

## **Geographieunterricht unter dem Diktat der Standardisierung. Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht**

Mirka Dickel

*mirka.dickel@uni-jena.de, Friedrich-Schiller-Universität Jena, 07743 Jena*

Die Logiken der Standardisierung und die der kritischen Bildungstheorie sind an je eigene Begrifflichkeiten gebunden. Umgekehrt reproduzieren diese Begrifflichkeiten diese Logiken wiederum. Da ich mich mit diesem Thema mehrfach über die Grenzen der Logiken hinwegbewege, kommt es zu sprachlichen Verwerfungen. Dies stellt eine Schwierigkeit der folgenden Darstellung dar. Zur begrifflichen Verwirrung trägt zudem bei, dass sich die Standardisierungsbefürworter auf die pädagogische Semantik der Bildung berufen, obwohl sich das neue gesellschaftliche Interesse an Bildung aus ganz anderen als pädagogischen Quellen speist (vgl. Ricken 2006, S. 18). Daher ist das Vorhaben, erziehungswissenschaftliche Vorbehalte und Kritik an der Bildungsreform zu üben, durch enorme begriffliche und logische Probleme gekennzeichnet.

### **1 Einleitung**

Die fundamentale pädagogische Frage, wie wir den Menschen und seinem Wesen entsprechend den Erziehungs- und Bildungsprozess verstehen sollen, wurde im Laufe der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung ganz unterschiedlich beantwortet. Dabei wechseln sich die pädagogischen Theorien nicht einfach ab. Vielmehr existieren verschiedene pädagogische Strömungen auch zeitgleich nebeneinander. Und einzelne Theorieentwürfe können zu verschiedenen Zeiten ganz unterschiedliche soziale und politische Wirkmacht entfalten. Seit der Jahrtausendwende steht die öffentliche Bildungsdebatte nun im Zeichen der Standardisierung und Kompetenzorientierung.

Allerorten wird der Unterricht auf Bildungsstandards und Kompetenzmodelle umgestellt. Nach dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebenen Programmgutachten „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, das auch die Grundlage für die Einführung der Standards in den Fachdidaktiken bildet, benennen Bildungsstandards *„die Kompetenzen, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen Kinder oder Jugendliche bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erreicht haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“* (Klieme 2003, S. 19).

Kritiker dieses Kompetenz- und Standardprogramms betonen die Doppelbödigkeit der aktuellen Reformbestrebungen, die zwar unter der Flagge der „Bildung“ segeln, aber mit einem Bildungsverständnis als *„Projektion einer menschlichen Selbstbestimmung, die gesellschaftlichen Vereinnahmungen entzogen sei und eine kritische Distanz zu den gegenwärtigen Verhältnissen einzunehmen erlaube“* (Thompson 2009, S. 7), nichts gemein haben. Vielmehr wird durch die Umstellung auf Kompeten-

zen (skills) die Abkehr von der Idee der Bildung selbst vorangetrieben, die – folgt man Liessmann – in eine selbstbewusst gewordene Bildungslosigkeit mündet (vgl. Liessmann 2011, S. 73). *„Wer Teamfähigkeit, Flexibilität und Kommunikationsbereitschaft als Bildungsziele verkündet, weiß schon, wovon er spricht: von der Suspendierung jener Individualität, die einmal Adressat und Akteur von Bildung war“* (ebd., S. 71). Die „Bildungsreform“ transportiert eine reduktionistische Auffassung von Bildung, Liessmann spricht gar von Unbildung (vgl. ebd., S. 70), die mit dem Anspruch ins Felde zieht, für eine Gesellschaft funktionstüchtig zu machen. Auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems wird eine neue Art über den Lern- und „Bildungs-“Prozess nachzudenken implementiert, die sich vor allem durch Technokratie auszeichnet. Diese wird über die mit den Reformmaßnahmen verknüpften sozialen Praktiken im Unterrichtsalltag real wirksam. Bereits 2005 mahn-ten Bildungsforscher/innen in den „Frankfurter Einsprüchen“ an, dass die Bildungsstandards nicht zuletzt auf einen Wandel des bisher humanistisch orientierten Bildungsverständnisses abzielen. Der Anspruch, junge Menschen zu befähigen, verantwortungsbewusste Bürger/innen eines demokratischen Gemeinwesens zu werden, wird auf ein technokratisches Bildungsverständnis umgemünzt, das sich den Forderungen der Wirtschaft unterwirft (vgl. Klein 2010).

Die Bildungsreform wird maßgeblich von Vertreter/innen der Pädagogischen Psychologie vorangetrieben, die mit eigenen (fach-)politischen Interessen und vor dem Hintergrund einer (eingeschränkten) pädagogisch-psychologischen Wissenschafts- und Forschungskultur den Bildungsbe-trieb nach ihren Maßstäben im Eilverfahren neu gestalten. Im Folgenden argumentiere ich aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht. Die unter der Rubrik der sinn-orientierten geisteswis-senschaftlichen Pädagogik versammelten wissenschaftlichen Positionen werden in Politik und Öffentlichkeit aktuell kaum zur Kenntnis genommen. Sie entfalten sich vor dem Hintergrund von Bildungsphilosophien und kritischen Kulturtheorien entlang von Fragen, wie die Menschwerdung des Menschen überhaupt begriffen werden kann. Vor diesem Hintergrund wird das Menschliche als eigene Qualität aufgefasst, als etwas, das im Gegensatz zum reinen Naturding nicht in kausale Zusammenhänge auflösbar ist. Sinn kann niemals nur quantitativ oder analytisch erfasst werden. Sinn weist auf die Eingebundenheit in die Lebenswelt hin. Ihn gilt es, in Erziehung und Bildung zu verstehen (vgl. Danner 2006, S. 239). Mit Kokemohr verstehe ich Bildung nicht als einen linear kal-kulierbaren, gar standardisierbaren Prozess, sondern als ein Geschehen, in dem wir widerständige Erfahrungen machen, die nicht in unserem gegebenen Welt- und Selbstentwurf aufgehen. Bildung vollzieht sich in Bezug auf etwas Fremdes, das jenseits unserer Denk- und Redefiguren, jenseits unserer Ordnungsmuster anzusiedeln ist, das uns trifft und uns zu einer Veränderung der grundlegenden Figuren unseres Welt- und Selbstverhältnisses herausfordert. Da diese eingelebten Figuren trotz der Konfrontation mit Fremdem z. B. durch Abwehr oder Negation aufrecht erhalten werden, mündet nicht jede widerständige Erfahrung in einen Bildungsprozess ein (vgl. Kokemohr 2007, S. 21).

Hier wird deutlich, dass Bildung sich in der Konfrontation mit etwas vollzieht, das sich uns entzieht. Sobald wir es einordnen können, hat sich der Bildungsprozess schon eingestellt. Nachträglich hat sich etwas gebildet, wovon wir vorgängig getroffen wurden. In diesem Sinne ist Bildung gebunden an einen Riss im Subjekt. In diesem Bruch zwischen Getroffensein und dem Finden einer Antwort auf ein Widerfahrnis, stellt sie sich ein. Die Dynamiken, die die zeiträumlichen Verschiebungen der Erfahrung grundieren, stellt Bernhard Waldenfels in „Bruchlinien der Erfahrung“ differenziert dar (vgl. Waldenfels 2002). Im Vergleich zwischen einem phänomenologischen Bildungskonzept und

dem verflachten Bildungsbegriff der aktuellen Debatte werden die schwerwiegenden Folgen der Bildungsreform sichtbar. Auf drei massive Kritikpunkte an der Reform, die unterschiedliche Ebenen des Bildungssystems fokussieren, gehe ich im Folgenden ein: 1. Verzicht auf Bildung (bildungsphilosophische Ebene), 2. Schwächung der Fachlichkeit (fachdidaktische Ebene), 3. Unterricht als Anpassung (unterrichtspraktische Ebene). In diese Problemkreise führe ich nacheinander in drei Denkbewegungen ein, im alltäglichen bildungspolitischen und lehrenden Vollzug sind sie jedoch miteinander verschränkt. Um die gesellschaftspolitische Dynamik zu verstehen, in die der Umbau des Bildungswesens eingebettet ist, gebe ich vor der Entfaltung der Kritikpunkte Einblicke in Entwicklungen, die den bildungspolitischen Veränderungsprozess rahmen. Der Text mündet in ein Fazit mit einer kurzen Zusammenfassung der Kritik. Es schließt sich ein Ausblick von einer phänomenologischen Position an. Hier plädiere ich dafür, dass wir uns im öffentlichen (wissenschaftlichen) Nachdenken über geographische Bildung und im alltäglichen Tun in Schulen und Hochschulen wieder verstärkt auf eine Bildung nach humanistischem und emanzipatorischem Ideal besinnen, indem wir selbstbewusst, couragiert und zuversichtlich für eine geographiedidaktische Theorie und Praxis eintreten, die Geographieunterricht als Geschehen auffasst, in dem Bildung im Sinne einer Selbstbildung erfahrbar werden kann und soll.

Insgesamt geht es mir darum, die losen Argumentationsfäden standardkritischer Positionen zu bündeln und bislang ausgeblendete Aspekte zu beleuchten, um so die fachdidaktische Kompetenz- und Standardliteratur in der Geographiedidaktik (vgl. z. B. Colditz u.a. 2007; Reinfried 2007; Vollmer 2007; Hemmer & Hemmer 2007; Obermaier 2009; Viehrig et al. 2011) um kritische Perspektiven zu erweitern. Darüber hinaus tritt der Text in Spannung zur geographiedidaktischen empirischen Bildungsforschung, die zumeist in Kooperation mit der pädagogischen Psychologie vor dem Hintergrund der Performanzmodellierung (vgl. z. B. Kanwischer 2011) oder Kompetenzmodellierung durchgeführt wird (vgl. z. B. Gryl et al. 2010, Hemmer et al. 2010; Rempfler & Uphues 2011). Anders als die geographiedidaktischen Ansätze, die Strategien eines pragmatischen Brückenschlags z. B. zwischen einem humanistischen Bildungsbegriff und den Bildungsstandards (vgl. Meyer 2011) oder zwischen Lernziel- und Kompetenzorientierung (vgl. Czapek 2007; Lenz 2009; Hoffmann 2011, 2011a) verfolgen, nimmt der folgende Text eine offensive Position gegen die Bildungsreform ein.

