



Lernen durch Verstehen: Symbolische Aneignung und Geographieunterricht

Ulrich Mai

Zitieren dieses Artikels:

Mai, U. (1996). Lernen durch Verstehen: Symbolische Aneignung und Geographieunterricht. *Geographie und ihre Didaktik*, 24(4), S. 169-183. doi 10.60511/zgd.v24i4.327

Quote this article:

Mai, U. (1996). Lernen durch Verstehen: Symbolische Aneignung und Geographieunterricht. *Geographie und ihre Didaktik*, 24(4), pp. 169-183. doi 10.60511/zgd.v24i4.327

Lernen durch Verstehen: Symbolische Aneignung und Geographieunterricht

von ULRICH MAI (Bielefeld)

1. Vorbemerkung

Wenn es sie je wirklich gegeben hat, sind die vormodernen Lebenswelten der Kinder von Bullerbü, Lönneberga, von Huckleberry Finn und Tom Sawyer längst untergegangen. Mehr noch: Erlebnis- und Erfahrungsräume sind heute in einem bisher unbekanntem Maß verregelt und verriegelt, so daß Kinder und Jugendliche - zumal angesichts sich ausbreitender kognitiver und fiktiver Schein-Welten von Schule und Medien - kaum mehr Gelegenheit finden, Wirklichkeit zu *leben*. Der erschreckende Sachverhalt hat seine folgerichtige Entsprechung in der zunehmend beklagten seelischen Verfassung von Kindern und Jugendlichen, denen Erfahrungsarmut, Orientierungslosigkeit, Bindungslosigkeit, Unselbständigkeit und fehlender Gemeinsinn nachgesagt wird (HENTIG 1993, S. 10). Wie auch soll Gemeinsinn entstehen, wenn der Erlebnis- und Erfahrungsraum fehlt, in dem die soziale und materielle Umwelt zur Herzensangelegenheit, eben zur eigenen Sache, werden könnte?

Die folgenden Überlegungen sind ein Versuch, zu einem didaktischen Konzept symbolischer Aneignung beizutragen und Möglichkeiten einer Wiederaneignung durch 'Verstehen' im hermeneutischen Sinne, 'praktische Vernunft' fern jeder Wissensanreicherung, eben die Teilnahme am außerschulischen Alltag aufzuzeigen.

2. Zur Theorie symbolischer Aneignung

Theoretische Überlegungen zur symbolischen Aneignung nehmen Anleihen bei symbolischen Interaktionismus, Sozialpsychologie und Sozialisationsforschung vor (MEAD 1988; BLUMER 1981; ROSE 1967; BERGER/LUCKMANN 1980). Die Grundgedanken können hier nur verkürzt wiedergegeben werden. Danach ist die dingliche *und* soziale Umwelt des Menschen mit Symbolen „aufgeladen“: d.h. Umweltelemente haben „Bedeutung“ im Sinne von Werten und Normen, die mit anderen Menschen geteilt werden und zu sozialem Handeln anregen. Durch den Verweis auf eben diese Normen und Werte ist daher die Umwelt ein konstitutiver Bestandteil menschlicher Kultur (GOFFMAN 1980, S. 37). Der Symbolgehalt von Umweltelementen reicht dabei weit über das eigentliche Phänomen oder die

Funktion des Symbol-Trägers hinaus. Am ehesten ist uns dieser Sachverhalt bei Denkmälern, Kirchen, aber auch Artefakten weltlicher Macht, vertraut. Symbolhafte, dann sehr persönliche Bedeutung, können aber auch das Elternhaus, die Bank im Park, der Zaun zum Nachbarn haben.

Wichtig ist nun, daß die *Bedeutung* von Elementen der Umwelt *individuell*, aber in *sozialen Interaktionen* gelernt und verinnerlicht/internalisiert wird. Genau dieser Lernprozeß aber, d.h. der Erwerb von bestehenden und Zuweisung neuer Bedeutungen, ist das, was wir unter „symbolischer Aneignung“ verstehen (s. auch MAI 1995). Da mit der symbolischen Aneignung von Umwelt über das Medium persönlicher Erfahrung gesellschaftliche Werte verinnerlicht werden, wird nun auch verständlich, warum Umweltaneignung zu einem wichtigen Bestandteil kindlicher, überhaupt *menschlicher Sozialisation/Vergesellschaftung* gerechnet wird, warum die Entwicklung einer stabilen Persönlichkeit mit klarer Identität positive Möglichkeiten einer Umweltaneignung voraussetzt.

Hier muß betont werden, daß - als Teil von Aneignung - das *Verstehen* (nicht: *Wissen!*) von Symbolen erst im *handelnden* Umgang des Individuums mit der Umwelt geschieht. Soziales Handeln ist also Voraussetzung für Aneignung. Erst dann gehören diese Symbole, Zeichen und Spuren zum internalisierten, d.h. unreflektierten und selbstverständlichen Teil von Alltag und Lebenswelt, in der ein hohes Maß an Wir-Gefühl, Orientierung und Verhaltenssicherheit und eben auch *Geborgenheit und räumliche Identität* als emotionale Bindung an den engeren Lebensraum möglich sind.

