schrumpfende und stabile Regionen, Städte und Wohnquartiere. In: Geographische Rundschau, Jg. 56, H. 2, S. 57-61.
- HESSINGER, P. (2010): Das Gegenüber des Selbst und der hinzukommende Andere. Die Figur des Dritten in der soziologischen Theorie. In: ESSLINGER, E., SCHLECHTRIEMEN, T., SCHWEITZER, D. & A. ZONS (HRSG.): Die Figur des Dritten. Ein kulturwissenschaftliches Paradigma. Berlin: Suhrkamp, S. 65-79.
- HEURSEN, G. (1997): Ungewöhnliche Didaktiken. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- HILL, P. B. (2002): Rational-Choice-Theorie. Bielefeld: Transcript.
- ILLIES, F. (2006²): Ortsgespräch. München: Karl Blessing.
- IRMEN, E. (1995): Strukturschwäche in ländlichen Räumen – ein Abgrenzungsvorschlag. Bonn: Bundesanstalt für Landeskunde und Raumordnung (= Arbeitspapiere 15/1995).
- IRMEN, E., MARETZKE, S. & A. MILBERT (2001): Regionale Entwicklungspotenziale in den neuen Ländern. Erwartung und Wirklichkeit. In: Informationen zur Raumentwicklung, o. Jg., H. 2/3, S. 127-147.
- JANICH, P. (2005³): Was ist Wahrheit. Eine philosophische Einführung. München: C. H. Beck Verlag.
- JEKEL, T. (2008): In die Räume der GW-Didaktik. Briefe einer Reise. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 21).
- JONES, O. (1995): Lay discourses of the rural. Developments and implications for Rural Studies. In: Journal of Rural Studies, Jg. 11, H. 1, S. 35-49.
- KADE, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: LENZEN, D. & N. LUHMANN (HRSG.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, S. 30-70.

- KADE, S. (1990): Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- KAISER, A. (1984): Das Fallprinzip in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildung in Rheinland Pfalz, Jg. 9, H. 2, S. 13-16.
- KAUFMANN, F. X. (2005): Schrumpfende Gesellschaft. Vom Bevölkerungsrückgang und seinen Folgen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- KELLER, R. (2004²): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (= Qualitative Sozialforschung, Bd. 14).
- KELLER, R. (2005): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- KEMPE, W. (2001): Neuer Trend in der Bildungsstruktur der Ost-West-Wanderung? In: Wirtschaft im Wandel, o. Jg., H. 9, S. 205-210.
- KEMPER, F. J. (1987): Die Bedeutung des Lebenszyklus-Konzepts für die Analyse intraregionaler Wanderungen. In: DERS. (HRSG.): Geographie als Sozialwissenschaft. Beiträge zu ausgewählten Problemen kulturgeographischer Forschung. Bonn: Dümmler, S. 180-212.
- KEMPER, F. J. (2004a): Regionale Bevölkerungsentwicklung zwischen Wachstum und Schrumpfung. In: Geographische Rundschau, Jg. 56, H. 9, S. 20-25.
- KEMPER, F. J. (2004b): Regionale Disparitäten in Deutschland. Entwicklungsmuster sozialgeographischer Indikatoren in 90er-Jahren. In: ECKART, K. & K. SCHERF (HRSG.): Deutschland auf dem Weg zur inneren Einheit. Berlin: Duncker & Humblot, S. 311-330.
- KEMPER, F. J. (2003): Binnenwanderungen in Deutschland. Rückkehr alter Muster? In: Geographische Rundschau, Jg. 55, H. 6, S. 10-15.
- KERSTING, H.-J. (1991): Die Störung unbrauchbarer Wirklichkeiten. In: BARDMANN, T.M., DERS., VOGEL, H.C. & B. WOLTMANN (HRSG.): Irritation als Plan. Konstruktivistische Einredungen. Aachen: Wissenschaftlicher Verlag des Institutes für Beratung und Super-vision Aachen, S. 108-133.
- KEUPP, H. (1996): Wer erzählt mir, wer ich bin? Identitätsofferten auf dem Markt der Narrationen. In: Psychologie und Gesellschaftskritik, Jg. 20, H. 4, S. 39-64.
- KLAFKI, W. (1997): Exempel hochqualifizierter Unterrichtskultur. Einführung zur Lehrkunstwerkstatt. Reihe und Didaktischer Kommentar zu Beate E. Nölles „Pythagoras“. In: BERG, C. & T. SCHULZE (HRSG.): Lehrkunstwerkstatt I. Didaktik in Unterrichts-exemplen. Neuwied: Luchterhand, S. 13-35.

