



---

## **Grundlegender geographieorientierter Unterricht in der Heimat- und Sachkunde der Grundschule**

**Rudolf Schönbach**

**Zitieren dieses Artikels:**

Schönbach, R. (1994). Grundlegender geographieorientierter Unterricht in der Heimat- und Sachkunde der Grundschule. *Geographie und ihre Didaktik*, 22(3), S. 131-144. doi 10.60511/zgd.v22i3.353

**Quote this article:**

Schönbach, R. (1994). Grundlegender geographieorientierter Unterricht in der Heimat- und Sachkunde der Grundschule. *Geographie und ihre Didaktik*, 22(3), pp. 131-144. doi 10.60511/zgd.v22i3.353

# **Grundlegender geographieorientierter Unterricht in der Heimat- und Sachkunde der Grundschule**

von RUDOLF SCHÖNBACH (Augsburg/München) .

## **1. Heimat- und Sachkunde als konzeptionelle Herausforderung**

Wie der Geographie-(Erdkunde-)unterricht, so ist seit dem Beginn der 70er Jahre auch die geographiebezogene Grundschularbeit in eine Legitimationskrise geraten. Die Heimatkunde, oft als Mini-Modell einer heimatraumbezogenen 'Länderkunde' angesehen, war durch die Sachkunde abgelöst worden. Damit hatte das geographische Arbeiten eine gesicherte Leitfunktion verloren.

Die anstelle der Heimatkunde formulierten Konzeptionen, wie sie sich in der Folge in den Lehrplänen der Bundesländer niederschlugen, haben die Frage nach Aufgaben und Ziel geographischen Arbeitens in der Grundschule neu aufgeworfen. Das war in besonderem Maße der Fall, als auf den stark fachpropädeutisch geprägten Sachunterricht die Heimat- und Sachkunde folgte. Sie stellt das Kind in seiner Lebenswelt in den Mittelpunkt von Stoffauswahl und Unterricht. Der Vorrang des Erzieherischen lenkt heute die didaktischen und methodischen Überlegungen und Entscheidungen (siehe hierzu u.a. SCHMIDT 1986).

In dieser veränderten Situation ihren Standort in der Grundschule zu suchen, war und ist eine Aufgabe der Schulgeographie und ihrer Didaktik. Zu pessimistischen Auffassungen besteht dabei kein Anlaß. Wenn auch viele Lehrplanformulierungen, wie z.B. "Kind und Zeit" oder "Warenherstellung und Dienstleistungen" (AMTSBLATT 1981) und ihnen zugeordnete Themenvorschläge offensichtlich keinen direkten Bezug zu geographischen Fragestellungen aufweisen, so schließen sie doch in der Regel eine Reihe wichtiger Raumbezüge ein. Es wäre daher auch nicht angebracht, den geographischen Anteil in der Heimat- und Sachkunde auf explizit fachliche Lehrplanaufgaben, wie z.B. die Einführung in das Kartenverständnis, zu beschränken (ENGELHARDT 1982). Das käme einer einseitigen und unangemessenen Reduktion des geographischen Auftrags und seines Bildungswertes gleich.

## 2. Elementarisierung – eine unterrichtliche Notwendigkeit

Der in den Vordergrund gerückte mehrperspektivische Heimat- und Kindbezug schließt eine Wissenschaftsorientierung des Grundschulunterrichts nicht aus. Diese erfordert es jedoch, geographische Inhalte und räumliches Verständnis so zu vereinfachen, daß sie dem Verstehenshorizont der Grundschulkinder entsprechen und dabei den Erfordernissen einer sach- und fachgerechten Welt- und Umwelterfassung gerecht werden (SCHÖNBACH 1992).

Damit wird eine didaktisch-methodische Notwendigkeit angesprochen, nämlich die Elementarisierung, die KOPP (1970) als eine der wichtigsten Aufgaben der Grundschularbeit bezeichnet hat. Durch sie sollen dem Kind "einfachste Elemente der Einsicht und des Handels, welche als erste Schritte im Erwerb von Wissen und Können betrachtet werden" (S. 45), vermittelt werden.

Eine solche Elementarisierung des Fachbezugs setzt beim Gegenstand der Geographie, ihren Sichtweisen und Arbeitstechniken an. Sie reduziert zum einen die geographische Raum- und Weltzuwendung auf die grundlegenden Zielsetzungen, Aufgabenstellungen und Aktivitäten, die für das geographische Selbstverständnis kennzeichnend sind und es gegenüber anderen Wissenschaften unterscheiden. Zum anderen verlangt Elementarisierung, diese anzustrebende fachorientierte Grundlegung an leicht einsehbaren, kindbezogenen Lernsituationen zu gewinnen und so dem Schüler und der Schülerin den Weg zu öffnen für eine ordnende und strukturierende Begegnung und Auseinandersetzung mit seiner räumlichen Wirklichkeit.

