

# Geographie des eigenen Lebens

Egbert Daum, Benno Werlen

Globalisierte Wirklichkeiten

Jeder macht sich auf seine Weise ein Bild von der Welt. Geographen tun dies auf ihre, längst nicht alleinseligmachende Art. Wer ist Laie, wer ist Experte? Im Prozess des Machens liegt indessen die größte Bedeutung unseres Faches, aber auch unsere größte Herausforderung und Verantwortung.

**W**ie jedes Bild sind auch Weltbilder Formen der Repräsentation, hergestellte Darstellungen, die gelungener oder weniger gelungen ausfallen können. Gelungene Repräsentationen ermöglichen hilfreiche Orientierungen, weniger gelungene sind häufig Ursache von Verirrung und Verwirrung. Welche Schwierigkeiten raumzentrierte Darstellungen sozialer und kultureller Wirklichkeiten im Rahmen multikultureller Alltagswelten provozieren, zeigt sich unter anderem im Geographieunterricht. Die Tagespresse und ein großer Teil journalistischer Berichterstattung in anderen Medien ist ebenfalls damit konfrontiert, und zwar in einem mittlerweile beklemmenden Ausmaß: „Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien“ (Luhmann 1996, S. 9).

## Erfahrbarkeit der Globalisierung im Alltag

Die Erfahrung dieser Äußerungsformen ist im Rahmen der alltäglichen Geographien der Schüler selbst möglich. Wenn sie beispielsweise rekonstruieren, welche Güter, die in die persönlichen Handlungsabläufe integriert werden, mit welchen Warenströmen verbunden sind, so können sie erfahren, wie sehr die Ferne aus ihrem Leben verschwunden ist. Betroffen sind Ernährung, Kleidung, Körperpflege bis hin zu Freizeitaktivitäten. Welche Wege sind die ihnen zugänglichen Informationen gegangen? Wo kommt die Musik her, die sie hören? Von wem wird sie gleichzeitig gehört?

Wenn man den Blick dafür schärft, welche der Lebensbereiche nicht mehr mit dem länderkundlichen Tatsachen-

blick vereinbar sind, können sie gleichzeitig auch eine Sensibilität dafür gewinnen, wie die „Geographie des eigenen Lebens“ (Daum 1993, S. 65) in die Globalisierungsprozesse eingebettet und an deren Reproduktion beteiligt ist. Diese Sensibilisierung kann gleichzeitig auch als Vorbereitung auf künftige Lebensbedingungen der Schüler verstanden werden.

## Geographische Weltbilder

Wenn wir zunehmend mit globalisierten Lebensbedingungen konfrontiert sind, dann wird es immer dringlicher, ein Bewusstsein von der Welt zu entwickeln, in dem die eigene Lebensform ihren Platz hat. Der Geographieunterricht soll dazu beitragen, ein Verständnis für die Bedingungen, Implikationen und Folgen aktueller globalisierter Lebensformen zu entwickeln. Ein möglicher Ausgangspunkt dafür ist die Erschließung der geographischen Weltbezüge der Subjekte in ihren unterschiedlichen alltäglichen Konstellationen.

Der Weltbezug, der sich im gedeckten Frühstückstisch äußert, ist einerseits – unabhängig davon, wo die einzelnen Bestandteile auch immer produziert wurden – Ausdruck der bevorzugten Art der Ernährung, andererseits aber auch der ökonomischen Möglichkeiten, Güter aus internationalen Warenströmen für die persönliche Nutzung herauszulösen. Welche Güter in die Tätigkeitsabläufe integriert werden, hängt insbesondere von den sozial-kulturell mitbestimmten Lebensweisen der Subjekte ab. Welche Informationen aufgenommen werden, hängt einerseits von der persönlichen Programmwahl ab, andererseits von den redaktionellen Vorselektionen durch je-

ne Instanzen, welche die Medien der Wissensverbreitung „besitzen“. Welche Musik gehört wird, hängt eher vom persönlichen Geschmack ab als von der lokalen Tradition.

Soll die Geographie ihre Relevanz für das öffentliche Leben und die politische Auseinandersetzung mit aktuellen Lebensbedingungen steigern, dann hat sie zuerst zur Entwicklung eines zeitgemäßen geographischen Bewusstseins beizutragen. Bedeutsam wird in der nahen Zukunft ein geographisches Weltbild sein, das räumliche Fetischisierungen überwinden kann und zum Beispiel Blut- und Boden-Ideologien keine Chance mehr gibt.

## Neue geographische Bedingungen, neue Lebensformen

Um ein geographisches Bewusstsein anzubahnen, ein geographisches Weltbild bereitstellen zu können, das tatsächlich eine praktikable Orientierungshilfe anbietet, kann man sich unter den aktuellen geographischen Bedingungen nicht mehr nur auf die Beschreibung der erdoberflächlichen Erscheinungsformen beziehen. Dieser Aufgabenbereich der Geographie bleibt zwar – weil immer mehr Menschen über Distanz untereinander in Beziehung stehen – weiterhin wichtig. Zum vertieften Verständnis der geographischen Lebensbedingungen ist jedoch eine Konzentration auf jene Praktiken sinnvoll, welche diese neuen Verhältnisse schaffen.

