

## Geographie kritisch und themenzentriert unterrichten und was das mit der Debatte um Kompetenzorientierung zu tun hat

Stefan Padberg

[stefanpadberg@uni-koblenz.de](mailto:stefanpadberg@uni-koblenz.de), Universität Koblenz-Landau, 56070 Koblenz

### 1 Einleitung

Wie sieht ein Fazit der bisherigen Debatte um die Kompetenzorientierung aus? Welche Schlussfolgerungen können für Unterricht und Lehrer/innenausbildung gezogen werden? Ziel meines Beitrags ist es, im Anschluss an Antwortversuche auf die erste Frage, die Debatte um das Lehren und Lernen in Geographie und ihrer Didaktik durch die Perspektive eines themenzentrierten GW-Unterrichtens im Rahmen einer Kritischen Geographiedidaktik zu bereichern.

Nach der Diskussion durch Detlef Kanwischer, Mirka Dickel und Tilman Rhode-Jüchtern kristallisiert sich m. E. ein grundsätzlicher Widerspruch heraus, der die gesamte Debatte durchzieht: Einem problem- und subjektorientierten Unterricht, der nach Rhode-Jüchtern mittels der von ihm mitverfassten Bildungsstandards besonders gut zu gestalten ist, steht der zurzeit in der Didaktik- und Bildungsdebatte herrschende Diskurs<sup>1</sup> gegenüber, der durch die Begriffe Kompetenzorientierung und Standardisierung geprägt ist. Er ist institutionell verankert durch neue Curricula<sup>2</sup>, modularisierte Studiengänge, formulierte Bildungsstandards, entsprechende Forschungsprogramme usw. Er drückt sich im Alltag v.a. durch die quantitative und vorgeblich objektive Art und zunehmende Häufigkeit von Vergleichstests und Evaluationen in Schule und Hochschule aus. Implizit wird – wieder einmal – von einer starken Steuerbarkeit von Unterricht, Lernen und Bildung ausgegangen. Der Betonung von Autonomie in Ansätzen der Subjektorientierung (auch in den Bildungsstandards Geographie) einerseits steht andererseits die Realität von Abhängigkeiten und Objektivierungsversuchen entgegen. Diese durch Kompetenzorientierung „verordnete“ und evaluierbar gefasste Autonomieentwicklung des Individuums sehe ich als starken Widerspruch in sich.

Der Begriff Kompetenz wird in der Diskussion nicht nur im Sinne des deutschen Wortes „Fähigkeit“ benutzt. Wenn dem so wäre, müssten sich, im Sinne Rhode-Jüchterns, eine subjektorientierte Bildung und das Wort Kompetenz überhaupt nicht ausschließen. So wie das Wort Kompetenz den aktuellen Diskurs jedoch bestimmt (also eine *Wirklichkeit* erzeugt), ist eben nicht nur „Fähigkeit“ gemeint, sondern mittels der Verwendung des Wortes Kompetenz wird vielmehr dem Programm einer technokratischen „Bildungs“reform ein großer Dienst erwiesen. Die Rede von der Kompetenz lässt

---

<sup>1</sup> Auch in geographiedidaktischen Veröffentlichungen wird „Diskurs“ oft mit „Diskussion“ gleichgesetzt. Nach meiner Überzeugung würden wir an Analyse- und Kritikfähigkeit gewinnen, wenn wir uns häufiger einem Verständnis des Begriffs Diskurs à la Michel Foucault bedienen. Im „Handbuch der Globalisierung“ von 2002 beschreibt F. Schmidt den Unterschied: Während Diskussion das verbale Aufeinandertreffen verschiedener Auffassungen und Argumente bezüglich einer Frage ist, bezeichnet Diskurs nach Foucault die Summe alles Gesagten und „Sagbaren“ zu einer Sache. Ein Diskurs vermag somit Realität zu erzeugen und zu strukturieren.

<sup>2</sup> Bereits in der Grundschule wird von Kompetenzen gesprochen (MSW NRW 2008).

sich nicht von den dazugehörigen Maßnahmen der Reform abkoppeln. Die Einbettung des Kompetenzbegriffs in diesen gesellschaftspolitischen Kontext, der das Subjekt aus dem Blick verloren hat, macht die Verwendung des Wortes (und seine Konnotationen) und die Ausrichtung geographischer Bildung an diesen Kompetenzen so gefährlich.

Denn ohne Frage sieht die öffentliche Debatte seit geraumer Zeit „Bildung und Unterricht im Fokus der Kompetenzorientierung“ (Hoffmann et al. 2012). Mit diesem Text will ich diese Fokussierung kritisch hinterfragen und eine alternative Sicht auf das Geographieunterrichten anbieten. Zunächst erfolgt dazu ein Blick auf das politische und diskursive Umfeld der Kompetenzdebatte. Daraus folgt die Forderung, eine „Kritische Geographiedidaktik“ (weiter) zu entwickeln. Schließlich schlage ich vor, im Anschluss an eine solchermaßen fokussierte Didaktik konkrete Unterrichtsplanung mit dem Ziel einer emanzipatorischen Bildung *themenzentriert* im Sinne der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth C. Cohn anzugehen.

## 2 Die Debatte um Kompetenzorientierung in GW-Unterricht und ihr Umfeld

Der Kompetenzdiskurs findet nicht im luftleeren Raum statt. Wir leben in Zeiten einer sich sehr deutlich manifestierenden Vielfachkrise (Altvater 2011) und die offiziellen Reaktionen darauf sind alles andere als beruhigend. Die derzeitigen Politiken der europäischen Regierungen führen auch innerhalb der Union zu mehr Reichtum für immer weniger und zu mehr Armut und (Selbst)Ausbeutung für immer mehr Menschen. Die OECD stellt beispielsweise für die BRD im Jahr 2011 ein bemerkenswertes und bereits einige Jahre anhaltendes hohes Tempo der Vergrößerung sozialer Ungleichheiten fest. Die Gesellschaft-Umwelt-Beziehungen sind gleichzeitig weiterhin so gestaltet, dass krisenhafte Entwicklungen entweder bereits in vollem Gange oder absehbar sind („manmade“ und „mansuffered“ Hazards in Folge des Klimawandels, Nahrungsmittelknappheit durch Verlust und Mangel an landwirtschaftlichen Flächen, Trinkwasserprobleme in vielen Megacities, Kriegsgefahr, Energie- und Verkehrsprobleme durch die absehbare Endlichkeit fossiler Rohstoffe bei steigender Nachfrage durch motorisierten Individualverkehr und fehlendem politischen Willen, Alternativen gangbar zu machen, Umweltzerstörung und Gesundheitsprobleme infolge von industrialisierter Landwirtschaft usw.). Wachstum wird einerseits nach wie vor als Lösung der Krise angestrebt und ist andererseits angesichts von Ressourcenknappheit und Umweltzerstörung kein nachhaltig gangbarer Weg. Bildung, GW-Unterricht und Lehrer/innenausbildung ereignen sich in diesem Kontext. Gleiches gilt für den diskursiv hergestellten Bildungsbegriff. Was das eine (Vielfachkrise) mit dem anderen (Kompetenzdebatte) zu tun hat? Bildung wird, völlig zu Recht, als Möglichkeit gesellschaftlicher Entwicklung gesehen und ihr derzeitiger Zustand als reformbedürftig bewertet. Doch die über den Kompetenzbegriff transportierten Entwicklungen (s. o.) kommen einem technisierten Versuch der Lösung von Problemen gleich, die so nicht gelöst werden können. Diese Herangehensweise entspricht eben dem herrschenden Diskurs der scheinbar vorhandenen Lösungen für die erwähnten großen Probleme. Für uns Lehrende der Geographiedidaktik und des Fachs Geographie kommt hinzu, dass die großen Probleme nicht nur gesellschaftlicher Rahmen unseres Unterrichts sondern oft auch deren Inhalt sind.