Allerdings ist dafür ein Minimum an Kontinuität der Komposition und Qualität von Umwelt notwendig - was freilich nicht ausschließt, daß Bedeutungen in einem interpretativen, ja konflikthaften Prozeß der Auseinandersetzung mit der Umwelt abgeändert, revidiert oder beseitigt werden (BLUMER 1981, S. 81): Man denke etwa an die geläufigen Umbenennungen von Straßen und Plätzen nach gesellschaftlichen Umbrüchen (wie gerade jetzt in den neuen Bundesländern) oder an die Entschärfung unzeitgemäßer Symbolik nationalistischer Soldatenherrlichkeit mancher wilhelminischer Denkmäler durch nächtliche Sprayaktionen.

3. Symbolische Aneignung: ein gesellschaftliches Problem

Wieso ist Umweltaneignung heute zu einem besonderen gesellschaftlichen Problem geworden - oder: warum fällt Umweltaneignung heute schwer? Viele wis-

sen aus eigener Erfahrung, daß sich der Wohnortwechsel oder Heimatverlust in einer Identitäts- und Sinneskrise niederschlägt, die erst langsam dadurch überwunden wird, daß neue Beziehungsmuster zur sozialen und dinglichen Umwelt entwickelt werden. Derselbe Effekt von Identitätsverlust und Entwurzelung kann sich aber bereits durch raschen Gestalt- und Bedeutungswandel der Umwelt - also auch ohne Umzug - einstellen, wie er als Folge von Modernisierungsprozessen vor allem in den Großstädten zu beobachten ist. Tatsächlich geschehen heute die Veränderungen materieller und z. T. sozialer Umwelt in so rascher Folge, daß nach der Entwertung der alten nur schwierig *neue* symbolhafte Bedeutungsgehalte mit biographischem Bezug entwickelt werden können. Bedrohlich ist insbesondere die *Normierung* der Kulturlandschaft, d. h. die Beseitigung der Unverwechselbarkeit von Räumen und Raumelementen, wie sie nicht zuletzt in der seelenlosen Allerweltsarchitektur der kommerziellen Innenstädte deutlich wird, die sich immer mehr zum Verwechseln ähneln (MAI 1989). Damit einher gehen die „Entleerung sozialer Räume“ und der universalistische Anspruch einer kosmopolitanen Massenkultur, in deren Überall und Nirgendwo lokale Lebenswelten nicht zu verorten sind, sich vielmehr „raumlos verflattern“ (LIPP 1984, S. 18).

Die angesprochene Veränderung der Qualität von Umwelt durch Modernisierung signalisiert den Verlust von Möglichkeiten symbolischer Aneignung: bedeutet Aneignung den Prozeß des Vertrautwerdens mit der Umwelt, muß sich die akzelerierte Veränderung von Umwelt in *Entfremdung*, d.h. aber auch *symbolischer Enteignung* niederschlagen.

Das Gesagte gilt in besonderem Maße für die Aneignungsbedingungen für Kinder und Jugendliche: Schon lange driften Kinder-Räume inselhaft auseinander, nur notdürftig zusammengehalten durch aufwendige Transportwege und sorgsames Zeitmanagement (NAVE-HERZ 1994, S. 28), und längst ist das - hier wohl romantisierende - Zille'sche Milieu, in dem, für die Kinder einsichtig, Wohnen, Arbeit und Freizeit integriert waren, untergegangen. D. h. zunehmend wird es für Kinder und Jugendliche schwierig, komplexe Lebenszusammenhänge praktisch zu verstehen, zu begreifen und anzueignen. Hinzu kommt die Verweigerung von Räumen, in denen Kinder und Jugendliche Spuren hinterlassen können. So bleibt eine Umwelt, die kaum *zugänglich* und durch Verregelung und Verriegelung *Kreativität* eher verhindert, zudem wegen ihrer Sterilität *anregungsarm* ist - und dies sind allesamt ungünstige Voraussetzungen für gelungene Umweltaneignung (BRUHNS 1981).

Zu allem Überfluß gilt vielen Menschen die moderne Umwelt als *kaum veränderbar*. Ohne Veränderbarkeit aber ist identitätsstiftende Aneignung nicht zu haben. Allerdings entpuppt sich bei näherem Hinsehen der Ideologieverdacht dieser Schutzbehauptung: noch nie ist Umwelt in so kurzer Zeit umgebaut und verändert worden wie gerade jetzt. Nur scheint Umweltaneignung, zunehmend ökonomisiert und ent-symbolisiert, zur kruden Ressourcenaneignung zu verkommen.