Die mit „Globalisierung“ bezeichneten Vorgänge können jedoch weder von einem traditionellen sozialwissenschaftlichen noch von einem traditionellen geographischen Standpunkt genügend greifbar gemacht werden. Vielmehr ist ei-

ne sozialgeographische Perspektive notwendig, die weder rein gesellschafts- noch rein raumzentriert ausgerichtet ist. Denn Globalisierung ist bei genauerer Betrachtung ein neuer Modus des alltäglichen Geographie-Machens, bei dem sich sowohl veränderte gesellschaftliche, vor allem aber neue räumliche Bedingungen des Handelns äußern. Handlungen werden möglich über Distanzen hinweg – durch Transformation von Raum und Zeit, durch weltweite Kommunikationsmedien und Massentransportmittel. „Globalisierung“ ist konsequenterweise als Äußerungsform der Neugestaltung des Gesellschaft-Raum-Verhältnisses zu verstehen.

Obwohl die meisten Menschen ihr Alltagsleben körperlich ausschließlich in einem lokalen Kontext verbringen, sind heute die meisten alltäglichen Lebensbedingungen in globale Prozesse eingebettet. Lokales und Globales sind ineinander verwoben. Globale Prozesse äußern sich im Lokalen und sind gleichzeitig Ausdruck des Lokalen. Lokale Lebensformen können weltweite Verbreitung finden. Dies ist ein wesentliches Merkmal zeitgenössischer bzw. spätmoderner Gesellschaften. Die räumliche Entankerung verschiedenster Lebensaspekte ermöglicht es, dass nun Bestandteile von zuvor lokal verankerten Lebensformen über weite Entfernungen hinweg global auffindbar sind. Das heißt, dass die Alltags-

praxis überall auf der Welt nicht mehr jene traditionelle Uniformität aufweist, welche sie als reine Regionalkultur charakterisieren ließe. An ihre Stelle ist vielmehr eine bisher lokal kaum beobachtbare Vielfalt der Lebensformen getreten, deren Teilmerkmale im Rahmen von globalen Generationskulturen gleichzeitig weltweit auffindbar sind.

### Von der Geographie zur Analyse des Geographie-Machens

Damit geographische Wirklichkeitsdarstellungen lebenspraktisch hilfreich sein können, sollten sie bestimmten Grundbedingungen genügen. Diesen nachzukommen, ist natürlich in Zeiten der dramatischen Veränderung der räumlichen und zeitlichen Lebensbedingungen von besonderer Bedeutung. An fast jedem Ort der Erde wird das eigene Leben, werden die Grundlagen des Handelns ständig mitbestimmt von Gegebenheiten, die an weit entfernten Orten ihren Ausgangspunkt haben. Da die lokalen und persönlichen Erfahrungshorizonte permanent aufgebrochen werden, sind nun die territorial gebundenen Maximen des Handelns nur noch ein Set von Orientierungspunkten, nicht mehr die einzigen bekannten.

Es bietet sich deshalb an, die Herstellung der geographischen Bedingungen und Bezüge selbst zum Gegenstand der

schulischen Auseinandersetzung zu machen und sie nicht bloß als naturgegeben oder naturbedingt vorauszusetzen. Die folgende Frage bildet dann eine wichtige Ausgangsbasis des Unterrichts: „Wie machen die Menschen im Rahmen ihrer Alltagsroutinen an jeweiligen Orten die unterschiedlichen Geographien?“ Damit ist gemeint, dass die eher hausbackene Frage „Wie sieht die Geographie von der Erdgegend x aus?“ in eine Frage nach der Art der Herstellung und Veränderung der anthropogenen Geographien umzuformen ist.

### Regionen der Geographie des eigenen Lebens

Das Phänomen globalisierter Generationskulturen ist Ausdruck der neuen „Logik“ der räumlichen Bezüge des Handelns. Obwohl jedes Handeln in lokalen Kontexten stattfindet, sind immer mehr Bezüge global ausgerichtet. Das führt dazu, dass die umfassenden räumlichen Kammerungen gesellschaftlicher und kultureller Aspekte des Handelns immer stärker abnehmen.

Die größte Beharrungsfähigkeit weisen jene Aspekte auf, deren Reproduktion territorial gebunden sind. Dazu zählen alle rechtlichen und normativen Aspekte, welche durch staatliche Einrichtungen festgelegt und ihre Einhaltung von diesen auch überwacht wird. Freilich bleibt die