Elementarer geographieorientierter Heimat- und Sachkundeunterricht folgt dabei im weitesten Sinn dem exemplarischen Prinzip (BÖHN 1990, S. 27):

- Als Heimatkunde werden die Inhalte ausgewählt, die für den Heimatraum nach Erscheinung, Merkmalen und Raumbezügen charakteristisch sind, seine Individualität kennzeichnen und ihn begrifflich, z.B. Stadt, Stadtviertel, Dorf, Stadtrandsiedlung, definieren.
- Im Sinne der Sachkunde sind die ausgewählten Raumbeispiele zugleich das Arbeitsfeld, auf dem die grundlegenden geographischen Aufgaben und Sichtweisen dem Kind erschlossen, sichtbar und erfahrbar gemacht werden.

Entsprechend der kindlichen Entwicklung und seiner unterrichtlichen Förderung muß sich im Laufe der Grundschulzeit eine qualitative Höherstufung des Vereinfachungsgeschehens vollziehen, die vom Einfachen zum Komplexeren, von der subjektiv-emotionalen Raumzuwendung zu versachlichter Raumbegegnung fortschreitet.

So geht es beim Schulanfänger vorerst um eine zwar fachorientierte, jedoch einfache Erschließung seiner unmittelbaren Lebenswelt und ihrer Umfelder, wie Schule, Spielplatz, Wohnviertel usw. Dabei werden grobe Kategorien und erste Schritte einer bewußt raumbezogenen Umweltbetrachtung angestrebt. Diese ersten Kenntnisse und Handlungsformen müssen durch wiederholte Anwendung und fortlaufende Differenzierung in einem erweiterten Heimatraum ausgebaut, gesichert und als Erschließungshilfen zunehmend systematisiert werden. Dabei strebt der Unterricht den Übergang von der ich-bezogenen, individuellen Raumvorstellung zu einem objektivierten propädeutisch verwendbaren Wissen und Können an.

### **3. Die geographisch-elementare Grundlegung des Unterrichts**

Heimatgebundenheit und Kindbezug des Lehrplanauftrags lassen es nicht für angebracht erscheinen, raumbezogene Unterrichtsthemen einer strengen Wissenschaftssystematik zu unterwerfen und diese zum leitenden Gesichtspunkt für die Stoffakkentuierung und die unterrichtliche Behandlung zu machen. Dies hatte der propädeutische Sachunterricht versucht und war damit auf zunehmende Ablehnung gestoßen. Vielmehr dienen die Elemente des geographischen Systems als fachbezogene Suchinstrumente, mit deren Hilfe die Schüler dem Raum analysierend, ordnend und wertend gegenüber treten können. Aus diesem Grund sollte man in der Grundschule nicht von Geographie (Erdkunde) oder Geographieunterricht sprechen, da solche Bezeichnungen eine systemgesteuerte Zielsetzung und Strukturierung der Lehraufgaben erwarten lassen. In der Heimat- und Sachkunde werden Beziehungen wie 'Raum' oder 'räumlich' der mehrperspektivischen und konkreten Unterrichtswirklichkeit eher gerecht.

Im Zentrum der unterrichtlichen Behandlung stehen die Erlebnis- und Erfahrungsräume der Kinder im engeren und im weiteren Sinn, und damit die Mensch-Raum-Beziehungen in ihrer gestaltenden, ordnenden und bewertenden

Funktion. Solche Räume als Unterrichtsgegenstände entsprechen damit der von SCHAFFER (1968) geprägten sozialgeographischen Definition, die einen Raum als Registrierplatte "räumlicher Organisationsformen und raumbildender Prozesse der Daseinsgrundfunktionen menschlicher Gruppen und Gesellschaften" bezeichnet (MAIER et al. 1977, S. 21). Auch dem Naturraum wird in dieser Hinsicht unter den sozialen, wirtschaftlichen und technischen Aspekten des Mensch-Raum-Bezugs begegnet. Dies kommt in den Grundsätzen und Aufgaben der Umwelterziehung weitgehend zum Ausdruck (HEMMER 1993; RICHTLINIEN 1990).

Eine wichtige Aufgabe der Elementarisierung besteht darin, den geographischen Raumbegriff anhand seiner grundlegenden, umfassend gültigen Merkmale an Beispielen aus der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen zu entwickeln und anwendbar zu machen.

