

4 Literatur zur theoretischen Grundlegung und praktischen Umsetzung

- Baacke, D. (1999), „Medienkompetenz“ – theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. In: *medien und erziehung*, Heft 1, 7-11.
- Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.) (1999), *Die Radio-Box. Materialien zur Medienerziehung*, Wien.
- Dietze, L. (2000), *Soundscapes – Klanglandschaften, Soundwalks – Klangspaziergänge. Drei Projekte zum Zuhören*. In: Huber/Odersky, a.a.O., 92-103
- Dillmann, E. (2001), *Hören lernen durch „Hören machen“*. Das Projekt „Kinder machen Radio“ des Bayerischen Rundfunks. In: Kahler, J., Schröder, M.; Schwanebeck, A. (Hrsg.), *Hören. Ein Abenteuer*, München, 119-132.
- Everling, E. (1988), *Ein Hörspiel produzieren*, Frankfurt am Main und Bielefeld.
- Friedrich, G. (2000), *Die Stimme und ihre Wirkungen*. In: Huber/Odersky, a.a.O., 58-71.
- Huber, L., Odersky, E. (Hrsg.) (2000), *Zuhören – Lernen – Verstehen*, Braunschweig.
- Klieme, E.; Funke, J.; Leutner, D.; Reimann, P.; Wirth, J. (2001), *Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 2, 179-200.
- Klingler, W. (1996), *Die auditiven Medien im Alltag von Kindern*. In: Schill, W.; Baacke, D. (Hrsg.): *Kinder und Radio. Zur medienpädagogischen Theorie und Praxis neuer Medien*, Frankfurt am Main, 19-29.
- Landesinstitut für kulturelle Jugendbildung (1997), *Abenteuer Radio*, Stuttgart.
- Ostermayer, E. (2002), *Hörkassetten – aber bitte mit Qualität*. In: *Sache Wort*, Zahl, H. 43, 40-44.
- Paus-Haase, I.; Aufenanger, St.; Mattusch, U. (2000), *Hörfunknutzung von Kindern. Bestandsaufnahme und Entwicklungschancen des Hörfunks im dualen System*, Berlin.
- Peinecke, C. (1996), *Kriterien zur Bewertung von Tonträgern für Kinder*. In: Schill, W.; Baacke, D. (Hrsg.): *Kinder und Radio. Zur medienpädagogischen Theorie und Praxis neuer Medien*, Frankfurt am Main, 166-169.
- Rogge, J.-U.; Rogge, R. (1999), *Zuhören macht Spaß*, Hamburg.

Kartenarbeit

Steffen Wittkowske

1 Einführung

Die Grundschule hat aus pädagogischer wie aus didaktischer Perspektive einerseits die Aufgabe, Voraussetzungen für späteres Lernen zu schaffen; andererseits hilft sie Grundschulern dabei, sich in ihrer gegenwärtigen Welt zurechtzufinden, diese zu verstehen und zu gestalten. Inhalte und Verfahren des Unterrichts orientieren sich deshalb zugleich an gegenwärtigen wie an künftigen Bedürfnissen und Ansprüchen, an lebensweltlichen und an wissenschaftsbezogenen Fragen. (Vgl. *Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts* 2001, S. 9)

Die Notwendigkeit einer soliden und systematischen Kartenarbeit bereits in den ersten Schuljahren zu begründen, mutet vor diesem Anspruch fast überflüssig an. Auch sind die für eine Begründung geeigneten, gern herangezogenen und als „klassisch“ und „bedeutsam“ eingestuft Publikationen von Egon Bretz (1975) und Wolf Engelhardt/Hans Glöckel (1977) mehr als ein Vierteljahrhundert alt, eine erneute methodische Aufarbeitung der Thematik scheint deshalb eher nicht notwendig, andererseits erforderlicher denn je zu sein.

