



Raumbezogene Handlungskompetenz – eine begriffskritische Betrachtung

**Space-Oriented Decision-Making and Responsibility Competence—A Critical
View**

Helmuth Köck 

Zitieren dieses Artikels:

Köck, H. (2011). Raumbezogene Handlungskompetenz – eine begriffskritische Betrachtung. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 39(3), S. 113–133. doi 10.18452/25271

Quote this article:

Köck, H. (2011). Raumbezogene Handlungskompetenz – eine begriffskritische Betrachtung. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 39(3), pp. 113–133. doi 10.18452/25271

Raumbezogene Handlungskompetenz – eine begriffskritische Betrachtung

Helmuth Köck

Space-oriented decision-making and responsibility competence – a critical view

Concluding ROBINSOHN (1967), who thought of education as configuration to behaviour of the world and the aim of education as aim of behaviour, the author initiated space-oriented behavioural competence as a headline goal of geography in school. Although the definition found wide acceptance, the definition of space-oriented decision-making and responsibility was proposed to be an alternative (HASSE 1980, 1986; THÖNEBÖHN 1986, 1995). In the “fundamentals and references ...” (2003) as well as “educational standards ...” (2008) the definition of space-oriented decision-making and responsibility has been declared as headline goal of geography lessons. Concluding previous critical definitions of space-oriented behaviour and space-oriented decision-making and responsibility (primarily 1989, 1997), this article will contemplate the three components of space-oriented decision-making and responsibility competence, namely space, decision-making and responsibility and competence on a critical basis. The review will clarify if all components together subsume the goals of geography lessons. This is expected from a headline goal. Precisely: Is the construction of decision-making adequate to subsume the individual components of geography lessons? Is competence what geography lessons aim for? And finally, to which space-oriented construct does decision-making allude to?

The result of this article should lead to an analysis of a conceptual construct, in which requirements of a main aim are fulfilled and conducted to geographical teaching and studying.

Keywords: configuration to behaviour of the world, space-oriented decision-making and responsibility, competence vs. space-oriented behavioural, competence as a headline goal

1 Entwicklung der Fragestellung

1.1 Zum Leitzielpostulat ‘Raumbezogene Handlungskompetenz’

ROBINSOHN (1967, ²1969, S. 13) verstand den Prozess der Bildung in seiner subjektiven Bedeutung als „Ausstattung zum Verhalten in der Welt“. Folgerichtig qualifizierte er das Ziel der Bildung als „ein *Ziel des Verhaltens*“. Dieser Sicht schloss sich schon ab 1968 (GEIPEL 1968), vor allem aber ab 1969 (z.B. BAUER 1969; HENDINGER 1970; ERNST 1971) in programmatischer Weise und weitreichendem Konsens die Geogra-

phiedidaktik an und ersetzte ihr bis dahin vertretenes bildungstheoretisches durch ein nunmehr verhaltenstheoretisches Verständnis von geographischer Bildung (vgl. ausführlich dazu KÖCK 1986, S. 143-151). So ging es fortan darum, Verhaltensdispositionen zur Bewältigung, später zur adäquaten Gestaltung der erdräumlichen Dimension des Lebens zu vermitteln.

Im weiteren Verlauf dieser Diskussion führte KÖCK (1979, S. 258; 1980, S. 25) als alle Einzelziele des Geographieunterrichts einschließenden Oberbegriff den Terminus Raumverhaltenskompetenz ein und ver-

stand diese als Leitziel der Geographie in der Schule. Dies fand in der Folgezeit weitreichende Zustimmung. Unabhängig davon wurde der Begriffsinhalt vom Verfasser in verschiedenen späteren Veröffentlichungen weiter ausdifferenziert (v. a. 1989) wie auch gegen gleichwohl aufgekommene kritische Einwände verteidigt (v. a. 1997b).

Im Sinne bewusster Leitzielalternativen zur Raumverhaltenskompetenz, zum Teil aber auch unabhängig von dieser, spielte und spielt vor allem der Terminus Raumhandlungskompetenz eine hervorgehobene Rolle (vgl. Köck 1986, S. 149; 1989, S. 15; 1997b, v. a. S. 30-31; Hoffmann 2000, S. 121-123).

Schon 1980 wurde er von Hasse wenngleich nicht entwickelt, so doch zumindest beiläufig erwähnt zur weiteren Legitimation der sozialgeographischen Komponente geökologischer Sachverhalte im Geographieunterricht. 1986 (S. 122) jedoch hob Hasse Handlungskompetenz bewusst von Raumverhaltenskompetenz ab, indem er schrieb: „Entsprechend ... sollte eher von Handlungs- als von Verhaltenskompetenz ausgegangen werden ...“

Neben Hasse war es weiterhin vor allem Thöneböhn, der in zeitlicher Kontinuität zu Haase und zum Teil direkter kritischer Auseinandersetzung mit dem Begriff Raumverhaltenskompetenz 1986 (S. 217), 1989 (S. 411) und vor allem 1995a (S. 97-101) sowie 1995b (S. 60-61) den Terminus raumbezogene Handlungskompetenz als Ziel des Geographieunterrichts favorisierte. Im Rahmen eines Beitrages über Curriculare Regulative des Lehrplans Erdkunde für die Realschule in Nordrhein-Westfalen schrieb Thöneböhn (1995a, S. 99) in seiner Eigenschaft als Vorsitzender der betreffenden Lehrplanarbeitsgruppe Nordrhein-Westfalens in bezeichnender Weise: „Gäbe es nicht den von Köck eingeführten (1980, S. 25 ff.), mehrfach begründeten (z. B. 1989/1993), weithin gebrauchten und auch

anerkannten Begriff ‚Raumverhaltenskompetenz‘ als Ziel des Geographieunterrichts, könnten die Ausführungen zu diesem zentralen curricularen Regulativ des Lehrplans als ausreichend betrachtet werden. Da mit der Ausweisung des Ziels ‚raumbezogene Handlungskompetenz‘ jedoch eine gewisse Distanzierung zu ‚Raumverhaltenskompetenz‘ vorgenommen wird, sind einige ergänzende Erklärungen für diese Entscheidung vonnöten.“ In einem Statement zum nordrhein-westfälischen Realschullehrplan im Rahmen des Zweiten Gothaer Forums 1994 bekräftigte Thöneböhn (1995b, S. 60) die „Zielformel ‚raumbezogene Handlungskompetenz‘ als Bestandteil einer allgemeinen Handlungskompetenz“.

Auf demselben Forum referierte auch Schrand, und zwar zum Thema „Das Selbstverständnis des Erdkundeunterrichts in den alten Bundesländern“. Ausgehend von der als weitgehend konsensfähig betrachteten Robinsohnschen Bildungsformel ‚Ausstattung zum Verhalten in der Welt‘ favorisierte Schrand zwar ebenfalls die Leitzielformel Handlungskompetenz, erwähnte er die raumbezogene Verhaltenskompetenz jedoch nicht beiläufig oder nur ergänzend, sondern verknüpfte sie mit der raumbezogenen Handlungskompetenz zu einer denkbaren synthetischen, kombinierten Zielformel. Vor dem Hintergrund der generellen Forderung, dass „Lehrpläne grundsätzlich qualifikationsorientiert sein müssen“ und Qualifikationen dabei „als Handlungs- und Verhaltensdispositionen, als Set von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und Einstellungen zum Verhalten in der Welt“ zu verstehen sind (1995, S. 24), argumentierte Schrand (1995, S. 24) wie folgt: „Wenn an der Formel ‚Raumverhaltenskompetenz‘ festgehalten werden soll, muss der Begriff ‚Verhalten‘ seine enge behavioristische Bedeutung im Sinne von Reaktion hinter sich lassen und ausdrücklich das bewusste, zielgerichtete Handeln

mit einschließen. Insofern ist zu überlegen, ob man sich nicht besser auf raumbezogene Handlungskompetenz bzw. raumbezogene Handlungs- und Verhaltenskompetenz als oberste Zielformel verständigen sollte.“

Als frühe Variante von raumbezogener Handlungskompetenz sah REINHARDT (1982, S. 131) in der stark moralisch verstandenen Erziehung zum raumverantwortlichen Handeln das höchste fachliche Ziel des Geographieunterrichts. Gleichwohl operierte er, offenbar keineswegs beiläufig, mit dem Begriff Verhalten, indem er von „raumwirksamen Verhaltensweisen“ sprach, die „im Zentrum der Betrachtung stehen“ (S. 131), oder indem er feststellte bzw. postulierte: „Alle erzieherischen Bestrebungen mit Hilfe der Geographie in dieser Richtung zielen auf eine Verhaltensmoral ab ...“ (S. 132).

Jüngste Vertreter des Postulats der raumbezogene Handlungskompetenz als Leitziel des Geographieunterrichts sind nun die verbandsgetragenen (DGFG) fachpolitischen Dokumente

- Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie (DGFG 2003, S. 8),
- Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss (DGFG ⁵2008, S. 5, 8),
- Rahmenvorgaben für die Lehrerbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen (DGFG 2009, S. 7) sowie
- das Memorandum Geowissenschaften und Globalisierung (DGFG ³2007, S. 7).