Dass eine grundsätzliche Kritik in der geographiedidaktischen Diskussion noch kaum zur Kenntnis genommen wird, mag daran liegen, dass die Kritik an der Standardisierung nicht spezifisch fachdidaktisch geführt werden kann. Vielmehr setzt sie so tiefgründig und grundsätzlich an, dass die relevanten Aspekte durch die Maschen der Forschungsfragen und Erkenntnisinteressen fallen, die Fachdidaktiker/innen gemeinhin umtreiben. Dabei unterstelle ich den Geographiedidaktiker/innen, die sich für die Erstellung der Bildungsstandards im Fach Geographie einsetzen und die Implementierung der Standards in Forschung und Unterricht aktuell vorantreiben, gleichwohl, dies zumeist aus einer besonnenen Haltung heraus zu tun – mit Augenmaß im Hinblick auf eine wissenschaftliche, politische und öffentliche Sichtbarkeit unseres Faches im Sinne einer zeitgemäßen Fach- und Wissenschaftspolitik. Im Folgenden erscheint es mir jedoch geboten, das Gesamtpaket der Maßnahmen der Bildungsreform in seinen expliziten und impliziten Auswirkungen zu Ende zu denken, also das herauszuarbeiten, was die Reformen an Veränderungen für die Ausbildungs- und Wissenschaftskultur bedeuten, und zu folgern, wie diese Maßnahmen über kurz oder lang auf den

alltäglichen Geographieunterricht und die geographiedidaktische Praxis an den Ausbildungsseminaren und Hochschulen durchschlagen.

Das Ziel dieses Textes besteht zum einen darin, Argumentationsweisen zur Verfügung zu stellen, über die die negativen Konsequenzen der Standardisierung sichtbar und thematisierbar werden. Zum anderen möchte der Text Impulse setzen, die es ermöglichen, die eigene Rolle in Schule, Ausbildung und Wissenschaft unter dem Regime der Standardisierung zu klären. Zum dritten geht es mir darum, die sinn- und verstehensorientierte Didaktik, geisteswissenschaftliche Erziehungswissenschaft sowie die aneignungsorientierten Raumlogiken als vernachlässigte, aber zukunftsweisende Möglichkeit ins Blickfeld zu rücken, um die Diskussion darüber, wie geographische Bildung verstanden werden kann, tiefgründig und differenziert beschreiben und mit neuen Impulsen auf den Weg bringen zu können. Es soll deutlich werden, dass die Kompetenzorientierung keineswegs alternativlos ist, auch wenn sie derzeit oft so gehandelt wird. Die Alternative besteht gleichwohl nicht in einer rückwärtsgewandten Entwicklung. Denn auch vor der Kompetenzwende war das Feld der Geographiedidaktik keineswegs einheitlich, sondern durch Differenzen und Spannungen im Ringen um ein angemessenes geographiedidaktisches Vermittlungsinteresse (vgl. Vielhaber 1999; Wardenga 2002) geprägt. Die aktuelle Debatte verstellt unseren Blick auf Strittiges, auf Fragen zum Verhältnis von Raum, Subjektivität und Gesellschaft sowie auf Fragen zur Bedeutung der Wahrnehmung, des Erlebens und Konzipierens im Kontext der gesellschaftlichen Produktion von Raum.

## 2 Hintergrund der Bildungsreform

Die aktuellen Standardisierungsbemühungen sind eingebettet in eine Bewegung, die seit dem 17. Jahrhundert zu beobachten ist. Seitdem setzt sich allmählich die Grundtendenz durch, Qualitäten und qualitative Begriffe in metrische und quantitative Verhältnisse zu übersetzen. Zunächst wurde der philosophisch-reflexive Gehalt der Rationalisierungsprozesse der Aufklärung noch im Sinne des Kantschen Wahlspruchs des „sapere aude“ („Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“) gedeutet. Dann wurde das Anliegen der Aufklärung zunehmend umgedeutet. Es ging immer weniger um die Befreiungsbewegungen des bürgerlichen Subjekts. Das emanzipatorische Anliegen der Aufklärung verschwand im Zuge einer subjektfeindlichen Auslegung der Epoche unter dem Regime der aufkommenden kapitalistischen Industriegesellschaft allmählich aus dem Diskurs. An „die Stelle der Mythen von Religionen wurde der Mythos der nackten Zahl gesetzt“ (Moegling 2010, S. 5).

Seit Ende des 20. Jahrhunderts wird das deutsche Bildungssystem mit Macht von der Rhetorik der Quantifizierung überrollt. Die kategoriale Überlegenheit der Quantitätsbegriffe gegenüber den qualitativen Begriffen speist sich u.a. aus dem Erfolg der technischen Naturbeherrschung und ihrer Flankierung durch Wissenschaft und Erkenntnistheorie. In diesem Sinne geht man nun davon aus, dass alles, was über die Welt ausgesagt werden kann, auch messbar und quantitativ abbildbar ist. Demgemäß werden Qualitätsunterscheidungen als sogenannte weiche Daten und als vorläufig betrachtet, bis sie durch metrisch präzierte Bestimmungen, durch harte Daten, ersetzt werden (vgl. Ruhloff 2007, S. 57). Bildungsstandards folgen damit der psychometrischen Tradition im Sinne

Thorndikes: „*Whatever exists, exists in some amount*“ (Thorndike 1921, S. 379, zitiert nach Herzog 2007, S. 58).

Die bildungspolitische Unterstützung des Standardisierungshypes lässt sich verstehen, wenn man zum einen zur Kenntnis nimmt, dass der durch die Bologna-Deklaration angestoßene neue Prozess nicht vom Himmel fiel, dass sich das neue Bildungsregime vielmehr langsam angebahnt hat. Verschiedene politische Aktionsprogramme waren dem sogenannten „PISA-Schock“ oder der sogenannten „Bildungskatastrophe“ vorausgegangen (dazu Pongratz 2009). Zum anderen sind die Standardisierungsbemühungen im Kontext einer ökonomisierten Bildung mit dem Ziel eines neo-liberalen Bildungsverständnisses zu lesen, in dem der Mensch zum Unternehmer seiner selbst wird und die Bildung als Investition in Humankapital versteht (dazu Krautz 2007, 2009; Liessmann 2006; Münch 2009). Zum dritten lässt sich die Bildungsreform als gouvernementale Strategie par excellence verstehen, eingebunden in einen strategischen Komplex mit dem Zweck der Recodierung der gesellschaftlichen Verhältnisse in eine neue Figur der Vergesellschaftung, die Deleuze und Foucault als Übergang von der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft begriffen (vgl. Liesner 2004; Pongratz 2004; Pongratz 2009, S. 113ff; Dzierzbicka 2006; Klingovsky 2009). So charakterisiert Liesner (2006) z.B. die Form der Einbindung der Kollegien in die Bildungsreform durch die Erstellung schulinterner Curricula als Doppelstrategie. Durch diese Doppelstrategie werden die Lehrerinnen und Lehrer *„einerseits ständig als Individuen angerufen, während sie zugleich in bestimmte Sicherheitsstrategien eingebunden werden, damit die abverlangte Selbstständigkeit nicht aus dem Ruder läuft“* (Liesner 2006, S. 124ff).

Diese Aspekte stellen das Thema in den Horizont von Studien zur Globalisierung, Neoliberalisierung und Gouvernementalität. Die komplexen sozialen, ökonomischen und politischen Zusammenhänge bilden in ihrer Verwobenheit den Hintergrund dieser Kritik. Sehr wirkmächtig sind dabei u.a. auch die Begriffe des Reformdiskurses, denen eine technokratische Logik inhärent ist, die in Diskursen der Neoliberalisierung und Neogouvernementalität loziert sind, die wiederum den Reformkurs grundieren. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass viele Wörter im aktuellen Bildungsdiskurs technizistisch, polizeilich und militärisch konnotiert sind wie z. B. Kontrolle, Recherche, Offensive, Strategie (vgl. Spinner 2004, S. 6). Es werden Plastikwörter – elementare Bausteine des Industriestaates – benutzt, wie z. B. Entwicklung, Beziehung, Fortschritt, Modell, System, Information, sowie Chiffren, die die Bildungsreform selbst hervorbringt, wie z. B. Controlling, employability, lebenslanges Lernen, Modularisierung, Monitoring, Profilbildung, Qualitätsmanagement, self-commodification, Standardisierung, Zertifizierung, Exzellenz (vgl. Pongratz 2009, S. 46).

### **3 Verzicht auf Bildung**

Eine grundlegende Kritik an der aktuellen Bildungsreform hebt darauf ab, dass durch die Kompetenz- und Standardorientierung das humanistische Bildungsideal unterlaufen wird. Wie lässt sich das verstehen? Dem humanistischen, kritischen und aufklärerischen Sinn nach ist Bildung seit der Antike Selbstbildung. Man wird nicht gebildet, sondern bildet sich selbst und kann nur aus eigenem Entschluss zur Bildung kommen. *„Der Mensch ist frei und darf von niemandem zu irgendwas gemacht oder gebraucht werden. Er wird nicht gebildet und erzogen für den Staat, für die Wirtschaft oder Kirche – sondern nur um seiner selbst willen“* (Krautz 2009, S.14). Mit W. v. Humboldt lässt sich

„Welt“ als Metapher für das Fremde deuten, das sich der Aneignung entzieht, und als Gegenstand des Lernprozesses verstehen. Dieses Verständnis unterstreicht die Bedeutung des Zusammenhangs von Eigenem und Fremdem für den Bildungsprozess, der sich orientiert am Ideal einer Freiheits- und Mündigkeitspraxis (vgl. Dörpinghaus 2009, S. 39).

Die einzelnen Facetten des Bildungsbegriffs sind vielfältig, so dass der Begriff auch als nebulös bezeichnet wird, zumal für viele das damit Gemeinte als nicht fassbar gilt. Dem Bildungskonzept haftet die *„Aura der Unbestimmtheit und Unverfügbarkeit“* an (Thompson 2009, S. 8). Doch wie für jede andere Sache, so stimmt auch für den Bildungsbegriff, dass sich der Nebel lichtet, sobald man sich auf die intensive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand einlässt. In diesem Sinne erscheint Gruschkas Vermutung bemerkenswert, dass die theoretisch zurückgebliebene empirische Bildungspolitik und so manche pädagogische Psychologinnen und Psychologen evtl. nur nicht wissen, was sie mit dem *„Nebulosum-Numinosum Bildung“* anfangen sollen, so dass sie den Begriff operativ meiden und zwangsläufig auf die Kompetenzforschung zurückgreifen müssen (vgl. Gruschka 2011, S. 43).