Nicht von ungefähr wird durch die „Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts“ (GDSU) im „Perspektivrahmen Sachunterricht“ (2002, S. 3) als ein Aufgabenbereich des Sachunterrichts auch das raumbegregte Lernen hervorgehoben. „In der Grundschule soll durch Grundlegung folgender Einsichten und Fähigkeiten ein kompetenter Umgang mit der Dimension ‚Raum‘ angebahnt werden: (...) Menschen orientieren sich in Räumen an auffallenden Gegebenheiten, nach Entfernungen und Himmelsrichtungen. Sie nutzen dazu Beobachtungen, Skizzen und Karten, Luftbilder und Satellitenaufnahmen. Sie gliedern dazu Räume nach Erscheinungsbild und Aufgaben.“ (Ebd., S. 7)

Was Kinder vor diesem Hintergrund wissen, können und verstehen sollen, ist formuliert: „... Räume mit Hilfe von Karten, Skizzen, Beschreibungen u.a. Hilfsmitteln zu erschließen und Raumeinheiten zu erfassen.“ (Ebd., S. 12)

Die überragende Bedeutung dieser Kompetenz wird nicht erst seit dem Eintritt des Menschen in eine durch neue Medientechniken und Kommunikationsformen zunehmend „kleiner“ gewordene, vielfach vernetzte Welt, in der es sich zurechtzufinden heißt, artikuliert.

Die Schaffung von Raumvorstellungen und ihre Abbildung in Kartenform begleitet die Kulturgeschichte des Menschen über Jahrtausende. So zeigt eine Karte aus dem 6. Jh. v.u.Z. die Stadt Babylon in der Mitte einer kreisförmigen Landmasse, umgeben von Meer und Inseln. Die damals von den Babyloniern entwickelten Messverfahren wurden zu Grundlagen der Kartographie. Mit der Veränderung des Weltbildes von der Scheibe zur Kugel veränderten sich die Abbilder unseres Planeten. Die Griechen führten die Begriffe Maßstab, Kartenprojektion und Gradnetz ein. Zu unserer Zeit erlauben Luft- und Satellitenbilder

eine millimetergenaue Vermessung des Erdkörpers und einzelner Abschnitte der Erdoberfläche; aber bis in die Gegenwart ist die Karte trotz aller Veränderungen sich „treu“ geblieben:

Der in der Wirklichkeit existierende Raum wird auf der Karte als ein Abbild der Realität wiedergegeben, das dieser jedoch nicht tatsächlich entspricht und entsprechen will!

Die Karte „verfremdet“ das Dargestellte durch verschiedene Methoden, die den Charakter dieser Abbildung bestimmen: Sie zeigt die Erde oder den jeweiligen Ausschnitt der Erdoberfläche verebnet, vereinfacht, durch Zeichen und Schrift erläutert in einer Draufsichtdarstellung und Nord-Süd-Orientierung.

Selbst wenn das eine oder andere Merkmal bei bestimmten Kartentypen oder kartenverwandten Abbildungsformen bis hin zum Luftbild fehlt, bleibt der Grundcharakter der Darstellung gewahrt: Karten bedürfen zum Lesen und Auswerten bestimmter Kenntnisse, die dem erwachsenen und kindlichen Benutzer bekannt sein müssen. Er „dechiffriert“ gewissermaßen das Kartenbild mit Hilfe eines „Schlüssels“. Das sind die vereinbarten Zeichen, die in Farbe, Bild, Schrift oder Zahl den Kartenraum vom Realraum unterscheiden. Die „Vereinbarung“ zwischen Kartengestalter und Kartenbenutzer wird durch die Legende vermittelt und kann durch ständige Anwendung so verinnerlicht werden, dass die Grundaussage (z.B. die Farbabstufungen vom Grün zum Braun als Symbol der Höhenlage über dem Meeresspiegel) als bekannt vorausgesetzt werden kann und nur Differenzierungen – bedingt durch Größe, Maßstab und andere Faktoren – neu aus der Kartenlegende erschlossen werden müssen.

Kartenarbeit in der Grundschule erfordert immer hohe Abstraktionsleistungen, die auf einigen Ebenen – man denke an Richtungsbestimmungen – von einzelnen Schülerinnen und Schülern nur mit Schwierigkeiten und nur durch ständiges Üben gemeistert werden können.

