



Curriculare Regulative des Lehrplans Erdkunde für die Realschule in Nordrhein-Westfalen (Teil I)

Franz Thöneböhn

Zitieren dieses Artikels:

Thöneböhn, F. (1995). Curriculare Regulative des Lehrplans Erdkunde für die Realschule in Nordrhein-Westfalen (Teil I). *Geographie und ihre Didaktik*, 23(2), S. 91-107. doi 10.60511/zgd.v23i2.346

Quote this article:

Thöneböhn, F. (1995). Curriculare Regulative des Lehrplans Erdkunde für die Realschule in Nordrhein-Westfalen (Teil I). *Geographie und ihre Didaktik*, 23(2), pp. 91-107. doi 10.60511/zgd.v23i2.346

Curriculare Regulative des Lehrplans Erdkunde für die Realschule in Nordrhein-Westfalen¹

von FRANZ THÖNEBÖHN (Essen)

Die Lehrplantradition des Faches Erdkunde orientiert sich bis in die jüngeren Entwicklungen der 80er Jahre häufig eher an wissenschaftlichen Fragestellungen unterschiedlicher Provenienz (Geographie, Architektur, Raumplanung usw.) als an jenen Erfordernissen, wie sie sich aus den Bildungs- und Erziehungszielen sowie den Möglichkeiten des Lehrens und Lernens in der Schule ergeben. Eine erziehungswissenschaftliche Fundierung und Legitimation des Faches wird durch die Lehrpläne in der Regel nicht geleistet, obwohl schon der "Basislehrplan 'Geographie'" (1980) deutliche Hinweise in diese Richtung gegeben hat.

¹ Der Lehrplan wurde von einer Gruppe nordrhein-westfälischer Lehrerinnen und Lehrer unter Leitung des Verfassers entwickelt. Die wissenschaftliche Begleitung oblag Herrn Prof. Dr. E. Kroß (Bochum).

Oder anders ausgedrückt: Trotz verschiedener Impulse seitens der Geographiedidaktik, geographische Inhalte und Ziele von Bildung und Erziehung in dialektischer Weise aufeinander zu beziehen (z.B. ENGELHARD/HEMMER 1989, S.27), sind bislang nur wenige Lehrpläne diesem Gedanken explizit gefolgt. Im Gegenteil: Die Sichtung neuerer Geographielehrpläne hinterläßt den Eindruck, daß nach beachtenswerten Neuansätzen in der Zeit der Curriculumreform der 70er Jahre nunmehr restaurative Momente etwa in Form reiner Stoffkataloge die 'Entwicklung' bestimmen. Dies mag – sieht man von Ausnahmen ab (z.B. GEIGER 1990, S.17; VOLKMANN 1990, S 39 f.) – in dem Versäumnis der Geographiedidaktik begründet sein, innovative Ansätze, wie sie etwa im Lehrplan Erdkunde für die Hauptschule des Landes Nordrhein-Westfalen (1989) vorliegen, kritisch-konstruktiv zu diskutieren.

1. Ausgangsposition und Struktur des Lehrplans

Der am 01.08.1994 in Kraft getretene Lehrplan Erdkunde für die Realschule in Nordrhein-Westfalen stellt den Versuch dar, das Fach als Bestandteil eines ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungskonzepts zu konstituieren. Ganzheitlich verweist auf die Einbettung fachlichen Lernens in einen fachübergreifenden schulischen und außerschulischen Sozialisations- und Erziehungskontext.

Erdkunde wird demnach als einer jener zahlreichen 'Wasserträger' verstanden – und zwar als ein sehr wesentlicher –, der durch seine Gegenstände, Fragestellungen, Erkenntnisweisen und die aufgrund geographischen Lernens eröffneten Handlungsperspektiven jungen Menschen Hilfen auf dem Weg zur Mündigkeit anbietet. Die Erdkunde gehört also in den Kanon der Schulfächer hinein, weil sie "eine als wesentlich betrachtete Funktion innerhalb der jeweiligen Gesellschaft erfüllt" (BIRKENHAUER 1987, S. 214), weil sie als Bestandteil einer "allgemeinen Grundbildung" (VOLKMANN 1990) unverzichtbar ist und "raumbezogene Schlüsselqualifikationen" (KÖCK 1993) vermittelt. Dieser Verweis auf geographiedidaktische Positionen läßt nicht den Schluß zu, der Lehrplan folge einer dort ausgewiesenen Denkschule (die es im übrigen als Paradigma nicht gibt). Er versucht vielmehr, wesentliche Überlegungen aus verschiedenen Diskussions- und Denkansätzen der letzten Jahre (vgl. Literaturverzeichnis des Lehrplans (LP): S.141 ff.) in ein praxisorientiertes, theoretisch fundiertes und widerspruchsfreies Lehrplankonzept einfließen zu lassen. Daß in diesem Zu-

sammenhang auch die internationale Entwicklung beobachtet und angemessen berücksichtigt wurde, versteht sich von selbst (vgl. Internationale Charta der Geographischen Erziehung 1992).

Die sich anschließenden Ausführungen stellen den Versuch dar, den Lehrplan didaktisch zu positionieren, d.h. seine Einbettung in den bildungspolitischen, den erziehungswissenschaftlichen und den geographiedidaktischen Kontext am Beispiel ausgewählter curricularer Regulative nachzuzeichnen. Schon aus Platzgründen muß vieles ausgeblendet bleiben, und selbst das Ausgeführte stellt notwendigerweise eine Akzentuierung dar.