Er kann elementar wie folgt definiert werden:

#### Grundlegende Merkmale eines geographischen Raumes

(als dreidimensionaler Ausschnitt der Erdoberfläche)

Der Raum ist

- durch Kräfte der Natur und/oder das Wirken und die Ordnungsvorstellungen des Menschen (sozialer Gruppen) geprägt und gestaltet;
- durch eine, vor allem vom Menschen bestimmte und bewertete Funktion gekennzeichnet;
- durch eine bestimmte Lage im Gefüge der Räume festgelegt;
- abgrenzbar;
- in Beziehung zu anderen Räumen stehend;
- natur- und/oder gesellschaftsbedingten Entwicklungen unterworfen.

Diese elementaren Merkmale lassen sich bereits an jedem sozialgeographisch aufgefaßten Lebens- und Erfahrungsraum der Schüler, wie der Wohnung, der Schule und dem Spielplatz aufzeigen und bewußt machen. Das zeigt die nachfolgende Anwendung. Dabei ist, wie auch bei den folgenden Beispielen, stets im Auge zu behalten, daß die Betrachtung solcher kindlichen Lebensräume in erster Linie dazu dient, geographieorientierte Fragehaltungen und Einsichten zu ent-

wickeln. Diese bilden den Ausgangspunkt und die Grundlagen für die spätere Erschließung der eigentlichen geographischen Räume im Erdkundeunterricht.

Klassenzimmer:

Prägung, Gestaltung:	Einrichtungsgegenstände- und Ausstattung (Tische, Tafel, Schaukästen usw.) Dadurch erhält der Raum ein unverwechselbares Aussehen, an dem seine Funktion erkannt werden kann.
Funktion:	Ort des Lehrens und Lernens und des Lebens in der Gemeinschaft
Lage im Gefüge der Räume:	Teil des Schulhauses (Klassentrakt), Nähe zum Hauseingang (meist Erdgeschoß) mit Rücksicht auf die Altersstufe
abgrenzbar:	Sichtbare Abgeschlossenheit des Raumes verbindet sich mit spezifischen Verhaltensregeln für alle, die sich in diesem Raum aufhalten.
Beziehung zu anderen Räumen:	Hierzu zählen als funktional zugehörig z. B. Turnhalle, Pausenhof, Lehrmittelzimmer, Schulleitung und Lehrerzimmer, Toiletten.
Entwicklungen:	Klassenzimmer sind unterschiedlich ausgestattet (Primarklasse - Oberklasse). – Das Klassenzimmer vor 100 Jahren und heute. Ausgestaltung durch Eigeninitiative, wie Anordnung der Tische, Buchecke usw.

Auch Räume im weiteren Lebensumfeld der Schüler können unter den gleichen Gesichtspunkten analysiert und struktuiert werden:

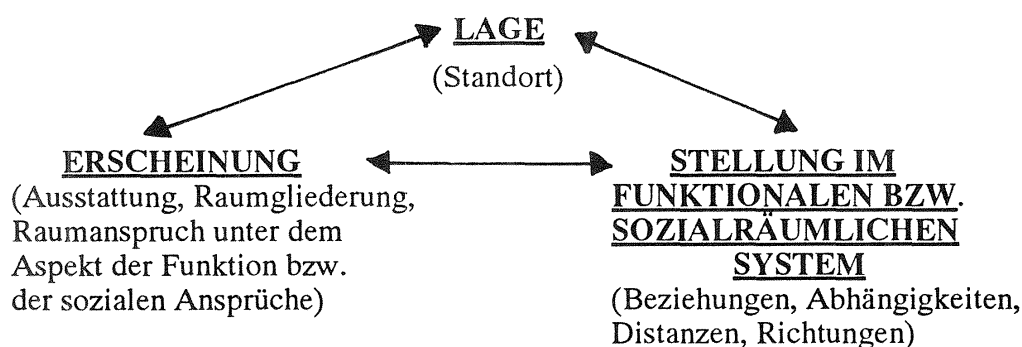
Eine Fabrik (Industriebetrieb):

Prägung, Gestaltung:	Äußere Erscheinung (Gebäudeform, Anordnung der Gebäude), notwendige Lager- und Verkehrsflächen – "Leben" auf dem Fabrikgelände Innere Ausstattung: Maschinen, Materiallager - Büros usw.
Funktion:	Warenherstellung in großen Mengen
Lage im Gefüge der Räume:	Anordnung der einzelnen Produktions- und Verwaltungsgebäude Lage im Rahmen der Gemeindegliederung (Nachbarschaften und ihre Vorteile und Probleme)
abgrenzbar:	Zugänglichkeit beschränkt sich auf bestimmte Stellen (Tore); Mauern und Zäune als Abgrenzungsmerkmale, Fernhalten von "Unbefugten"
Beziehung zu anderen Räumen:	Rohstoff- bzw. Halbzeuglieferanten – Energie- und Wasserbezug – Herkunft der Beschäftigten (u.a. Pendler) – Absatzgebiete
Entwicklungen:	Vom Handwerk zur Industrie – Alte und neue Industrien und ihre Betriebe – Stilllegungen, Neuansiedlung

(Anmerkung: Die oben genannten Erscheinungen und Merkmale werden im Grundschulunterricht nur angesprochen, sofern sie "vor Ort" beobachtbar und erkundbar sind.)

