

Subjektives Kartographieren als Welt-Konstruktion Wider den Instruktivismus der „Einführung in das Kartenverständnis“

In contrast to the traditional "introduction into the understanding of maps" which deeply relies on courses of systematic instruction, the article encourages teachers to allow the individual child to compass the world by "subjective" mapping. The advantages are obvious: As the myth of an "objective" map has been severely undermined by a critical cartography, subjective mapping helps to adopt the world in a constructivist way. The child's subjective map becomes a medium of personal self-assurance.

1. Welt-Konstruktion und Raumeignung

Wenn das Subjekt seinen physisch-materiellen Aktionsraum mit den Augen nicht mehr vollständig überblicken kann, sieht es sich buchstäblich genötigt, den unsichtbaren Raum in seinem Kopf kognitiv zu strukturieren und sein Handeln danach auszurichten. Ob bewusst oder unbewusst – solcherart Konstruktionsleistungen des auf sich selbst gestellten Subjekts sind selbstverständliche Alltagspraxis. Ohne diese Fähigkeit wären wir vollkommen handlungsunfähig. Visualisiert das Subjekt diese kognitiven Vorgänge, so schlagen sich die Ergebnisse in *subjektiven Kartographien* nieder. Subjektives Kartographieren ist eine intensive Form der Raum- bzw. Weltaneignung, die konstruktivistische Grundprinzipien widerspiegelt.

Subjektive Kartographien beruhen auf kartographischen Aufzeichnungspraxen, die individuell geprägt sind, sich nicht an Konventionen halten und dadurch Originalität beanspruchen. Sie gewähren tiefe Einblicke in Denk- und Verhaltensgewohnheiten des Subjekts, und zwar auf eine mitunter intensivere Weise als dies andere Medien vermögen. Die subjektive Karte ist somit ein originäres, genuines Medium der Weltkonstruktion, das durch Sprache allenfalls eine Ergänzung erfahren kann (vgl. Neuß 2001).

In diesem Zusammenhang geht es nicht so sehr um die physisch-materielle Inanspruchnahme von Raum, vielmehr umfasst *Raumeignung* die Fähig-

keit des Subjekts, sich Raum im Alltag so zu erschließen, dass, bezogen auf sich und andere, Handlungen verantwortungsbewusst entworfen und realisiert werden können (vgl. Daum 2006). Deutlich zeigt sich hierin ein *gewandeltes Raumverständnis*. Wurden Räume nach herkömmlicher Auffassung als „Behälter“ (*Container*) betrachtet, in denen bestimmte Sachverhalte der physisch-materiellen Welt wie z.B. Oberflächenformen, Klima und Vegetation sowie die Objekte und deren Lagebeziehungen enthalten sind, geht eine neuere Vorstellung davon aus, dass Räume bzw. Geographien „gemacht“, genauer gesagt gesellschaftlich konstruiert werden, und zwar durch alltägliche Handlung und Kommunikation (vgl. Daum 2007). Eine konstruktivistische Aneignungspraxis zeichnet sich durch die *Stiftung von Sinn* bzw. die *Zuweisung von Bedeutungen* an den physisch-materiellen Raum aus. Dieser löst sich bei solcher Herangehensweise nicht in Luft auf, er kann vielmehr als gedauter Hintergrund, als materielle Repräsentation von Handlungen, auch symbolischer Art, angesehen werden – sozusagen als Bühne für Weltkonstruktionen. Zum Raum entwickelt sich ein persönliches, beeinflussbares Verhältnis. Geheime Orte der Kinder, z. B. sogenannte *Niemandsländer* (vgl. Brandt/ Daum 1994), werden mit spezifischem Sinn aufgeladen und dadurch angeeignet, der zunächst nur für die Kinder eine Bedeutung hat.

