

Heimatmachen durch SUBJEKTIVES KARTOGRAPHIEREN

Kinder entwerfen Bilder ihrer Welt und setzen sich damit auseinander

Egbert Daum

Heimat ist am wenigsten Orts- oder Raumbestimmung, sondern vielmehr eine immaterielle Welt, die sich aus Entscheidungssituationen, Wertrelationen und Kommunikation als soziale Praxis konstituiert. Heimat wird gemacht, wo Menschen Verhaltenssicherheit erfahren, und zwar mit den Dingen, Verhältnissen und Personen. Im Sinne solchen Heimatmachens halten Kinder ihre Welt auf ihre Art in Karten fest und setzen sich damit verbal und handelnd auseinander. Die subjektive Vermessung der Welt vermehrt das Interesse an der Umgebung und verstärkt die Welt- bzw. Heimatbindung.

Wer immer über Heimat redet, schleppt immer auch alle zweifelhaften Seiten dieses Begriffs mit sich (vgl. Daum 2007; Binder 2008). Besonders aufklärungsbedürftig erscheint das Verhältnis von Heimat und Raum, weil heimatkundlicher Unterricht von jeher eine problematische Affinität zum Raum besessen hat. Nicht zuletzt zeigte sich dies in der Erziehung zu einer unreflektierten, übersteigerten *Heimatliebe* bzw. *Heimattreue*.

Heimat als sozialräumliche Praxis

Nach traditionellem Verständnis werden Räume als „Behälter“ (*Container*) betrachtet, in denen bestimmte Sachverhalte der physisch-materiellen Welt wie z. B. Oberflächenformen, Klima und Vegetation sowie die Werke des Menschen enthalten sind. Eine neuere Vorstellung geht jedoch davon aus, dass Räume „gemacht“, d. h. gesellschaftlich konstruiert werden, und zwar durch alltägliche Handlung und Kommunikation. Im Hinblick auf ein belangvolleres raumbezogenes Lehren und Lernen erscheint es geboten, die vorherrschende Sicht auf „wirkliche“, materiell bedingte Räume zu revidieren, und zwar zugunsten von Vorstellungen, die auf der Basis eines relationalen Raumbegriffs eine hohe Sensibilität für das *Erfahren, Wahrnehmen und Konstruieren von Räumen* besitzen (vgl. Daum 2007). Das gewandelte raumtheoretische bzw. raumdidaktische Verständnis wendet sich ab von ontologisierenden Zugriffen wie Stadt, Region, Quartier und fokussiert nun *soziale Praxen* wie Regionalisierung, Globalisierung oder Urbanisierung – d. h. Praxen, die Sozialwelt allererst hervorbringen.

Als soziale Praxis erfährt auch Heimat eine neue Qualität: „Heimat ist nicht mehr Gegenstand passiven Gefühls, sondern

Medium und Ziel praktischer Auseinandersetzung ... sie wird aktiv angeeignet“ (Bausinger 1984). Die zugrunde liegende subjekt- bzw. sozialorientierte Raumbegrifflichkeit des Heimatmachens hat den Vorzug, den förmlichen Raumbefestigung, die Statik und die emotionale und sentimentale Überfrachtung älterer Heimatvorstellungen – die teils bis heute fatal nachwirken – zu überwinden und durch dynamischere, das Individuum herausfordernde Praxen des Kommunizierens und Handelns zu ersetzen. Eine solche Praxis nenne ich *Heimatmachen*, andere sprechen von *Beheimatung* (vgl. z. B. Binder 2008).

Wenn Heimat also am wenigsten Orts- oder Raumbestimmung ist, meint sie zuallererst eine immaterielle Welt, die sich aus *Entscheidungssituationen, Wertrelationen und Kommunikation* konstituiert. Heimat entsteht, wird gemacht, sie wird dort angeeignet, gefunden und erfunden, wo Menschen Verhaltenssicherheit erfahren, und zwar mit den Dingen, Verhältnissen und Personen. Hieraus erwachsen Vertrautheit und Überschaubarkeit, jedoch nicht im Sinne einer statischen, affirmativen Ordnung. Gemeint ist vielmehr eine *soziale wie politische Kompetenz*, die Dinge, Verhältnisse und Personen zu beeinflussen und umzugestalten sowie sich selbst als Subjekt darin wiederzuerkennen. Indem Heimat nicht von sich aus da ist, sondern von jedem einzelnen Individuum erst *aktiv hervorgebracht* wird, konstituiert sich eine *Geographie des eigenen Lebens* als täglich zu gestaltende Aufgabe (vgl. Daum 2004; Daum/Werlen 2002).