Das sollte gerade in einer Zeit bewusst sein, in der durch Reisen und Freizeitgestaltung der Aktionsradius von Primarstufenkindern teilweise sehr groß geworden ist und einige Kinder schon im Vorschulalter sowie in den beiden ersten Schuljahren auf einfach strukturierten Karten Probleme der Verkleinerung, Verebnung und Darstellung durch Symbole recht gut lösen.

Die vom Kind im Laufe seiner Entwicklung absolvierten Stufen oder Stadien der Orientierung im Raum sind sicher beim einzelnen Schüler modifiziert, weisen aber gewisse Gesetzmäßigkeiten auf.

2 Zur Ontogenese der Raumorientierung

Die grundlegende Ontogenese der Orientierungsleistungen im Raum, in der Umwelt scheint weitgehend universal (vgl. Altman/Chemers 1984, S. 66ff.) zu sein. Die Orientierungsleistungen im Raum erweitern sich offensichtlich mit dem Erfahrungsspektrum des Kindes. Dieser Prozess verläuft dabei in drei großen Schritten, wobei das Kind stets als aktiver Part zu sehen ist (vgl. z.B. Piaget/Weil 1951, Hart/Moore 1973, Pazer 1992).

Die zeitliche Abfolge der einzelnen Schritte und die Entwicklung innerhalb der Phasen kann je nach individueller Entwicklung und je nach kulturellem Umfeld und demgemäss nach speziellen Erfahrungsfeldern variieren.

Altersstufen beim Kind	Entwicklung der Raumorientierung und -erfahrung
bis ca. 2 Jahren	sukzessive Vorstellung von Gegenständen sowie von Raumgegebenheiten, schließlich können diese miteinander in Verbindung gebracht werden (der Raum wird „geordnet“)
ca. 2 - 7 Jahre	sensomotorische Erfahrung des Raumes, die Raumerfahrung vom Individuum-zentrierten Ausgangspunkt hin zu einer Orientierung anhand erster Referenzsysteme entwickelt sich (vgl. Downs/ Stea 1973; Spencer et al. 1989; Nielsen 1993)
ca. 7 - 12 Jahre	topografische Referenzen werden benutzt und räumliche Gegebenheiten miteinander in Bezug gesetzt. Der „Ich-bezogene“ Ausgangspunkt für die Orientierung weicht kindunabhängigen Bezugspunkten, zunehmend werden definierte Bezugssysteme herangezogen.
ca. 11 - 14 Jahre	Orientierung gelingt mittels flexibler und symbolischer Bezugssysteme sowie der Fähigkeit zur Abstraktion

Entwicklung der Raumorientierung und -erfahrung
(vgl. Hart und Moore 1973) nach Forster 2000, S.42f.

Wie das Kind abstrakt geographische Räume und Einheiten verstehen lernt und diese in Kategorien ordnet, illustriert ein von Piaget und Weil (1951) aufgestelltes Modell. Auch darin wird die Entwicklung der Raumorientierung in drei großen Schritten angesetzt. In der sogenannten präoperationalen Phase (bis 8 Jahre) werden alle Räume als „gleich groß“ betrachtet. Erste Zuordnungen der eigenen Person zum geographischen Raum sind möglich. In der zweiten Phase (7/8 - 10/11 Jahre) kann das Kind z.B. die Lage der näheren Umgebung (Stadt) im größeren Zusammenhang verbal und geographisch zuordnen. Die dritte Phase schließlich enthält korrekte Zuordnung abstrakter geographischer Gegebenheiten. Wiederrum verschiebt sich der Referenzpunkt vom „Egozentrischen“ zum „Ego-unabhängigen“.

Stückrath entwickelt Ende der sechziger Jahre (1968) des vergangenen Jahrhunderts eine dreistufige Theorie zur Entwicklung des kindlichen Raumverständnisses, die an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben soll, da ihr u.a. von Engelhardt (1973) und anderen Autoren widersprochen wurde. Für Stückrath erfolgt die Entwicklung zwischen dem 6. und dem 15. Lebensjahr und stellt sich wie

folgt dar:

1. Stufe der dynamischen Ordnung (7/8 Jahre)
2. Stufe der gegenständlichen Ordnung (9 – 11 Jahre)
3. Stufe der figuralen Ordnung (12 – 15 Jahre).