KLEIN, R. (2005): Die handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatung. Weiterungen und Konkretisierungen. In: DIES. & G. REUTTER (HRSG.): Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 29-40.

KLEIN, R. & G. REUTTER (2003): Lernberatung als Form der Ermöglichungsdidaktik. Voraussetzungen, Chancen, Grenzen in der beruflichen Weiterbildung. In: ARNOLD, R. & I. SCHÜBLER (HRSG.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 170-186 (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 35).

KLEIN, R. & G. REUTTER (2005) (HRSG.): Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

KNORR-CETINA, K. (1989): Spielarten des Konstruktivismus. In: Soziale Welt, Jg. 20, H. 1/2, S. 86-96.

KNOX, P. & S. MARSTON (2008⁴): Bevölkerungsgeographie. In: DIES.: Humangeographie. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, S. 123-183.

KOCKS, M. (2003): Demographischer Wandel und Infrastruktur im ländlichen Raum. Von europäischen Erfahrungen lernen? In: Informationen zur Raumentwicklung, o. Jg., H. 12, S. I-V.

KÖCK, H. (1986): Exemplarischer Ansatz. In: DERS. (HRSG.): Handbuch des Geographieunterrichts. Band 1: Grundlagen des Geographieunterrichts. Köln: Aulis Verlag Deubner & Co, S. 185-188.

KÖCK, H. (2008): Exemplarik und Transfer in der Geographie. In: Geographie und Schule, Jg. 30, H. 176, S. 11-18.

KOSCHORKE, A. (2010): Ein neues Paradigma in den Kulturwissenschaften. In: ESSLINGER, E., SCHLECHTRIEMEN, T., SCHWEITZER, D. & A. ZONS (HRSG.): Die Figur des Dritten. Ein kulturwissenschaftliches Paradigma. Berlin: Suhrkamp, S. 9-31.

KRAUS, W. (2000): Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne. Herbolzheim: Centaurus.

KRÖHNERT, S., F. MEDICUS & R. KLINGHOLZ (2006²): Die demografische Lage der Nation. Wie zukunftsfähig sind Deutschlands Regionen. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

KULKE, E. (2004): Räumliche Aspekte der wirtschaftlichen Transformation in Ostdeutschland. In: ECKART, K. & K. SCHERF (HRSG.): Deutschland auf dem Weg zur inneren Einheit. Berlin: Duncker & Humblot, S. 293-309.

KUNZ, V. (2004): Rational Choice. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.

LAMNEK, S. (1995³): Qualitative Sozialforschung. Band 1 Methodologie. Weinheim: Beltz.

- LANGTHALER, E. & R. SIEDER (2000): Die Dorfgrenzen sind nicht die Grenzen des Dorfes. Positionen, Probleme und Perspektiven der Forschung. In: DIES. (HRSG.): Über die Dörfer. Ländliche Lebenswelten in der Moderne. Wien: Turia + Kant, S. 7-30 (= Kultur als Praxis, Bd. 4).
- LIPPUNER, R. (2007): Kopplung, Steuerung, Differenzierung. Zur Geographie sozialer Systeme. In: Erdkunde, Jg. 61, H. 2, S. 174-185.
- LUHMANN, N. (1990): Ich sehe was, was du nicht siehst. In: DERS.: Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 228-234.
- LUHMANN, N. (1998³): Reflexion. In: DERS.: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 469-549.
- LUHMANN, N. (1994⁵): System und Funktion. In: DERS.: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 30-91.
- LUHMANN, N. (2004³): Die Realität der Massenmedien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- LUHMANN, N. (2008⁵): Kommunikation als gesellschaftliche Operation. In: DERS.: Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41-44.
- LYNCH, M. (2004): Gegen Reflexivität als akademischer Tugend und Quelle privilegierten Wissens. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Jg. 5, H. 2, S. 273-309.
- MAI, R. (2006): Die altersselektive Abwanderung aus Ostdeutschland. In: Raumordnung und Raumforschung, o. Jg, H. 5, S. 355-369.
- MAI, R. (2004): Abwanderung aus Ostdeutschland. Strukturen und Milieus der Altersselektivität und ihre regionalpolitische Bedeutung. Frankfurt a. M.: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- MATTHIESEN, U. (2004): Raumpioniere. Ein Gespräch mit dem Stadt- und Regionalforscher Ulf Matthiesen. In: OSWALT, P. (HRSG.): Schrumpfende Städte. Internationale Untersuchungen Band. 1. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz, S. 378-383.
- MATTISSEK, A. (2009): Die Aussagenanalyse als Mikromethode der Diskursforschung. In: DIES. & G. GLASZE (HRSG.): Handbuch Diskurs und Raum. Bielefeld: Transcript, S. 279-291.
- MATTISSEK, A. & G. GLASZE (2009) (HRSG.): Handbuch Diskurs und Raum. Bielefeld: Transcript.
- MIGGELBRINK, J. (2005): Die (Un-)Ordnung des Raumes. Bemerkungen zum Wandel geographischer Raumkonzepte im ausgehenden 20. Jahrhunderts. In: GEPPERT, A. C. T.,