Vieles spricht im übrigen dafür, daß sich die Phänomenologie des Gestaltwandels der Kulturlandschaft und folglich die psychosozialen Folgen der Entfremdung in den *neuen Bundesländern* seit der Wende noch drastischer ausnehmen als in Westdeutschland. Dies nicht nur wegen des überfallartigen Umbaus der Städte und Dörfer mit ungewohnter Architektur und Symbolen, die z. T. noch immer *fremd* sind, d.h. mit einer anderen gesellschaftlichen Wertordnung identifiziert werden. Das Bild des Kulturschocks als einer Art symbolischer Enteignung in den neuen Bundesländern wird vielmehr ergänzt durch neue Verhaltenszumutungen und Anpassungsforderungen nach der Einführung neuer Gesetze und Regelungen, nach Arbeitslosigkeit, Arbeitsplatzwechsel, Wohnungskündigung und Umzügen, neuen sozialen und beruflichen Rollen, oft verbunden mit dramatischen biographischen Brüchen (MAI 1993).

4. Aneignung, Geographie und Fachdidaktik

Im folgenden ist der Frage nachzugehen, was das Problem symbolischer Aneignung von Umwelt mit der Geographie zu tun hat und welches die Aufgabe der Fachdidaktik bzw. des Geographieunterrichts sein kann.

Zweifellos gehört die Frage der symbolischen Aneignung als Aspekt der Mensch-Umwelt-Beziehung zu den zentralen Fragestellungen der modernen Geographie als Wissenschaftsdisziplin wie als Schulfach. Trotz deutlichen Bekenntnisses zu einer hermeneutischen, verstehenden Schulgeographie mit mehr Subjektivität und Emotionalität fehlen aber greifbare didaktische Konzepte, erst recht operable Unterrichtsmodelle zur Umweltaneignung (DAUM 1988 und 1991; HARD 1988; HASSE 1988 und 1989/1990; KROSS 1992; VOLKMANN 1992). Selbst die Betonung handlungsorientierter Ansätze hat hier zur Konkretisierung didaktischer Bemühungen wenig beigetragen. Am weitesten gediehen scheint dagegen die Diskussion um „Raum als Text“ (RHODE-JÜCHTERN 1995) und auch „Geographie als Spurenlesen“ (HARD 1991; KRUCKEMEYER 1991), obwohl hier in geographischer Verengung von Hermeneutik noch immer das Verstehen

der im Raum vorfindlichen Spuren wichtiger scheint als das Verstehen der sie verursachenden Menschen und ihrer Kultur, während sich das „Interesse am Subjektiven“ vor allem auf den Spurenleser konzentriert.

Oberstes Ziel von Unterricht zu unserem Thema ist die Vermittlung von *Aneignungskompetenz*, die Fähigkeit also, sich im angesprochenen Sinne in räumlichen Lebensvollzügen des Alltags aktiv zu verwirklichen und eine emotionale Beziehung zur Umwelt zu entwickeln. Dies setzt eine kritische, selbstbestimmte und bedürfnisgerechte Auseinandersetzung, vor allem aber *Mitgestaltung* bei der Veränderung - z.B. in ökologischen Fragen auch *Bewahrung* - der Umwelt voraus: Nur wenn sich Kinder und Jugendliche - ebenso wie Erwachsene - handelnd und mitwirkend in ihrem Lebensraum „einrichten“ können und Spuren hinterlassen, d.h. eben *Heimat herstellen*, fühlen sie sich auch für Zustand und Lebensbedingungen in diesem Raum *verantwortlich*. Tatsächlich spricht vieles dafür, daß verbreitete Apathie und Indifferenz gegenüber dem seelenlosen Umbau von Umwelt, selbst Vandalismus und manche Graffiti an Häuserwänden, das unheilvolle und ohnmächtige Ergebnis verweigerter Aneignung sind: Wer also *Verantwortung* will, muß Möglichkeiten der Mitwirkung an der Gestaltung der Umwelt konzedieren!

Diese Forderung muß auch von Schule als *Sozialisationsinstanz* und erst recht vom Geographieunterricht ernst genommen werden, wenn er mehr als kognitive Wissensbestände, eben auch einen Beitrag zur Entwicklung stabiler sozialer und personaler *Identität* leisten will, die ohne positive Alltagserfahrung in überschaubaren lokalen Räumen wohl nicht zu haben ist. Selbstverständlich soll damit keineswegs einer Heimatkunde alten Stils, einer „Heimat der geschlossenen Horizonte“, das Wort geredet werden: auch Weltoffenheit, Empathie und Toleranz müssen vor allem in lokalen Bezügen bewiesen werden (BAUSINGER 1984).

Die folgenden Überlegungen zu einer Didaktik der Umweltaneignung haben *Thesenhaftigkeit* und bewegen sich im Bereich prinzipieller Aspekte einer Operationalisierung von Unterricht, dem symbolische Aneignung als didaktisches Grundprinzip oder „Leitmotiv“ (DAUM 1991) zugrundeliegt. Dabei sollen Aspekte der neueren Diskussion innerhalb der Geographiedidaktik zu Umweltwahrnehmung, Spurenlesen, Heimat, Lernen mit allen Sinnen und Umwelterziehung zusammengeführt werden. Weniger ist hier an eine *Thematisierung* von Aneignung gedacht, die wegen des metatheoretischen und selbstreflexiven Anspruchs wohl erst in der Sekundarstufe II vorstellbar wäre.

