

## Geographien machen – auch in der Primarstufe

Die letzten Jahre und Monate wurde vielfach an curricularen und programmatischen Dokumenten gearbeitet, die sich mit dem Unterrichten mit und von Geographie in der Primarstufe sowie in der Sekundarstufe I beschäftigen. Betrachtet man dem gegenüber die Ausgaben von GW-Unterricht der letzten Jahre, so werden ganz zentral Didaktiken und Unterrichtsbeispiele angeboten, die eher für die Sekundarstufe II von Interesse sind.

Eine spezifische Logik kann hier nicht nachgewiesen werden: schon im Vorschulalter erschließen sich Kinder Geographien, sie eignen sich Raum an und vermögen Konfliktsituationen hinsichtlich seiner Nutzung zu benennen und im Idealfall in ihrem Sinn zu lösen. Kinder kommen also schon mit Geographien in die Volks- bzw. Grundschule, in der Geographie zwar nicht als eigenes Unterrichtsfach, wohl aber als Teil des Unterrichtsfaches Sachunterricht verankert ist. Schulisch und außerschulisch breit geographisch vorgebildet betreten sie also den Geographieunterricht der Sekundarstufe I – und die Schnittstellen wurden bislang nur sehr wenig beachtet. Grund genug also, sich einmal etwas detaillierter mit geographischen Perspektiven im Sachunterricht auseinander zu setzen, und dabei sowohl didaktische Aspekte als auch curriculare Setzungen etwas genauer zu analysieren.

## Neue Orientierungen

Einerseits wird die geographische Perspektive im Perpektivrahmen Sachunterricht der Gesellschaft für Sachunterricht (GDSU) überarbeitet, andererseits ist der neue österreichische Lehrplan für die Primarstufe und die Sekundarstufe I in Kraft getreten. Dabei werden in der geographischen und wirtschaftlichen Bildung gleichlaufende Tendenzen sichtbar: Beispielsweise werden zentrale aktuelle Probleme wie Klimakrise, Migration oder Fragen der Identität bereits ab der Primarschule stufengerecht eingeführt. Zugänge zu Transformation und Partizipation werden verstärkt.

Dies soll mit einer grundsätzlichen Wende gelingen: Im Zentrum der Ansätze steht nicht mehr die Fachdisziplin, deren Ergebnisse in altersadäquaten Häppchen im Unterricht serviert werden sollen. Stattdessen stehen Alltagsphänomene, Probleme und interessante Fragen aus der Erfahrungswelt der Schüler\*innen im Mittelpunkt, die mittels fachspezifischer Zugänge erschlossen und bearbeitbar werden sollen. Die Fachwissenschaft als „powerful disciplinary knowledge“ wird entsprechend direkt an einen phänomenorientierten Unterricht gebunden, und genügt sich nicht mehr selbst.

Auf einer fachlichen Ebene haben in allen genannten Dokumenten Basiskonzepte Einzug gehalten. Ziel ist also nicht mehr die altersadäquate Reduktion und Vermittlung von Ergebnissen der zugrunde liegenden Fachdisziplinen, sondern die Vermittlung von bedeutsamem, elementarisierendem Orientierungswissen sowie das Einüben von Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen der Disziplinen, die geeignet sind, (Alltags-)Phänomene zu strukturieren, zu problematisieren und im Idealfall auch zu lösen. Die Basiskonzepte sind dabei – nicht zuletzt auf Basis unterrichtsfachlicher und ministerieller Vorgaben – sehr unterschiedlich gehalten, sollen aber jedenfalls einen notwendigen Bezug zu den zugrundeliegenden Fachdisziplinen herstellen. Schließlich wurden auch Eingriffe von Interessenvertreter\*innen aus der Wirtschaft in die curricularen Dokumente eingeflochten, um den umfassenden politischen Aushandlungsprozess abzuschließen. Diese spät eingearbeiteten Änderungen erfolgten teilweise auf Kosten von Stringenz.

Eine weitere Gemeinsamkeit ist in der Redefinition der Raumkonzepte zu sehen. Seit Ute Wardengas (und Peter Weichharts) Arbeiten zum Raumbegriff und dessen Verwendung im Unterricht war eine Viergliedrigkeit vorgeesehen. Diese wurden auf eine generelle Zweigliedrigkeit – den physisch materiellen Raum und den sozial konstruierten Raum zurückgefahren, auch weil gut argumentiert werden kann, dass etwa der sozial konstruierte Raum notwendig den Raum der sinnlichen Wahrnehmung bedingt. Die Vereinfachung soll gleichzeitig dazu beitragen, dass das Konzept des sozial konstruierten Raumes sowohl im Rahmen von politischen und partizipativen Ansätzen stärker zum Einsatz kommt. Besonders in reflexiven Unterrichtskontexten wie beispielsweise im Bereich Migration und seinen allzu vereinfachenden Bedeutungszuweisungen über den Herkunftsbezug von Menschen sind auch öffentliche Diskurse zu hinterfragen. Hier gehen Schüler\*innen beispielsweise Leitfragen nach wie „Ist Heimat dort, wo ich wohne?“ oder „Sind Menschen aus einer Region gleich?“.