Welt- und Heimatbindung

In der Auseinandersetzung mit dem Ort des eigenen Lebens wird ein Gefühl des Dazugehörens erzeugt. Solcherart Praxen bzw. Kompetenzen, sich eine Heimat zu machen, sind besonders gefordert, wenn ein unerbittlicher Mobilitätsdruck oder veränderte familiäre Verhältnisse einen Wechsel des Arbeits- bzw. Wohnorts nach sich ziehen. Dann wird überdeutlich: Dauerhafte soziale Beziehungen und Freundschaften zu finden, ergibt sich nicht von selbst. Diese müssen eher *bewusst* gesucht und gepflegt werden, soziales Leben muss *individuell* geführt werden.

Der weitgehend „verinselte“ Raum, in dem Kinder heute leben (vgl. Zeiher 1983), existiert nicht von sich aus gestalthaft, sondern konstituiert sich erst durch kognitive Leistungen. Das heißt: Für Kinder ist es notwendig, soziale Beziehungen *aktiv herzustellen*, sich um Freunde zu bemühen und sich für andere attraktiv zu machen. Wichtige Bezugspunkte dieses

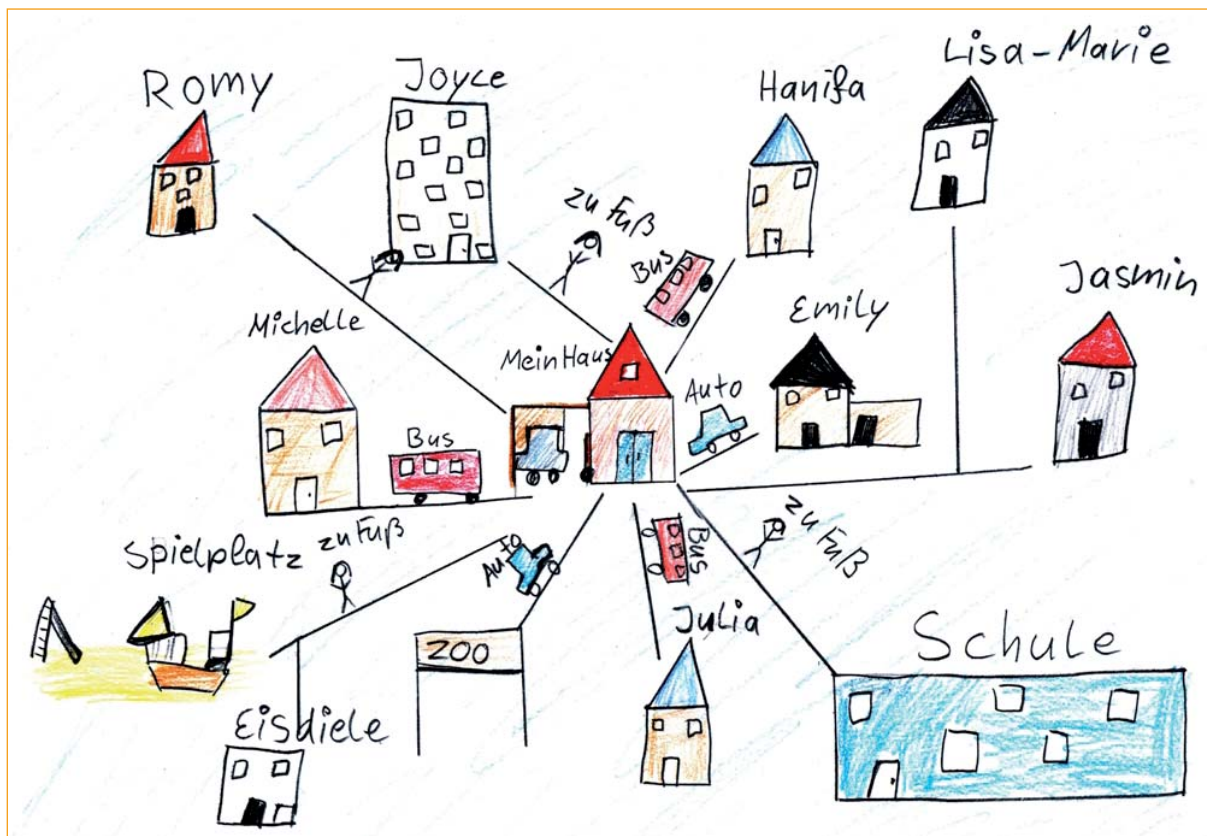


Abb. 1 Sarina

Modells stellen Elternhaus und Schule dar. Die weitere Erstreckung richtet sich jeweils nach der Erreichbarkeit von Angeboten z. B. hinsichtlich Musik oder Sport. Vor dem Aufsuchen einzelner Inseln – also vor dem motorischen Sich-Bewegen im physisch-materiellen Raum – werden Zielsetzen, Antizipieren, Planen, Selektieren und zeitliches Koordinieren unumgänglich. Die alltägliche Lebensführung als geistiges Bewegen in Zeit und Raum ist eine anspruchsvolle Aufgabe geworden, die Kompetenzen sorgfältiger Reflexion voraussetzt.

Aber wie kann sich – im Zeitalter des „globalen Dorfes“ – das Individuum die Welt im Sinne eines aktiven Heimatbegriffs einrichten und lebendige Formen des Wohnens oder des Heimischwerdens finden und erfinden? Globalisierung meint Prozesse von beschleunigt zunehmend internationalen Verflechtungen, und zwar nicht nur in Wirtschaft und Politik, sondern in allen Lebensbereichen jedes einzelnen Menschen. Was wir essen und trinken, wie wir uns kleiden, welche Musik wir hören, wohin wir reisen und wie wir kommunizieren, nimmt mehr und mehr globale Dimensionen an, wirkt aber auch verändernd auf die lokale Ebene zurück. Trotz globalisierter Lebensbedingungen verbringen fast alle Menschen ihr Alltagsleben körperlich in einem lokalen Kontext. Heimat-Ethnologen wie Binder (2008) erheben die Angewiesenheit auf einen überschaubaren sozio-kulturell gegliederten Raum, der Verhaltenssicherheit, Identifikation, Aktion und Formen der Aneignung gewährt, zu einem anthropologischen Grundbedürfnis.