- JENSEN, U. & J. WEINHOLD (HRSG.): Ortsgespräche. Raum und Kommunikation im 19. und 20. Jahrhundert. Bielefeld: Transcript, S. 79-105.
- MILBERT, A. (2004): Wandel der Lebensbedingungen im ländlichen Raum Deutschlands. In: Geographische Rundschau, Jg. 56, H. 9, S. 27-32.
- MILLS, S. (2007): Der Diskurs. Begriff, Theorie, Praxis. Tübingen, Basel: A. Francke.
- MORENO, J. L. (1991): Theorie der Spontanität-Kreativität. In: PETZOLD, H. & I. ORTH (HRSG.): Die neuen Kreativitätstherapien. Handbuch der Kunsttherapie, Band 1. Paderborn: Junfermann, S. 189-202.
- MOSER, S. (2004): Konstruktivistisch forschen? Prämissen und Probleme einer konstruktivistischen Methodologie. In: DIES. (HRSG.): Konstruktivistisch forschen. Methodologie, Methoden, Beispiele. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-42.
- MOTZKUS, A. (2001): Regionale und strukturelle Aspekte der Arbeitslosigkeit in West und Ost. In: Informationen zur Raumentwicklung, o. Jg., H. 1, S. 1-10.
- MÜLLER, B. (2003): Regionalentwicklung unter Schrumpfungsbedingungen. Herausforderungen für die Raumplanung in Deutschland. In: Raumordnung und Raumforschung, o. Jg., H. 1-2, S. 28-42.
- MÜLLER, K. (2001): Der pragmatische Konstruktivismus. Ein Modell zur Überwindung des Antagonismus von Instruktion und Konstruktion. In: MEIXNER, J. & K. MÜLLER (HRSG.): Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht. Neuwied: Luchterhand, S. 3-47.
- MÜLLER, K. R. (2003): Autonomie und Fremdbestimmung als Referenzpunkte didaktischen Denkens. Das Bildungskonzept „Fallarbeit“ im ermöglichungsdidaktischen Diskurs. In: ARNOLD, R. & I. SCHÜBLER (HRSG.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 120-141 (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 35).
- MÜLLER, K. R. (2010²): Fallbasierte Weiterbildung – Fallarbeit. In: ARNOLD, R., NOLDA, S. & E. NUISSL (HRSG.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 110-111.
- MÜLLER, U. (2005): Supergau Deutsche Einheit. Berlin: Rowohlt.
- MUTIUS, B. v. (2004): Die andere Intelligenz oder: Muster, die verbinden. Eine Skizze. In: DERS. (HRSG.): Die andere Intelligenz. Wie wir morgen denken werden. Stuttgart: Klett Cotta, S. 12-41.
- NASSEHI, A. (1999): Globalisierung. Probleme eines Begriffs. In: Geographische Revue, Jg. 1, H. 1, S. 21-33.
- NASSEHI, A. & I. SAAKE (2002): Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 31, H. 1, S.66-86.

