

Inga Gryl & Jasmin Naumann

Mündigkeit im Zeitalter des ökonomischen Selbst? Blinde Flecken des Geographielernens bildungstheoretisch durchdacht

inga.gryl@uni-due.de, Universität Duisburg-Essen

jasmin.naumann@zlb.tu-chemnitz.de, Technische Universität Chemnitz

eingereicht am: 23.07.2015, akzeptiert am: 21.12.2015

Viele blinde Flecken zur Geographiedidaktik, wie sie eine Sitzung auf dem DKG 2015 thematisiert, scheinen genau da zu liegen, wo ein emanzipatorischer Bildungsbegriff angebracht werden kann, der sich u. a. durch Kritik, Reflexivität und Innovativität im emanzipatorischen Sinne auszeichnet. Zugleich muss dieser sorgsam von Tendenzen der Bildung hin zu einem „ökonomischen Selbst“ abgegrenzt werden. In dieser theoretischen Abwägung werden Ansätze der Geographiedidaktik auf ihre Passung zur Aneignung eines emanzipatorischen Bildungsziels überprüft.

Keywords: Bildung, Emanzipation, Mündigkeit, Reflexivität, geographische Bildung

Maturity in the age of the economic self? Education-theoretical examination of blind spots in geography teaching

Many blind spots of geography education, like those discussed in a session on the DKG 2015, are located in precisely those areas where an emancipatory education should be applied, characterized i. a. by critique, reflexivity and innovativeness in an emancipatory sense. At the same time, the term emancipatory education must be differentiated from educational efforts towards an 'economic self'. In this theoretical analysis approaches from geography education are examined in terms of their suitability for achieving such an education.

Keywords: education, emancipation, maturity, reflexivity, geography education

1 Zwischen Kritik und Mündigkeit – der blinde Fleck der emanzipatorischen Bildung in vielfältigen Facetten

Ein kurzer Blick in das Tagungsprogramm der sechsten *International Conference on Critical Geography* (ICCG 2011)¹ zeigt exemplarisch auf, in welchen Bereichen die Fachwissenschaft Geographie – nicht flächendeckend, aber in Teilen, in spezifischen Diskursen und in einzelnen Denkrichtungen – kritische Ansätze auf tut, bespricht und voranbringt. Die Themen rangieren von Risikogesellschaft, Gender und Raum, *Surveillance* und Identität, politischen und

sonstigen raumbezogenen Interessenkonflikten, Alternativen zu neoliberalen Stadträumen sowie Migration bis hin zu methodenreflektierenden Ansätzen wie Kritischer Kartographie (vgl. ICCG 2011). Wie der Titel der Konferenz plakativ andeutet, ist diesen Themen und Ansätzen eine kritische Herangehensweise gemein, also die Scheidung von Erkenntnisquellen durch ein verstandes- wie sinnesgeleitetes Urteil (Preussner 2003). Damit knüpft die Konferenz an die lange Tradition kritischer Ansätze in der Geographie an (vgl. einen mehrere Jahrzehnte und Autoren wie Harvey, Massey und Smith erfassenden Sammelband von Bauder & Engel-Di Mauro 2008, sowie exemplarisch Harvey 1973). Kritisches Denken wiederum steht im engen Zusammenhang mit den Begriffen

¹ Für die siebte Tagung der Reihe, 2015 in Ramallah, wird das Tagungsprogramm vor der Tagung und damit zum Zeitpunkt der Einreichung dieses Aufsatzes leider nicht online verfügbar gemacht und ist auch nicht auf Anfrage per email erhältlich. Die Vorgehensweise könnte in Sicherheitsbedenken begründet liegen. (Eine diesbezügliche Nachfrage wurde bisher nicht beantwortet.)

der Reflexion und Reflexivität², die auf die personale Komponente von Kritik verweisen (Viera et al. 2011) und die zugleich die Voraussetzung für Neuschöpfung, für Neugestaltung und Innovation durch den einzelnen als Akteur sind. Dies wiederum geht einher mit gesellschaftlich verantwortlicher, aber interessenorientierter Beteiligung in emanzipatorischem bzw. mündigem Sinne.

Mit der Erwähnung des Einzelnen, des Subjekts, wiederum ist das Bindeglied zur geographischen Bildung aufgemacht, die der Vermittlung jener Befähigungen zu einem kritischen, reflektierten, reflexiven, kreativen, innovativen und selbst-bewussten Denken dienen könnte. Eine solche Bildung soll hier zunächst unter dem Arbeitstitel einer emanzipatorischen Bildung geführt werden.³ Hierbei stellen sich drei Fragen: Erstens, ist es Ziel (geographischer) Bildung jene Kompetenzen zu vermitteln, die unter anderem zu einer analytischen, gesellschaftlich-kritischen Auseinandersetzung mit den Problemfeldern, wie sie die Kritische Geographie aufzeigt, befähigen würden? Zweitens, ist dies auch, und in welcher Form, wünschenswertes Ziel unter komplexer, notwendigerweise auch normativer Abwägung der theoretischen Zugänge? Drittens, wie könnte diese resultierende Idee in Bezug auf geographische Bildung umgesetzt werden?