Was macht die Qualität solcher sozialen Praxen aus, was unterscheidet sie von übersteigerter Heimatliebe? Heimatmachen findet in einer demokratisch verfassten Gesellschaft statt,

sie stützt sich auf *Institutionen sozialräumlicher Orientierung und praktizierter Welt-Bindung* (vgl. Daum/Werlen 2002, ähnlich bei Weichhart 1992 als „Heimatbindung“). Welt-Bindung wird hier verstanden als „die soziale Beherrschung räumlicher und zeitlicher Bezüge zur Steuerung des eigenen Tuns und der Praxis anderer“. Eine solche Bindung wird nicht allein durch Schule und Elternhaus geprägt, sondern heutzutage mindestens durch die Gruppe der Gleichaltrigen (*peer group*). Zum Raum entwickelt sich ein persönliches, beeinflussbares Verhältnis. Geheime Orte der Kinder, z. B. *Niemandsländer* (vgl. Brandt/Daum 1994), werden mit spezifischem Sinn aufgeladen, der zunächst nur für die Kinder eine Bedeutung hat. Kleine Geschäftsleute sind mit ihren Läden und Kiosken nicht bloß ein wirtschaftlicher Faktor, sie gelten Kindern und Jugendlichen in ihrem Heimatmachen als bindungsträchtige Institutionen. In solchen Zusammenhängen zeigt sich: Der physisch-materielle Raum löst sich nicht in Luft auf, er kann vielmehr als gedeuteter Hintergrund, als materielle Repräsentation von Handlungen (auch symbolischer Art) angesehen werden.

Kinder zeichnen subjektive Karten – ein didaktischer Leitfaden

Als ein wichtiges Mittel der räumlichen Orientierung und Kommunikation gelten von alters her Karten jedweder Art. Sie stellen modellhafte, maßstäblich reduzierte Repräsentationen der umgebenden Realität dar. Im Alltag werden einerseits professionelle, amtlich „exakte“ Karten, z. B. Straßenkarten, eingesetzt, andererseits sind spontan von Hand gezeichnete kartographische Skizzen ebenso alltäglich. Handgemachte Kartenskizzen mögen ungelentk und improvisiert wirken, sie

weisen gegenüber professionellen Karten ein subjektzentriertes Kreativ- bzw. Deutungspotenzial auf, das in der Schule leider oft übersehen wird.