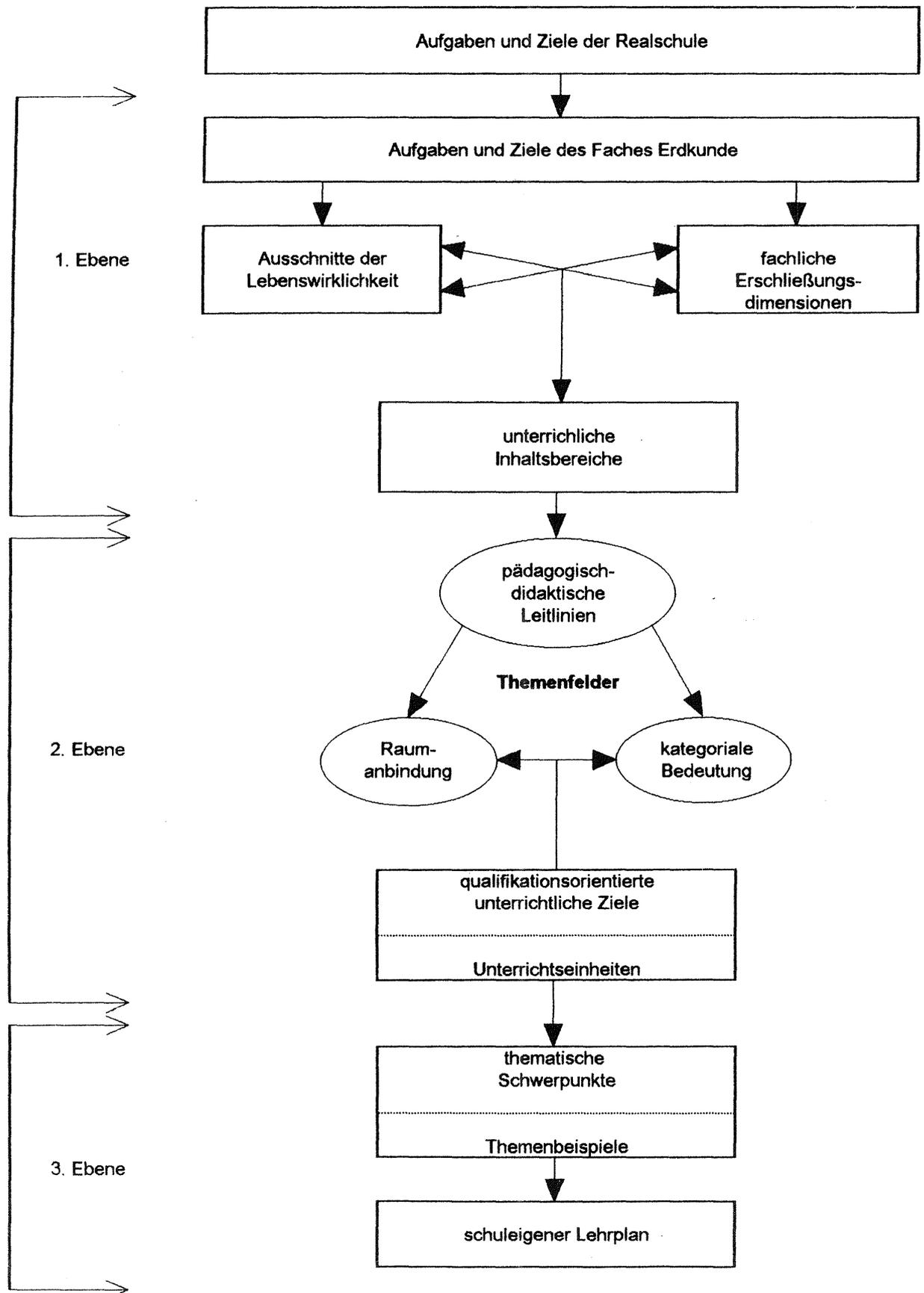
Zunächst erfolgt gleichsam als 'advance organizer' ein Einblick in die Grobstruktur des Lehrplans, da nur durch deren Kenntnis die sich anschließenden Ausführungen einzuordnen sind.

2. Struktur des Lehrplans

Die curricularen Entscheidungen werden auf drei Ebenen getroffen (Abb. 1). Sie unterscheiden sich durch ihren Konkretheitsgrad bzw. durch ihre Nähe zum Unterricht. Anknüpfend an die Aufgaben und Ziele der Schule werden auf der ersten Ebene unter dem (durch den Kultusminister vorgegebenen) Strukturierungselement "Aufgaben und Ziele des Faches Erdkunde" dessen Gegenstand und Ziel sowie seine Aufgaben und die anzustrebenden Qualifikationen ausgewiesen. Die Qualifikationen durchwirken als zentrales Strukturelement den Lehrplan, so daß er eine qualifikationsorientierte Leitlinie erhält. Dementsprechend gelangen nur solche Inhalte in den Lehrplan, die auf die Ziele der Schule und des Erdkundeunterrichts ausgerichtet sind. Sie werden als "unterrichtliche Inhaltsbereiche" durch die Kreuzung der Steuerungselemente "Ausschnitte der Lebenswirklichkeit" und "fachliche Erschließungsdimensionen" in einer Matrix auf heuristische Weise gewonnen.

Auf der zweiten Ebene erfolgt die Weiterentwicklung der unterrichtlichen Inhaltsbereiche zu "Themenfeldern". Im Lehrplan ausführlich dargelegte "pädagogisch-didaktische Leitlinien", Überlegungen zur "Raumanbindung" und die "kategoriale Bedeutung" eines unterrichtlichen Inhaltsbereichs klassifizieren

Abb.1 : Strukturskizze curricularer Entscheidungen



diesen als 'lehrwürdig' bzw. 'lernenswert' im Rahmen eines Themenfeldes. Der Lehrplan umfaßt 19 solcher Themenfelder, die mit ihren qualifikationsorientierten unterrichtlichen Zielen, ihren Unterrichtseinheiten und den Vorgaben zur Raumanbindung zur Obligatorik des Lehrplans gehören.