Die erste Frage kann mit Blick auf einige Metaanalysen zumindest exemplarisch für den Bereich des kartographisch/geomedial gestützten Lernens, der traditionell und gegenwärtig eine hohe Bedeutsamkeit im Geographieunterricht aufweist, zuverlässig beantwortet werden, wobei sich die Studien jeweils auf einen oder mehrere der oben erwähnten theoretischen Kernbegriffe einer emanzipatorischen Bildung stützen: Jekel et al. (2015a) haben untersucht, inwiefern in den Beiträgen der jährlichen internationalen Tagung bzw. des Tagungspanels *Learning with Geoinformation* in den Jahren 2007 bis 2014 Innovativität gefördert wird, das heißt die Fähigkeit der Lernenden, Innovation im Sinne emanzipatorisch durch ihre In-

teressen und Visionen von Gesellschaft geleiteten und erfolgreich kommunizierten Ideen hervorzubringen. Das Ergebnis zeigt auf, dass von 116 Beiträgen keiner die Innovativität von Schülerinnen und Schülern und nur einer die von Lehrerinnen und Lehrern im Blickpunkt hat. Für die Jahre 2006 bis 2009 wurde ebendiese Datenbasis, angelehnt an Vielhabers (2000) auf Habermas basierender Idee des Vermittlungsinteresses, hinsichtlich der Vermittlung in technischen, partizipativen und emanzipatorischen Kategorien analysiert (Gryl et al. 2010). Nur 9 der 71 Beiträge haben sich mit emanzipatorischen Aspekten der Nutzung von Geoinformation in Bildungskontexten beschäftigt. Mit partizipativen Aspekten warten weitere 17 Aufsätze auf, wobei diese nach Vielhaber bereits das Hinterfragen gesellschaftlicher Strukturen exkludieren. Eine weitere Überblicksstudie zeigt auf, dass sowohl hinsichtlich digitaler wie auch analoger Varianten der Kartenarbeit reflexive Ansätze so gut wie nicht für den direkten Vermittlungskontext aufgearbeitet wurden (Gryl 2012). Die Bildungsstandards Geographie (DGfG 2014) wiederum verweisen in Ansätzen auf kritisches Hinterfragen, insbesondere im Kompetenzbereich Beurteilung/Bewertung, wenn „kritisch Stellung“ genommen (DGfG 2014, 25) oder im Kompetenzbereich Handlung „in Alternativen“ gedacht werden soll (DGfG 2014, 28), und randlich, wenn im Kompetenzbereich Räumliche Orientierung über Perspektivität und den nicht ganz zufriedenstellenden Begriff der Manipulation von Raumdarstellungen gesprochen wird. Methodische Ausdifferenzierungen stehen jedoch noch weitestgehend aus. Eine inhaltsbezogene Ausrichtung auf mögliche (notwendigerweise gesellschaftsbezogene) Themen der Kritischen Kartographie wie die oben aufgezeigten ist innerhalb der Bildungsstandards durch generellen Verzicht auf eine Kanonisierung der Inhalte ebenso nicht vorgesehen. In erster Abschätzung kann die erste Frage daher zumindest soweit mit „Nein“ bzw. als unzureichend beantwortet werden, als dass die Auseinandersetzung mit der zweiten und dritten Frage lohnt, um eine Vermittlung vor diesem Hintergrund in Erwägung zu ziehen und normativ wie auch methodisch auszugestalten.

Die zweite Frage bedarf einer tiefgehenden theoretischen Analyse. Hierzu möchte der Aufsatz in erster Lesart einen Denkansatz bieten, der den Bildungsbegriff und seine aktuelle Interpretation auf die Umsetzbarkeit emanzipatorischer Bildungsansätze überprüft. Dabei muss ein besonderes Augenmerk auf den Widerspruch zwischen vermeintlich innovativen Vermittlungsformen und einem resultierenden Mangel an Reflexivität, Mündigkeit und letztlich (auf die Interessen des Subjekts bezogener) Innovativität gelegt werden angesichts der Herausbildung des ökonomi-

² Reflexion bezeichnet das Hinterfragen eines Gegenstandes, Reflexivität das Hinterfragen des eigenen Denkens und Handelns in Bezug auf einen Gegenstand (Schneider 2013).

³ Dieser Aufsatz bezieht sich in der Grundlegung, wie im ersten Absatz ersichtlich, auf zahlreiche theoretisch reichhaltige Begriffe, die allerdings insbesondere im Hinblick auf Vermittlung und Befähigung eng miteinander verzahnt sind, und letztendlich unter der größeren Idee einer kritischen, synonym mündigen, synonym emanzipatorischen usw. Bildung zusammengefasst werden können. Aus der Perspektive des Bildungsbegriffs findet eine tiefergehende Analyse in diesem Aufsatz statt. Für zusätzliche Betrachtungsweisen sei exemplarisch auf weitere fachbezogene Abhandlungen verwiesen: Kritisches Denken (Carlos & Gryl 2013), Reflexion und Reflexivität (Schneider 2013; Gryl 2012), Kreativität und Innovation (Gryl 2013; Jekel et al. 2015a), Mündigkeit und Partizipation (Gryl & Jekel 2012; Jekel et al. 2015b).