Ergänzend ist zu vermerken, dass drei dieser vier Dokumente, wie im übrigen auch die Internationale Charta der Geographischen Erziehung (1992, S. 8), daneben auch den Terminus Verhalten verwenden. So charakterisieren die Grundsätze und Empfehlungen (S. 5) die in ihnen „entfalteten

Zielsetzungen [als; Vf.] inhaltlich und formal innovativ, indem sie konsequent auf Verhaltensdispositionen der Schüler/innen ausgerichtet sind“ ... “. Die Bildungsstandards (S. 5) sehen angesichts der aktuellen Situation und Entwicklung der Welt die Notwendigkeit der „Anpassung bisheriger Verhaltensweisen und Handlungsstrategien“. Und dem Memorandum Geowissenschaften und Globalisierung (S. 8) zufolge führt der Geographieunterricht „aus der Vielfalt seiner Inhalte und Methoden zu bildungsbezogenen Verhaltensweisen.“

1.2 Typische Raumbezüge im Leben geographischer Laien

Um das Leitzielkonstrukt raumbezogene Handlungskompetenz begriffskritisch prüfen zu können, bietet es sich an, ihm das Spektrum typischer lebensalltäglicher Raumbezüge seiner potenziellen Ver-/Anwender gegenüberzustellen. In Konsequenz des im Schrifttum stets betonten Alltagshandelns wie auch angesichts der Tatsache, dass der Geographieunterricht der Sekundarstufe I wie propädeutisch auch derjenige der Primarstufe einen Beitrag zur Allgemeinbildung, hier verstanden als grundlegende, Alle „gemeinsam angehende“ Bildung (SANDFUCHS ²2004, S. 16), und nicht zur professionellen Spezialbildung leistet, sind dabei nur die Raumbezüge geographischer Laien zu berücksichtigen. Für geographische Professionelle in Wissenschaft, Bildung, Behörden, Unternehmen usw. und deren nicht mehr nur alltägliche Verwendungssituationen geographischen Wissens, Könnens und Wollens schafft bekanntlich die Sekundarstufe II die Ausgangsbasis.

Was aber sind typische tatsächliche Verwendungssituationen, in denen geographische Laien institutionell und nicht mehr nur informell erworbene geographische Qualifikationen benötigen, und welcher Art sind dabei die Verwendungen? Da allgemeinbildende Systeme in Deutschland in der Regel

staatlich getragen sind und Deutschland mittlerweile zu den Dienstleistungsgesellschaften zu rechnen ist, wird zur Beantwortung dieser Frage von den Verhältnissen der Dienstleistungsgesellschaft ausgegangen.

Tabelle 1 (vgl. Faltblatt) bietet hierzu den Überblick: Dabei werden in der linken Spalte, zum Teil in Anlehnung an die Daseinsgrundfunktionen, typische raumgebundene Lebensvollzüge aufgeführt und nach ausgewählten Variablen, die im Kontext der einzelnen Lebensvollzüge Objekte raumbezogener Operationen sind, untergliedert. Die Operationen ihrerseits werden in der Kopfzeile aufgelistet, im Falle mentaler Operationen durch den Buchstaben m, im Falle aktionaler Operationen durch den Buchstaben a gekennzeichnet und ihr Zutreffen per x in den Tabellenfeldern markiert. Weitere Differenzierungen, etwa zeitlicher (zeitgeographischer) Art durch Tages-, Wochen-, Monats-, Jahres- oder Lebenszyklen bzw. -pfade sowie Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft, oder aktionsräumlicher Art durch Unterscheidung nach Distanz (nah- bis fernräumlich), Reichweite (lokal bis global), Raumtypen (naturräumlich, kulturräumlich, sozioökonomisch) o. Ä. können und brauchen dabei angesichts des Zwecks dieser Analyse nicht vorgenommen werden. Dass diese Analyse lediglich auf allgegenwärtigem, evidentem Erfahrungswissen statt auf originaler empirischer Erhebung beruht, schmälert ihren Wert nicht, ist für diesen Zweck vielmehr ausreichend. Tabelle 1 (vgl. Faltblatt) liefert die empirisch gestützten Rohdaten, die je nach zu behandelnder Frage spezifisch auszuwerten sind.

Die raumgebundenen Lebensvollzüge in Tabelle 1 sind grob zweigeteilt: Zum einen bestehen sie aus dem Eigenwohl dienenden, also eigennützigen Lebensvollzügen, ausgedrückt durch die Kurzfassungen Wohnen, Versorgen, Arbeiten, Bilden, Freizeit gestalten, Reisen, Mobil sein und Welt ver-

stehen. Zusammengenommen sind diese Lebensvollzüge durch 80 Variablen (64% aller 125 Variablen) aufgeschlüsselt. Zum anderen handelt es sich um Lebensvollzüge, die dem Gemeinwohl dienen, also gemeinnützig sind, ausgedrückt durch die Kurzfassungen raumplanerisch engagieren, Umweltengagement, raumpolitisch engagieren und karitativ engagieren. Hierzu sind insgesamt 45 Variablen (36% aller 125 Variablen) ausgegliedert. Dabei sind einige dieser Variablen jeweils für mehrere Lebensvollzüge relevant, wiederholen sich also, so dass die Gesamtzahl der 125 Variablen um diese Wiederholungen zu bereinigen wäre.

Insgesamt verhalten sich die eigen- und gemeinnützigen Lebensvollzüge wie auch die diese operationalisierenden eigen- und gemeinnützigen Variablen fast übereinstimmend wie 2:1. Dieses Verhältnis ist nicht negativ im Sinne von dominantem Egoismus oder vorherrschender Ich-Orientierung zu interpretieren. Vielmehr ergibt es sich zwangsläufig, insofern die eigennützigen Lebensvollzüge im Sinne von Daseinsgrundfunktionen wie auch die dementsprechenden Variablen Jedermanns raumbezogenes Leben existenziell und in seiner ganzen Breite betreffen, während die gemeinnützigen raumbezogenen Lebensvollzüge mit ihren Variablen den Laien nur von Fall zu Fall fordern und zudem eine Funktion der freien Entscheidung jeder einzelnen Person sind. Sie stellen sozusagen Möglichkeiten, Addita und nicht, wie erstere, Notwendigkeiten bzw. Fundamenta dar. Dabei wird, auch ohne erneut auf das Problem der Willensfreiheit überhaupt bzw. im raumbezogenen Leben einzugehen (vgl. Köck 2006), auch weiterhin davon ausgegangen, dass Willensfreiheit, trotz der wohl anzuerkennenden Rolle des Bereitschaftspotenzials, eine tatsächliche Option ist (FUCHS 2009, v.a. S. 77-86).

Die raumbezogenen Operationen, die im Kontext dieser Lebensvollzüge und Variab-

len ausgeführt werden, sind in der Kopfzeile von Tabelle 1 aufgeführt. Insgesamt sind es 42, allerdings ohne Anspruch auf Vollständigkeit, was selbstverständlich auch für die Liste der Lebensvollzüge und Variablen gilt. Auf diese Operationen in ihrer Bindung an Lebensvollzüge und Variablen stützt sich die in Kapitel 2 erfolgende begriffskritische Prüfung. Nach der Verteilung ihres Auftretens bzw. Zutreffens weisen sie eine grobe Zweiteilung bzw. Spaltung auf: Während die ersten 17 Operationen der Kopfzeile, wenngleich in unterschiedlicher Häufigkeit und mit einer gewissen Verdichtung in den gemeinnützigen Lebensvollzügen, über mehr oder weniger alle Lebensvollzüge streuen und also dort angewendet werden, kommen die 25 rechts davon in der Kopfzeile aufgeführten Operationen, sieht man vom Lebensvollzug Welt verstehen ab, nur im Kontext der gemeinnützigen Lebensvollzüge zur Anwendung. Plausibel ist dies insofern, als das Engagement im Kontext gemeinnütziger raumbezogener Angelegenheiten eben Operationen erfordert, die im eigennützigen raumbezogenen Leben kein Anwendungsfeld haben.

1.3 Operationalisierung der Fragestellung

Aus der Konfrontation des Leitzielpostulats raumbezogene Handlungskompetenz (1.1) mit den typischen Raumbezügen im Lebensalltag geographischer Laien (1.2) erwächst die Zielsetzung dieses Beitrages, die begriffskritische Betrachtung des Leitziels raumbezogene Handlungskompetenz nämlich. Konkret geht es um drei Fragen:

- Stellen die in 1.2 ausgegliederten lebensalltäglichen raumbezogenen Operationen allesamt Handeln bzw. Handlung dar? Ist das Konstrukt Handlung also hinreichend, um diese durch den Geographieunterricht aufzubauenden Qualifikationen zu subsumieren (2.1)?
- Ist all dies Kompetenz? Schließt das Kon-

strukt Kompetenz also sämtliche hier ausgegliederten Einzeldispositionen ein (2.2)?

- Auf welche Art Raum schließlich beziehen sich diese Operationen: auf Räume als Container, auf Räume als Systeme von Lagebeziehungen usw.? Und: ist die Wendung raumbezogene Handlungskompetenz statt etwa Raumhandlungskompetenz begriffstheoretisch einschlägig (2.3)?

In Abhängigkeit vom Ergebnis dieser drei Einzelprüfungen ist dann zu fragen: Ist das Gesamtleitziel raumbezogene Handlungskompetenz geeignet, als Leitziel des Geographieunterrichts zu fungieren, oder welches andere Konstrukt kommt dafür ggf. eher in Frage?

2 Begriffskritische Analyse

2.1 Handlung oder/und Verhalten?

Für die Prüfung der Frage, ob es sich bei diesen raumbezogenen Operationen durchweg um Handlungen handelt, ist es hilfreich, zwischen mentalen, aktionalen und mentalen oder aktionalen Operationen zu unterscheiden (vgl. 1.2).

Mentale raumbezogene Operationen manifestieren sich dabei in neuronal getragenen Bewusstseinsprozessen ohne durch diese gesteuerte motorische Aktivitäten (s. m in Tabelle 1 sowie Tabelle 2). Aktionale raumbezogene Operationen manifestieren sich demgegenüber in durch neuronale Bewusstseinsprozesse gesteuerten motorischen Aktivitäten (s. a in Tabelle 1 sowie Tabelle 2). Sodann gibt es eine Gruppe von raumbezogenen Operationen, die sowohl rein mental als auch aktional vollzogen werden können (s. m, a in Tabelle 1 sowie Tabelle 2).