2. Lokale und globale Maßstäbe

Subjektive Kartographien haben Bezug zu konstruktivistischen Paradigmen, nach denen jeder Beobachter der Welt sich sein *eigenes* Bild von ihr macht, und zwar auf der Basis seiner subjektiven Wahrnehmungen, Handlungen und Lebensgewohnheiten, kurzum: seiner sozialen Praxen. Folglich beruht die Subjektivität einer Karte auf derlei Konstruktionsbedingungen, wird somit Teil individueller sozialer Praxis (vgl. z.B. Reich 2008). Ziel ist die aktive, eigenständige Konstruktion eines Weltbildes, dessen Bedeutungen bzw. Sinngebungen kommuniziert und ausgehandelt werden können.

In der vierten Klasse einer norddeutschen Großstadt zum Beispiel wurde das Thema „Meine Welt – mein Leben“ bearbeitet. Eingebettet war dieses Thema in den größeren Zusammenhang einer Erkundung der für die Kinder wichtigen sozialen und sozialräumlichen Praxen betreffend Elternhaus, Schule, ihre Freizeitaktivitäten und frei wählbare individuelle Besonderheiten.

Sarina (Abb. 1) zeichnet in Einzelheiten auf, wie sie Beziehungen zu ihren acht engeren Freundinnen sieht – ein verzweigtes Netzwerk, das ähnlich in den Karten der Freundinnen wieder auftaucht. Kein Wunder, denn der Zusammenhalt in der Mädchengruppe ist groß. Sie treffen sich oft und unternehmen viel zusammen. Als weitere Verortungen sind der Zoo, ein Spielplatz

und eine Eisdielen zu finden. „Die subjektive Bedeutung der Freundschaftsbeziehungen wird insbesondere dadurch deutlich, dass für die Mädchen die beste Freundin genauso wichtig ist wie die Mutter und wichtiger als der Vater“ (Bundesministerium 2006, S. 145).

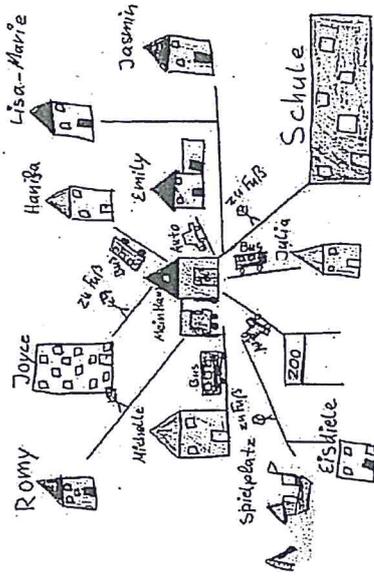


Abbildung 1: Sarina (9) und ihre Freundinnen

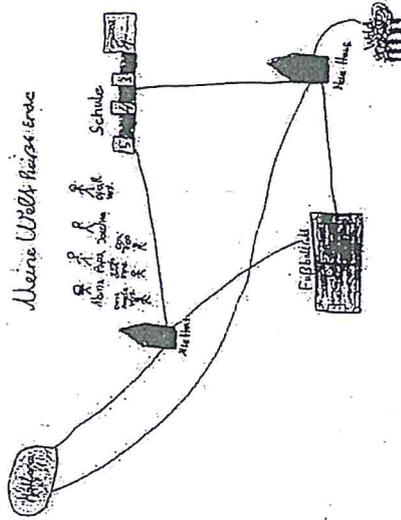


Abbildung 2: Lasse (10) meint: „Meine Welt heißt Erde“

Lasse (Abb. 2) hat eine Überschrift gewählt, die ihn schon als selbstbewussten *global player* ausweist: „Meine Welt heißt Erde“. Ähnlich wie bei vielen

Kindern bedeutet sein Ferienziel Mallorca ihm sehr viel. In Gesprächen können die Kinder eindrucksvoll von Land und Leuten ihrer Ferienziele erzählen. Weitere Interessen gelten dem Fußball und dem Spielen im Wald. Über allem thront sozusagen die Familie, zur der Lasse eine starke Bindung hat und die er detailliert aufführt – sogar drei Verstorbene, die auf dem Friedhof ruhen und um die er von Herzen trauert.