schen Selbst als neue, schwer durchschaubare Form der Unterordnung in gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Das Wesen dieser Subjektivierungsform ist dabei durch Regulationsmechanismen charakterisiert, die einer „Selbstregierung“ (Foucault 1993) entsprechen. Das Individuum wird zur stetigen Einwirkung auf sich selbst mit dem Ziel der Selbstoptimierung und damit zur Überführung in vollkommene Rentabilität entsprechend gegebener Verhältnisse angerufen anstatt zur Einwirkung, Veränderung und Reflexion dieser. (Hauser 2011) So soll der Einzelne seine Rolle als „Unternehmer“ seines Selbst internalisieren und stetig an seiner Wertsteigerung arbeiten, so dass er jederzeit kreativ, flexibel, eigenverantwortlich, risikobewusst und kundenorientiert agieren kann. Diese Beobachtung und die implizite Wirkung der dahinter liegenden Prinzipien kann zugleich eine Begründung dafür liefern, warum kaum Ansätze emanzipatorischer Bildung, u. a. im Bereich der Geographie, zu finden sind. Auf der Suche nach Alternativen im Sinne der bisher noch vagen Idee einer emanzipatorischen Bildung wird die Notwendigkeit der Metaebene der Lernenden nicht nur auf die Gegenstände der Vermittlung, sondern auf die Vermittlung selbst deutlich. Eine derartige Vorgehensweise könnte eine tatsächlich emanzipatorische Haltung ermöglichen. Dieser Abwägung zufolge gestaltet sich ein Vorschlag der normativen Zielstellung von Unterricht.

Bezüglich der dritten Frage werden Ansätze der Geographiedidaktik dahingehend analysiert, ob diese jener hier formulierten Zielstellung zuträglich sein können, um damit eine knappe Agenda einer emanzipatorischen geographischen Bildung und deren Realisierbarkeit umreißen zu können.

2 Bildung – im Zeitalter des ökonomischen Selbst

Als Basis und Antrieb von Vermittlung wird in diesem Aufsatz der Bildungsbegriff gesehen. Es gilt, durch Analyse des Begriffs sich dem noch vagen Konstrukt oben erwähnter emanzipatorischer Bildung zu nähern und seine Realisierbarkeit zu ergründen. Der Bildungsbegriff selbst stellt seit Jahrhunderten eine feste Größe im gesellschaftlichen und pädagogischen Diskurs dar. Dabei hat er sich als so vielschichtig und komplex erwiesen, dass er, betrachtet man die gegenwärtige Entwicklung, immer wieder Raum für Vereinnahmungen von politischer bzw. ökonomischer Seite bietet, was im Übrigen bereits dem skizzierten Idealbild emanzipatorischer Bildung widersprechen würde.

Im humanistischen Sinne war mit dem Bildungsbegriff ursprünglich vor allem die Vorstellung der Selbstbildung des Menschen verbunden. Das Ziel die-

ser sollte die Entfaltung des Einzelnen sein, durch die er seine Individualität findet und zu einem selbstbewussten und -reflektierten Mitglied der Gesellschaft wird. Im Prozess der Selbstbildung sollten sich demnach Autonomie und Mündigkeit sowie das Bewusstsein für eine Widerständigkeit gegenüber ungerechtfertigten gesellschaftlichen Ansprüchen und deren Umgestaltung entwickeln. Die Prinzipien Selbstorientierung, Aufklärung, historisches Bewusstsein, Selbstbestimmung, moralische Sensibilität, sinnliche Erfahrung und Artikuliertheit (Liessmann 2011) scheinen passungsfähig zu den Zielvorstellungen einer emanzipatorischen Bildung. Bildung als von praktischen Zwecken entbundene Selbsttätigkeit deutet ideengeschichtlich auf eine schon vollzogene Emanzipation hin. Mit ihr gewinnt der Mensch Einsicht in seine Verantwortung für sich selbst und in die ihm von anderen Menschen auferlegten Begrenzungen und Zwänge, was die Grundlage für eine emanzipatorische Haltung diesen gegenüber bildet. (Heydorn 2004a) Bildung gestaltet sich dabei als Prozess der Vermittlung der verschiedenen gesellschaftlichen Spannungs- und Widerspruchsverhältnisse (Büniger 2009) und stellt gerade deshalb nicht etwas sofort Verwertbares im ökonomischen Sinne dar, sondern dient vielmehr dem Selbstzweck der Erkenntniserweiterung und „inneren Veredelung“ (Humboldt 1980). Gegenwärtig scheinen dieser zweckfreie Umgang mit Inhalten und mit ihm auch die traditionellen Bildungswerte obsolet zu werden, da sie wenig Anknüpfung an die Forderung der vollkommenen Rentabilität des Einzelnen als Humankapital bieten (Heydorn 2004b). Gelernt wird nun, um Wissen zu erzeugen, das zu einem späteren Zeitpunkt abgerufen und „verkauft“ werden kann, nicht um sich seiner selbst und der Emanzipation Willen mit gesellschaftlichen Spannungen und Widersprüchen auseinanderzusetzen. Anknüpfend an Adorno kann hier eine Deformation von Bildung zu Halbbildung, die Bildungsinhalte warenhaft verdinglicht und damit den Individuen die Möglichkeit einer lebendigen Beziehung zu Bildungsinhalten nimmt (Adorno 1972), vermutet werden. Gerade der Verlust der bildenden Erfahrung führt dazu, dass durch Bildung nicht mehr eine tatsächliche, tiefgründige Annäherung an den Gegenstand vollzogen wird, sondern sich diese lediglich in der Beherrschung des Gegenstandes zum Zweck seiner ökonomischen Verfügbarkeit erschöpft (Adorno 1972).