Als Anregung zur Gestaltung des schuleigenen Lehrplans in den Fachkonferenzen der Schulen weisen die Themenfelder zudem "thematische Schwerpunkte" und "Themenbeispiele" aus. Damit wird auf der dritten Ebene die größte Nähe zum Unterricht erreicht.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf zentrale curriculare Regulative des Lehrplans: auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, den Gegenstand und das Ziel des Faches, auf die Qualifikationen, die unterrichtlichen Inhaltsbereiche, und die Themenfelder; angesprochen werden zudem Gesellschafts-, Wissenschafts- und Schülerorientierung als Prinzipien des Lehrens und Lernens.

Diese Auswahl curricularer Regulative erlaubt am ehesten eine Rückmeldung der Praxis an die geographiedidaktische Theoriebildung.

3. Bildungs- und Erziehungsziel der Schule

Die Trias Verfassung, Richtlinien, Lehrplan verweist auf die Einbindung des Lehrplans in den Kontext gesetzlicher Vorgaben, gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und Grundströmungen.

Ausgehend von den Leitvorstellungen des Art. 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen formulieren die Richtlinien gleichsam als pädagogische Präambel aller Fachlehrpläne den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule. Dieser besteht darin, "Schülerinnen und Schülern Anregungen und Hilfen auf dem Weg zur Mündigkeit" (Richtlinien S. 4) anzubieten. *Mündigkeit* wird damit als zentrales Ziel von Bildung und Erziehung ausgewiesen. Der Mündigkeitsbegriff signalisiert eine "aufklärende" Wirkung des Lernens im Erdkundeunterricht. Gemeint ist die Aufklärung über die Erde und die sie gestaltende Einwirkung des Menschen mit dem Ziel der individuellen Orientierung, so daß der Schüler befähigt wird, selbstbestimmt und verantwortungsbewußt zu handeln.

Daß damit einerseits das Programm der Aufklärung angesprochen ist, durch den Mut zum Vernunftgebrauch dem Menschen den "Ausgang ... aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit" zu ermöglichen, ist durchaus gewollt (z.B. SCHRAND 1989). Allerdings schwingt in dieser Mündigkeitsvorstellung ADORNOs Gedanke der "Dialektik der Aufklärung" mit. Gerade die Entwicklung der modernen Gesellschaft hat gezeigt, zu welch lebensbedrohenden Problemen die Fetischisierung der technisch-instrumentellen Vernunft führen muß (BECK 1986). Dieses Wissen um die Zwiespältigkeit der Vernunft führt zur stringenten theoretischen Rückbindung des Mündigkeitsbegriffs an das Konzept kritisch-konstruktiver Didaktik im Sinne KLAFKIs. Die generelle Zielbestimmung des Unterrichts ist es demnach, "den Lernenden Hilfen zur Entwicklung ihrer *Selbstbestimmungs-* und *Solidaritätsfähigkeit*, deren eines Moment *Mitbestimmungsfähigkeit* ist, zu geben.

Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit schließen, als konstitutive Momente, rationale Diskursfähigkeit, d.h. Fähigkeit zur Begründung und Reflexion, entwickelte Emotionalität und Handlungsfähigkeitein" (KLAFKI zuletzt 1991, S. 256). Zum einen eröffnet der Lehrplan den Schülern Chancen zu erfahren, daß sie durch ihr eigenes Handeln im Alltag zur Konstruktion der Wirklichkeit, auch der räumlichen, entscheidend beizutragen vermögen (vgl. BERGER / LUCKMANN 1989). Zum anderen finden die Handlungserfahrungen dort ihre Grenzen, wo die Schwelle zu ernsthafter und voller Verantwortlichkeit erreicht wird (z.B. KNEPPER 1986).

Curriculare Gestalt gewinnt Mündigkeit in fünf grundlegenden Befähigungen, die die Richtlinien präzisieren als:

- Entfaltung von Individualität und Aufbau sozialer Verantwortung,
- kulturelle Teilhabe,
- ethisches Urteilen und Handeln,
- verantwortliche Tätigkeit in der Berufs- und Arbeitswelt,
- Mitbestimmung und Mitverantwortung in einer demokratisch verfaßten Gesellschaft (RL, S. 11 ff.).

Diese grundlegenden Befähigungen werden für den Erdkundeunterricht transformiert und in ihrer fachlichen Akzentuierung beschrieben:

- Gewinnung eines wissenschaftlich gesicherten Bildes der Erde durch gezielte Anwendung fachlicher Methoden und Förderung der Informationsverar-

- beitung (Ziel: Förderung der individuellen Orientierung und der Solidarität mit anderen Menschen),
- Einblick in die Mannigfaltigkeit und Eigenständigkeit anderer Kulturen (Ziel: interkulturelle Erziehung),
 - Analyse des Zustandes der Erde und der Lebensbedingungen (Ziel: Stützung einer nachhaltigen Entwicklung nach umweltethischen Gesichtspunkten),
 - Einblick in raumrelevante sozioökonomische Strukturen und Prozesse und weltumspannende arbeitsteilige Systeme (Ziel: Förderung vernetzten Denkens),
 - Einblick in raumrelevante Planungs- und Entwicklungsprozesse (Ziel: Mitbestimmung und Mitverantwortung im Sinne einer ökologisch verantwortbaren Entwicklung) (vgl. LP, S. 11 ff.).

4. Gegenstand und Ziel des Faches

Dem Ziel der Mündigkeit, wie es in den grundlegenden Befähigungen der Richtlinien konkretisiert und im Sinne KLAFKIs als Symbiose unterschiedlicher Fähigkeiten verstanden wird, entspricht auf der curricularen Ebene das Erfordernis, jungen Menschen solche Qualifikationen im Sinne von Handlungsdispositionen zu vermitteln, die sie in die Lage versetzen, gegenwärtige und zu erwartende Lebenssituationen zu bewältigen (ROBINSOHN 1981, S. 45) und zu gestalten.

