



---

## **Zu einigen Grundfragen von Geographieunterricht und Geographiedidaktik (Teil I)**

**Helmuth Köck**

**Zitieren dieses Artikels:**

Köck, H. (1988). Zu einigen Grundfragen von Geographieunterricht und Geographiedidaktik (Teil I). *Geographie und ihre Didaktik*, 16(2), S. 86-95. doi 10.60511/zgd.v16i2.407

**Quote this article:**

Köck, H. (1988). Zu einigen Grundfragen von Geographieunterricht und Geographiedidaktik (Teil I). *Geographie und ihre Didaktik*, 16(2), pp. 86-95. doi 10.60511/zgd.v16i2.407

## **Zu einigen Grundfragen von Geographieunterricht und Geographiedidaktik**

Stellungnahme zu den Diskussionsbeiträgen von Josef Birkenhauer unter  
Einbezug desjenigen von Hartmut Voigt

von HELMUTH KÖCK (Hildesheim)

Zahlreich sind die Fragenkreise, die in den Diskussionsbeiträgen von  
- JOSEF BIRKENHAUER:

- "Zum Beitrag von H. KÖCK: "Geographiedidaktik als Wissenschaft ..."  
(GUID 4/1986, S. 211),
- "Über das Verhältnis von Fachdidaktik und Fachwissenschaft im  
Schulfach Erdkunde" (GUID 4/1987, S. 212 - 218)  
und
- HARTMUT VOIGT: "Schulgeographie, was n(t)un?!" (GUID 2/1987, S. 98-  
99)

zu entsprechenden Arbeiten von mir angeschnitten werden. Unter anderem geht es dabei um allgemeine versus regionale Geographie, um das Verhältnis von horizontalem/vertikalem und chorologischem Paradigma, um die Beziehung zwischen Geographie und Geographieunterricht sowie zwischen Geographie/-unterricht und Raum-/Geowissenschaften, um die Begründung des Geographieunterrichts wie auch seiner Ziele und Inhalte, um die methodologische und wissenschaftssystematische Stellung der Geographiedidaktik.

Meine Erwiderung hierzu werde ich so gliedern, daß trotz der Verschiedenartigkeit der Fragenkreise ein halbwegs abgerundeter Beitrag zustandekommt.

### 1. Begründung des Geographieunterrichts

Zwar scheint es müßig, diese Frage angesichts der immerhin schon mehr als hundertjährigen Existenz des Geographieunterrichts als ordentliches und selbständiges Schul(pflicht)fach immer wieder zu diskutieren. Hält man dem jedoch dessen gleichwohl periodisch wiederkehrende existenzielle Bedrohungen entgegen, so besteht der Begründungszwang letztlich permanent. Abgesehen davon hat die Erörterung dieser Frage auch ihren speziellen intellektuellen Reiz.

BIRKENHAUERS Monitum besteht nun darin, ich verstünde den Geographieunterricht als Abbild der Bezugswissenschaft Geographie bzw. des geographischen Paradigmas und würde den Geographieunterricht mithin qua Abbild der Geographie bzw. des geographischen Paradigmas legitimieren. Jedoch habe sich ein Fach "nicht aufgrund seiner Bezugswissenschaft zu legitimieren, sondern aufgrund pädagogisch-didaktischer Notwendigkeiten". Des weiteren sei "nicht von den Fachparadigmen auszugehen ..., sondern vielmehr von der Aufgabe eines Schulfaches im Hinblick auf die jeweilige Gesellschaft. Folglich gehört ein Fach im Prinzip erst dann in den Kanon der Schulfächer hinein, wenn es eine als wesentlich betrachtete Funktion innerhalb der jeweiligen Gesellschaft erfüllt". Entsprechend sei Wissenschaft "nicht Selbstzweck, zumindest nicht in der Schule. Sie wird mit ihren Modellen, Gesetzen, Systemen, Theorien erst dort herangezogen, wo diese geeignet sind, Problemfelder verständlicher, durchschaubarer werden zu lassen - und zunächst einmal: n u r dann und e r s t dort" (1987.1, S. 214, 216, 218).

Nun folgt aus der nicht zu bestreitenden Tatsache, daß ich sowohl für eine begründete Wissenschaftsorientierung des Geographieunterrichts als auch für dessen aus fachlicher Sicht chorologische Ausrichtung eintrete (dazu später), jedoch keineswegs, daß ich den Geographieunterricht, wie im übrigen ja auch dessen Wissenschaftsorientierung selbst, damit begründe, daß es die Wissenschaft Geographie sowie die dieser zugrundeliegende geographische (= chorologische) Fragestellung nun einmal gibt. Ein solcher Begründungsansatz müßte auf der Ebene des Faches etwa folgendermaßen lauten:

Obere Prämisse: Jede Wissenschaft muß durch ein korrespondierendes Unterrichtsfach im Kanon der Schulfächer vertreten sein.