Zentrale Lernkategorien zum Thema "Symbolische Umweltaneignung"

<p>"Kopf" WISSEN</p> <p><i>System/Gesellschaft:</i> geogr. Theorien: funktionale Gliederung Disparitäten Ökologie, Umweltschutz Stadtplanung <u>Partizipationsrechte</u> Rechte, Pflichten, Regeln, Gesetze</p> <p><i>Lebenswelt:</i> Topographie phys. Geographie, Ökologie lokale Charakteristika: Wirtschaft, Bevölkerung, Geschichte, Tradition Sitten, Gebräuche, Speisen Architektur Konflikte</p>	<p>"Herz" VERSTEHEN</p> <p><i>Alltagskultur:</i> Semiotik d. Landschaft: Symbole, Spuren, Zeichen Einstellungen: Wahrnehmungen, Klischees "mental maps" Bedürfnisse das Fremde Konflikt u. Biographie</p>	<p>"Hand" HANDELN</p> <p><i>Methoden:</i> teiln. Beobachtung biograph. Interview Beobachtung/ Teilnahme an: Alltag, Versammlungen Bürgeraktionen Feste Behördenkontakte</p> <p><i>Produkte:</i> Reportage Dia-Show, Videofilm, Hörspiel, Leserbrief Ausstellung, Petition</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;"> <p>Milieu-Studien/ "dichte Beschreibung": Schüler, Arbeitsloser, Arbeiter, Sportler etc.</p> </div> <p>Zeitbudget, Aktionsraum</p>
---	--	---

Die mit viel Elan durchgeführte Curriculumrevision der 70er Jahre wird heute mit kritischen Augen wahrgenommen (KROSS 1992). Die starke *Wissensorientierung* hatte den Lehrplänen eine unübersehbare 'Verkopfung', eben Überfrachtung mit kognitiven Inhalten, beschert. Gleichzeitig und komplementär dazu sind die Defizite in den Bereichen von Handlungskompetenz und affektiver Beziehung zur Umwelt eher deprimierend: „Reich an Wissen, aber arm an Erfahrung“, bescheinigt Hartmut v. Hentig den Schulabgängern von heute, und nichts spricht dafür, daß das Fach Geographie hier eine Ausnahme darstellt.

Ohne Frage leistet moderner *praxisorientierter* Geographieunterricht bereits häufig einen gewissen Beitrag zur Entwicklung von Aneignungskompetenz, ohne Aneignung selbst zu thematisieren. Dies gilt besonders für den Projektunterricht, in dem die Schüler/innen - egal welcher Altersstufe - ihre Erfahrungen aus außerschulischen Lernsituationen reflektieren (HENNING 1982; HASSE 1989).

Die gegenwärtige Diskussion in der Fachdidaktik nimmt dabei wesentliche Aspekte der Diskussion in den hermeneutischen Sozialwissenschaften auf (z.B. die Beiträge in HASSE / ISENBERG 1991 und 1993). Damit wird *Handlungsorientierung* zu einem konstitutiven Element fachdidaktischer Bemühungen. Was verbirgt sich dahinter? Jedenfalls *nicht* eine Reduktion der Zielvorstellungen von Geographieunterricht auf behavioristische *Verhaltensmuster*. Gemeint ist vielmehr ein Begriff von *Handeln als zielgerichtetes, kritisches, sinnhaftes, bewußtes und vor allem soziales Tun*. Dies aber kann adäquat nur aus der subjektiven Sinnperspektive *verstanden* werden. „Verstehen“ andererseits ist die Erklärung sozialen Handelns über die interpretative „Erfassung des subjektiven Sinnzusammenhanges“ (MAX WEBER).

Ist man aber willens, „Verstehen“ als zentrale Lernkategorie, ja als spezifischen Typus von Lernen, zu akzeptieren, muß dies weitreichende Folgen für Ziel, Gegenstand und Methode von Unterricht haben. Vor allem aber setzt Verstehen in diesem Sinne die Verlagerung von Lernprozessen in den Alltag, ja das Sich-Einlassen auf lokale Lebenszusammenhänge, voraus: Damit wird soziales Handeln sowohl Objekt wie Methode von Geographieunterricht. Lernen in einer „verstehenden Geographie“ wird also (noch mehr als im praxisorientierten Unterricht bisher) außerhalb der Schule stattfinden müssen.

Zentrale Kategorien von verstehendem Geographieunterricht, erst recht zu einem Unterricht, der symbolische Aneignung zu seinem Herzensanliegen macht, sind

‘Wissen’, ‘Verstehen’ und ‘Handeln’ (s. Abb.), die sich selbstverständlich komplementär zueinander verhalten.