Mirka Dickel unterzieht die Kompetenzorientierung 2011 einer Radikalkritik aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht und konstatiert einen „Verzicht auf Bildung“ im Sinne eines selbstbestimmten emanzipatorischen Akts des Individuums. Tilman Rhode-Jüchtern verteidigt eine GWU-Ausgabe später die Bildungsstandards Geographie und damit die Kompetenzorientierung. Aus seiner Sicht sind die Bildungsstandards sehr wohl geeignet, all das, was Dickel als Bildung fordert, zu ermöglichen, ja sie seien auf diesem Wege ein Fortschritt, beispielsweise durch das Modell des „Würfels“, das dazu drängt, nicht einfach von „den“ Wechselwirkungen in geographischen Zusammenhängen zu sprechen, sondern genauer in Struktur, Funktion und Prozess-Begrifflichkeiten vorzugehen. Die Bildungsstandards stellen „eine Reihe von konzeptionellen Gedanken zur Debatte und fordern zur praktischen Umsetzung auf“ (Rhode-Jüchtern 2011, 12). Und schließlich könne man „niemanden zwingen, theoriegeleitet und reflektiert Geographie zu betreiben. Aber da hilft dann eine Radikalkritik am Missbrauch auch nicht mehr weiter“ (a. a. O., 10). Rhode-Jüchtern beschließt seinen Beitrag mit einem Appell, konstruktiv auf die Möglichkeit einer gemeinsamen Reform des Geographieunterrichts zu blicken. Er warnt davor, sich mit einer Art von Kritik gemein zu machen, die im Grunde nie Veränderung, sondern antiemanzipatorisch im Unterricht weiter wirken will (a. a. O., 12).

Dickel sieht sich konträr zu Rhode-Jüchtern. Dieser hält inne, nimmt die Kritik ausführlich zur Kenntnis und sieht sich letztlich nicht getroffen, ja er proklamiert trotz allem mit Dickel gemeinsame Ziele zu haben: „Im Zentrum sollen (nach Dickel - SP) 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...)“ (Rhode-Jüchtern 2011, 4).

Ich wage zu behaupten, dass diese scheinbare Unstrittigkeit, dass so etwas wie „Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung“ und „Kritikfähigkeit gegenüber gesellschaftlichen Gegebenheiten und Entwicklungen“ Ziel des Unterrichts seien, in der Regel nur vordergründig gegeben ist. Konzepte alleine, wie in unserem Fall die Kompetenzorientierung, sind nicht im Stande, das Erreichen dieser Ziele möglich zu machen. Es geht um die Gesamtheit aus Planen, Leiten und Reflektieren des Beziehungsgeschehens Unterricht, darum, dass Person und Sache gleich wichtig sind und wie ich damit arbeiten kann und will, denn: Was heißt es im Alltag des Planens, Leitens und Reflektierens von Lehr-Lern-Arrangements unter den oben angedeuteten Bedingungen, eine sich entfaltende Persönlichkeit ins Zentrum zu stellen? Inwiefern können und wollen wir eingehen auf die biographischen und sozialen Beschädigungen (im Sinne Pierre Bourdieus), die die Individuen (Schüler/innen, Lehrer/innen, Studierende, Referendar/innen, Dozierende ...) mit in den Geographieunterricht bringen? Was heißt es konkret oder was soll es heißen, sich der gesellschaftlichen Vereinnahmung zu entziehen? Zu diesen Vereinnahmungen gehört zurzeit eine starke Ökonomisierung vieler Lebensbereiche und eine Prekarisierung immer größerer Bevölkerungsteile lokal wie global. In diesem Umfeld ist es soweit gekommen, dass Bildung(sabschlüsse) als Investition in sich selber (oder die Kinder) betrachtet werden und auf einen entsprechenden *Return of Investment* gehofft und gesetzt wird (Krautz 2009).

Diskurse um ein „Gutes Leben“<sup>3</sup>, die durchaus parallel vorhanden und in gewissen Rahmen wirksam sind, gehen quantitativ unter.

Erst wenn solche Fragen systematisch gestellt und immer wieder neu nach Antworten gerungen wird, könnte aus meiner Sicht von einer Art von Konsens geredet werden, wie Rhode-Jüchtern ihn bereits jetzt konstatiert. Und dann können die Bildungsstandards vielleicht in die von ihm gewünschte Richtung im Alltag wirken – vielleicht wäre dann ja Mirka Dickels Kritik aufgegriffen und konstruktiv geworden. Aber Achtung: Dann wäre Schluss mit der Geographiedidaktik, die den herrschenden Diskurs der Bildungsreform sprachlich und formal bedient. Kühn gehe ich einmal davon aus, es könne so sein, um im Anschluss daran zu fragen „...“, wie man dies – theorie- und prinzipiengeleitet – ins alltägliche Werk setzen kann“ (Rhode-Jüchtern 2011, 4).

### **3 Kompetenzorientierung: Unterstützung zur Emanzipation als Anliegen versus Praxis von Normierungsversuchen als erlebte Realität**

Mirka Dickel hat klar Stellung bezogen: Die de facto Standardisierung und die damit einhergehende andauernde externe Evaluierung von Bildungsprozessen ist ein Irrweg, wenn ich einen emanzipatorischen und weitgehend selbst bestimmten Bildungsbegriff in ihrem Sinne vertrete. Diese Voraussetzungen teile ich: Kompetenzen sind nicht an andere „vermittelbar“, sondern ich kann vielmehr Kompetenzen als Individuum erwerben (vgl. Härle 2011). Wahrscheinlich würden Vertreter/innen der Kompetenzorientierung dem gar nicht widersprechen. Doch die entsprechende Praxis tut es. Es ist etwas grundlegend anderes, ob Schüler/innen wissen, dass (und welche) Kompetenzen sie erwerben *sollen* oder ob sie *für sich* Sinn suchend alleine und gemeinsam unterwegs sind. Solche letztlich autonomen Aneignungsprozesse kann ich als Lehrperson anregen, unterstützen und fördern (auch verhindern und stören), nicht mehr und nicht weniger. Kompetenzen zu vermitteln ist genauso unmöglich, wie Lernziele, die ich für jemanden anderen formuliere, in der Lage sind zu bewirken, dass sie oder er diese erreicht (oder auch nur anstrebt). Letzteres war der Irrweg der Lernzieldebatte der 1970er Jahre, den für die Geographiedidaktik Egbert Daum 1980 in seinem Artikel „Plädoyer gegen Lernzielorientierung“ dargestellt hat<sup>4</sup>. Ein paralleler Irrtum bildet heute, 30 Jahre später, vielfach den Kern des Glaubens an die Wirksamkeit der Kompetenzorientierung. Denn es bleibt dabei: Lehr- und Lernprozesse sind letztlich nur in sehr geringen Maße vorhersehbar und vorhersagbar. Daum schreibt 1980: „Lernzielorientierung führt zu einer Überschätzung der Beobachtbarkeit, der Quantifizierbarkeit und Voraussagbarkeit von Unterrichtsabläufen und Lernergebnissen.“ (Daum 1980, 210<sup>5</sup>). Mit der Kompetenzorientierung passiert nach meiner Wahrnehmung ähnliches.

<sup>3</sup> [www.taz.de/zeitung/tazinfo/tazlab/](http://www.taz.de/zeitung/tazinfo/tazlab/) (Abruf 10.02.12)

<sup>4</sup> Die Wiederholung dieser Diskussion merkt auch Rhode-Jüchtern (2012, 4) an.

<sup>5</sup> Die Parallelität der Diskussionen ist wirklich bemerkenswert: „Einerseits hat kein anderes Konzept die Geographiedidaktik so tiefgreifend beeinflusst wie die Lernzielorientierung. Ob Unterrichtsvorbereitung, Einsatz von Dias oder Durchführung eines Tests – nie fehlt das Gütesiegel ‚lernzielorientiert‘. Andererseits ist die Lernzielorientierung nicht in erwartetem Maße in das Bewußtsein der Lehrer bzw. praxiswirksam in den Unterrichtsalltag gedrungen (...). Dies wird vielfach von geographiedidaktischer Seite bedauert (...). Der folgende Beitrag möchte aufzeigen, daß keinerlei Veranlassung zum Wehklagen besteht. Kein Lehrer sollte sich auch ein schlechtes Gewissen einreden lassen, wenn er in seinem Unterricht nicht lernzielorientiert vorgeht. Denn Lernzielorientierung bedeutet kaum eine Hilfe für den Unterrichtsalltag; bei strenger Anwendung

Unterricht, Lehren und Lernen sind von hoher Eigendynamik und starker Prozesshaftigkeit gekennzeichnet. Der wiederkehrende Versuch, diese Prozesshaftigkeit mit Strukturen für Planung und Evaluierung (früher Lernziele, heute Standards und Kompetenzen) zu bändigen, muss scheitern. Unterrichtsstruktur und auch Planung einerseits und (Lern-, Entwicklungs-, Gruppen-)Prozess andererseits kann sinnvoll nur dialektisch verbunden gedacht werden. Und da ist mit dem (auch noch ausgeklügelt, sprich kompetenzgerasterten) Formulieren von anzustrebenden Endzuständen, wenn überhaupt, lediglich ein falscher Anfang gemacht. Ohne professionelle Empathie mit den Schüler/innen, Studierenden, Referendar/innen schon beim Planen, ohne profunde Kenntnisse und Fähigkeiten sowohl was das Fach als auch was das Leiten von Gruppen angeht, wird es nichts werden mit lebendigem und effektivem Lehren und Lernen. Nach meinem Dafürhalten müssen wir systembedingt nach wie vor von so betrachtet mangelhaften ausgebildeten Lehrer/innen (und meist auch Lehrer/innenausbilderner/innen) ausgehen, was andererseits auch den verbreiteten Glauben an die positive Wirkung der Kompetenzorientierung erklären hilft.