Untere Prämisse: Die Geographie ist eine Wissenschaft.

Konklusion: Die Geographie muß durch ein korrespondierendes Unterrichtsfach, den Geographieunterricht, im Kanon der Schulfächer vertreten sein.

Nun wird sich aber in den von BIRKENHAUER herangezogenen ebenso wie in den von ihm nicht herangezogenen Publikationen von mir keine Stelle finden lassen, an der ich den Geographieunterricht in solcher oder ähnlicher Weise begründet habe. Vielmehr entspricht meine Begründung in ihrer Struktur genau der von BIRKENHAUER geforderten. So habe ich 1986.1 (S. 139/140) wie folgt argumentiert: " ... könnte man einmal annehmen, Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre wäre der Fächerkanon der Schule neu zusammengestellt gewesen. Die Frage, welche Fächer dann neu oder weiterhin in der Schule vertreten sein würden, wäre zum damaligen (und auch heutigen) Zeitpunkt von dem wenigstens nicht uneingeschränkt und allgemein akzeptierten, so doch hinreichend konsenshaltigen Schulgesamtziel 'Befähigung zur Bewältigung/Gestaltung des Lebens'... her entschieden worden. Entsprechend wären solche Fächer neu oder weiterhin im Kanon der Unterrichtsfächer zu berücksichtigen gewesen, die zu diesen durch die Schule zu vermittelnden Qualifikationen einen Beitrag hätten leisten können. Da das Leben nun aber mehr oder weniger durchgängig auch eine - und dabei ihrerseits zu bewältigende/gestaltende - (erd)räumliche Dimension aufweist, wäre im Fächerkanon der Schule auch ein Fach zu berücksichtigen gewesen, das für eben diese (erd)räumliche Dimension des Lebens zu qualifizieren in der Lage sein würde. Da letzteres aber mit Hilfe von Aussagen der Geographie (und ihr verwandter Raumwissenschaften) möglich sein würde, wäre (bzw. ist) im Fächerkanon der Schule auch ein Fach zu berücksichtigen gewesen, das mit der Weltperspektive der Geographie (und ihr verwandter Raumwissenschaften) korrespondiert, neben der Geographieunterricht. Folglich wäre zwar die Wissenschaft Geographie zuerst vorhanden gewesen. Ein Schulfach Geographie wäre bzw. ist jedoch erst dann und nur deshalb zu berücksichtigen gewesen, als bzw. weil offenkundig war, daß Aussagen der mit ihm korrespondierenden Bezugswissenschaft(en) geeignet sein würden, Beiträge zur Verwirklichung des zuvor und unabhängig davon definierten Schulgesamtziels zu leisten. Folglich wäre, und ist heute, der Geographieunterricht auch als solcher eine Funktion des Schulziels, und damit zielorientiert. Entsprechend wird Geographie "nicht gelehrt, weil es die Wissenschaft Geographie nun einmal gibt, sondern weil und soweit mit geographischen Inhalten und Methoden Qualifikationen zur Bewältigung von Lebenssituationen erworben werden". Somit ist es "nicht die Geographie, sondern die unabhängig von dieser bestehende räumliche Dimension des Lebens, in deren Kontext die Ziele bestimmt werden und in deren 'Schlepptau' die Geographie in den Fächerkanon der Schule gelangt (bzw. idealtypisch gelangen würde)".

Ähnlich habe ich an anderer Stelle (1986.2) gezeigt, daß schulisches geographisches Lernen in keiner Weise eine notwendige Folge der Existenz der Wissenschaft Geographie ist, was ohne Zuhilfenahme weiterer Prämissen ja auch gar nicht möglich ist (logische Kluft zwischen Sein (Geographie) und Sollen (Geographieunterricht!)). Dies belegt zum einen schon die Reihenfolge der ersten drei (von insgesamt fünf) dort formulierten Axiome (nämlich 1. "Lern-Lehr-Axiom", 2. "Leben-Raum-Axiom", 3. "Geographie-Raum-Axiom"; S. 168 - 171). Zum anderen zeigen dies die beiden ersten Beispiele für Ableitungen aus den Axiomen des Geographieunterrichts (S. 180):

"- Erstes Beispiel:

Po: Lernen/Lehren der lebensbedeutsamen Bedingungen ist unabdingbar (Implikation aus Axiom 1).

Pu: Erdräumliche Verhältnisse sind lebensbedeutsame Bedingungen (vgl. Axiom 2).