Bildendes Lernen basiert jedoch auf Selbständigkeit als innerer Haltung. Damit ist nicht eine nach Außen möglichst geschäftig wirkende Aktivität gemeint, wie sie nach Krautz (2011) gegenwärtig in Schulen im Rahmen einer „neuen Lernkultur“ vielerorts praktiziert wird. Hierbei werden bei scheinbar offen gestalteten Räumen und Materialien die Schüler/innen durch

die Unterrichtsmethodik in den Dienst genommen, ohne dass die angestrebte Selbstoptimierung zu einer tiefgründigen Auseinandersetzung mit konkreten Inhalten motiviert. Bildung sollte vielmehr ein innerer Prozess sein, der Raum, Zeit und inhaltliche Bezüge benötigt, an denen sich der Lernende in reflektierter, kritischer und intensiver Weise abarbeiten kann. Dieser Prozess kann zwar von Außen angestoßen, nicht aber durch ständige kurzweilige Aktivierung und Aufforderungen zur Selbstdarstellung verordnet oder gar sichtbar gemacht werden (Krautz 2011).

Liessmann (2011) beschreibt mit Blick auf den aktuellen Bildungsdiskurs eine dem klassischen Bildungsbegriff deutlich gegenläufige Tendenz, nach der aktuell in der schulischen Praxis Wissenswelten, die sich auf eine intensive Beschäftigung mit verschiedenen Lerngegenständen gründen, und damit auch Bildungswelten, von Informationswelten verdrängt werden, was sich im Klassenzimmer und den darin stattfindenden Lehr- und Lernbemühungen nicht nur physisch hinsichtlich Raumgestaltung und Bewegung, sondern auch inhaltlich offenbart. So gilt es die Lernenden nicht mehr zu „Wissenszwergen“, sondern im Sinne der Flexibilisierung zu „Informationsriesen“ zu erziehen (Liessmann 2011). Im Zentrum stehen meist nicht die intensive, kritische Zuwendung zu und Vertiefung von konkreten Inhalten und Problemen sowie der Aufbau von substanzhaltigem Wissen, sondern geschult werden vor allem Verarbeitungskompetenzen und das Vertrauen in die Korrektheit von Informationen (Liessmann 2011), die selbstverantwortet immer wieder eingeholt werden müssen, um sich behände an neue Gegebenheiten anpassen zu können.

Bildung stellt demnach heute eine der zentralen gesellschaftlichen Praktiken moderner Subjektivierung dar (Ricken 2006). Durch sie werden Menschen zu Subjekten „geformt“. Dabei vermittelt sie stets den Anschein, dass sich das Subjekt als Subjekt seiner selbst instituiert. Das bedeutet, dass es seiner Verpflichtung sich selbst durch Selbstentfaltung und Selbstgestaltung als ein Selbst hervorbringen auch nachkommen muss (Ricken 2006), was letztlich heißt, sich in seiner Individualität hervorzuheben und absurderweise im selben Augenblick „zugunsten immer größerer Allgemeinheit zu negieren“ (Ricken 2006, 339).

Ricken (2006) führt aus, dass Freiheit innerhalb dieses Prozesses als Hülle fungiert, unter deren Deckmantel die Einsicht erreicht werden soll, dass die Entfaltung der eigenen Kräfte und Fähigkeiten zuallererst im Dienste der Allgemeinheit zu stehen hat. Dadurch wird ein Führungs- und Ordnungssystem sichergestellt, dessen Praktikabilität sich für den Einzelnen als scheinbar logisch und förderlich darstellt (Ricken 2006). Bildung ist im eigentlichen und insbesondere im aktuellen Sinn also prinzipiell nie auf den Einzel-

nen gerichtet, sondern verweist stets auf dessen soziale Form und Formierung. Die mit Bildung verbundene Subjektivierung gilt letztlich als Prozess, der von gesellschaftlich-sozialen Praktiken gesteuert wird (Sattler 2009) und politische Ansprüche, gegenwärtig im Sinne des Neoliberalismus, an die Subjekte, die sich in ihrem Glauben scheinbar selbst konstituieren, trägt.