Neben dieser methodischen Unzulänglichkeit der Kompetenzorientierung, die zusammengefasst darin besteht, dass das Formulieren von zu erwerbenden (wenn nicht gar: zu vermittelnden) Kompetenzen kaum dabei hilft, den Lehr-Lern-Prozess adäquat zu gestalten, tritt ein weiterer Mangel: Gesellschaftliche Veränderungen sind systemisch gar nicht erwünscht. Wenn ich schon im Vorhinein glaube, abschließend bestimmen zu können, was Lernende an Fähigkeiten für ihr Leben zu erwerben haben, organisiere ich damit in gewissem Sinne zu allererst die Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse. Angesicht der oben beschriebenen Vielfachkrise möchte ich dagegen Vielhabers Position stark machen, der die Geographiedidaktik dazu auffordert, ihren Bildungsauftrag dahingehend ernst zu nehmen, dazu beizutragen zu gesellschaftlichen Veränderungen zu gelangen (Vielhaber 1991b, S. 24).

#### **4 Fazit der Debatte um die Kompetenzorientierung**

Was bleibt nach diesen Betrachtungen als positiver Beitrag von der Kompetenzdebatte hinsichtlich der konkreten Gestaltung von Lehren und Lernen in Geographie und Wirtschaftskunde?

Ich verweise dazu auf Kanwischers Unterrichtsbeispiel (Kanwischer 2011). Auf konkreten Unterricht projiziert stellt sich das Resultat der Debatte dort beispielhaft so dar: In einer Freiarbeitsphase werden anzustrebende Arbeitsergebnisse anders definiert als bisher. Im Kompetenzsinne neu sei die Formulierung der Arbeitsergebnisse (nicht die Freiarbeit selbst). Dies ist sicher wichtig – aber nicht alleine sehr einflussreich, was Prozess und Lernerfolg angeht. Wenn ich Dickels Blick auf die von Kanwischer geschilderte Unterrichtssequenz richte, wird zudem deutlich, dass die direkten und

---

dieses Konzeptes handelt man sich vielmehr eine Reihe von Problemen ein, und zwar z. B. eine massive Beeinträchtigung der Interessen und Handlungsspielräume von Lehrern wie Schülern.“ (Daum 1980, 209) Referendar/innen berichten mir im Jahr 2012, dass sie pro Stunde einen Satz von Kompetenzen formulieren müssen, deren Erreichung sie mit „ihrem“ Unterricht den Schüler/innen „ermöglichen“ sollen, gerade so als ob dies im 45-Minuten-Takt funktionieren könnte. Erneut hat man sich mit aktuellen Konzepten, im Sinne Daums, die oben beschriebene „Reihe von Problemen“ eingehandelt. Brühne formuliert 2011 gar eine Lernzielkompetenzmatrix. Demnach ist erstens die Lernzielorientierung weiter aktuell und in der Folge sind neben den Kompetenzen, die im Unterricht vermittelt werden sollen, nach wie vor Lernziele zu formulieren.

indirekten Rahmenbedingungen (wiederholte und nicht immer die Arbeit und Anstrengung der Beteiligten wertschätzende Evaluierung von Schule, Unterricht und Universität, wiederholte Jahrgangsvergleichstests in einer Schüler/innenbiographie, Verkürzung der Schulzeit bei Erhöhung der Wochenstundenzahlen, anhaltende öffentliche Debatte um Qualität von Schule, Lehrer/innenbasching usw.), mit hoher Wahrscheinlichkeit auch das Unterrichtsgeschehen selbst stark und nachhaltig beeinflussen. Aus Zielformulierungen, die vorgeblich das selbstgesteuerte<sup>6</sup> Erwerben von Kompetenzen unterstützen sollen, werden unter diesen Rahmenbedingungen – auch ohne dass irgendjemand der direkt Beteiligten dies wollte – Learning-to-the-test-Rituale an Schulen, Hochschulen und Studienseminaren. Das „Diktat der Standardisierung“ (Dickel 2011) führt dazu, dass die konkrete Weiterentwicklung, wie sie Kanwischer skizziert, für die Entwicklung von Unterricht und Didaktik klein und für sich genommen von geringem Einfluss bleibt. Unterricht als Freiarbeit zu organisieren wird auch weiterhin nur in den dafür gewählten Phasen Sinn machen und vom Arbeitsergebnis her zu denken, ist auch ohne Kompetenzorientierung bereits als Produktorientierung (oder ähnlich anders benannt) in vielen Unterrichtsettings angedacht – es wird im Zuge der Kompetenzdebatte lediglich systematisiert und durch die Standards der verschiedenen Fächer verbalisiert.

Die Debatte um die Kompetenzorientierung bleibt für die Unterrichtspraxis irrelevant, um persönlich bedeutsamem, lebendigem Unterricht eine hinreichende Basis im Alltag des Lehrens und Unterrichts zu bieten. Die mit der Kompetenzdebatte einhergehende Standardisierung und Evaluierung entfalten hingegen spürbar negativ ihre Wirkung auf das Arbeits- und Lernklima an Schulen und Hochschulen.<sup>7</sup>

Es braucht weitere Konzepte, um das Positive erreichen zu können, was die Vertreter/innen der Kompetenzorientierung postulieren, nämlich dem Individuum zu ermöglichen, sich mit dem Erforderlichen auszustatten, was es für sein Leben braucht. Dabei ist es mein Anliegen, nicht in einer „Lernen-Machen-Können“-Didaktik stecken zu bleiben, sondern die Debatte in Richtung einer Ermöglichungsdidaktik (Arnold 2007) anzuregen.

In Schule, Hochschule und im Rahmen meiner Tätigkeiten in der Lehrer/innenweiterbildung habe ich (m)eine Möglichkeit entwickelt, wissenschafts- und schüler/innenorientiert persönlich wie gesellschaftlich relevanten GW-Unterricht und eine entsprechende Didaktikausbildung<sup>8</sup> zu gestalten.

---

<sup>6</sup> Wohlgemerkt: Selbstgesteuert und nicht etwa *selbstständig* oder *selbstgeleitet*. Auch hier sei wieder auf die Wirkmächtigkeit von Diskursen verwiesen. Während Steuerung eher in eine Begriffswelt à la Programmierter Unterricht passt, also letztlich doch auf reaktives Tun hindeutet, verstehe ich Selbstleitung als Aufforderung zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Tun und Lassen, also in diesem Sinne emanzipativ.

<sup>7</sup> Kehrseite der Medaille sind die Forschungsprojekte und entsprechenden Mittel, die an Universitäten unter dem Stichwort „Kompetenzen“ eingeworben werden konnten. Dies belegt zusätzlich die Ausprägung des Kompetenzbegriffs als herrschender Diskurs.

<sup>8</sup> Auch für die fachwissenschaftlichen Teile eines Studiums ist dieses Vorgehen sinnvoll. Es ändern sich die Inhalte, die dann nicht die Fachdidaktik sondern die Fachwissenschaft liefert. Doch die Erkenntnisse und Erfahrungen über Lehren und Lernen bleiben gleich – unabhängig davon, ob ich in der Gruppe zum Paradigmenwechsel in der Sozialgeographie, zur Westwinddrift in der Atmosphärischen Zirkulation oder zur Frage der Bewertung von Gruppenarbeiten arbeite. Das Erleben von gekonnten Lehr-Lern-Arrangements in den Fachwissenschaften brächte Studierenden zusätzliche Erfahrung darin und würde das Lernen erfolgreicher gestalten – zumindest nach allem, was wir über das Lernen wissen. Wahrscheinlich wären Dozierende und Studierende auch zufriedener mit dem, was sie tun – nach den Wirren, die solche Veränderungen wohl in aller Regel mit sich bringen (eigene Erfahrungen lassen mich diesbezüglich von vier bis fünf Sitzungen ausgehen).