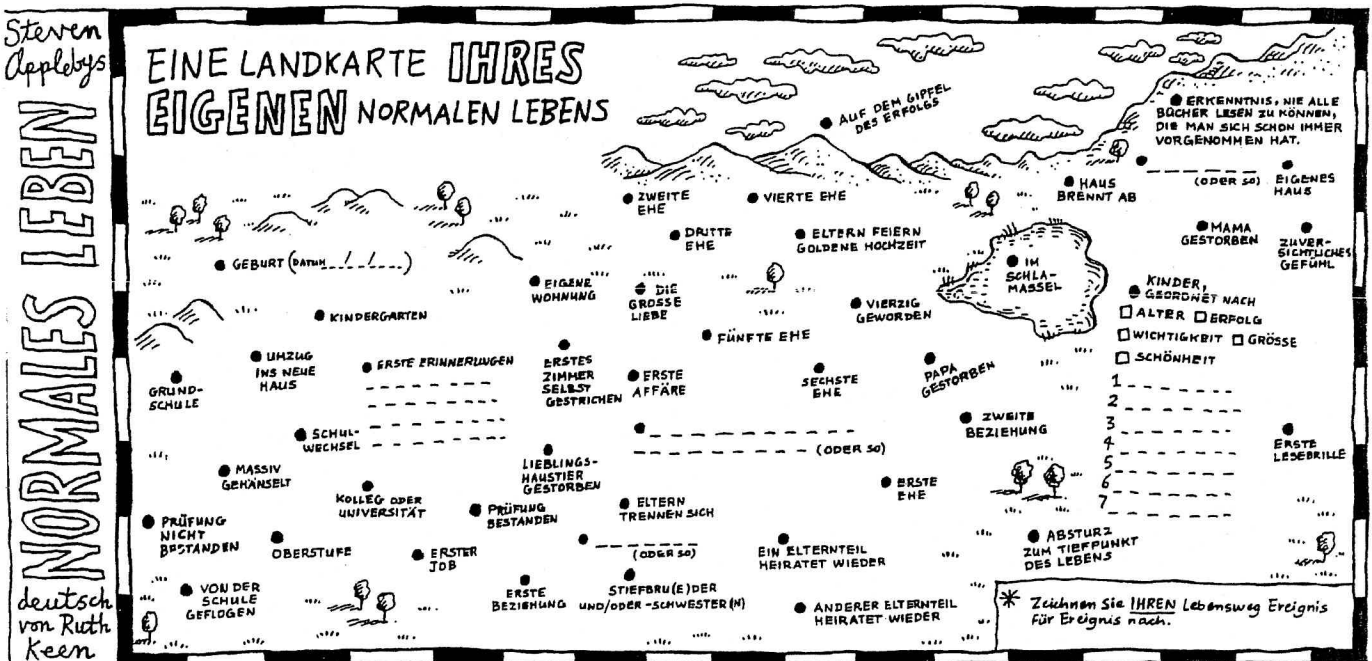


Abb. 1: Steven Applebys „Normales Leben“

Grafik: S. Appleby, Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 5.9.2001

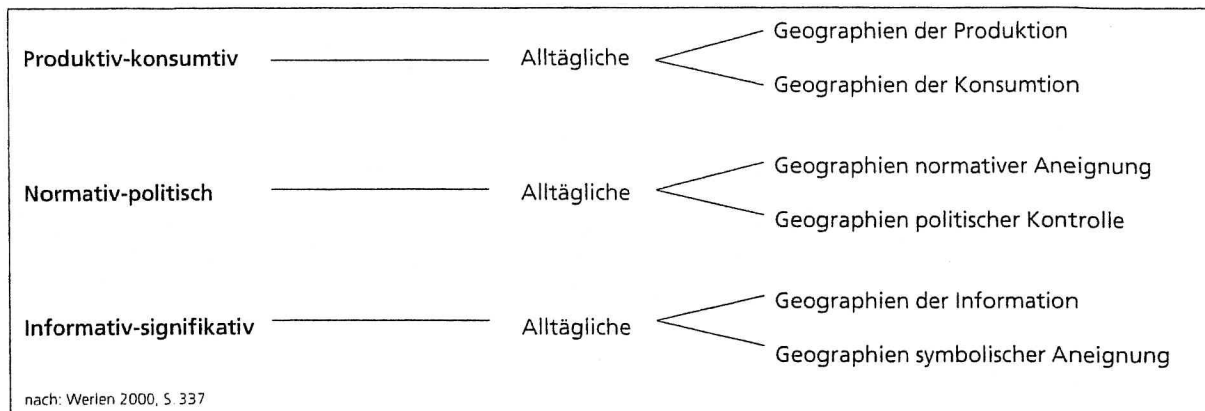


Abb. 2: Dimensionen globalisierter Geographien des eigenen Lebens

räumliche Nähe für viele andere Zusammenhänge des Handelns wichtig. Insbesondere für alle Arten des Handelns, für welche Kontakte „face-to-face“ von grundlegender Bedeutung sind. Aber selbst bei diesen werden immer mehr Wissensbestände bedeutsam, die global verfügbar sind.

Alle sozial-kulturellen Aspekte des Handelns, die nicht über Institutionen und Organisationen vermittelt territorial gebunden sind, können jedoch nicht als regionale Wirklichkeiten im erdkundlichen Sinne dargestellt werden. Ihre Bedeutung für die lokalen Lebenszusammenhänge kann am besten entlang der Analyse der Handlungsweisen erschlossen und verdeutlicht werden. Trifft dies zu, heißt das auch, dass unter globalisierten Lebensbedingungen ein neues Verständnis von „Regionalisierung“ notwendig wird.

Bereits *Cassirer* (1931, S. 93 ff.) hat „Region“ als Sinnbereich charakterisiert. Damit meinte er jedoch nicht, dass die traditionellen geographischen, erdräumlichen Regionen als Container sozial-kultureller Sinnwelten zu verstehen sind, sondern vielmehr, dass es „Ordnungen der symbolischen Bedeutungen“ gibt, die einerseits für das Handeln der Subjekte konstitutiv sind, andererseits aber auch von diesen konstituiert werden. So wie Sinnordnungen hergestellt werden und gleichzeitig die Grundlage für die Sinnzuweisungen der verschiedenen Erfahrungsbereiche bilden, so verhält es sich auch mit den Regionalisierungen der Wirklichkeit. Sie sind in erdräumlichen Bezügen auf alltäglicher Ebene einerseits Ausdruck einer – meist politischen – Herstellung der Ordnung der Zuständigkeiten. Dieser Prozess ist aber zurückgebunden auf umfassendere Sinnordnungen. Die politische Territorialordnung in Form von Nationalstaaten, Ländern,

Kreisen u. ä. ist symbolisierender Ausdruck der Regelung von Zuständigkeiten. Die symbolischen Sinnordnungen werden mit einem territorialen Ausschnitt verbunden.