Wenn auch mit einem etwas stärkeren erzieherischen und politischen Impetus versehen, so weisen diese Qualifikationen doch eine hohe Affinität zu den von KÖCK (1993) beschriebenen Schlüsselqualifikationen des Erdkundeunterrichts aus.

Der Lehrplan geht in diesem Zusammenhang davon aus, daß der Bezug zum Raum und das Eingebundensein in die Zeit zu den existentiellen Erfahrungen des Menschen gehören und damit zeitüberdauernd lebensbedeutsam sind. Schülern Hilfen zur Mündigkeit zu geben, d.h. u.a. "auf die eigenen Beziehungen zur natürlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit im Sinne begründeter Zielsetzungen aktiv einzuwirken" (KLAFKI 1991, S: 256), bedeutet also auch, die Entwicklung bestimmter Fähigkeiten und Bereitschaften im Umgang mit dem Raum und den dort lebenden Menschen zu unterstützen:

"Gegenstand des Erdkundeunterrichts ist (dementsprechend) der Raum in seiner natürlichen Ausprägung und als Bedingung und Ausdruck menschlichen Handelns. Zum einen sind die Menschen an den Raum gebunden und somit seinen Einflüssen ausgesetzt. Zum anderen gestalten und belasten sie den Raum, indem sie ihn in vielfältiger Weise nutzen. Diese wechselseitige Verflechtung ist in den Mensch-Raum-Beziehungen konkretisiert.

Sie bilden den Arbeitsschwerpunkt des Erdkundeunterrichts. Damit sind sowohl die Naturfaktoren als auch kulturelle, ökologische, technische, sozioökonomische und politische Einflüsse angesprochen, die in ihren wechselseitigen Verschränkungen das heutige Bild des Raumes mit seinen Objekten, Strukturen und Prozeßabläufen bedingen.

Für den Unterricht bedeutsam sind solche auf den Gegenstand des Faches bezogenen Inhalte, durch die die Schülerinnen und Schüler so in Erkenntnisprozesse eingebunden werden, daß sich Leitlinien für kompetentes und verantwortungsbewußtes Handeln ergeben" (LP, S. 35).

Entsprechend wird der Beitrag des Erdkundeunterrichts zum Bildungs- und Erziehungsauftrag mit dem Ziel *raumbezogener Handlungskompetenz* (THÖNE-BÖHN 1986, S. 217) als konstitutiver Bestandteil allgemeiner Handlungskompetenz erfaßt:

Sie wird als die individuelle Verfügbarkeit über kognitive, sprachliche und soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten und als Bereitschaft verstanden, das Handeln nach ethischen und demokratischen Prinzipien auszurichten. Sie schließt Wahrnehmungs-, Reflexions- und Urteilsfähigkeit ebenso ein wie zielgerichtetes aktives Tun in persönlichen und gesellschaftlichen Anforderungssituationen" (LP, S. 35)

Die Zielformel des Erdkundeunterrichts möchte eine disziplinäre Abgrenzung vermeiden. Sie plädiert vielmehr für die Einbeziehung fachlichen Lehrens und Lernens in ein sozialisationstheoretisch begründetes Konzept menschlicher Entwicklung und Erziehung, wie es von HURRELMANN modellhaft als produktive Verarbeitung der inneren und äußeren Realität (1986, S. 62 ff.) entfaltet wird. Die Entwicklung von Handlungskompetenz einer Person spielt im Rahmen dieses Sozialisationskonzepts *die* entscheidende Rolle, d.h. der Begriff des Handelns wird unter Rückgriff auf einschlägige theoretische Begründungen zur zentralen analytischen Kategorie (HURRELMANN 1986, S. 75). "In einem weiten Begriffsverständnis soll als Handlungskompetenz der Zustand der indivi-

duellen Verfügbarkeit und der angemessenen Anwendung von Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Auseinandersetzung mit der äußeren Realität, also mit den zentralen und dinglich-materiellen Lebensbedingungen bezeichnet werden" (HURRELMANN 1986, S.160). Handlungskompetenz schließt begrifflich stets kognitive, moralische, emotionale, sprachliche, soziale und ästhetische Kompetenzen ein (z.B. HURRELMANN 1986, S. 161 f.; SEMBILL 1992, S.99 ff).

Handlungskompetenz als Zielformel des Erdkundeunterrichts kennzeichnet folglich jene besonderen Fähigkeiten und Bereitschaften, mit der Erde und allem Lebendigen verantwortungsbewußt umzugehen. Dazu gehört die *Bewahrung der Erde im Sinne der Unterstützung einer nachhaltigen Entwicklung* ebenso wie die *Übernahme sozialer Verantwortung*; damit sind zugleich die beiden inhaltlichen Leitideen des Lehrplans benannt (NEGT 1988; KROSS 1991/1992; HAUBRICH 1993).

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.

Vorab eine Anmerkung: Es ist keineswegs beabsichtigt, eine möglicherweise konsensfähige Zielformel des Geographieunterrichts in Frage zu stellen. Da aber Begriffe freilich auch Bedeutungen und Programme vermittelt werden, ist es an dieser Stelle unumgänglich, das gewählte Ziel zu fundieren, d.h. darzulegen, inwieweit es in besonderer Weise imstande ist, die Botschaft des Lehrplans zu transportieren.

