

Mirka Dickel & Felix Reinhardt

***Homo vacuus* vs. *Homo dialogicus* – Über implizite Menschenbilder in geographischen Bildungskonzepten**

mirka.dickel@uni-jena.de, f.reinhardt@uni-jena.de, Institut für Geographie, Lehrstuhl Didaktik der Geographie, Universität Jena

eingereicht am: 29.07.2013, Doubleblind-Review, akzeptiert am: 09.09.2013

Der Artikel zeigt eine Möglichkeit eines kritischen Umgangs mit der Kompetenzorientierung auf. Es wird gefragt, wie trotz Standardisierung die Stellung des Fachlichen und der Schülerin / des Schülers gestärkt werden kann. Zunächst verdeutlichen wir, dass die als Lösung propagierte Individualisierung paradoxerweise die / den Lernende/n zu einem *Homo vacuus*, einem leeren Menschen, formt. Wir fordern stattdessen, den Menschen als *Homo dialogicus* zu verstehen und eine echte Beziehung zum Unterrichtsgegenstand und zwischen Lehrperson und Schüler/innen zu fördern.

Keywords: Kritische Kompetenzorientierung, Gesellschaft, Hermeneutik

***Homo vacuus* vs. *homo dialogicus* – on implicit human images in geographic education concepts**

The article presents one option for a critical approach to competence orientation. It asks how, despite the implementation of standardization, the profession and the students can be strengthened. First, we show that individualization, handled as a solution, paradoxically shapes the learner into a *homo vacuus*, an empty person. Instead, we argue for understanding the human being as a *homo dialogicus* and for encouraging a genuine relationship with the subject and between teacher and student.

Keywords: critique of competence orientation, society, hermeneutics

1 Einleitung

Die Entwicklung von Bildungsstandards auf Grundlage der Kompetenzorientierung sieht sich vielfältiger Kritik ausgesetzt (z. B. Krautz 2009; Pongratz 2009; Dickel 2011; Euler 2012; Sander 2012). Dennoch hat sich dieses bildungspolitisch vorangetriebene Projekt im breiten Fachbetrieb etabliert. Der Geographieunterricht ist ein Beispiel dafür, dass sogar Fächer, die von der KMK gar nicht primär in den zu standardisierenden Fächerkanon zugeordnet wurden, von sich aus fachspezifische Bildungsstandards vorlegen. Die Fachvertreter/innen verfolgen das Ziel, anschlussfähig zu bleiben und die Modernität der fachlichen Ausrichtung herauszustellen. In der Geographiedidaktik wurden bereits einige Anstrengungen unternommen, um der in der Klieme-Expertise (BMBF 2003) postulierten Notwendigkeit der Überprüfbarkeit von Kompetenzmodellen und kompetenzorientierter Standards mittels standardisierter Tests nachzukommen. Allerdings zeigen sich dabei einige Probleme hinsichtlich

der Einlösbarkeit der standardisierten Testung von Kompetenzen. Insbesondere stellt sich die Frage, wie die kognitiven Kompetenzaspekte bzw. die weichen Dimensionen der Kompetenz modelliert und gemessen werden sollen (Hemmer 2012). Es ist zu erwarten, dass die Anstrengungen, Antworten darauf zu finden, in den wissenschaftlichen Communities, der Fachdidaktik und der empirischen Psychologie vorerst weiter gehen.

Ausgangspunkt unseres Nachdenkens über eine zukünftige Fachdidaktik Geographie ist die nüchterne Erkenntnis, dass sich die Bildungsstandards als bildungspolitische Setzung etabliert haben. Welche Positionierungen eröffnen sich für eine kritische Perspektive, die nicht bei einer Fundamentalkritik stehen bleiben will? Einige Fachdidaktiker/innen ergreifen die Kompetenzorientierung seit langem als Chance, auf das überkommene schulische Wissens- und Stoffverständnis hinzuweisen sowie als Möglichkeit, die Orientierung des Schulfaches Geographie an unterrichtlichen Inhaltsstoffen zu überwinden und die Be-

rücksichtigung zeitgemäßer Theorieperspektiven des Faches Geographie in der schulischen Praxis zu stärken (z. B. Rhode-Jüchtern 2011; Pichler 2013). Sander (2013, 121) fordert dazu auf, diese innovativen Tendenzen der Kompetenzreform wert zu schätzen und zugleich die Grenzen der Kompetenzorientierung neu zu bemessen und insbesondere den Steuerungs- und Kontrollphantasien, die sich im Zuge der Kompetenzreform durchgesetzt haben, entgegenzutreten.

Wir werden an diese konstruktiven Vorschläge im Umgang mit den aktuellen bildungspolitischen Rahmungen anknüpfen, indem wir eine Möglichkeit ausloten, die Reflexion über Geographieunterricht bildungstheoretisch zu wenden (Sander 2013). Es geht uns darum, alternative Räume zu eröffnen und mit den Bildungsstandards selbstbestimmtes Lernen zu ermöglichen (Faulstich 2003), ohne uns an der grundsätzlichen Ablehnung abzuarbeiten. Wie möchten diese autonomen Räume nicht um ihrer selbst willen schaffen, sondern um einen Ort zu haben, in dem das Paradoxon aller Bildungsanstrengungen ernst genommen werden kann. Die Paradoxie besteht in dem Versuch der Anleitung zur Selbstbildung (Wimmer 2006). Es geht uns also konkret um die Frage, wie sich der/die Schüler/in im Geographieunterricht selbst bildet und was Lehrer/innen tun können, um diesen Bildungsprozess zu unterstützen.

Zunächst erscheint die Notwendigkeit nicht offensichtlich, erneut zu fragen, wie sich Schüler/innen selbst bilden, denn auch die Bildungsstandards sprechen davon, den einzelnen fördern zu wollen (BMBF 2007). Im Zuge der Kompetenzreform ist die Rede vom individualisierten Lernen en vogue. Individualisierung setzt auf der Ebene der Programmatik an und greift auf die Ebene der Unterrichtspraxis durch. Allerdings möchten wir zeigen, dass das individualisierte Lernen die Isolierung des Schülers/der Schülerin befördert (Werner 2013) und letztlich der Logik des Erlernens ökonomisch verwertbarer Fähigkeiten und Einstellungen entspricht. Mit dieser Auffassung stellen wir uns in die Reihe der Kritiker/innen der Bildungsstandards.