Es geht um die Welt in den Köpfen, um „kognitive“ oder auch „subjektive“ Karten (vgl. Downs/Stein 1982), kurzum: Kinder zeichnen die Welt so, wie sie ihnen erscheint. Ernst genommen werden hierbei die Selbstverständlichkeit, die Subjektivität und die Dignität kindlicher Sichtweisen. Für Kinder wichtige Dinge wie z. B. ein Kaugummiautomat, ein Kiosk oder eine Ampel treten deutlicher und relativ größer hervor gegenüber anderen, für sie weniger bedeutsamen Details. Allerdings müssen wahrnehmungsbedingte Verzerrungen der Maßstäblichkeit und Vermischungen von Grund- und Aufriss, die an Ungenauigkeiten historischer Karten erinnern, in Kauf genommen werden. Wer darin etwa ein Manko sieht, das es rasch auszumerzen gilt, verkennt das enorme menschenbildende Potenzial dieser *Karten einer subjektiven Vermessung der Welt*.

In der Didaktik der Geographie bzw. des Sachunterrichts freilich hat der Gedanke einer Kartographie, die unmittelbar auf den individuellen Wahrnehmungen und Interessen des lernenden Subjekts aufbaut, bisher wenig Anklang gefunden. Im Umgang mit Karten überwiegt die Vorstellung von einer kulturell bedeutsamen, der „Objektivität“ verpflichteten

Technik, die am besten im lehrerzentrierten Lehrgang zu vermitteln sei (vgl. z. B. Hüttermann 1998). Kein Wunder, wenn so Blutleere und Lebensferne vorprogrammiert werden.

Eine subjektive, vom Kind selbst angefertigte Karte dagegen ist ein *Medium der Selbstvergewisserung* des Ichs und seines Standorts in der Welt. Kinder im Vorschulalter nehmen Raumeignung sehr wörtlich und malen ihre Welt mit Kreide direkt auf die Straße. Auch Grundschul Kinder entwerfen solcherart Szenarios gern, wenn denn eine Wohnstraße dies hergibt und wenn man die Kinder natürlich lässt, anstatt in ihrem Tun nur Akte von Beschmutzung und Sachbeschädigung zu sehen. Der nächste Regen wischt eh alles weg.

Wie fängt man nun *subjektives Kartographieren* im Unterricht an?

Subjektive Karten entstehen auf vorerst leeren Blättern im Format A4 oder A3, auf denen die Kinder jedweder Altersstufe individuell bedeutsame Lebensräume ihres Wohnortes, Stadtteils oder ihrer Region in Einzelheiten zeichnerisch sichtbar machen. Hierzu gehören z. B. als Ausgangspunkt die Wohnung oder die Schule, weitere Gebäude, Straßen, Wege und Pfade, beliebte und unbeliebte Plätze. An den Karten ist eindrucksvoll ablesbar und kommunizierbar, wie die Subjekte