- NEEB, K. (2009): Chancen und Grenzen eines konstruktivistischen Unterrichtsversuch im schulischen Alltag. In: GW-Unterricht, o. Jg., H. 116, S. 29-46.
- NEU, C. (2006): Territoriale Ungleichheit – Eine Erkundung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 37, S. 8-15.
- NICK, P. (2001): Zur Erkenntnisfigur des Beobachters. Entwurf einer anthropologischen Konzeption des erkennenden Subjekts. Tübingen: edition diskord (= Psychoanalytische Beiträge aus dem Sigmund-Freud-Institut, Bd. 7).
- NITTEL, D. (1997): Die Interpretationswerkstatt. Über die Einsatzmöglichkeiten qualitativer Verfahren der Sozialforschung in der Fortbildung von Erwachsenenbildner/innen. In: Der Pädagogische Blick, Jg. 5, o. H., S. 101-120.
- OHSE, S. (2008): Wandern und Wiederkommen – Erfahrungen der Agentur mv4you. In: FRIEDRICH, K. & A. SCHULTZ (HRSG.): Brain drain oder brain circulation. Konsequenzen der Ost-West-Migration. Leipzig: Leibniz Institut für Länderkunde, S. 97-103 (= forum ifl, H. 8).
- OSTEN, M. v. (2002): Be creative! Der kreative Imperativ. Anleitung. Zürich: Museum für Gestaltung Zürich.
- PETZOLD, H. & U. MATTHIAS (1982): Rollenentwicklung und Identität. Paderborn: Junfermann.
- POLKINGHORNE, D. E. (1998): Narrative Psychologie und Geschichtsbewusstsein. Beziehungen und Perspektiven. In: STRAUB, J. (Hrsg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 12-45.
- POPPER, K.-R. (1962): Die Logik der Sozialwissenschaften. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozial-Psychologie, Jg. 14, o. H., S. 233-248.
- POTT, A. (2007): Orte des Tourismus. Eine raum- und gesellschaftstheoretische Untersuchung. Bielefeld: Transcript.
- RECKWITZ, A. (1999): Praxis – Autopoiesis – Text. Drei Versionen des *Cultural Turn* in der Sozialtheorie. In: DERS. & H. SIEVERT (HRSG.): Interpretation, Konstruktion, Kultur. Ein Paradigmenwechsel in den Sozialwissenschaften. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 19-49.
- REDEPENNING, M. (2006): Wozu Raum? Systemtheorie, *critical geopolitics* und raumbezogene Semantiken. Leipzig: Leibniz Institut für Länderkunde (= Beiträge zur regionalen Geographie, Bd. 62).
- REDEPENNING, M. (2009a): Die Komplexität des Landes – neue Bedeutungen des Ländlichen im Zuge der Counterurbanisierung. In: Zeitschrift für Agrargeschichte und Agrarsoziologie, Jg. 57, H. 2, S. 46-56.

REDEPENNING, M. (2009b): Inszenierung im/des Ländlichen. Feste, raumbezogene Semantiken, lokale Kultur und ein Elefant in Niederrossla. In: Berichte zur deutschen Landeskunde, Jg. 83, H. 4, S. 367-388.

REICH, K. (2008⁴): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim, Basel: Beltz.

REUBER, P. & C. PFAFFENBACH (2005): Methoden der empirischen Humangeographie. Beobachtung und Befragung. Braunschweig: Westermann.

RHODE-JÜCHTERN, T.(1975): Geographie und Planung. Eine Analyse des sozial-und politikwissenschaftlichen Zusammenhangs. Marburg: Selbstverlag des geographischen Instituts der Universität Marburg (= Marburger Geographische Schriften, H. 65.).

RHODE-JÜCHTERN, T. (1995): Raum als Text. Perspektiven einer konstruktiven Erdkunde. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 11).

RHODE-JÜCHTERN, T. (1996): Den Raum lesen lernen. Perspektivenwechsel als geographisches Konzept. München: Oldenbourg Verlag.

RHODE-JÜCHTERN, T. (1998): Raum des „Wirklichen“ und Raum des „Möglichen“. Versuche zum Ausstieg aus dem „Container“-Denken. In: Erdkunde, Jg. 52, H. 1, S. 1-13.

RHODE-JÜCHTERN, T. (2004b): Narrative Geographie. Plot, Imagination und Konstitution von Wissen. In: VIELHABER, C. (HRSG.): Fachdidaktik alternativ – innovativ. Acht Impulse um (Schul-)Geographie und ihre Fachdidaktik neu zu denken. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, S. 49-61 (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 17).

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

RHODE-JÜCHTERN (2009): Eckpunkte einer modernen Geographiedidaktik. Hintergrundbegriffe und Denkfiguren. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

RHODE-JÜCHTERN, T., J. SCHINDLER & A. SCHNEIDER (2008): Transfer und Exemplarität. Empirische Illustrationen zum Syndromansatz. In: Geographie und Schule, Jg. 30, H. 176, S. 19-26.

RHODE-JÜCHTERN, T. & SCHNEIDER, A. (2010): Wissen, Problemorientierung, Themenfindung im Geographieunterricht. Schwalbach: Wochenschauverlag (= Geographie unterrichten Kleine Reihe, i.D.).

RHODE-JÜCHTERN, T. & G. STROBL (1994): Umgang mit Komplexität. In: FRIEDRICH, G., ISENSEE, W. & G. STROBL (HRSG.): Praxis der Umweltbildung. Neue Ansätze für die Sekundarstufe. Bielefeld: Ambos, S. 179-187.