In engem Zusammenhang mit diesen Überlegungen steht auch die Beobachtung des permanenten Zwangs zur Performanz von Leistung und des unablässigen Anbietens von Leistungsbereitschaft (Krautz 2011). Damit sind vor dem Hintergrund neoliberalen Denkens gesellschaftliche und allen voran ökonomische Nützlichkeit sowie maximale Verwertbarkeit gemeint (Krautz 2011). Diese offenbaren sich im Lernraum Schule insbesondere innerhalb der methodischen Gestaltung des Lernprozesses durch die starke Praxisorientierung und die ständige Aufforderung zum praktischen Tätigsein. Nach Krautz (2011) kann diese den Schülerinnen und Schülern nahezu jede eigene Bildungsanstrengung vorwegnehmen bzw. verwehren, da humorvoll aufbereitete Arbeitsmaterialien, kurzweilige Internetrecherchen und das ständige Rotieren im Klassenraum im Rahmen von Stationsarbeiten oder Gruppenpuzzles zwar äußere Aktivität abbilden, aber nicht zwangsläufig innere, tatsächlich bildende Lernanstrengungen/-prozesse initiieren. Krautz (2011) postuliert darüber hinaus, dass die geistige Beschäftigung mit dem Lerngegenstand zumeist mangelhaft oder einseitig bleibt und dadurch die personale Bildung, die aus der Bedeutung des Lerninhalts für sich selbst heraus entsteht, behindert wird. Unterstützt wird vielmehr eine Form unverbindlichen Lernens von Wissensfragmenten, die für Lernende zumeist ohne Zusammenhang und persönlichen Wert bleiben, da die Auseinandersetzung vorrangig auf ihre reine Anwendung zielt. Auf Basis dieser Überlegungen kann aber in Frage gestellt werden, ob eine derartige Lernkultur, wie oftmals deklariert, zur Selbständigkeit der Schüler/innen führt. Vielmehr ist auf Grund der Vernachlässigung der inneren Auseinandersetzung zugunsten der äußeren Aktivität eine Art geistiger Unmündigkeit nicht unwahrscheinlich (Krautz 2011).

Die Kritik gilt hierbei allerdings nicht in letzter Instanz der Methode, da sich Methodenvielfalt und aktivierende Lernumgebungen auch pädagogisch-psychologisch als sinnvoll erwiesen haben und teilweise überhaupt erst einer geistigen Auseinandersetzung den Weg ebnen (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2001). Allerdings ist beobachtbar, dass methodisch und technisch innovative Unterrichtsgestaltungen in der Tat nicht zu innovativen Produkten der Lernenden führen müssen. Ein Automatismus existiert nicht, wie auch zahlreiche Lernumgebungen in der geographischen Bildung zeigen, die etwa in Aufgabenstel-

lungen der kollaborativen, mit digitalen Geomedien gestützten Raumplanung zu sehr konservativen bis soziale Ungleichheiten reproduzierenden Schülerprodukten geführt haben (Vogler et al. 2010; Plötz et al. 2014). Ein Positivbeispiel für Bewegung und geistige Aktivität zugleich ist wiederum das subjektive Kartographieren durch Kinder und Jugendliche, die sich auf diese Weise interessengeleitet sowie reflexiv ihren Nah- und Fernraum aneignen (Daum 2010). Ein Mehrwert kann sich also bei entsprechender theoretischer Fundierung und *Inwertsetzung* entfalten.

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Verwertungslogiken von Bildung betrachtet erscheint es verlockend, die skizzierten Tendenzen aufzugreifen und Bildung auf neoliberale Prinzipien und damit entlang der Forderung nach Flexibilisierung, Selbstverantwortung und ökonomischer Verwertbarkeit abzurichten. So bedeutet sie zuallererst bedarfsgerechte Qualifizierung für den Markt, und nicht kritisch-reflexive und mündige Auseinandersetzung mit und emanzipatorische Gestaltung von gesellschaftlichen Verhältnissen (Gille 2013), selbst wenn Selbsttätigkeit der Methodik Auseinandersetzung suggeriert. Gille (2013) beobachtet mit der neoliberalen Ausrichtung des Bildungssystems die Entstehung des „lebenslangen Lerner“ als Leitbild des Gebildeten, der sich permanent flexibel, selbständig und in eigener Verantwortung auf die vielfältigen Anforderungen und Modifikationen des Berufslebens einstellt (oder einstellen muss). In der Schule werden die Grundlagen für die dafür benötigten „Technologien des Selbst“ erworben, in denen zwischen Macht und Subjektivität vermittelt wird, so dass sich Herrschaftstechnologien wie von selbst mit dem eigenen Handeln verknüpfen (Lemke et al. 2000), ohne dass die Betroffenen sich dieser bewusst sind.

Verhüllt wird nach Lemke et al. (2000) die Verknüpfung gemäß der liberalen Gouvernamentalität (Foucault 2006) durch die Forderung nach Selbstbestimmung, Freiheit und Eigenverantwortung. Was zunächst den Anschein macht, der Tradition des humanistischen Verständnisses von Bildung zu folgen, bedeutet im Wesentlichen jedoch vor allem, dass die mit der Freiheit verbundenen vielfältigen Handlungsmöglichkeiten auch in spezifischer Weise genutzt werden müssen, so dass letztlich jederzeit der Zwang zur Handlung besteht (Lemke et al. 2000).