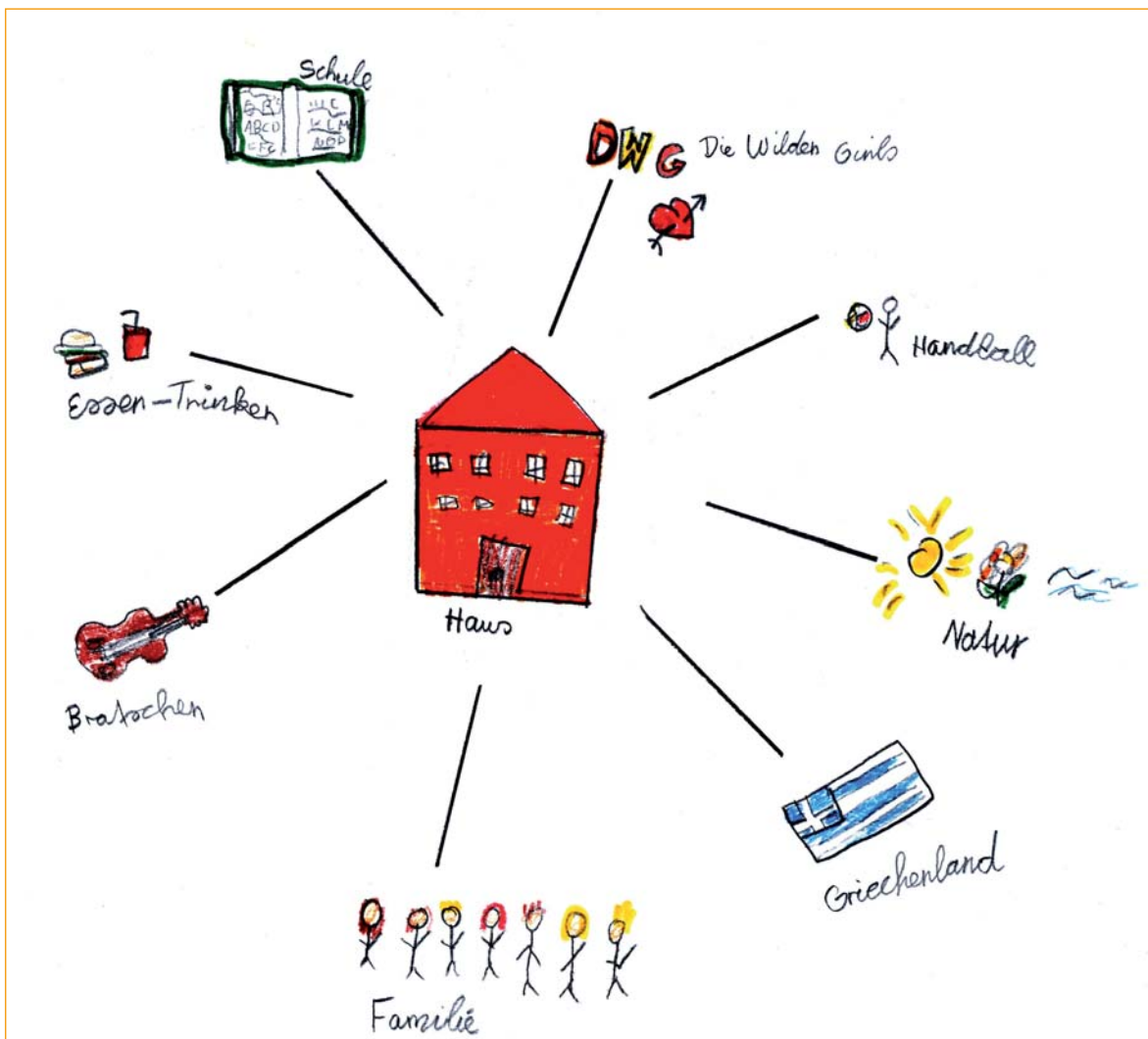


Abb. 2 Emily

die Welt erleben, sich Räume mit zunehmender Sicherheit aneignen und selektive räumliche Erfahrungen differenziert verarbeiten. Lernfortschritte springen im Längsschnitt deutlich ins Auge. Ziel des subjektiven Kartographierens ist es, dass Kinder ihre persönlichen Lebensräume und deren subjektive Relevanz rekonstruieren.

Kinder zeichnen Karten gern, von sich aus und spontan, worin man sie unbedingt bestärken sollte. Dabei können auch Vermischungen mit virtuellen Räumen und Phantasiewelten vorkommen (vgl. Odenbach 1957). Als konkretere *Anlässe, Aufgabenstellungen bzw. Themen* haben sich indessen bewährt:

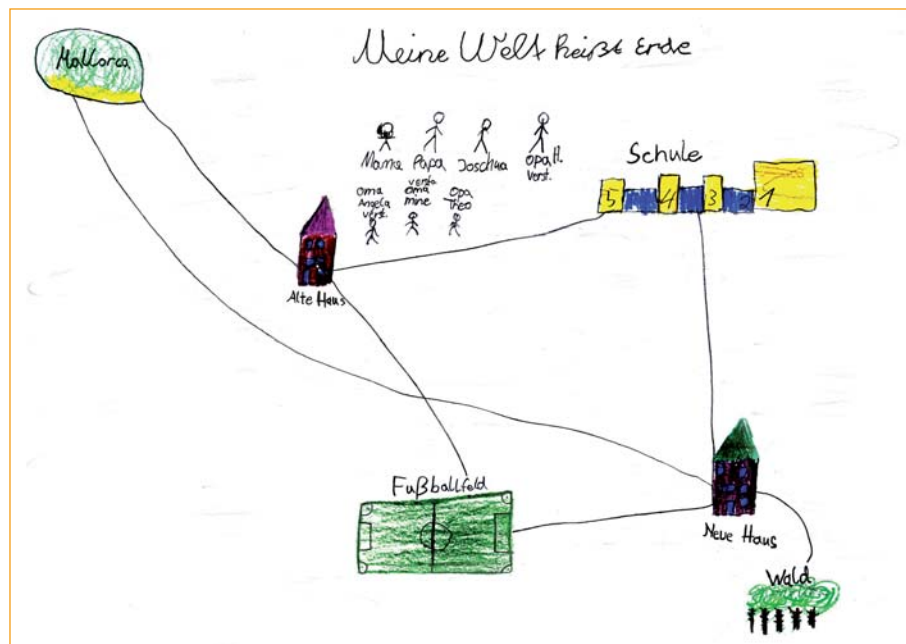
- ▶ Mein Schulweg
- ▶ Die Straße, in der ich wohne, von oben (vgl. Daum 1985)
- ▶ Orte und Plätze, die ich mag (die ich nicht mag)
- ▶ Meine Welt, mein Leben