Verallgemeinert man dieses Prinzip, dann kann man jede Form der Regionalisierung als eine Art der Welt-Bindung begreifen. Es trägt dem Grundprinzip des modernen Weltbildes Rechnung, wonach das erkennende und handelnde Subjekt die zentrale Rolle zugewiesen bekommt. „Regionalisierung“ als Praxis der Welt-Bindung meint auch Praxis der Wiederankerung, mit der die Subjekte unter globalisierten Bedingungen die Welt auf sich beziehen. „Welt-Bindung“ soll in diesem Sinne heißen: die soziale Beherrschung räumlicher und zeitlicher Bezüge zur Steuerung des eigenen Tuns und der Praxis anderer. Nicht die „Raumbildung“ steht im Zentrum des Interesses, sondern die Formen der (kalkulativen: wirtschaftlichen, normativen; gesellschaftlichen und symbolischen: kulturellen) Aneignung der Welt der physisch-materiellen Gegebenheiten, der erdräumlich angeordneten Objekte und Körper. Insgesamt können die folgenden drei Hauptdimensionen der Globalisierung, der geographischen Welt-Bindungen unter den neuen geographischen Bedingungen des Handelns als Orientierungsleitlinien dienen (Abb. 2)

Die Beiträge in diesem Heft sind als Anregungen und Hilfestellungen zu verstehen, diese Neuorientierung der Frage- richtung im Rahmen von thematisch begrenzten Lebensausschnitten nachzuvollziehen. Um den mit ihnen vollzogenen Perspektivenwechsel im Vergleich zu raumzentrierten geographischen Wirklichkeitsdarstellungen zu verdeutlichen, sind zunächst die Grundprinzipien der letzteren zu rekonstruieren und damit zu verdeutlichen.

## Natürliche Kulturen?

Bei der Analyse und Darstellung der alltäglichen Geographien ist vor allem zu berücksichtigen, dass bei ihnen nicht gleich verfahren werden kann wie bei der Abbildung physisch-geographischer Gegebenheiten. Im Wesentlichen sind zunächst dieselben Unterschiede in Rechnung zu stellen, welche die Naturwissenschaften von den Sozial-, Kultur- und Geschichtswissenschaften unterscheiden. So wenig es sinnvoll ist, geschichtliche Ereignisse wie die Ergebnisse eines physikalischen Experimentes vorherzusagen zu wollen, so wenig hilfreich kann letztlich eine an der Physischen Geographie orientierte Geographie der Menschen sein.

Die von Menschen geschaffenen geographischen Tatsachen sind Schülern auf andere Weise verständlich zu machen, als die Topographie einer Erdgegend. Kann letztere als Ausdruck des vielfältigen Ineinandergreifens zahlreicher natürlicher Kausalprozesse im Verlaufe der Erdgeschichte verständlich gemacht werden, sind regionale Kulturen und die Vielfalt der Lebensformen Ausdruck ganz anderer Zusammenhänge.

Das Orientierungswissen, welches der geographische Unterricht verfügbar macht, bezieht sich in seinen Grundzügen auf die Darstellung der regionalen Gliederung der Erdoberfläche sowie deren sozial-kulturelle Typisierung. Analysiert man die Lehrmittel der verschiedenen Sprachgemeinschaften, bestechen sie durch die Homogenität ihrer konzeptionellen Grundlagen. Es dominieren meist farbige Bilder von den entsprechenden bzw. im traditionellen Sinne für typisch gehaltenen (Selbst-)Darstellungen von Menschen im Sinne der Kulturerteile als Afrikaner, Asiate usw., in nationaler Manier als Deutscher, Franzose, Spanier usw., in naturbezogener Charakterisie-

zung als Nomade oder zu den Inuit gehörend usw. in ihrer für jeweils spezifisch gehaltenen Umgebung. Mit diesen Darstellungen sollen die regionalen Besonderheiten und Einheiten von Natur, Kultur, Gesellschaft und Wirtschaft verdeutlicht werden. Entsprechende geographische Weltbilder gleichen einem Puzzle von Regionen, das durch seine bunte Vielfalt besticht. (Kulturelle) Vielfalt wird zum Spiegelbild räumlicher Differenzierung. Länder und Regionen erscheinen als Einheiten von Natur, Kultur und Gesellschaft.

---

*„Wie die Quelle von dem Boden, auf der sie sich sammelte, Bestandtheile, Wirkungskräfte und Geschmack annimmt: so entsprang der alte Charakter der Völker aus Geschlechtszügen, der Himmelsgegend, der Lebensart und Erziehung aus den früheren Geschäften und Thaten, die diesem Volke eigen wurde.“*

---

aus: Herder 1877

Diese Technik der Weltrepräsentation ist in der Theorie der Regionalgeographie angelegt, wie sie von deren Klassiker im frühen 20. Jh. im entsprechenden philosophischen Kontext entworfen wurde. Die von Alfred Hettner (1927) und Paul Henri Vidal de la Blache (1913) begründeten Fachtraditionen liefern bis heute die Grundprinzipien der Produktion von geographischen Weltbildern. Was ist der Kern dieses Potenzials und inwieweit ist es für die geographische Repräsentation der Lebensbedingungen der Menschen unter aktuellen Verhältnissen geeignet? Welche Grundannahmen sind zu teilen, um in geographischen Weltbildern sozial-kulturelle Wirklichkeiten in räumliche Wirklichkeiten in Gestalt von Regionen und Ländern zu verwandeln?