## 5 Kritische Geographiedidaktik und Themenzentrierte Interaktion (TZI)

Wie kann Lehren und Lernen relevanter geographischer Fragestellungen in Schule, Hochschule und Seminar persönlich bedeutsam und in lebendiger Zusammenarbeit im Sinne Dickels und Rhode-Jüchterns als emanzipative Bildung der Person im Rahmen der gegebenen und entwickelbaren Verhältnisse jenseits des Ansatzes der Kompetenzorientierung gestaltet werden?

Den zugegeben anspruchsvollen Begriff „Kritische Geographiedidaktik“ begründe ich:

- einerseits aus der Perspektive zur Auswahl von Inhalten für geographisches Lehren und Lernen,
- andererseits aus dem emanzipativen Anspruch des Gesamtunterfangens „Geographie- / GW-Unterrichten an Schule, Hochschule und Seminar.

Der Kritikbegriff fußt innerhalb der Geographiedidaktik auf Christian Vielhaber, der verschiedene Theoriegebäude in diesem Sinne ausgeleuchtet und immer wieder in konkreten Unterrichtsbeispielen umgesetzt hat. Die gegebenen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Bedingungen (Viel-fachkrise und Kompetenzdebatte, s. o.) rufen zu einer Weiterverbreitung und Weiterentwicklung dieser Ansätze in besonderer Weise auf.

Eine Kritische Geographiedidaktik hat (analog zu Michaela Lapps Definition einer kritischen politischen Bildung) zum Kernanliegen, Bildungsräume zu schaffen, in denen das Subjekt die es umgebenden und durch sie mitgestalteten (sozial)räumlichen Strukturen und Prozesse sowie die Gesellschaft-Umwelt-Beziehungen versteht sowie Handlungsmöglichkeiten entwickeln kann, um in diese Realitäten *bewusst* gestaltend einzugreifen (verändert nach Lapp 2010, 377). In unserer verflochtenen und vernetzten „globalisierten“ Welt geht es dabei tatsächlich im Fokus um die Bewusstheit. Eine Wahl, durch mein Leben selbst gestaltend einzugreifen, ist nicht zu erkennen: Ich greife ein, indem ich lebe. Ich konsumiere, produziere, gestalte meine Beziehungen usw.

Es geht darum, die herrschenden Raumkonstruktionen (Bsp.: Nationen und Grenzregime) und Raumnutzungen (Bsp.: Ressourcenverbrauch und Abfallproduktion) einer kritischen Sichtweise zu unterziehen und die Gesellschaft-Umwelt-Beziehungen in ihren gegebenen und sich zuspitzenden Problematiken darzustellen und greifbar konkret werden zu lassen. Die Lebenswelt von Schüler/innen und Lehrer/innen kann und sollte dazu im Sinne Werlens & Daums (2002) und Vielhabers (2008) immer wieder neu Ausgangspunkt sein. Und es geht nicht darum, die „kleine“ Lebenswelt als eine Art Aufhänger für den Wissenserwerb über die „große“ Welt zu nehmen, sondern die vielen Welten, die Menschen als Lebensräume erleben und konstruieren, zusammen als die Eine Welt zu begreifen und handelnd zu gestalten.

Dabei gehe ich davon aus, dass es sich gesellschaftlich und auch in der Geographiedidaktik bei der hier eingeforderten kritischen Sicht um eine Minderheitenposition handelt, da sie an einem großen Tabu unserer Zeit rüttelt, das durch die Krisenjahre seit 2008 und besonders durch die 15M- und Occupy-Bewegung ab 2011 zwar angegriffen aber bei Weitem noch nicht überwunden ist: Das Wachstumsparadigma. Das Konzept einer Kritischen Geographiedidaktik muss in diese Richtung weiter ausdifferenziert und methodisiert werden. Ansatzpunkte inhaltlicher Art könnten die sich dem Ende zuneigende Dekade für Bildung für nachhaltige Entwicklung, damit verbunden die Millenniumsentwicklungsziele und auch die Rio+20-Konferenz in diesem Jahr sein. Ich verstehe eine Kriti-

sche Geographiedidaktik so, dass sie sich die in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) definierte intragenerationelle und intergenerationelle Gerechtigkeit deutlicher auf die Fahnen schreibt und Entwicklungen und Rückschritte in dieser Hinsicht kritischer würdigt und begleitet, ja auch expliziter anmahnt und insofern Eine-Welt-Ansätze und Kritik am Wachstumsparadigma mit der Forderung nach Umsetzung der Allgemeinen Menschenrechte zusammenführt.

Doch wie können solch große und hehre Ansätze in Unterrichtsarbeit einfließen? Gewissermaßen als Präambel des zu schildernden Weges des Planens von Lehr-Lernarrangements sei gesagt: Es geht nur im guten Kontakt mit den Schüler/innen oder Seminarteilnehmer/innen und mir selber als Lehrperson, Unterricht und Lehre gleichermaßen orientiert an den am Lernprozess beteiligten Menschen wie an den Inhalten zu planen. Die Gestaltung der Beziehung trägt die gedeihliche Arbeit an den (geographischen) Sachen. Dies ist konstituierender Teil guter Lehre, deren Praxis unabdingbar die eigene Person, deren Ressourcen, Grenzen und Weiterentwicklung immer wieder miteinbezieht, z. B. in Supervision und kollegialer Beratung.

Wie gehe ich konkret vor bei der Planung eines Kritischen Geographieunterrichts, der gleichermaßen schüler/innen- wie wissenschaftsorientiert sein will und lebendiges und persönlich bedeutsames Lehren und Lernen ermöglichen soll? Planung, Leitung und Reflexion führe ich im Sinne der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth C. Cohn durch. Die TZI ist ein pädagogisch-didaktisches System aus konkretem methodischem Handwerkszeug und klar formulierten humanistischen Werten<sup>9</sup>. Kernanliegen der TZI ist einerseits die Stärkung der Selbstleitung, hier unter dem Begriff der *chairpersonship* gefasst. Andererseits ruft Cohn mit der TZI zur Übernahme von Verantwortung für die Gesellschaft und für die Erhaltung der Umwelt auf. Methodisches Zentrum der TZI ist das Vier-Faktoren-Modell. Dieses werde ich unter 5.2. an geeigneter Stelle einführen.

In Weiterentwicklung des Ansatzes von Platzer-Wedderwille (1984) plane ich Lehr-Lernarrangements in fünf Schritten:

### 5.1 Inhaltsrecherche, -analyse und -reduktion

Ohne Zweifel strotzt es vor relevanten und drängenden Inhalten mit GW-Bezug, die unser Leben und das der heranwachsenden Generation stark beeinflussen und prägen. Curriculare Vorgaben und schulinterne Vereinbarung wollen auch beachtet werden. Schulbücher, fachdidaktische Literatur und weitere Quellen stehen zur Verfügung. Und doch bleiben mir als Lehrperson die Freiheit und die Verantwortung, konkrete inhaltliche Beispiele auszusuchen und zu fokussieren. Den Blick auf die Lerngruppe lasse ich in dieser ersten Planungsphase beiläufig geschehen, systematisch erfolgt er später. Bei der Auswahl der Inhalte orientiere ich mich im Rahmen des Möglichen einerseits am exemplarischen Prinzip und andererseits an den Werten, auf welchen meine pädagogische Arbeit fußt. Dazu brauche ich eine handhabbare Übersicht, um mich in der Arbeit zu fokussieren. Allgemeine Didaktiken (etwa Klafki, Heimann, Schulz & Otto, Reich, Winkel, Klingberg) formulieren explizit ihre Werthaltungen (Gudjons 2006). Auch Ruth Cohn hat für die TZI dazu nach langjähriger Lehrpraxis

---

<sup>9</sup> An andere Stelle habe ich die TZI als Allgemeine Didaktik „... und mehr als das“ ausführlich dargestellt (Padberg 2010b).

ihre humanistische Haltung in drei axiomatische Aussagen formuliert, die ich hier leicht abgewandelt wiedergebe:

- Als Mensch bin ich autonom und interdependent. Ich handle und ich bin eingebunden. Um meine Handlungsmöglichkeiten tendenziell zu erweitern, hilft es mir, mir beides immer wieder und an den verschiedensten Beispielen bewusst zu machen.
- Allem Lebendigem, seinem Wachstum und Vergehen gebührt Achtung und Respekt. Inhumane Handlungen und Strukturen bedrohen meine Werte. Um Achtung und Respekt auszudrücken, treffe ich wertende Entscheidungen.
- Als Mensch handle ich im Rahmen von inneren und äußeren Grenzen. Diese Grenzen sind erweiterbar<sup>10</sup>.