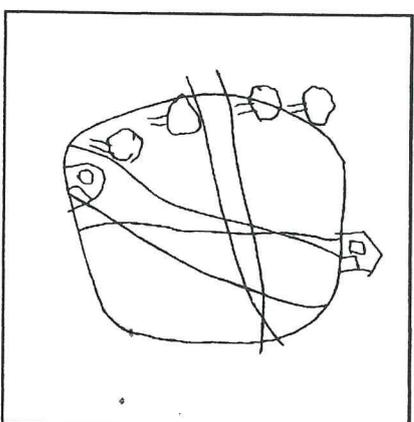
Aus der Untersuchung könnte so nämlich der Schluss gezogen werden, dass eine Einführung in das Kartenverständnis erst jenseits der Grundschule sinnvoll sei.

Dem widersprechen auch Piaget und Inhelder (1971) mit ihrer wohl bekanntesten Theorie zur Entwicklung des kindlichen Raumverständnisses. Im Ergebnis einer Reihe von Experimenten unterscheiden sie schließlich 4 Entwicklungsstadien (siehe Abbildung folgende Seite).

Wie das kindliche Raumverständnis im Unterricht entwickelt werden kann, fasst Nebel (1991, S. 11) zusammen:

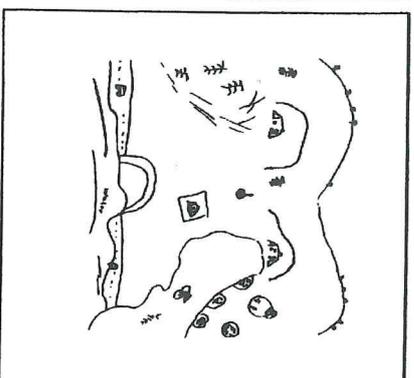
- „Der Lehrer sollte nicht eine einmalige Einführung ins Kartenverständnis ‚durchnehmen‘, sondern es bedarf hier, ähnlich wie bei den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen, der ständigen Übung.
- Die Übungen sollten so angelegt sein, dass räumliche Begriffe und Fähigkeiten der räumlichen Orientierung auf unterschiedliche Situationen übertragen und damit vertieft und erweitert werden.
- Die Erarbeitung der Raumbezüge sollte mit gut konzipierten Trainingsprogrammen durchgeführt werden.
- Einführung, Erarbeitung und Vertiefung haben sich an den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Kinder zu orientieren. Denn in bestimmten Altersgruppen bringen Kinder günstige Voraussetzungen für die Behandlung einzelner Raumasperte mit.“

Dieser – sicher nicht neuen – Schlussfolgerungen sollte man sich immer bewusst sein, wenn an der Karte als Unterrichtsgegenstand und vor allem auch mit der Karte als Unterrichtsmittel gearbeitet wird.



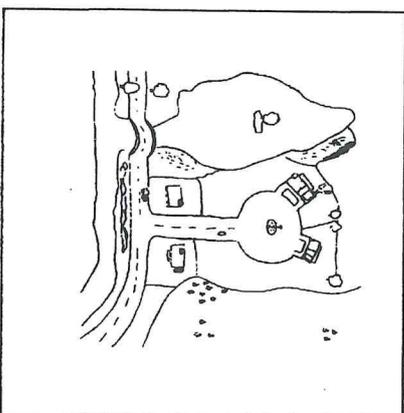
1. Stadium (bis ca. 4 Jahren):

Die Zeichnungen lassen noch keine räumlichen Übereinstimmungen oder eindeutige Zuordnungen der Gegenstände untereinander erkennen. Entweder werden sie zu einem Haufen zusammengestellt oder entlang einer Linie angeordnet.