Die bewußte Erfassung des funktionsgeprägten Raumes nach seiner Erscheinung und seinen Qualitäten bildet den Ausgangspunkt und die Basis für einen weiteren Schritt zu grundlegendem Geographieverständnis. Mit den festgestellten Raummerkmalen verknüpft sich die Frage nach den wirkenden Kräften und Motiven der Raumgestaltung und -entwicklung. Dieses gezielte "Hinterfragen" führt die Grundschüler zum Beziehungsdenken, das für die geographische Raumerfassung charakteristisch ist. Es zielt auf den chorologischen Ansatz (KÖCK 1986), der in der Schulgeographie vor allem in der die Betrachtung der Mensch-Raum-Beziehungen realisiert wird.

Dieser chorologische Ansatz, mit dessen Hilfe bereits in der Heimat- und Sachkunde einfache Ordnungs- und Strukturmuster im kindlichen Lebensumfeld verständlich gemacht werden können, läßt sich auf folgende drei strukturell wichtige Beziehungskategorien vereinfachen:



Das vereinfachte Beziehungsmuster genügt als Denkansatz und als Suchinstrument durchaus, um im Rahmen der Heimat- und Sachkunde Lebens- und Erfahrungsräume des Kindes im fachlichen Sinn zu erschließen und dabei geographieorientierte Fragestellungen zu entwickeln.

Innerhalb dieses Verknüpfungsmodells kommt dem Begriff der Lage eine zentrale Bedeutung zu (BIRKENHAUER 1981, S. 60 f.). Er ist nicht nur für die Fähigkeit zu räumlicher Orientierung von Bedeutung, sondern stellt einen wesentlichen Bewertungsaspekt für das Verständnis von Raummustern dar. Neben der topographischen Festlegung sind dabei auch Distanz und Nachbarschaft wichtige Qualitäts- und Entscheidungsmerkmale. Beide müssen aus diesem Grund in die Raumbetrachtung einbezogen und dem Schüler und der Schülerin in ihrer Lagebedeutung bewußt gemacht werden. Da im Leben der Grundschüler

solche Lagequalitäten erfahrbar sind und eine Rolle spielen, kann bereits früh mit einer unterrichtlichen Erschließung begonnen werden.

Schon beim Thema 'Wohnen' lassen sich Lagebewertungen in das Bewußtsein rücken und erklären, und zwar sowohl, was die Lage einzelner Wohnräume betrifft (Sonnen- bzw. Schattenlage von Wohnzimmer und Küche, abgesetzte Lage des Schlafzimmers), als auch, was die Lagebeziehungen zwischen bestimmten Räumen nach Distanz und Nachbarschaft kennzeichnet (Schlafzimmer und Bad, Kinderzimmer und Elternschlafzimmer). Immer wieder können im Lauf der Schuljahre bei der Erkundung von Räumen funktionsbedingte Lageentscheidungen festgestellt und begründet werden, die für die Ausprägung von Raummustern grundlegend sind, wie z.B. Schreibwarengeschäft und Bäcker in Schulschulhausnähe, Zeitungskiosk an einer frequentierten Haltestelle, Gebäudeordnung am Bauernhof oder Geschäfte und Versorgungseinrichtungen rund um den Bahnhof.

Um den Blick für geographische Raummuster zu öffnen, muß die lagebezogene und funktionsgeprägte Erscheinung von Raummerkmalen innerhalb eines solchen Systems erkannt und bestimmt werden. Dazu ist es notwendig, möglichst bald von der Einzelraumbetrachtung zur thematischen Behandlung einfacher Raummuster überzugehen, also z.B. von der Erfassung der räumlichen Merkmale des Klassenzimmers zu einer chorologischen Betrachtung des Schulhauses mit seinen spezifischen Räumen und Flächen. In der Folge werden es – im Rahmen des Lehrplans – stets Raummuster aus dem Lebensumkreis der Grundschüler zu sein, deren Analyse zur Grundlegung geographischen Wissens und Verstehens beizutragen haben, wie das Wohnviertel mit seiner Infrastrukturausstattung, Betriebe des Handwerks, des Handels usw., Dienstleistungseinrichtungen (u.a. Post, Feuerwehr) mit ihren spezifischen Raumansprüchen und mit ihrer räumlichen Einbindung, Freizeiträume in der Natur u.ä. Es sind also die gemeinschaftsorientierten und funktionsbezogenen (i.e.S. wirtschaftlichen und technischen) Raummuster, die sich in erster Linie für eine umfassende, elementarisierende geographische Unterrichtsarbeit eignen.