- RINGEL, G. (2000): Exemplarik und Transfer. In: *Geographie und Schule*, o. Jg. H. 124, S. 16-23.
- RINSCHKEDE, G. (2005²): *Geographiedidaktik*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- ROSENTHAL, G. (1995): *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur geographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt: Campus.
- RÜLICHE, B. (2007): *Beobachtungen zu räumlicher Mobilität in Ostdeutschland aus konstruktivistischer Sicht – Jugendliche und ihre Mobilitätsentscheidungen in einem brandenburgischen Dorf*. Jena: Unveröffentlichte Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien.
- RUSCH, G. (2001): Was sind eigentlich Theorien? Über Wirklichkeitsmaschinen in Alltag und Wissenschaft. In: HUG, T. (HRSG.): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* Bd. 4: *Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 93-116.
- RUSCH, G. (1996): Konstruktivismus. Ein epistemologisches Selbstbild. In: *Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte*, Jg. 70, H. 2, S. 322-345.
- SAID, E. (1983): *The world, the text and the critic*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- SCHÄFFTER, O. (2003): Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik. In: ARNOLD, R. & I. SCHÜBLER (HRSG.): *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 48-62 (= *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*, Bd. 35).
- SCHAMONI, R. (2007⁷): *Dorfpunks*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- SCHARVOGEL, M. (2007): *Erzählte Räume. Frankfurts Hochhäuser im diskursiven Netz der Produktion des Raumes*. Berlin: Lit-Verlag (= *Praxis Neue Kulturgeographie*, Bd. 4).
- SCHIERZ, M. (1997): *Narrative Didaktik. Von den großen Entwürfen zu den kleinen Geschichten im Sportunterricht*. Weinheim, Basel: Beltz (= *Studien zur Schulpädagogik und Didaktik*, Bd. 14).
- SCHLÖMER, C. (2004): Binnenwanderungen seit der deutschen Einigung. In: *Raumordnung und Raumforschung*, o. Jg., H. 2, S. 96-108.

- SCHLOTTMANN, A. (2005a): RaumSprache. Ost-West-Differenzen in der Berichterstattung zur deutschen Einheit. Eine sozialgeographische Theorie. Stuttgart: Franz Steiner (= Sozialgeographische Bibliothek, Bd. 4).
- SCHLOTTMANN, A. (2005b): Rekonstruktion alltäglicher Raumkonstruktionen. Eine Schnittstelle von Sozialgeographie und Geschichtswissenschaft? In: GEPPERT, A. C. T., JENSEN, U. & J. WEINHOLD (HRSG.): Ortsgespräche. Raum und Kommunikation im 19. und 20. Jahrhundert. Bielefeld: Transcript, S. 107-133.
- SCHMIDT, S. J. (2003a): Geschichten & Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- SCHMIDT, S. J. (2003^b): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Münster: Lit-Verlag.
- SCHMIDT-LAUBER, B. (2005): Grenzen der Narratologie. Alltagskultur(forschung) jenseits des Erzählens. In: HENGARTNER, T. & DIES. (HRSG.): Leben – Erzählen. Beiträge zur Erzähl- und Biographieforschung. Berlin, Hamburg: Dietrich Reimer, S. 145-162 (= Lebensformen, Bd. 17).
- SCHNEIDER, L. (2005): Ost-West-Binnenwanderung. Gravierender Verlust an Humankapital. In: Wirtschaft im Wandel, o. Jg., H. 10, S. 308-315.
- SCHRADER, J. & S. HARTZ (2003): Professionalisierung – Erwachsenenbildung – Fallarbeit. In: ARNOLD, R. & I. SCHÜBLER (HRSG.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 142-155.
- SCHRADER, J. & S. HARTZ (2003): Professionalisierung – Erwachsenenbildung – Fallarbeit. In: ARNOLD, R. & I. SCHÜBLER (HRSG.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 142-155 (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 35).
- SCHRAMKE, W. (1982): Exemplarisches Prinzip. In: DERS., JANDER, W. & H. J. WENZEL (HRSG.): Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel, S. 61-70.
- SCHÜTZ, A. (1972): Der Heimkehrer. In: BRODERSEN, A. (HRSG.): Alfred Schütz – Gesammelte Aufsätze II. Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- SCHULTZ, A. (2008): Brain drain aus Ostdeutschland? – Vorläufige Ergebnisse des DFG-Projekts. In: FRIEDRICH, K. & DIES. (HRSG.): Brain drain oder brain circulation? Konsequenzen und Perspektiven der Ost-West-Migration. Leipzig: Leibniz-Institut für Länderkunde, S. 51-62 (= forum ifl, H. 8).