Besonders hervorzuheben sind folgende methodische Gesichtspunkte:

▶ Anleitungen durch die Lehrerin oder den Lehrer sollten sich auf sachliche Anweisungen und gutes Zureden beschränken. Es geht nicht um eine möglichst exakte, auch nicht unbedingt um eine künstlerische Darstellung. Intendiert wird – so problematisch dies erscheinen mag – eine individuelle, unmittelbar nicht-beeinflusste Sicht zum Ausdruck kommen zu lassen. Voraussetzung für ein ertragreiches Gelingen ist es, dass sich die Kinder untereinander leidlich kennen. Natürlich kann das Thema bzw. die Methode auch dazu dienen, Vertrautheit und Zusammengehörigkeit in der Gruppe zu stärken. Ein besonderes Taktgefühl ist angesagt, denn schließlich können durchaus persönliche, intime Einzelheiten zu Tage treten.

▶ *In einem zweiten Schritt* werden die Karten aufgehängt, im Detail („narrativ“) erklärt und miteinander verglichen, sodass

Abb. 3 Lasse



fürs Essen und Trinken. Sie ist vielseitig interessiert und geht zum Handball und zur Bratschenstunde. Außerdem mag sie alles, was mit „Natur“ zusammenhängt: Pflanzen und Tiere, Wald und Wiese. Ihre siebenköpfige Familie ist ihr wichtig, ebenso die Ferienzeit in Griechenland.

Lasse (Abb. 3) hat eine Überschrift gewählt, die ihn schon als selbstbewussten *global player* ausweist: „Meine Welt heißt Erde“. Ähnlich wie Emily an Griechenland hängt, bedeutet sein Ferienziel Mallorca ihm sehr viel. In Gesprächen können beide eindrucksvoll von Land und Leuten dort erzählen. Weitere Interessen gelten dem Fußball und dem Spielen im Wald. Über allem thront sozusagen die Familie, die für Lasse sehr bedeutsam ist und die er detailliert aufführt – sogar drei Verstorbene, um die er von Herzen trauert.

Gemeinsamkeiten, aber auch verschiedene Wahrnehmungen bzw. unterschiedliche Bewertungen zur Sprache kommen. Heimatmachen durch subjektives Kartographieren heißt: Am Ende entsteht ein differenziertes Bild des Lebensraumes, das dabei hilft, sich mit ihm zu identifizieren, sich besser darin zu orientieren, sich wohlfühlen oder auch Unbehagen zu artikulieren, eventuell Missstände aufzudecken und gemeinsam nach Problemlösungen zu suchen.

Thema: Meine Welt, mein Leben

Die Beispiele (Abb. 1–4) stammen aus einer dritten Klasse einer großstädtischen Grundschule in Norddeutschland, und zwar zum Thema „Meine Welt, mein Leben“. Eingebettet war dieses Thema in den größeren Zusammenhang einer Erkundung der für die Kinder wichtigen Verortungen und Regionalisierungen zwischen Elternhaus, Schule und ihren Freizeitaktivitäten. Bei allen Kindern ist auffällig, wie sehr sie das Modell der *Verinselung* verinnerlicht haben und den Raumbezug ihres eigenen Lebens reflektieren. Im Einzelnen sind sehr lebhaft Beispiele des Heimatmachens durch subjektives Kartographieren zu sehen.