Exkurs:

Zunächst ist darauf hinzuweisen, daß die Theoriebildung im Rahmen psychologischer Forschung keine Bewertung der einen oder anderen Begrifflichkeit als richtig bzw. falsch erlaubt, mit Blick auf den Lehrplan höchstens als angemessen oder weniger angemessen. Beispielhaft sei in diesem Zusammenhang auf die Auseinandersetzung mit der Begriffstriade Handeln/Tun/Verhalten hingewiesen – hier sind nur Handeln und Verhalten von Interesse –, die bei AEBLI (1980) und GROEBEN (1986) zu unterschiedlichen Ergebnissen führt: Während AEBLI Handeln als Teilmenge des Verhaltens

versteht, und zwar bezogen auf "Bereiche des Tuns mit hohem Grad der Bewußtheit und Zielgerichtetheit" (1980, S 20; vgl. auch v. CRANACH u.a. 1980), bezeichnet Handeln nach GROEBEN "hochkomplexe Ausgangseinheiten (Unterstreichung, Vf.), die durch die operative Wirksamkeit der subjektiven Intentionalität und dementsprechend subjektiv-individuelle Bedeutungsdimensionen gekennzeichnet sind" (1986, S.185). Dem Verhaltensbegriff schreibt er – in Abgrenzung zum Handlungsbegriff – solch eine bewußte Intentionalität nicht zu. WAHL postuliert für Handeln, Tun und Verhalten "drei verschiedene psychologische Gegenstandseinheiten" (1991, S. 19) und wendet sich folglich dagegen, Handeln als Teilmenge von Verhalten aufzufassen. Zu Recht weist er auf die Gefahr hin, den Verhaltensbegriff etwa durch die Hereinnahme innenpsychischer Prozesse zu stark auszuweiten, so daß er ins Unspezifische und Mehrdeutige abgeleitet (1991, S. 22). So verfährt jedoch KÖCK – durchaus in Anlehnung an bestimmte Denkrichtungen in der Psychologie –, wenn er Handeln als Unterklasse von Verhalten ausweist und in diesem Zusammenhang zwischen bewußtem, intentionalem und äußerlich beobachtbarem Verhalten (= Handeln) und innerem, nicht beobachtbarem mentalen Verhalten wie Denken, Urteilen, Entscheiden usw. unterscheidet (1993, S.15).

Der Lehrplan versteht indessen, der dortigen Definition entsprechend Handlung als zielgerichtete Ganzheit, bei der Handlungsplanung als ein internes Probe-Handeln und Handeln als Realisierung von geplanten Handlungen miteinander vernetzt sind (z.B. HECKHAUSEN 1989, S.13 f. in Anlehnung an Max WEBER 1921; vgl auch DÖRNER/KAMINSKI 1987, S. 75; SEMBILL 1992, S.102). Reflexhafte, auf Reize im Sinne des Behaviorismus klassischer Prägung reagierende Verhaltensweisen sind im Bildungs- und Erziehungskontext nicht von primärem Belang.

Nun könnten die so gekennzeichneten Positionen als irrelevant für die Praxis und ausschließlich aus erkenntnistheoretischen Gründen als diskutierbar bewertet werden. Dem ist jedoch nicht so, denn an dieser Stelle kommt die Praxis ins Spiel. In der Wahrnehmung der Lehrerschaft hat sich der behaviorismusnahe Verhaltensbegriff verbraucht, dies insbesondere vor dem Hintergrund der letztlich gescheiterten Curriculumreform der 70er Jahre. Erinnerung sei etwa an die unseligen 'Verhaltens'-Segmentierungen in Katalogen taxonomieorientierter operationalisierter Lernziele.

Gestützt wird die Entscheidung des Lehrplans auf lernpsychologischer Ebene durch einen weiterentwickelten Lernbegriff. KÖCK reklamiert Lernen als "Verhaltensänderung" (1993, S. 15), um auch aus dieser Perspektive die Zielformel "Raumverhaltenskompetenz" zu stützen, trägt damit aber implizit der Entwicklung von den traditionellen behavioristischen Lerntheorien hin zur kognitiven Lernpsychologie nur begrenzt Rechnung. Der Lehrplan ist jedoch letzterer explizit verpflichtet. Lernen wird dort, der dominierenden Auffassung in der Lernpsychologie folgend, verstanden als "Erwerb und Veränderung von Wissen und Fertigkeiten in Interaktionen mit externen Instanzen" (MANDL/FRIEDRICH 1992, S. 5), d.h. als Prozeß der effizienten Informationsverarbeitung ("good information processing" - PRESSLEY u. a. 1989), im Verlauf derer es zu einer Veränderung des kognitiven Apparats kommt. Merkmale solchen Lernens sind Intentionalität, Bewußtheit sowie der Rückgriff auf Wissensstrukturen einschließlich der Strategien und der (metakognitiven) Reflexion des Wissenserwerbs. Die griffige Formel von "skill and will" (McCOMBS, MARZANO 1990) verweist schließlich auf die Verbundenheit von emotional-motivationalen und kognitiven Prozessen.

Stellt man zudem in Rechnung, daß von der Zielformel den Lehrplans ein Impuls ausgehen soll, das Agieren auf der Erde, den Umgang mit den Menschen und dem Raum nach ethischen und demokratischen Prinzipien auszurichten und sich für die Durchsetzung dieser Prinzipien in Rahmen der Möglichkeiten einzusetzen, so erscheint der Handlungsbegriff angemessener, diese Absichten des Lehrplans zu integrieren, als es durch den bildungsgeschichtlich ausgebeuteten Verhaltensbegriff möglich ist. Bei dieser Einschätzung werden neobehavioristische Positionsveränderungen im Vergleich zum klassischen Behaviorismus keineswegs verkannt; gleichwohl hat der Verhaltensbegriff seinen paradigmatischen Charakter im Kontext zeitgemäßer und zukunftsverpflichteter Bildungs- und Erziehungsbemühungen eingebüßt (Merke: Es gibt nichts Gutes, außer man tut es.).

