

Diktat der Standardisierung oder didaktisches Potenzial? – Die Bildungsstandards Geographie praktisch denken

Tilman Rhode-Jüchtern

Rhode-Juechtern@t-online.de

1 Erziehung und Bildung: „Das edelste Feld“

Im Jahre 1759 wurde Friedrich Schiller geboren. Er kam für sieben Jahre auf das Eliteinternat „Karlschule“ bei Stuttgart, das offiziell (!) auch „Militär-Pflanzschule“ genannt wurde; der zeitgenössische Dichter Daniel Schubart nannte sie „Sklavenplantage“.

Im Jahre 1858 wurde zur Eröffnung der Zehnten Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung ein Festgesang von Franz Liszt aufgeführt: *„Wir bau’n und bestellen das edelste Feld“*.

Man könnte also denken, dass sich im Laufe dieser hundert Jahre über Romantik und Restauration die Wertschätzung von Schüler/innen (und Lehrer/innen) derartig zum pädagogischen Ethos entwickelt hat: *Wir bau’n und bestellen das edelste Feld*.

Was wäre dann aber von dem verstörenden Film „Das weiße Band“ (2009) zu halten, der von einem deutschen Dorf fünfzig Jahre später, in den Jahren 1913/14, erzählt, der „schmerzhaften Kinderstube der Nazi-Generation“¹? Was ist zu halten von dem Millionen-Bestseller von Bernhard Bueb „Lob der Disziplin“ (2006), wieder hundert Jahre später? Buebs aktuelle These ist, dass eine „demokratische“ Erziehung ohne Hierarchie, Respekt, Disziplin und deren sanktionierte Befolgung nicht möglich ist. „Nur wer früh gelernt hat, Verzicht zu üben, Autoritäten anzuerkennen und Verantwortung zu übernehmen, kann später sein Leben selbstbestimmend in die Hand nehmen.“²

Es gibt also keine einfache progressive Entwicklungslinie der Pädagogik in Richtung von Aufklärung, Emanzipation und Individualität. Es gibt lange Wellen, Konjunkturen, Legenden, Parallelwelten; es gibt Zeitgeist, Definitionsmacht, auch pures Stammtisch-Geplapper.

Neben dem Wort „Erziehung“ ist es immer und vor allem das deutsche Wort „Bildung“, das da in Anspruch genommen wird, die Gemüter erhitzt und weitreichende Entscheidungen verlangt. (Das scheint im Englischen mit dem *catch-all*-Begriff *education* etwas einfacher). Lehrerausbildung, Lehrpläne, Schulbücher, soziale/wirtschaftliche/politische Situationen und Personen geben hierfür den Kontext ab – plural, widersprüchlich, ideologisch und subjektiv.

Nun beobachten wir eine kritische Diskussion um die „Bildungsstandards Geographie“. Auf der einen Seite wird befürchtet und kritisiert, dass hier im Mantel einer pädagogischen und didaktischen Reform eine Steigerung der funktionalen Qualifizierung von Schüler/innen betrieben werde

¹ Zander, Peter: „Das weiße Band“. Die schmerzhafteste Kinderstube der Nazi-Generation. – Welt online <http://www.welt.de/kultur/article4843004/Die-schmerzhafteste-Kinderstube-der-Nazi-Generation.html> (Stand: 15.10.2009).

² Bueb, Bernhard (2006): Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin, Buch-Klappentext.

(Kompetenzen werden bedeckt mit „dem neuen Verständnismäntelchen diverser Interpreten“³). Auf der anderen Seite wird behauptet, dass die Bildungsstandards dem Wesen nach eben keine abprüfbar Programmierung seien, sondern mit ihren fünf oder sechs Kompetenzbereichen eine echte Arbeit an lohnenden Problemen fördere. Die Diskussion geht also bildlich um die Alternative „Militärische Pflanzschule“ oder „Edles Feld“.

2 Vehemente Kritik gegen ein „Diktat der Standardisierung“

Mirka Dickel hat in einem gründlichen und engagierten Artikel in GW-UNTERRICHT 123/2011 für die Geographiedidaktik die Bildungsreform „unter dem Diktat der Standardisierung“ kritisiert (Dickel 2011; vgl. auch Kanwischer 2011). Sie benennt auch die Referenzpunkte dieser Kritik: Für einen sinnstiftenden Bildungsprozess brauche es „offene, ereignisreiche, zeitraubende und risikoreiche Erfahrungsprozesse“ für Lehrer/innen und Schüler/innen. Im Zentrum sollen sich entfaltende Persönlichkeiten stehen; angezielt werden soll eine menschliche Selbstbestimmung, die gesellschaftlichen Vereinnahmungen entzogen ist und eine kritische Distanz zu den gegenwärtigen Verhältnissen einzunehmen erlaubt, nicht aber wirtschaftlich funktionstüchtige Standardschüler/innen. – Dies ist seit langem („seit Klafki“) Konsens in der kritisch-konstruktiven Bildungstheorie und -praxis und insofern theoretisch unstrittig (streitig ist es für diejenigen, die das Ideal des problem- und subjektorientierten Unterrichts insgesamt skeptisch sehen oder ablehnen (vgl. u. a. Fußnote 5). Die Frage wird eher sein, wie man dies – theorie- und prinzipiengeleitet – ins alltägliche Werk setzen kann.