---

K: Lernen/Lehren erdräumlicher Verhältnisse ist unabdingbar.

- Zweites Beispiel:

Po: Geographische Aussagen sind Aussagen über erdräumliche Strukturen (Axiom 3).

Pu: Lernen/Lehren raumrelationaler Strukturen der Erde ist lebensnotwendig (Implikation aus den Axiomen 1 und 2).

---

K: Lernen/Lehren geographischer Aussagen ist lebensnotwendig."

## 2. Ableitung der Aufgabe des Geographieunterrichts

Hierbei geht es nicht um die inhaltliche Bestimmung der Aufgabe bzw. des obersten Zieles des Geographieunterrichts; denn darin stimmt BIRKENHAUER mir ja zu, insofern es im Geographieunterricht um die Vermittlung von Raumverhaltenskompetenz gehen soll. Klärungsbedürftig ist vielmehr die Frage, woraus die Raumverhaltenskompetenz denn abgeleitet werden soll und welche Rolle dabei das chorologische Paradigma spielt.

BIRKENHAUER meint, Raumverhaltenskompetenz sei aus dem Schulziel 'Mündigkeit' abzuleiten. Dabei argumentiert er wie folgt (1987.1, S. 215; Ziffern in Klammern und nach Argumenten zerlegte Wiedergabe von mir):

- (1) "Grundlegende Aufgabe eines jeden Schulfaches" ist es seit Robinsohn, Wilhelm und v. Hentig, "substantielle Hilfen für die Meisterung des Lebens in dieser Gesellschaft anzubieten wie aber auch Hilfen zur Durchdringung von 'Welt'".
- (2) "Oberste Aufgabe der Schule und darin des Kanons der Schulfächer ist es somit, zur Mündigkeit zu erziehen".
- (3) "Auf das Schulfach Erdkunde hin gesehen" bedeutet dies: "Mündigkeit im Hinblick auf das Leben des Bürgers in dieser Welt und ihren Strukturen".
- (4) "Will man somit ein oberstes fachliches Richtziel 'ableiten' (besser: 'herleiten'), dann kann es nur dann legitimiert sein, wenn es einen direkten Bezug zu der Aufgabe hat, 'Mündigkeit' zu vermitteln."
- (5) "Spricht man nun in diesem Zusammenhang (d. h. (4); Köck) mit Köck ... von "Raumverhaltenskompetenz" ... als oberstem fachlich erstrebenswertem Verhaltensziel, so hat der Didaktiker seinerseits die Aufgabe, herleitend zu zeigen, daß RVK tatsächlich einen wesentlichen Beitrag zu "Mündigkeit" im obigen Sinne leistet."
- (6) "Um dies aber zu zeigen, braucht der Geographiedidaktiker das choristische Paradigma mit Sicherheit **n i c h t** - weder primär, noch sekundär, vielmehr erst "quartär". Der "Nachweis, daß der rv-kompetente Bürger ein mündigerer und kompetenterer Bürger ist als der, der nicht rv-kompetent ist", ist "nicht über irgendein Paradigma (oder auch zwei) des Faches, sondern allein darüber" zu führen, "daß der Fachdidaktiker aufzeigt, daß im Hinblick auf bestimmte Problemfelder und Problemsituationen des Lebens in der Welt ... bestimmte RV-Kompetenzen sehr sinnvoll sind."
- (7) "**A n d i e s e r** Stelle (und erst an dieser) kann man dann zeigen, daß es aus der Tradition des Faches Erdkunde heraus tatsächlich wesentliche Bereiche gibt, die ('immer schon') allein von diesem Fach vermittelt worden sind, als da sind: Prozesse der Industrialisierung und der Verstädterung, die daraus resultierende räumliche Nutzung, Struktur und Problematik, das Werden von räumlichen Ungleichgewichten

("geographischen Disparitäten"), die Rolle der natürlich vorgegebenen Ausstattung für den wirtschaftenden Menschen, usw. usw. ...".

- (8) "An dieser späten Stelle kommen also die Wissenschaften in den Begründungszusammenhang hinein - und e r s t an dieser Stelle: als ein Fundus, der im Hinblick auf die oben genannten Problemfelder zu befragen ist".

Zusammenfassend ergibt sich dann für BIRKENHAUER folgender Legitimationsweg (1987.1, S. 216): "Mündigkeit des Bürgers - für Problemfelder in der 'Welt' - dafür notwendig RVK - diese unterstützt durch den Fundus der Wissenschaften - und innerhalb dieses Fundus dann erst die Paradigmen und Daseinsgrundfunktionen". Noch weit vor den letzten Stationen ist nach BIRKENHAUER allerdings noch der Schüler einzufügen "mit seinen Bedürfnissen, seinen Interessen, in seinem Zusammenhang mit Mündigkeit - Gesellschaft - Problemfeldern".