Bildungs- und gesellschaftliche Ziele hängen demnach eng zusammen: Der mit der Flexibilisierung und Eigenverantwortung verbundene Verzicht auf Sicherheit (staatlich, sozial, beruflich etc.) wird somit unter dem Deckmantel der Freiheit begründet und subtil verschleiert. Selbstbestimmung, Verantwortung und Wahlfreiheit stehen dem Regierungshandeln nicht mehr entgegen, sondern haben sich nach Gille (2013)

zu zentralen Instrumenten für dessen Durchsetzung entwickelt. Macht agiert im Gegensatz zur Tradition der Schule heute im Bildungsbereich nicht repressiv, sondern auf versteckte Weise. Gille (2013) zufolge werden dabei gezielt Unsicherheiten genutzt und entfacht, um eine Transformation des Bildungssystems entlang ökonomischer Richtlinien zu legitimieren und zu verbergen. Gemäß dieser Direktive lernen Schüler/innen ihre Fähigkeiten als individuelles Kapital anzusehen, das sie entsprechend selbstverantwortlich auf dem Markt platzieren und gegenüber anderen durchsetzen müssen (Gille 2013). Durch das hierbei vermittelte Lei(t)(d)bild des ökonomischen Selbst⁴ (Bröckling et al. 2000), das unter dem Deckmantel selbstbestimmten Lernens an die Schüler/innen herangetragen wird, sind diese gezwungen, ihr Selbst durch scheinbare Selbstgestaltung und -entfaltung in einer nie enden wollenden Optimierung immer wieder neu hervorzubringen. Als Konsequenz bedeutet Selbstsein nichts anderes mehr als die permanente Praxis der Selbststeigerung (Ricken 2006). Im Zentrum des Lernprozesses steht nicht die intensive Auseinandersetzung mit der Welt oder der Anspruch auf Selbstbildung, sondern die stete Verbesserung der Leistungen, die durch permanentes Üben und Trainieren erreicht werden soll. Maßgebliche Ursachen von Erfolg und Misserfolg (z. B. Herkunft, soziales Milieu) bleiben undurchschaubar. So unterwerfen sich die Lernenden „freiwillig“ den ökonomischen Anforderungen, die das Bildungssystem an sie stellt, entwickeln Konkurrenzbewusstsein, arbeiten kontinuierlich an ihrer Selbstoptimierung, um ihr Humankapital zu maximieren und den häufig diffusen Leistungsanforderungen, die die Schule an sie stellt, zu entsprechen (Gille 2013). Im Zentrum dieses „Regimes des Selbst“ steht die unternehmerische Beziehung zur eigenen Person, die den Einzelnen dazu anhält, sich im Rahmen permanenter Selbstführung zu beurteilen, zu kontrollieren und zu optimieren. Der Lernende als kleiner Unternehmer agiert in Netzwerken, in denen er sein Kapital einzusetzen, zu zirkulieren und etwas zu erwirtschaften versucht (Simons 2004). Dabei wird die Ökonomisierung in Schulen durch die Gestaltung von derartigen Lernumgebungen unterstützt, in denen sich die Schüler/innen die notwendigen Techniken, Arrangements und Taktiken aneignen, die sie befähigen, sich als „selbstregulierende und autonome Agenten [zu] positionieren und [die] dafür sorgen, dass zunehmend indirekt, d. h. ohne Vorschriften, regiert werden kann“ (Lehmann-Rommel 2004, 266).

⁴ angelehnt an Bröcklings Begrifflichkeit des „unternehmerischen Selbst“

Mit dem propagierten Leitbild des rationalen, disziplinierten, eigenverantwortlichen und partizipierenden Selbst und der damit verbundenen Subjektorientierung wird also in erster Linie angestrebt, das Handeln und Denken der Betroffenen durch deren eigene Beteiligung für Supervision, Administration und Beobachtung verfügbar zu machen. Vom Lernenden werden nicht mehr spezifische Fertigkeiten und ein bestimmtes Wissen eingefordert, sondern er muss flexible, pragmatische Dispositionen entwickeln, in denen Selbstkompetenz zuvorderst Effektivität, Erfolg und ökonomische Gewinnmaximierung bedeutet (Lehmann-Rommel 2004). Im Zentrum jeglichen Lernprozesses steht somit nicht entsprechend eines klassischen, aber wahrscheinlich selten umgesetzten Bildungsideals die tiefe Einsicht, das Hinterfragen und die Suche nach „Wahrheit“, sondern, dass der Einzelne möglichst flexibel auf verschiedene Kontexte *problemlösend* (statt *-bearbeitend*) im Sinne der „Regierung des Selbst“ (Foucault 1996) reagiert und sich möglichst funktional verhält. Auftretende Probleme können *allein* dem eigenen Verschulden, d. h. der mangelnden Leistungsbereitschaft und Selbstoptimierung, zugerechnet werden statt neben der Reflexivität auch der Analyse der mitbedingenden gesellschaftlichen Rahmungen zu dienen. So ist es nach Huiskens (2011) nicht verwunderlich, dass Schüler/innen am Ende ihres Schulbesuchs zumeist kaum über Kenntnisse und Urteile über die Gesellschaft, in der sie nun ihr Leben selbständig gestalten und organisieren sollen, verfügen. Hinsichtlich des Bildungsauftrags des Fachs Geographie hätte diese Verkürzung dramatische Konsequenzen, da konstituierende Aspekte von Gesellschaft eigentlich neben der physisch-geographischen Ausrichtung einer der maßgeblichen Ankerpunkte des Fachs sind. (Selbst-) Reflexivität, Autonomie und Partizipation können aber auf der oben umschriebenen Basis nicht mehr als kritischer Widerspruch zu politischer und ökonomischer Macht gedacht werden (Lehmann-Rommel 2004). Diese Begrifflichkeiten einer emanzipatorischen Bildung müssen vielmehr noch einmal neu gedacht werden jenseits einer durch Abhängigkeiten gekennzeichneten Überprägung neoliberaler Art, um sich nicht selbst zu konterkarieren.