---

*„Jede Nation, jedes Volk (...) trägt den Naturtypus der Lokalität (in sich), (...) das der Sohn solchen Bodens ist.“*

---

aus: Hegel 1837

Im länderkundlichen Schema – das in abgewandelter Form auch der Kulturerdteillehre zu Grunde liegt – wird der Zu-

sammenhang von „natürlichen“ Grundlagen (Klima, Boden, Vegetation usw.), Kultur und Gesellschaft argumentativ so verknüpft, dass „Länder“ zu individuellen „Raum-Gestalten“ geraten. Diese werden durch „natürliche“ Grenzen zusammengehalten. Um jedoch kulturelle und gesellschaftliche Wirklichkeiten als Ausdruck der Landesnatur erscheinen zu lassen, sind die subjektiven Lebenszusammenhänge, die Vorstellungen, Absichten, Bedeutungen usw. der Individuen auszublenden.

---

*„Mit der Übergehung der menschlichen Willensentschlüsse führen wir die geographischen Tatsachen des Menschen auf ihre durch die Landesnatur gegebenen Bedingungen zurück.“*

---

aus: Hettner 1927

Nicht die Subjekte sind hier die Grundlage der Konstitution von Bedeutungen. Es ist vielmehr die „Landesnatur“, welche die primäre „Prägungsinstant“ der „Seele des Volkes“ bildet. Auf dieser Grundlage scheint es möglich, die Naturhaftigkeit der Kultur zu postulieren, in der gleichzeitig die These der Raumbedingtheit der sozialen Praxis enthalten ist.

### Kulturalisierung der Natur

Dies aber führt zu einer recht problematischen „Naturalisierung“ von Kultur einerseits und zu einer unangemessenen „Kulturalisierung“ der Natur andererseits. Damit ist gemeint, dass die sozial-kulturellen in natürlichen Einheiten (die Kultur des Alpenraumes, Kultur der Wüstenvölker etc.) und die natürlichen Grundlagen in sozial-kulturell konstituierten erdräumlichen Portionen dargestellt und analysiert werden (das Deutsche Wetter, die Geologie der Schweiz usw.). Doch ebensowenig wie die Natur kultureller Art sein kann, ist die Kultur natürlicher Art.

---

*„Die Geographie ist die Wissenschaft der Orte, nicht der Menschen“*

---

aus: Vidal de la Blache 1913

Wenn man jede einzelne Regionalkultur als eine besondere Anpassungsform der Menschen an die jeweiligen natürlichen

Bedingungen würdigte, könnte die Naturbestimmtheit zwar gemildert werden. Kulturelle Vielfalt ist indessen nicht als (kausales) Abbild der natürlichen Vielfalt darzustellen, sondern als lokale Lösung der Probleme der menschlichen Existenz. „Natur“ ist keine hinreichende Erklärungsinstanz für beobachtbare Lebensformen, sondern zu interpretierende Lebensbedingung. Daher erscheint es in keinem Fall gerechtfertigt, die Sicht der Menschen selbst auszuklammern und stattdessen die Orte, die Regionen zum Gegenstand des geographischen Interesses zu machen. Das heißt fortan: Nicht mehr die Geographie steht im Zentrum, sondern das „Geographie-Machen“ der Menschen, die „Geographie des eigenen Lebens“.

### Chancen und Risiken eines „eigenen Lebens“

Was hat es mit dem (noch vielfach ungelösten) Anspruch auf ein „eigenes Leben“ auf sich? Das Leben ist singulär, es steht unter einem unabwendbaren Ende. Zunehmend problematisieren wir, wie wir dieses eine, uns gegebene Leben verbringen, wie wir – ob wir wollen oder nicht – unter enorme „Zeitnutzungs-zwänge“ geraten (vgl. Lübke 1994, S. 305). Der Druck wird immer größer: Aus der gewonnenen Freiheit ist Sinn – Lebenssinn – zu machen, und zwar durch selbstbestimmte Entscheidungen für eine produktive Lebensverbringung.

Weniger pathetisch hebt Ulrich Beck (1995) sowohl die Möglichkeit wie auch den Zwang, ein eigenes Leben zu führen, hervor. Diese Ambivalenz des eigenen Lebens kommt in einer hochdifferenzierten Gesellschaft in dem Maße auf, wie die Gesellschaft immer mehr in Funktionsbereiche zerfällt, in die das Subjekt nur als ein Teil eingebunden ist und die als Ganzes nicht mehr erlebbar und überschaubar sind. Hieraus erwachsen vielfältige Rollenerwartungen, die das Subjekt in sich vereinen muss. Anders als in traditionellen Gesellschaften, in denen bewährte Institutionen wie Familie, Kirche oder Verein bei aufziehenden Gefährdungen hilfreich zur Seite standen und Krisen erst gar nicht wirksam werden ließen, sieht sich jetzt der Einzelne genötigt, von sich aus aktiv zu werden, etwas zu tun, Ideen zu entwickeln, kreativ zu werden, schneller zu sein, um sich gegen die Konkurrenz zu behaupten.