Am geläufigsten aus gutem kognitiven Unterricht dürften die *items* der Kategorie ‘Wissen’ sein, und auch die meisten der unter der Kategorie ‘Handeln’ aufgeführten Methoden und Tätigkeiten sind sicherlich aus dem Projektunterricht bekannt. Dies gilt leider weniger für *teilnehmende Beobachtung* und *biographisches Interview*, die als methodische Kernstücke des phänomenologisch-interpretativen Unterrichts, der die „Hermeneutik als Haltung und Handlung“ (SOEFFNER / HITZLER 1994) ernst nimmt, allerdings praktisch unentbehrlich sind. Die *teilnehmende Beobachtung* setzt die intensive Teilnahme an Lebensvollzügen im lokalen Alltag voraus und lehrt, ‘mit anderen Augen zu sehen’: Nur so sind Wahrnehmungen und subjektive Deutungen von Umwelt nachvollziehbar, d. h. verstehbar. Im übrigen eröffnet diese ‘Innensicht’, d. h. die intime Kenntnis anderer Lebenswelten mit spezifischen Aneignungsformen und -bedürfnissen auch die Einsicht in bislang unreflektierte und habitualisierte *eigene* Wertvorstellungen - eine wichtige Voraussetzung für bewußte Akzeptanz, aber auch *Kritik* an und *Distanzierung* von *eigenem* Alltag und Aneignungsmöglichkeiten (MAI 1991).

Ähnlich stiefmütterlich wie die teilnehmende Beobachtung wird in der Geographiedidaktik (wie auch Wissenschaftsdisziplin) bislang das *biographische Interview* behandelt. Nur HASSE (1990) hat eine Lanze für eine „biographieorientierte Geographie am regionalen Faden“ gebrochen. Tatsächlich verhalten sich teilnehmende Beobachtung und biographisches Interview komplementär zueinander: Während teilnehmende Beobachtung mehr aktuelle Alltagswelten abbildet, rekonstruiert das *biographische Interview* deren *Genese* mitsamt den Veränderungen subjektiver Einstellungen und Erfahrungen, wichtiger: die subjektive Wahrnehmung des Wandels von Umwelt, die erfahrene Selbstverwirklichung bei der Mitgestaltung, aber auch die Ohnmacht, wo dies mißlingt. Voraussetzung für biographische Interviews ist allerdings eine persönliche, vertrauensvolle Beziehung zum/zur Interviewpartner/in. Unselige „hit-and-run“-Projekte, in denen das Interview hemmungslos nach dem ersten Kennenlernen im Hausflur beginnt, scheiden damit aus.

Ich antizipiere Bedenken gegen biographische Interviews: Nun drohe sich der Geographieunterricht vollends in idiographischem Aktionismus zu verzetteln. Doch gebe ich zu bedenken: Die ‘Entdeckung des Subjektiven’ als Unterrichtsprinzip muß auch methodische Konsequenzen haben. Wenn schon deutsche

Polizisten einige Tage bei Asylbewerbern leben, um sie und ihre Kultur besser kennenzulernen, ist nicht einzusehen, warum Schüler/innen mit Unterstützung der Schule nicht wenigstens temporär bei den Familien ausländischer Klassenkameraden/innen unterkommen sollten. Im übrigen machen biographische Interviews und teilnehmende Beobachtung natürlich nur dann Sinn, wenn in ihnen auch das *Generelle* erkennbar ist, eben der individuelle Spiegel gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse, z. B. in der Verregelung, Erlebnisarmut und geringen Zugänglichkeit öffentlicher Räume und auch der *Typus* von Alltagswelt mit spezifischer Komposition von sozialräumlichen Merkmalen, Möglichkeiten und Grenzen der Aneignung.

5. Inhalte und Themen

Die folgenden Gedanken zielen auf eine *inhaltliche Konkretisierung* von Geographieunterricht, mit dem Aneignungskompetenz angelegt werden soll. Ich beschränke mich dabei weitgehend auf Unterricht in der Sekundarstufe II, z. T. auch Sekundarstufe I, in denen Aneignung auch metatheoretisch diskutiert werden kann, weise aber ausdrücklich darauf hin, daß das Aneignungsbedürfnis in der Primarstufe nicht weniger ernst zu nehmen ist (SOLL 1988).

Welches wären nun geeignete Inhalte, Themen und Fragestellungen? Sinnvoll erscheint allemal eine sorgfältige Analyse der Aneignung öffentlicher und halböffentlicher Räume, die jedenfalls der Beobachtung zugänglich sind. Besonders bietet sich hier die vergleichende Untersuchung unterschiedlicher Wohngebiete (Hochhaus-, Reihenhaus-, Einfamilienhaus-, gründerzeitliches Viertel), unterschiedlicher Plätze (kleiner Rathausplatz versus großer Verkehrsplatz) oder auch desselben Platzes früher und heute an. Denkbar wäre z.B. auch eine Laubenzkolonie oder ein Campingplatz. Folgende - nicht immer trennscharfe - Fragen wären dabei durch die Schüler/innen zu beantworten: Wo halten sich regelmäßig/häufig Menschen auf (Hauseingänge, Torweg, Denkmal, Brunnen, Schatten, Gärten, Fenster etc.)? Welchen Aktivitäten gehen sie dabei nach? Mit wem treten sie in Kontakt? Wo liegen sichtbare/unsichtbare Grenzen oder Übergänge für Aufenthalt und Tätigkeit (GÜNTER / GÜNTER 1978)? Wo und durch wen findet eine Veränderung/Gestaltung oder Nutzung statt? Welche Rolle spielen Alter, Geschlecht, Status der beobachteten Personen? Wie nehmen die Menschen ihre Umwelt wahr? Wie wird sie von ihnen bewertet? Wie würden sie gern ihre Umwelt verändern? Vor allem aber: Welche Rolle spielen Umweltelemente in Biographie/Geschichte und Gegenwart für soziale Gruppen und Individuen? Welche Gefühle wurden und werden durch sie ausgelöst?