## Beitrag zu zukunftsorientierter Bildung

Der geographisch orientierte Sachunterricht fördert Teilhabe beispielsweise durch Mitgestaltung des Nahraums. Mündigkeit ist schon in jungen Schüler\*innen verankert und kann durch institutionelle Bildungsangebote erweckt, gefördert und entwickelt werden. Das eigene Gestaltungs- und Handlungspotenzial zu erkennen ist eine wichtige Voraussetzung auf dem Weg zu Mündigkeit und ermöglicht transformatives Lernen. Schüler\*innen sollen sich als gestaltende Subjekte wahrnehmen, sich begründet positionieren sowie Handlungsspielräume gemeinsam aushandeln und nutzen. Die didaktischen Prinzipien einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung BNE mit Zukunftsorientierung, Partizipationsorientierung, vernetztem Denken sowie kritischer Reflexivität werden in der Geographiedidaktik konsequent umgesetzt. Dieser Zugang wird in der Sekundarstufe I fortgesetzt, die großen Wert darauf legt, die Welt und die Wirtschaft als aktiv gestaltbar zu begreifen.



*Außerschulisches Lernen – Kuhcafé der Agrargenossenschaft Kauern © Inga Gryl*

## Dieses Heft

In diesem Heft bieten wir sowohl Darstellungen, Diskussionen und Kommentare zu curricularen Dokumenten ab, wollen aber auch aktuelle didaktische Forschungs- und Entwicklungsarbeit aus der geographischen Perspektive der Primarstufe anbieten. Jana Pokraka und ihr Team weisen auf Basis empirischer Studien nach, dass Grundschülerinnen sehr wohl mit unterschiedlichen Raumkonzepten umzugehen wissen, und diese daher sehr wohl sinnvollerweise schon in der Volks- bzw. Grundschule Anwendung finden sollten. Swantje Borukhovich-Weis diskutiert breit Konzepte einer Bildung für Innovativität, die sie auch aus empirischen Studien im Sachunterricht abgeleitet hat.

Wir haben in diesem Heft einen verbreiterten Teil an Servicebeiträgen im Angebot, in denen jeweils Arbeitsgruppenmitglieder der zuständigen curricularen und leitbildartigen Dokumente ihre „Produkte“ vorstellen und diskutieren. Den Anfang hierbei macht Melanie Haltenberger mit einem breiten Team, das für die geographische Perspektive im Perspektivrahmen Sachunterricht verantwortlich zeichnet. Kerstin Schmidt-Hönig und Gerlinde Pröbstl stellen den neuen österreichischen Lehrplan Sachunterricht vor und Bezüge zum ebenfalls neu verordneten Lehrplan der Sekundarstufe I her – zumindestens nachträglich werden hier Verknüpfungen sichtbar. Herbert Pichler und Thomas Jekel koordinierten den Kommentar zum Lehrplan der Sekundarstufe I, der auch eine Reihe von unterrichtspraktischen Anregungen zur Umsetzung enthält.

Ein bisschen „außer Konkurrenz“ – oder zumindestens jenseits des engeren Heftthemas – weisen wir noch gesondert auf Jochen Laubs Beitrag hin, der Antinomien – also gleichberechtigte Widersprüche – anhand einer Bildung für Nachhaltigkeit diskutiert.

Nicht zuletzt hat sich der die Zeitschrift GW-Unterricht herausgebende Verein für Geographie und wirtschaftliche Bildung aufgrund der in den letzten Jahren deutlich verbreiterten Aufgabenbereiche auf neue Beine gestellt – inklusive neuen Gesichtern in der Redaktion und sicherlich einem frischen Wind – wir sind jünger, weiblicher, und vielfältiger geworden. Christiane Hintermann, neue Vereinsobfrau, stellt die Beweggründe und neuen Redaktionsmitglieder vor.

Wir wünschen viel Freude beim Lesen dieser Ausgabe – bleiben Sie uns gewogen!

Für die Redaktion GW-Unterricht,  
Thomas Jekel & Karin Huser