Wir fragen uns, wie sich das Verständnis von Unterricht durch Individualisierung verändert. Welche neuen Rollen bekommen die Schüler/innen auf der einen und die Lehrer/innen auf der anderen Seite? Wie wird Lernen nun verstanden? Und vor allem, wie verändern sich Machtbeziehungen? Wir wollen dazu die Debatte um pädagogische Maßnahmen im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Entwicklungen betrachten. So lassen sich die Folgen der Durchsetzung binnendifferenzierten Unterrichts in einem größeren Rahmen verstehen.

Unsere These ist, dass Individualisierung implizit ein Subjektverständnis fördern kann, das Hand in

Hand geht mit dem von Bröckling herausgearbeiteten gesellschaftlichen Imperativs eines „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2007). Durch die Inkorporierung ökonomischer Denk- und Handlungsweisen sehen wir in der Logik der heutigen „Individualisierung“ Subjektivierungsangebote, die junge Menschen zu einem *Homo vacuus* (Greco 2000) formieren. Der Begriff spielt auf die Reduzierung der Ich-Identität des Menschen auf eine, von gesellschaftlichen Rollenerwartungen bestimmte, Person an.¹ Die Herausbildung von Subjektivität, verstanden als die Fähigkeit zur Selbstbestimmung durch selbst gewählte Handlungsmöglichkeiten, durch die sich die/der einzelne gesellschaftlichen Zwängen auch entziehen kann, wird verunmöglicht und macht die Schüler/innen zu „leeren Menschen“.

Im Gegensatz dazu werden wir das dialogische Prinzip als eine Form der Individualisierung vorstellen, die ein individuelles Lernen fördert, in dem es darum geht, den Schüler/innen um seiner/ihrer selbst willen in den Vordergrund zu stellen. Im Zuge dieser Argumentation wird sich dann zeigen, dass individuelles Lernen immer auf ein Gegenüber angewiesen ist, das sich in seiner Professionalität zur Verfügung stellt, um die Komplexität der Sache mit dem Lernprozess des Schülers/der Schülerin zu verschränken, so dass sich neue Verstehenshorizonte öffnen können.

Grundsätzlich werden wir im Folgenden also keinen bildungsphilosophischen Gesamtentwurf vorlegen als Alternative zur bildungspolitischen Rahmung, sondern einen kleinen Aspekt des Unterrichts in den Blick nehmen und zeigen, wie sich eine bildungsphilosophische Wende im fachdidaktischen Nachdenken auf den Weg bringen lässt.

2 Kritische Rekonstruktion des Begriffs

Ulrich Bröckling interessiert sich dafür, mithilfe welcher Imperative Menschen versuchen, sich als Subjekte zu verstehen (Bröckling 2007, 27). Warum ist diese Frage für eine heutige Gesellschaftsanalyse relevant? Die Antwort liegt in dem Verständnis dafür, wie sich Vergesellschaftungsprozesse und Herrschaftssysteme bis heute verändert haben. Für eine Theoriebildung bezieht sich Bröckling auf die späteren Werke Foucaults, deren Besonderheit in einer Weiterentwicklung der klassischen, oft staatszentrierten Machtanalyse liegt (Bröckling et al. 2000, 8). Da mit dem liberalen Staatsmodell ein Anwachsen der Freiheitsrechte des Einzelnen insbesondere gegenüber dem Staat ver-

¹ Die hier vorgenommene begriffliche Unterscheidung der Ich-Identität in Subjekt, Person und Individuum geht auf Weichhart zurück (Weichhart 2008, 137–149).

bunden war, konnte das Sich-Durchsetzen der kapitalistischen Wirtschaftsordnung nicht mehr nur durch staatlichen Zwang und Gewalt erklärt werden. Denn davor waren die Menschen ja in immer stärkerem Maße geschützt.

Wichtiger wurde die Verbindung von Subjektivierungs- und Herrschaftsprozessen, die bei Foucault im Begriff der Regierung gefasst wird. Darunter versteht er die „Gesamtheit der Institutionen und Praktiken, mittels derer man die Menschen lenkt, von der Verwaltung bis zur Erziehung“ (ders. in Bröckling et al. 2000, 7). Damit bezieht sich „Regieren“ nicht nur auf die Sphäre staatlicher (Gewalt-)Intervention, sondern auch auf andere Formen planvollen Einwirkens auf menschliches Handeln (Bröckling et al., 9).

Führen wird dabei in einem doppelten Sinne verstanden. Einerseits in der Tätigkeit des Anführens (unter Zwang) und andererseits als „Sich-Verhalten in einem prinzipiell offenen Feld von Möglichkeiten“ (Bröckling et al. 2000, 27–28). Machtausübung gelingt dabei nicht mehr nur im klassisch weberschen Sinne durch die Möglichkeit, einem Gegenüber auch gegen seinen Willen eine bestimmte Handlungsweise abzuverlangen. Sie liegt auch darin, den Menschen bestimmte Verhaltensweisen plausibler zu machen, als andere.