Aus der ehemals einigermaßen kalkulierbaren „Normalbiographie“ wird so eine „Wahlbiographie“, „Bastelbiographie“, „Risikobiographie“, die sowohl mit Chancen als auch mit eigenem Scheitern



behaftet ist. In der zugleich individualisierten und globalisierten Welt des eigenen Lebens, in die Kinder und Jugendliche heute hineinwachsen, scheint es keine Moral der vorgegebenen Pflichten mehr zu geben. Greifbar nah ist das Ende tradierter Selbstverständlichkeiten, die sich inzwischen überall neu rechtfertigen müssen.

Immer wieder werden dem Subjekt situative Entscheidungen über subjektive „Antworten“ auf etwelche „Zumutungen“ abgefordert (vgl. *Hitzler* 1997, S. 16). Der Lebensvollzug besteht aus der Bewältigung von Fragen wie: „Was kommt denn nun wieder auf mich zu?“ „Was ist hier eigentlich wieder los?“ „Was mach ich jetzt da wieder draus?“ Aus Überlebensgründen kommt der Fähigkeit eine besondere Rolle zu, nach eigenen Maßstäben das Wichtigste herauszufiltern und den Rest nachhaltig zu ignorieren, und zwar ohne schlechtes Gewissen. Hinzu treten frustrationsträchtige Kontingenzerfahrungen: „Alles könnte anders sein – und fast nichts kann ich ändern“ (*Luhmann* 1971, S. 44) oder noch ärger: „Nichts wäre anders, wenn ich nicht hier wäre“ (*Stamm* 2001, S. 131). Auch stellt sich heraus, dass das eigene Leben bisweilen gar kein eigenes Leben ist, sondern in hohem Maße abhängig von institutionellen Vorgaben, von spätmodernen Formen der Vergesellschaftung und Verrechtlichung des Einzelnen.

Wer gewinnt, wer verliert im Wettstreit dieser Subjekte, die alle ihr Bestes geben? Wirklich Zukunft hat angeblich nur noch der dynamische, risikobereite stets kreative und innovative Sozialtyp. Die schwerwiegenden Zumutungen dieses neuen Denkens und Handelns an die Flexibilität des Menschen hat kaum jemand drastischer auf den Punkt gebracht als *Richard Sennett* (1998). Auf dem Hintergrund der „Kultur des neuen Kapitalismus“ kann zwar für den einzelnen Menschen ein deutlicher Gewinn an Freiheit, Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit verbucht werden, doch um welchen Preis?

Sicherlich wurde durch die Routinen des „alten“ Kapitalismus mancherlei Eintönigkeit gefördert und Kreativität gehemmt. Maßgeblich war aber das Grundmodell einer linearen und kumulativen Zeit, die zwei Strategien der Selbstbehauptung und Selbstachtung ermöglichte, nämlich berufliche Karriere und eine überschaubare Biographie. Langfristige Orientierungen von Lebensentwürfen waren erreichbar. Inzwischen bestimmt nur noch der Augenblick. Nach *Richard Sennett* haben wir immense Veränderungen greifbar vor Augen, die auf die Selbst-

wahrnehmung und Lebensführung der Menschen etwa so tiefenwirkend sein dürften wie der Übergang von der agrarischen zur industriellen Gesellschaft.

Kinder und Jugendliche haben sich auf ein „eigenes Leben“ heute sehr früh einzustellen, zumal es nicht so sehr um die pädagogisch ambitionierte Vorbereitung auf ein zukünftiges Leben, sondern um ihr Hier und Jetzt geht. Zweijährige etwa erfahren die Zerrissenheit der Welt, wenn die Eltern sich trennen, von einem auf den anderen Tag neue Partner haben und jeweils ganz woanders wohnen. Schon im Grundschulalter müssen Fähigkeiten zu möglichst selbständigem Disponieren, Handeln und Entscheiden erworben werden; Fähigkeiten, die unabwendbar z. B. auch enorme räumliche Orientierungsleistungen oder den souveränen Umgang mit allen Verkehrsmitteln umfassen (vgl. *Zeiber* 1983, besonders im Hinblick auf die „verinselten“ Lebensräume der Kinder).

### Perspektiven auf Schule und Unterricht

Für den geographischen Unterricht weist die Handlungsorientierung eine doppelte Konsequenz auf. Die erste verlangt nach einer Unterordnung der räumlichen Gliederung der Unterrichtsinhalte unter die „Weltordnung“ der handelnden Subjekte bzw. deren Bezüge des Handelns. Die zweite Konsequenz impliziert die Überwindung aller behavioristisch orientierten Lerntheorien und daraus abgeleiteter Unterrichtsformen. Nicht eindimensionale „Vermittlung“, sondern vielperspektivische „Erfahrbarkeit“ sollte das Kernanliegen sein, und zwar die Erfahrung der Globalisierung als Teilbereich des eigenen Alltagslebens. Die „Geographie des eigenen Lebens“ kann dafür den geeigneten Ausgangspunkt bilden.

Wie gehen wir in Schule und Unterricht mit einer radikal veränderten Wirklichkeit, wie mit den multiplen Wirklichkeiten um? Es kommt darauf an, zu versuchen, den unmittelbaren, authentischen Eindruck von Qualität, von Unterschied, von Sinn zurückzugewinnen, der durch die Medien nicht vermittelt werden kann. Methodisch lässt sich an *Sennett* (1998) anknüpfen, der eine neue Kultivierung der „Erzählbarkeit der Welt“ vorschlägt. Dabei kann die „Erzählung“ der eigenen Biographie – zum Beispiel die (Lehrerseite) zu achtende wie anzuleitende) Perspektive von Kindern und Jugendlichen auf das alltägliche eigene Leben – eine wegweisende Rolle spielen.