Die Standardisierungsbefürworter/innen nehmen allerdings den humanistischen Bildungsbegriff wiederholt für sich in Anspruch. Sie stellen dar, dass das Kompetenz-Konzept das Bildungskonzept einschließt, dass es nicht um etwas grundsätzlich anderes als um das Bildungsideal gehe, vielmehr werde das Verständnis von Bildung nur auf die Münzeinheit von Standards hin finalisiert (vgl. Ruhloff 2007, S. 56). So liest sich auch der erste Standard für die Lehrerbildung in Deutschland folgendermaßen: *„Die Absolventinnen und Absolventen kennen die einschlägigen Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch“* (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD 2005, S. 285, zitiert nach Ruhloff 2007, S. 56). Und auch in der Klieme-Expertise *„Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“* wird dargestellt, dass Kompetenz nicht nur anschlussfähig ist an Bildung, sondern dass sie nichts anderes ist als eine Bildung, die die Bildungstheorie immer schon im Sinn hat (vgl. Gruschka 2011, S. 42f).

So wird folgender Zusammenhang zwischen Bildungstheorie, Bildungsstandards und Kompetenzmodellen konstruiert: *„Kompetenzen beschreiben aber nichts anderes als solche Fähigkeiten des Subjekts, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte: Erworbene, also nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten, die an und in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren wurden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind, Fähigkeiten zudem, die der lebenslangen Kultivierung, Steigerung und Verfeinerung zugänglich sind, so dass sie sich intern graduieren lassen, zum Beispiel von der grundlegenden zur erweiterten Allgemeinbildung; aber auch Fähigkeiten, die diesen Prozess des Selbstlernens eröffnen, weil man auf Fähigkeiten zielt, die nicht allein aufgaben- und prozessgebunden erworben werden, sondern ablösbar sind von der Ursprungssituation, zukunftsfähig und problemoffen“* (Klieme et al. 2003, S. 65).

Gruschka (2011) entlarvt den Versuch der Standardisierungsbefürworter, die Bildungstheorie für die empirische Bildungsforschung zu vereinnahmen, ohne bildungstheoretische Anliegen überhaupt zu berücksichtigen. Es geht darum, Unterricht nicht *„in einem idealistischen, sondern in einem empirisch geltenden, d.h. nachweisbaren Sinn durch das pädagogische Ziel der Bildung zu bestimmen“* (Gruschka 2011, S. 28). Hier wird so getan, als unterschieden sich die Vielfalt der theoretischen und empirischen Modellierungen aus den divergierenden Disziplinen der Philosophie, Pädagogik, Linguistik oder Psychologie gar nicht (vgl. ebd., S. 44). Im Folgenden führe ich Kritikpunkte an der Ver-

einnahme des Bildungsbegriffs vor, indem ich darstelle, wie der tradierte Bildungsbegriff durch das Standardisierungskonzept konterkariert wird.

Ein wertschätzendes Verständnis von Heterogenität bedeutet, Schülerinnen und Schüler in ihren unterschiedlichen Leistungsprofilen zu unterstützen, Verschiedenheit in einer Lerngruppe im Sinne einer Fremdheitserfahrung in ihrer grundlegenden Bedeutung für die je perspektivische Fragwürdigkeit des Gegenstandes anzuerkennen und so den Bildungsprozess der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers wichtig zu nehmen (vgl. zum Zusammenhang von Fremdheitserfahrung und Bildung z. B. Koller et al. 2007). Mit Odo Marquard lässt sich formulieren, dass es in Bildungsprozessen nicht darauf ankommt, dass alle gleich herauskommen, sondern dass jeder anders herauskommt, als er hineingegangen ist (Marquard nach Dörpinghaus 2009, S. 39). Auch im neuen Bildungsdiskurs ist die Heterogenität der Schüler/innenschaft durch die Pluralisierung der Lebenswelten ein zentrales Thema, das mit der Forderung nach Individualisierung des Lernprozesses beantwortet wird. Jedoch wird Heterogenität als etwas gesehen, das es zu überwinden gilt, sollen doch alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Standards erreichen.

Das Ich desjenigen, der lernt, lernt immer spezifisch situiert und nimmt individuell Bezug auf diese Situierung. In diesem Sinne wohnt jeder Lernbewegung wie jedem Lernergebnis ein individuelles Moment inne. Lernen ist zudem eingebunden in ein kommunikatives, interaktives Geschehen, das *„Einsichten und ein verändertes Können gleichsam von nirgendwoher zuspielet“* (Ruhloff 2007, S. 53). Die Synthesen, habitueller und gedanklicher Art, durch die eine veränderte Gestalt entsteht, sind jeweils einmalig (vgl. ebd.). Die Idee eines quasi natürlich-gesetzesförmigen Zusammenspiels aller zum Lernen dazu gehörigen Operationen kann für pädagogische Verhältnisse ausgeschlossen werden. Jedoch läuft die *„Rasterung pädagogischer Vorgänge durch Kompetenzmodelle auf eine entsprechende quasi-gesetzförmige Normierung der pädagogischen Wirklichkeit hinaus“* (ebd., S. 55). Standardisierungen können den individuellen Lernvollzug jedoch nicht fassen.

In der Bildungsdiskussion wird das implizite Wissen nicht berücksichtigt, das für das Selbst- und Weltverständnis von Schülerinnen und Schülern fundamental ist. Mit implizitem Wissen ist gemeint, dass *„jeder unserer Gedanken Komponenten umfasst, die wir nur mittelbar, nebenbei, unterhalb unseres eigentlichen Denkinhaltes registrieren – und dass alles Denken aus dieser Unterlage, die gleichsam ein Teil unseres Körpers ist, hervorgeht“* (Polanyi 1985, S. 10). Der Kompetenzleiter, die die Schülerinnen und Schüler Stufe für Stufe erklimmen sollen, wohnt vielmehr die Idee inne, dass Bildung sich nach einem planbaren und vorhersehbaren Zusammenhang vollzieht und kumulativ angeordnet werden kann. Gleichwohl fehlt eine Theorie der Kompetenzentwicklung. *„Wenn man ein Modell nicht von außen [...] setzen will, muss man es von innen heraus rekonstruieren. Damit sind wir aber wieder bei der Bildung des Subjektes und dessen Eigensinnigkeit“* (Gruschka 2006, S. 14). Sobald man Bildung von innen heraus denkt, vollzieht sie sich nicht linear, sondern in Sprüngen. Die Bedeutung von Reflexions- und Erfahrungsprozessen werden häufig erst nachträglich erkennbar; sie können nicht quantifiziert und an einem zuvor bestimmbareren Zeitpunkt Relevanz erlangen. Lehre ist daher immer nachträglich unvorhersehbar (vgl. Pazzini 2008, S. 43). Kompetenzmodelle basieren auf einem Wissensbegriff, der in wissenschaftskritischen Kreisen als reduktionistisch zurückgewiesen wird.

Die Bildungsstandards haben den Anspruch, den Anschluss an die gesellschaftliche Praxis herzustellen. Bildungsprozesse sollen sich an einem zeitgemäßen Konzept von Allgemeinbildung orien-

tieren (vgl. z. B. Tenorth 2003, S. 156). Diese wird losgelöst von der je eigenen Bildungsbewegung des sich bildenden Subjekts definiert. Dadurch versucht man, die Diffizilitäten der Eigenlogik der subjektiven Bildung zu umgehen. Nach diesem „Bildungsverständnis“ wird die Reflexivität des Subjekts vernachlässigt zugunsten von Funktionserwartungen von Nation und Gesellschaft, die bedient und erfüllt werden müssen (vgl. Pongratz 2009, S. 27). Die Standards präsentieren sich aus bildungstheoretischer Position daher als „*Schmalspur-Standards*“ (Pongratz 2009, S. 25) oder „*Halbbildungsstandards*“ (Jahnke & Meyerhöfer 2006).

In der Bildungsdiskussion bleiben Erleben, Wahrnehmen, Intuition, Imagination, emotionale Ansprechbarkeit, Kreativität, Situationen des Staunens oder der Selbstvergessenheit als wesentliche Momente des Bildungsprozesses auf der Strecke. Vielmehr hat sich ein neues Bild von der Schülerin bzw. vom Schüler etabliert: *„Es ist der planende, seine Verhaltensweisen kontrollierende, metakognitiv sich steuernde, sich seiner Zielsetzungen bewusste und über einsetzbare Strategien verfügende Mensch“* (Spinner 2004, S. 6). Begriffe wie „Selbststeuerung“, „Selbstregulierung“ oder „Selbstorganisation“ ersetzen bewährte Begriffe wie „Selbstreflexion“ und „Selbstbestimmung“ und arbeiten der Standardisierungslogik sprachlich und konzeptionell zu.

Die Reduktion der Schulleistungsmessungen auf die rationale Komponente von Kompetenz ist nicht nur der verkürzten Testkultur der Behörde geschuldet. Sie liegt vielmehr in der Reduktion des Kompetenz-Konzepts an sich begründet. Den fachlichen Bildungsstandards in Deutschland liegt der Kompetenzbegriff von Weinert zugrunde. Hierin enthalten sind zwar Hinweise auf nicht-rationale Dimensionen von Kompetenz, nämlich auf die mit den kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten verbundenen Motivationen, Willensäußerungen und sozialen Bereitschaften: *„Kompetenzen sind 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“* (Weinert 2001 nach DGfG 2010, S. 8).

Dieser Kompetenzbegriff ist jedoch kaum in ein Modell zur Kompetenzmessung überführbar. Daher wird im Zuge der Kompetenzmodellierung häufig nur der erste Teil der Definition Weinerts rezipiert – man spricht von „Weinert vor dem Komma“ – da hier die rationale Dimension der Kompetenz angesprochen wird, die leicht operationalisierbar erscheint. Wird auch „Weinert nach dem Komma“ (vgl. Hoffmann 2011b) dem Kompetenzmodell zugrunde gelegt, finden zwar die weichen Dimensionen der Kompetenz Berücksichtigung, gleichwohl bleibt unklar, wie das, was sich zeigt, interpretiert werden kann, wie es sprachlich angemessen gefasst werden und wie es ins Verhältnis zueinander und zur rationalen Dimension der Kompetenz gesetzt werden kann. Auch die Ergänzung Kliemes, nach der die individuelle Ausprägung der Kompetenzen durch die Facetten Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation (vgl. Klieme 2003, S. 73 nach DGfG 2010, S. 8) bestimmt ist, wird in diesem Punkt nicht konkret. Die Begriffe sind nicht überschneidungsfrei bzw. entstammen unterschiedlichen Theoriekontexten. Zudem wird nicht deutlich, in welcher Verbindung diese Begriffe zueinander stehen oder wie sie im Sinne eines Bildungsanspruchs miteinander verknüpft oder vermittelbar sind. Zudem stellt sich die Frage, wie man Kompetenz von bloßer Fähigkeit und Inkompetenz absetzt (vgl. Gruschka 2006, S. 13).