In einer Gesellschaft, die immer mehr Chancen zur selbstbestimmten Lebensführung eröffnet, sieht sich jedes Subjekt mit dem Entscheidungsdruck konfrontiert, seiner, wie Bröckling es formuliert, Individualisierungspflicht nachzukommen (Bröckling 2007, 24). Die weggefallenden hierarchischen Strukturen, wie Stände, die dem Einzelnen eine bestimmte Rolle zugeschrieben haben, oder auch die Pluralisierung von Werte- und Glaubensvorstellungen, lassen die heutigen Arten und Weisen der Lebensführung als prinzipiell offen und freiheitlich erscheinen. In diesem Umfeld wird Herrschaft dann möglich, wenn sich die Individuen selbst dazu anhalten, etwas zu tun, das im Sinne der Herrschenden ist (Bröckling et al. 2000, 28). Das geschieht, indem die Menschen angehalten werden, Technologien des Selbst anzuwenden, um bestimmten gesellschaftlich anerkannten Imperativen nachzukommen. Das meint, dass Individuen „mit eigenen Mitteln bestimmte Operationen mit ihren Körpern, mit ihren eigenen Seelen, mit ihrer eigenen Lebensführung vollziehen, und zwar so, dass sie sich selber transformieren, [...]“ (Foucault in Bröckling et al. 2000, 29). Die Disziplinierung seiner selbst geschieht im Hinblick auf die Trennung zwischen Normalem und Anormalem (Bröckling et al. 2000, 13).

Die Macht über Körper bildet mit der Macht über Wissen somit einen Komplex der modernen Herrschaftsform, den Foucault Gouvernementalität nennt. Er verbindet dabei Regierung (gouverner) und Denk-

weise (mentalité). Der Begriff diente ihm dazu, in den kapitalistisch-liberalen Staatsformen die Modifikation von Herrschaft offenzulegen, die in einer „Einschreibung der ökonomischen Logik in die Körper und Verhaltensweisen der Menschen“ mündet (Bröckling et al. 2000, 26). Dabei ist das „Unternehmerische Selbst“ ein Deutungsschema, das den Menschen in diesem Fall dazu anhält, sich als ökonomisch-rationales Individuum zu verstehen und entsprechend zu handeln (Bröckling et al. 2000, 15). Der empirische Gegenstand Bröcklings ist dabei nicht der handelnde Mensch selbst, sondern sind Experten- und Ordnungssysteme, die bestimmtes Handeln plausibler machen als anderes (Bröckling 2007, 25). Dazu zählt er insbesondere die Selbstoptimierungs- und Ratgeberliteratur.

Im Folgenden wird gezeigt, dass das didaktische Prinzip der Individualisierung ähnliche Deutungsschemata bedient, wie sie auch im Imperativ des „Unternehmerischen Selbst“ zutage kommen. Dabei wird zwischen Lern-, Subjekt- und Lehrverständnis unterschieden.

2.1 Lernverständnis

Für Bröckling ist das unternehmerische Selbst ein Imperativ, der in sich höchst widersprüchlich ist. Einerseits bedeutet unternehmerisch zu handeln, die eigenen Handlungsoptionen der Kosten-Nutzen-Rechnung zu unterwerfen und einen größtmöglichen Gewinn zu erzielen. Andererseits wird man als Unternehmer/in immer angehalten, ein Abenteurer/eine Abenteurerin zu sein, ein Risiko einzugehen und kreativ zu sein, um sich neue Marktnischen nutzbar zu machen.

In der Schule wirkt Lernen unter der Perspektive der Individualisierung ähnlich widersprüchlich. Im konstruktivistischen Denken bedeutet Lernen einerseits ein Auf-sich-selbst-zurückgeworfen-sein. Es kann sich nur einstellen, wenn die Schüler/innen Interessen entwickeln, sich auf verschiedene Wege und Irrwege begeben und eigene Fragen zur Sinner-schließung an den Gegenstand stellen. Andererseits muss der/die Lernende standardisierten Abschlüssen gerecht werden. Er/sie muss seine/ihre Ressourcen strategisch einsetzen, um den Anforderungen einer Institution gerecht zu werden, die ihm am Ende seiner Laufbahn ein Bildungszertifikat ausstellt, dass gerade in einer individualisierten Gesellschaft in einem nie dagewesenen Maße über seine weiteren Chancen bestimmt, Zugriff auf in der Gesellschaft knappe Ressourcen zu erhalten. Die Institution Schule bekommt also eine widersprüchliche Funktion, die auch das Prinzip der Individualisierung nicht auflösen kann, möglicherweise sogar eher verstärkt. Schule soll den

Schüler/innen vermitteln, sich über das Lernen als Individuen zu entfalten, sprich den Weg zu einer immer stärkeren Selbstbestimmung zu finden, um Chancen wahrnehmen zu können. Gleichzeitig muss Schule über die Orientierung an normierten Bildungstiteln die Schüler/innen selektieren (Schlömerkemper 1981, 185–186). Sie muss somit eine Anpassungsleistung an Standards einfordern, die einer freien Entfaltung gerade zuwiderlaufen.

Wie Bröckling für die Arbeitswelt offenlegt, lauert hinter einer Rhetorik von Kooperation und Harmonie von persönlicher Entfaltung am Arbeitsplatz der „gnadenlose Konkurrenzkampf“ (Bröckling 2000, 161). Bönschs Vorstellung, in der Schule bekämen nun mit der Durchsetzung individualisierten Lernens Solidarität, Empathie und Kooperation eine neue Realisierungschance (Bönsch 1995, 141), ist einer empirischen Überprüfung wert. Wenn beispielsweise wie in der Individualisierungsmethode des Dalton-Plans jede/r Lernende eine genaue Anleitung für seine/ihre Aufgaben bekommt, die er/sie in einem bestimmten Zeitabschnitt zu erledigen hat, wofür er/sie auch noch qua Unterschrift (contract job) eintreten muss (Bönsch 1995, 38), werden Kooperationen eher zu strategischen Allianzen mit dem Ziel der maximalen Nutzengenerierung für einen selbst.

Die Möglichkeit, durch Individualisierung jede und jeden in der Begabung besser fördern zu können, ist dabei nur eine Seite der Medaille. Wie Bröckling in der Ratgeberliteratur zeigt, bedeutet die Individualitätsnorm dort den „Glauben an die nahezu unbegrenzte Fähigkeit des Einzelnen“, womit der „Erfolg zur Einstellungssache“ wird (Bröckling 2000, 158). Diese Logik ist allerdings nicht ohne die Kehrseite zu haben. Jedes Scheitern ist damit auch jedem selbst zuzuschreiben. Es muss genau geprüft werden, ob institutionell erzeugte Benachteiligungen, wie beispielsweise der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erzielter Bildungsleistung, wie ihn u. a. Allmendinger & Nikolai (2006, 32) beschreiben, durch binnendifferenzierten Unterricht individualisiert und damit verschleiert werden.