Das Ziel solcher reflektierten „Erzählungen“ des Eingebundenseins in diese Welt heißt: Mehr bei sich selbst sein und zum Beispiel die Medien neben ihren Vorzügen auch als gewaltige Zeitverrichtungsmaschinerie erfahren. Es soll gelernt werden einzuschätzen, was man gut kann und was einem weniger gut gelingt. Was will ich für mich selbst und andere? In den Mittelpunkt rückt ein soziales und politisches Handeln, dessen Erlernbarkeit und Wirksamkeit unbedingt auf den interpersonellen Austausch von Ansichten und Meinungen angewiesen ist.

Lernen als individuelle, autobiographische Konstruktion von Welt bedeutet, dass die eigenaktive Leistung von Kindern und Jugendlichen im Zentrum der Aufmerksamkeit von Schule und Unterricht stehen muss. Wissen kann weder eingetrichtert noch sonstwie vermittelt werden. Im konstruktivistischen Sinne entsteht Wissen erst, konstituiert es sich im Verlaufe des Unterrichts. Kinder und Jugendliche sind „Konstrukteure ihrer Wirklichkeit“ (vgl. *Daum* 2001). Unter dem Druck von subjektiven Krisenerfahrungen können die Formen des Umgangs mit den natürlichen, kulturellen und sozialen „Gegebenheiten“ (die wir gern auch als „räumliche“ apostrophieren) nicht mehr ihre unangefochtene Selbstverständlichkeit behalten. Die umwälzende, sich beschleunigt fortsetzende Veränderung der Welt fordert dazu heraus, auch den Blick auf diese Welt zu verändern: Mehr aufbrechen statt zukleistern! Mehr verfremden statt kopieren! Denn über die Verfremdung kann auch der Charakter der Konstituiertheit, der Konstruiertheit der sozial-kulturellen Wirklichkeit klarer verdeutlicht werden. Im Prozess des Suchens, Verwerfens und Findens hat auch das Widersinnige, das Verrückte, das Fantastische seinen Platz, und zwar als individuelle Erfahrung sowie als Möglichkeit für ernst zu nehmende, nicht bloß utopisch anmutende Veränderung.

---

„... das Gefühl der Konkret-  
heit der Welt: etwas Klares, et-  
was, das näher bei uns ist: (...)  
die Wiederbegegnung mit  
einem Sinn, die Wahrnehmung  
einer Handschrift der Erde,  
einer Geographie, von der wir  
vergessen haben, dass wir ihre  
Schöpfer sind.“

aus: *Perec* 1990, S. 97

---

Unmittelbare Folgerungen für Schule und Unterricht liegen auf der Hand: Statt sich traditionsreiche, teils tote Wissensbestände in extenso aneignen zu müssen, sollen Studenten und Schüler der Geographie mehr Gelegenheiten erhalten, alltägliche Kontexte hautnah zu erfahren. Sie können sich hierbei dieser Erfahrungen bewusst werden, sie gemeinsam verarbeiten und anderen vermitteln. Von der Selbstrelativierung im eigenen kulturellen Kontext dürfte die Erfahrung der Fremde verstärkt profitieren, wie umgekehrt die Reflexion des Fremden verstärkt der Eigenerfahrung nützt.

### Das eigene Leben in räumlichen Bezügen

Räume, Orte und Plätze verschwinden immer mehr aus dem Erfahrungs- und Erlebnishorizont von Kindern und Jugendlichen; sie sind nur noch Durchgangsstationen, oft ein lästiges, die Mobilität hemmendes Übel. Die „Geographie des eigenen Lebens“ impliziert eine neue Lernkultur (vgl. Daum 1990): Lernen soll (wieder) in einen erkennbaren Lebenszusammenhang gebracht werden. Hierzu gehört grundlegend ein sozialisationstheoretisches Konzept, nämlich die „Aneignung und Verarbeitung von Realität“ (vgl. Hurrelmann 1989). Die unmittelbare soziale und räumliche Umgebung stellt sich als „Interaktionsebene“ dar, auf der sich Austauschbeziehungen zwischen Subjekt und gesellschaftlicher Wirklichkeit abspielen. Der hier angesprochene Prozess der Sozialisation ist demnach zu verstehen als „produktive Verarbeitung einer äußeren und einer inneren Realität“. Dieser Prozess – dies lässt ihn so wertvoll für Schule und Unterricht erscheinen – verläuft in seinen wesentlichen Dimensionen über soziale Interaktion und Kommunikation mit anderen Menschen. Das heißt: Er wird immer auch gesellschaftlich vermittelt.

Betrachten wir die räumlichen Aspekte des Alltagslebens als Sozialisationsbedingung, so ist stets an eine Wechselseitigkeit der Beziehungen zwischen Subjekt und Realität zu denken. Anders gewendet: Kinder und Jugendliche sind nicht bloß Opfer ihrer Verhältnisse, sondern zugleich auch handelnde Subjekte. Hierbei interessiert die Frage, welchen Beitrag das Subjekt selbst erbringen muss, damit seine Umgebung sich ihm als humane Umwelt erschließt und zu einer solchen wird. Der Begriff der (normativen, symbolischen, interpretativen) Aneignung kann dahingehend präzisiert werden, dass er das Umdeuten, Verändern und Umfunktionie-

ren der Umwelt mit einschließt (vgl. Muchow 1935).