#### 4 Schwächung der Fachlichkeit

Flächendeckend werden inhaltsbezogene Lehrpläne durch kompetenzorientierte Curricula ersetzt. Wurde in den Lehrplänen grob vermerkt, welche Inhalte Lehrerinnen und Lehrer mit den Schülerinnen und Schülern erarbeiten sollten, werden in den Bildungsstandards Könnensbeschreibungen vorgenommen; die Inhalte sind beliebig austauschbar. Als Ziel wird formuliert, statt eines nicht anwendbaren „toten“ oder „trägen“ Wissens den Aufbau von „intelligentem“ oder „kumulativem“ Wissen durch kompetenzorientierte Aufgaben anzustreben. Dabei geht es um die Ermittlung von Problemverständnis und Lösungsfähigkeit, als vermeintliche Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen im weiteren Leben. Indem hier die Alternative zwischen an Inhalten vermitteltem „trägen“ Wissen und an Kompetenzen orientiertem „intelligentem Wissen“ aufgemacht wird, werden zwei Wege vorgezeichnet, die vor dem Hintergrund einer sinn- und verstehensorientierten Didaktik beide zu kurz greifen. Denn zum einen kann abfragbares träges Wissen selbstredend nicht Ziel eines Bildungsprozesses sein. Aber ebenso wenig können im subjektiven Bildungssinne Problemlösekompetenzen unabhängig von Inhalten erworben werden.

Mit Terhart (2009, S. 196) lässt sich konstatieren, dass Unterricht in zweifacher Weise immer an eine Fachlichkeit gebunden ist: Zum einen bestimmt die Sache den Unterricht in Ablauf und Ergebnis und zum anderen gibt der Unterricht der Sache in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler erstmals ein Gesicht. Und auch die moderne Unterrichtspsychologie stellt fest, dass es keine allgemeinen, bereichsunabhängigen Erkenntnisse über Lehren, Lernen und Verstehen gibt (vgl. Finkbeiner & Schnaitmann 2001; Prenzel & Doll 2002; Doll & Prenzel 2004; Arnold 2007 nach Terhart 2009, S.196). Durch die Standardisierung wird die Fachlichkeit jedoch durch zwei wesentliche Momente massiv geschwächt: durch die Methodenkompetenz, die keineswegs fachspezifisch ausgebildet wird, und durch die Problemlösekompetenz, die nun an beliebigen Inhalten erworben werden kann. Die Idee, dass die Standards in den Kompetenzbereichen „Methoden“ und „Fachwissen“ von einer Fachlichkeit abgekoppelt werden, bereitet der Argumentation den Weg, dass Lehren und Lernen ganz ohne Fachlichkeit auskommen könnte.

Bei der Methodenkompetenz handelt es sich um übergreifende Bearbeitungsformen vorgegebener Wissensbestände, nicht um spezifische Fachmethoden, die zu einem spezifischen Fachverständnis führen, so dass Schülerinnen und Schüler also – überspitzt formuliert – immer weniger wissen, aber das und sich selbst immer souveräner präsentieren können (vgl. Klein 2010). Auch Vollmer stellt fest, dass *„Bildungsstandards nicht wirklich in die Tiefe [gehen]: Sie beantworten kaum die Frage, was das ‚Arbeiten‘, ‚Denken‘ oder ‚Verstehen‘ in einem Fach tatsächlich ausmacht oder wie das Verhältnis von Kompetenz als erlernbarer, zugrunde liegender Disposition und Performanz als das Lösen bestimmter Aufgaben psychologisch genauer zu bestimmen ist. Sie nehmen einen eher pragmatischen Standpunkt ein und operieren mit einem funktionalen Verständnis von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Absichten und Bereitschaften“* (Vollmer 2007, S. 84). Liessmann zufolge geht es in der Kompetenzorientierung also um Qualifikation statt Bildung. Hierin sieht er den *„didaktischen Sündenfall unserer Epoche“* (Liessmann 2010).

Unter dem Titel *„Der Bluff der Kompetenzorientierung“* berichtet der Biologiedidaktiker Klein in der FAZ vom 14.10.2010 (Klein 2010) von einem Experiment. Dieses zeigt, dass Schülerinnen und Schüler überhaupt kein Wissen benötigen, um die Aufgabenstellungen zu bearbeiten, sondern dass vielmehr das zur Lösung der Aufgabe benötigte Wissen in den Textaufgaben selber steckt, die

Antworten in den Textaufgaben verkleidet oder im umfangreichen Begleitmaterial mehr oder weniger komplett vorgegeben sind. In der Untersuchung wurde die Leistungskursarbeit des Jahres 2009 im Fach Biologie einer Klasse 9 vorgelegt. Dabei war von Interesse, ob die Schülerinnen und Schüler ohne die Absolvierung der nachfolgenden Schulklassen bis zum Abitur, die Aufgaben lösen konnten. Die Abituraufgabe wurde von über 80% der Probanden gelöst. Dieses Ergebnis zeigt, dass es in den zentralen Abituraufgaben nicht darum geht, etwas zu wissen oder zu analysieren, sondern das zu reproduzieren, was im Textteil der Aufgabe steht, dessen variierendes Wiederholen zum Erfolg führt (vgl. Klein 2011).

Untersuchen wir die in den geographischen Bildungsstandards zu Grunde gelegte Fachlichkeit einmal genau. Auf den ersten Seiten der Nationalen Bildungsstandards wird der Beitrag des Faches Geographie zur Bildung festgeschrieben: *„Der spezielle Beitrag des Faches Geographie zur Welterschließung liegt in der Auseinandersetzung mit den Wechselbeziehungen zwischen Natur und Gesellschaft in Räumen verschiedener Art und Größe. Damit ist es zum einen das Schulfach, das sich zentral mit der Kategorie Raum beschäftigt, zum anderen verbindet es natur- und gesellschaftswissenschaftliches Wissen und ist somit Brückenfach zwischen diesen Wissenschafts- und Bildungsbereichen“* (DGfG 2010, S. 5). Die Formulierung ist an einem geographischen Fachverständnis orientiert, das zum einen durch die Annahme charakterisiert ist, dass die Geographie als Fach mit Doppelcharakter – als Sozial- und Naturwissenschaft – zu verstehen ist. Zum anderen liegt der Formulierung das klassische Raumparadigma der Raumstrukturforschung zu Grunde. Beide hier vorgenommenen Setzungen zum Fachverständnis finden sich zwar in einigen Forschungszweigen der Geographie wieder; gleichwohl gibt es nicht weniger bedeutende geographische Forschungsrichtungen, die sich konsequent sowohl von der Idee des Doppelcharakters als auch der Raumstrukturforschung abgewandt haben (vgl. z. B. Weichhart 2008).

Diese jüngeren fachlichen Zugangsweisen, die sich variantenreich im Zuge des „cultural turns“ entwickelt haben, sowie die hermeneutisch-phänomenologischen Zugangsweisen zur Geographie, werden durch spezifische aneignungs- und erfahrungsorientierte Begriffe von Räumlichkeit grundiert, die in den Bildungsstandards nur marginal und allenfalls willkürlich vorkommen (vgl. z. B. S 15 und S 16 nach DGfG 2010, S. 18). Im überwiegenden Teil der Standards dominiert die essentialistische Denkweise. Dabei wird Raum als objektive Größe betrachtet, analysiert, diskutiert und bewertet. So wird die Vorstellung befördert, es gäbe ein einziges vermeintlich richtiges Weltbild, das durch die Fachwissenschaft Geographie legitimiert wird und durch die Schülerinnen und Schüler am Raumbeispiel erkannt oder wiedergefunden werden soll. Diese Form des monoperspektivischen und eindimensionalen Weltzugangs läuft nicht nur Bildungszielen der Emanzipation und Demokratisierung, sondern auch dem Selbstverständnis kritischer Wissenschaft zuwider. In einer im weitesten Sinne konstruktivistischen Logik geht es vielmehr darum, etablierte Weltbilder zu hinterfragen, die Pluralität von Weltbildern und sozialer Wirklichkeiten anzuerkennen und Prozesse der Konstruktion (hegemonialer) sozialer Wirklichkeiten herauszuarbeiten (vgl. Dickel & Glasze 2009, S. 7). In diesen räumlichen Logiken werden Menschen (zumeist) als Subjekte ernst genommen, die in gesellschaftliche Raumproduktionsprozesse vor jeder Reflexion immer schon verflochten sind. Ihre Umwelt wirkt permanent auf sie ein, gleichzeitig wirken sie beständig auf ihre Umwelt ein und beide, Mensch und Umwelt, verändern sich im Zuge des gegenseitigen Aufeinandereinflusses. Der Prozess der Bildung und Umbildung von Selbst und Welt wird auch als Raum-Machen oder Raumproduktion bezeichnet.

Räumliche Bildung ist dann nicht im Hinblick auf ein absolut gültiges und immerwährendes Wissenschafts- oder Fachsystem entworfen. Selbst- und Weltbildung vollzieht sich vielmehr in der Veränderung des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses. Geographische Bildung verschafft dann einen Zugang, um die Dynamik der Verwobenheit von Selbst und Welt immer differenzierter zu verstehen, in diesem Differenzierungsprozess den persönlichen Handlungs-, Reflexions- und Erlebensspielraum zu vergrößern und so im Laufe der Zeit zunehmend freier und selbstbewusster zu werden. In diesem emanzipatorischen Sinne ist Freiheit nicht außerhalb einer Gesellschaft angesiedelt, sondern innerhalb einer sich permanent verändernden und veränderbaren sozialen Ordnung, die nicht losgelöst vom einzelnen Menschen (vor)gegeben ist. Deutlich wird, dass essentialistische und konstruktivistische bzw. phänomenologische Raumverständnisse verschiedenen wissenschaftlichen Paradigmen folgen, die dem Menschen eine grundsätzlich unterschiedliche Bedeutung zuweisen, so dass sie sich wissenschafts- und forschungslogisch ausschließen.