Daß in der Geographie, in der Geographiedidaktik und der Schulpraxis die Befürworter handlungstheoretischen Denkens zunehmen, sei nur am Rande erwähnt (z.B. BÖRSCH/LORENZ 1977; PINCHEMEL 1982; HASSE 1984; THÖNEBÖHN 1986; ALBRECHT 1987; SEDLACEK 1987; WERLEN 1987; ENGELHARD 1987; SCHRAND 1990). Sie stimmen damit WIRTH zu, der für die Geographie schon 1981 perspektivisch feststellte: "In den jeweils aktuellen Handlungssituationen wird sowohl die soziale Wirklichkeit als auch die unbelebte Umwelt vom Menschen immer wieder neu geschaffen, neu definiert, neu interpretiert. Damit erscheint es für die Geographie unabweisbar, sich künftig intensiv mit modernen Handlungstheorien zu befassen" (1981, S. 193). Wieviel mehr noch muß dieses Postulat für die Geographiedidaktik Geltung beanspruchen!

4. Qualifikationen

Sieben *Qualifikationen* greifen das Ziel und die Aufgaben des Erdkundeunterrichts auf. Sie sind auf individuelle und gesellschaftliche Lebenssituationen in Gegenwart und Zukunft hin entworfen und kennzeichnen jene Handlungsdispositionen, durch die Schülerinnen und Schüler am Ende der Schulzeit fähig und bereit sein sollen, in raumbezogenen Anforderungssituationen verantwortungsbewußt und kompetent zu handeln.

Die Abfolge der Qualifikationen bedeutet keine Rangfolge.

Es handelt sich vielmehr um einen Katalog gleichwertiger, ineinandergreifender und sich ergänzender Anforderungen:

- "1. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Fähigkeit und Bereitschaft entwickeln, sich in ihrer Umwelt und auf der Erde orientieren zu können (Orientierung). ...
2. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Fähigkeit und Bereitschaft entwickeln, sich Methoden geographischen Arbeitens anzueignen, diese zur selbst-

tätigen, kritischen Erschließung neuer Erkenntnisse einzusetzen und so Methodenkompetenz zu erlangen (Methoden).

3. *Die Schülerinnen und Schüler sollen die Fähigkeit und Bereitschaft entwickeln, die Subjektivität räumlicher Wahrnehmungen zu erfassen und bei Werturteilen und Entscheidungen angemessen zu berücksichtigen (Wahrnehmung). ...*
4. *Die Schülerinnen und Schüler sollen die Fähigkeit und Bereitschaft entwickeln, mit den Ressourcen der Erde schonend umzugehen und zu ihrer ökologisch und sozial verantwortbaren Nutzung beizutragen (Ökologie). ...*
5. *Die Schülerinnen und Schüler sollen die Fähigkeit und Bereitschaft entwickeln, sich mit Menschen und ihren Problemen im Nahraum und in Deutschland zu identifizieren, ohne die für die Entwicklung räumlicher Identität wichtigen wechselseitigen Verflechtungen mit anderen Ländern und Völkern zu vernachlässigen (Identität). ...*
6. *Die Schülerinnen und Schüler sollen die Fähigkeit und Bereitschaft entwickeln, an der Gestaltung des Lebensraumes mitzuwirken und Möglichkeiten zur Einflußnahme auf raumpolitische Entscheidungen zu nutzen (Mitwirkung). ...*
7. *Die Schülerinnen und Schüler sollen die Fähigkeit und Bereitschaft entwickeln, anderen Menschen, fremden Völkern und Kulturen in dem Bewußtsein zu begegnen, daß offene, vorurteilsfreie Kontakte und solidarisches Handeln zum Abbau von Disparitäten beitragen und das gewaltfreie, friedliche Zusammenleben aller fördern (Solidarität). ..." (LP, S. 38 f.).*

In diesen Qualifikationen wird fachbezogenes Lernen als stützendes Element des den Lehrplan fundierenden ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungskonzepts transparent. Zur Verdeutlichung dieses Zusammenhangs wird im folgenden die Beschreibung der ersten Qualifikation aufgeführt.

Die dortige Kennzeichnung von Orientierung reicht weit über das rein räumliche Orientieren, so wie es üblicherweise in der Geographiedidaktik verstanden wird, hinaus (vgl. FUCHS 1985). Räumliche Orientierung verschmilzt gleichsam mit der Orientierungssuche des jungen Menschen in der Gesellschaft. Sie wird Bestandteil derselben; ohne sie ist das Erreichen von Mündigkeit nicht möglich:

"Raum und Zeit sind Grunddimensionen menschlichen Daseins. Zur Entwicklung raumbezogener Handlungskompetenz gehört es deshalb, daß Schülerinnen und Schüler lernen, sich auf der Erde schnell und sicher zu orientieren. Sie nehmen mit der Welt um sich herum zahlreiche Beziehungen auf, außerdem nutzen sie durch Reisen gewonnene Erfahrungen und durch Medien vermittelte Informationen.

Auf einer ersten Ebene geht es um die räumliche Orientierung, die traditionell mit topographischem Lernen in Beziehung gebracht wird. Auf einer zweiten Ebene verbinden sich topographisches, inhaltlich-thematisches und methodisches Lernen. Damit wird zunächst die Motivation beim Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sichergestellt, darüber hinaus soll es zu sinnvollen Strukturierungen des Wissens als Voraussetzung erfolgreicher Lern- und langfristig wirksamer Verhaltensleistungen kommen.

Die Qualifikation weist auf dieser Ebene auch darauf hin, als Basis dieser und aller weiteren Qualifikationen ein solides geographisches Grundwissen zu erwerben. Zu diesem Grundwissen gehören Kenntnisse der grundlegenden Normen und Wertvorstellungen der Gesellschaft, da diese die Raumentwicklung nachhaltig beeinflussen.