Die Verurteilung der „Bildungsstandard“-Bewegung könnte härter kaum sein: „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“ (Liessmann 2006, 71, vgl. auch 2010); dies sei eine reduktionistische Auffassung von Bildung, gar Unbildung. (Dies wurde übrigens bereits vor Jahrzehnten in der Debatte um funktionale „Qualifikationen“ kritisiert.)

Weitere Reizworte in der Kritik sind u. a. „Doppelbödigkeit“, „Unterlaufen des humanistischen Bildungsideals“ (7) „didaktischer Sündenfall“, „monoperspektivischer und eindimensionaler Weltzugang“ (12), Rückfall in eine „Raumstrukturforschung“, Entwurf eines „absolut gültigen und immerwährenden Wissenschafts- und Fachsystems“ (13) „essentialistische Logik von Räumlichkeit“, „rückständiges und überkommenes Fachverständnis“, (13) „Bärendienst“ (14) „Gebetsmühlen“ (15) „Doppelzüngigkeit“ (16) „Verschärfung einer Zwickmühle“ (16) „Anpassungsleistung“, „Ausverkauf der Bildung“ „konzeptionelle Schwächung der Fachlichkeit“ (19), „Entlarvung“ u. v. m.. – Diese Zita-

³ Briefliche Mitteilung von Christian Vielhaber (Nov. 2011) zur laufenden Debatte: „Wie weiß ich, ob und in welchem Zusammenhang Kompetenzen nützen oder schaden, wenn nicht klar ist, was Kompetenzen, bedeckt mit dem neuen Verständnismäntelchen diverser Interpreten, überhaupt sind? (...). Enger gefasst: Wie weiß ich, ob Kompetenzen im Sinne der Bildungsstandards nützen oder schaden, wenn nicht wirklich klar gelegt wird, ob das ‚neue‘ didaktische Kompetenzverständnis das hält, was an Versprechungen in der einschlägigen Literatur kolportiert wird – nämlich persönliche Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit in Bezug auf komplexe Problemzusammenhänge bzw. Fragestellungen am Ende der schulischen Fahnenstange? Ob und Inwieweit die Bildungsstandards kompatibel sind mit den geforderten Individualisierungen von Lernprozessen und Erkenntnisfindungen (mit dem ja der Weg zur Kompetenz gepflastert sein sollte)?“

te aus dem Beitrag von Mirka Dickel (2011) sind hier zwar jeweils auf ein Kürzel verdichtet, aber sie sind nicht aus dem Zusammenhang gerissen; sie beziehen sich allesamt auf das vermeintliche Standardisierungsdiktat, auch der Bildungsstandards Geographie. In der einfachen Aneinanderreihung erscheint die Kritik in großer Wucht; wer die Bildungsstandards anders liest oder gar daran mitgewirkt hat, kann über diese Bewertungen ins Grübeln kommen.

Es ist nicht zu bestreiten, dass es gute Gründe für derartige Kritiken in der Geographiedidaktik gab und noch immer gibt. Paradigmenwechsel bis in den Alltag dauern etwas länger als es ihre reine Logik erwarten ließe. Aber kann man (wie Liessmann) ernsthaft behaupten, dass „Teamfähigkeit, Flexibilität und Kommunikationsbereitschaft“ eindeutige Zeichen für „Unbildung“ seien und ein „Sündenfall“ gegen ein kritisch-konstruktives Bildungsverständnis?⁴

Hinter der Vehemenz dieser Kritik kann man die berechtigte Befürchtung vermuten, dass sich hinter der Idee der Standardisierung im Sinne von Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit ein permanentes bildungspolitisches, pädagogisches⁵ und fachliches *roll-back* versteckt, in unserem Fall auch noch mit dem Segen der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG), und dass dies dann auf lange Zeit in der Welt ist. Da ist in der Tat höchste Aufmerksamkeit und Sorgfalt geboten. Polemische Affekte gegen eine vermeintliche „Selbstlernidyllik“ und die „Fanatiker des Offenen“ verweisen m. E. zurück auf ihren Autor (vgl. Fußnote 6); es geht sehr wohl darum, Schule immer wieder neu zu denken – und praktisch zu gestalten. Wenn es jemand noch nicht bemerkt hat: Derzeit ist *alles und alles* neu zu denken, vom großen Geld bis zur kleinen Geographiestunde.

Aber es könnte zugleich sein, dass sich hier falsche Fronten aufbauen – Etwas *können* hier, etwas *wollen* dort.

Ich setze deshalb an den Anfang meiner Überlegungen einen pädagogischen Leitsatz von Friedrich Schiller⁶, der die Erfahrung der „Militär-Pflanzschule“ hinter und in sich hatte:

„Man muss können, was man will“.

Was *Können* und was *Wollen* in der schulischen Bildung und in unserem streitigen Zusammenhang sein sollte, wird im Folgenden diskutiert. Wenn wir uns darüber noch klarer werden und das auch praktisch wenden, sind wir nicht nur einig, sondern auch stark.

⁴ Zum Beispiel diskutiert der amerikanische Soziologe Richard Sennett in seinem eindrücklichen Buch „Der flexible Mensch“ (1998) die Flexibilisierung der Arbeitnehmer im Interesse einer nahtlosen Verwertbarkeit am Markt; dies ist *eine* Lesart des Begriffs, aber nicht die einzige und nicht exklusiv. Und der amerikanische Originaltitel lautet ohnehin ganz anders: „*The Corrosion of Character*“.