2.2 Subjektverständnis

Sich als Unternehmer seiner selbst zu begreifen, heißt vor allem auch, sich selbst entsprechend zu führen und zu disziplinieren (Bröckling 2000, 154). Die Anrufung des unternehmerischen Selbst‘ in der Arbeitswelt heißt damit auch eine Umwertung der Subjektivität der Arbeitenden. War im Fließbandbetrieb nach taylorischer Produktionsweise der Arbeiter noch eine Störgröße, so soll heute sein Selbstverwirklichungsanspruch „aktiviert und gezielt zur Prozessoptimierung

nutzbar gemacht“ werden, um Mehrwerte in einem Betrieb zu erzielen (Bröckling 2000, 142). Mit anderen Worten, die Ausbeutung des Angestellten findet nicht mehr gegen seinen Willen statt, sondern durch die Instrumentalisierung seines Willens für eigene Zwecke. Jede/r Arbeiter/in übernimmt Verantwortung, muss Verantwortung tragen für Unternehmensziele, die er/sie sich selbst gar nicht gesetzt hat.

Eine ähnliche Position bekommt auch der/die Schüler/in im Unterricht. Das Neue am Lernen ist ja nicht, dass es individualisiert abläuft. Dieses Verständnis wäre auch paradox, da „jeder Lernprozess ein per se individueller [ist]“ (Kunze 2009, 19). Der Imperativ der Individualisierung ist vielmehr als Anleitung dafür zu sehen, wie es den Lernenden möglich sein soll, auf sich selbst einzuwirken. Oder wie es Bönsch sagt, er soll „die Schüler befähigen, ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen“ (Bönsch 1995, 140). Neu ist somit eher die Betonung des selbstgesteuerten Aspekts von Lernen. Das Problematische dabei ist, dass hier offen bleibt, mit welchem Ziel die „Lernprozessoptimierung“ (Bönsch 2000, 163) eigentlich stattfinden soll. Es besteht die Gefahr, dass die geforderte Selbstständigkeit der Lernenden für bestimmte Zwecke der Regierung, in diesen Fall der Institution Schule mit ihrem Ziel der Vermittlung bestimmter Lernziele, einseitig gebraucht wird und die emanzipatorischen Lernprozesse dadurch gerade geschwächt werden.

Das soll an einem Beispiel kurz erläutert werden. So entwirft bspw. Meyer (2008, 14) beziehend auf die von Uhlenwinkel (2008) ausführlich dargestellte Individualisierung nach Lernstilen ein Unterrichtskonzept zum Thema „Shrinking City am Beispiel Detroit“. Die Schüler/innen sind angehalten, mit ihren favorisierten Lernstrategien Strukturen, Prozesse und Probleme innerhalb des Themas zu erarbeiten. Zwar kann nun jeder/jede mit seinen/ihren Fähigkeiten zum Unterrichtsgelingen beitragen, allerdings sind die Schüler/innen nicht angehalten, den Mut zu entwickeln, in diesem Fall aus der Logik der eigenen Lernstrategie, eigene Fragen an das Thema zu stellen. Stattdessen wird von ihnen gefordert, ihr eigenes Können zu entwickeln, um fremde Ziele zu erreichen.

2.3 Lehrverständnis

Geht es nach der Ratgeberliteratur für das Qualitätsmanagement in Unternehmen so wandelt sich die Rolle des Chefs/der Chefin grundlegend. Er/sie kommandiert nicht mehr, sondern ist nun „aktiver Mannschaftskapitän“ (Bröckling 2000, 138). Er/sie kann die Mitarbeiter/innen mitreißen. Wie das gelingt? Durch die Verschiebung des Gegenspielers/der Gegenspielerin sitzt der/die Chef/in mit den Mitar-

beiter/innen in einem Boot. Die erzeugte Win-Win-Situation kommt dadurch zustande, dass nun die Unternehmensziele als das Dritte in der Beziehung den Takt vorgeben. Und weil diese Ziele in den obersten Chefetagen beschlossen bzw. in den für den normalen Angestellten/die normale Angestellte undurchsichtigen Entscheidungsstrukturen von Aufsichtsrät/innen in ausgelagerten Firmenzentren gefällt werden, gibt es kein Gegenüber mehr, gegen das man sich auflehnen kann. Der/die Chef/in wird zu einer Art Seelsorger/in, der seine/ihre Mitarbeiter/in kennt, passgenaue Aufgaben an jeden/jede verteilt, Möglichkeiten zur Lösungsfindung auslotet und Feedback gibt (Bröckling 2007, 41).

Als Coach soll sich auch die Lehrperson im differenzierten Unterricht verstehen. Weil nun jede/r Schüler/in möglichst selbstgesteuert lernt, bleibt den Lehrer/innen nur die Rolle des Moderators/der Moderatorin (Krautz 2009, 96). Er/sie berät die Schüler/innen, wie diese auf sich selber am besten einwirken können, um die gesteckten Lernziele zu erreichen. Statt Überwachen und Strafe besteht die neue Regierungstechnologie und damit die Ausübung von Herrschaft darin, den Schüler/innen plausibel zu machen, das Handeln auf die aus dem Imperativ der Individualisierung folgende Aufforderung zur Optimierung des eigenen Lernprozesses auszurichten. Die Schüler/innen danken dem Lehrer/der Lehrerin dafür. Wie Schittko schreibt, „wenden sich die Schüler auch mehr ihm zu, das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird persönlicher und freier“ (Schittko 1984, 186).