Bei allen Kindern in dieser Klasse wurde deutlich: Durch subjektives Kartographieren reflektieren sie den Raumbezug ihres *eigenen Lebens* und noch weit mehr, sie entwerfen für sich, „machen“ ein Stück Heimat (vgl. Daum 2004, 2010). Doch heutzutage hält sich kindliche Weltansicht nicht in engen Grenzen, sie impliziert *globale Weltkonstruktionen*. Im April 2010 explorierte im Golf von Mexiko die Bohrinsel *Deepwater Horizon*, und anschließend ergossen sich unvorstellbare Mengen Rohöl ins Meer. Von den ökologischen Auswirkungen gingen erschreckende Bilder um die Welt. Kinder aus einem dritten Schuljahr haben ihre Betroffenheit in sehr persönlichen Ansichten zum Ausdruck gebracht (Abb. 3). Es sind eindringliche Mahnmale gegenüber allfälligen Beschwichtigungen, es sei – wie kürzlich auch anlässlich der atomaren Katastrophe von Fukushima – alles nicht so schlimm und noch einmal gutgegangen.

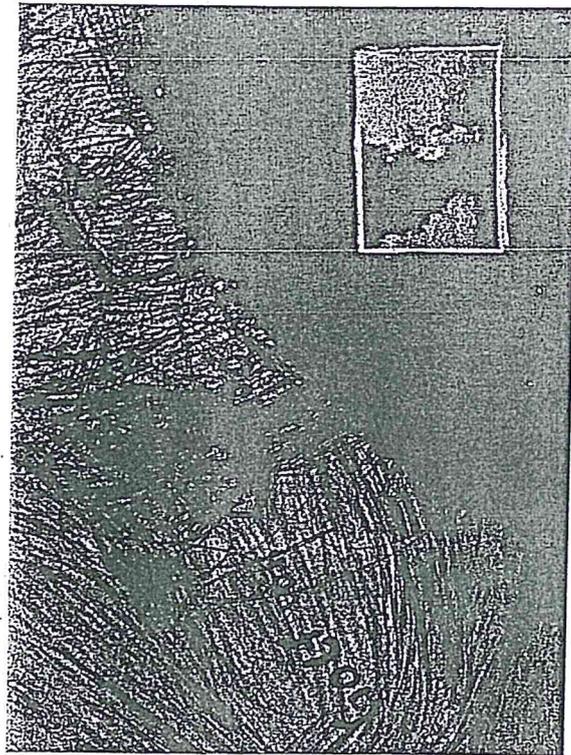


Abbildung 3: Die Ölkatastrophe im Golf von Mexiko, Gruppenarbeit einer dritten Klasse

Indem sich Ängste und Besorgnisse der Kinder in ihren Kartographien niederschlagen, beschränken sich ihre Weltkonstruktionen nicht auf die räumliche Perspektive. Sie orientieren sich grundsätzlich *mehrperspektivisch*, das heißt subjektives Kartographieren nicht von außen fachspezifisch aufdrängt, sondern unmittelbar auf den subjektiven Befindlichkeiten der Kinder gründet. Die Lernenden sind Subjekte ihrer eigenen Erfahrungen und eigenverantwortliche Akteure ihrer Bildungsprozesse.

3. Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion

Verschiedene subjektorientierte Bildungskonzepte heben generell die Wirkmächtigkeit eigenständiger Konstruktionsleistungen der lernenden Subjekte gegenüber den vielfach fehlschlagenden Instruktionsbemühungen von Lehrenden hervor, die die Lernenden in ihrem Subjektsein gar nicht erst erreichen (vgl. z.B. Holzkamp 1993, Rühm 2010). Wird die Lehrerrolle wenigstens als widersprüchlich wahrgenommen und nicht einseitig durch Instruktionsleistungen definiert, so besteht die Chance einer Vermittlung zwischen den divergierenden Momenten von Konstruktion und Instruktion: „Im subjektorientierten pädagogischen Ansatz besteht die permanente Herausforderung, das Kind gleichzeitig als ‚kompetenten Gestalter‘ seiner eigenen Entwicklung und als ‚unterstützungsbedürftiges Werdewesen‘ zu achten“ (Bundesministerium 1998, S. 191f.).

Indessen hat der Gedanke einer Kartographie, die unmittelbar auf den individuellen Wahrnehmungen und Regungen des lernenden Subjekts aufbaut und sie zu „eigenen Sinnverständnissen“ kommen lasse, im Geographie- bzw. Sachunterricht bisher wenig Anklang gefunden. Im Umgang mit Karten überwiegt die Vorstellung von einer kulturell bedeutsamen, der „Objektivität“ verpflichteten Kulturtechnik, die am zweckmäßigsten *instruktiv* im lehrerzentrierten Lehrgang anzubahnen sei – doch so, als seien Kinder noch nie kartographischen Darstellungen im Alltag begegnet, als hätten sie sich nie selbst im Kartenzeichnen versucht (vgl. Engelhardt/ Glöckel 1977, Hüfnermann 1998).

Es hat fatale Wirkungen auf die Motivation und Leistungsbereitschaft der lernenden Subjekte, wenn als Ideal immer die „objektive“ Karte im Unterricht vor Augen schwebt. Selbst renommierte Fachdidaktiker sehen die subjektiven Kartographien von Schüler/innen explizit als „falsch“, „fehlerhaft“, „lückenhaft“ und folglich als minderwertig an (Kinschede 2007, S. 82). Freilich handelt es sich um ein verbreitetes Missverständnis zu glauben, dass fertige, perfekt anmutende Karten, die man Kindern in die Hand gibt, jemals wertfreie Abbilder der Welt sein könnten.

Karten sind niemals „objektiv“, sondern immer konstruiert und damit Ausdruck eines bestimmten Weltbilds, einer expliziten Sicht auf die abgebildeten Sachverhalte (vgl. Gryl 2010). Auch in „amtliche“ Karten gehen nicht hinterfragte Standards und Konventionen ein, z.B. „Norden ist oben“. Karten werden sozial konstruiert und subjektiv mit Bedeutung aufgeladen.

Subjektives Kartographieren nimmt die Eigenwilligkeit, Selbstverständlichkeit und Dignität der Sichtweisen von Kindern ernst und unterstützt sie in ihren mannigfaltigen *Weltkonstruktionen* und *Weltbindungen* – hier verstanden als soziale Beherrschung räumlicher und zeitlicher Bezüge zur Bewältigung des eigenen Tuns und der Praxis anderer (vgl. Daum/Werlen 2002). Aus der Perspektive von Lehrenden bedeutet dies freilich: Zweckerationale Steuerungsabsichten und vordergründig kompetenzbasierte Standardisierungen sind wenigstens zeitweilig zu dispensieren, und zwar zugunsten individueller Lernentwicklung und Entfaltung eigenständiger Beziehungen zur Welt, die jenseits der Steuerbarkeit liegen.