Die Beschränkung und Verengung der Bildungsstandards auf die essentialistische Logik von Räumlichkeit wird für den Leser weder deutlich herausgestellt noch begründet. Die Intransparenz der impliziten Logik der Standards sowie die fehlende Einordnung dieser Logik in das Spektrum der Geographie- und Raumverständnisse verhindert eine Rezeption der Standards aus einer kritischen und reflektierten Perspektive. Die Leser/innenschaft der Bildungsstandards kennt sich also entweder in der Fachentwicklung Geographie sowie den impliziten Voraussetzungen der Wissenschaftsparadigmen aus, oder sie sitzt einem verflachten und in Bildungskontexten nur eingeschränkt brauchbaren Verständnis des Faches auf. Da die Bildungsstandards Geographie durch den Fachverband Geographie legitimiert werden, wird ihre fachliche Richtigkeit kaum angezweifelt, vielmehr wird die Annahme geschürt, dass die Bandbreite des Faches Geographie in den Standards auch abgebildet wird. So kommt es zu dem Missverständnis in Öffentlichkeit, Politik, Lehrer/innen- und Schüler/innenschaft, dass sich die Inhalte und Themen des Schulfaches Geographie seit den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts kaum verändert haben.

Das Bild des Faches, das durch die Bildungsstandards geprägt wird, deckt sich weitestgehend mit dem Bild, das die bildungspolitischen Akteure selbst in ihrer Schulzeit und im Studium des Faches Geographie gewonnen haben und das in den verschiedenen Formaten aktueller Wissenssendungen auch medial manifestiert und verbreitet wird. Dies hat zur Folge, dass jeder immer schon weiß, worum es im Fach Geographie eigentlich geht. Diese wiederholte mediale Zuschaustellung vermeintlich geographischen Wissens und die behördlichen Dokumentationen wie die Bildungsstandards reproduzieren ein rückständiges und überkommenes Fachverständnis. Sie tragen zur Reproduktion einer konservativen Erwartungshaltung über das bei, was unter Geographie zu verstehen ist. Dies erschwert oder verunmöglicht es gar, Aneignungsperspektiven im Geographieunterricht zum Thema zu machen, das Fach Geographie gemäß aktueller gesellschaftlicher, wissenschaftlicher und subjekttheoretischer Zeitsignaturen zu modernisieren und den Anschluss an die Nachbarfächer zu behalten oder überhaupt erst zu gewinnen. Über ein rückwärtsgewandtes Verständnis von Geographie aber lässt sich langfristig die bildungspolitische Bedeutung des Faches Geographie in der globalisierten Gesellschaft nicht legitimieren.

Denkt man Geographieunterricht aus einer aneignungsorientierten Logik heraus, verändert sich das, was unter dem geographischen Gegenstand zu verstehen ist. In den Bildungsstandards wird festgelegt, dass der Gegenstand des Faches Geographie etwas ist, auf das man sich unter Fachwissenschaftler/innen, Geographiedidaktiker/innen und Schulpraktiker/innen einigen kann. Durch die

Beschreibung von Systemkomponenten, Basiskonzepten sowie Maßstabsebenen der Beobachtung sollen zugleich möglichst viele Forschungsperspektiven, Fragestellungen und Beobachtungspositionen auf den Gegenstand berücksichtigt werden, die das Forschungsspektrum der Fachwissenschaft Geographie darstellen. So wird der kleinste gemeinsame Nenner des Fachverständnisses der an der Erstellung der Bildungsstandards beteiligten Geographen ausgemacht. Er gilt seither als (Wesens-)Kern des Geographischen bzw. des (Schul-)Faches Geographie.

Allerdings gibt es auch die Wissenschaft nicht an sich, sondern nur in Facetten der Annäherung, des Zugangs zum Gegenstand, der je nach Form der wissenschaftlichen Annäherung in einem anderen Licht erscheint. Darüber hinaus wird der Gegenstand im Forschungsprozess überhaupt erst hergestellt. Der Kern des Geographischen kann daher nicht als etwas von den Annäherungsformen und Forschungsprozessen Losgelöstes betrachtet werden; außerhalb des praktischen Vollzugs des geographischen Fragens und Forschens lässt er sich weder finden noch definieren. Dennoch findet das in den Bildungsstandards festgeschriebene reduzierte Verständnis des geographischen Gegenstandes als etwas an sich Gegebenes weite Verbreitung. In diesem Sinne erweisen die Bildungsstandards einer sich im Aufbruch der Veränderung befindlichen Geographiedidaktik einen Bärendienst. Was aber ist der Kern des Geographischen, wenn man ihn nicht als „Durchschnittswert“ dessen formuliert, was alle Geograph/innen darüber denken? Lässt sich ein Kern der Geographie angesichts unterschiedlicher Zugangsweisen zum geographischen Gegenstand überhaupt finden?

Sowohl bei wissenschaftlichen als auch schulischen Annäherungen an Welt handelt es sich um Vollzugsformen des Geistes. Dem Geist erscheint das Phänomen je nach Zugangsweise in verschiedenen Facetten, verschiedene andere Facetten bleiben (vorerst) abgeschattet. Je mehr Zugangsweisen ein Subjekt hinsichtlich eines Gegenstandes erschlossen hat, umso mehr nähert es sich dessen Wesenskern, ohne diesen jemals ganz aufschließen zu können. Das Wesen des Gegenstandes ist in diesem Prozess nicht kausal-linear ableitbar und in einer rationalen Logik erfassbar, sondern immer (nur) im punktuellen Ereignis als Evidenzerlebnis zugänglich. Phänomenologisch gesprochen lässt sich daher ein Kern des Faches Geographie überhaupt nur in Verbindung mit den Aneignungspraxen, also im praktischen Vollzug des eigenen Forschens – und eben nicht als allgemeine Struktur – erleben, verstehen und beschreiben.

Und auch das, was in der Schule über den geographischen Gegenstand vermittelt wird, sozusagen der Kern der unterrichtlichen Sache, ist immer gegeben in eigensinnigen und eigenlogischen Aneignungsformen der Schülerinnen und Schüler, niemals an sich. Wollte man also über den Kern des Geographischen den Beitrag ausloten, den das Fach Geographie zur Welterschließung leistet, so wäre es unerlässlich, eine Form zu wählen, die die unterschiedlichen Aneignungsweisen und die Veränderbarkeit der Annäherungen an den Gegenstand fassen und transportieren kann, eine Form, in der deutlich wird, dass es um Bezugnahmen des lernenden Subjektes auf den Gegenstand geht, die durch eigene Fragen, eigene Forschungen und Sinn-Stiftung gefunden werden. In diesem Prozess der Interaktion zwischen Subjekt und Gegenstand stellt der Mensch sich selbst in (die) Frage (vgl. Zahnen 2005, S. 213). Und dann fallen die fachliche Auseinandersetzung mit dem Geographischen und die persönliche Bildung in eins.

Diese geisteswissenschaftliche Sicht auf das Verhältnis von Fachlichkeit und Bildung macht das Geographische eigentlich erst stark. Im Gegensatz zu jeder anderen Variante, die einen Bestand des Geographischen außerhalb des tätigen Vollzugs zu finden sucht, wird in dieser Argumentation

deutlich, dass auf das Geographische im Bildungsprozess nicht verzichtet werden kann, dass es vielmehr einen ureigenen Beitrag zur Bildung leistet. Denn „Raum“ ist neben „Zeit“ die Grundkategorie menschlichen Daseins. Er wird primär durch die Geographie, aber zunehmend auch in den Nachbarwissenschaften in seinen unterschiedlichen phänomenalen Erscheinungsweisen untersucht (vgl. Günzel 2009, 2010). Als Gegenstand, an dem der Mensch zu sich selbst kommen kann, sind räumliche Phänomene unersetzbar. Der Kern des Geographischen geht in dieser Lesart gewissermaßen Hand in Hand mit der Bildungsidee des Subjekts.

## 5 Unterricht als Anpassung

Unter einem Bildungsstandard kann ein Standard im Bildungswesen verstanden werden, eine Norm, die messbar ist. Solche Normen kennt die Institution Schule seit jeher. Notensystem und Lernzielorientierung hatten immer schon standardisierende Wirkung (vgl. Herzog 2007, S. 52; Maag Merki 2007, S. 19). Doch die Bildungsstandards setzen neue Akzente der Normierung. Im Gegensatz zu der Beschreibung institutionalisierter pädagogischer Aufgaben durch „Richtlinien“ oder „Ziele“, die erreicht werden sollen, geht mit den Bildungsstandards ein neuer Verbindlichkeitsanspruch einher, da sie erreicht werden müssen. Das konzeptionell Entscheidende und kategorial Neue besteht in der Tatsache, dass Bildungsstandards ausschließen möchten, *„dass der Anspruch verfehlt wird“* (Ruhloff 2007, S. 55). Von daher können Bildungsstandards nicht als bloße Präzisierung dessen eingeschätzt werden, was schon immer getan wurde (vgl. ebd., S. 54f.). Die Standardisierung und Kompetenzorientierung stellt vielmehr ein präskriptives, absolutes und geschlossenes System dar.

Trotz der kategorialen Veränderung der Normierung wird so getan, als würde sich auf unterrichtlicher Ebene nichts verändern, als sei ein doppeltes Verfahren möglich: Bildung als individuelle Bildung zu vermitteln und gleichzeitig durch standardisierte Tests für größere Klarheit und Transparenz hinsichtlich der Schüler/innenleistungen zu sorgen, die messbar sind. Im Folgenden zeige ich erstens auf, mit welchen Strategien das doppelte Verfahren plausibel gemacht wird. Es wird deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer so in eine paradoxe Situation gebracht werden, in der professionelles Handeln unmöglich wird. Zweitens verdeutliche ich, dass die Kalküle der Strukturreform voll auf die unterrichtliche Ebene durchschlagen und einen Veränderungsprozess in Bewegung setzen, der sich vor jeder Interventionsmöglichkeit durch Lehrerinnen und Lehrer von selbst vollzieht. Unter der Maßgabe der Standardisierung des Systems Schule wirkt der Unterricht nämlich unabhängig vom individuellen Lehren immer schon als eine Praxis der Anpassung mit massiven Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler. Drittens gehe ich darauf ein, was im hermeneutischen Sinne in der Lehre eigentlich wirkt.