Naturstrukturen lassen sich für diese Aufgabe nur teilweise erschließen, da sie zu ihrem kausalen Verständnis bestimmte naturwissenschaftliche Kenntnisse voraussetzen, die den Grundschulern in der Regel fehlen. Das schließt aber nicht aus, daß einzelne Aspekte und Erfahrungsbereiche im Rahmen der



Mensch-Raum-Beziehungen angesprochen, ggf. experimentierend untersucht und verständlich gemacht werden.

Als Richtziele für die grundlegende, elementare Unterrichtsarbeit in der Heimat- und Sachkunde lassen sich nennen:

- Aufbau einer begrifflich strukturierten Raumvorstellung;
- Erkennen von Grundzügen einer funktionsgebundenen Raumgestaltung und deren Begründung aus den Mensch-Raum-Beziehungen;
- Bewußtsein einer wert- und zielbezogenen Verknüpfung einzelner Raumelemente im Rahmen von Raummustern;
- Erfahren der Bedeutung bzw. der Notwendigkeit von Abgrenzungen oder Reichweiten von Räumen;
- Bewußtwerden der Eigengesetzlichkeit der Natur.

Entsprechend der lokal unterschiedlichen Lehrsituation und im Hinblick auf die zu entwickelnde Lernfähigkeit der Grundschüler kann der Grundschulunterricht im geographischen Bereich nur einen eingeschränkten, grob geordneten, jedoch begrifflich gekennzeichneten Wissenskanon anstreben. Wichtiger noch erscheint es, die Kinder durch einen exemplarischen Unterricht für eine raumbezogene Umweltzuwendung zu sensibilisieren und zu befähigen, d.h. sie an bewußt fachbezogene Fragestellungen heranzuführen, Offenheit für räumliche Erscheinungen, Entwicklungen und Probleme zu entwickeln und in den notwendigen Arbeitsweisen zu schulen.

Lehrer und Lehrerinnen dürfen sich daher in einem mehrperspektivischen Heimat- und Sachkunde-Unterricht nicht von einer vorgefaßten Fachsystematik leiten lassen. Vielmehr sollen sie aufgrund ihres wissenschaftlichen Geographieverständnisses in den vorgefundenen Raumbezügen ihrer Schüler jene "Kerne" suchen, von denen die Bildungswirkungen ausgehen und die den Bildungsaufgaben der Geographie dienen können (SCHORB 1972, S. 63).

Um die in den vorigen Abschnitten beschriebenen Beobachtungen und Feststellungen in der Heimat- und Sachkunde zu erreichen, müssen Lehrerin und Lehrer sich vor allem der Methode des Vergleichs bedienen (KÖCK 1986; RUPPERT 1987). Sie ist eine fachspezifische Arbeitsform, die den Auftrag und die Sichtweise der geographischen Wissenschaft grundlegend kennzeichnet. Bereits HETTNER (1927, S. 424) sah einen Auftrag der Geographie in der Hinwen-

derung zur Differenzierung der Räume und räumlichen Entwicklungen<sup>1</sup>. Neben dieser fachlichen Bedeutung als Instrument der Analyse und der Begriffsbildung ist der Vergleich im Unterricht besonders wegen seiner motivierenden Wirkung unverzichtbar. Seine Anwendung im Unterricht veranlaßt die Schüler und Schülerinnen zur bewußten Zuwendung ihrer Aufmerksamkeit zu differenzierenden Merkmalen und Erscheinungen der Räume und der Lebensgestaltung in ihnen. Dabei wirft der Vergleich in der Regel bereits Fragen nach den Ursachen einer festgestellten Unterschiedlichkeit auf. Gerade diese letztgenannte Wirkung muß genutzt werden, soll die Raumbetrachtung nicht in Äußerlichkeiten verharren.