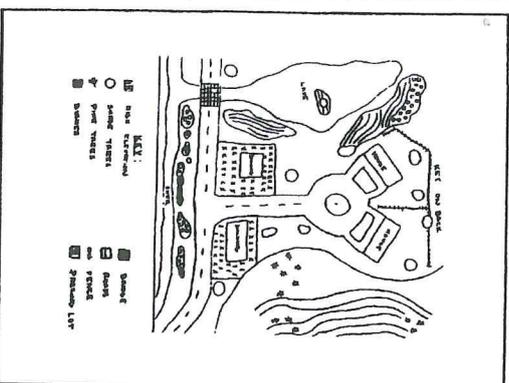
2. Stadium (4 bis ca. 7 Jahren):

Erste logische Zuordnungen werden vorgenommen. Es gelingt jedoch noch nicht, Lage- und Abstandsbeziehungen miteinander zu verknüpfen.



3. Stadium (7 bis ca. 11 Jahren):

Die Lagezuordnungen werden immer genauer. Eine Vermittlung von Ansicht und Zentralperspektive wurde beobachtet. In die Sentrenchbilder wurden gelegentlich einzelne Gegenstände von der Seite eingezeichnet.



4. Stadium (ab etwa 12 Jahren):

Erst jetzt lassen die Zeichnungen eine eindeutige Übereinstimmung zwischen Modell und Plan erkennen. Es gibt keine bildhaften Zeichen mehr. Daher wird eine Legende nötig.

Entwicklung des kindlichen Raumverständnisses

nach Piaget, Inhelder (1971),

illustriert an ausgewählten Zeichnungen nach Feldman (1980),

aus Nebel (1991, S. 10)

3 Teilqualifikationen und Techniken der Kartenarbeit

Die Raumorientierung erweist sich als komplexe Fähigkeit, die im Sachunterricht weiterentwickelt und ausgebaut werden muss. Für damit verbundene Kartenarbeit sind folgende Teilqualifikationen (Nebel 1992, S. 2) bedeutsam:

„Erstens geht es um Kenntnisse als Voraussetzung zum Lesen und Verstehen von Karten. Hierzu gehören Grundriss, Himmelsrichtungen, Kartenzeichen, Legende, Maßstab, Generalisierung und Verebnung in zwei Stufen. Erfahrungsgemäß bereiten Grundriss und Kartenzeichen im Unterricht weniger Schwierigkeiten als Himmelsrichtungen, Maßstab, Generalisierung und Verebnung. Zweitens geht es um die Fertigkeiten, mit den oben genannten Kenntnissen sachangemessen umzugehen. Also: Entfernungen auf der Karte mit Hilfe der Maßstabseiste abschätzen. Die Zeichen der Legende auf der Karte wiedererkennen, benennen und erläutern. Aus der Anordnung von Höhenlinien und -schichten die Form eines Berges beschreiben. Absolut- und relative Lagebeziehungen von Orten mit Hilfe der Himmelsrichtungen benennen usw. Drittens geht es um die Fähigkeit, sich mit Hilfe von Karten im Raum zu orientieren. Diese Raumorientierung besteht darin, den in der Landschaft vorgefundenen ‚Realraum‘ mit dem auf der Karte dargestellten ‚Kartenraum‘ unter Einbeziehung des eigenen Standpunktes und der eigenen Blickrichtung zur Deckung zu bringen. Es geht um die Einordnung von Objekten im Raum und auf der Karte hinsichtlich ihrer Eigenschaften und Beziehungen. Zu den Eigenschaften gehören Name, Form und Qualität. Die Form wiederum kann nach Fläche, Linie und Punkt unterschieden werden. Die Beziehungen der Objekte untereinander und in Bezug auf den sich im Raum orientierenden Menschen definieren sich hinsichtlich Entfernung, Richtung und Lage.“

In den Lehrplänen und Rahmenrichtlinien für den Sachunterricht mehrerer Bundesländer liegt der Schwerpunkt der Kartenarbeit in der dritten Jahrgangsstufe. Das betrifft den Lehrgang zur Einführung ins Kartenverständnis, also die Arbeit an der Karte, beispielweise mit der Thematik „Der Heimatort und seine Darstellung im Plan“ mit den „klassischen“ Fokussierungen „Die Himmelsrichtungen“, „Der Kompass“, „Der Plan des Heimatortes“, „Höhendarstellung“ u.a.m.