In vielen Fällen lohnt es sich, den Geographieunterricht thematisch an latenten und offenen *Konflikten* zu orientieren: Fast jeder Ort kennt solche Konflikte um die Veränderung von Umwelt, die in der Öffentlichkeit, vor allem der Presse, ausgetragen werden und z. T. die Bevölkerung polarisieren. Gemeint sind: offene oder latente Fremdenfeindlichkeit, die Umbenennung von Straßen und Plätzen, die Beseitigung alter - zumindest gewohnter - Denkmäler, die Opferung von historischen Häusern, Datschen und Alleen für Baumaßnahmen, auch die Schändung von Friedhöfen und Ehrenmalen, das Beschmieren von Plaketten und Inschriften. Alle diese Vorgänge verändern auch Heimat und fordern die Diskussion heraus, noch mehr die 'Umsetzung' von Bewohnern aus Sanierungsgebieten oder Wohnungen, deren Miete unbezahlbar geworden ist, die sich nach langjährigen stabilen Lebensverhältnissen eine neue Heimat aneignen müssen.

Ein fast 'historisches' Konflikt-Beispiel aus den Zeiten der real existierenden DDR drängt sich auf: Der Verkauf von *Pflastersteinen* in den Westen setzte - aus Gründen der Devisenbeschaffung - bereits vor der Wende ein. Der symbolische Gehalt dieses ungeheuerlichen Vorganges wurde von vielen Ostdeutschen durchaus mit Verbitterung wahrgenommen, gründete sich der Versuch lokaler Sinnstiftung und Aneignung durch romantisierende Wiederbepflasterung, d. h. der Anreicherung von Heimat im Westen, doch auf den komplementären *Entzug von Heimat im Osten*.

Gerade Konflikte können auf eindringliche Art den Symbolgehalt, eben die 'Bedeutung' von Umweltelementen demonstrieren. In vielen Fällen bewirkt die manifeste Bedrohung von Umweltelementen erst ein Bewußtsein von deren subjektiver Bedeutung, in der Folge häufig ein zusätzliches Aufladen als Symbol politischen Widerstandes, d.h. aber auch als Symbol von Gemeinsamkeit durch sinnstiftendes soziales Handeln, so etwa in den gar nicht so seltenen Demonstrationen gegen die geplante Beseitigung von Alleebäumen oder städtischen Solitär-bäumen. Noch am ehesten mit biographischen Interviews und teilnehmender Beobachtung können Schüler/innen die emotionale Qualität menschlicher Beziehung zur Umwelt verstehen, ja auch die im Konflikt angelegten unterschiedlichen Positionen im Perspektivenwechsel gleichsam authentisch nachvollziehen. Jedenfalls helfen im Normalfall Zeitungsartikel im Verstehensprozeß über das (keineswegs unwichtige) Wissen kruder Eckdaten des Problems - so Bebauungspläne, Verkehrsströme, politische Mehrheiten - kaum hinaus. Im übrigen kann man gerade an Bäumen den Symbolgehalt von Umwelt greifbar machen: Bestehen doch jenseits aller botanischen Ähnlichkeiten eklatante Unterschiede zwi-

schen einer Bismarck-Eiche als Symbol nationalistischer Gesinnung, jenen mit Kreuzen und Transparenten geschützten Alleebäumen, einer Eiche als Naturdenkmal und schließlich einem Baum, der in einer menschlichen Biographie eine besondere persönliche Bedeutung haben kann als Hauslinde, Kletterbaum, Zentrum familialer sommerlicher Vergnügungen, ja als quasi-menschliche „Klagemauer“ (bei der Erwin Strittmatters auto-biographischer Ich-Erzähler in seiner kindlichen Ohnmacht und Verzweiflung Zuflucht findet; STRITTMATTER 1983).

Da es hier auf die Entwicklung von Aneignungskompetenz bei den *Schüler/innen* ankommt, ist eine Thematisierung des *Schüler-Milieus*, vor allem der Aneignungsqualitäten des Freizeittraumes von Schüler/innen unentbehrlich. Natürlich setzt diese *Selbst-Thematisierung* die selbstreflexive Distanzierung von Alltag und gewohnten Alltagsmustern voraus: Gerade der Vergleich mit anderen Milieus öffnet die Augen für *eigene* Bedürfnisse, aber eben auch für die gesellschaftlichen, strukturellen Grenzen selbstbestimmter Aneignung. Nur so aber ist Kritikfähigkeit und damit auch eine politische Diskussion einer bedürfnisgerechten Gestaltung von Umwelt möglich.