Dennoch kann auch der/die Lehrer/in die in den unterschiedlichen Funktionen angelegte Widersprüchlichkeit von Schule nicht auflösen. Denn der/die Lehrer/in ist als „Subjektivitätsregisseur“ einerseits Experte/in, die als Autorität weiß, was gut ist für ihre Schüler/innen. Andererseits lehrt er/sie die Schüler/innen gerade „nichts als >Werde du selbst<“ (Bröckling 2007, 42). Der/die Lehrer/in muss gleichzeitig selbstbestimmtes Lernen fördern und fremdbestimmte Kompetenzen durchsetzen.

Dabei hat in der Schule ein neuer Sprachgebrauch Einzug gehalten, der sehr eng mit Vokabeln aus der Wirtschaft verbunden ist. Für Bröcklings Eindruck, dass die Managementsprache mittlerweile so gut wie alle Bereiche des Sozialen, wie Familie, Freundschaften und öffentliche Behörden durchzieht, gibt es auch in der Schule Hinweise. Krautz (2009, 96) zitiert einen Referendar, der als Quereinsteiger in der Schule vormals in einer Bank gearbeitet hat und verduzt berichtet, dass „viele Begriffe, die ich erstmals bei der Deutschen Bank kennen gelernt habe, in Seminaren oder Pädagogikbüchern wieder auftauchen“ (Powerpoint, MindMapping, Evaluation, Qualitätssicherung

etc.). Wenn die staatlichen Bildungsinstitutionen immer stärker mit Praktiken operieren, deren Bedeutungskontext letztlich an ökonomische Handlungslogiken rückgekoppelt ist und Lehrpläne gleichzeitig vorschreiben, die Lehrpersonen mögen in diesem neuen Setting zum „kritisches Denken“ (Thüringer Kultusministerium 1999, 6) anregen, liegt die Frage nach der Glaubwürdigkeit dieses Anliegens auf der Hand.

Dass die Anrufung „Werde du selbst“ auf der Vorstellung beruht, der Mensch hätte eine Subjektivität, verstanden als etwas Inneres, was mit spezifischen psychischen Inhalten gefüllt ist und einer äußeren normierten Rolle, zeigt Greco (2000) am Beispiel der Alexithymie. Alexithymie bezeichnet in der Psychologie eine Auffälligkeit bei bestimmten Menschen, die kein Inneres zu haben scheinen. Sie sind gewissermaßen zu „normal“, da sie voll in ihrer gesellschaftlich zugeschriebenen Rollenerwartungen aufgehen bzw. auf Grundlage dieser ihr Handeln vollziehen. Ihnen fehlt eine affektive Bindung an das eigene Tun, die Fähigkeit zur Distanzierung und dem Abarbeiten an von außen angetragene Normvorstellungen. Als „Normopath“ mit „falschem Selbst“ (Greco 2000, 271) bezeichnet Greco ihn als *Homo vacuus* (Greco 2000, 273). Demgegenüber zeichnet „wahre“ Subjektivität einen freiheitlichen Kern aus, in dem die Eigenwilligkeit der Menschen zu Tage treten *soll*.

Die fehlende Spannung zwischen individuellen innerpsychischen Trieben und sozialen Reglementierungen wird in der Pädagogik sichtbar, in dem das Paradoxon der Anleitung zur Selbstbildung im Namen der Praktikabilität in den Bildungsstandards scheinbar aufgelöst wird. Wie wir am Imperativ der Individualisierung und den verschiedenen Anrufen wie „Werde du selbst“ gezeigt haben, werden letztlich Subjektivität und die soziale Rolle für ein Fitmachen für die spätere Arbeitswelt zusammengelegt.

Wird der/die Schüler/in zum *Homo vacuus* ist ihm/ ihr damit jedoch nur vordergründig geholfen. Was verloren geht, ist bei den Alexithymiker/innen zu beobachten: Es fehlt die Fähigkeit zu antworten, die Möglichkeiten auf neue Herausforderungen zu reagieren und sich Handlungsspielräume zu eröffnen (Greco 2000, 281). So fördern wir die Gefahr der Entfremdung in der heutigen Welt, in der Geographieunterricht gerade Orientierung bieten will, denn eine standardisierte Bildung erschwert es, eine sinngebende Beziehung zur Welt auszubauen, in dem Resonanzerfahrungen möglich sind (Rosa 2012). Worauf Individualisierung folglich abzielen sollte, ist, dass Schüler/innen lernen, sich selbst und die Welt differenziert und reflektiert zu verstehen (Evans & Smith 2006, 333). Wir glauben, dass dieses Ziel nur im Dialog gelingen kann. Unterricht im hermeneutischen

Sinne als Dialog heißt, zu reflektieren, wie Schüler/innen sich im Verstehen einer Sache selbst verstehen.

3 Geographieunterricht als Beziehungsgeschehen

Im Folgenden nähern wir uns dem didaktischen Imperativ der Individualisierung erneut. Wir wählen dazu einen anderen Ausgangspunkt. Von dort aus kann sich dann die Frage nach der inneren Individualisierung neu stellen. So kann es gelingen, verdeckte Sinnenebenen der Frage danach, was es heißen kann, Geographie differenziert zu unterrichten, (wieder) frei zu legen. Sinnenebenen, die im aktuellen bildungspolitischen Diskurs nicht (mehr) sichtbar sind.

Zunächst möchten wir den Ausgangspunkt markieren, von dem aus wir uns dem Thema nähern: Wir gehen davon aus, dass Geographieunterricht ein Beziehungsgeschehen ist. Geographieunterricht als Beziehungsweise vollzieht sich im Gespräch. Die dialogische Verständigung im Unterricht ist aber kein bloßes Mittel, um einen Gedankengang zum Ausdruck zu bringen, der schon vorher zum Abschluss gebracht wurde. Vielmehr vollzieht sich geographisches Lernen im Dialog. Die dialogische Beziehung ist das Medium, über das sich geographisches Lernen im Unterricht überhaupt erst formiert. Dementsprechend wird der Mensch in dieser Bildungskonzeption als *Homo dialogicus* entworfen.