Diese Schwerpunktsetzung entspricht der erreichten Stufe im Raumvorstellungsvermögen und in der Orientierungsfähigkeit der Kinder (s. 2). Das schließt jedoch nicht die Möglichkeit (und Notwendigkeit!) aus, kartografisches Arbeiten bereits früher zu integrieren, und entbindet den Lehrer nicht von der Verpflichtung, den Umgang mit Karten auch nach der Einführung ins Kartenverständnis ausdauernd und modifiziert zu üben, wobei der Beginn früher als in der dritten Klasse liegen muss. In manchen Lehrplänen und Rahmenrichtlinien liegen diese Ansätze in Lernbereichen wie „Orientierung in Zeit und Raum“ und bei Themen

wie „Orientieren in der Schulumgebung“ und „Mein Schulweg“ (Schulwegplan) oder „Schulgelände und Schulweg“, „Meine Klasse – unser Klassenzimmer“ und „Verhalten im Straßenverkehr“.

Grundformen der Kartenarbeit, die vor diesem Hintergrund vermittelt werden können, sind nach Breetz (1975) das Kartenlesen, das Kartenauswerten, die Kartenkenntnisgewinnung und das Kartenzeichnen. Diese 4 Formen in wechselseitiger Beziehung ergänzen sich und bedingen sich zum Teil (ebd., S. 26ff.). Aufgabe dieses Beitrags kann es allerdings nicht sein, auf weitere Einzelheiten dieses Bedingungsgefüges einzugehen und inhaltlich voneinander abzugrenzen.

Im Sachunterricht dominieren das Kartenlesen und das Kartenauswerten. Das Kartenlesen ist Voraussetzung für das Kartenauswerten im Sinne der Entnahme direkter, also unmittelbar ablesbarer Informationen aus dem Kartenbild, z.B. Aussagen über Art, Größe und Lage von geographischen Objekten. Das abgebildete Gebiet soll in seinen Strukturen gedanklich erfasst werden. Dabei werden z.B. Häufigkeit und Verteilung von Symbolen ermittelt oder eine Lagebeschreibung vorgenommen.

Kartenlesen ist nach Breetz (1975, S. 25):

- Schrittweises Erlernen der äußeren Struktur und der inhaltlichen Bedeutung der verschiedenen Kartenzeichen;
 - Gewöhnung an den selbstständigen Umgang mit der Kartenlegende;
 - Übersetzen der grafischen Zeichen in Begriffe und Umdeuten in Vorstellungen von der Wirklichkeit;
 - Himmelsrichtungsbestimmungen und einfache Lagebestimmungen auf der Karte;
 - Gewinnung einer räumlichen Vorstellung des Darstellungsgebietes;
 - Orientierung nach der Karte in der Natur (Rückübersetzung der Kartenzeichen).
- Beim beginnenden Kartenauswerten im Sachunterricht werden Fähigkeiten des Kartenlesens vervollkommen und gefestigt, wie

- das gedankliche Erfassen der wesentlichen räumlichen Strukturen des Abbildungsgebietes und Gewinnen eines ersten Gesamteindrucks aus dem syntaktischen Zusammenwirken verschiedener Kartenzeichen und
- die Entfernungsmessungen und Lagebeschreibungen von Kartenobjekten.

Kartenlesen und Kartenauswerten bilden die Elementarphasen in der Entwicklung des Kartenverständnisses (vgl. Breetz 1975, S. 25ff.; Schumann/Wittkowske 1996 (1), S. 22).

Durch häufige Kartenbenutzung (Kartenlesen und Kartenauswerten) können die Schüler Kartenkenntnisse gewinnen. Sie können sich die äußere Erscheinungsform der Karte, das „Kartenbild“ einprägen und es kann zur Herausbildung von „Kartenvorstellungen“, Gedächtnisvorstellungen bestimmter Karten, kommen, die eine notwendige Voraussetzung für das volle Verständnis der raumbezogenen Sachverhalte und die Erarbeitung eines topografischen Grundwissens bilden (vgl. Breetz 1975, S. 27).