- SCHULTZ, A. (2004): Wandern und Wiederkommen? Humankapitalverlust und Rückkehrpotenzial für Mecklenburg Vorpommern. In: WERTZ, N. & R. NUTHMANN (HRSG.): Abwanderung und Migration in Mecklenburg Vorpommern. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 231-249.
- SCHULTZ, H. D. (2008): Gegen die Stofffülle. Ideengeschichtlicher Rückblick zum exemplarischen Prinzip im Geographieunterricht. In: Geographie und Schule, Jg. 30, H. 176, S. 4-10.
- SEARLE, J. R. (1997): Die Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Zur Ontologie sozialer Tatsachen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- SEDLACEK, P. (2007): Gemeinden im ländlichen Raum Thüringens unter den Bedingungen des demographischen Wandels – Entwicklung eines Monitoring-Systems. Abschlussbericht. Jena: Friedrich Schiller Universität (im Auftrag des Thüringer Ministeriums für Bau und Verkehr).
- SIEBERT, H. (2005): Die Wirklichkeit als Konstruktion. Einführung in konstruktivistisches Denken. Frankfurt a. M.: Verlag für akademische Schriften (= Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung, Bd. 45).
- SIEBERT, H. (2006²): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven. Augsburg: ZIEL Verlag.
- SIEBERT, R. (2004): Aktuelle Tendenzen und Probleme des Wandels strukturarmer peripherer ländlicher Räume in den neuen Ländern. In: ECKART, K. & K. SCHERF (HRSG.): Deutschland auf dem Weg zur inneren Einheit. Berlin: Duncker & Humblot, S. 260-271.
- SOJA, E. (2003): Thirdspace. Die Erweiterung des geographischen Blicks. In: GEBHARDT, H., REUBER, P. & G. WOLKERSDORFER (HRSG.): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag, S. 269-288.
- STIENS, G. (2003): Szenarien zur Raumentwicklung. Raum- und Siedlungsstrukturen Deutschlands 2015/2040. Bonn: Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (= Forschungen Heft 112).
- THRUN, T. (2003): Handlungsansätze für ländliche Regionen mit starkem Bevölkerungsrückgang. In: Informationen zur Raumentwicklung, o. Jg., H. 12, S. 709-717.
- UDKE, G. (2008): Dableiben. Weggehen. Wiederkommen. Abwanderung aus Ostdeutschland – 1945 bis heute – Motive, Hintergründe, Folgen, Auswege. Mering: pro literatur.
- UNAMUNO, MIGUEL DE (2000): Wie man einen Roman macht. Graz-Wien: Literaturverlag Droschl.

- VIEHÖVER, W. (2004): Die Wissenschaft und die Wiederverzauberung des sublunaren Raumes. Der Klimadiskurs im Licht der narrativen Diskursanalyse. In: KELLER, R., HIRSELAND, A. & W. SCHNEIDER (HRSG.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis. Opladen: Leske + Budrich, S. 233-269.
- VIEHÖVER, W. (2006²): Diskurse als Narrationen. In: KELLER, R., HIRSELAND, A. & W. SCHNEIDER (HRSG.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Opladen: Leske + Budrich, S. 177-206.
- VONDERACH, G. (2005): Hauptentwicklungstrends ländlicher Regionen. In: Land-Berichte – sozialwissenschaftliche Halbjahresschrift über ländliche Regionen, Jg. 8, H. 1, S. 83-43.
- VONDERACH, G. (2008): Einleitung: Die Entwicklung ländlicher Lebensräume als Ausgangspunkt für heutige „Land-Pioniere“. In: Ders. (Hrsg.): Land-Pioniere. Kreativität und Engagement – Lebensbilder aus ländlichen Praxisfeldern. Aachen: Shaker, S. 5-14 (Buchreihe Land-Berichte, Bd. 3).
- WAGENSCHNEIN, M. (2008⁴): Verstehen lernen. Genetisch, Sokratisch, Exemplarisch. Weinheim, Basel: Beltz.
- WAGNER, M. (1989): Räumliche Mobilität im Lebensverlauf. Stuttgart: Thieme.
- WARDENGA, U. (2006): Raum und Kulturbegriffe in der Geographie. In: DICKEL, M. & D. KANWISCHER (HRSG.): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. Berlin: Lit-Verlag, S. 21-47 (= Praxis Neue Kulturgeographie, Bd. 3).
- WEICHHART, P. (2001): Humangeographische Forschungsansätze. In: SITTE, W. & H. WOHLISCHLÄGL (HRSG.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“- Unterrichts. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, S. 182-198 (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 16).
- WEICHHART, P. (2004): Paradigmenvielfalt in der Humangeographie. Neue Unübersichtlichkeit oder Multiperspektivität? In: VIELHABER, C. (HRSG.): Fachdidaktik alternativ – innovativ. Acht Impulse um (Schul-)Geographie und ihre Fachdidaktik neu zu denken. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, S. 11-19 (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 17).
- WEICHHART, P. (2008): Entwicklungslinien der Sozialgeographie. Von Hans Bobek bis Benno Werlen. Stuttgart: Franz Steiner.
- WEINGART, P. (2003): Wissenschaftssoziologie. Bielefeld: Transcript.
- WEINGART, P. (2006^{2a}): Die Wissenschaft der Öffentlichkeit und die Öffentlichkeit der Wissenschaft. In: DERS.: Die Wissenschaft der Öffentlichkeit. Essays zum Verhältnis von Wissenschaft, Medien und Öffentlichkeit. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 9-33.