Sarina (Abb. 1) zeichnet ein filigranes Netzwerk ihrer acht engeren Freundinnen auf – ein Netzwerk, das ähnlich in den Karten der Freundinnen wieder auftaucht. Kein Wunder, denn der Zusammenhalt in der Mädchengruppe ist groß und bedeutet ihnen viel. Sie treffen sich oft und spielen zusammen und nennen sich DWG – „Die Wilden Girls“. Als weitere Verortungen sind der Zoo, ein Spielplatz und eine Eisdielen zu finden. Bemerkenswerterweise listet Sarina fein säuberlich auf, mit welchem Verkehrsmittel sie die einzelnen Rauminself aufsucht: mit dem Bus, dem Auto und zu Fuß. Das Fahrrad scheint bei ihr keine Rolle zu spielen.

Emily (Abb. 2) ist eine im wahrsten Sinne dicke Freundin von Sarina. Neben ihrer Zugehörigkeit zu den „Wilden Girls“ markiert sie sehr subjektiv ihre leicht verhängnisvolle Vorliebe

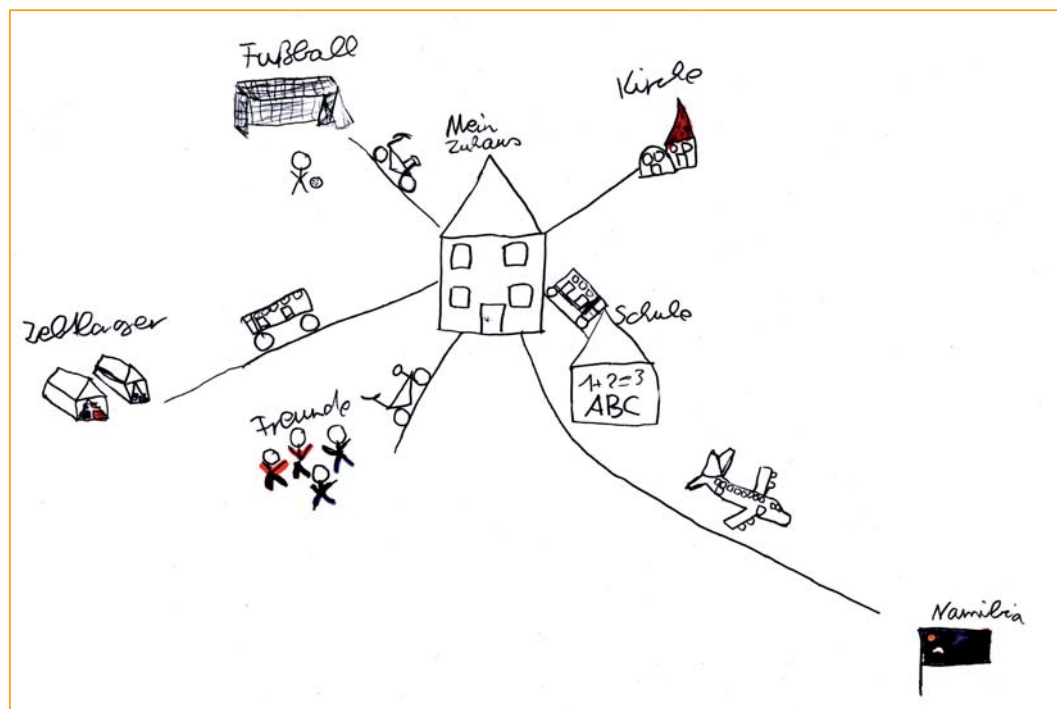


Abb. 4 Chris

Chris (Abb. 4) stammt aus Namibia und möchte am liebsten mit dem Flugzeug dorthin zurück, wenn auch nur zu Besuch seiner alten Freunde. Freilich hat er in seiner neuen Heimat schon Freunde gefunden. Seine Kirche ist ihm wichtig, vor allem das von der kirchlichen Jugendgruppe organisierte Zeltlager sowie das Fußballspielen. Dieses Beispiel zeigt: Heimatmachen kann und soll Verhaltenssicherheit und Zugehörigkeit, Vertrautheit und Wohlbefinden stiften, jedoch nicht in exklusiver Weise. Heimat muss zugleich gegenüber dem Fremden und Andersartigen offen sein. Ziel muss die „Herstellung [!] mehrerer verschiedener Heimatverhältnisse“ sein (vgl. Schreier 1998, 39).