Bevor ich nun auf die beiden Aspekte 'Mündigkeit' und 'chorologisches Paradigma' und speziell auf deren Funktionen bei der Ableitung der Raumverhaltenskompetenz eingehe, will ich vorweg zu der eben referierten Argumentationsstruktur BIRKENHAUERs aus aussagen- und methodologischer Sicht Stellung nehmen, weshalb sie auch so ausführlich referiert werden mußte:

- BIRKENHAUER fordert zwar, das jeweilige Fachziel müsse aus dem Schulziel 'ab-/'hergeleitet' werden und für dieses konstitutiv sein (4), gewinnt jedoch gleichwohl zunächst das Schulziel Mündigkeit (2) auf induktivem Wege aus den Zielen der Einzelfächer (1), um dann am Beispiel der Erdkunde die Mündigkeit wiederum aus dem Schulziel 'ab-/'herzuleiten' (3).
- Ohne zusätzliche Argumente/Prämissen ist es logisch unmöglich, die "substantiellen Hilfen für die Meisterung des Lebens in dieser Gesellschaft" sowie die "Hilfen zur Durchdringung von 'Welt'" (1) im Sinne von "Mündigkeit" (2) zu interpretieren. Ebensogut könnte man diese 'Hilfen' beispielsweise als 'Lesen-Schreiben-Rechnen-Können' interpretieren.
- Wenn es "Aufgabe eines jeden Schulfaches" ist, "Hilfen für die Meisterung des Lebens in dieser Gesellschaft anzubieten" bzw. auch "Hilfen zur Durchdringung von 'Welt'" (1), und wenn diese Hilfen gemäß (2) als "Mündigkeit", mithin als 'Mündigkeit für die Meisterung des Lebens in dieser Gesellschaft' wie auch für die 'Durchdringung von Welt' zu verstehen sind, worin unterscheidet sich dann noch die Aufgabe des Geographieunterrichts von derjenigen anderer Fächer, wenn diese ihrerseits wiederum in der Erziehung zur "Mündigkeit im Hinblick auf das Leben des Bürgers in dieser Welt" (3) besteht? Ist der Geographieunterricht, ebenso andere Fächer, dann nicht austauschbar und mithin entbehrlich?
- Wenn die oberste Aufgabe des Geographieunterrichts gemäß (3) in der Erziehung zur "Mündigkeit ..." gesehen wird, ist es dann noch erforderlich, "ein oberstes fachliches Richtziel" 'ab-/'herzuleiten' (4), und ist es dann nicht tautologisch, von diesem Richtziel, das ja bereits als 'Mündigkeit' definiert ist (3), zu fordern, es müsse "einen direkten Bezug zu der Aufgabe ..., 'Mündigkeit' zu vermitteln", haben (4)?
- Wenn es - nochmals - bereits oberste Aufgabe des Geographieunterrichts ist, "Mündigkeit im Hinblick auf das Leben ... in dieser Welt" zu vermitteln (3), inwiefern kann dann noch die Raumverhaltenskompetenz als oberstes fachliches Richtziel gelten (5)? Wodurch ist sie dann definiert, und inwiefern läßt sie sich aus Mündigkeit ableiten (dazu später)? Wenn Raumverhaltenskompetenz aber doch - wie auch immer - aus Mündigkeit abgeleitet werden kann, weshalb soll der Didaktiker dann noch zeigen,