Wie eine kurze Betrachtung der Häufigkeitsverteilung dieser drei Operationstypen zeigt, weisen die aktionalen Operationen mit 23 Vertretern deutlich den größten Anteil aller hier ausgegliederten Operationen aus, während auf den Typ der mentalen

Operationen insgesamt 13 Vertreter entfallen und der Typ der sowohl mentalen als auch aktionalen Operationen insgesamt 6 Vertreter umfasst. Nach der Häufigkeit ihres Auftretens bzw. Zutreffens gemäß Tabelle 1 geordnet, ergibt sich je Operationstyp die Rangfolge, wie sie in Tabelle 2 dargestellt ist.

Irgendwelche Plausibilitäten in diesen

Rangfolgen aufspüren zu wollen, scheint müßig; es lassen sich kaum Tendenzen erkennen. Bemerkenswert ist allenfalls die große Streuung der Auftretenshäufigkeiten, hier ausgedrückt durch die Variationsbreiten 77 (a), 65 (m) und 113 (m, a). Statt weitere statistische Betrachtungen auszustellen, soll daher gleich der Frage nachgegangen werden, ob

Tab. 2: Häufigkeitsrangfolge des Auftretens der raumbezogenen Operationen aus Tabelle 1

Typ aktional (a)		Typ mental (m)		Typ mental, aktional (m, a)	
80	recherchieren	66	beurteilen	125	informieren
37	Vorschlag unterbreiten	58	entscheiden	73	orientieren
32	Eingabe machen	49	prüfen/abwägen	36	vernetzen
20	intervenieren	42	bewerten	34	analysieren
18	beobachten	42	Meinung bilden	17	planen
16	schonen	11	voraussehen	12	kalkulieren
16	unterstützen	8	verstehen		
13	diskutieren	6	interpretieren		
12	fördern	5	Empathie entwickeln		
10	initiiieren	4	assimilieren		
9	konsultieren	4	akkommodieren		
9	teilnehmen/mitarbeiten	2	tolerieren		
9	reduzieren/vermeiden	1	achten/respektieren		
7	integrieren				
7	anpassen				
7	Stellung nehmen				
6	überwinden				
6	messen				
6	beheben/beseitigen				
5	verbrauchen				
5	schützen/bewahren				
5	pflegen				
3	wiederherstellen				

diese raumbezogenen Operationen Handlungen oder ggf. etwas anderes darstellen.

2.1.1 Zu den aktionalen Operationen

Betrachten wir zunächst den Typ bzw. die Menge der ausschließlichen oder auch aktionalen Operationen (a) in Tabelle 1 und 2. In deren hier zugrundegelegtem Verständnis als durch neuronal getragene Bewusstseinsprozesse gesteuerten motorischen Aktivitäten entsprechen sie offenbar dem Begriffsinhalt von Handeln bzw. Handlung und wären demnach wohl als Handlungen zu klassifizieren. Dies legt eine breite Durchsicht einschlägiger psychologischer (AEBLI (1980); GROEBEN (1986); SEMBILL (1992); DER BROCKHAUS: Psychologie ²2009; FASSNACHT 2001; DIETERICH, RIETZ 1996; HACKER 1999, 2001; HÄCKER, STAPF ¹³1998; MICHEL, NOVAK ⁸2000; NITSCH ³1983), geographisch-geographiedidaktischer (ENGELHARD 1987, S. 54-56; HASSE 1986, S. 118-119; SEDLACEK 1982, S. 193-196; WEICHHART 1986, S. 84-88; 1987, S. 24; WERLEN 1987, S. 3, 10-24, 239-245) sowie allgemein-lexikalischer Literatur (BROCKHAUS, Die Enzyklopädie, Bd. 9, ²⁰1997; MEYERS Großes Universallexikon, Bd. 6, 1982) nahe. Im Kern wird Handeln bzw. Handlung danach verstanden als autonomes, intrinsisch motiviertes absichtsvolles und damit ziel- bzw. ergebnisgerichtetes, durch kognitive Prozesse geplantes, strukturiertes, also in Phasen gegliedertes geschlossenes und kontrolliertes bzw. reflektiertes Tun (alternativ Aktivität, Tätigkeit, Vollzug, motorische Ausführung, Abfolge von Bewegungen) von Individuen oder Gruppen.

Der größte, vor allem der erstere Teil dieser zahlreichen Kriterien (bis etwa einschließlich ‚geplant‘) wird durch diese Operationen sicher erfüllt oder kann es zumindest. Sind aber alle Operationen (oder können sie es sein) auch strukturiert, gegliedert, geschlossene Ganzheiten mit einem dementsprechenden Ergebnis, sind alle Operationen auch kontrolliert, reflektiert ...? Zu denken wäre diesbezüglich

z. B. an das Schonen von Ressourcen oder Umwelt etc., an das Diskutieren oder Konsultieren, an das Sich-integrieren in eine Gemeinde, in ein Viertel oder das Integrieren von Informationen etc. im Kontext des subjektiven Weltverstehens, auch an das Sich-informieren oder das Sich räumlich orientieren u. W. m. Da es im raumgebundenen Lebensalltag jedoch nicht, wie etwa in der Tischlerwerkstatt oder im Künstleratelier, in erster Linie auf das Herstellen irgendeines materiellen Gesamtwerkes ankommt, sondern auf das situativ angemessene Operieren, könnte man wohl auch diesen strittigen aktionalen Operationen die Eigenschaft zusprechen, Handeln bzw. Handlung im Sinne von Vollzug zu sein. Zumindest wären sie als Tun im Sinne eines eigenständigen Typs von Aktivitäten zu klassifizieren. Denn nach AEBLI (1980, S. 19) ist Tun „absichtsvolles, zielgerichtetes Verhalten“, wobei die Mittel der Zielerreichung allerdings „häufig nicht bewusst“ eingesetzt würden, vielmehr schon automatische Mechanismen zum Tragen kämen. Sofern es sich um „abgegrenzte [...] Einheiten des Tuns“ handelt, spricht AEBLI von Akte[n]. Während dieses Verständnis von Tun im raumgebundenen Lebensalltag noch als handlungsgleich oder zumindest als handlungsähnlich gelten kann, jedenfalls solange Autonomie, intrinsische Motivation und Intentionalität gewahrt sind, wird man dies für GROEBENS (1986, S. 163-170, 184, 218) Verständnis von Tun jedoch kaum feststellen können. Danach steht Tun zwischen Verhalten und Handeln, insofern hierbei subjektive Intention und objektive Motivation (die allerdings nicht näher definiert wird, jedoch als Auftrag, Anordnung o.ä. zu verstehen ist) auseinanderfallen, so dass die betreffende Person den objektiven Sinn ihrer Tätigkeit nicht einsieht bzw. „im Tätigkeitsvollzug nicht völlig bewusst hat“ (S. 167/168). Genau dies u. W. m. ist eben konstitutiv für Handeln bzw. Handlung.

Strittig könnte noch sein, ob auch die vorausgehenden oder begleitenden rein mentalen Phasen einer vollständig gegliederten Handlung selbst schon Handeln darstellen. AEBLI (1980, S. 22/23) und SEMBILL (1992, S. 102) jedenfalls verwenden in diesem Zusammenhang den Begriff des Probehandelns, und innerhalb der Geographiedidaktik tut dies THÖNEBÖHN (1995, S. 100). Allerdings meint damit wohl keiner dieser drei Autoren konkretes, faktisches Handeln: So benutzt AEBLI in diesem Kontext den Begriff der „Metatätigkeit‘ über dem konkreten Handeln“ (S. 22); SEMBILL spricht von „Handlungsplanung i. S. eines internen Probe-Handelns“; und nach THÖNEBÖHNS Interpretation des nordrhein-westfälischen Lehrplans versteht dieser „Handlung als zielgerichtete Ganzheit, bei der Handlungsplanung als ein internes Probe-Handeln und Handeln als Realisierung von geplanten Handlungen miteinander vernetzt sind.“ Somit stellt der Begriff Probehandeln eher eine Metapher dar als dass er schon als konkretes Handeln verstanden werden wollte (vgl. OESER, SEITELBERGER ²1995, S. 171/172). Denn dieses hat seine etymologische Wurzel im gemeingermanischen Substantiv Hand (DER GROSSE DUDEN, Bd. 7, Etymologie, 1963, S. 248). Wenn gleichwohl, z. B. von HACKER (1999, S. 275; 2001, S. 184), jede Handlung als psychischer Vorgang bezeichnet wird, ohne diesen jedoch als den bloß mentalen Vorlauf und begleitenden Steuerungs- und Kontrollprozess von Handlung zu kennzeichnen, so wird damit zumindest der falsche Eindruck erweckt, als sei schon der rein psychische Vorgang eine bzw. die Handlung statt bloß deren Bewusstseinskorrelat.

2.1.2 Zu den mentalen Operationen

Damit ist bereits zu der Frage übergeleitet, wie denn die Menge der rein oder auch mentalen raumbezogenen Operationen (m) in Tabelle 1 und 2 zu klassifizieren ist,

wie also Beurteilen, Verstehen, Empathie entwickeln, Analysieren (hier ohne begleitendes motorisches Tun) etc. einzuordnen sind. Um Handlungen kann es sich bei ihnen nach dem zuletzt Gesagten nicht handeln. Um was aber dann? Offensichtlich durchweg um Bewusstseinsprozesse, so dass dieser weiter vorne bereits benutzte Begriff zur Klassifizierung dieses Typs von Operationen dienen kann. Getragen, hervorgebracht, ermöglicht werden diese Bewusstseinsprozesse durch neuronale Aktivitäten; FUCHS (²2009, S. 82, auch S. 56/57) spricht in diesem Zusammenhang von neuronalen Trägerprozessen. Ihren substanziellen Gehalt beziehen sie jedoch nicht aus dem Gehirn selbst; denn dieses hat kein Bewusstsein. Vielmehr entwickeln sie ihn *qua* neuronaler Aktivität aus dem subjektspezifischen Kontext in Gestalt von Wissen, Wollen, Werten, Einstellungen, Welterfahrung und Zukunftssicht, von je aktuellen lebensweltlichen Bezügen usw. (vgl. FUCHS, S. 51-68). In ihrer Eigenschaft als Prozesse des Bewusstseins stellen diese mentalen Operationen dann nicht irgendwelche Aktivitäten dar. Vielmehr drückt der Begriff Bewusstseinsprozess aus, dass es sich bei ihnen, entsprechend den Merkmalen von Prozessen überhaupt (vgl. KÖCK 2002; 2004), um gerichtete, intentionale, strukturierte, zusammenhängende und letztlich ein jeweiliges relatives Ganzes konstituierende Folgen, Sequenzen von Aktivitäten handelt.