Das Exemplarische eines von mir auszuwählenden Teilstücks des jeweiligen GW-Inhalts bestimme ich mit zwei Fragen: Ist das, was ich zur Bearbeitung auswähle, gut geeignet, einen Einstieg und Überblick über größere Teile des Inhalts zu ermöglichen? Und: Ist es für die Mitglieder meiner Lerngruppe (wozu auch ich als Lehrperson gehöre!) wahrscheinlich ein geeigneter Zugang zu diesem Inhalt? Hier der erste Abschnitt meiner Planungsunterlagen, wie ich sie als Dokumentvorlage für die alltägliche Arbeit verwende:

**Planungshilfe Teil 1: Ich durchdringe den Inhalt und seine Teilbereiche.**

*Ich mache mir klar, welche innere Struktur und welche Bedeutung der Inhalt hat. Mit Blick auf die Teilnehmer/innen (TN), auf mich selber, auf die sich entwickelnde Arbeitsfähigkeit der Lerngruppe und auf meine Arbeitsbedingungen (Zeit, Raum,...) reduziere ich den Inhalt didaktisch, d. h. ich wähle ein Stück aus dem Inhalt aus, das a. hohe Exemplarität aufweist und b. sich die konkreten TN „meiner“ Lerngruppe wahrscheinlich gut erschließen können und wollen. Dieses von mir reduzierte Stück Inhalt lege ich der Stunde zu Grunde und formuliere es in einem in sich folgerichtigen Gedankengang in wenigen Worten:*

Ein Beispiel:

Der materielle und ideelle Zustand des Gemeinwesens von Staaten oder Regionen wird mit dem Begriff „Entwicklung“ beschrieben. Unterschiedliche Indikatoren wie etwas BIP und HDI versuchen, ihn zu messen. Wenn nach Erklärungen gesucht wird, erfolgt oft und willkürlich und meist auch unbewusst der Rückgriff auf Ansätze der Dependenz- oder Modernisierungstheorie. Erstere sieht die Verantwortung für „Unterentwicklung“ in postkolonialen und imperialen globalen Wirtschaftsstrukturen, letztere in mangelnder Effizienz und Korruption in den Ländern und Regionen selber. Neuere Ansätze analysieren räumlich und kausal differenzierter, so etwa im Modell der Fragmentierten Entwicklung.

Dem hier in aller Kürze Festzuhaltenden gehen selbstverständlich Recherchen in angemessenem Umfang voraus. Doch ich fordere von mir – und dann auch von „meinen“ Studierenden (als angehenden Lehrer/innen), uns im Kurzfassen zu üben, so dass wir eine Stunden-/Unterrichtsplanung so anfertigen, dass die Art und Weise, dies zu tun, alltagstauglich bleibt – auch bei 20 oder mehr Stunden, die in der Woche zu unterrichten sind.

<sup>10</sup> Original-Axiome: Cohn 1975, Bezug zur Geographiedidaktik: Padberg 2010a und 2010b. Das System der TZI wird durch zwei Postulate und mehrere Hilfsregeln ergänzt. Da diese eher als Orientierung beim Leiten selber zum Tragen kommen, sind sie in diesem Text, der auf das Planen fokussiert, nicht näher erläutert.

Im Unterschied zur Kompetenzorientierung postuliere ich mithin im Rahmen einer Kritischen Geographiedidaktik mit TZI das Primat des Inhalts bei der Planung. Dies drückt sich im hier geschilderten ersten Planungsschritt aus. Kompetenzorientierte Ansätze müssten zunächst die zu fördernde Kompetenz und dann einen dazu „passenden“ Inhalt wählen. Dickels Vorwurf einer „Schwächung der Fachlichkeit“ (Dickel 2011, S. 11) ist somit gerechtfertigt und der hier skizzierte Ansatz greift ihn auf und bedeutet in diesem Sinne eine Stärkung der Fachlichkeit.

## 5.2 Mein Kernanliegen für die anstehende Stunde

Der nächste Schritt ist die Formulierung *meiner* Anliegen. Dieser Schritt kann als der Kern des Widerspruchs zur Kompetenzorientierung bezeichnet werden. Genauer gesagt: Meines Widerspruchs zum impliziten Glauben an die Steuerbarkeit von Lernprozessen, der sich mittels des Diskurses von den Bildungsstandards derzeit ins Kostüm der Kompetenzorientierung kleidet.

Die Arbeit beim Formulieren meines Kernanliegens liegt nicht darin, für jemand anderen (Schüler/innen, Studierende, Referendar/innen) festzulegen, welche Kompetenzen (früher: Lernziele) sie oder er erreichen (können) soll. Vielmehr blicke ich beim Planen auf den Inhalt und das von mir reduzierte Stück daraus einerseits und auf „meine“ konkrete Lerngruppe (und damit auch auf mich als deren Teil) andererseits und frage mich: Wenn die Stunde gut gelaufen ist, wenn also alle Beteiligten ihren eigenen Zugang zum Inhalt suchen wollten und finden konnten und ich diese gefundenen Zugänge als relevant bezeichnen kann, wenn wir gut, d. h. lebendig zusammen gearbeitet haben: Was ist dann nach der Stunde anders, als es vorher war? Anders ausgedrückt: Was möchte ich in der Stunde *ermöglichen, fördern und fordern?*

Michaela Lapp beschreibt ausführlich, wie das sorgsame Formulieren des Anliegen in diesem Sinne Voraussetzung für die anschließende stimmige und begründete Wahl von Sozialformen und Methoden werden kann. Sie spricht von einem Orientierungsrahmen für die Methodenwahl, der dadurch entsteht, dass Inhalte, Ziele und Lernvoraussetzungen durch das Formulieren des Anliegen in Beziehung gesetzt werden. Sie beschreibt den Vorgang einer vielfachen Analyse, der in das Anliegen mündet: „Wenn ich ein Anliegen formuliere, frage ich gleichzeitig nach den Anforderungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler, der Klasse insgesamt, den ausgewählten Gegenständen (Unterrichtsinhalten) und dem *Globe*, d. h. den Bedingungen.“ (Lapp 2010, 378). Sie greift das Vierfaktoren-Modell der TZI auf. Dies ist der methodische Spiegel der oben skizzierten axiomatischen Wertaussagen. Es ist Ruth Cohns Antwort auf die Frage: Lebendiges Lernen – Wie soll das gehen? Sie hat ihre eigene Lehrpraxis v.a. in gelingenden Situationen lange beobachtet und daraus ein Modell formuliert, das benennt, was in der Zusammenarbeit an Inhalten gleichermaßen wichtig ist: Person (Fachbegriff „Ich“), Beziehungen („Wir“), Inhalte/Aufgaben („Es“) und die Bedingungen, unter denen wir arbeiten und die wir mit unserer Arbeit beeinflussen („Globe“). Cohn stellt heraus, dass diese vier Faktoren *gleich* wichtig sind. Wenn ich dies im Laufe der Zusammenarbeit als Leitungsperson berücksichtige, mache ich lebendige Zusammenarbeit und persönlich bedeutsames Lehren und Lernen

wahrscheinlich<sup>11</sup>. Es geht mithin um eine *dynamische Balance* zwischen den Faktoren; konkret heißt das, dass z.B. eine Stunde oder Sequenz eher sachorientiert sein wird, während eine andere Sequenz die Person fokussiert. Genauso liegt der Schwerpunkt der unterrichtlichen Arbeit immer wieder auf den Beziehungen in der Lerngruppe oder auf dem Globe, d. h. den Bedingungen, die das Lernen umgeben und die durch die Zusammenarbeit umgekehrt beeinflusst werden. Das Anwenden des Vier-Faktoren-Modells macht es leicht möglich, beim Planen im Sinne einer dynamischen Balance stimmige nächste Schritte anzudenken und beim Leiten Dysbalancen zu erkennen, zu benennen und Schwerpunktverschiebungen begründet vorzunehmen.

Nach dieser Schilderung des Vier-Faktoren-Modells der TZI zurück zum Anliegen: Es formuliert, was ich im Unterricht / im Seminar ermöglichen möchte. Dies kann ich umso genauer sagen, je genauer ich mich mit den vier Faktoren befasst habe. Wichtig ist, dass es *meine* Anliegen sind, die ich formuliere. „Es wird nicht unterstellt, dass ich als Lehrende das Lernen der Schülerinnen und Schüler mit den geeigneten Verfahren nach meinem Belieben steuern könnte. Vielmehr geht es darum, meine eigenen Planungsentscheidungen zu reflektieren und somit einer kritischen Überprüfung zu unterziehen“ (Lapp 2012, 379–380). Dass ich Planungsentscheidungen fachlich und fachdidaktisch begründet treffe und die im Rahmen der mich beauftragenden Institution (Universität, Seminar oder Schule) vorhandenen Möglichkeiten und Grenzen dabei im Blick habe, ist selbstverständlich.