Durch die Vermittlung und Aneignung kategorialer Einsichten trägt die Qualifikation auf einer dritten Ebene dazu bei, daß Schülerinnen und Schüler über subjektive Erfahrungen und tägliches Handeln hinausgehend ihre Position in der Gesellschaft erkennen und so ihre Handlungskompetenz erweitern" (LP, S. 38 f.).

Der Rückgriff auf den Qualifikationsbegriff ist nicht ganz unproblematisch, führt er doch möglicherweise zu dem Mißverständnis, junge Menschen zum Funktionieren in bestimmten Situationen erziehen zu wollen. Eine solche Interpretation drängt sich auf, sofern man bei der ROBINSOHN'schen Vorsteilung verharret, Qualifikationen zur **Bewältigung** von Lebenssituationen und der dort geforderten Funktionen zu fordern (1971, S. 45). Der Lehrplan geht über diesen funktionalistisch interpretierbaren Bewältigungsbegriff im Sinne des angemessenen Reagierens auf bestimmte Anforderungssituationen hinaus.

Explizit fordert er das ethisch verantwortbare **gestaltende** Handeln ein (vgl. z.B. KROSS 1992; KÖCK 1993). Es ist dies ein qualifiziertes Handeln,

das als aufgeklärte Einflußnahme auf sich herausbildende Anforderungssituationen und Entwicklungen zu kennzeichnen ist.

5. Unterrichtliche Inhaltsbereiche

Eine der zentralen Fragen jeder Lehrplanentwicklung lautet: Was sollen Schüler lernen, um bestimmte Ziele zu erreichen? Im Sinne des Bildungs- und Erziehungsauftrags 'Mündigkeit' verweisen die Richtlinien auf solche Inhalte, "die den Schülerinnen und Schülern die selbständige Erschließung der Lebenswirklichkeit ermöglichen und die sie für die Notwendigkeit von Perspektiven und Maßstäben für eine human zu gestaltende Gegenwart und Zukunft aufschließen" (RL, S.18).

Unter fachlicher Perspektive resultiert daraus die Forderung, erschließungsmächtige, für den Unterricht relevante Inhalte aus der Vielzahl geographischer Gegenstände zu identifizieren.

Verfahren zum Auffinden von Inhalten für den Erdkundeunterricht haben auf der allgemein- und fachdidaktischen Theorieebene eine Reihe von Vorbildern. So hat der sog. Strukturgitter-Ansatz (BLANKERTZ 1975; LENZEN/MEYER 1975) Einfluß auf die curriculare Diskussion im Fach Erdkunde gehabt (z.B. BIRKENHAUER, FUCHS u.a. 1978; KROSS 1979; SCHRAND 1979), ohne daß es daraufhin aber zu nachhaltigen Auswirkungen auf die Praxis der Lehrplanentwicklung gekommen ist. Im Gegenteil: Die Curriculum-Diskussion der 70er Jahre scheint eine eher abschreckende Wirkung auf die Praxis gehabt zu haben. Die vier von SCHULTZE eingeführten Kategorien zur Strukturierung allgemeingeographischer Themen (1970) und auch die sog. Daseinsgrundfunktionen (z.B. BIRKENHAUER 1974) haben zwar temporär begrenzt die Konzeption von Schulbüchern beeinflußt, konnten allerdings eine allgemeine Akzeptanz nicht erlangen.

So verwundert es nicht, daß in den meisten Lehrplänen des letzten Jahrzehnts auf curriculare Begründungs- und Systematisierungsverfahren verzichtet wird, die Lehrpläne vielmehr dazu übergegangen sind, inhaltliche Entscheidungen schlicht mitzuteilen. Beim vorliegenden Lehrplan ist zur Identifikation unterrichtlicher Inhaltsbereiche ein vergleichsweise aufwendiges Suchverfahren auf

der Grundlage einer Matrix entwickelt worden (Abb. 2). Die unterrichtlichen Inhaltsbereiche ergeben sich durch die Kreuzung der Steuerungselemente "Ausschnitte der Lebenswirklichkeit" und "fachliche Erschließungsdimensionen". Dabei handelt es sich nicht um ein streng logisches Ableitungsverfahren, sondern um ein den Kriterien der Transparenz und Plausibilität verpflichtetes heuristisches Vorgehen vor dem Hintergrund der Bildungs- und Erziehungsziele der Schule und auf der Folie der Qualifikationen des Erdkundeunterrichts.

Um die Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten und – was noch wichtiger erscheint – zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Lehrplan herauszufordern, beinhaltet dieser eine detaillierte Begründung des Verfahrens. Zunächst sind Ausschnitte aus der grundsätzlich unteilbaren hochkomplexen Lebenswirklichkeit, um deren Erschließung es ja geht, identifiziert und beschrieben worden. Diese "Ausschnitte der Lebenswirklichkeit" erfüllen zwei Bedingungen. Zum einen genügen sie nach dem derzeitigen Kenntnisstand dem Anspruch, bedeutende, der konkreten Erfahrung der Schüler zugängliche Bezugsgrößen mit hoher Gegenwarts- und Zukunftsrelevanz zu repräsentieren. Zum anderen sind sie den Fragestellungen und Erkenntnisweisen der allgemeinen bzw. thematischen Geographie zugänglich und mit ihren Verfahren und Erklärungsansätzen zu bearbeiten.

Der möglicherweise als Verwerfung innerhalb der "Ausschnitte der Lebenswirklichkeit" gedeutete Begriff "Ungleichheiten" wurde aufgenommen, um mit Nachdruck auf die disparitären Lebensbedingungen als einem zentralen sozialen Problem neben den ökologischen Belastungen der Erde hinzuweisen.