4. Unterrichtsmethodische Aspekte

Selbstgemachte subjektive Karten sind keine Spielerei und auch kein Selbstzweck. Subjektives Kartographieren hat seinen Platz in der Gestaltung von Lernarrangements, zu denen konkretere Anlässe bzw. Einbindungen in gängige Themenstellungen, z.B. „Mein Schulweg“ oder „Mein Stadtviertel“, gehören können. In jedem Fall werden die natürlich vertraulich und respektvoll zu behandelnden Ergebnisse der Kinder in der Klasse aufgehängt, im Detail erklärt und miteinander verglichen, so dass Gemeinsamkeiten, aber auch verschiedene Wahrnehmungen bzw. unterschiedliche Bewertungen „narrativ“ zur Sprache kommen (vgl. Lutz/Behnen/Zinnecker 1997, zu einer „narrativen“ Didaktik siehe Kerll/Wagner 2011). Die *kommunikative Bedeutung* der subjektiven Kartographien hat absoluten Vorrang, nicht etwa die Absicht, die Aneignungspraxen „raumwissenschaftlich“ darstellbar zu machen (vgl. Werlen 1997, S. 401). Angestrebt wird Selbstverständigung im Rahmen kooperativer Bezüge (vgl. Rihm 2010).

Am Ende entsteht ein sehr persönliches, differenziertes Bild des Lebensraumes, das dabei hilft, sich mit ihm zu identifizieren, sich besser darin zu orientieren oder auch Unbehagen zu artikulieren, eventuell Missstände aufdecken und gemeinsam nach Problemlösungen zu suchen. Subjektive Karten können dazu beitragen, Spielräume der Planung, Mitsprache, Mitgestaltung und Mitverantwortung des politischen Lebens handelnd zu entdecken und somit *politische Bildung* zu unterstützen bzw. zu initiieren (vgl. Deinet/Krisch 2002). Denn oft bemängeln die Kinder in ihren subjektiven Karten z.B. unzureichende Spielmöglichkeiten bzw. fehlende Treffpunkte. Eine Aus-

stellung der Karten, versehen mit Erläuterungen, rückt die jeweiligen Anliegen der Kinder und Jugendlichen in das öffentliche Bewusstsein, wobei ein Gespräch oder eine Diskussion mit Verantwortlichen aus Politik und Verwaltung einen noch wirkungsvolleren Akzent zu setzen vermag. Diese Position unterstützt eindringlich der Zehnte Kinder- und Jugendbericht:

„Dann, wenn Kinder sich als Subjekte selber mit dem auseinandersetzen können, was ihre Gesellschaft ihnen an Kultur vermachen will, sehen wir die Wahrscheinlichkeit als am höchsten an, dass die nachwachsende Generation aus einer Haltung innerer Autonomie kritisch-einfühlsam übernehmen und weiterführen wird, was die Erwachsenen ihr anbieten. (...) Auf diesem Grundgedanken beruht auch das Vorhaben, Kinder an der Gestaltung ihrer Lebensverhältnisse zu beteiligen, soweit immer es möglich erscheint. Darin drückt sich Respekt vor ihrer eigenständigen Sichtweise und den von ihnen zu vertretenden Erwartungen aus.“ (Bundesministerium 1998, S. 18).

Kinder handeln jedoch nicht nur als Konstrukteure ihrer Welt bzw. Erfinder ihrer Wirklichkeit, sie sind auch fähig, die Weltkonstruktionen anderer Menschen nicht für bare Münze zu nehmen, sondern sie als Konstruktionen zu erkennen und zu durchschauen. Verdeutlicht sei solch eine *dekonstruktivistische Praxis* am Beispiel der 1-Euro-Münze, auf deren winziger Europakarte verblüffenderweise Norwegen weggelassen ist, und zwar nur deshalb, weil Norwegen nicht der EU angehört. Nach dieser Logik müsste die Münze ein Loch an der Stelle haben, an der sich die Schweiz befindet. Schon Grundschulkinder können dertlet Malheur auf der Basis gepflegter *reflexiver Kartenkompetenz* aufdecken (vgl. Gryl 2010).