Wir schlagen also vor, Lernen nicht vom Ergebnis her zu denken, sondern unser Augenmerk auf den Vollzug des Lernens zu richten, darauf, wie sich geographisches Lernen in Beziehung formiert. Im Folgenden geht es nun darum, zu beschreiben, unter welchen Bedingungen wir davon sprechen können, dass sich Lernen in Beziehung vollzieht.

Dabei lassen sich zwei Beziehungsebenen differenzieren: Die Art und Weise, wie die Lehrperson die Beziehung zur geographischen Sache gestaltet und die Art und Weise, wie die Lehrperson zu den Schüler/innen in Beziehung tritt. In der Unterrichtspraxis überlagern und verschränken sich diese beiden Beziehungsebenen. Denn im Unterrichtsgespräch sind wir gemeinsam mit den Schüler/innen ja immer schon auf eine geographische Sache ausgerichtet (Gadamer 1960, 373).

Doch gehen wir noch einmal einen Schritt zurück und betrachten die beiden Beziehungsebenen getrennt voneinander.

a) In Beziehung zur geographischen Sache
In die Art und Weise, wie wir als Lehrer/innen ein lebensweltliches Phänomen zu einer geographischen Sache machen und wie wir es mit unseren Schüler/in-

nen zum Thema aufbereiten, sind implizit Vorannahmen über die Beschaffenheit des Phänomens enthalten, damit es überhaupt als relevante geographische Sache anerkannt wird. Diese Vorannahmen kommen im Unterricht zum Ausdruck, z. B. in der Art der Fragen, die wir im Unterricht zulassen, in der Auswahl des Unterrichtsmaterials und der Methoden, für die wir uns entscheiden, in der Art und Weise, wie wir die Ergebnisse einer Auswertung und Bewertung zuführen, und welche Antwortformulierungen auf Fragen wir bemühen. Dabei liegen diese Vorannahmen, mit der ein Phänomen über ein bestimmtes Fachverständnis zu einer Sache wird, häufig nicht auf der Hand, sie wirken vielmehr unbewusst in die Entscheidungsmomente unserer Unterrichtsplanung und -durchführung hinein.

Mit der geographischen Sache differenziert in Beziehung zu treten, heißt, uns darüber klar zu werden, wie wir das Phänomen verstehen. Erst dann wird sichtbar, welche Facetten der Sache den eigenen Unterricht bestimmen und welche Facetten unterbelichtet bleiben. So gewinnen wir ein Bewusstsein darüber, dass sich das Phänomen in unterschiedlichen Erscheinungsweisen zeigt. Und dies ist die Voraussetzung dafür, dass wir die Fragen und Äußerungen der Schüler/innen aufnehmen und handhaben können. Denn für die Schüler/innen kann das Phänomen ja in ganz anderer Weise in Erscheinung treten als für uns selbst. Unser differenziertes Verstehen eines Phänomens erfolgt in Form einer erweiterten Sachanalyse in der Unterrichtsvorbereitung, in der es darum geht, ein geographisches Phänomen im Spiegel verschiedener Fachtheorien und Raumkonzepte zu reflektieren und zu einer geographischen Sache werden zu lassen. Eine Sachanalyse meint heutzutage also eine Analyse der multi-modalen Räumlichkeiten, in denen sich ein Phänomen zeigt und unterrichtlich behandeln lässt. Diese Anstrengung muss bei jedem Unterrichtsgegenstand erneut aufgewendet werden.

Nur wenn wir als Lehrer/innen in der Lage sind, ein Phänomen als eine geographische Sache differenziert zu verstehen, können wir so agieren, dass sich auch die Beziehung zwischen den Schüler/innen und dem Unterrichtsgegenstand differenziert vollziehen kann. Dabei üben wir uns als Lehrpersonen darin, die Voraussetzungen so zu gestalten, dass die Schüler/innen mit dem Unterrichtsgegenstand in Beziehung treten können, dass sie auf den Anspruch des Phänomens antworten können, so dass ihnen echte geographische Fragen einfallen. Eine echte geographische Frage ist keine vorerfundene Frage der Lehrperson, die sich vor dem Hintergrund einer wie auch immer definierten Fachlogik findet und von den Schüler/innen bloß ausgesprochen wird, vielmehr stellt sich eine echte Frage erst im Zuge der Auseinandersetzung mit der Sache

ein und stößt ins Offene vor. Unsere Aufgabe ist es, zur Formulierung aller erdenklichen geographischen Fragen zu ermutigen.

In diesem Sinne ist also nicht nur der/die Schüler/in der/die Fragende und Erkennende, sondern „das Phänomen ‚gibt Fragen auf‘“, sie trägt ihn zur Erkenntnis. Es geht also darum, dass die Schüler/innen mit dem Phänomen ins Gespräch kommen, und dieses am Laufen halten, es zu einer geographischen Sache werden lassen. In dieser Bewegung wechseln die Schüler/innen zwischen passivem Anerkennen der Wirkmächtigkeit der Sache und dem aktiven Zugehen auf die Sache hin und her. In einem so angelegten individualisierten Unterricht steht die geographische Sache nicht fest und wird auf unterschiedlichen Leistungsebenen oder Lernwegen bearbeitet. Vielmehr wird der Unterricht geöffnet und lässt in der Entwicklung vom Phänomen zur Sache individualisierte Zugänge zu.

b) In Beziehung zum Gegenüber

Gelungene geographische Vermittlung hat in erster Linie mit uns selbst zu tun, mit unserem pädagogischen Gespür für den Takt der Vermittlung, statt mit theoretischen oder praktischen Regeln, Konzepten oder Rezepten guten (Geographie-)unterrichts. Der pädagogische Takt, das feine Gefühl für das richtige Maß, ist das eigentliche pädagogische Werkzeug (Nohl 1962, 33 nach Zirfas 2012, 174.). Es geht um unseren taktvollen Umgang mit dem Schüler/der Schülerin. „Jenes Feingefühl, das den Taktvollen auszeichnet, ist ein Gefühl für das Du, für den Mitmenschen, für die Eigenart und das Eigenrecht des anderen Menschen“ (Muth 1967, 15f. zit. nach Zirfas 2012, 175). Könnerschaft im Feld der geographischen Erziehung meint die taktvolle Zumutung (das Ansinnen, die Forderung) der Mündigkeit (Zirfas 2012, 165). Zuweilen spricht man auch von einer Kunstfertigkeit, die der/die Lehrer/in haben muss. Diese Idee ist noch in der Rede von der „Kunst des Unterrichtens“ enthalten (Figal 1996, 48).