Bereits bei der Bestimmung der geographisch zu betrachtenden Unterrichtsinhalte ist darum deren Vergleichbarkeit als wichtiges Auswahlkriterium zu beachten. Sie läßt sich innerhalb einer differenzierten kategorialen Ordnung der heimatlichen Lebensbereiche am besten finden (Ähnlichkeiten oder Unterschiede in den Daseinsgrundfunktionen bzw. in der wirtschaftlich-technischen und sozialen Organisationsgestaltung), wie z.B. unterschiedliches Wohnen nach Raumanspruch und Umfeld (Eigenheime und Wohnblöcke/Hochhäuser; alte und neue Wohnviertel); unterschiedliche Freizeiteinrichtungen (Badesee und Sportstadion; Bibliothek und Theater); verschiedene Dienstleistungen und ihre Raumbezüge (Polizei, Feuerwehr, Post oder Bahn); unterschiedliche Formen der Warenherstellung (Bäcker und Schreiner/Tischler; Handwerksbetrieb und Fabrik; Getreidebauer und Viehbauer).

**Anmerkung:** Die Anwendung des Vergleichs bedingt nicht eine unmittelbare Anordnung und Abfolge der Themen. Vielmehr wird die themenbezogene Vergleichsarbeit während der gesamten Grundschulzeit vorgenommen, sobald der Lehrplan dies ermöglicht. Das Vergleichen dient dabei auch der Sicherung des bereits Gelernten und macht den Kindern die Anwendbarkeit vorhandenen Wissens bewußt. Viele Vergleichspaare sollten daher auch ein unterschiedliches Anforderungsniveau haben, wie z.B. Feuerwehr - Post.

---

<sup>1</sup> "Geographisch werden alle Tatsachen erst, wenn man zweierlei zeigt: wie sie an einer Erdstelle zusammenkommen und zusammenwirken, zusammen den Charakter der Landschaft bestimmen und die Grundlage des menschlichen Lebens bilden, und zweitens, wie sie sich an verschiedenen Erdstellen unterscheiden, die Unterschiede der Landschaften und Länder hervorrufen und der verschiedenen Entwicklung der Menschheit zu Grunde liegen. Es ist ein großer Irrtum anzunehmen, daß sich diese Verbindung von selbst ergeben, sobald man die einzelnen Erscheinungen kenne". (S. 424)

#### 4. Grundlegung orientierenden Verhaltens

Der Unterrichtsauftrag, den Heranwachsenden zur Orientierung im Raum zu befähigen, kann nicht durch die Einführung in das Kartenverständnis allein bewältigt werden. Karten und Pläne sind lediglich Hilfen zur Orientierung; ihre spezifischen Darstellungs- und Ausdrucksformen müssen dazu allerdings verstanden sein.

Das Kind hat bereits vor seinem Schuleintritt durch Erfahrung und Gewöhnung gelernt, sich in einem begrenzten täglichen Umfeld zu orientieren. Aufgabe des Heimat- und Sachkunde-Unterrichts ist es, diesen Lernprozeß in das Bewußtsein zu rücken, ihn zu analysieren und auf neue Orientierungssituationen unter zunehmendem Kartengebrauch anzuwenden.

Grundlage der Orientierung im Raum ist für jedermann ein System vernetzter Landmarken, die sich durch ihre Merkbarkeit oder Auffälligkeit (Gebäude, Straßennamen und Symbole, Einrichtungen, wie Geschäfte, Parks usw.) leicht einprägen bzw. erkennen lassen. Sie bestätigen einerseits die Richtigkeit der zielgerichteten Bewegung und signalisieren ggf. notwendige Richtungsänderungen. Weiterhin kennzeichnen sie Distanzen zwischen den Landmarken solcher vernetzter Orientierungssysteme, die als "mental maps" (BÖHN 1990, S. 62) verinnerlicht und zunehmend unbewußt angewendet werden. Neue Orientierungsnotwendigkeiten (z.B. der Schulweg des Erstkläßlers, Route eines geplanten Unterrichtsgangs, Aufenthalt an einem fremden Ort) zwingen jeweils dazu, eine neue Landmarkenvernetzung aufzubauen.

Die Grundlegung der Orientierungsfähigkeit vollzieht sich auf dieser Basis in steigenden Anforderungen, wobei Karten und Pläne zunehmend an Gewicht gewinnen. Folgende Zielsetzungen ergeben sich für den Unterricht:

- Bewußtmachen des Orientierungsvorgangs mit seinen Elementen Landmarken – Distanzen – Richtungen;

Er wird deutlich zu Beschreibungen des Schulwegs, von Wegen zu bestimmten Einrichtungen, wie Spielplatz, Supermarkt u.ä., der Route eines Unterrichtsgangs, bei dem entsprechende Orientierungsmerkmale konkret verdeutlicht wurden.

Aus solchen Aufgaben erwächst zugleich die Notwendigkeit einer allgemein verständlichen Verbalisierung der Orientierungsbeschreibung, vor allem von Lage-, Richtungs- und Distanzangaben, um sie auch anderen mitteilen zu können und den geistigen bzw. realen Nachvollzug zu ermöglichen.