⁵ In der „Zeit“ 45/2011 („Doch, er ist wichtig!“) und bei ZEIT-online (www.zeit.de/2011/45/C-Lehrer-Studie) verkündet z. B. der Lehrer Michael Felten im November 2011: „Der ‚Triumph des Selbst‘ hat seinen Zenit längst überschritten. (...) Die Bildungsdebatte war viele Jahre eine ideologische.“ Die „Fanatiker des Offenen“ erwiesen sich als „zäh und gut vernetzt“. „Vier Jahrzehnte Schulsystemdebatte umsonst, Regalkilometer an didaktischen Beschwörungen des Offenen und Autonomen überflüssig!“ „Nahezu alles, was die moderne Schulpädagogik für fortschrittlich hält“ – so warnt der Göttinger Erziehungswissenschaftler Hermann Giesecke schon seit Langem – „benachteiligt die Kinder aus bildungsfernem Milieu“. Die Befunde der jüngsten Hattie-Studie („*Visible Learning*“) „sprechen für die Verfeinerung des Bewährten“ – „beileibe kein Freibrief für monotonen Lehrervortrag – aber eine Absage an jede Selbstlernidyllik“. „Es geht nicht darum, Schule permanent neu zu denken“.

⁶ Zit. nach Engelmann/Kaiser (2005), S. 15

3 Versuch einer Erörterung im hermeneutischen Paradigma

Es gibt noch immer und vielerorts unsäglich schlechten Geographieunterricht, der jedem lächerlichen Klischee entspricht, der allzu gerne fertige Fragenbatterien „inputet“ und der auf Befragung dezidiert „reflexionsavers“ ist (Gryl 2011). Diese Fraktion gilt es zu identifizieren und als eigene Fallgruppe zu kommentieren.

Zum zweiten: Die Schulbücher und geographiedidaktischen Zeitschriften haben längst bereitwillig die Systematik der Bildungsstandards aufgegriffen, und die Kompetenzbereiche vorgestellt und interpretiert:

Schließlich: Die sog. „Kompetenzstufenforschung“ wird mit dem Segen der DFG für die nächsten fünf Jahre nicht zu stoppen sein; hier wird weitestgehend quantitativ („empirisch-analytisch“) gedacht, und dies wird nach meiner Erfahrung niemals in der Schule ankommen (u. a. weil sie gar nicht als formative Evaluation oder mit dem Ziel der Intervention in den Unterricht gedacht wird).

Aber ist deshalb das oben zitierte totale Schreckbild von den Bildungsstandards und ihren Kompetenzbereichen unabweisbar und gut bewiesen? Die Warnerin Dickel schreibt selbst von den „enormen begrifflichen und logischen Problemen“ (3) der Kritik. (Dies gilt natürlich ebenso für die Verfasser und Anwender der Bildungsstandards; auch sie verwenden die Schlüsselbegriffe wie Kommunikation oder System o. a. gern eher exklusiv als relativ.)

Ich habe an den „Bildungsstandards Geographie“ in der kleinen vierköpfigen Arbeitsgruppe mitgewirkt; insoweit sitze ich nun zwischen vielen Stühlen. Auf der einen Seite: Wenn ich ein Zitat wie das von Liessmann lese (s. o. „Wer ... verkündet, weiß genau, wovon er spricht, nämlich ...“) bin ich unmittelbar betroffen und verwahre mich gegen eine solche hegemoniale und eindimensionale Unterstellung. Auf der anderen Seite fühle ich mich – wie Mirka Dickel – seit langem dem Paradigma einer vielperspektivischen, handlungszentrierten und emanzipatorischen Geographie(didaktik) verpflichtet, in einer theoretischen und in einer praktischen „Tag-für-Tag“-Variante. Gegen die oben zitierte Schmähkritik kann man sich nicht wehren, aber für die belegbaren Texte (hier: Bildungsstandards Geographie) habe ich eine andere Lesart zur Konstruktion und Funktion. Auch und gerade vor dem Hintergrund einer eigenen kritischen Position zur sog. Wissensbasierung und einem „teaching/learning for the test“ (vgl. Rhode-Jüchtern 2010b) ist es mir wichtig, diese noch einmal zu skizzieren. Hier liegt nämlich ein ernstes kommunikatives Problem vor und dieses gilt es zu identifizieren.

4 Doppelbödigkeit

Vorab ein Hinweis zum Vorwurf der „Doppelbödigkeit“: Vieles unterliegt diesem Verdikt, auch bekannt unter dem Begriff „dual use“; so wie jedes Messer nützlich und zerstörerisch sein kann, sind auch viele Begriffe nicht vor einem *dual use* gefeit. Das gilt umso mehr für *unbestimmte* immaterielle Begriffe wie Erziehung, Bildung, Werte, Demokratie, Gemeinwohl, Handlung, Persönlichkeit etc. Unbestimmte Begriffe können nicht einfach wie bestimmte Begriffe verwendet werden, sondern müssen zu ihrem jeweiligen Hintergrund-Konzept in Relation gebracht und offengelegt werden. Z. B.: „Ich verstehe unter *Bildung* das und das, und grenze dies von *Qualifikation* und *Schlüsselquali-*

fikation ab wie folgt: ...“. Nicht zulässig ist es, diese Begriffe in der Existenzialform („Bildung *ist* ...“) zu verwenden. Man kann die Selbstreflexion und Kommunikationswilligkeit eines Begriffs- Anwenders geradezu an dieser feinen Unterscheidung messen.