2.1.3 Zur Frage des Oberbegriffs

Mittels der Begriffe Handeln/Handlung und Bewusstseinsprozess sind die in Tabelle 1 und 2 ausgewiesenen (wie vermutlich auch dort nicht berücksichtigte) mentalen wie aktionalen lebensalltäglichen raumbezogenen Operationen eindeutig klassifiziert. In der Logik von Leitzielen liegt es, sämtliche Operationen, zu deren potenziellen Ausführung der Geographieunterricht befähigt

gen und erziehen soll, durch einen einzigen Begriff zu subsumieren bzw. zu implizieren. Ausgesprochen oder unausgesprochen beansprucht der Leitzielbegriff raumbezogene Handlungskompetenz, dies zu leisten. Leistet er das aber wirklich? Der bisherigen Analyse und Argumentation zufolge eher nicht. Welcher Oberbegriff aber kann diese beiden Teilmengen, mentale Bewusstseinsprozesse und aktionale Handlungen, subsumieren und zu einer Gesamtmenge integrieren? Vielleicht der Begriff Verhalten? Prüfen wir ungeachtet dessen behavioristischen Assoziationen unvoreingenommen, was die Literatur (2.1.1) dazu sagt.

Aus den durchgesehenen Quellen ergibt sich ein gespaltenes und zum Teil widersprüchliches Bild. Bei grober Betrachtung lassen sich zwei Begriffsverständnisse unterscheiden.

Dem einen, als verhaltenstheoretisch bezeichneten Verständnis zufolge meint Verhalten im behavioristischen oder zumindest behaviorismusenahen Sinne nur die äußerlichen und damit wahrnehmbaren und messbaren Aktivitäten lebender Organismen als Reaktion auf vorausgegangene Reize ohne daran beteiligte innere nicht beobachtbare Prozesse, auf die allenfalls aus den beobachtbaren Aktivitäten geschlossen werden könne. Auf Widersprüchlichkeiten stößt man dabei zumindest bei FASSNACHT: einerseits, insofern „Fähigkeiten, Eigenschaften, Dispositionen und Traits“ Verhalten immerhin ermöglichen; andererseits, insofern Verhalten *qua* Wahrnehmbarkeit zugleich „den Effekten der [...] Wahrnehmung unterworfen“ ist und somit „auch ein weitgehend kognitiv strukturierter, d. h. interpretierter[...] Sachverhalt sein kann“, der insoweit „auch erschlossene Elemente enthält“ (2001, S. 390).

Dem anderen, als kognitionstheoretisch bezeichneten Verständnis zufolge schließt Verhalten außer den äußeren, beobachtbaren Vorgängen und Aktivitäten auch die in-

neren, nicht oder nicht direkt beobachtbaren kognitiven und emotionalen Bewusstseinsprozesse wie Erleben, Denken, Wollen etc. ein. So schreiben etwa DIETERICH, RIETZ (1996, S. 442): „Äußere und innere Vorgänge, Bewegungen, Wahrnehmungen, Gefühle, die Aktivität von Drüsen usw. fällt letztlich alles unter den Begriff V[erhalten].“ Ähnlich referiert GROEBEN, wenngleich ohne eigene Zustimmung, in Bezug auf Verhalten den „modalen Begriffsgebrauch in weiten Teilen der neueren (auch und vor allem behavioristischen) Psychologie ... , in der ausgehend von beobachtbaren Bewegungsabläufen praktisch alles als ‚Verhalten‘ klassifiziert wird bis hin zu solchen Ausweitungen wie ‚covert behavior‘ und ‚intentionales Verhalten‘ (für nicht-beobachtbare internale Prozesse)“ (1986, S. 186). Schließlich sei noch auf OESER, SEITELBERGER (³1995) verwiesen, die von der „Verhaltensschicht der bewußten höheren Leistungen mit Gedächtnis, Sprache, Denken und Handeln“ sprechen (1995, S. 43) und die Intentionalität als „Schlüsselbegriff“ zur Erklärung der Struktur jedweden Verhaltens“ bezeichnen (1995, S. 171). Mithin meint dieses eher schon holistische statt nur kognitionstheoretische Verständnis von Verhalten mit NITSCH (³1983, S. 525) „jede Form der Lebensäußerung und schließt somit sowohl Erlebnisvorgänge als auch physiologische Erscheinungen und Bewegungs- und Sprachverhalten ein.“ Von diesem Verständnis von Verhalten als der Gesamtheit (hier natürlich nur) der bewussten menschlichen Lebensäußerungen bzw. psychischen wie physischen Aktivitäten ist auch Vf. bisher ausgegangen (1989, S. 15; 1997b, S. 31) und geht er auch im Folgenden aus.

„In dieser Sicht“, so NITSCH (³1983, S. 525) weiter, „bildet die H.[andlung] eine besondere Form des V.[erhaltens]“. Ähnliches liest man auch bei DIETERICH, RIETZ (1996, S. 176), die Handeln als „komplexere Formen menschlicher Verhaltensweisen“ bzw.

als „die Hauptkategorie des menschlichen Verhaltens“ verstehen. Nach FASSNACHT (2001, S. 392) ordnet die „Handlungspsychologie ... dem allgemeinen Verhaltensbegriff einen speziellen, den der [...] Handlung, unter Handlung wird dabei als zielgerichtetes Verhalten oder im noch engeren Sinne als beabsichtigtes Verhalten verstanden.“ Fast wortgleiche Klassifizierungen von Handeln nimmt GROEBEN vor, indem er es als zielgerichtetes Verhalten (1986, S. 62, 71, 72) oder als spezifische Unterkategorie von Verhalten (S. 71) bezeichnet. Eine entsprechende Position hat auch Vf. (KÖCK 1989, S. 15) eingenommen, wonach „Handeln eine Unterklasse von Verhalten dar[stellt], und zwar die Klasse des bewußten, intentionalen äußeren, beobachtbaren Verhaltens“. Reflexhafte motorische Reaktionen, unbewusste Handlungen u. dgl. m. sind damit zugleich ausgeschlossen (worden).

Schon aus logischen Gründen ergibt sich aus den bisherigen Ausführungen, dass dann auch die Bewusstseinsprozesse eine Unterklasse von Verhalten darstellen, was Vf. ebenfalls bereits 1989 (S. 15) so gesehen hat. Zur Stützung dieser Sicht sei nochmals auf OESER, SEITELBERGER verwiesen, die Bewusstsein „als Merkmal des Verhaltens von Individuen zur Umwelt und zu sich selbst“ bezeichnen (1995, S. 92) und feststellen, dass für „menschliches Verhalten ... die schmale Verhaltensetage der bewußten rationalen Ebene bestimmend“ ist (S. 95). Auch WUKETITS (1995, S. 155/156) klassifiziert „menschliches Erkennen und Denken“ als Verhaltensphänomene. Ebenso stellen nach SINGER (2004, zitiert in FUCHS 2009, S. 91 Fn. 100) „Wahrnehmen, Vorstellen, Erinnern und Vergessen, Bewerten, Planen und Entscheiden, und schließlich die Fähigkeit, Emotionen zu haben“, mithin allesamt Bewusstseinsprozesse, „Verhaltensmanifestationen“ dar (analog KÖCK 1989, S. 15).

Wie sich aus dieser Erörterung ergibt, ist

der Begriff Verhalten geeignet, sämtliche, mentale wie aktionale, raumbezogenen Operationen zu subsumieren und damit (neben noch zu diskutierenden weiteren Bestandteilen) Bestandteil des Leitzielbegriffs zu sein. SCHRANDS (1995, S. 24) in 1.1 zitierte Bedingung, an der Zielformel Raumverhaltenskompetenz könne nur festgehalten werden, wenn „der Begriff ‚Verhalten‘ seine enge behaviouristische Bedeutung im Sinne von Reaktion hinter sich lasse [...] und ausdrücklich das bewußte, zielgerichtete Handeln mit einschließe [...]“, ist seitens des Vf. explizit seit mindestens 1989 (KÖCK 1989, S. 15), teils explizit, teils weniger dezidiert seit 1986 (KÖCK 1986, S. 146, 149) erfüllt. Darüber hinaus und in grundsätzlicher Sicht hat Vf. 1989 (S. 15) argumentiert, dass es, zumal und gerade aus psychologischer Sicht, ein „Widerspruch in sich selbst [sei], den Menschen zwar als seiner selbst bewußtes, geistbestimmtes Wesen zu betrachten [vgl. GROEBEN 1986, S. 62, 63, 81; Ergänzung durch Vf. 2010], gleichwohl aber ein Verhalten für möglich zu halten, das einem Automaten gleich ohne Steuerung durch irgendwelche Bewusstseinsprozesse zustande kommt (was dann, ein weiterer Widerspruch, notwendig auch für das Handeln zu gelten hätte). Außer im ausschließlich physiologischen wie begrenzt auch im psychopathologischen Verhaltensbereich gibt es bewußtseinsfreies, zielloses, ungesteuertes Verhalten schlechterdings nicht ...“. „Andernfalls“, so folgerte KOZDON (1981, zitiert in KÖCK 1986, S. 146), „wäre z. B. ein Affe, der ein Ampèremeter richtig in einen Stromkreis einfügt, einem einsichtig handelnden Lehrling ebenbürtig.“ Das haben inzwischen auch die Behavioristen erkannt und daher aufgehört, den Menschen als *black box* zu betrachten. Auf keine dieser oder vergleichbare Aussagen hat SCHRAND allerdings Bezug genommen, wie er auch überhaupt keine Literatur verarbeitet hat. Demgegenüber

ist THÖNEBÖHNS (1995, S. 100) Verweis auf anderslautende Lehrplanzielvorstellungen sowie auf die Lehrerschaft, in deren Wahrnehmung „sich der behaviorismusnahe Verhaltensbegriff verbraucht“ hat, wissenschaftlich nicht konstitutiv. Was schließlich HOFFMANN (2000, S. 128) Anregung betrifft, bei grundsätzlicher Zustimmung zum begrifflichen Inhalt die mehr sprachlich-terminologische Dimension, die Frage also, ob man die gemeinte inhaltliche Bedeutung nun als Handlung oder als Verhalten oder durch eine Kombination dieser beiden Begriffe bezeichnet, noch weiter zu überdenken, ist hiermit geschehen und entschieden. Die Entscheidung zu Gunsten von Verhalten ist dabei auch konsistent zur eingangs aufgegriffenen Position ROBINSON (1969, S. 13), wonach es im Prozess der Bildung um „Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ gehe und das Ziel der Bildung „ein Ziel des Verhaltens“ sein müsse.