Im Sachunterricht erlernen und beherrschen die Schüler bestimmte Techniken der Kartenarbeit, die von Schumann/Wittkowske (1996I und II) ausführlich dargestellt wurden, so dass an dieser Stelle nur noch darauf hingewiesen sein soll:

- Richtungsbestimmung
- Einnorden von Karten
- Entfernungsbestimmung
- Bestimmung der Höhenlage (absolute und relative Höhe)
- Lagebestimmung und Lagebeschreibung

Zusammenfassend ist zu betonen, dass das „Bild von der Welt“ in seinen wesentlichen Grundzügen gerade auch durch die Kartenarbeit im Sachunterricht entsteht und durch eine Arbeit mit Luftbildern ergänzt werden kann, auf die an dieser Stelle nicht eingegangen werden soll. Die Kartenarbeit im Sachunterricht sollte eng mit aktiven, zunehmend selbstständigen Handlungen der Kinder verknüpft werden, durch die sie ihren Lebensraum erschließen. Durch solche Kartenarbeit im Sachunterricht ergibt sich auch ein hoher fachpropädischer Wert für den späteren Umgang mit Karten nicht nur im naturwissenschaftlichen Unterricht.

Lesen, Verstehen und Nutzen von Plänen und Karten stellen Hilfen für die Kinder zur Orientierung in der Welt, für die Erweiterung ihres Lebens- und Erfahrungsraumes dar.

Literatur zur theoretischen Grundlegung

- Altman, I./Chemers, M. (1984), *Culture and environment*. Monterey
- Breetz, E. (1975), *Zum Kartenverständnis im Heimatkunde- und Geographieunterricht*. Berlin
- Downs, R./Stea, D. (Hrsg.) (1973), *Image and environment: Cognitive mapping and spatial behavior*. Chicago
- Engelhard, W./Glöckel, H. (1977), *Wege zur Karte*. Bad Heilbrunn

- Feldman, D. H. (1980), *Beyond Universals in Cognitive Development*. Norwood, NJ
- Forster, J. (2000), *Räume zum Lernen und Spielen. Untersuchungen zum Lebensumfeld „Schulbau“*. Berlin
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2001), *Fünf Perspektiven für den Sachunterricht*. In: *Grundschule*, 33, 4, S. 9-14
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2002), *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn
- Hart, R. / Moore, G. (1973), *The development of spatial cognition*. In: Downs, R./Stea, D. (Hrsg.), *Image and environment: Cognitive mapping and spatial behavior*. Chicago, S. 246-288
- Nebel, J. (1992), *Start in die Kartenwelt. Lehrband mit Kopiervorlagen*. Braunschweig
- Kampmeier, H. (1953), *Der Weg zur Karte*. Braunschweig, S. 297-307
- Nielsen, L. (1993), *Das Ich und der Raum. Aktives Lernen im „kleinen Raum“*. Würzburg
- Pazer, S. (1992), *The development of place categorization in children*. In: *Children's Environments* 9, 1, S. 14-26
- Piaget, J./Weil, A. (1951), *The development in children of the idea of the homeland and of relations with other countries*. UNESCO International Social Science Bulletin III, 3, S. 561-578
- Piaget, J./Inhelder, B. (1971), *Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde*. Stuttgart
- Schäfer, G. (1984), *Die Entwicklung des geographischen Raumverständnisses im Grundschulalter*. Berlin
- Schumann, G./Wittkowske, St. (1996I), *Grundformen der Kartenarbeit (I)*. In: *Grundschulunterricht*, 43, Heft 7-8, S. 21-23
- Schumann, G./Wittkowske, St. (1996II), *Grundformen der Kartenarbeit (II)*. In: *Grundschulunterricht*, 43, Heft 9, S. 57-59
- Spencer, C./Blades, M./Morsley, K. (1989), *The child in the physical environment. The development of spatial knowledge and cognition*. Chichester
- Stückrath, F. (1968), *Kind und Raum*. München
- Wittkowske, St. (1995), *Orientieren im Gelände – Einige praktische Anregungen*. In: *Grundschulunterricht*, 42, Heft 3, S. 16-19