An dieser Stelle muß betont werden, daß Geographieunterricht zur Stärkung von Aneignungskompetenz *keineswegs* auf kulturgeographische Inhalte beschränkt ist. Auch hier hat die *physische Geographie* ihren Beitrag zu leisten: Ohne Frage gehören z. B. lokale Witterungsbedingungen, die Flußbaue, die Tallage des Ortes, selbst das gelegentliche Hochwasser, zur Komposition von Heimat, und natürlich bedeuten *Landschaftsverbrauch* und *Waldsterben* im ländlichen Umland auch Verlust bzw. Enteignung von Umwelt.

Entsprechend fördert das Engagement für eine Erhaltung der natürlichen Umwelt, etwa in lokalen Organisationen des Umwelt- und Naturschutzes, auch die symbolische Aneignung von Umwelt und ebenso *allgemein* das Verantwortungsbeußtsein für den Zustand von Alltagswelt. Dabei ist zunächst von sekundärer Bedeutung, in welcher Aktivität sich Engagement für die Umwelt niederschlägt: Die physische Geographie hält eine Fülle von Möglichkeiten bereit. Jedenfalls ist die Hauptsache, daß sich Schüler/innen praktisch und vor Ort einsetzen; so kann die physische Geographie auch einen unbestreitbaren *affektiven* Beitrag zur Aneignung von Umwelt leisten: Wer z. B. Messungen von Wasserverschmutzung im nahen Bach vornimmt, den Landschaftsverbrauch/Bodenversiegelung des letzten Jahres dokumentiert oder bei der Anlage eines Waldlehrpfades hilft, wird eine besondere, eine persönliche Beziehung zu 'seiner' Umwelt entwickeln.

6. Nachgedanken

Aneignung von Umwelt ist ein menschliches Grundbedürfnis. Mit der Stärkung von Aneignungskompetenz kann der Geographieunterricht einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung stabiler Identität leisten. Auf dieses Ziel sollte die Fachdidaktik erheblich mehr Aufmerksamkeit verwenden. Das eigene Konzept nimmt die neuere Diskussion über eine hermeneutische Geographie mit starker Akzentuierung handlungsorientierter und verstehender Aspekte des Alltags auf. Zugrunde liegt damit ein „Begriff von Lernen, der das Subjekt in seinem aktuellen Lebenskontext zum Ausgangs- und Endpunkt seines Geschehens macht“ (HASSE 1990, S. 20).

Noch eine Klarstellung zum Schluß: Zweifellos ist das Gefühl von Heimat, um das es hier *auch* geht, anfällig gegenüber emotionalen Überwucherungen, Eskapismus und Ausgrenzung, besonders in Krisenzeiten. Dem ist sehr energisch - auch im Unterricht - mit bewußter *kognitiver Distanzierung* zu begegnen. *Distanz* schließt zum einen Kritikfähigkeit, u. U. auch die Ablehnung von Heimat ein: Dieses Risiko von *Bildung als Aufklärung* muß in Kauf genommen werden. Zum anderen kann es in einer ‘offenen Gesellschaft’, von der in diesen Tagen so viel die Rede ist, keine ‘geschlossene Heimat’ geben. Im Gegenteil: Unterricht zum Thema Umweltaneignung soll dazu beitragen, gesellschaftliche Problemlagen in Alltag und Lebenswelt zu identifizieren, auch ‘das Andere mitzudenken’, das Fremde auszuhalten, ja als Bereicherung zu erfahren. Dazu gibt es auch keine Alternative, denn:

„Es gibt keine Flucht vor dem Anderen, dem Draußen, vor Hexen, Werwölfen und vor dem Wahnsinn. Sehen wir ihnen nicht irgendwann ins Gesicht, dann hämmern sie nachts an die Kellertür und hocken schließlich auf dem Nachttisch“ (H.-P. DÜRR).

Literatur

BAUSINGER, H. (1984): Auf dem Wege zu einem neuen, aktiven Heimatverständnis. - In: Heimat Heute. Stuttgart / Berlin / Köln / Mainz 1984, S. 11-27.

BERGER, P. L. / T. LUCKMANN (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie. - Frankfurt/Main.