4.1 Das Wort „Standard“

Ich beginne mit dem Wort „Standard“. Ich lese es nicht ausschließlich im Sinne von Einheitlichkeit, sondern auch von Niveau. Ich wünsche mir in der Geographiedidaktik einen gewissen Standard der Debatte, der Belesenheit, des intellektuellen Anspruchs, dessen, was man kognitiv und fachlich bei allen voraussetzen kann. Es kann nicht jeder machen, was er will, Pluralismus ist kein Freibrief für beliebiges „Weitermachen“. Deshalb sehe ich den Anspruch zunächst gegenüber den Lehrer/innen, die ihrerseits gewisse Standards erfüllen sollten, ehe sie Ansprüche an Schüler/innen stellen (vgl. Rhode-Jüchtern 2010a). Auch die Klieme-Expertise zur Entwicklung Nationaler Bildungsstandards mit der immer wieder zitierten Kompetenzen-Definition von Weinert geht hier differenziert vor; es wird nicht nur abfragbares Wissen/Denken nachgesucht, es sollen (dürfen!) auch keine Noten und Rankings damit erzeugt werden. (Man achte strikt darauf, ob genau dies in der Alltagsverwendung auch respektiert wird. Sachkompetenz ist nicht dasselbe wie Wissen, das Nachfragen von Kompetenzen ist nicht dasselbe wie eine Klausur oder ein Test.)

4.2 Das Wort „Kompetenz“

Der (pädagogische) Begriff „Kompetenz“ weckt ebenso große Emotionen; er erscheint manchen als fachunspezifisch oder als alter Wein in neuen Schläuchen oder als Prunkwort ohne Substanz. Zur Vermeidung weiterer historischer, unscharfer oder privatistischer Definitionen zitiere ich einfach die Fassung der relativen Bedeutung nach Wikipedia; diese macht zumindest den Horizont der Relativität des Begriffs deutlich, ohne ihn damit zu zerstören. (Immerhin verwendet auch ein Kritischer Theoretiker wie Jürgen Habermas in seiner aufklärerischen Studie zur „Kommunikativen Kompetenz“ dieses Wort.):

Der Begriff der Kompetenz ist vieldeutig. Je nach Standpunkt und Verwendungszusammenhang gibt es unterschiedliche Definitionen, woraus sich Kompetenzen zusammensetzen.

Etwa seit 1990 wird verstärkt von Kompetenz statt von Qualifikation gesprochen. Der Qualifikationsbegriff wurde problematisch, weil er die Passung von situativen Anforderungen (etwa einer Tätigkeit) einerseits und den personalen Voraussetzungen zu deren Bewältigung in einen (zu) engen Zusammenhang bringen wollte. Kompetenzen sind weniger eng auf Anforderungen von Berufen oder Tätigkeiten bezogen, sondern allgemeine Dispositionen von Menschen zur Bewältigung bestimmter lebensweltlicher Anforderungen. Dazu zählt die menschliche Fähigkeit zur Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation (s. etwa auch der bereits in den 1980er Jahren etablierte Begriff der kommunikativen Kompetenz von Habermas). Der Begriff der Schlüsselqualifikation wird, v.a. in der beruflichen Bildung, weitestgehend synonym zu Kompetenz verwendet.⁷

⁷ [http://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_\(Pädagogik\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_(Pädagogik))

Damit ist der Begriff zwar nicht vor jeglicher Kritik gerettet, aber doch eingebettet in relative Bedeutungen und Verwendungen. Der oben zitierte pädagogische Leitsatz von Friedrich Schiller: „Man muss können, was man will“ lässt sich in meiner Lesart damit unmittelbar verbinden.

4.3 Fachlichkeit

Dieses Können ist natürlich angewiesen auf Fachlichkeit, auf das „Stricken mit Wolle“. Niemand kann doch etwas können (Dispositionen entwickeln, situative lebensweltliche Anforderungen bestehen, an gesellschaftlicher Kommunikation teilhaben), ohne damit zugleich etwas zu wollen. Es ist geradezu eine notwendige Bedingung für ein emanzipatorisches Können, dass man nämlich dieses mit Zielen, mit einem Wollen legitimiert und zweckmäßig macht. Dass man ein Können dann auch für andere Zwecke anwenden kann, z. B. für einen ungewollten Test, schadet ihm nicht. Schädlich wird es dann, wenn ein schulischer Test das eigene Wollen ersetzt oder gar zerstört. Wenn ich ein bestimmtes logisches Denken in Zahlen oder in Wortfeldern nur dafür entwickeln würde, um bei einem Intelligenztest gut abzuschneiden, wäre es hohl; wenn ich damit auch einen Intelligenztest bestehen (oder auch in Frage stellen) kann, wäre dagegen nichts einzuwenden. Doppelzünftig wäre es dann, wenn jemand behauptet, die Schülerin/der Schüler lerne fürs Leben, damit aber die Schule meint. Jedenfalls sind alle „Standards“ und Aufgaben in den Bildungsstandards Geographie definitiv fachlich formuliert (vgl. unten: Aufgaben).⁸

4.4 Philosophie des Faches: „System“

Richtig schwierig wird es, wenn man eine/die Philosophie des Faches definieren soll, einerseits vereinbar mit dem *state of the art* und andererseits mit einem relevanten *common sense*. Die in Jena m. o. w. geltende Philosophie für die Sozialgeographie und die Didaktik ist die einer subjekt- und handlungszentrierten Geographie im Kontext einer konstruktivistischen Weltanschauung. Diese kann man zwar vertreten, entwickeln und anwenden; aber man kann sie (noch) nicht für die gesamte Fachgemeinschaft als gültig unterstellen.