#### **Planungshilfe Teil 2: Ich formuliere mein Kernanliegen**

*Angenommen, die Stunde ist gut verlaufen, was habe ich dann ermöglicht, gefördert, eingefordert?*

In Weiterführung des oben begonnenen Beispiels:

Ich will die Schüler/innen / Studierenden auffordern, sich die eigenen Denkansätze im Bezug auf Entwicklung bewusst zu machen und diese daraufhin zu prüfen, ob sie zu den Werten und Normen passen, die sie vertreten.

Ferner will ich Ihnen ermöglichen, sich mit konträren entwicklungspolitischen Denkansätzen und deren Hintergründen vertraut zu machen.

Bei alledem will ich neben der intellektuellen Auseinandersetzung die Emotionen, die sich evtl. einstellen, bewusst und angemessen zur Sprache bringen.

Bei Lernziel- und auch bei Kompetenzorientierung sitzen die Lehrerin oder der Lehrer in einer Art Black-Box, wenn sie Unterricht planen. Sie bestimmen scheinbar objektiv Ziele bzw. formulieren Kompetenzen, die sie anderen als erstrebenswert darzustellen versuchen. Die Arbeit mit TZI ermöglicht und fordert, sich als Lehrperson selber wichtig zu nehmen. Das gilt sowohl, was den eigenen Zugang zum Inhalt angeht, als auch v. a., was die eigenen Anliegen für den anstehenden Unterricht betrifft. Hierin drückt sich eine respektvolle, fördernde und auch herausfordernde Haltung zum Individuum aus, die dem technokratischen Umgang mit und mittels Standards deutlich widerspricht.

<sup>11</sup> Wie bei allen umfassenden Modellen und Ansätze für das Lehren und Lernen ist es in schriftlicher Form nur ansatzweise möglich, die TZI abzubilden. Da Lehren und Lernen zu einem großen Teil mit der Person der Beteiligten zusammenhängt, gehören zur Lehrer/innenausbildung angemessene Anteile an bewusst reflektierter Persönlichkeitsentwicklung. Die universitären Strukturen haben dies wenig verinnerlicht; wenn es auch hoffnungsvolle Ansätze immer wieder zu beobachten gibt, dominiert nach wie vor das Dozieren über die „Lehrerpersönlichkeit“ gegenüber einer professionellen Begleitung in deren Entwicklung.

### 5.3 Ein Thema in den Mittelpunkt der unterrichtlichen Interaktion stellen

Im jetzt anschließenden Planungsschritt wird deutlich, was mit *Themenzentrierung* im engeren Sinne gemeint ist. Nun sind die vier Faktoren analysiert und auf dieser Basis ist das Anliegen der planenden Lehrperson formuliert. Das *Thema* (hier als TZI-Fachbegriff verwendet) formuliere ich im Anschluss so, dass es geeignet ist, jede und jeden einzuladen und aufzufordern, daran (mit)zuarbeiten indem sie/er sich einen eigenen Zugang zum Inhalt schafft. Gut formulierte TZI-Themen können neugierig machen, ermutigen, locken – auch abschrecken oder Anstoß erregen. Was sie nicht können, ist eine gleichgültige Haltung zum Gegenstand hinterlassen. Dies macht schnell deutlich, dass vorformulierte Schulbuchthemen keine Themen in diesem Sinne sind und auch nicht sein können, da TZI-Themen jeweils angesichts der konkreten Beteiligten, der konkreten Lernumstände und des konkreten ausgewählten Stückchens Inhalt neu auf Stimmigkeit geprüft werden müssen. Ein formuliertes Thema ist förderlich für die Zusammenarbeit an den Sachen und Aufgaben, wenn es

- einen Bereich anspricht, der in der zur Verfügung stehenden Zeit auch tatsächlich bearbeitet werden kann,
- das halten kann, was es verspricht. Andernfalls werden die Erwartungen und Ansprüche zu hoch; sie belasten dann Teilnehmer/innen oder Schüler/innen wie auch Seminarleiter/innen oder Lehrer/innen,
- einen positiven Aspekt zum besseren Umgehen mit Schwierigkeiten, Problemen, Spannungen und Herausforderungen aufzeigt (vgl. auch Melitis 2011),
- außer positiven Gefühlen auch eventuelle Befürchtungen einbezieht,
- aktiv, dynamisch, auf die Zukunft hin ausgerichtet ist,
- die Eigeninitiative des/der Einzelnen fördert. Das lässt sich in einfacher Form durch eine Ich-Aussage in der Themenformulierung ausdrücken,
- die Interaktion unter den Teilnehmenden fördert. Das kann ich z. B. durch einen Bezug zum „Du“/„Wir“ in der Themenformulierung erreichen,
- so kurz und prägnant formuliert ist, dass es Leiter/in und Teilnehmende gut behalten können, und
- durch persönliche Bezüge Abstraktes lebendig macht.

Diese Auflistung wird nur selten in Gänze auf eine konkrete Themenformulierung zutreffen können. Sie ist als Anregung und Unterstützung bei der Arbeit des Themen(er)findens zu betrachten. Für die konkrete Seminarstunde habe ich folgendes Thema formuliert:

***Planungshilfe Teil 3: Ich formuliere mein Kernanliegen als Thema für die TN***

Beispiel:

Wie Entwicklung zu Stande kommt  
Was denke ich darüber? Wie erklären es andere? Was steckt dahinter? Wofür stehe ich?

Der Themenformulierung<sup>12</sup> steht im Rahmen eines kompetenzorientierten Unterrichts kein Pendant zur Seite. Dies liegt in der Kultur der Sache, denn es geht ja um den namensgebenden Kern der TZI: Ein wohlformuliertes, stimmiges Thema ins Zentrum der Interaktion setzen. Das so formulierte Thema ermöglicht es beim Leiten des Unterrichts oder der Seminarsitzung, laufend prüfen zu können, ob das Thema noch das ist, woran gerade tatsächlich gemeinsam gearbeitet wird – oder werden sollte. Ggf. muss ein neues Thema formuliert werden oder die Suche nach einem gemeinsamen Thema selbst zum Thema gemacht werden. Das Instrument des formulierten Themas bietet somit ein wichtiges Strukturelement und eine methodische Basis für einen Unterricht, die (realistischerweise) neben der eigenen Planungsstruktur auch das Prozesshafte der Zusammenarbeit systematisch in die ständigen Planungsentscheidungen im laufenden Unterricht miteinbezieht.

#### 5.4 Für jeden Teil der Stunde deutliche Themen- und Arbeitsschwerpunkte setzen

Erst jetzt gehe ich an die Verlaufsplanung der Stunde. Meist habe ich durch die intensiven strukturierenden Gedanken der Schritte eins bis drei mehr als genügend Einfälle, wer wann was wie sinnvoll zum Inhalt (er-)arbeiten kann bzw. genauer: welche Angebote ich dazu machen kann und will. Als Planungsunterlage bietet sich die Tabelle 1 an. Deutlich wird, dass auch die einzelnen Seminar- oder Unterrichtsphasen ein formuliertes (Teil-)Thema haben, das ich in den Mittelpunkt der Interaktion stelle. Dieses Prinzip umfasst alle Phasen der Stunde, auch solche, in der nicht mehr der gewählte geographische Inhalt zur Bearbeitung steht, sondern z. B. Organisatorisches geregelt werden will. Die erste Spalte stellt lediglich eine zeitliche Orientierung dar. Der Prozess mag hiervon abweichen und dann gilt es begründet umzuplanen. Grundsätzlich gilt: Lernprozess geht vor Lehrprozess (Platzer-Wedderwille 1984) oder anders gesagt: Es geht nicht darum, dass ich mit „dem Stoff durchkomme“, sondern, dass die Teilnehmenden/Schüler/innen sich etwas für sie Wichtiges haben aneignen oder schaffen können. An dieser Stelle ähnelt mein Vorgehen in gewisser Weise jenem der Kompetenzorientierung, denn auch ich blicke auf die Lernenden und das, was sie sich aneignen können. Mit dem Anliegen (s. o.) beschränke ich mich allerdings darauf zu sagen, was ich selber will bzw. ermöglichen möchte. Ich treffe keine Aussagen darüber, was eine andere oder ein anderer wollen oder können soll, noch darüber, was er oder sie „selbstgesteuert“ (aber stets im Sinne der Lehrperson!) tun soll. Vielmehr gehe ich davon aus, ihr und ihm nach bestem Wissen und Gewissen ein für sie und

---

<sup>12</sup> Weitere Beispiele für formulierte TZI-Themen aus Geographiestudium und Geographieunterricht aus der Praxis:  
Was ist ein gutes Leben und wie entstehen Bilder vom guten Leben? – Ich frage mich selbst und tausche mich mit Dir darüber aus.