- BLUMER, H. (1981): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. - In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit (2 Bde.). Opladen, S. 80-146.
- BRUHNS, K. (1981): Das Konzept der Aneignung: Ein handlungstheoretischer Beitrag zur sozialräumlichen Sozialisation. - In: Soziologenkorrespondenz, H. 8, S. 137-165.
- DAUM, E. (1988): Lernen mit allen Sinnen: Zur Konkretisierung eine handlungsorientierten Unterrichts. - In: Praxis Geographie 18, H. 7/8, S. 26-29.
- DAUM, E. (1991): Aneignung und Verarbeitung von Realität. Anmerkungen zu einem didaktischen Leitmotiv. - In: HASSE / ISENBERG, S. 161-168.
- GOFFMANN, E. (1980): Rahmen-Analyse: Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. - Frankfurt/Main.
- GÜNTER, J./GÜNTER, R. (1978): Soziale Architektur und ihre Elemente. - In: arch + xx, H. 4, S. 31-43.
- HARD, G. (1988): Umweltwahrnehmung und mental maps im Geographieunterricht. - In: Praxis Geographie 18, H. 7/8, S. 14-17.
- HARD, G. (1989): Geographie als Spurenlesen. - In: Zeitschr. für Wirtschaftsgeographie 33, H. 1/2, S. 2-11.
- HARD, G. (1991): Zeichenlesen als Spurensichern. - In: HASSE / ISENBERG, S. 127-159.
- HASSE, J. (1988): Heimat - der Lernende in seiner Umwelt. Zwischen Emotion und Kognition - ein fachdidaktisches Dilemma? - In: Praxis Geographie, 18, H. 7/8, S. 26-29.
- HASSE, J. (1989): Projekte und Geographieunterricht. - In: geographie heute, Heft 75, S. 4-10.
- HASSE, J. (1989/1990): Plädoyer für eine Didaktik des Ephemeren : Zur Wiederaufnahme und Weiterführung der Diskussion um affektives Lernen im Geographieunterricht. - In: Geographie und ihre Didaktik 17, S. 197-209 und S. 33-42.
- HASSE, J. (1990): Region als „Biographie“, Biographie als „Region“. - In: Praxis Geographie 20, H. 4, S. 18-21.
- HASSE, J. / ISENBERG, W. (Hrsg. 1991): Die Geographiedidaktik neu denken (= Bensberger Protokolle 73). - Bensberg.

- HASSE, J./W. ISENBERG (Hrsg. 1993): Vielperspektivischer Geographieunterricht (= Osnabrücker Studien zur Geographie, Bd. 14). - Osnabrück.
- HENNINGS, W. (1982): Projektorientierter Unterricht. - In: L. JANDER / W. SCHRAMKE / H.-J. WENZEL (Hrsg.): Metzler Handbuch für den Geographieunterricht: Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Stuttgart, S. 293-297.
- HENTIG, H. von (1993): Die Schule neu denken: Eine Übung in praktischer Vernunft. - München/Wien.
- KROSS, E. (1992): Von der Inwertsetzung zur Bewahrung der Erde: Die curriculare Neuorientierung der Geographiedidaktik. - In: geographie heute, Heft 200, S. 57-62.
- KRUCKEMEYER, F. (1991): Ästhetische Blicke auf geographische Gegenstände. - In: HASSE/ISENBERG, S. 97-110.
- LIPP, W. (1984): Soziale Räume, regionale Kultur: Industriegesellschaft im Wandel. - In: LIPP (Hrsg.): Industriegesellschaft und Regionalkultur. - Köln/Berlin/Bonn, S. 1-56.
- MAI, U. (1989): Gedanken über räumliche Identität. - In: Zeitschr. für Wirtschaftsgeographie 33, H. 1/2, S. 12-19.
- MAI, U. (1991): Die Wahrnehmung des Fremden: Über Möglichkeiten und Grenzen des Verstehens. - In: HASSE / ISENBERG, S. 65-75.
- MAI, U. (1993): Kulturschock und Identitätsverlust: Über soziale und sinnliche Enteignung von Heimat in Ostdeutschland nach der Wende. - In: Geographische Rundschau 45, S. 232-237.
- MAI, U. (1995): Symbolische Aneignung und Ethnizität in Masuren: Ein interdisziplinäres Forschungskonzept. Working Papers No. 222, Forschungsschwerpunkt Entwicklungssoziologie, Universität Bielefeld. - Bielefeld.
- MEAD, G.H. (1988): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. - Frankfurt/Main.
- NAVE-HERZ, R. (1994): Familie heute: Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. - Darmstadt.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (1995): Raum als Text: Perspektiven einer Konstruktiven Erdkunde (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 11). Wien.

- ROSE, A. M. (1967): Symbolische Zusammenfassung der Theorie der symbolischen Interaktion. - In: H. HARTMANN (Hrsg.): Moderne amerikanische Soziologie. Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie, Stuttgart, S. 266-282.
- SOEFFNER, H.-G. / R. HITZLER (1994): Hermeneutik als Haltung und Handlung: Über methodisch kontrolliertes Verstehen. - In: N. SCHÖER (Hrsg.): Interpretative Sozialforschung. Opladen, S. 28-54.
- SOLL, W. (1988): Heimat - modischer Begriff oder aktuelle Aufgabe? - In: G. BECK / W. SOLL (Hrsg.): Heimat, Umgebung, Lebenswelt: Regionale Bezüge im Sachunterricht. Frankfurt/Main, S. 9-23.
- STRITTMATTER, E. (1983/1987/1992): Der Laden. (3 Bde.). - Berlin/Weimar.
- VOLKMANN, H. (1992): Handlungsorientierung im Erdkundeunterricht. - In: geographie heute, Heft 100, S. 70-75.