- "daß RVK tatsächlich einen wesentlichen Beitrag zu "Mündigkeit" im obigen Sinn leistet" (5)? Sie leistet ihn angeblich ja doch qua Deduktion, es sei denn, die Deduktion hätte falsche Prämissen benutzt oder richtige Prämissen unkorrekt verknüpft. Allenfalls könnte es doch noch um die Operationalisierung der Raumverhaltenskompetenz, nicht aber mehr um deren Ableitung gehen. Und inwieweit kann oder muß der Didaktiker dies dann "herleitend ... zeigen"? Er hat die Raumverhaltenskompetenz angeblich ja bereits aus der Mündigkeit 'hergeleitet'! Und was ist schließlich "Mündigkeit" im obigen Sinne"?
- Unterstellt, es müsse nun gleichwohl noch nachgewiesen werden, "daß RVK tatsächlich einen wesentlichen Beitrag zu "Mündigkeit" ... leistet" (5): wieso braucht man dazu "das choristische Paradigma mit Sicherheit n i c h t " oder allenfalls "quartär" (6)? Wie denn, wenn nicht mittels eines räumlichen Konstruktes bzw. räumlicher Strukturen, läßt sich zeigen, daß Raum-Verhaltenskompetenz lebensnotwendig ist? Inwiefern wird dieser Nachweis dadurch geführt, "daß im Hinblick auf bestimmte Problemfelder und Problemsituationen des Lebens in der Welt ... bestimmte RV-Kompetenzen sehr sinnvoll sind" (6)? Wie gelangt man von diesen Problemfeldern/-situationen zum Nachweis der Notwendigkeit speziell Raum-bezogener Kompetenzen? Könnte man auf demselben Wege, mit denselben Argumenten nicht ebenso beliebige andere, etwa ökonomische, ethische, technische Kompetenzen begründen?
  - Welche logische Brücke führt nun aber konkret von den Problemfeldern und -situationen des Lebens in der Welt, für die bestimmte Raumverhaltenskompetenzen sehr sinnvoll sind (6), zum Fach 'Erdkunde' (7) als dem Fach, das diese problemspezifischen Raumverhaltenskompetenzen dann zu vermitteln hat? Diese Problemfelder und -situationen als solche können es offensichtlich nicht sein, denn zunächst ist die logische Kluft zwischen Seiendem und Sollendem oder Werturteilen ohne Zuhilfenahme weiterer Prämissen unüberbrückbar; und könnte man sie dennoch überbrücken bzw. überbrückte man sie eben mittels weiterer Prämissen, dann könnte man ebensogut die Notwendigkeit von Kompetenzen begründen, die Fächer wie Arbeit/Wirtschaft/Technik, Physik, Biologie etc. zu vermitteln hätten. Die "Tradition des Faches Erdkunde" reicht hier ebenfalls nicht, denn auch andere Fächer haben ihre Traditionen, was um so folgenreicher ist, als, wie gezeigt, ja auch sie Kompetenzen (wenngleich keine Raumverhaltenskompetenzen) für die Problemfelder und Problemsituationen in der Welt vermitteln (können). Daß es dann wohl doch ein eben räumliches Konzept in Gestalt des chorologischen Paradigmas sein muß, das diese logische Brücke bildet, belegt BIRKENHAUER denn ja auch selbst, wenn er von der räumlichen Nutzung etc., von den räumlichen Ungleichgewichten/geographischen Disparitäten spricht, die für die von der Erdkunde immer schon vermittelten Bereiche u. a. kennzeichnend sind (7).
  - Argument (8) bei BIRKENHAUER stimme ich im wesentlichen zu. Anzumerken ist allenfalls, daß die Wissenschaften, sofern sie nur als Zulieferer, als Fundus, aus dem problembezogen zu schöpfen ist, verstanden werden, natürlich nicht innerhalb, sondern außerhalb des eigentlichen Begründungszusammenhanges stehen. Desgleichen ist zu fragen, ob es eben ausschließlich Problemfelder und Problemsituationen sein sollen, für die der Geographieunterricht Raumverhaltenskompetenzen vermitteln soll und woraufhin die Geographie (ggf. auch andere Wissenschaften; siehe später) zu befragen ist.
  - Im Blick auf die abschließend-wiederholende Zusammenfassung BIRKENHAUERs ist Wesentliches nicht mehr hinzuzufügen. Ein argumentativer

Bruch liegt jedoch darin, daß kaum einsichtig ist, inwiefern "die Paradigmen und Daseinsgrundfunktionen" noch von Interesse sein können, wenn bereits der "Fundus der Wissenschaften" auf entsprechend aufbereitete Sachverhalte hin befragt worden ist.

Nach diesen aussagen- und methodologischen Anmerkungen nun zur Sache selbst.

Zunächst zu BIRKENHAUERS Meinung, ich leitete die Raumverhaltenskompetenz aus dem chorologischen Paradigma ab, und zur Ableitung der Raumverhaltenskompetenz sei das chorologische Paradigma nicht oder allenfalls höchst nachrangig von Belang (1987.1, S. 213, 215). Wenn mein Ableitungsansatz denn nicht schon aus den beiden in Kapitel 1 zitierten Passagen aus 1986.1 und 1986.2 hervorgeht, so in jedem Fall aus den nachfolgend zitierten weiteren Belegstellen hierzu:

- 1977, S. 19:

"Menschliches Leben vollzieht sich im Bewältigen von Lebens-/Daseinsgrundsituationen. Dazu aber bedarf es je spezifischer Qualifikationen/Verhaltensdispositionen. Diese zu vermitteln ist die Aufgabe der Schule, die raumrelevante Komponente dieser Verhaltensdispositionen zu entwickeln ist die Aufgabe der Geographie in der Schule."