*„Der angeeignete Raum ist einer der Orte, an denen sich Macht bestätigt und vollzieht, und zwar in ihrer sicher subtilsten Form: der symbolischen Gewalt als nicht wahrgenommener Gewalt“*

aus: Pierre Bourdieu 1991

Dort wo Unterrichtende sich darauf einlassen, Lernen als Vollzug der eigenen menschlichen Existenz zu begreifen, herrscht keine Fremdbestimmung vor, dort sind Schüler auf Dauer am Definieren der Wirklichkeit und am Finden der Wahrheit beteiligt. Das bedeutet im Einzelnen: Wirklichkeitskonstruktionen und Wahrheiten sind plural, es muss über sie verhandelt werden und ein reger Gedankenaustausch stattfinden. Meine Bilder von der Welt kann ich nicht unbedingt davor bewahren, dass sie im Licht anderer Anschauungen kritisiert und revidiert werden.

Welterschließung, Weltaneignung und Welt-Bindung – chancenreiche Paradigmen des Geographieunterrichts – können sich aber nur dann vollziehen, wenn Kinder und Jugendliche vielfältige Begegnungen mit der Welt auf ihre Art haben. Eine Erneuerung des Geographieunterrichts setzt dort an, wo er von seinem Monopol der Weltbeschreibung und Weltdeutung abrückt und anfängt, die subjektive Erfahrbarkeit der Welt, der Sachen und der Beziehungen zu kultivieren. Es gilt, den flüchtig gewordenen Blick zu überwinden sowie Wege der Annäherung an eine Sache sorgsam zu kultivieren. In Theorie und Praxis muss es gelingen, den Geographieunterricht stärker vom „eigenen Leben“ der Lernenden und ihren individuellen geistigen Konstruktionen her zu begründen, statt von teils veralteten, häufig irrelevanten, unterdessen immer schon fertigen Strukturen und Deutungen der Welt.

Die einzelnen Beiträge sollen die verschiedenen Dimensionen alltäglichen Geographie-Machens für die Schüler erfahrbar und anschaulich machen. ■

#### Literatur

Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Wege in eine andere Moderne. Frankfurt a. M. 1986  
 Beck, U. u. a.: Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben. München 1995  
 Bourdieu, P.: Physischer, sozialer und angeeigneter

Raum. In: Wentz, M. (Hrsg.): Stadt-Räume. Frankfurt a. M. 1991, S. 25–34  
 Cassirer, E.: Mythischer, ästhetischer und theoretischer Raum. In: Ders.: Symbol, Technik, Sprache. Hamburg 1931, S. 3–119  
 Daum, E.: Orte finden, Plätze erobern! Räumliche Aspekte von Kindheit und Jugend. In: Praxis Geographie 20, (1990), H. 6, S. 18–22  
 Daum, E.: Überlegungen zu einer „Geographie des eigenen Lebens“. In: Hasse, J. und Isenberg, W. (Hrsg.): Vielperspektivischer Geographieunterricht. In: Osnabrücker Studien zur Geographie, Bd. 14. (1993), S. 65–70  
 Daum, E.: Grundlegende Prinzipien eines konstruktivistischen Geographieunterrichts. In: Meixner, J. und Müller, K. (Hrsg.): Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht. Neuwied 2001, S. 209–226  
 Giddens, A.: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a. M. 1995  
 Hegel, G. W. F.: Philosophie der Geschichte. Stuttgart 1961  
 Herder, J. G.: Sämtliche Werke, Bd. 5. Berlin 1877  
 Hettner, A.: Die Geographie. Ihre Geschichte, ihr Wesen und ihre Methoden. Breslau 1927  
 Hitzler, R.: Perspektivenwechsel. Über künstliche Dummheit, Lebensweltanalyse und Allgemeine Soziologie. In: Soziologie (1997) H. 4, S. 5–18  
 Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim 1989  
 Lübbe, H.: Im Zug der Zeit. Berlin 1994  
 Luhmann, N.: Politische Planung. Opladen 1971  
 Luhmann, N.: Die Realität der Massenmedien. Opladen 1996  
 Muchow, M. u. H.H.: Der Lebensraum des Großstadtkindes. Hamburg 1935 (Weinheim 1998)  
 Sennett, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998  
 Stamm, P.: Ungefähre Landschaft. Zürich 2001  
 Perec, G.: Träume von Räumen. Bremen 1990  
 Vidal de la Blache, P. H.: Des caractères distinctifs de la géographie. In: Annales de Géographie, vol. 22 (1913), S. 289–299  
 Werlen, B.: Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Bd. 2: Globalisierung, Region und Regionalisierung. Stuttgart 1997  
 Werlen, B.: Globalisierung in Alltag, Wissenschaft und Unterricht. In: Blotvogel, H. H. und Obenbrügge, J. (Hrsg.): 52. Deutscher Geographentag Hamburg 1999. Stuttgart 2000  
 Werlen, B.: Sozialgeographie. Eine Einführung. Bern/Stuttgart/Wien 2000  
 Zeiher, H.: Die vielen Räume der Kinder. In: Preuss-Lausitz, U. u. a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Weinheim 1983, S. 176–195