Das Unterrichtsgespräch über Geographie geht aus von einer Frage. Nun geht es aber nicht um die Frage der Lehrperson, sondern um die Frage des Schülers/der Schülerin. Damit wir im Gespräch als Lehrer/in zur Verfügung stehen können, um die Schüler/innen hilfreich zu unterstützen, die Frage zu finden, die die Sache ihnen aufgibt, ist es unerlässlich, dass wir selbst in vielfältiger Weise Erfahrungen in der Erforschung der Geographie, ihrer zeitgemäßen Fachkonzepte und Theorieperspektiven haben sammeln können und uns auch weiterhin mit den aktuellen Entwicklungen in der Fachwissenschaft vertraut machen. Nur dann können wir uns davon lösen, die Wörter und Sätze unserer Schüler/innen ihrer Struktur nach zu verste-

hen und uns darauf konzentrieren, was sie ihrem Gebrauch nach bedeuten, was der/die Schüler/in meint, indem er/sie etwas sagt.

Wir verstehen den Lehrer/die Lehrerin somit nicht als Coach, der passgenaue Aufgaben verteilt, sondern als ein Gegenüber, der sich den Verstehenshorizonten des Schülers/der Schülerin zuwendet und sich mit seinem eigenen Verstehenshorizont diesem im Dialog zur Verfügung stellt. Die Lehrperson ist die zentrale Figur des fachlichen Lernprozesses. Die Gestaltung des Unterrichts als Beziehungsgeschehen ist an eine Haltung gebunden, die es überhaupt erst ermöglicht, sich in das dialogische Verstehen über eine Sache zu begeben und dieses zu verantworten. Damit wir uns dieser Situation aussetzen können, müssen wir bereit sein, das mutige Wagnis einzugehen, als Verwandelter/r aus dem Dialog hervorzugehen, und wir müssen auch unseren Schüler/innen diese Verwandlung zumuten. Diese Haltung hat man nicht einfach, sondern sie bildet sich und entspringt der Erfahrung und der Reflexion. Sie lässt sich durch die Begriffe Kontakt und Offenheit charakterisieren: Kontakt, um im Gespräch Nähe und Distanz, Führen und Geführtwerden angemessen auszutarieren und Offenheit für den Eigensinn, der sich im produktiven Erfahrungsraum, im Gespräch über die Sache zwischen mir und meinem Gegenüber einstellt.

4 Fazit

Mit einer kritischen, aber nicht ablehnenden Haltung zur Kompetenzorientierung haben wir in diesem Artikel einen Vorschlag unterbreitet, um die Chance der neuen Entwicklung des Geographieunterrichts, im Sinne einer stärker theoriegeleiteten Ausrichtung des Faches, zu nutzen und gleichzeitig Bildungsprozesse der einzelnen Lerner/innen neu zu gestalten. Denn wie wir durch die Offenlegung der neuen Lern-, Subjekt- und Lehrverständnisse gezeigt haben, reproduziert der gegenwärtig als individualisiert angelegte Unterricht Machtverhältnisse, durch die die Schüler/innen einseitig auf Ihre Rolle als sich selbstoptimierende Subjekte im Wirtschaftssystem vorbereitet werden.

Zusammengefasst besteht unsere Kritik nicht darin, dass es überhaupt Verschränkungen zwischen Schule und Ökonomie gibt. Sicherlich sind die gesellschaftlichen Bereiche Bildung und Wirtschaft nicht getrennt voneinander zu denken, schon allein, weil die meisten Schüler/innen im weiteren Leben mit ihrem angehäuften Bildungskapital zum Selbsterhalt ihre Arbeitskraft verkaufen müssen. Vielmehr beanstandeten wir, dass das von den Bildungsträgern selbst geforderte „kritische Denken“ (Thüringer Kul-

tusministerium 1999, 6) erschwert wird, wenn das „Unternehmerische Selbst“ für die Identitätsbildung der Schüler/innen bzw. für die institutionelle Transformation des gesamten schulischen Bereichs als der leitende Imperativ wirkt. Hinter dieser Entwicklung sehen wir nicht nur die Etablierung des bei Bröckling angelehnten Menschenbilds des *Homo oeconomicus*, sondern gar des von Greco beschriebenen *Homo vacuus* – ein Mensch der sein Handeln allein an den gesellschaftlichen (ökonomischen) Rollenerwartungen ausrichtet. Mit unserem Anliegen, Individualisierung im emanzipatorischen Sinne wenden zu wollen, geht die Idee einher, Unterrichtsformen zu schaffen, in denen die Schüler/innen verschiedene Handlungs- und Selbstbestimmungsangebote bekommen. Das Setzen von schülereigenen Zielsetzungen, kann gelingen, wenn Geographieunterricht über die Individualisierung des Beziehungsgeschehens verstanden wird. Das hier mitgedachte Menschenbild des *Homo dialogicus* betont eine Subjektwerdung über den Dialog mit dem Gegenüber, was sowohl die Sache als auch den Menschen miteinschließt.

So lässt sich dreierlei zurückgewinnen, das im aktuellen Diskurs über Individualisierung im Geographieunterricht droht verloren zu gehen:

1. die zentrale Bedeutung der Fachlichkeit der Geographie für das Verständnis des unterrichtlichen Gegenstandes, die sich in einer differenzierten Herangehensweise an ein Phänomen und in der Reflexion der gewählten geographischen Theoriebrillen zur Formation der geographischen Sache verdeutlicht,
2. die zentrale Bedeutung der echten Fragen der Schüler/innen, die ins Offene vorstoßen und ihre Authentizität durch ein eigenes Erkenntnisinteresse der Lernenden gewinnen,
3. die zentrale Bedeutung des pädagogischen Takts einer Lehrperson, das sich in einem Interesse für das Beziehungsgegenüber, verbunden mit einem fachlich geschulten Blick zeigt.