- 1980, S. 23, 25:

Das "spezifisch geographische Unterrichtsziel" bzw. "der Beitrag des Geographieunterrichts zur Befähigung zur Daseinsgestaltung" "ergibt sich direkt aus der Verknüpfung der Tatsache, daß alles Leben einschließlich aller denkbaren Lebenssituationen im weitesten Sinn (erd)raumgebunden ist ..., auf der einen Seite mit dem Verständnis der Geographie als der Lehre von eben diesem (Erd)Raum bzw. speziell der (erd)räumlichen Ordnung ... auf der anderen Seite. Daraus resultiert als Aufgabe für den Geographieunterricht, den Schüler als Schüler und späteren Erwachsenen dazu zu befähigen, vom Raum und seinen Erscheinungen her sein gegenwärtiges und (zu)künftiges Dasein rational zu gestalten, die räumliche Dimension des Daseins also adäquat zu strukturieren". Dieses "Ziel des Geographieunterrichts" soll "im folgenden als 'Raumverhaltenskompetenz' und die Aufgabe des Geographieunterrichts dementsprechend als 'Vermittlung von Raumverhaltenskompetenz' verstanden werden."

- 1986.1, S. 148/149:

Das Ziel des Geographieunterrichts "ergibt sich wie folgt:

- Wenn das Leben, wie oben dargestellt, durchgängig oder zumindest weithin (erd)raum(struktur)gebunden ist,
- wenn folglich alle oder zumindest die meisten wie auch immer klassifizierten und systematisierten Lebenssituationen neben anderen auch eine räumliche Dimension (in diesem Sinn) aufweisen,
- wenn umgekehrt die Geographie als (Haupt)Bezugswissenschaft des Schulfaches Geographie sich mit eben diesem Raum bzw. dessen Strukturen und den diese bedingenden Prozessen auseinandersetzt,
- wenn folglich "das Schulfach Geographie die räumliche Dimension des Lebens in der Schule repräsentiert"...,

dann besteht das Leitziel der Geographie in der Schule darin, dem Schüler solche Verhaltensdispositionen zu vermitteln, die ihn befähigen, (auch) "vom Raum und seinen Erscheinungen her sein gegenwärtiges und (zu)künftiges Dasein rational zu gestalten, die räumliche Dimension des Daseins also adäquat zu strukturieren" ... .

Bringt man dieses Ziel auf einen einzigen Begriff, so ergibt sich ... der Begriff der "Raumverhaltenskompetenz".

Durch diese Zitate aber dürfte belegt sein: Es ist nicht das disziplinäre chorologische Paradigma, von dem ich das Ziel 'Raumverhaltenskompetenz' ableite, sondern die durchgängige Erd-Raum-Gebundenheit, die erd-räumliche Dimension des Lebens.

Nun bedeutet Erd-Raum-Gebundenheit ja aber nichts anderes als das Eingebundensein in geosphärische Lagebeziehungen. Diese aber stellen zugleich den Kern des chorologischen Paradigmas im Sinne des chorologischen Axioms NEEFs (1956, S. 88 - 90; 1967, S. 23 - 24) (s. auch später) dar. Somit entsprechen sich zwar Bedingungsstrukturen des Lebens, als Erd-Raum- bzw. erd-räumliche Gegebenheiten, auf der einen, und paradigmatische Grundlage der Geographie, eben die auf die räumlichen Gegebenheiten der Erde gerichtete Perspektive der Geographie, auf der anderen Seite. Jedoch bedeutet dies, wie gezeigt, eben nicht, daß ich die Raumverhaltenskompetenz aus dem fachlichen Paradigma qua Paradigma ableite, sondern aus dessen lebensräumlichem Korrelat.

Ohne die Verwendung einer räumlich definierten Prämisse allerdings ist weder die Ableitung von Raumverhaltenskompetenz möglich noch kann eine Verhaltenskompetenz, die im Geographieunterricht vermittelt werden soll, dann Raum-Verhaltenskompetenz genannt werden. Man kommt also gar nicht umhin, ein räumliches Konstrukt (und das ist dann ja das lebensräumliche Korrelat zum chorologischen Paradigma) zur Ableitung und Benennung von Raumverhaltenskompetenz zu verwenden. Andernfalls dürfte BIRKENHAUER den Begriff Raum-Verhaltenskompetenz nicht benutzen, denn dieser schließt die räumliche Dimension des Lebens notwendig ein (Raum als System von erdoberflächigen Lagebeziehungen = räumlichen Merkmalen). Da BIRKENHAUER die Raumverhaltenskompetenz aber sowohl anerkennt als auch begrifflich handhabt, liegt seinen eigenen Aussagen und diesbezüglichen Ableitungen notwendig auch ein räumliches Paradigma zugrunde. Daß dies in der Tat zutrifft, zeigen einige Zitate aus BIRKENHAUER (1986.1):