5. Fazit

Subjektives Kartographieren steht in krassem Gegensatz zu herkömmlichen Unterrichtsgepflogenheiten, die gem das Fehlerhafte und Unvollkommene kindlicher Subjektivität in den Vordergrund rücken, die das Kind folglich als minderwertig und destabilisierend erlebt. Die Bildungschancen einer *subjektiven Vermessung der Welt* durch subjektives Kartographieren liegen einzigartig in den konstruktivistischen Leistungen der lernenden Subjekte und nicht in instruktivistischen Bemühungen fernab subjektiver Weltbezüge. Durch die konsequente Orientierung am Alltagsleben des Subjekts wird die subjektive, selbst hergestellte Karte zu einem *Medium der Selbstvergewisserung und Stärkung des Ichs* und seines Standorts in der Welt (siehe weitere Anregungen, auch zu Forschungen zu diesem Thema, bei Daum/Hasse 2011).

Literatur

- Brandt, A.; Daum, E. (1994): „Niemandsländer“ – die geheimen Orte der Kinder. In: Die Grundschulzeitschrift, 8, 71, S. 51-53.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bonn
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2006): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn.
- Daum, E. (2004): Der Sachunterricht des „eigenen Lebens“. Grundkonzeption und empirische Relevanz. In: Hempel, M. (Hrsg.): Sich bilden im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 139-152. (Wiederabdruck: [www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe Nr. 7/Okttober 2006](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe_Nr_7/Okttober_2006).)
- Daum, E. (2006): Raumanneignung – Grundkonzeption und unterrichtspraktische Relevanz. In: GW-Unterricht, 103, S. 7-16.
- Daum, E. (2007): Geographische Aspekte. In: Kahler, J.; Fölling-Albers, M.; Götz, M.; Hartinger, A.; Reeken, D. v.; Wittkowske, St. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, S. 144-149.
- Daum, E. (2010): Heimatnachen durch subjektives Kartographieren. Kinder entwerfen Bilder ihrer Welt und setzen sich damit auseinander. In: Grundschulunterricht Sachunterricht, 57, 2, S. 17-21.
- Daum, E.; Hasse, J. (2011) (Hrsg.): Subjektive Kartographie. Beispiele und sozialräumliche Praxis. Oldenburg. (Wahrnehmungsgeographische Studien, 26.)
- Daum, E.; Werten, B. (2002): Geographie des eigenen Lebens. Globalisierte Wirklichkeiten. In: Praxis Geographie, 32, 4, S. 4-9.
- Deinet, U.; Kirsch, R. (2002): Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Opladen.
- Engelhardt, W.; Glöckel, H. (Hrsg.) (1977): Wege zur Karte. Bad Heilbrunn.
- Gryl, I. (2010): Mündigkeit durch Reflexion. Überlegungen zu einer multiperspektivischen Kartenarbeit. In: GW-Unterricht, 118, S. 20-37.
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Frankfurt.
- Hüttermann, A. (1998): Kartenlesen – (k)eine Kunst. Einführung in die Didaktik der Schulkartographie. München.
- Kerfl, J.; Wagner, B. (2011): Narrative Didaktik. Planbrucherlebnisse, Kind-Kind-Dyaden und Auswertungsgespräche in der naturwissenschaftlichen Grundbildung. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de/ Ausgabe Nr. 16/ März 2011](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe_Nr_16/März_2011). URL: <http://www2.hu-berlin.de/vsu/ebene1/superworte/zumsach/narrativ.pdf> [10.12.2011].
- Lutz, M.; Behnen, I.; Zinnecker, J. (1997): Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographisch erinnelter Lebensräume. In: Frieberthäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 414-435
- Neuf, N. (2001): Zeichnungen als Erhebungsinstrument der qualitativen Rezeptionsforschung. In: Aufenanger, St.; Schulz-Zander, R.; Spanhel, D. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik, 1. Opladen, S. 363-383.
- Reich, K. (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. (4. Aufl.) Weinheim.
- Rühm, T. (2010): Jenseits der Steuerbarkeit. Lernende als Subjekte ihres Bildungsprozesses. In: Auswege, 6, S. 1-10.
- Rinschede, G. (2007): Geographiedidaktik. (3. Aufl.) Paderborn.
- Werten, B. (1997): Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen, 2. Stuttgart.