Letztlich muss angemerkt werden, dass offen bleibt, wie sich der dialogisch gedachte Individualisierungsansatz mit dem zentralen Steuerungs- und Kontrollanliegen der Standardorientierung verbinden lässt. Gleichwohl ist diese Herausforderung nicht spezifisch mit der hier vorgestellten Herangehensweise verbunden, sondern liegt in dem grundsätzlichen Widerspruch zwischen den Anforderungen der Standardisierung und der Individualisierung von Bildungsprozessen.

Literaturverzeichnis

- Allmendinger, J. & R. Nikolai (2006): Bildung und Herkunft. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 44-45, 32–38.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin, Bonn: BMBF.
- Bönsch, M. (1995): Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien. München: Ehrenwirth.
- Bönsch, M. (2000): Intelligente Unterrichtsstrukturen eine Einführung in die Differenzierung. Grundlagen der Schulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Bröckling, U. (2000): Totale Mobilmachung: Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling, U., S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.): *Gouvernementalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 131–167.
- Bröckling, U., S. Krasmann & T. Lemke (2000): *Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien: Eine Einleitung*. In: Bröckling, U., S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.): *Gouvernementalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7–40.
- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dickel, M. (2011): Geographische Bildung unter dem Diktat der Standardisierung. Eine Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht. In: *GW-Unterricht* 123, 3–23.
- Euler, P. (2012): Bildungsstandards und Kompetenzorientierung: Pro und Contra. „Ein ungedeckter Scheck“ 10 Thesen. In: *HLZ – Zeitschrift für Erziehung, Bildung und Forschung* 3, 21.
- Evans, L. & D. Smith (2006): Inclusive geography. In: Balderstone, D. (ed.): *Secondary geography handbook*. Sheffield: Geographical Association, 332–353.
- Faulstich, P. (2003): „Selbstbestimmtes Lernen“ – vermittelt durch Professionalität der Lehrenden. In: Witthaus, U., W. Wittwer & C. Espe (Hrsg.): *Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge*. Bielefeld: Bertelsmann, 91–100.
- Figal, G. (1996): *Der Sinn des Verstehens. Beiträge zur hermeneutischen Philosophie*. Stuttgart: Reclam.
- Gadamer, H.-G. (1960): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Greco, M. (2000): Homo Vacuus. Alexithymie und das neoliberale Gebot des Selbstseins. In: Bröckling, U., S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.) (2000): *Gouvernementalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 265–285.
- Hemmer, I. (2012): Standards und Kompetenzen. In: Haversath, J.-B. (Hrsg.): *Geographiedidaktik. Theorie – Themen – Forschung*. Braunschweig: Diesterweg, 90–106.

- Krautz, J. (2009): Bildung als Anpassung?: Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. In: *Fromm Forum* 13, 87–100.
- Kunze, I. (20092): Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, I. & C. Solzbacher (Hrsg.): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl., 13–26.
- Meyer, C. (2008): Shrinking City – Motor City – Region of Racial Disunity. In: *Praxis Geographie* 3, 14–21.
- Pichler, H. (2013): Kritische Kompetenzorientierung konkret. In: *GW-Unterricht* 130, 15–22.
- Pongratz, L. (2009): Bildung im Bermudadreieck. Bologna – Lissabon – Berlin, Paderborn: Schöningh.
- Reuschenbach, M. (2010): Individualisierung im Geographieunterricht: Oder: Die überfällige Berücksichtigung einer längst bekannten Variable. In: *geographie heute* 31, 285, 2–9.
- Rhode-Jüchtern, T. (2011): Diktat der Standardisierung oder didaktisches Potenzial? – Die Bildungsstandards Geographie praktisch denken. In: *GW-Unterricht* 124, 3–14.
- Rosa, H. (2012): *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung: Umriss einer neuen Gesellschaftskritik*. Berlin: Suhrkamp.
- Sander, W. (2013): Die Kompetenzblase – Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 2, 100–124.
- Schittko, K. (1984): *Differenzierung in Schule und Unterricht Ziele, Konzepte, Beispiele*. München: Ehrenwirth.
- Schlömerkemper, J. (1981): *Schulische Differenzierung im gesellschaftlichen Kontext*. In: Haußer, K. (Hrsg.): *Modelle schulischer Differenzierung*. München [u.a.]: Urban & Schwarzenberg, 185–201.
- Sitte, W. (2006): *Innere Differenzierung*. In: Sitte, W. & H. Wohlschlägel (Hrsg.): *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts*. Wien: Inst. für Geographie und Regionalforschung, 199–211.
- Thüringer Kulturredaktion (Hrsg.) (1999): *Lehrplan für das Gymnasium*. Geographie. Erfurt.
- Uhlenwinkel, A. (2008): *Binnendifferenzierung im Geographieunterricht*. In: *Praxis Geographie* 3, 4–8.
- Weichhart, P. (2008): *Entwicklungslinien der Sozialgeographie. Von Hans Bobek bis Benno Werlen*. Stuttgart: Steiner.
- Werner, R. (2013): *Das individualisierte Lernen erweist sich als isoliertes, letztlich unsoziales Lernen. Ein Erfahrungsbericht aus Berlin*. <http://www.arbeitskreis-schule-und-bildung.de/resources/Werner-Text.pdf> (29.07.2013).
- Wimmer, M. (2006): *Dekonstruktion und Erziehung: Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*. Bielefeld: Transcript.
- Zirfas, J. (2012): *Pädagogischer Takt. 10 Thesen*. In: Gödde, G. & J. Zirfas: *Takt und Taktlosigkeit. Über Ordnungen und Unordnungen in Kunst, Kultur und Therapie*. Bielefeld: Transcript, 165–188.