- S. 62:

"Genau dieses Relativieren im räumlichen Bezug und im Weltbezug der eigenen Position ist seit langem Aufgabe des geographischen Unterrichts, das Kennenlernen der geographischen Lagebedingungen für die Wirkungsmöglichkeiten menschlicher Gesellschaften auf der Erde. In diesem Sinn 'hat' der Mensch 'Welt'; er kann, darf und muß sich daher auch mit geographischen Erscheinungen des Raumes befassen, muß in diesem Raum handeln, muß daher für dieses Handeln im Raum Raumverhaltenskompetenz erwerben".

- S. 64:

"Zur Meisterung des Lebens gehört die Durchdringung von Welt im kulturell-politischen, im räumlichen und naturwissenschaftlichen Sinn."

- S. 65:

"Auf diese Weise erwirbt der Schüler Perspektiven, die zwar von ihm ausgehen, aber über ihn hinaus gerichtet sind in die Welt, in den Raum, erwirbt der Schüler nach und nach räumliche Kompetenz ... bzw., gekoppelt mit entsprechendem Verhalten, Raumverhaltenskompetenz".

- S. 65:

"Unmittelbarer jedoch erfährt der Schüler diesen Welt- und Lebensbezug des Unterrichts von den oben genannten Lebensumfeldern her. Von dorthin können auch spezifisch fachliche Dimensionen erschlossen werden, die für die Durchdringung von Welt fundamental sind.

Diese Dimensionen betreffen die regionale Gegliedertheit der Erde nach verschiedenen räumlichen Typen. Solche räumlichen Typen sind:

- Funktionalregionen
- staatlich-territoriale Regionen
- Kulturräume
- Planungs- und Problemregionen
- die Geozonen (Landschaftsgürtel)
- Räume typischer Reliefausprägung.

Wenngleich in diesen Typen die fachliche Dimension des Raumes und der Region in den Vordergrund gestellt wird, so dienen sie umgekehrt doch zweifellos dem Ziel der Durchdringung von Welt im Sinne einer verständlichen Ordnung der sonst unüberschaubar großen Vielzahl räumlicher Phänomene, bzw. können sie zentral von fundamentalen Befindlichkeiten und Hauptproblemen des Lebens in unserer Welt her erschlossen werden."

- S. 70:

"Auf die Erdkunde angewendet, ergibt sich dann die folgende Aufgabe: Sie soll und muß die räumlichen Befindlichkeiten des Menschen in dieser Welt verständlich machen und zu Raumverhaltenskompetenz führen, indem sie diese Befindlichkeiten von den Grundbedürfnissen her erschließt und daran zeigt, wo Raumverhaltenskompetenz notwendig ist und warum dies so ist".

Nun zu der zweiten der beiden hier zu diskutierenden Fragen: Läßt sich Raumverhaltenskompetenz, wie BIRKENHAUER (1987.1, S. 215) meint, aus 'Mündigkeit' (als Schulziel) ableiten?

Um diese Frage beantworten zu können, ist zunächst der Terminus 'Mündigkeit' zu bestimmen (was angesichts der diesbezüglichen allgemeinen Konfusion und Willkür wie auch Leerformelhaftigkeit in der Erziehungswissenschaft (vgl. BIRKENBEIL 1980, S. 11; SOMMER 1984, Sp. 231) freilich für sich schon schwierig genug ist). BIRKENHAUER selbst versteht "Mündigkeit im Sinne von Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit" und hebt sie ausdrücklich gegen den Begriff der Emanzipation ab (1986.1, S. 63), was auch begründet erscheint (vgl. KÖCK 1980, S. 31 - 36; SOMMER 1984, Sp. 231/232).

Wie stellt sich dann aber BIRKENHAUERs Ableitung der Raumverhaltenskompetenz aus Mündigkeit (= Selbstständigkeit/Selbstverantwortlichkeit) dar? Wenngleich diese nicht ausdrücklich vorgenommen wird, so enthalten BIRKENHAUERs Ausführungen jedoch zwei Passagen, die für einen solchen Ableitungszusammenhang von Bedeutung sein könnten, und zwar:

- "Mündigkeit im Hinblick auf das Leben des Bürgers in dieser Welt und ihren Strukturen" (S. 215);
- "Mündigkeit des Bürgers - für Problemfelder in der 'Welt'" (S. 216).