- WEINGART, P. (2006^{2b}): Welche Öffentlichkeiten für die Wissenschaft? In: DERS.: Die Wissenschaft der Öffentlichkeit. Essays zum Verhältnis von Wissenschaft, Medien und Öffentlichkeit. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 148-158.
- WEISS, G. (1995): Die Bewertung des Wohnortes und ihre Bedingungen – Versuch einer Anleitung zur Gestaltung „heimatfähiger Orte“ In: GEBHARDT, H. & G. SCHWEIZER (HRSG.): Zuhause in der Großstadt. Köln, S. 95-107 (= Kölner Geographische Arbeiten, H. 61).
- WERLEN, B. (1999²): Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum. Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Band 1. Stuttgart: Franz Steiner.
- WERLEN, B. (2000): Die Geographie der Globalisierung. Perspektiven der Sozialgeographie. In: Geographische Revue, Jg. 2, H. 1, S. 5-20.
- WERLEN, B. (2004²): Sozialgeographie. Eine Einführung. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- WERLEN, B. (2007²): Globalisierung, Region und Regionalisierung. Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Band 2. Stuttgart: Franz Steiner.
- WERLEN, B. (2008): Geographie/Sozialgeographie. In: GÜNZEL, S. (HRSG.): Raumwissenschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, S. 142-158.
- WERLEN, B. (2010a): Gesellschaftliche Räumlichkeit 1. Orte der Geographie. Stuttgart: Steiner Verlag.
- WERLEN (2010b): Gesellschaftliche Räumlichkeit 2. Konstruktion geographischer Wirklichkeiten. Stuttgart: Steiner Verlag.
- WIEST, K. (2004): Die Versorgung mit sozialen Infrastrukturen unter Schrumpfbedingungen. Entwicklungen in den neuen Ländern seit der Wiedervereinigung. In: ECKART, K. & K. SCHERF (HRSG.): Deutschland auf dem Weg zur inneren Einheit. Berlin: Duncker & Humblot, S. 273-291.
- WILLISCH, A. (2004): Editorial. In: Berliner Debatte Initial, Jg. 15, H. 4, S. 2-4.
- WINKEL, R. (2003): Bestandsentwicklung, Schrumpfung. Herausforderung für die Planung. In: MÜLLER, B. & S. SIEDENTOP (HRSG.): Räumliche Konsequenzen des demographischen Wandels Teil 1. Schrumpfung. Neue Herausforderung für die Regionalentwicklung in Sachsen/Sachsen-Anhalt und Thüringen. Hannover (= Arbeitsmaterialien der Akademie für Raumforschung und Landesplanung, Bd. 303), S. 3-10.
- WOODS, M. (2009⁴): Rural Geography. Processes, responses and experiences in rural restructuring. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publications.
- YIN, R.-K. (2009⁴): Case Study Research. Design and methods. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications.

ZELINSKY, W. (1971): The hypothesis of the mobility transition. In: Geographical Review, Jg. 61, H. 1, S. 219-249.

www.bbsr.bund.de
www.berlin-institut.org
www.kontakt-ostdeutschland.de

Dokumente

ALLGEMEINER ANZEIGER AM SONNTAG, 28.07.2007: Sind Sie eine Rückkehrerin oder ein Rückkehrer?

BERLINER KURIER, 20.09.2006: Das Nazi-Dorf.

DER SPIEGEL, 03.09.2007: Schweine bis zum Horizont.

DER SPIEGEL, 30.07.2007: Die neue Alm.

DER SPIEGEL, 04.07.2007: Geld oder Liebe.

DIE TAGESZEITUNG, 21./22.3.2009: Das nomadische Ich.

DIE TAGESZEITUNG, 27.10.2005: Heiterer leben unter weiteren Himmeln.

DIE TAGESZEITUNG, 29.09.2005: Treck nach Westen.

DIE TAGESZEITUNG, 29.05.2005: „Wir testen das fröhliche Verabschieden“.