2.2 Zum Begriffsbestandteil Kompetenz

Was ist der Anlass zu deren kritischer Betrachtung? Dieser ergibt sich einerseits aus dem Gebrauch des Begriffs Kompetenz nicht nur in den Bildungsstandards (DGfG 2008, S. 8) sowie den weiteren in 2.1 berücksichtigten fachpolitischen Dokumenten (mit Ausnahme der Internationalen Charta). Zum Zweiten ergibt er sich aus seiner ubiquitären Verwendung in der geographiedidaktischen Literatur. Zum Dritten und vor allem aber erwächst er aus den in Tabelle 1 und 2 aufgeführten lebensalltäglichen raumbezogenen Operationen. Ohne diese schon sämtlich daraufhin überprüfen zu wollen, ob sie als Manifestationen von Kompetenz gelten können, ist zumindest mit Blick auf Operationen wie Bewerten, Empathie zeigen oder Tolerieren, aber auch auf solche wie Schonen (z. B. von Ressourcen), Überwinden (z. B. von Distanzen) oder Schützen/Bewahren (z. B. von Geoökosystemen) zu vermuten, dass sie jedenfalls keine

unstrittigen Fälle von Kompetenz darstellen.

Um die anstehende Frage klären zu können, ist auch hier zunächst die einschlägige Literatur auf den Begriffsinhalt von Kompetenz hin zu befragen. Das wohl verbreitetste und so auch in den Bildungsstandards (DGfG 2008, S. 8) zitierte Verständnis von Kompetenz bezieht sich auf WEINERT (2001b, S. 27/28). Danach „versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten[,] um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können ...“. Diese Definition bezieht WEINERT (2001b, S. 28) auf seinen damals im Druck befindlichen und ebenfalls 2001 erschienenen Beitrag *Concept of Competence: A Conceptual Clarification* (2001a). Darin definiert WEINERT Kompetenz wie folgt (2001a, S. 46): „Competencies can be understood as cognitive abilities and skills. These include all of an individual’s mental resources that are used to master demanding tasks in different content domains, to acquire necessary declarative and procedural knowledge, and to achieve good performance. Cognitive competencies can be conceived as general intellectual abilities with strong and stable inter-individual differences.“ Einerseits geht diese englische Fassung über die deutsche hinaus, insofern sie auch die Beschaffung deklarativer und prozeduraler Kenntnisse einschließt. Andererseits bleibt sie unter der deutschen Fassung, insofern sie die motivationalen, volitionalen und sozialen Komponenten jedenfalls nicht explizit nennt.

Gegenüber WEINERT definieren KLIEME, LEUTNER (2006, S. 879) „Kompetenzen als *kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen*, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten *Domä-*

nen beziehen.“ Diese Beschränkung des Kompetenzbegriffs auf kognitive Dispositionen wie auch die damit gegebene Ausklammerung der von WEINERT zusätzlich berücksichtigten Komponenten begründen KLIEME, LEUTNER mit der inhaltlichen Fokussierung ihres Forschungsschwerpunktprogramms sowie der prinzipiellen Kontextabhängigkeit von Kompetenz (2006, S. 879): „Kompetenz bezieht sich immer darauf, Anforderungen in spezifischen Situationen bewältigen zu können.“

DRIESCHNER, GAUS (2009, S. 464) ordnen WEINERTS Verständnis von Kompetenz, und dann zwangsläufig und erst recht dasjenige von KLIEME/LEUTNER, dem engen Kompetenzbegriff zu und vertreten ihrerseits eine weite Verwendung des Kompetenzbegriffs: Danach „fügen sich in den ‚Kompetenzen‘ eines Menschen sein deklaratives Wissen, seine prozeduralen Fertigkeiten und seine allgemeinen kognitiven Fähigkeiten so mit Aspekten seiner Persönlichkeit zusammen, dass er Fähigkeiten zur Orientierung in unübersichtlichen Umwelten beweist.“ Dies korrespondiert dann mit dem „aus der philosophischen Tradition kommenden Bildungsbegriff“ und dem daran anknüpfenden weiteren Kompetenzverständnis (2009, S. 464, 565). Dazu passend ist Kompetenzentwicklung nach DRIESCHNER, GAUS nur „eine Teilaufgabe des Bildungsauftrags des institutionalisierten Bildungssystems, sie ist aber nicht ‚der‘ Bildungsauftrag ‚des‘ Bildungssystems“ (2009, S. 466).

Um nun zu einer Entscheidung zu gelangen, muss man im Falle des Geographieunterrichts zwar konsistent zum Bildungsauftrag des institutionalisierten Bildungssystems Schule argumentieren, dem Geographieunterricht als dessen eigenständigem Subsystem gemäß jedoch dessen fachlich definierte Ausrichtung und damit den engeren Kompetenzbegriff (allerdings ohne die motivationale, volitionale und soziale Dimension in WEINERT 2001b) zugrunde legen.

Entsprechend seiner Weltperspektive hat der Geographieunterricht zu autonomem und effektivem sowie adäquatem erdräumlichem Verhalten auszustatten, zu befähigen und zu erziehen (vgl. Köck 1980, S. 25; 1989, S. 15, 16, 17; 1999, S. 128). Da die Qualitätskriterien (autonom, effektiv adäquat) aber als Kriterien für kompetentes Raumverhalten zu verstehen sind, ist der Begriff Kompetenz als solcher und insoweit richtig.

Nicht geklärt ist aber weiterhin, ob der Begriff Kompetenz damit sämtliche in Tabelle 1 und 2 sowie in der durch Gruppierung nach Kompetenztypen neu erstellten Tabelle 3 aufgeführten Operationen einschließt.

Angesichts der durch den Kompetenzbegriff implizierten Gütekriterien sind zumindest alle rein kognitiven mentalen sowie die kognitiv getragenen konzeptionellen aktionalen raumbezogenen Operationen (s. Tab. 3) Manifestationen von Kompetenz. In diesen und vergleichbaren Fällen schwingt ausgesprochen oder unausgesprochen stets die Forderung mit, es gut zu machen, also richtig, angemessen, widerspruchsfrei, gehaltvoll, begründet usw. zu operieren. All dies sind Facetten von Kompetenz.

Strittig bleiben dagegen zunächst die affektiven mentalen sowie die auch affektiv getragenen aktionalen Operationen (s. Tab. 3). Gemeinsam ist ihnen die Orientierung an Werten und Normen. Insoweit könnten diese Operationen zunächst nicht als Manifestation von Kompetenz gelten. Da der Geographieunterricht jedoch die Orientierung an guten Werten und Normen anstrebt, gute Werte und Normen aber wohlbegründet sein müssen bzw. von den Lernern oder den späteren Erwachsenen selbstständig und plausibel begründet und eingesehen sowie akzeptiert werden können müssen, da der Begründungsprozess als solcher weitgehend aus anspruchsvollen kognitiven Operationen besteht und da natürlich auch die Praktizierung der betreffenden Werte und Normen gut erfolgen

Tab. 3: Raumbezogene Operationen aus Tab. 1 nach Kompetenztypen und Auftretenshäufigkeit

mental		aktional		
kognitiv	affektiv	kognitiv getragen		kognitiv/affektiv getragen
		konzeptionell	pragmatisch	
125 informieren*	42 bewerten	125 informieren*	9 reduzieren/vermeiden	20 intervenieren
73 orientieren*	5 Empathie entwickeln	80 recherchieren	7 anpassen	16 schonen
66 beurteilen	2 tolerieren	73 orientieren*	6 beheben/beseitigen	16 unterstützen
58 entscheiden	1 achten/respektieren	37 Vorschlag unterbreiten	6 überwinden	12 fördern
49 prüfen/abwägen		36 vernetzen*	6 messen	10 initiieren
42 Meinung bilden		34 analysieren*	5 verbrauchen	7 integrieren* ²⁾
36 vernetzen*		32 Eingabe machen	3 wiederherstellen	5 schützen/bewahren
34 analysieren*		18 beobachten		5 pflegen
17 planen*		17 planen*		
13 diskutieren		12 kalkulieren*		
12 kalkulieren*		9 konsultieren		
11 voraussehen		9 teilnehmen/mitarbeiten		
8 verstehen		7 Stellung nehmen		
7 integrieren* ¹⁾				
6 interpretieren				
4 assimilieren				
4 akkommodieren				

Erläuterung: *: Doppelzuordnung; ¹⁾: integrieren von Informationen u. dgl.; ²⁾: = integrieren in eine Gemeinde, ein Wohnviertel o. Ä.

soll, ist es, da dies alles Facetten von Kompetenz sind, gleichwohl wohlbegründet, auch diese nur oder auch affektiven Operationen als Manifestationen von Kompetenz zu betrachten.