Die spezifischen Leistungen des Faches zur Erschließung der Lebenswirklichkeit und zur Entwicklung von Handlungskompetenz konkretisieren sich in den vier Kategorien *Raumausstattung*, *Raumverflechtung*, *Raumbelastung* und *Raumgestaltung*.

Als "fachliche Erschließungsdimensionen" verweisen sie in ihrer Bündelung auf die *Nutzung* des Raumes durch den Menschen, und sie erlauben eine Systematisierung fachlicher Erkenntnisse. Indem die Dimensionen *Raumorientierung* und *Raumwahrnehmung* an den Kopf der Matrix gestellt werden, wird ihre übergreifende didaktische Funktion unterstrichen. Sie beziehen sich unmittelbar auf die Lehr- und Lernabsichten in Anbindung an die konkrete Erfahrungswelt der Schüler. Im Sinne der ersten Qualifikation (s.o.) wird damit die Bedeutung der

Abb. 2 : Matrix unterrichtlicher Inhaltsbereiche

fachliche Erschließungsdimensionen		Raumorientierung - Raumwahrnehmung			
		(1) Raumausstattung	(2) Raumverflechtung	(3) Raumbelastung	(4) Raumgestaltung
Ausschnitte der Lebenswirklichkeit		(1) Raumausstattung	(2) Raumverflechtung	(3) Raumbelastung	(4) Raumgestaltung
(1) Natur	Geofaktoren	Geofaktoren	Ökosysteme / Geozonen	Naturgefährdung	Naturschutz / Landschaftspflege
(2) Ressourcen	Geopotiale	Geopotiale	Energieversorgung	Grenzen der Tragfähigkeit / Überbevölkerung Globale Umweltgefährdung	Umweltverträgliches Wirtschaften / Ressourcenschutz
(3) Arbeit	Arbeitsstätten und Wirtschaftsbereiche / Standortgegebenheiten	Arbeitsstätten und Wirtschaftsbereiche / Standortgegebenheiten	Arbeitsteilung / Verkehr	Ökonomie-Ökologie-Konflikt	Wirtschaftsförderung / Humanisierung der Arbeitswelt
(4) Versorgung und Konsum	Infrastruktur / Märkte	Infrastruktur / Märkte	Stadt-Umland-Beziehungen / Kern- und Ergänzungsräume	Landschaftsverbrauch	Rekultivierung / Renaturierung / Konsumbegrenzung
(5) Freizeit	Freizeitpotentiale und Freizeiteinrichtungen	Freizeitpotentiale und Freizeiteinrichtungen	Quell- und Zielgebiete von Reisenden	Massentourismus	Sanfter Tourismus
(6) Zusammenleben	Wohn- und Begegnungstätigkeiten / Bevölkerungsverteilung / Siedlungsstrukturen	Wohn- und Begegnungstätigkeiten / Bevölkerungsverteilung / Siedlungsstrukturen	Funktionale, sozialräumliche Strukturen / Mobilität	Verdichtung und Zersiedelung	Humaner Städtebau / Stadt- und Dorferneuerung
(7) Ungleichheiten	Erscheinungsformen räumlicher Disparitäten	Erscheinungsformen räumlicher Disparitäten	Zentrum - Peripherie	Unterentwicklung	Raumordnung und Landesplanung Neue Weltwirtschaftsordnung
(8) Völker und Kulturen	Spezifische Lebens- / Wirtschaftsformen	Spezifische Lebens- / Wirtschaftsformen	Kulturelle Einflüsse	Segregationsformen	Kulturelle Identität / Völkerverständigung
(9) Staaten	Politische und wirtschaftliche Strukturen	Politische und wirtschaftliche Strukturen	Bündnisse / Zusammenschlüsse (Welt)handelsströme	Grenzen / Grenzkonflikte	Raumentwicklungskonzepte
(10) Internationale Beziehungen	Merkmale unterschiedlich entwickelter Länder	Merkmale unterschiedlich entwickelter Länder		Nord-Süd-Konflikt	Grenzüberschreitende Kooperation / Entwicklungshilfe / Friedenssicherung

Orientierungsleistung des Faches zur Entwicklung von Mündigkeit und raumbezogener Handlungskompetenz hervorgehoben. Der dritten Qualifikation entsprechend intendiert Raumwahrnehmung, die subjektiven Wahrnehmungen der Schüler auf der inhaltlichen und methodischen Ebene des Unterrichts aufzunehmen. Das kann z.B. heißen, sie mit Wahrnehmungen anderer zu vergleichen und/oder sie an objektiven fachlichen Erkenntnissen zu messen (vgl. z.B. HARD 1988). Raumwahrnehmung bedeutet also nicht ein Rückgriff auf wahrnehmungszentrierte Ansätze in der Geographie (z.B. WIRTH 1981).

Die besondere Leistung dieser Matrix ist darin zu sehen, daß sie über den Tag und die unmittelbare Zukunft hinausweist. Ein völlig offenes Lehrplankonzept vorausgesetzt, wäre es nämlich möglich, der gesellschaftlichen, politischen und räumlichen Entwicklung entsprechend jeweils neue unterrichtliche Inhaltsbereiche auszuweisen, d.h. immer wieder neue "epochaltypische Schlüsselprobleme" (vgl. KLAFKI, zuletzt 1991, S. 456 ff.; BECK 1986; GÖLLER/LEUSMANN 1989 im Rahmen des Erdkunde-Lehrplans für Hauptschulen in NRW) und Anforderungen in den Blick zu nehmen, muß doch raumbezogene Handlungskompetenz im historisch-politischen Prozeß stets neu definiert bzw. durch andere Qualifikationen fundiert werden.

*(*** Fortsetzung folgt in Heft 3/1995***)*