DIE WELT, 09.11.2006: Angst vor dem demografischen Teufelskreis.

DIE ZEIT, 23.02.2006: Kommt doch wieder!

DIE ZEIT, 29.09.2005: Die einsamen Inseln.

FRANKFURTER RUNDSCHAU, 25./26.07.2009: Der Bullerbü-Faktor.

FRANKFURTER RUNDSCHAU, 31.07.2007: Frau = schlau = weg.

FRANKFURTER RUNDSCHAU, 17.09.2005: Das Problem ist ernster.

LANDLUST 09/10/2008: Kaffeekränzchen. Bei Kaffee und Marmorkuchen.

LANDLUST 09/10/2008: Lädchen auf dem Land – Schönes und Praktisches aus der Scheune.

LIEBES LAND 07/2010: Gartenschürzen selbst gemacht.

LIEBES LAND 07/2010: Schlemmen in Häppchen – Sommerliches für Picknick und Co.

LIEBES LAND 07/2010: Wo das Glück zu Hause ist. Woraus besteht das Heimatgefühl?

LIEBES LAND, 11/2008: Auf einen Schlag – Gartenbeile im Praxistest.

LIEBES LAND, 11/2008: Die zweite Heimat. So finden sie ihre Oase auf dem Land.

LIEBES LAND 10/2008: Das wird ein Fest – Die Tradition des Erntedanks.

NEON, 06/2009: Allein unter Freunden.

NEON, 09/2008: Die Stadt-Land-Eier.

OSTTHÜRINGER ZEITUNG, 19.07.2006: Frauenoffensive zuerst.

SÜDDEUTSCHE ZEITUNG, 06.04.2010: RURALE REPUBLIKEN.

SÜDDEUTSCHE ZEITUNG, 24.08.2006: Ostdeutschland gehen die Menschen aus.

SÜDDEUTSCHE ZEITUNG, 04.07.2006: Die stille Wanderung.

SÜDDEUTSCHE ZEITUNG *WIR*, 01/2008: Der schönste Platz der Welt.

THÜRINGER ALLGEMEINE, 22.08.2010: Der Osten blutet aus.

THÜRINGER ALLGEMEINE, 31.07.2010: Thüringer Dörfer sterben aus.

THÜRINGER ALLGEMEINE, 01.08.2008: Willkommen, kleiner Sonnenschein.

THÜRINGER ALLGEMEINE, 11.03.2008: Zuwachs für die Wehr

THÜRINGER ALLGEMEINE, 22.02.2008: Hübsch beim Klicken.

THÜRINGER ALLGEMEINE, 03.08.2006: Der Hochsommer verabschiedet sich.

THÜRINGER ALLGEMEINE, 15.05.2006: Mondsüchtig.

THÜRINGER ALLGEMEINE, 17.03.2006: Schachtel mit Potenzial.

THÜRINGER ALLGEMEINE, 04.11.2005: Ein Anfang.

THÜRINGER ALLGEMEINE, 09.09.2005: Weniger gehen.

BILLERBECK, L. VON (2007): Wölfe und Bären statt Schule und Schiene. Deutschlandradio Kultur. Radiofeuilleton, Kulturinterview, 12.09.2007 (www.dradio.de).

BOECKER, A. (2006): Braune Inseln im kargen Land. Süddeutsche.de 18.09.2006 (www.sueddeutsche.de)

BÖLSCHKE, J. (2006): Deutsche Provinz. Verlassenes Land, verlorenes Land. Spiegel Online <http://www.spiegel.de/politik/deutschland,14.03.2006>, Zugriff am 15.07.2008.

ENGELS, S. (2007): „Wir können ja die Leute nicht einmauern“. Deutschlandradio Kultur, Interview, 01.06.2007 (www.dradio.de).

LAU, J. (1997): „Man hat keine Wahl, außer zu wählen“ Ein Gespräch über die Zukunft von Moral und Politik in einer Gesellschaft, losgelöst von Natur und Tradition. (www.zeit.de).

LEIPERT, L. (2008): Provinz statt Provence. Rentner zieht es in den Osten, 03.10.2008 (www.dw-world.de).

SCHRUM, A. (2006): Mangelwirtschaft. Deutschlandradio Kultur, Länderreport, 13.01.2006 (www.dradio.de).

ÜING, S. (2006): Der Letzte macht das Licht aus. In: Deutschlandradio Kultur, Campus & Karriere, 03.10.2006 (www.dradio.de).

Selbstständigkeitserklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und unter Verwendung der angegebenen Hilfsmittel, persönlichen Mitteilungen und Quellen angefertigt habe.

Jena, 01.12.2010