Ein Loch in der Landschaft – Wir entdecken, was hinter der Steckdose steckt.

Braunkohle – Ich lerne, wie sie entstanden ist

Was ich gelernt habe... – ... brauche ich jetzt für unser Quiz

Beispiele lebendigen Erdkundeunterrichts – Ich berichte davon und ergründe, was ihn für mich lebendig gemacht hat.

Mein Bild vom Mittelmeerraum – Ich mache es mir klar, zeichne es, erläutere es und reflektiere, wie es entstanden ist.

New York City – Was mir spontan dazu einfällt: Ich mach es mir klar, präsentiere es und frage mich auch, woher ich das eigentlich alles „weiß“.

Mein Wissen über NYC als Global City – Was ich behalten habe.

Las Vegas, Stadt in der Wüste – Wir entdecken Amerikas Ass im Ärmel – und was dieses Wortspiel bedeuten könnte.

ihn stimmiges und fachlich relevantes Lernangebot nach allen Regeln der Kunst anzubieten. Auch gehe ich davon aus, dass Menschen in der Regel lernen und sich entwickeln wollen. Sie wollen sich Dinge und Fragestellungen persönlich bedeutsam machen und mit anderen zusammenarbeiten. Wenn dies nicht so ist, liegt eine Störung vor, die auf verschiedenen Ebenen liegen kann – und im Bildungswesen ist dies system- und gesellschaftlich bedingt häufig der Fall. Eine grundlegende Quelle von Störungen ist die Ausprägung der Selektionsfunktion von Schule, Hochschule und Seminar. Die Wirkung dieser politisch gewollten Gegebenheit wird mit einer sich zuspitzenden Wirtschaftskrise größer werden. Die Tendenz das zu äußern, was die Lehrperson hören möchte (und weniger das, was ich als Schüler/in denke und empfinde), wird sicher größer, wenn der Zugang zur weiterführenden Schule, zur Universität und zum Arbeitsmarkt tendenziell enger wird und eben von der Beurteilung der Lehrpersonen abhängt. Solchen Störungen muss politisch begegnet werden. Was ich im Unterricht tun kann, beschränkt sich auf vertrauensbildende Maßnahmen, beispielsweise größtmögliche Transparenz darüber, wofür auf welcher Basis benotet wird und welche Bereiche des Unterrichts davon explizit ausgenommen bleiben.

Häufig liegen Störungen im Unterricht jedoch auch auf anderen Ebenen. Bei der Analyse von Art und Umfang einer Störung kann wiederum das Vier-Faktoren-Modell behilflich sein. Um die gemeinsame Arbeitsfähigkeit wieder zu erlangen (oder zu erhöhen), bin ich gut beraten, mit Störungen umgehen zu lernen und mich immer wieder darin bewusst zu üben. Es erscheint mir jedoch bedeutend hier hervorzuheben, dass Störungen zur Zusammenarbeit (wie zum Leben) gehören und, als Beitrag zum Gruppengeschehen gesehen (Rubner 1992) und gekonnt angegangen, in aller Regel die Qualität der Arbeit an den (geographischen) Gegenständen durch eine Erhöhung der Arbeitsfähigkeit (über das Stärken der Beziehung und der Persönlichkeitsentwicklung) erheblich zu erhöhen in der Lage sind. Der Begriff Störung ist also letztlich positiv besetzt und unterscheidet sich somit von den „Disziplinschwierigkeiten“, die „überwunden werden müssen“ dadurch, dass die Bearbeitung von Störungen im Sinne der TZI wünschenswerte Lern- und Entwicklungschancen bietet, während „Disziplinschwierigkeiten“ lediglich ein lästiges Übel zu sein scheinen (so der herrschende Diskurs).

Der nächste Schritt wird hier nur angedeutet. Es erscheint mir eine unangemessene Übung im Trockenschwimmen, an dieser Stelle einen konkreten Ablaufplan für Unterricht einzufügen. Schließlich beruht ein Unterrichten nach TZI auf der zeitnahen Analyse der Vier Faktoren, also wird Unterricht je nach Teilnehmer/innen, Arbeitsfähigkeit der Gruppe und in Abhängigkeit von weiteren Bedingungen jeweils anders zu gestalten sein. Das Ergebnis meiner Planung halte ich in Tabelle 1 fest.

Tabelle 1: Stundenverlaufplanung

<b>(Thema der Stunde)</b>			
Zeit	(Unter-)Thema	Struktur (Chronologie, Methode, Sozialform)	Bemerkungen (Medien usw.)
...	...	...	...

## 5.5 Die eigene Planung prüfen

Im Sinne einer Vorab-Prüfung der Güte der Planung enthält diese noch einen abschließenden Punkt: Die Prüfung der Balance zwischen stark strukturierten Phasen, in denen die Methoden kleinschrittig sind und solchen Phasen, in denen die Arbeitsaufträge bewusst mehr Freiraum lassen. Diese Balance zwischen Struktur und Prozess muss stimmig zur Situation und zur Gruppe und deren sich entwickelndem Beziehungsgefüge sein, sprich: zum grundsätzlichen und akuten Stand ihrer Arbeitsfähigkeit. Ich habe für das hier vorgestellte Beispiel folgendes formuliert.

**Planungshilfe Teil 5: Ich prüfe die Balance zwischen Struktur und Prozess**

Struktur: Innerer Aufbau des Unterrichtsgegenstandes, Logik des Gedankengangs, Ordnung des Unterrichtsgeschehens

Prozess: Alles, was sich in Bezug auf die Sache, ihre Verarbeitung und in Bezug auf die Vorgänge innerhalb der Gruppe dynamisch bewegt.

...

## 6 Fazit oder: Wie verhält sich themenzentriertes GW-Unterrichten und Kritische Geographiedidaktik zur Kompetenzorientierung?

Dass die Formen der Evaluierungen, die mit Kompetenzen und Standards übers Land gekommen sind, Lehren und Lernen eher behindern als fördern, scheint deutlich (vgl. auch Härle 2011, 23). Die Sichtweise der Kompetenzorientierung auf das zu erwerbende Können im Sinne von Fähigkeiten wiederum ist hilfreich – aber nicht neu. Hier wird alter Wein in neuen Schläuchen in einer umfassenden PR-Aktion angepriesen, die von lokalen, nationalen und europäischen Behörden aktiv und massiv (sicher zum Teil auch naiv) unterstützt wird.

Nach dem PISA-Schock schien es, als ob jede Veränderung besser sei als keine Veränderung. In diesem Umfeld wurde die Kompetenzorientierung als vermeintlicher Ausweg gesehen und institutionell gefördert. Heute spüren wir, was daraus geworden ist: Einmal mehr obsiegt im Rahmen einer „Bildungsreform“ ein technokratisches Verständnis von Veränderung, zudem in einer stark ökonomisierten Sicht auf Bildung. Der Unterrichtsprozess, die Unterrichtenden und die zu Unterrichtenden scheinen merkwürdig wenig im Fokus, vielmehr bestimmen Begriffe wie „Bildungsstandards“, „Kompetenzraster“, „Evaluierung“ und „Akkreditierung“ den Diskurs.

Der Deutschdidaktiker Gerhard Härle beschließt seinen Beitrag, „‘Lebendiges lernen‘ und ‚Kompetenz‘ – Gegensatz oder Bereicherung?“ mit einigen Fragen: „Was leistet der Kompetenzbegriff im Vergleich zur Idee des ‚Lebendigen Lernens‘, wenn wir in der TZI darunter nicht nur methodische Lebendigkeit verstehen, sondern auch die Erfüllung des Lernens mit Lebenssinn? Wie verhält sich die Vorstellung, *Learning outcome* unmittelbar erfassen und bewerten zu können, zu der Vorstellung des Lernens als einem langfristigen Prozess der personalen Entwicklung und Veränderung?“ (Härle 2011, 23). Nach meinen Erfahrungen und Reflexionen sind Härles Fragen wegweisend bei der Erkenntnis, dass die real existierende Kompetenzorientierung für ein Lehren und Lernen in Geographie unzureichend ist, wenn wir das Ziel einer emanzipativen und den gesellschaftlichen Verhältnis kritisch

gegenüber stehenden Bildung weiter verfolgen wollen. Mit der Schilderung der Planung von Lehr-Lern-Arrangements nach TZI im Rahmen einer Kritischen Geographiedidaktik habe ich versucht, eine Alternative aufzuzeigen.