Deshalb hat die Arbeitsgruppe Bildungsstandards die Systemtheorie gewählt, wohl wissend, dass hierunter verschiedene Fachmitglieder Verschiedenes verstehen. Die einen werden eine naturwissenschaftlich-kausale Wechselwirkung im Auge haben, die anderen eine konstruktiv-sozialwissenschaftliche Theorie inkl. *Kontingenz* („Es könnte auch ganz anders sein“), *Emergenz* („Nicht alles kann verstanden werden“), *Resilienz* („Es gibt undurchschaute Überlebenskräfte in einer Gesellschaft und in der Natur“) sowie Pfadabhängigkeit („Es kommt darauf, was ich als System definieren will und wofür und was ich also in seine Grenzen hinein nehme.“) (vgl. Rhode-Jüchtern

⁸ Die berühmte Tschadsee-Aufgabe bei PISA wäre übrigens kaum eine geographiespezifische Aufgabenstellung, nur weil da der Tschadsee und seine Verdunstung thematisiert werden; es ist vielmehr eine Rechenaufgabe. Eine geographische Aufgabe würde es, wenn darin die Gründe und Ursachen und Folgen und möglichen Handlungsoptionen diskutiert werden sollten. Nur wäre es dann keine PISA-Aufgabe mehr.

2009, S. 92-115). Schaden kann es sicher nicht, wenn man im Fach und im Geographieunterricht den Alltagssatz von vielfältiger Zusammenhänge („Alles hängt mit allem zusammen“ oder „Das Ganze ist mehr als die Summe der Teile“) in eine analytische Figur – hier: den Würfel – übersetzt, die als solche erkenntnisförderlich sein kann.

Philosophisch-praktisch wird diese Theorie dadurch, dass sie in ihren verschiedenen Reichweiten und Theoremen unterschieden und dass sie auch für Laien zur Erkenntnisgewinnung praktisch gemacht wird. Dies geschieht in den Bildungsstandards dadurch, dass sie „System“ als eine Dimension in einem Würfel festsetzt und unterteilt in drei Unterdimensionen: *Struktur*, *Funktion* und *Prozess*. Struktur steht dabei für die Oberfläche und evidenten Zusammenhänge einer Sache/Problemstellung. Funktion steht für die analytische und theoretisch gültige Charakteristik eines Zusammenhangs. Prozess steht für ein aktuelles Ereignis oder einen tatsächlichen Verlauf im „Alltag“ eines Systems. Damit soll vermieden werden, dass einfach nur von „den“ Wechselwirkungen gesprochen werden kann; erreicht werden soll, dass die Anwender/innen ein System sowohl als *Oberfläche* als auch als *Soll-* als auch als *Istzustand* analysieren und unterscheiden. Das ist alles andere als banal und schon gar nicht banal kausalistisch gedacht.

4.5 „Es ist, wie es ist“ – Wie wird beobachtet?

Auch eine andere der drei Dimensionen im Bildungsstandard-Würfel, der *Maßstabswechsel*, ist keineswegs banal „rauswissenschaftlich“ gemeint. Vielmehr erscheint eine Sache oder ein Problem in verschiedenen Maßstäben als etwas anderes, kann sogar krass widersprüchlich sein.

Mein Standardbeispiel dafür ist Samoa; dieser kleine Inselstaat rangiert in der UN-Entwicklungsskala auf Rang 104, ist also ein „*least developed country*“. Dies gilt jedenfalls nach bestimmten Kennziffern aus der vergleichenden Länderstatistik, z. B. dem Export bestimmter Rohstoffe oder der Handelsbilanz, also auf einem mittleren Maßstab. Wenn man nun nach Samoa hineinzoomt bis auf den Maßstab einer typischen Familie, verändert sich das Bild komplett: Die Menschen sind satt und zufrieden, für sie ist Samoa darüber hinaus etwas ganz Besonderes, nämlich „ein sicherer Ort“ (Menzel 1994, 29; 1995). Das Rätsel und der Widerspruch lösen sich teilweise dadurch, dass mit den Maßstäben auch die Parameter/Kategorien verschoben werden, z. B. wird jetzt nicht nach der abstrakten Außenhandelsbilanz, sondern implizit nach der Funktionsweise von Subsistenzwirtschaft am Ort gefragt.

Dasselbe gilt übrigens auch für die *Zeitlichkeit*, die im „Jenaer Würfel“ von Antje Schneider (2012) so definiert wird:

Das Problem ist so, wie es ist, weil es in (einer) bestimmten zeitlichen Perspektive(n) betrachtet wird. – Wenn Du Dich von dieser Seite dem Problem zuwendest, dann beobachtest Du ganz konkret, wie das Problem beobachtet wird. Du erkennst, dass die Beobachtungen rund um das Problem in unterschiedlichen zeitlichen Perspektiven erfolgen können. Du solltest fragen, ob das Problem in der Perspektive des jeweiligen Beobachters eher als kurz-, mittel- oder langfristiges Problem betrachtet und behandelt wird. Dann wird erkennbar, dass je nach zeitlicher Perspektive ganz verschiedene Aspekte eines Problems zum Vorschein kommen. Deine erkenntnisleitende Frage lautet: Wie wird das Problem bezogen auf seine Zeitlichkeit beobachtet?