Scheinbar ermöglicht es die Umsteuerung des Schulsystems auf Kompetenzen und Standards auf der Reflexionsebene von Unterricht einen weiteren Maßstab einzuziehen und gleichzeitig die Grundstruktur bisherigen Unterrichtens und Lehrer/innenhandelns nicht zu verändern. Wie wird das strategisch kommuniziert? Zum einen zielt die mediale Berichterstattung infolge von Schulleistungstests wie PISA, IGLU, DESI u.a. immer wieder darauf ab, festzustellen, ob sich der Schüler/die Schülerin im Ranking der konkurrierenden OECD-Staaten verbessert oder verschlechtert hat. Gebetsmühlenartig wird die Idee verbreitet, dass die Messung von Schüler/innenleistungen und die

Systemsteuerung per Output zu einer Veränderung von Unterricht und individueller Leistung führen. Zum anderen sind die Bildungsstandards zunächst gedacht als Vorgaben zur Systemsteuerung von Schule im Dienste eines Systemmonitorings, nicht zur Steuerung des Unterrichts oder individueller Bildungsgänge. Die Klieme-Expertise rät sogar explizit von der Verwendung der Standards zum Zweck der Notengebung, der Zertifizierung, Selektion und Prognose ab, da der Messfehler zu groß sei, der sich bei den auf Standards basierten Leistungstests für Individualdiagnosen ergibt (vgl. Klieme et al. 2003, S. 13 und 48f.).

Einerseits legt die Kultusministerkonferenz fest, dass Lehrerinnen und Lehrer mindestens ein Drittel der Zeit weiterhin für Anderes als zur Erfüllung der Bildungsstandards zu nutzen hat (vgl. Vollmer 2007, S. 85). Andererseits wird nicht näher bestimmt, was das „Anderere“ genau ist und wie das „Anderere“ und die Standards zueinander im Verhältnis stehen sollen. Einerseits werden auf fachdidaktischer Ebene Lehrerinnen und Lehrer zur Teilnahme an Aus- und Weiterbildungen angehalten, in denen ihnen *„die notwendigen Kompetenzen zur Planung und Durchführung eines standardbasierten, motivierenden Unterrichts vermittelt werden“* (Reinfried 2007, S. 83; vgl. Hemmer 2011). Andererseits – so deutet das Wort *„standardbasiert“* statt *„standardisiert“* schon an – haben Lehrerinnen und Lehrer wie zuvor die Aufgabe, zu erkennen und zu benennen, was ihrer Meinung nach *„als geographisches Bildungsziel zwar wichtig, aber als Standard so nicht überprüfbar erscheint (so genannte schwer zugängliche Kompetenzen)“* (Vollmer 2007, S. 85). Wie bisher sollen Lehrerinnen und Lehrer Verstehens- und Einsichtsprozesse anbahnen und etwas über ihren Fortschritt aussagen, also solche Teilkompetenzen fördern, die von außen nicht direkt und ohne Umstände zu erfassen sind (vgl. ebd.).

Durch diese Doppelzüngigkeit im aktuellen Reformdiskurs geraten die Lehrerinnen und Lehrer in eine paradoxe Situation. Den gegensätzlichen Anforderungen können sie auf unterrichtspraktischer Ebene selbstverständlich nicht gerecht werden. In der Lösung der Umsetzung dieser Leerstelle sind die Schulpraktiker/innen auf sich selbst verwiesen. Aber wie immer sie sich auch entscheiden, eine professionelle Haltung und Handlung lässt sich unter diesen Umständen nicht gewinnen. Und obwohl das Versagen von Unterricht und Schule also im System angelegt ist, wird es nicht selten den Pädagoginnen und Pädagogen selbst zugeschrieben, die als unfähig, unzulänglich, konservativ oder innovationsfeindlich charakterisiert werden. Eigenschaften, die vielmehr der Bildungsreform selbst zugeschrieben werden müssten. Fachdidaktische Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen verschärfen die Zwickmühle der Lehrerinnen und Lehrer, da sie zumeist kein Ort für die Thematisierung der Fachlehrerr/innenrolle in diesen paradoxen Verhältnissen darstellen. Vielmehr wird durch das Format der meisten fachdidaktischen Weiterbildungen der offizielle paradoxe Anspruch der Bildungsreformer/innen re-inszeniert.

Betrachtet man die Unterrichtspraxis, zeichnet sich schnell ab, dass sich die kognitiven Leistungsmessungen sowie der Diskurs um die Standardisierung von Bildung in die unterrichtliche Situation einschreiben. Die Lehrerin/ der Lehrer ist zwar nach wie vor in der Verantwortung für die Gestaltung seines Unterrichtes und in der Begleitung der individuellen Bildungsprozesse wird ihr/ihm weiterhin der notwendige pädagogische Frei- und Ermessensspielraum zugestanden. Gleichwohl arbeitet sie/ er in einer veränderten Schule und – insofern man Schule als Polis auffasst – eben in einem veränderten politischen System, das sich durch eine veränderte Kultur, veränderte Beziehungsformen und veränderte Rollen auszeichnet. Die systemischen Veränderungen mit dem Ziel des Bildungsmonitorings setzen sich auf allen Ebenen des Bildungssystems fort. So führen die

Standardisierungsbemühungen zu einer grundsätzlichen Veränderung der Auffassung von Bildung, Lehren, Lernen, Schüler/innen- und Lehrer/innenrolle und inhaltlicher Relevanz. In der Folge verändern sich die Bedingungen des Unterrichtens massiv und grundsätzlich (vgl. zu den Folgen von Systemveränderungen für die Systemebenen z. B. Lindemann 2010).

In dieser Dynamik ist die Lehrerin/ der Lehrer – auch ohne explizite Aufforderung von Seiten des Systems – immer schon genötigt, sich zu den Standardisierungsbemühungen der Institution zu verhalten. Sie/ er muss ihr/sein Lehren, das sich aus ihren/seinen Erfahrungen heraus im alltäglichen Tun ergibt und sich nur selten versprachlichen oder in anderer Weise als im pädagogischen Vollzug selbst darstellen lässt, in einer normierten, vorstrukturierten Matrix verorten. Dem Deutschdidaktiker Spinner (2004) zufolge lässt sich vor Ort in den Schulen beobachten, dass sich *„neue didaktische Denk- und Verhaltensstrukturen entwickeln, die von vielen Lehrerinnen und Lehrern bereits als eine massive Veränderung ihres Verhaltens im Unterricht und ihrer Einstellung gegenüber dem Lernprozess der Schülerinnen und Schüler empfunden werden“* (Spinner 2004).

Schülerinnen und Schüler betrachten die Leistungsmessungen, entsprechend der Bedeutung die diesen in der Öffentlichkeit zugewiesen werden, als vermeintlich neutrale oder objektive Formen der Leistungsrückmeldung und als eine Möglichkeit des Vergleichs der eigenen Leistung mit der ihrer/ seiner Peers in der Klasse, in Deutschland, Österreich, in der Welt. Indem für Schülerinnen und Schüler relevant ist, was getestet und vom System belohnt wird, werden sie unmittelbarer Teil dieser Veränderungsdynamik. Dies schließt aus, dass sie der Übernahme des standardisierenden Blicks über kurz oder lang ausweichen und sich den Veränderungsprozessen entziehen können. Sie nehmen vielmehr das Lehrer/innenhandeln und den eigenen Lernerfolg zunehmend hinsichtlich der output-relevanten Faktoren wahr.

Somit kommt es performativ im alltäglichen pädagogischen Miteinander zu einer eklatanten Veränderung der unterrichtlichen Situation. Und in dieser Hinsicht haben Schulleistungsmessungen und Outputorientierung einen schleichenden aber nichts desto weniger massiven Einfluss auf den Unterricht sowie das lehrende und lernende Subjekt. So wird das, was ehemals unter kritischer Bildung im hermeneutischen Sinne verstanden wurde, in Richtung einer Anpassungsleistung verschoben. In diesem selbstreferenziellen Sinne kann davon gesprochen werden, dass Schülerinnen und Schüler im standardisierten Unterricht – eben gemessen an den zuvor gesetzten Standards und Kompetenzen – „besser“ werden, gewissermaßen angepasster an die an sie gestellten Erwartungen. *„Entfaltung von Individualität und das Ernstnehmen von Subjektivität werden – z. T. ohne dass man das will und sich dessen bewusst ist – durch die Standardisierungsprozesse zurückgedrängt“* (Spinner 2004, S. 5). Auf diesem Wege schafft sich auch diese Bildungsreform den/die Schüler/in, der/die zu ihr passt (vgl. dazu Kraus 2009, S. 63). Von Kritiker/innen der Reform wird dieser Missstand daher zurecht als „Ausverkauf der Bildung“ bezeichnet. Die Auswirkungen der Reform auf den Unterrichtsalltag sind von den Lehrerinnen und Lehrern vor Ort zwar von Anfang an massiv beklagt worden, bislang werden sie aber von bildungspolitischer Seite nicht zur Kenntnis genommen oder wohlwissend ignoriert.

Gemäß der Auffassung von Bildung als akkumulierbares, kapitalbasiertes, in Besitz zu nehmendes Projekt wird Lehren als Prozess der Herstellung dieses Produktes aufgefasst und als berechenbarer Prozess verstanden (vgl. Pazzini 2010, S. 9). Im Dienste der Output-Orientierung des Lernprozesses wird der Lehrperson dann häufig die Rolle des Moderators oder Lernberaters zugewiesen. Sie soll Schülerinnen und Schüler darin unterstützen, die ausgewiesenen Kompetenzen und Standards

bestmöglich selbst zu erreichen. Da der Output ja nun vorgeschrieben ist, können Schülerinnen und Schüler mit größtmöglicher Transparenz des anvisierten Outputs im Vergleich zu ihren aktuell gezeigten Leistungen an ihrem Lernfortschritt arbeiten und die Lehrperson immer dann bemühen, wenn sie Unterstützung brauchen, um den nächsten Schritt zu planen und zu gehen. Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer sind damit nur noch in ihren gesellschaftlichen Rollen als Lehrer und als Schüler vorhanden, nicht aber als Menschen in ihrer Subjektivität.

Im Zuge der Bildungsreform wird zumeist auch der Lehr-Lernprozess als Technologie gedacht, so als könne man vorhersagen, über welche Methoden der Lernprozess angeregt werden kann. So heißt es häufig, dass immer noch zu frontal, zu direktiv, zu instruktiv unterrichtet werde, dass man überlegt, dass die falschen Methoden oder Inhalte angewendet werden. Es wäre an der Zeit anzuerkennen, dass alles „schulische [...] eingebettet [ist] in ein interaktives und dialogisches Beziehungsgeschehen“ (Bauer 2007, S. 14) und dann die Eigenstruktur zu verstehen, die sich in diesem Beziehungsgeschehen entfaltet. Diese Entsubjektivierung von Schule und Unterricht, die sich im Reformkurs der Universitäten fortsetzt, lässt über die „Fixierung auf Sichtbarkeit [...] alles Unsichtbare, Unplanbare, gar Unbewusste zunächst unter Verdacht stehen, nicht exakt zu sein, nicht klar und distinkt, potentiell wahnhaft. Unsichtbar sind aber zunächst einmal das Denken, Fühlen, das Imaginierte der anderen [...]“ (Pazzini 2005, S. 138). Das Unsichtbare und Nicht-Messbare entschwindet jedoch nicht einfach, indem man es ignoriert; es unterliegt weiterhin den Unterrichtsprozessen und trägt auch unthematisiert wesentlich zu ihrem Gelingen oder Misslingen bei.