Schließlich ist mit Blick auf Tabelle 3 weiterhin zu fragen, ob die pragmatischen kognitiv getragenen aktionalen sowie die auch kognitiv getragenen aktionalen (diese nun zusätzlich zu ihrer bereits besprochenen affektiven Komponente) Operationen Manifestationen von Kompetenz oder nur schlichte, nicht weiter anspruchsvolle Vollzüge geplanter Vorhaben darstellen. Wenngleich letzteres auf den ersten Blick so scheinen mag, so wird bei näherem Betrachten aber deutlich, dass diese und ggf. vergleichbare weitere Operationen durch-

weg hinreichende Kenntnisse und Einsichten, Reflexion und Abwägung, weiterhin Beurteilung, Entscheidung und Begründung u. dgl. m., durchweg also anspruchsvolle kognitive Aktivitäten, wie schließlich auch einen qualifizierten praktischen Vollzug fordern, dies alles wiederum verbunden mit Selbstständigkeit. Bei den kognitiv und affektiv getragenen Operationen wird dies alles noch verstärkt durch die vorherige Argumentation zu deren affektiver Komponente. Vor diesem Hintergrund kann man also auch diesen Operationen die Eigenschaft zusprechen, Ausdruck von Kompetenz zu sein.

Als Ergebnis dieser Analyse kann somit festgehalten werden, dass die Operationen in Tabelle 3 (wie dann auch diejenigen

in Tabelle 1 und 2) ebenso wie vermutlich denkbare weitere Operationen sämtlich Ausdruck von Kompetenz sind und der Leitzielbestandteil Kompetenz somit begründet ist und beibehalten werden kann. Wie diese Analyse weiter zeigte, ist der Nachweis der Kompetenzeigenschaft dabei jedoch je nach Operationstyp unterschiedlich zu führen.

2.3 Zum Raumbegriff

Als drittes Problem bleibt nun noch zu klären, auf welches Verständnis von Raum sich die Verhaltenskompetenz bzw. sich die in den Tabellen 1-3 ausgegliederten Operationen bezieht bzw. beziehen und wie jenes als Leitzielbestandteil terminologisch zu fassen ist. Was letzteren Aspekt betrifft, so benutzen die Bildungsstandards wie auch einige weitere der in 1.1 herangezogenen Quellen die Adjektivform raumbezogen und sprechen dann von raumbezogener Handlungskompetenz. Das ist nicht nur sprachlich unhandlich und umständlich, sondern auch begriffologisch nicht einschlägig. Denn die auf den Raum bezogene Handlungs- oder nun

eben Verhaltenskompetenz bildet in dem hier interessierenden Zusammenhang einen Unterbegriff zweiter Ordnung von Kompetenz bzw. einen solchen erster Ordnung von Verhaltenskompetenz, wobei dieser seinerseits einen Unterbegriff erster Ordnung von Kompetenz darstellt (vgl. Abb. 1).

Üblicherweise wäre der begriffshierarchische Rang als Artbegriff bzw. diese begriffshierarchische Unterordnung unter einen Ober- bzw. dann Gattungsbegriff durch Voranstellung des betreffenden artbildenden Unterschiedes, in diesem Falle ausgedrückt durch das substantivische Präfix Raum, zu kennzeichnen und dementsprechend von Raumverhaltenskompetenz zu sprechen. So gelangt man dann vom Ober- bzw. Gattungsbegriff Kompetenz durch Voranstellen des substantivischen artbildenden Unterschiedes Verhalten zu Verhaltenskompetenz und von diesem, nun die Rolle eines neuen, wenngleich dann rangniedrigeren Gattungs- oder Oberbegriffs einnehmenden Begriff durch Voranstellen des gleichfalls substantivischen artbildenden Unterschiedes Raum eben zu Raum-

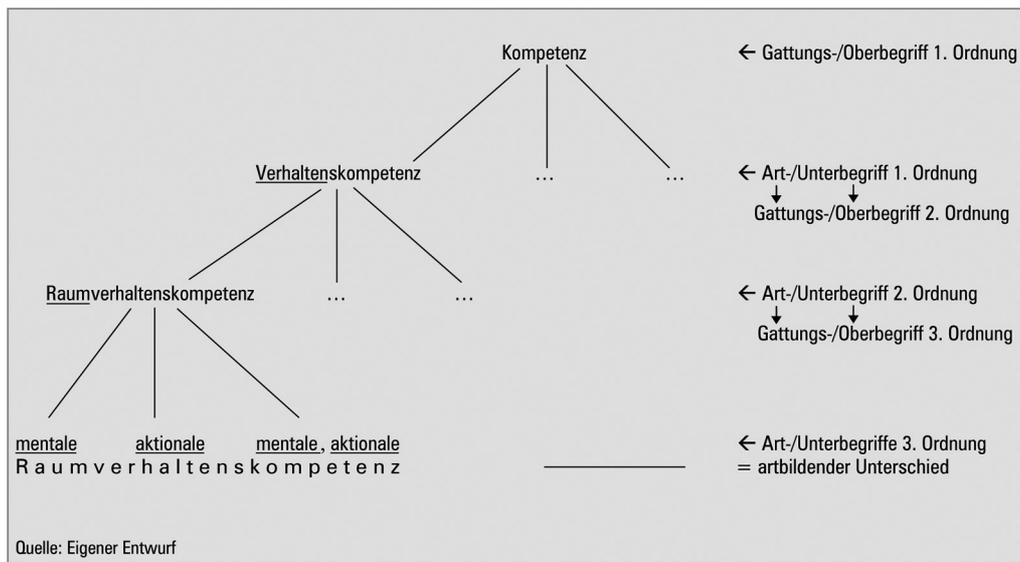


Abb. 1: Begriffshierarchischer Rang von Verhaltenskompetenz

verhaltenskompetenz. Analoge Beispiele wären etwa Umweltbildung, Weltverständnis, Naturschutz usw. statt umweltbezogene Bildung, weltbezogenes Verständnis oder naturbezogener Schutz. Was den ersten Aspekt, die Art des räumlichen Bezugssystems für lebensalltägliches Verhalten also betrifft, so unterscheiden die Bildungsstandards (DGfG 2008, S. 13) in verkürzter und umschreibender Form vier Typen des Raumverständnisses, und zwar diejenigen, die in ausführlicher Form bereits in den Grundsätzen und Empfehlungen (2003, S. 8/9) unterschieden wurden (vgl. auch WARDENGA 2006, S. 21/22; HOFFMANN 2007, S. 33/34). In Tabelle 4 sind dies die Raumbegriffe Nr. 1 bis Nr. 4, wiedergegeben in ihren jeweiligen Kernaussagen in der Fassung der Grundsätze und Empfehlungen. In der fachgeographischen Literatur werden darüber hinaus jedoch weitere Raumverständnisse unterschieden, die Vf. (2006a) zusammen mit den Nr. 1, 2, 3 der Grundsätze und Empfehlungen (deren Nr. 4 war unter den fachgeographischen Raumverständnissen nicht ausgegliedert) anhand sechs wissenschaftstheoretischer Kriterien daraufhin überprüft hat, ob sie als epistemologische bzw. methodologische Mitte der Geographie (vgl. dazu KÖCK 1997a, S. 89; 2004, S. 12-13) gelten können. Ohne die diesbezüglich grundsätzlich ungeeigneten, da zu speziellen Raumverständnisse waren dies die Nr. 5 bis 9 in Tabelle 4, dort wiedergegeben in ihren jeweiligen Kernaussagen nach Köck (2006a, S. 49/50).

Es bietet sich an, nun nicht nur die vier Raumverständnisse entsprechend den Grundsätzen und Empfehlungen, sondern alle neun in Tabelle 4 enthaltenen Raumverständnisse daraufhin zu überprüfen, ob sie erstens Raumbegriffe im geographischen Sinn sind und ob sie zweitens als Bezugssysteme lebensalltäglichen aktionalen oder mentalen raumbezogenen Verhaltens bzw. Operierens in Frage kommen.

Was die erste Frage betrifft, so gilt in Geographie wie Geographiedidaktik und Geographieunterricht bekanntlich das relationale Raumverständnis als weithin konsensgetragen (vgl. BARTELS 1981 sowie auf breiter Literaturgrundlage zusammenfassend KÖCK 1987a; 1987b; 2004; 2006a). Dementsprechend wird unter Raum ein (jeweiliges) System von Lagebeziehungen geosphärischer Objekte verstanden. Von den empirischen Raumbegriffen in Tabelle 4 entspricht dem, wenngleich sprachlich geringfügig abweichend, explizit Nr. 2. Eindeutig nicht erfüllt wird dieses Verständnis durch die Raumverständnisse Nr. 5, 6 und 7. Denn alle drei assoziieren mit Raum materielles geosphärisches Substrat als solches und nicht mit diesem korrespondierende Lagebeziehungen oder Systeme davon. Mithin implizieren Nr. 5-7 allenfalls Aussagen über wie auch immer definierte geographische Realobjekte, nicht jedoch über den Raum in seiner Rolle als geographisches Erkenntnisobjekt. Gleiches gilt für Nr. 1, soweit es das in dessen Container befindlich gedachte materielle Substrat betrifft. Nr. 4 stellt demgegenüber gar keinen Raumbegriff im Sinne einer Abhängigen Variablen dar. Vielmehr impliziert dieses Raumverständnis Aussagen lediglich über das Zustandekommen räumlicher Strukturen, also über Unabhängige Variablen in Gestalt u. a. sozialer, technischer und gesellschaftlicher Kräfte und Prozesse.