Und wo ich schon über den Würfel als erkenntnisleitendes Instrument mit größtem praktischem Potential⁹ spreche: Auch die anderen Seiten des Jenaer Würfels sind Relationen der Beobachtung, die zum eigenen Verstehen einer Sache/eines Problems notwendig sind: Die Kommunikation, die Selbstreflexivität, die Blinden Flecken:

- Kommunikation: Das Problem ist so, wie es ist, weil so und nicht anders darüber kommuniziert wird.
- Selbstreflexivität: Das Problem ist so, wie es ist, weil ich es so und nicht anders beobachte.
- Blinde Flecken: Das Problem ist so, wie es ist, weil es so beobachtet und genau dadurch nicht anders beobachtet wird.

Der Würfel in den Bildungsstandards Geographie aus den Jahren 2006ff ist bei weitem noch nicht so elaboriert wie Antje Schneiders „Jenaer Würfel“ von 2011 (vgl. Rhode-Jüchtern 2011), aber im Prinzip sind seine Dimensionen genauso zu lesen.

Hier könnte nun der Einwand vorgetragen werden, dass diese erkenntnistheoretisch reflektierte Lesart zwar möglich und nötig wäre, dass sie aber in einer vulgären Anwendung schnell untergeht. Standards wären dann doch wieder nur abfragbare Einzelaufgaben und -antworten, Kompetenzen wären dann einfache Qualifikationen. Aber davor ist man niemals gefeit, sonst gäbe es ja auch im Rahmen der Pressefreiheit in der freiheitlich-demokratischen Grundordnung ja vielleicht auch keine BILD- und keine Kronenzeitung.

Auch die Schimäre der Zwei Säulen von Physischer und Humangeographie ist im Bildungsstandard-Würfel bereits im Sinne einer dritten Ebene (vgl. Peter Weichharts „Dritte Säule“. Gebhardt et al. 2007, S. 65-75) aufgehoben. Hier – und nicht in der fachlichen Spezialisierung als Naturwissenschaft und/oder Sozialwissenschaft und also in Konkurrenz zu den harten Fachdisziplinen – liegt das eigene Potential der Geographie. (Natürlich gilt auch hier der Einwand, dass sich in vielen Fällen jeder aus den drei Säulen bzw. aus der Säule der Physischen Geographie und der Humangeographie immer das herausucht, was ihm gerade gefällt, ohne Rücksicht auf die tragende Idee einer problemorientierten Geographie, die sich in der Dritten Säule orientiert. Man kann eben niemanden zwingen, theoriegeleitet und reflektiert Geographie zu betreiben. Aber da hilft dann eine Radikalkritik am Missbrauch auch nicht mehr weiter.)

In den Bildungsstandards Geographie spielt die *Reflexivität* (bzw. Metakognition) durchgehend eine zentrale Rolle. Das musste – in der Arbeitsgruppe und in der Community – erst einmal durchgesetzt werden. Wenn dies auch in Wirtschaft und Funktionsgesellschaft ankäme, („Was machen

⁹ Der Frankfurter Erziehungswissenschaftler Andreas Gruschka (2002) macht sich in seiner Schmähschrift „Didaktik: Das Kreuz mit der Vermittlung – Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb“ über derartige Modelle lustig: „Betrachtet man das Programm der Zunfttagungen, so kann man feststellen, dass die meisten ‚berufenen‘ Didaktiker damit beschäftigt sind, ihr eigenes, wie auch immer historisch aufgeklärtes kleines großes Schema für Unterricht, Methoden, Pädagogiken weiterzuentwickeln. Jeder bastelt an neuen Figuren, didaktischen Sternen, Bomben, Spiralen, Kästchen mit Kugeln. ... Von den realen Bedingungen absehend, können sie ihren alten Diskurs um Modelle ungestört fortsetzen.“ (12). Dazu habe ich mich 2004/2006 geäußert (Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Kap. 10, S. 190-201) und will das hier nicht mit meiner Argumentation vermischen. Ich erwähne Gruschka hier nur deshalb, weil er von kritischen Geistern auch in der Geographiedidaktik und auch zum Thema als Zeuge aufgerufen wird. Andererseits ist hinzunehmen, dass zum Konstruktivismus auch der Dekonstruktivismus gehört, im Einzelfall auch die Destruktion.

wir hier eigentlich?“), wenn es „funktioniert“ und wenn die Geographiedidaktik einen bescheidenen Beitrag zu einer solchen angewandten Erkenntnistheorie und Bildung (!) geliefert hätte, wäre ich zufrieden, sehr zufrieden.

5 „Standard“-Aufgaben: Abfragen oder Argumentieren?

Die Gretchenfrage der Bildungsstandards aller Fächer lautet am Ende: Erfüllen die Schüler/innen den Standard XY? Dazu gehört die Frage: Wie kann man das „abfragen“? Hier zeigt sich – diesseits des möglichen Wohlklangs von Präambeln und vorgeblicher Fach-Philosophie – der tatsächliche Geist des Instruments¹⁰.

Die Bildungsstandards Geographie enthalten eine Reihe von Musteraufgaben (als Anregung zum selbständigen Entwerfen von Aufgaben durch die Lehrer/innen). Alle Geographielehrer/innen in Deutschland waren aufgerufen, hierzu Ideen beizusteuern.

Es zeigt sich bereits im Erscheinungsbild der Aufgaben, dass von etwaigem Abfragen, Ankreuzen, Richtig-Falsch-Denken keine Rede sein kann. Jede Aufgabe beginnt mit einem kleinen Text, in dem die Relevanz der Aufgabenstellung legitimiert und begründet wird. Danach folgen ein sachlich-fachlicher Teil und ein Teil zur Beurteilung und Bewertung. Diese finden in der Regel statt im Horizont von Alternativen/Optionen und gelten als Vorbereitung einer Handlungsorientierung: Was kann getan werden und mit welchen Gründen?