Doch was ist es eigentlich, das in der Lehre wirkt? Erziehung und Bildung sind immer an die Individualität des Zöglings gebunden, an die besondere Eigenheit des Lehrenden sowie an die besondere Situation, in der der Erziehungs- und Bildungsakt geschieht. Es gibt weder „die“ Erziehung noch „die“ Bildung, sondern nur die Bildung und Erziehung dieses einen Menschen und diese eine konkrete Verantwortung der Erzieherin/ des Erziehers für diese Kinder. Von einer Quantifizierung des Erziehungserfolgs oder eine Allerweltsverantwortung der Erzieherin/ des Erziehers zu sprechen, ist im Sinne einer hermeneutisch-geisteswissenschaftlichen Pädagogik unangemessen (vgl. Danner 2006, S. 106f.). Gleichwohl gibt es keinen empirischen Beweis dafür, dass Lehren bildet. Ein Grund dafür ist, dass sich Wirkungen oft erst sehr viel später, manchmal Jahre später, einstellen. Bildungsprozesse sind nur als Vergangene gegenwärtig (Dörpinghaus 2009, S. 43). Zudem scheitert jeder Versuch einer direkten Einwirkung der Lehrperson bzw. löst dieser unvorhergesehene Antworten aus (vgl. Wimmer 2010, S. 15).

## 6 Fazit

Betrachtet man die Bildungsreform von einer hermeneutisch-phänomenologischen Position aus, wird deutlich, dass sich die aktuelle Standardisierungsreform zu Unrecht den Begriff der Bildung auf ihre Fahnen schreibt, da das Kompetenz- und Standardprogramm auf unterschiedlichen systemischen Ebenen eine Normierung vorantreibt, die mit Bildung im bildungsphilosophischen, aufklärerischen und humanistischen Sinne nichts zu tun hat. Den Vorgaben des Reformpaketes zufolge wird der Mensch nicht gebildet um seiner selbst willen in einem offenen, ereignisreichen, zeitraubenden und risikoreichen Erfahrungsprozess, vielmehr sind die Bildungsstandards auf klare gesellschaftspolitische und wirtschaftliche Bedingungen hin entworfen und verfolgen das Ziel,

Schülerinnen und Schüler für unsere Gesellschaft funktionstüchtig zu machen. Darüber hinaus wird durch die konzeptionelle Schwächung der Fachlichkeit die Notwendigkeit fachdidaktischer Ausbildung grundsätzlich in Frage gestellt. Wenn Fachlichkeit keine oder nur eine geringe Rolle spielt, da Kompetenzen an austauschbaren Inhalten und Themen erworben werden können und Kompetenzbereiche sowie Basiskonzepte sich in den (benachbarten) Fächern decken, ist der Argumentation der Weg bereitet, Fachdidaktiken in Bereichsdidaktiken zu überführen oder sie gleich ganz abzuschaffen. Die Schwächung der Fachlichkeit bedeutet zugleich einen weiteren Angriff auf das humanistische Bildungskonzept, da sich Bildung immer nur in Bezug auf ganz konkrete Inhalte im Tun vollziehen kann. Die in den Bildungsstandards überwiegend durchscheinende räumliche Logik ist für bildungstheoretische und -praktische Zusammenhänge belanglos, da Raum losgelöst von subjektiven Aneignungspraxen gedacht wird. Die seit den 1990er Jahren im Fach Geographie diskutierten und im weitesten Sinne konstruktivistischen bzw. phänomenologischen Geographien werden ausgespart. Gerade diese Raumbegriffe, die einer aneignungs- und erfahrungsorientierten Logik folgen, wären aber sehr gut anschlussfähig an einen kritischen Bildungsbegriff.

Die rigiden Reformmaßnahmen machen vor der konkreten Unterrichtswirklichkeit nicht Halt. Durch die neuen Rahmenbedingungen verändert sich das Beziehungsgeschehen in der Lehre, es kommt zu einer Vernachlässigung der Eigenlogik des Pädagogischen, das sich im individuellen Kontakt zwischen Lehrer und Schüler zeigt. Die Aufmerksamkeiten der Schülerinnen und Schüler werden abgelenkt von wesentlichen Bildungsmomenten und -erlebnissen und hingelenkt auf einen sichtbaren, kalkulier- und messbaren Output. In diesem Sinne fungiert Schule als Anstalt der Anpassung, gegen deren Wirkmächtigkeit sich auch Lehrerinnen und Lehrer „alter Schule“ immer weniger zur Wehr setzen können. Verloren geht ein Sinn für die Lebendigkeit des Unterrichts an einer sachlichen Problem- und Fragestellung, für die Anstrengung des Findens relevanter Fragen im pädagogischen Freiraum sowie für die Orientierung an den eigenen pädagogischen Optionen und der Bildungsbewegung des Schülers.

Mit dieser Kritik wird nicht einer Geographiedidaktik das Wort geredet, die sich an einem eingeschränkten und überkommenen Fachverständnis oder an einem reduzierten Bildungsverständnis orientiert, die vor der Standardisierung die didaktische Diskussion nicht selten bestimmt haben. Vielmehr wird die Notwendigkeit erkennbar, über den Gegenstand der fachlichen geographischen Bildung noch gründlicher nachzudenken und über fachliche, didaktische und politische Fronten hinweg zu diskutieren, wie geographische Bildung sinnvoll gefasst und entwickelt werden kann. Mit einer an subjektiven Sinnbildungen und Verstehensprozessen orientierten geisteswissenschaftlichen Bildungskonzeption gepaart mit Raumkonzeptionen, die einer aneignungs- und erfahrungsorientierten Logik folgen, ergibt sich ein zukunftsweisender hermeneutisch-phänomenologischer Reflexionsrahmen, in dem sich tiefgründig und differenziert über geographische Bildung, Fachlichkeit, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis nachdenken lässt. Erst so können wir den relevanten geographischen Gegenständen und den Formen der Auseinandersetzung über das Geographische, wie sie unsere Zeit und Gesellschaftsform hervorbringt, gerecht werden. Wir kämen erstmalig in die Lage, die aktuellen geographischen Gegenstände und geographischen Formen der Auseinandersetzung und Vergegenwärtigung als gebunden an uns, an unsere Situation und Zeit zu verstehen, sie aufzuschließen und darüber in Anerkennung der Möglichkeiten und Grenzen des geographiedidaktisch interessierten Personenkreises eine lebendige Vermittlung zu stiften (vgl. Wimmer 2010, S. 18).

Geographieunterricht hermeneutisch-phänomenologisch zu denken, hieße auch, Geographiedidaktik konsequent an Theorien der Menschwerdung zu orientieren. Das bedeutet, die Verstehens- und Sinngebungsprozesse von fragwürdigen – d.h. der Fragen würdigen – fachlichen Inhalten und Gegenständen zu entfalten. Sowohl Lehrer/innenausbildung als auch Unterrichtswirklichkeit sind dann konsequent an Fremdheitserfahrungen des lernenden Subjekts auszurichten. Die Lehrperson ist Vorbild in der immer wieder notwendigen Überschreitung des eigenen Horizontes, durch die überhaupt erst die Voraussetzung für Lernen geschaffen werden kann. Zu Lehren heißt in diesem Sinne, das Individuum immer wieder zur Überschreitung seiner räumlichen und zeitlichen Fixierung, seiner bisherigen Gewissheiten in der Einfädelung zum Inhalt, zum Gegenstand, zur Lehrperson, zu den anderen Gruppenmitgliedern zu ermutigen. Auf das Lernen selbst hat weder der Lehrer einen Zugriff, noch kann es vom Schüler gewollt herbeigeführt werden, da es durch Aufmerksamkeiten gesteuert wird, die sich dem Einzelnen entziehen. Ein Abzielen auf Lernergebnisse ist daher unmöglich. In der Öffnung zwischen Aktivität und Passivität findet Bildung als Verdichtung und zeiträumliche Verschiebung statt (vgl. Pazzini 2010). Voraussetzung für Selbst-Bildung ist die Bereitschaft, immer wieder Risse ins eigene Sein einzubringen. Da sich der Mensch aus seinen eigenen Grundlagen hervorbringt, ist der Riss die Entstehungsgrundlage seiner selbst. Subjektivität ereignet sich daher nicht als einmaliger Akt. Vielmehr wird sie in einem ständigen Prozess der Gespaltenheit und ihrer Überwindung auf den unterschiedlichen Ebenen immer wieder erneuert (Schäfer 1992, S. 21). Diese Form der Annäherung an das Bildungsgeschehen hat mit Standardisierung nichts gemein. In diesem Sinne ist Bildung nämlich das, „*was jedem vertraut und keinem verfügbar ist*“ (Meyer-Drawe 1998, S. 126), also gerade das, was durch Standards nicht gefasst werden kann.

## 7 Literatur

- Arnold, K.-H. (Hrsg.) (2007): Unterrichtsqualität und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn.
- Bauer, J. (2007): Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg.
- Czapek, F.-M. (2007): Bildungsstandards umsetzen. Von der nationalen Vorgabe zum schulinternen Arbeitsplan. In: geographie heute 255/256, S.10-13.
- DGfG (Hrsg.) (2010<sup>6</sup>): Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss im Fach Geographie mit Aufgabenbeispielen. Bonn.
- Colditz, M., I. Hemmer, M. Hemmer, K. W. Hoffmann und G. Ringel (2007): Bildungsstandards konkret. Aufgabenkultur und Aufgabenbeispiele. In: geographie heute, Heft 255,256, S. 15-18.
- Danner, H. (2006<sup>5</sup>): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München.
- Dickel, M. und G. Glasze (2009): Rethinking Excursions – Konzepte und Praktiken einer konstruktivistisch orientierten Exkursionsdidaktik. In: Dickel, M. und G. Glasze (Hrsg.): Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik. Münster, S. 3-14.
- Dörpinghaus, A., A. Poenitsch und L. Wigger (2009<sup>3</sup>): Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt.
- Dörpinghaus, A (2009): Sorge um Bildung – vom lebenslangen Sterben. In: Ricken, N., H. Röhr, J. Ruhloff, K. Schaller (Hrsg.): Umlernen. München, S. 35-46.
- Doll, J. und M. Prenzel (Hrsg.) (2004): Bildungsqualität von Schule. Münster.
- Dzierzbicka, A. (2006): Verehbaren statt anordnen: Neoliberale Gouvernamentalität macht Schule. Wien.
- Finkbeiner, C. und G. W. Schnaitmann (Hrsg.) (2001): Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth.
- Gruschka, A. (2006): Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirische Bildungsforschung aufzulösen. In: Pädagogische Korrespondenz 35, S. 5-22.