Was dagegen die mentalen Raumverständnisse in Tabelle 4 betrifft, so ist zunächst festzuhalten, dass es sich bei ihnen lediglich um Vorstellungen von intrasubjektiven Raumvorstellungen und nicht um damit assoziierte empirische Raumkonstrukte handelt. Von diesen korrespondiert Nr. 1, soweit es nun dessen konstruktive Dimension betrifft, als gedachtes, durch die Lagebeziehung seiner gedanklichen Wände gebildetes dreidimensionales Gehäuse mit keinerlei Lagesystemen geosphärischer

Tab. 4: Raumverständnisse in Geographie und Geographiedidaktik/Geographieunterricht

1 (d, g; e, m)	Räume in realistischem Sinne als Container, in denen bestimmte Sachverhalte der physisch-materiellen Welt enthalten sind
2 (d, g; e)	Räume als Systeme von Lagebeziehungen materieller Objekte
3 (d, g; m)	Räume als Kategorie der Sinneswahrnehmung und damit als Anschauungsformen
4 (d; e)	Räume in der Perspektive ihrer sozialen, technischen und gesellschaftlichen Konstruiertheit
5 (g; e)	Gegenständlicher Raum: Raum als Ausgedehntheit von materiellen Dingen, Materie als substanzerfüllter Raum
6 (g; e)	Raum als Erdraumausschnitt, Teilbereich der Erdoberfläche im Sinne von Gebiet bzw. Geomer
7 (g; e)	Raum als natürliche, physische (Lebens-)Umwelt des Menschen, als dinglich erfüllte Erdoberfläche
8 (g; m)	Raum als subjektiv wahrgenommener Raum, als Wahrnehmungsgesamtheit (mental map)
9 (g; m)	Raum als logische Struktur, als Ordnungsstruktur (Koordinaten, Gradnetz o. Ä.), innerhalb derer die gegebenen Elemente gedanklich eingepasst oder verortet werden

Erläuterung: g = geographische Quelle; d = geographiedidaktische Quelle; e = empirisch; m = mental.

Quelle: zu Nr. 1-4: Grundsätze und Empfehlungen (2003, S. 8/9); zu Nr. 5-9: Köck (2006a, S. 49; nach BARTELS 1974; BLOTEVOGEL 1995; CAROL 1963; HANTSCHER, KOCH 1986; WARDENGA 2002; WEICHHART 1999).

Objekte. Vielmehr wird es einem wie auch immer definierten dreidimensionalen Ausschnitt der Geosphäre in Gestalt eines Geometers zum Zwecke seiner Abgrenzung lediglich gedanklich übergestülpt. Chorologisch ist es mithin vollends inhaltlos. Vergleichbar instrumentellen und geosphärisch wie chorologisch inhaltsleeren Charakter hat Nr. 9; denn es ist gedacht als System von Koordinaten, als Gradnetz o. Ä. zur Verortung der jeweils gegebenen Elemente, sagt also über diese selbst oder über deren raumrelationale Ordnung nichts aus. Letzteres trifft auch auf Nr. 3 zu; denn dieses Verständnis impliziert keinerlei Vorstellungen von Vorstellungen über raumrelationale Aussagen selbst, sondern lediglich über Bedingungen ihres Zustandekommens. Von der dabei postulierten *a priori* gegebenen Kategorie als Bedingung der Möglichkeit der Raumwahrnehmung kann nach heutigem erkenntnistheoretischen, psychologischen wie neurowissenschaftlichen Stand (vgl. Konstruktivismus) allerdings nicht mehr ausgegangen werden. Schließlich korrespondiert auch Nr. 8 nicht mit dem relationalen Raum der Geographie. Vielmehr besagt diese Vorstellung von Raumvorstellung lediglich, dass Raumvorstellungen nicht *qua* Abbildung und somit objektiv zustande kommen, sondern u. a. durch subjektive Wahrnehmungsprozesse, und damit den wohlbekannteren *mental map*-Effekten unterliegen.

So verbleibt als Antwort auf die erstere dieser beiden Fragen: lediglich Raumverständnis Nr. 2 ist kongruent und zugleich auch identisch mit der geographischen Weltperspektive und Raumdefinition.

Mit Blick auf die zweite dieser beiden Fragen bedeutet dies: als empirisches Bezugssystem lebensalltäglichen Verhaltens, Operierens und damit der dementsprechend unterrichtlich aufzubauenden Verhaltenskompetenz verbleibt im Kontext von Geographie, -Unterricht und -Didaktik allein das Verständnis des Raumes als eines

Systems von Lagebeziehungen geosphärischer Objekte. Dies ist nicht nur paradigmatisch schlüssig, sondern auch lebenspraktisch evident. Denn lebensalltägliches Raumverhalten bzw. dessen konkrete Operationen gemäß Tabelle 1 bewegt bzw. bewegen sich mental wie aktional stets in und zu Systemen von Lagebeziehungen, die resultieren aus dem je eigenen Standort und den Standorten oder Verbreitungsgebieten der jeweils verhaltensrelevanten Sachverhalte der einzelnen Variablen und Lebensvollzüge in Tabelle 1.

Die mentale Repräsentation derartiger Systeme von Lagebeziehungen wird dann verstanden als durch mentale Verarbeitung von Wahrnehmungen, Informationen, Erkenntnissen, Erfahrungen etc. entstandene gedankliche Verknüpfungsstruktur geosphärischer Objekte und Lagebeziehungen kongruent zum jeweiligen relationalen empirischen Bezugsraum. Da aus der Sicht von Neurowissenschaft, Konstruktivismus und Wahrnehmungstheorie aber wohlbekannt ist, dass vollständige Kongruenz von empirischem Raum und mentaler Vorstellung davon prinzipiell unerreichbar ist (vgl. Köck 2006b), muss es im Lebensalltag auch darum gehen, die unvermeidliche Diskrepanz zwischen beiden zu minimieren. An dieser Stelle nun kommt das räumlich-geographisch zwar inhaltsleere, wahrnehmungstheoretisch jedoch essentielle Ideengut von Raumverständnis Nr. 8 aus Tabelle 4 zum Tragen. Denn um die Diskrepanz zwischen subjektiver *mental map* und objektivem Raumsystem überhaupt minimieren zu können, muss sich jedes Subjekt zunächst einmal dessen bewusst werden, dass seine Vorstellung von realen Räumen keiner 1:1-Abbildung entspringt und daher auch nicht einer solchen entspricht, sondern von ihm selbst, gespeist aus den verschiedensten Quellen, mental geschaffen, konstruiert wurde und aus vor allem neuronalen wie psychologischen Gründen

unvermeidlich fehlerhaft ist. Folglich muss jedes Subjekt vor und während jedem/s raumgebundenen Lebensvollzug/s bzw. den/r dementsprechenden mentalen oder aktionalen raumbezogenen Operationen seine jeweiligen eigenen mentalen Raumkonstrukte kritisch auf Übereinstimmung mit der Wirklichkeit überprüfen, reflektieren etc. und eventuelle Diskrepanzen zur Wirklichkeit durch Akkommodationsprozesse beseitigen.

In dieser Korrespondenz von realem Raum und mentalem Raum „kann ‚Raum‘ ... das didaktische Zentrum und ‚räumliche Perspektive‘ die spezifische Betrachtungsweise des Geographieunterrichts im Kanon schulischer Fächer bilden“ (HOFFMANN 2007, S. 34).

3 Ergebnis

Gesamtergebnis der Prüfung des Begriffs raumbezogene Handlungskompetenz auf seine Eignung als Leitziel des Geographieunterrichts ist somit:

- *Mit Blick auf die Komponente Handlung subsumiert der Begriff Handlungskompetenz nur eine Teilmenge der unterrichtlich aufzubauenden bzw. im Lebensalltag zu verifizierenden Kompetenzen, wohingegen der Begriff Verhalten sämtliche raumbezogenen Operationen*

und Kompetenzen, darunter auch die Unterklasse der Handlungen, einschließt und somit dem Begriff Handlung übergeordnet und vorzuziehen ist.

- *Der Begriffsbestandteil Kompetenz kann demgegenüber beibehalten bleiben, da alle aufzubauenden Qualifikationen die Kompetenzeigenschaft aufweisen bzw. die lebensalltäglichen raumbezogenen Operationen Ausdruck von Kompetenz sind.*
- *Das Adjektiv raumbezogen ist terminologisch zwar nicht falsch, wohl aber nicht einschlägig, und sollte daher durch das substantivische Präfix Raum als artbildendem Unterschied ersetzt werden. Von den diversen artikulierten Raumverständnissen ist dabei nur das Verständnis des Raumes als eines Systems von Lagebeziehungen geosphärischer Objekte paradigmatisch begründet und lebenspraktisch schlüssig.*

Zusammengenommen bestätigen die hier vorgenommene Analyse und Argumentation sowie die dabei erzielten Ergebnisse mithin den Begriff Raumverhaltenskompetenz als nach wie vor geeignet, sowohl inhaltlich als auch terminologisch das Leitziel des Geographieunterrichts zu repräsentieren.

Literatur:

- AEBLI, H. (1980): Denken: das Ordnen des Tuns. Bd. I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart.
- BARTELS, D. (1981): Ausgangsbegriffe chorischer Analytik. Geographie und Schule, H. 11, S. 1-10.
- BAUER, L. (1969): Thesen zur Reform der erdkundlichen Bildungspläne. Geographische Rundschau, S. 460-468.
- BROCKHAUS - Die Enzyklopädie: Bd. 9 (1997), S. 448-450 [Stichworte Handeln, Handlung]; Bd. 23 (1999), S. 178 [Stichwort Verhalten].
- DER BROCKHAUS: Psychologie: Fühlen, Denken und Verhalten verstehen (2009), S. 236 [Stichwort Handlung]; S. 661 [Stichwort Verhalten].
- DIETERICH, R., RIETZ, I. (1996): Handlung, Verhalten. - In: DIETERICH, R., RIETZ, I. (Hrsg. 1996): Psychologisches Grundwissen für Schule und Beruf. Donauwörth, S. 176-177, 442-443.