Als Motto könnte man zunächst darüber schreiben: „Lerne Dich richtig zu entscheiden!“ und dann streiche man das Wort „Richtig“ sofort mit einem dicken roten Kreuz durch. Der Satz heißt dann: „Lerne Dich **X** zu entscheiden!“, und anstelle des Kreuzes wäre einzusetzen: „mit guten Gründen, fachlich-sachlich und persönlich“.

Hier wird schon deutlich, dass fachliches Denken und das Finden begründeter Entscheidungen aus einer Mehrzahl von Optionen die eigentliche Herausforderung ist¹¹. Das ist ein Angelpunkt einer handlungszentrierten Geographie, die das *Machen* von Geographien auf *Handlungen* von Subjekten rückverfolgt; das wäre auch ein Angelpunkt einer Geographiedidaktik, die Schüler/innen (und Lehrer/innen) zu verantwortlichen Nachdenkern erzieht. Nicht mehr richtig oder falsch machen die Note oder den Erfolg von Unterricht aus, sondern die Qualität der Problemstellung, die Suche nach Lösungen und das Kommunizieren von Gründen incl. dem Nachdenken über Folgen und Folgen der Folgen.

¹⁰ Hier wäre der eigentliche Streit zu führen, was die Standards und Kompetenzen in den Bildungsstandards für Schüler/innen und Lehrer/innen leisten sollen/können/werden. Eine weiter gehende Empirie, ob sie das tatsächlich auch tun, kann erst danach versucht werden, Lehrer/innen für Lehrer/innen, Schüler/innen für Schüler/innen, Stunde für Stunde, Thema für Thema. Das würde dann entsprechend eine quantitative Auswertung fast ausschließen und eine fallbezogene Unterrichtsdokumentation nahelegen. Aber auch deren Interpretation ist wiederum ein heikles Geschäft, wie jede hermeneutische Arbeit immer mit dem Zirkel von Objekt und beobachtendem Subjekt zu tun hat.

¹¹ Für handlungstheoretische Forschung, insb. in der Ökonomie, gibt es Nobelpreise, so wichtig ist sie. Für Laien lässt sich darüber nachdenken z. B. mit Hilfe von Psychologie heute, Compact 28/August 2011, Themenheft „Die Qual der Wahl“ oder mit Hilfe der DVD „Die Entscheidung – Grenzsituationen: drei Schicksale“ (GEO-Wissen, 2008).

Beispiel: Aufgabe zum Klimawandel. In diesem Aufgabenbeispiel der Bildungsstandards Geographie werden einige fachliche Inputs gegeben bzw. nachgefragt, diese werden dann aber sofort in eine regionale Differenzierung überführt (also nicht einfach: „Meeresspiegelanstieg“, sondern regionale Differenzierung: „Meeresspiegelanstieg wo und für wie viele Menschen (Szenarien)?“, weiter: Welche Optionen gibt es theoretisch (Flüchten, Standhalten, Technik) und in welchen Regionen der Welt lassen sich diese einsetzen/finanzieren? Weiter: Wie kann über diese Optionen entschieden werden, wenn man das in verschiedenen Verantwortungen/Rollen tun muss? – Hier wird nicht abgefragt, sondern Komplexität sichtbar und bearbeitbar gemacht.

Einen Mangel hat auch diese Aufgabe: Können Schüler/innen ernsthaft und seriös die Rolle einer Bürgermeisterin/eines Bürgermeisters oder einer Naturschützerin/eines Naturschützers einnehmen, und das auch in Vanuatu? Antwort: Nein, das können sie natürlich nicht. Man kann also mit dieser Aufgabe nur darauf aufmerksam machen, wie differenziert das Problem ist (vgl. Jenaer Würfel), in der *Sache* und in der Art der *Beobachtung*, und dass man mit diesen *Differenzen* umgehen muss, genauer: dass man sie mitdenken muss, auch dann, wenn man sie selbst nicht lösen kann.

Das wäre zugleich auch ein zentraler Aspekt der Phänomenologie: „Dreh mich doch nach allen Seiten!“ Suche nach dem, was mitgewusst und mitgedacht werden muss für einen bestimmten Zweck! Ermögliche mit Deiner Kommunikationsleistung eine wechselseitige Kommunikation; rechne dabei auch mit asymmetrischer Machtverteilung! Bleibe selbstreflexiv! Halte am Ende auch Blinde Flecken/Überraschungen/Irritationen für möglich!

Damit erfüllt das *Konzept* der Aufgabenstellung, bei allen verbliebenen Schwächen, die zentrale Forderung an einen bildenden Unterricht im Fach, weitab vom Abfragen, vielmehr im Sinne der ganz oben definierten pädagogischen und gesellschaftlichen Zielstellung. So jedenfalls lese ich das.

6 Chancen und Risiken der Bildungsstandards

„Sobald man sich entschieden hat, ist es vorbei mit der Objektivität“ – so heißt es in der Handlungs- und Entscheidungsforschung.