- Gruschka, A. (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart.
- Gryl, I., M. Horn, K. Schweizer, D. Kanwischer und T. Rhode-Jüchtern (2010): Reflexion und Metaperspektive als notwendige Komponenten der Kartenkompetenz. In: *GuiD* 38, 3, S. 172-179.
- Günzel, S. (Hrsg.) (2009): *Raumwissenschaften*. Frankfurt a.M..
- Günzel, S. (Hrsg.) (2010): *Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart.
- Hemmer, I. und M. Hemmer (2007): Nationale Bildungsstandards im Fach Geographie. Genese, Standortbestimmung, Ausblick. In: *geographie heute*, Heft 255/256, S. 3-9.
- Hemmer, M. (2011): Kompetenzorientiert unterrichten. Der Beitrag des Netzwerks „Fachliche Unterrichtsentwicklung Erdkunde“ in Nordrhein-Westfalen. In: Meyer, Ch., R. Henry und G. Stöber (Hrsg.): *Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Praxis*. Braunschweig, S. 176-183.
- Herzog, W. (2007): Pro und Kontra Bildungsstandards. Die Perspektive eines Skeptikers. In: Labudde, Peter (Hrsg.): *Bildungsstandards am Gymnasium: Korsett oder Katalysator?*. Bern, S. 57-63.
- Hoffmann, K.W. (2011): Das Thema Ressourcenverfügbarkeit im Geographieunterricht – Didaktische Grundfragen und methodische Entscheidungen. In: *Geographie und Schule*, Heft 192, , S. 13-20.
- Hoffmann, K.W. (2011a): „Lost in space?“ oder Mitte der Geographie?“. In: Kersting Ph. und K.W. Hoffmann (Hrsg.): *AfrikaSpiegelbilder im Unterricht*. Mainz, S.11-23.
- Hoffmann, K.W. (2011): „Wie unterrichtet man Können?“. Mit dem Kompetenzerwerbsschema Geographieunterricht planen und auswerten. Vortrag auf dem 5. Saarländischen Landschulgeographentag, Saarbrücken 17.8.2011.
- Jahnke, Th. und W. Meyerhöfer (Hrsg.) (2007<sup>2</sup>): *PISA & Co – Kritik eines Programms*. Hildesheim.
- Kanwischer, D. (2011): Kompetenzorientierung im Geographieunterricht. Von den Leitgedanken zur Praxis. In: *GW-Unterricht*, Heft 122, , S. 3-16.
- Klein, H.-P. im Interview (2010): Die Kompetenzorientierung springt als Tiger und landet als Bettvorleger. In: *Begegnung* 3, S. 12-14.
- Klein, H.-P (2011):. *Biologie ohne fachwissenschaftliche Inhalte*. In: *FAZ* 3.2.2011, S. 8.
- Klieme, E. u.a. (Hrsg.) (2003): *Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* Berlin: BMBF.
- Klingovsky, U. (2009): *Schöne Neue Lernkultur: Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse*. Bielefeld.
- Kokemohr, R (2007):. *Bildung als Selbst- und Weltentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie*. In: Koller, H.-Ch., W. Marotzki und O. Sanders (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld, S. 13-68.
- Koller, H.-Ch., W. Marotzki und O. Sanders (Hrsg.). (2007): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld.
- Kraus, J. (2009): *Ist die Bildung noch zu retten? Eine Streitschrift*. München.
- Krautz, J. (2007): *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. Kreuzlingen/München.
- Krautz, J. (2009): *Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Konzept einer ökonomisierten Bildung*. In: *Fromm-Forum* 13.
- Lenz, Th. (2009): *Bildungsstandards – Bildungs-/Lehrpläne-Kompetenzen – Lernziele. Ein Wegweiser durch das Begriffsdickicht*. In: *Geographie heute* Heft 162, S.1-13.
- Liesner, A.( 2004): *Von kleinen Herren und großen Knechten. Gouvernementalitätstheoretische Anmerkungen zum Selbstständigkeitskult in Politik und Pädagogik*. In: Ricken, N. und M. Rieger-Ladich (Hrsg.): *Michel Foucault. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden, S.285-302.
- Liesner, A. (2006): *Kontrolliert autonom. Zur Architektur des europäischen Hochschulraums*. In: Weber, S. und S. Maurer (Hrsg.): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden, S. 121-138.
- Liessmann, K. P. (2006): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien.
- Liessmann, K. P. (2010): *Was der Glaube an Statistiken bewirkt – Eine Nachlese zu PISA*. *FAZ* 23.12.2010, S. 6.
- Lindemann, H. (2010): *Unternehmen Schule. Organisation und Führung in Schule und Unterricht*. Göttingen.
- Maag Merki, K. (2007): *Bildungsstandards – Konzept und Begrifflichkeiten*. In: Labudde, P. (Hrsg.): *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator*. Bern, S. 17-24.
- Meyer, Ch. (2011): *Geographische Bildung. Reflexionen zu ihren Grundlagen*. In: Meyer, C.; Henry, R. & Stöber, G. (Hrsg.): *Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis. Tagungsband zum HGD-Symposium in Braunschweig*. Braunschweig, S. 11-35.

- Meyer-Drawe, K. (1998): Bildung als Selbstgestaltung. Grenzen und Möglichkeiten einer modernen Idee. In: Fassler, M. u.a. (Hrsg.): Bildung – Welt – Verantwortung. Gießen, S. 123-143.
- Moegling, K. (2010): Die Kompetenzdebatte – Zum Verhältnis von Bildung und Kompetenzorientierung. In: Schulpädagogik heute, Heft 1, S.1-16.
- Münch, R. (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt.
- Obermeier, G. (2009): Bildungsstandard in der Geographie – dargestellt am Beispiel Deutschland. In: Popp, H. und G. Obermeier (Hrsg.): Raumstrukturen und aktuelle Entwicklungsprozesse in Deutschland. Bayreuth, S.29-34.
- Pazzini, K.-J. (2005): Die Universität als Schutz für den Wahn. In: Liesner, A. und O. Sanders (Hrsg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld S. 137-158.
- Pazzini, K.-J. (2008): Nachträglich unvorhersehbar. In: Busse, K.-P. und K.-J. Pazzini (Hrsg.): (Un)vorhersehbares lernen: Kunst-Kultur-Bild. Dortmund, S. 43-70.
- Pazzini, K.-J. (2010): Überschreiten des Individuums durch Lehre. Notizen zur Übertragung. In: Pazzini, K.-J., M. Schuller und M. Wimmer (Hrsg.): Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten. Bielefeld, S. 309-328.
- Polyani, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt a.M.
- Pongratz, L. A.: (2004) Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Ricken, N. und M. Rieger-Ladich (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 243-260.
- Pongratz, L. A. (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna-Lissabon-Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn.
- Prenzel, M. und J. Doll (Hrsg.) (2002): Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. Weinheim.
- Reinfried, S. (2007): Was bringen Bildungsstandards? Eine Bilanz von mehr als zehn Jahren standardisiertem Geographieunterricht in den USA. In: geographie heute, Heft 255/256, S. 79-83.
- Rempfler, A. und R. Uphues (2011): Systemkompetenz im Geographieunterricht – Die Entwicklung eines Kompetenzmodells. In: Meyer, Ch., R. Henry und G. Stöber (Hrsg.): Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Praxis. Braunschweig, S. 36-48.
- Ricken, N. (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden.
- Ruhloff, J. (2007): Grenzen der Standardisierung im pädagogischen Kontext. In: Brenner, D. (Hrsg.): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen, Chancen, Grenzen, Beispiele und Perspektiven. Paderborn, S. 47-59.
- Schäfer, G. E. (1992): Koordinaten für einen Ausgangspunkt. Psychoanalytische Theorie der Erfahrung und des Bildungsprozesses. In: Schäfer, G. E. (Hrsg.): Riss im Subjekt. Pädagogisch-Psychoanalytische Beiträge zum Bildungsgeschehen. Würzburg, S. 19-28.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2005): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 280-290.
- Spinner, K. H. (2004): Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Eberhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27.September 2004.
- Tenorth, H.E. (2003): Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle – Kritik und Begründungsversuche. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Heft 2, S. 156-164.
- Terhart, E. (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart.
- Thompson, Ch. (2009): Bildung und die Grenze der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie. Paderborn.
- Viehrig, K., S. Greiff, A. Siegmund und J. Funke (2011): Geographische Kompetenzen fördern – Erfassung der Geographischen Systemkompetenz als Grundlage zur Bewertung der Kompetenzentwicklung. In: Meyer, Ch., R. Henry und G. Stöber (Hrsg.): Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Praxis. Braunschweig, S. 49-57.
- Vielhaber, Ch.: Vermittlung und Interesse (1999): Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlagen im Geographieunterricht. In: Vielhaber, Ch. (Hrsg.): Fachdidaktik kreuz und quer. Bd. 15 der Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde. Wien, S. 9-28.
- Vollmer, H. J. (2007): Bildungsstandards – und dann? Zum Stand der Diskussion in Deutschland. In: geographie heute, Heft 255/256, S. 84-86.
- Waldenfels, B. (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie. Psychoanalyse. Phänomenotechnik. Frankfurt a.M..
- Wardenga, U. (2002): Räume der Geographie – zu Raumbegriffen im Geographieunterricht. In: Geographie heute 23, S. 8-11.
- Weichhart, P. (2008): Der Mythos vom Brückenfach. In: geographische revue, Jg. 10, Heft 1, S. 59-70.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, S.17-31.

Wimmer, M. (2010): Lehren und Bildung. Anmerkungen zu einem problematischen Verhältnis. In: Pazzini K.-J., M. Schuller und M. Wimmer (Hrsg.): Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten. Bielefeld, S.13-38.

Zahnen, B. (2005): Fragwürdigkeit und Eigensinn der Geographie. Geographische Zeitschrift, 93, 4, S. 201-220.