## 7 Literatur

- Altwater, E. (2011): Warum der Wahnsinn um sich greift. Die Vielfachkrise. In: Wochenzeitung Zürich (Abruf am 11.08.2011)
- Arnold, R. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Augsburg.
- Brühne, T. (2011): Die Lernzielkompetenzmatrix als Orientierungsraster für die Planung von Geographieunterricht. In: Geographie und Schule, Nr. 190, S. 41–44.
- Carles, P. (2009): Soziologie ist ein Kampfsport. Pierre Bourdieu im Portrait. Frankfurt.
- Cohn, R. (1989): Es geht ums Anteilnehmen. Perspektiven der Persönlichkeitsentfaltung. Freiburg.
- Cohn, R. (1975): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart.
- Daum, E. (1980): Plädoyer gegen Lernzielorientierung. In: Schultze, A. (Hg.): 40 Texte zur Didaktik der Geographie. Gotha.
- Dickel, M. (2011): Geographieunterricht unter dem Diktat der Standardisierung. Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht. In: GW-Unterricht, Nr. 123, S. 3–23.
- Ewert, F. (2008): Themenzentrierte Interaktion (TZI) und pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. Erfahrungen und Reflexionen. Wiesbaden.
- Gudjons, H. & Winkel, R. (Hg.) (2006): Didaktische Theorien. Hamburg.
- Härle, G. (2011): „Lebendiges Lernen“ und „Kompetenz“ – Gegensatz oder Bereicherung? In: Themenzentrierte Interaktion, Nr. 2, S. 11–24.
- Hoffmann, K.W., Dickel, M., Gryl, I. & Hemmer, M. (2012): Bildung und Unterricht im Fokus der Kompetenzorientierung. In: Geographie und Schule, Nr. 135/136, S. 4–14.
- Huber, H.-D. (2004): Im Dschungel der Kompetenzen. In: Huber, H.-D., Lockmann, B. & Scheibel, M.: Visuelle Netze. Wissensräume in der Kunst. Ostfildern-Ruit: S. 31–38.
- Kanwischer, D. (2011): Kompetenzorientierung im Geographieunterricht. Von den Leitgedanken zur Praxis. In: GW-Unterricht, Nr. 122, S. 3–16.
- Krautz, J. (2009): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen.
- Lapp, M. (2010): Ein Anliegen formulieren: Inhaltlicher Anspruch und Methodenwahl im Politikunterricht. In: Löscher, B. & Thimmel, A.: Kritische politische Bildung. Schwalbach. S. 377–388.
- Melitis, Z. (2011): Just add some hope? A reflective and action-oriented session on Holistic Critical Pedagogy. Beitrag zur Session „Critical Geography in Neoliberal Times II: Teaching and Restructuring“ auf der 6<sup>th</sup> international Conference on Critical Geography in Frankfurt /M.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes (MSW) NRW (2008): Implementationsmaterialien zum Lehrplan Sachunterricht Grundschule. [www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de) (Abruf am 7.02.2012)
- Padberg, S. (2010a): Der Einsatz des Internets im Geographieunterricht. Frankfurt u. a.
- Padberg, S. (2010b): TZI ist eine allgemeine Didaktik... und mehr als das. In: Themenzentrierte Interaktion, Nr. 2, S. 73–84.
- Platzer-Wedderwille (1984): Lehrerbildung und Unterricht mit der TZI. In: Themenzentrierte Interaktion, Nr. 1, S. 50–56.
- Rhode-Jüchtern, T. (2011): Diktat der Standardisierung oder didaktisches Potenzial? – Die Bildungsstandards Geographie praktisch denken. In: GW-Unterricht, Nr. 124, S. 3–14.
- Rubner, E. (1992): Störungen als Beitrag zum Gruppengeschehen. Zum Verständnis des Störungspostulats der TZI in Gruppen. Ostfildern.
- Scharer, M. (2010): Wenn das Herz am Output hängt. Kommunikativ-theologische und religionsdidaktische Überlegungen zu Bildungsstandards und Kompetenzorientierung in Religion. Österreichisches religionspädagogisches Forum. Graz.
- Vielhaber, C. (2008): Lebensräume und Erfahrungswelten von Kindern und Jugendlichen – Gedanken zu einem vernachlässigten Kapitel des Unterrichtsgegenstandes Geographie und Wirtschaftskunde. In: GW-Unterricht, Nr. 109, S. 21–26.
- Ders. (2007): Kritische Topographie – Was soll das sein? Gedanken, Perspektiven und der Versuch einer Umsetzung. In: GW-Unterricht, Nr. 108, S. 11–20.
- Ders. (2005): Wie (un)kritisch darf Schulgeographie sein? Zur Frage des Umgangs mit sensiblen Themen am Beispiel postkolonialer Problemstellungen. In: JEP 21, Heft 1, S. 67–86.

- Ders. (2002): Kritische Fachdidaktik G(eographie) und W(irtschaftskunde): Der Schulpraxis zugewandt. In: GW-Unterricht, Nr. 86, S. 12–15.
- Ders. (2001a): Diskursiver Unterricht. In: Sitte, W. & Wohlschlägl, H. (Hg.): Beiträge zur Didaktik des "Geographie- und Wirtschaftskunde"-Unterrichts. S. 90–100. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 16)
- Ders. (2001b): Politische Bildung in der Schulgeographie. In: Sitte, W. & Wohlschlägl, H. (Hg.): Beiträge zur Didaktik des "Geographie- und Wirtschaftskunde"-Unterrichts. S. 333–355. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 16)
- Ders. (2001c): Von Lebenswelten zu Weltbildern. Kritische Betrachtungen zu einem nie ausgesprochenen Bildungsauftrag. In: Europahaus Burgenland Almanach 2002: Weltverantwortung und Bildung. Ein Lese- und Bilderbuch zur Jubiläumsakademie 2001. Eisenstadt: Europahaus Burgenland, S. 34–47.
- Ders. (2000a): Geschichten von Lebenswelten und Weltbilder. In: GW-Unterricht, Nr. 77, S. 44–51
- Ders. (2000b): Vermittlung und Interesse. Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlagen im Geographieunterricht. In: Vielhaber, C. (Hg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit, von der Spurensuche bis zum Raumverzicht, S. 9–26 (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 15)
- Ders. (1995): Begriffe und ihre Welt. Reflexionen zum Umgang mit sprachlichen Artefakten in der Alltagskommunikation. In: Europahaus Eisenstadt (Hrsg.): Lernen und Lehren um 5 vor 2000. Bildungsbemühungen für eine unmögliche Welt, Eisenstadt, S. 163–170.
- Ders. (1991a): Zur Aktualität und Problematik einer kritisch und pragmatisch orientierten Fachdidaktik Geographie. In: Vielhaber, C. & Wohlschlägl, H. (Hg.): Fachdidaktik gegen den Strom. Nichtkonformistische Denkansätze zur Neuorientierung einer Geographie- (und Wirtschaftskunde-) Didaktik. Wien, S. 9–38 (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 8).
- Ders. (1991b): Die kritische Gesellschaftstheorie. Tragfähige Anregungen für die Geographiedidaktik? In: Die Geographiedidaktik neu denken. Perspektiven eines Paradigmenwechsels. Bensberg S. 55–65. (= Bensberger Protokolle 73) – auch publ. in: Osnabrücker Studien zur Geographie 11.
- Ders. (1991c): Zur Aktualität und Problematik einer kritisch und pragmatisch orientierten Fachdidaktik Geographie. In: Vielhaber, C., u. Wohlschlägl, H. (Hg.): Fachdidaktik gegen den Strom. Nichtkonformistische Denkansätze zur Neuorientierung einer Geographie- (und Wirtschaftskunde-) Didaktik. Wien, S. 9–38 (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 8).
- Ders. (1989): Plädoyer für ein neues Kritikverständnis in der Fachdidaktik "Geographie und Wirtschaftskunde". In: Politische Bildung im Geographie- (und Wirtschaftskunde-) Unterricht. Wien, S. 57–66 (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 3) (auch publ. in GW-Unterricht, Nr. 32).
- Werlen, B. & Daum, E. (2002): Geographie des eigenen Lebens. In: Praxis Geographie, Nr. 4, S. 4–9.