- Bestimmen von Lagemerkmale ausgewählter Objekte und Standorte im Rahmen der Vernetzung;
- Ausbau und Sicherung der Lage-, Distanz- und Richtungsvorstellungen im Hinblick auf konventionelle Einheiten, wie Himmelsrichtungen und Streckenmaße, wobei Distanzen auch in Zeitaufwand ausgedrückt werden.
- Lösung der Landmarkenvernetzung vom eigenen Standort und Anstreben einer "Instrumentalisierung" des Orientierungsvorgangs. Dies geschieht durch situationsbezogene Lage- und Wegebeschreibung mit vernetzten Landmarken-, Distanz- und Richtungsangaben, z.B. in Form von Anweisungen für eine Schatzsuche bzw. zum Auffinden eines bestimmten Objekts in der Karte (Plan), Empfehlung für einen Stadtrundgang oder einer Auskunft für einen suchenden Fußgänger oder Autofahrer.
- Die vom Kind individuell entwickelten "mental maps" sind als Bewegungsabläufe linear angelegt. Sie müssen in den oberen Klassen in eine flächenhafte Orientierung übergeleitet werden. Dazu ist es notwendig, von einem bekannten, begrenzten Raum als der zentralen Landmarke auszugehen und ihn mit anderen benachbarten Räumen nach Richtung und Distanz zu vernetzen, und so deren Lage zu bestimmen; also z.B. das eigene Schul- und Wohnviertel mit anderen Stadtteilen bzw. den Wohnort mit den Nachbarorten. Da diese flächenhaften Orientierungsvorgänge nicht mehr unmittelbar erfahrbar sind, bilden hier der Plan bzw. die Karte die Arbeitsgrundlagen.

## **5. Entwicklung von Handlungsfähigkeit**

Geographieorientiertes Arbeiten muß schon in der Heimat- und Sachkunde damit beginnen, Grundlagen für die Entwicklung von Raumverhaltenskompetenz (KÖCK 1986) zu schaffen. Dafür bietet die Grundschule mit ihrem Auftrag, das persönlich erfahrbare Lebensumfeld der Kinder verstehend zu erschließen, gute Möglichkeiten. Hier wird Raumverhaltenskompetenz bei der bewußten Zuwendung zum Räumlichen und zu den raumprägenden Mensch-Raum-Beziehungen in ihren Grundzügen angelegt und in ihrer Notwendigkeit erkannt. Die Raumbegrenzung muß dabei begleitet sein von Handlungen und Aktivitäten, die den Schülern und Schülerinnen neben der Informationsgewinnung auch raumbezogene Wertungen, Urteile und Entscheidungen abverlangen. Daß solche Aufgaben in einer kindgemäßen und sachgerechten Weise bewältigt werden, muß

nicht im Widerspruch zur fachlichen Sicht und Norm stehen, wenn auf die Grundzüge geographischen Arbeitens geachtet wird.

Dazu einige knappe Hinweise:

Eine unverzichtbare Rolle spielt die Erkundung (Unterrichtsgang) im heimatischen Umfeld. Sie kann allerdings nur dann einen Beitrag zur elementaren Raumsicht liefern und die Entwicklung von Raumverhaltenskompetenz fördern, wenn sie dem Fachbezug inhaltlich und methodisch gerecht wird. Das heißt, daß auch in einem mehrperspektivischen Heimat- und Sachkunde-Unterricht räumlich bedeutsame Objekte und Verhältnisse bewußt in das Blickfeld der Klasse gerückt, gezielt untersucht und mit fachlichen Arbeitsweisen, wie z.B. Beobachten, Zählen und Messen, Kartieren und Befragen erfaßt werden (SCHÖNBACH 1991). Die fachorientierte Planung räumlicher Erkundungsabschnitte im Rahmen einer übergeordneten Thematik, von der Auswahl der Inhalte über ihre didaktisch-fachliche Bewertung bis zur Steuerung des Arbeitsverhaltens der Schüler, ist daher von entscheidender Bedeutung für den Erfolg des Unterrichts und seiner geographieorientierten Lernziele.

Eine nicht minder wichtige Rolle kommt dem Sandkasten zu. Dieses oft übersehene Medium ist nicht nur eine Hilfe bei der mehrdimensionalen, modellhaften Veranschaulichung räumlicher Verhältnisse. Es bietet sich auch als Arbeitsfeld für situationsbezogene "Planspiele" an, bei denen den Kindern vor allem der prozessuale Charakter der Mensch-Raum-Beziehungen einsichtig wird. Hier, wie auch in Rollenspielen, kann interessengeleitetes Verhalten sozialer Gruppen gegenüber dem Raum mit seinem Einfluß auf dessen Gestaltung und Entwicklung bewußt gemacht werden. In solchen Unterrichtssequenzen werden Notwendigkeit und Bedeutung von Kompetenz unmittelbar verständlich.