Ausblick und Ermutigung

Differenziertere Formen des Heimatmachens können entwickelt werden, wenn z. B. angeregt wird, Spielräume der Planung, Mitsprache, Mitgestaltung und Mitverantwortung des politischen Lebens handelnd zu entdecken und somit *politische Bildung* zu unterstützen. Denn in ihren subjektiven Karten bemängeln Kinder oft unzureichende Spielmöglichkeiten bzw. fehlende Treffpunkte sowie Orte und Plätze, die Angst verbreiten oder als gefährlich gelten. Eine Ausstellung der Karten, versehen mit Erläuterungen, kann die jeweiligen Anliegen der Kinder in das öffentliche Bewusstsein rücken, wobei ein Gespräch oder eine Diskussion mit Verantwortlichen aus Politik und Verwaltung einen noch wirkungsvolleren Akzent zu setzen vermag.

Zum Schluss ein Wort der Beruhigung von Gemütern, die statt der „subjektiven Kartographie“ eher eine (vermeintlich) solide „Einführung in das Kartenverständnis“ vor Augen haben: Selbstverständlich können und sollen im Anschluss an die Genese subjektiv angelegter Karten gezieltere Lernprozesse einsetzen, die zu „objektiveren“ Darstellungen des Raumes vorstoßen. Kinder haben indessen keine Mühe, unterschiedliche Zwecke von Karten zu verstehen: Wer eine neue Wohnung einrichten will, braucht eine exakte Bauzeichnung. Um aber zu einer Freundin zu finden, genügt die

handgezeichnete Wegskizze auf der Rückseite eines Einkaufsbons. Die Möglichkeiten und Chancen des subjektiven Kartographierens harren weitgehend noch ihrer Entdeckung – gerade in Verbindung mit Formen des Heimatmachens als sozialräumliche Praxis.

Literatur

- ▶ Bausinger, H.: Auf dem Wege zu einem neuen, aktiven Heimatverständnis. In: Heimat heute. Stuttgart 1984, 11–27
- ▶ Binder, B.: Heimat als Begriff der Gegenwartsanalyse? Gefühle der Zugehörigkeit und soziale Imaginationen in der Auseinandersetzung um Einwanderung. In: Zeitschrift für Volkskunde 104 (2008) 1. Halbjahresband, 1–17
- ▶ Brandt, A./Daum, E.: „Niemandsländer“ – die geheimen Orte der Kinder. In: Die Grundschulzeitschrift 8 (1994) 71, 51–53
- ▶ Daum, E.: Die Straße von oben. In: Grundschule 17 (1985) 6, 26–29
- ▶ Daum, E.: Der Sachunterricht des „eigenen Lebens“ – Grundkonzeption und empirische Relevanz. In: Hempel, M. (Hrsg.): Sich bilden im Sachunterricht. Bad Heilbrunn (2004), 139–152; <http://www2.hu-berlin.de/ws/ebeneI/didaktiker/daum/leben.pdf>.
- ▶ Daum, E.: Heimat machen! Über Verbindungen von Ort und Selbst. In: Heimatpflege in Westfalen 20 (2007) 2, 1–10; http://www.lwl.org/westfaelischer-heimatbund/pdf/Heimatpfl%20in%20Westf_Internet.pdf
- ▶ Daum, E./Werlen, B.: Geographie des eigenen Lebens. Globalisierte Wirklichkeiten. In: Praxis Geographie 32 (2002) 4, 4–9
- ▶ Downs, R. M./Stea, D.: Kognitive Karten. Die Welt in unseren Köpfen. New York 1982
- ▶ Hüttermann, A.: Kartenlesen – (k)eine Kunst. Einführung in die Didaktik der Schulkartographie. München 1998
- ▶ Odenbach, K.: Über kindliche Phantasielandkarten. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 5 (1957), 217–226
- ▶ Schreier, H.: Aufgaben des Sachunterrichts im Lichte konstruktivistischen Denkens. In: Kahlert, J. (Hrsg.): Wissenserwerb in der Grundschule. Perspektiven erfahren, vergleichen, gestalten. Bad Heilbrunn 1998, 29–46
- ▶ Weichhart, P.: Heimatbindung und Weltverantwortung. In: geographie heute 13 (1992) 100, 30–44
- ▶ Zeiher, H.: Die vielen Räume der Kinder. In: Preuss-Lausitz, U. u. a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Weinheim 1983, 176–195

Autor

Prof. em. Dr. Egbert Daum, Universität Osnabrück