Nun ist Mündigkeit/Selbstständigkeit/Selbstverantwortlichkeit allerdings nur denkbar in direkter Verknüpfung mit Verhalten, wobei Verhalten dann als umfassendster Begriff für alle denkbaren Zustände und Zustandsänderungen eines Subjekts verstanden wird, also Wahrnehmen und Beobachten ebenso einschließt wie Denken, Urteilen und Entscheiden oder den konkreten Vollzug von Verhaltensentscheidungen. Entsprechend kann es dann nicht die Beziehung 'Mündigkeit für bzw. im Hinblick auf etwas' geben, sondern nur die Beziehung 'mündiges/selbständiges/selbstverantwortliches Verhalten im Hinblick auf etwas'. Dabei stellt Mündigkeit/mündig dann ein Prädikat des Verhaltens dar und definiert als solches einen artbildenden Unterschied, insofern hierdurch die Unterklasse 'mündiges Verhalten' von der Unterklasse 'nichtmündiges Verhalten' abgegrenzt wird. Mithin läßt sich aus Mündigkeit zunächst kein Verhalten ableiten (als einer der drei Komponenten von Raumverhaltenskompetenz). Und als Folge davon kann auch Raumverhalten

nicht aus Mündigkeit abgeleitet werden. Denn dazu bedarf es einerseits eben des Verhaltens als Ausgangsbegriffs. Zum anderen ist dazu eine räumlich definierte Prämisse erforderlich, um das Kompositum Raumverhalten ableiten zu können. Mit BIRKENHAUERS Begriff 'Welt' ist diese Ableitung jedenfalls nicht zu leisten. Denn es gibt keinen vernünftigen Grund, BIRKENHAUERS Welt-Bezug notwendig als Raum-Bezug zu interpretieren. Vielmehr läßt er beliebige weitere Interpretationen zu, so daß der Raum-Bezug dann allenfalls eine dieser möglichen Interpretationen ist.

Mündigkeit/Selbständigkeit/Selbstverantwortlichkeit ihrerseits stellt im geographieunterrichtlichen und speziell dem hier zu diskutierenden Kontext (analog zu mündigem Verhalten) dann ein Merkmal von Raumverhalten dar, insofern es die Unterklasse des mündigen - im Unterschied zur Unterklasse des nichtmündigen - Raumverhaltens definiert. Die Fähigkeit zu so verstandenem, also mündigem/selbständigem/selbstverantwortlichem Raumverhalten aber ist nichts anderes als Raumverhaltenskompetenz. In diesem Sinn habe ich 1980 (S. 25) wie folgt argumentiert: "Da das Verhalten im und zum Raum jedoch notwendig autonome Entscheidungen voraussetzt (... "autonom" "urteilen" und "handeln"; KNAB), kommt es zuallererst und vordringlich darauf an, den Schüler als Schüler und späteren Erwachsenen zu befähigen, selbständig adäquate Raumverhaltensentscheidungen zu treffen. Die Fähigkeit aber, selbständig angemessene Raumverhaltensentscheidungen zu treffen, soll im folgenden mit dem ... Begriff "Raumkompetenz" bezeichnet werden.

Da es andererseits aber wiederum notwendig darauf ankommt, die jeweilige Raumverhaltensentscheidung auch tatsächlich zu realisieren, ist es zugleich erforderlich, auch den Verhaltensaspekt selbst, wengleich im Sinne einer implizierten Intention, in die geographische Zielformel einzubeziehen. Daher soll das Ziel des Geographieunterrichts im folgenden als 'Raumverhaltenskompetenz' und die Aufgabe des Geographieunterrichts dementsprechend als 'Vermittlung von Raumverhaltenskompetenz' verstanden werden."

Wenn die Mündigkeit/Selbständigkeit/Selbstverantwortlichkeit des Raumverhaltens somit aber im Begriff Raumverhaltenskompetenz eingeschlossen ist, braucht sie nicht mehr durch ein gesondertes Prädikat ausgewiesen werden (vgl. auch KÖCK 1986.1, S. 146). Zugleich aber ist es dann auch aus diesem Grund ebenso unmöglich wie entbehrlich, aus Mündigkeit Raumverhaltenskompetenz in dem hier definierten Sinn ableiten zu wollen.

Die Fortsetzung (d. h. die Kapitel "Paradigmatische Orientierung des Geographieunterrichts", "Regional- oder/und allgemeingeographischer Zugriff", "Zur Wissenschaftlichkeit und Begründung geographiedidaktischer Normen", "Notwendigkeit der Methodologiediskussion in der Geographiedidaktik" sowie die Literaturangaben) erscheint im nächsten Heft.