- DRIESCHNER, E., GAUS, D. (2009): Studienziel „Pädagogische Handlungskompetenz“. Pädagogische Rundschau, S. 463-478.
- ENGELHARD, K. (1987): Allgemeine Geographie und Regionale Geographie – eine wissenschafts-, handlungs- und systemorientierte Konsequenz. – In: Köck, H. (Hrsg.): Mensch und Raum. Paul Schäfer zum 65. Geburtstag gewidmet. Hildesheim u. a., S. 49-63.
- ERNST, E. (1971): Ansätze der neuen Curricula in der Geographie der Schule. Beiheft Geographische Rundschau 1, S. 2-3.
- FASSNACHT, G. (2001): Verhalten. Lexikon der Psychologie, Bd. 4. Heidelberg, S. 390-392.
- FUCHS, TH. (2009): Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Stuttgart.
- GEIPEL, R. (1968): Die Geographie im Fächerkanon der Schule. Geographische Rundschau, S. 41-45.
- GROEBEN, N. (1986): Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Tübingen.
- HACKER, W. (1999): Handlung. – In: ASANGER, R., WENNINGER, G. (Hrsg.): Handwörterbuch Psychologie. Weinheim, S. 275-282.
- HACKER, W. (2001): Handlung. – In: Lexikon der Psychologie, Bd. 2. Heidelberg, S. 184-185.
- HÄCKER, H., STAPF, K. H. (1998): Handlung, Verhalten. – In: HÄCKER, H., STAPF, K. H. (Hrsg.): Dorsch Psychologisches Wörterbuch. Bern, S. 348, 922.
- HASSE, J. (1980): Geoökologie in der Unterrichtspraxis der Sekundarstufe I. Geographie und Schule, H. 8, S. 33-44.
- HASSE, J. (1986): Zur Revision verhaltenstheoretischer Ansätze für die Erkenntnis räumlicher Prozesse im Geographieunterricht. – In: Köck, H. (Hrsg. 1986): Theoriegeleiteter Geographieunterricht. Vorträge des Hildesheimer Symposiums. Lüneburg, S. 115-125.
- HENDINGER, H. (1970): Ansätze zur Neuorientierung der Geographie im Curriculum aller Schularten. Geographische Rundschau, S. 10-18.
- HOFFMANN, R. (2000): Leitbilder für den Geographieunterricht: Bestand – Bedarf? Geographie und ihre Didaktik 28, S. 120-130.
- HOFFMANN, R. (2007): Raum oder nicht Raum? – Ist das die (fachdidaktische) Frage? – In: GEIGER, M., HÜTTERMANN, A. (Hrsg.): Raum und Erkenntnis. Eckpfeiler einer verhaltensorientierten Geographiedidaktik. Köln, S. 27-40.
- KLIEME, E., LEUTNER, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Zeitschrift für Pädagogik, S. 876-903.
- KÖCK, H. (1979): Die geographische Fragestellung im zielorientierten Geographieunterricht. Geographie im Unterricht, S. 253-268.
- KÖCK, H. (1980): Theorie des zielorientierten Geographieunterrichts. Köln.
- KÖCK, H. (1986): Ziele und Inhalte [des Geographieunterrichts]. – In: Köck, H. (Hrsg.): Grundlagen des Geographieunterrichts. Köln, S. 129-130, 137-208, 316-328.
- KÖCK, H. (1987a): Räumliche Ordnung – universale und geographische Kategorie. – In: Köck, H. (Hrsg.): Mensch und Raum. Paul Schäfer zum 65. Geburtstag gewidmet. Hildesheim u. a., S. 31-48.
- KÖCK, H. (1987b): Chorische Logik – die Grundperspektive geographischer Weltbetrachtung. – In: BAHRENBURG, G., DEITERS, J. et al. (Hrsg.): Geographie des Menschen. Dietrich Bartels zum Gedenken. Bremen, S. 179-194.
- KÖCK, H. (1989): Aufgabe und Aufbau des Geographieunterrichts. Geographie und Schule, H. 57, S. 11-25.
- KÖCK, H. (1997a): Die Rolle des Raumes als zu erklärender und als erklärender Faktor. Geographica Helvetica, S. 89-96.

- KÖCK, H. (1997b): Raumverhaltenskompetenz in der Kritik und die Frage nach möglichen Leitzielalternativen. – In: FRANK, F., KAMINSKE, V., OBERMAIER, G. (Hrsg.): Die Geographiedidaktik ist tot, es lebe die Geographiedidaktik. Festschrift zur Emeritierung von Josef Birkenhauer. München, S. 17-39.
- KÖCK, H. (1999): Raumverhaltenskompetenz. – In: BÖHN, D. (Hrsg.): Didaktik der Geographie. Begriffe. München, S. 128.
- KÖCK, H. (2002): Räumliche Prozesse – Prozesse im Raum. Fachliche und fachdidaktische Grundlagen. Geographie und Schule, H. 140, S. 3-11.
- KÖCK, H. (2004): Der Raum – die Mitte der Geographie; Prozessansatz. – In: KÖCK, H., REMPFLE, A.: Erkenntnisleitende Ansätze – Schlüssel zur Profilierung des Geographieunterrichts. Köln, S. 12-18, 29-37.
- KÖCK, H. (2006): Willensfreiheit und Raumverhalten. Geographie und Schule, H. 160, S. 24-31.
- KÖCK, H. (2006a): Der chorologische Raum – die Mitte der Geographie. – In: HORST, U., KANWISCHER, D., STRATENWERTH, D. (Hrsg.): Die Kunst sich einzumischen. Vom vielfältigen und kreativen Wirken des Geographen Tilman Rhode-Jüchtern. Berlin, S. 45-56.
- KÖCK, H. (2006b): Von der Unmöglichkeit eines objektiven räumlichen Weltbildes. Geographie und Schule, H. 164, S. 20-28.
- MEYERS Großes Universallexikon: Bd. 6 (1982), S. 296, 301 [Stichworte Handeln, Handlung]; Bd. 15 (1986), S. 55 [Stichwort Verhalten].
- MICHEL, C., NOVAK, F. (2000): Handlung, Verhalten. – In: MICHEL, C., NOVAK, F. (Hrsg.): Kleines Psychologisches Wörterbuch. Freiburg u. a., S. 146-147, 393.
- NITSCH, J. R. (1983): Verhalten und Handlung. – In: ASANGER, R., WENNIGER, G. (Hrsg.): Handwörterbuch der Psychologie. Weinheim u. a., S. 525-530.
- OESER, E., SEITELBERGER, F. (1995): Gehirn, Bewußtsein und Erkenntnis. Darmstadt.
- REINHARDT, K. H. (1982): Gedanken zur Daseinsberechtigung der Geographie als Schulfach. Geographische Rundschau, S. 130-132.
- ROBINSON, S. B. (1967/1969): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied u. a.
- SANDFUCHS, U. (2004): Allgemeinbildung. – In: KECK, R. W., SANDFUCHS, U., FEIGE, B. (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Regensburg, S. 15-17.
- SCHRAND, H. (1995): Das Selbstverständnis des Erdkundeunterrichts in den alten Bundesländern. – In: FLATH, M., FUCHS, G. (Koord.): Fachdidaktische Standorte. Theoretisches Erbe und aktuelle Positionen. Gotha, S. 23-27.
- SEDLACEK, P. (1982): Kulturgeographie als normative Handlungswissenschaft. – In: SEDLACEK, P. (Hrsg.): Kultur-/Sozialgeographie. Paderborn u. a., S. 187-216.
- SEMBILL, D. (1992): Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit. Göttingen u. a.
- THÖNEBÖHN, F. (1986): Der Beitrag der Geographie zum Lernbereich Gesellschaftslehre. Die Realschule, S. 217-222.
- THÖNEBÖHN, F. (1989): Realitätsbezüge auf dem Prüfstand: Subjektorientierte Entwicklungen am Beispiel erfahrungsorientierten Lernens im Kontext geographiedidaktischer Entwicklungen. Die Realschule, S. 410-415.
- THÖNEBÖHN, F. (1995a): Curriculare Regulative des Lehrplans Erdkunde für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Geographie und ihre Didaktik, S. 91-107, 130-144.
- THÖNEBÖHN, F. (1995b): Der Lehrplan Erdkunde für die Realschule in Nordrhein-

- Westfalen. Ein allgemeingeographisch-thematisch orientiertes Konzept. - In: FLATH, M., FUCHS, G. (Koord.): Fachdidaktische Standorte. Theoretisches Erbe und aktuelle Positionen. Gotha, S. 60-73.
- WARDENGA, U. (2006): Raum- und Kulturbegriffe in der Geographie. - In: DICKEL, M., KANWISCHER, D. (Hrsg.): Tat-Orte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. Berlin, S. 21-47.
- WEICHHART, P. (1986): Das Erkenntnisobjekt der Sozialgeographie aus handlungstheoretischer Sicht. Geographica Helvetica, S. 84-90.
- WEICHHART, P. (1987): Die humanökologische Betrachtungsperspektive in der Geographie. GW-Unterricht, H. 28, S. 18-33.
- WEINERT, F. E. (2001a): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. - In: RYCHEN, D. S., SALGANIK, L. H. (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle u. a., S. 45-63.
- WEINERT, F. E. (2001b): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. - In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim u. a., S. 17-31.
- WERLEN, B. (1987): Gesellschaft, Handlung und Raum. Wiesbaden u. a.
- WUKETITS, F. M. (1995): Die Entdeckung des Verhaltens. Darmstadt.

Fachpolitische Dokumente

- Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (Hrsg. 2003): Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie. Bonn.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (Hrsg. 2008): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Bonn.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (Hrsg. 2009): Rahmenvorgaben für die Lehrerbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen. Bonn.
- Kommission Geographische Erziehung, Internationale Geographische Union (1992): Internationale Charta der Geographischen Erziehung. Freiburg.
- Verband Deutscher Schulgeographen (2004): Grundlehrplan Geographie. Ein Vorschlag. Bretten.
- Verband Deutscher Schulgeographen (2007): Geowissenschaften und Globalisierung. Memorandum zur geographischen Bildung und Erziehung in Deutschland. Bretten.

Autor:

Prof. Dr. Dr. Helmuth Köck
 Universität Koblenz-Landau
 koeck@uni-landau.de