Literatur zur praktischen Umsetzung

Breetz, E. (1997ff.), Heimatatlas. Länderausgaben. Schülerbände und Lehrerbände. Berlin

Nebel, J. (1991), Start in die Kartenwelt. Schülerband. Braunschweig

Nebel, J. (1992), Start in die Kartenwelt. Lehrerband mit Kopiervorlagen. Braunschweig

Arbeit mit Kinderliteratur

Erva Gläser

1 Zum uneinheitlichen Begriff Kinderliteratur

Die folgende Auseinandersetzung kann nicht ohne vorheriges Reflektieren über den zentralen Begriff der Kinderliteratur vorgenommen werden, zumal Kinderliteratur ein „nicht klar umgrenztes Gegenstandsfeld“ darstellt. Vielmehr ist sie als eine „Gruppe kultureller Felder“ zu begreifen, die sich „zwar in hohem Maße überlappen, doch jeweils verschiedene Ränder aufweisen“ (Ewers 2000, S. 2). Auch die historisch sich wandelnde Deutung der Begriffe Kind und Kindheit kann als Begründung für die Uneinheitlichkeit der Auslegung von Kinderliteratur herangezogen werden. Eine weitere Problematik soll ebenso bereits an dieser Stelle benannt werden: Die Gleichsetzung der Begriffe Kinderliteratur und Kinderbuch ist nicht zulässig, da es sich bei Letzterem um die Benennung verschiedener Buchgattungen handelt, die „durch Aufmachung und Illustrierung ein besonderes Gepräge aufweisen und über eine besondere Geschichte verfügen“ (ebd., S. 10). Text- und Buchgenres sind nicht identisch: Die Aufteilung in Mädchen-, Abenteuer- bzw. Tierbuch besagt lediglich etwas über die inhaltliche Ausprägung und damit auch über die Adressatenstruktur. Mit den Begriffen Kinderlyrik, phantastischer Kinderroman bzw. Detektivgeschichte sind dagegen verschiedene Textgenres gekennzeichnet.

Die Pluralität der Deutung von Kinderliteratur veranlasst Ewers zu Recht die grundsätzliche Möglichkeit „eine(r) allumfassende(n), in jeder Hinsicht und zu allen Zeiten gültige(n) Definition dieses kulturellen Phänomens“ zu negieren (ebd., S. 2). Die breit gefächerte Annäherung an diesen Begriff drückt sich unter anderem in der Vielzahl der gegenwärtigen Definitionen aus. Allein zehn verschiedene gibt Ewers in einem Überblick an. Vertraut erscheint die erste Definition, die unter Kinderliteratur die Gesamtheit der von Kindern „tatsächlich konsumierten Literatur“ versteht, was auch als „faktisch konsumierte Literatur“ zusammengefasst werden kann (vgl. ebd.). Entsprechendes gilt für die zweite Definition, die sich lediglich in ihrem Fokus von der ersten unterscheidet. Die „intentionale Kinderliteratur“ fasst zusammen, was Kinder aus Erwachsenenperspektive „konsumieren sollen“ und nicht, wie zuvor, was Kinder tatsächlich lesen (vgl. ebd., S. 3). Dies kann somit auch mit „intendierter Kinderliteratur“ umschrieben werden. Im Gegensatz dazu steht die dritte Definition, die „nicht-intendierte Kinderliteratur“, die begrifflich all jenes umfasst, was Kinder lesen, obwohl es „nicht ausdrücklich für sie bestimmt ist“. Die „kommerzielle“ bzw. „sanktionierte“ Kinderliteratur fokussiert in einer vierten Definition begrifflich dagegen die Auswahlinstanzen, wie beispielsweise Kommerz oder Kirche, für Kinderliteratur. Eigens für Kinder verfasste Literatur, wie sie seit dem 18. Jahrhundert verstärkt veröffentlicht wird, bezeichnet die fünfte Definition als „spezifische Kinderliteratur“. Die aufgeführten fünf Definitionen zeigen in einem Punkt ei-