Ich habe mich entschieden, dass die Formulierung von Bildungsstandards Geographie mit der benannten Konzeption und angesichts ihrer Unvermeidbarkeit viele Chancen für eine gute Praxis bietet. Sie machen jedenfalls nicht mehr kaputt, als es vorher schon war; sie stellen aber eine Reihe von konzeptionellen Gedanken zur Debatte und fordern zur praktischen Umsetzung auf. Sie stellen das Fachwissen in eine Reihe mit fünf anderen Kompetenzbereichen und machen erst alle zusammen zu einer geographischen Kompetenz (vgl. die „Analysespinne“). Sie bieten die Chance auf Kommunikation im Fach und im gesellschaftlichen Diskurs; sie machen die Ergebnisse transparent, in ganzen Sätzen und nicht nur im Ja/Nein. Dies alles gab es als Vereinbarung so vorher nicht, jedenfalls nicht durchgehend. Da gab es vielerlei private Praktiken, dominante Verlautbarungen von selbstreferentiellen Fraktionen und wenig Diskurs.

Den Diskurs gibt es jetzt, wie man sieht. Mein Anteil daran ist die Mitwirkung an den Bildungsstandards, ist meine alltägliche Praxis, die auch in vielen Veröffentlichungen offen gelegt ist, und ist

dieser Beitrag. Im Sinne der Selbstreflexivität und mitgedachter blinder Flecken halte ich für möglich, dass ich etwas blauäugig und gutgläubig bin; ich erwähne das deshalb, weil es systemisch immer mitgedacht werden muss.

Bei manchen Kritiker/innen hätte ich aber gerne auch einen Blick in ihre Praxis getan, bevor wir über Erziehung und Bildung und gute Praxis im Geographieunterricht reden.

Jedenfalls ist es in meinen Augen ein großer Fortschritt, dass so etwas wie *Kommunikationskompetenz* oder die *Unterscheidung* von Beurteilen und Bewerten und eine immer mitlaufende *Metakognition* nun verbindliche Kompetenzbereiche auch des Geographieunterrichts werden sollen oder schon sind; ich kann darin *nicht* einen Verzicht auf Fachlichkeit, auf Subjektivität und Selbststeuerung, auf Offenheit in der Sache und im Prozess, auf Denken und Handeln in Alternativen sehen.

Im Gegenteil: Ich erkenne die Möglichkeit einer gemeinsamen Reform des Geographieunterrichts als konstruktiven Akt und als große Vereinbarung. Darum sollte geworben werden, auch durch Klärung möglicher Missverständnisse. Hier sollte man sich noch stärker verbünden, ehe man Scheitern oder Missbrauch beschwört oder gar programmiert. Die Kräfte der pädagogischen Beharrung oder der Destruktion von Unterricht als „regelmäßiges Misslingen“ gegenüber dem Anspruch an Mündigkeit und Emanzipation (vgl. Gruschka „Negative Pädagogik“ 1988) schlafen schließlich nicht und sind froh, immer mal wieder das Kind mit dem Bade auszuschütten.

„Können und Wollen“ – auf diesen zwei Beinen gehen lernen, das wäre ein lohnendes Ziel beim täglichen Beckern eines „edlen Feldes“.

7 Literatur

- Bueb B. (2006): Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin.
- Dickel M. (2011): Geographieunterricht unter dem Diktat der Standardisierung. Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht. In: GW-Unterricht 123, S. 3-23.
- Engelmann C./Kaiser C. (2005): Möglichst Schiller. Ein Lesebuch. München.
- Gebhardt H. et al. (2007): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. München. (Kap 4: Das Drei-Säulen-Modell der Geographie, S. 65-75).
- Gruschka A. (1988): *Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie*. Wetzlar.
- Gruschka A. (2002): Didaktik: Das Kreuz mit der Vermittlung - Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar .
- Gryl I. (2011): Geographielehrende, Reflexivität und Geomedien. Empirisch fundierte Konstruktion einer Typologie. Unveröff. Manuskript.
- Kanwischer, D. (2011): Kompetenzorientierung im Geographieunterricht. Von den Leitgedanken zur Praxis. In: GW-Unterricht 122, S. 12-14.
- 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. In: FAZ 23.12.2010, S.6.
- Menzel P. (1995): So lebt der Mensch. Hamburg (Kurzfassung in GEO 9/1994).
- Rhode-Jüchtern T. (2009): Eckpunkte einer modernen Geographiedidaktik. Hintergrundbegriffe und Denkfiguren. Seelze-Velber. (Darin bes. Kap. 6: Der polyvalente Systembegriff. Zur Basistheorie „Erde als System“, S. 92-115).
- Rhode-Jüchtern T. (2010a): Lehrerbildung und Bildungsstandards – Oder: Haben Lehrer selbst die Kompetenzen, die sie bei Schülern entwickeln sollen? In: *kentron*, Journal zur Lehrerbildung 22. Ausgabe, Potsdam. S. 41-54.
- Rhode-Jüchtern, T. (2010b): Wissen – Nichtwissen – Nicht-weiter-Wissen. Sieben Versuche zu einem angestrebten Begriff. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 1, S. 11-41.

- Rhode-Jüchtern T. (2011): Der Jenaer Würfel. Es ist, wie es ist!“ – „Ist es so?“. Unveröff. Vortrag. Wien und Luxemburg. (= www.uni-jena.de/didaktik_geo.html).
- Schneider A. (2012): Erkenntnisfiguren. Werkzeuge geographischer Reflexion. Bad Schwalbach (i. V.).
- Sennett R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin (orig. 1998: *The Corrosion of Character*. New York)
- Zander P. (2009): "Das weiße Band". Die schmerzhafteste Kinderstube der Nazi-Generation. – Welt online <http://www.welt.de/kultur/article4843004/Die-schmerzhafteste-Kinderstube-der-Nazi-Generation.html> (Stand: 15.10.2009).