3 (Aus-)Wege aus blinden Flecken – zu einer emanzipatorischen (geographischen) Bildung?

Die Pädagogik steht seit jeher vor der Herausforderung, einen Kompromiss zwischen ihren bildungstheoretisch gewonnenen und historisch gewachsenen Zielen, die sich an Idealvorstellungen der selbst-

gerichteten Bildung orientieren, und der Praxis des Erziehungsgeschehens und ihrer gesellschaftlichen Bedingungen (Krautz 2011), damit auch ihrer eigenen politischen Verfasstheit zu finden. Eine einseitige Propagierung des Ideals verschleiert die Ideologie, in die Schule als staatliche Institution mit ihren Zielen, Anforderungen und sich vollziehenden Lernprozessen und -aktivitäten unvermeidbar eingebunden ist. Die reine Fokussierung auf die Anforderungen der Praxis wiederum versperrt den Heranwachsenden Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten, die dem Bildungsideal innewohnen (Krautz 2011).

Unterricht stellt an die Schüler/innen gegenwärtig vermehrt die Forderungen nach Innovation, Kreativität, Partizipation, Verantwortung, Selbstaktivierung, -kontrolle und -evaluation. Letzteres kann auch für oder synonym mit Reflexivität verstanden werden. Damit sind die zentralen Begriffe einer emanzipatorischen Bildung genannt – und zugleich die, die im Sinne einer neoliberalen Orientierung von Bildung in der Kombination aus Zitierung des Idealbildes, Anpassung an gesellschaftliche Verwertungslogiken sowie Pragmatismus ebenfalls zur Legitimation bemüht und im Sinne der spezifischen Zielstellung in Wert gesetzt werden. In der überwiegenden Mehrzahl der Fälle ist die Lesart die neoliberale. Es gilt demnach zwischen (mindestens) zwei Lesarten dieser Begriffe zu differenzieren, einer emanzipatorischen und einer neoliberalen. Bei der Ausdifferenzierung stellt sich *auch* die Frage, wie sich der Einzelne von den im neoliberalen Denken zu verortenden Imperativen distanzieren und trotzdem im Bildungssystem und der Gesellschaft involviert bleiben kann. Die Antwort kann eine emanzipatorische Lesart hervorbringen.

Da das Subjekt immer schon in existierende Verhältnisse eingebunden ist, scheint eine vollständige Distanzierung als Form einer nicht konformen Verortung kontraproduktiv und kaum realisierbar. Das Ziel sollte nicht die Verweigerung der Mitverantwortung (und damit die theoretisch einfache, aber pragmatisch unmögliche Aufgabe des Widerspruchs) sein, sondern laut Czejkowska (2010) eine Art „distanzierte Involviertheit“, die sich durch eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Eingebundenheit in und Partizipation an Konstruktionsprozessen und letztlich deren Dekonstruktion auszeichnet (Czejkowska 2010).

Hierfür erscheint es zunächst bedeutsam, den Bildungsbegriff auch in der Bildungspraxis stets kritisch zu reflektieren und ihn als politischen Begriff transparent zu machen (Gille 2013). Der Bildungsbegriff enthält seit jeher einen Zweck in Form eines gesellschaftspolitischen Ziels. Es gilt demnach den zu Bildenden nicht allein Bildung zu eröffnen, sondern ein Verständnis von Bildung, und zwar als Er-