Schließlich ist es ein wichtiger Beitrag zur Entwicklung von Raumverhaltenskompetenz, wenn die Grundschüler kontinuierlich dazu abgeleitet und aufgefordert werden, die erfahrene Realität in der medialen Darstellung wiederzufinden. Inhalte von Erkundungen müssen daher in zunehmendem Maße in Bild, Luftbild, Plan und Karte, aber auch in der Beschreibung durch Text und Zahl gesucht und eingeordnet werden. Die Schüler sollen schließlich fähig werden, räumliche Vorstellungen, Informationen, Wertungen usw. auch aus Medien zu gewinnen und in den Lernprozeß einzubeziehen. Diese Aufgabe ist nicht nur im

Hinblick auf den späteren Übergang in den fast nur medial fundierten Geographieunterricht an den weiterführenden Schulen notwendig und wichtig. Zielgerichteter Unterricht mit Medien ist auch ein lebensnahes und lebenslanges Erfordernis für ein kompetentes Raumverhalten.

Die Ausführungen, die aus Platzgründen nur stellenweise ins Detail gehen konnten, wollten zeigen, daß die Stellung des geographischen Arbeitens in der Heimat- und Sachkunde auch in den veränderten Konzeptionen nicht an Gewicht und Bedeutung verloren hat. Soll diese Position erhalten bleiben, ist eine didaktische und methodische Orientierung des Fachbezugs an den veränderten Aufgabenstellungen des Grundschulunterrichts erforderlich. Damit verbunden sind gestiegene Anforderungen an das Wissenschaftsverständnis der Lehrenden; es ist eine wichtige Voraussetzung für eine fachgerechte Vereinfachung.

## Literatur

AMTSBLATT DES BAYERISCHEN STAATSMINISTERIUMS FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (1981): KMBI. I, So.-Nr. 20/1981.

BIRKENHAUER, J. (1981): Überlegungen zum Aufbau eines räumlichen Kontinuums in der Sekundarstufe I. – In: HENDINGER, H. / SCHRAND, H. (Hrsg.): Curriculumkonzepte in der Geographie. – Köln, S. 55-72.

BIRKENHAUER, J. (1986): Vergleich. – In: KÖCK, H. (Hrsg.): Grundlagen a.a.O., S. 97-98.

BÖHN, D. (Hrsg.; 1990): Didaktik der Geographie – Begriffe. – München.

ENGELHARDT, W. (1982): Wenn die Erdkunde zur Karten- und Orientierungskunde "gesundgeschrumpft" wird. – In: Pädagogische Welt 36, S. 685-690.

HEMMER, I (1993): Umwelterziehung - eine Herausforderung für den Erdkundeunterricht. – In: Der Bayerische Schulgeograph 14, H. 33, S. 18-19.

HETTNER, A. (1972): Die Geographie. Ihre Geschichte, ihr Wesen und ihre Methoden. – Breslau.

KÖCK, H. (1986): Grundlagen des Geographieunterrichts (Handbuch des Geographieunterrichts, Band 1). – Köln. (Hierin: "Verhaltensziele des zielorientierten Geographieunterrichts", S. 145-152, und "Chorologischer Ansatz", S. 193.)

KOPP, F. (1970): Das Elementare. – In: ZÖPFL, H. et al. (Hrsg.): Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik. – Donauwörth, S. 45-46.

- MAIER, J. et al. (Hrsg., 1977): Sozialgeographie (Das Geographische Seminar). – Braunschweig.
- RICHTLINIEN (1990): Umwelterziehung an den bayerischen Schulen. – München.
- RUPPERT, H. (1987): Der Vergleich im Erdkundeunterricht. – In: geographie heute 7, H. 8, S. 4-7.
- SCHMIDT, K.L. (1986): Fachliche Vorleistungen im Sachunterricht der Grundschule. – In: KÖCK, H. (Hrsg.): Grundlagen a.a.O., S. 130-137.
- SCHÖNBACH, R. (1991): Räumliche Aspekte von Erkundungen in der Heimat- und Sachkunde (Augsburger Beiträge zur Didaktik der Geographie, H. 9). – Augsburg.
- SCHÖNBACH, R. (1992<sup>2</sup>): Elementarisierung geographischer Sachverhalte in der Grundschule (Augsburger Beiträge zur Didaktik der Geographie, H. 8). – Augsburg.
- SCHORB, A.O. (1972<sup>11</sup>): 160 Stichworte zum Unterricht (Kamps Pädagogische Taschenbücher 22). – Bochum.