gebnis gesellschaftlicher Auseinandersetzungen und als Produktionsfaktor gesellschaftlicher Bedingungen verbunden mit der Einsicht in damit verknüpfte politische sowie ökonomische Interessen, die, wie oben ersichtlich, derzeit in Gestalt des Neoliberalismus auftreten (Czejkowska 2010). Bei der Betrachtung von Bildung, vor allem auch der Reflexion eigener Bildungsprozesse, müssen dementsprechend notwendigerweise gesellschaftliche, politische und ökonomische Rahmenbedingungen mitgedacht und den Lernenden offengelegt werden. Sie müssen angeregt werden, den Bezugs- und Bedingungsrahmen ihres Handelns und Wissens kritisch zu reflektieren. Dies ist insofern bedeutsam, da die Schüler/innen im Rahmen von Bildung, durch ihre Erfahrungen, die sie in der Auseinandersetzung mit ihrer Lebenswelt sammeln und dem daraus erworbenen Wissen, geformt und in diesem Zuge in gewisser Weise gesellschaftlichen Hegemonien angepasst werden. Die in diesem Prozess z.T. subtil und kaum offensichtlich verlaufenden Abhängigkeiten sollten gezielt mit den Lernenden thematisiert und diskursiviert werden. Dabei ist kontinuierlich sicherzustellen, dass Bildung von allen an Bildungsprozessen beteiligten Akteuren vor dem Hintergrund ihrer Eingebundenheit in Macht- und Herrschaftsverhältnisse begriffen wird (Gille 2013). So kann dem ursprünglichen Postulat von Bildung, der Emanzipation, Rechnung getragen werden.

Konkretere Anregungen finden sich bei Alkemeyer (2009): Lernprozesse sollen so initiiert werden, dass sie auf ein praktisches Befremden der eigenen Kultur, die als Habitus fortwährend integraler Bestandteil des Selbst ist, abzielen. Dabei kann Selbstbefremdung als eine Auseinandersetzung mit der Welt, die zum Nachdenken über die eigene Position in dieser und Möglichkeiten alternativer Positionierungen anregt, verstanden werden und gilt folglich als Bedingung für die Reflexion der zumeist unbewussten Prozesse der Inkorporierung neoliberaler Anforderungen. Auf Grundlage des Prozesses der Selbstbefremdung ergibt sich die Möglichkeit dem Lernen zumindest in gewisser Weise ein eigenes Maß und eine individuelle Form zu geben und dadurch wenigstens in Ansätzen auf das Verhältnis von Fremd- und Selbstbestimmung einwirken zu können. In diesem Zusammenhang sollte darauf geachtet werden, dass auch das Konzept der Selbstbestimmung in seiner historischen Verfasstheit und hinsichtlich seines Inszenierungsgrades transparent gemacht wird (Alkemeyer 2009).

Eine Auslegung des Begriffsfelds einer emanzipatorischen Bildung in ebendiesem Sinne bedeutet einen weiteren Schwerpunkt, den der Metaebene – auf Lernprozesse in ihrer gesellschaftlichen Eingebundenheit und auf gesellschaftliche Verhältnisse. Damit wären wir im Bereich der geographischen Bildung

wieder bei den thematischen Ansätzen einer Kritischen Geographie angelangt, die durch Kritik/Hinterfragen/Reflexion und ggf. Reflexivität bearbeitbar gemacht werden. Kritik und Reflexion bedeuten dahingehend, die gesellschaftlichen und interessengetriebenen Bedingtheiten der Gegenstände zu hinterfragen. Reflexivität funktioniert nicht ohne Denken der Relation zwischen Gegenstand, Selbst *und* Gesellschaft. Kreativität, Innovation und Innovativität sind emanzipatorisch gedacht nicht ohne ein Hinterfragen der gesellschaftlichen Verwertung von kreativen Ideen und der gesellschaftlichen Bedingtheit von Innovationen denkbar, und, darüber hinaus, nicht ohne ein Verständnis der Begrifflichkeiten im gesellschaftlichen Diskurs (vgl. Gryl 2013).⁵ Der Begriff der Mündigkeit letztendlich, und, um den Arbeitsbegriff emanzipatorischer Bildung selbst hinterfragbar zu machen, Emanzipation, bedürfen einer weiteren Metaebene auf ihre gesellschaftliche Setzung, Deutung, Verwertung und Inwertsetzung. Das Hinterfragen einer Begrifflichkeit vor und unter dem Intro ihres eigenen Labels ist im Hinblick auf den Bildungsbegriff und sein semantisch-programmatisches Umfeld unvermeidlich.

4 Geographiedidaktische Ansätze auf dem Prüfstein emanzipatorischer Bildung

In der Geographiedidaktik existieren einige Ansätze, die als neu, anders und „alternativ“ (Vielhaber 2005) gelten; hierbei handelt es sich entweder um den Einsatz neuer Technologien oder um den Transfer fachwissenschaftlicher Erkenntnisse, insbesondere aus den Bereichen der Sozialgeographie, Neuen Kulturgeographie und der allgemeinen Erkenntnistheorie. Einige explizit geographiedidaktische bzw. geographiedidaktisch adaptierte Ansätze, darunter auch solche, die bereits als innovationsförderlich klassifiziert wurden (Gryl 2013), sollen hier auf ihre Passung zu einem emanzipatorischen Bildungsbegriff, wie er oben ausgeführt wurde, analysiert werden.

Neue Technologien, wie die eingangs erwähnte Analyse der *Learning with GI*-Publikationen sowie der fehlende Automatismus der tieferen Auseinandersetzung durch aktuelle Methoden es angedeutet haben, sichern aus sich heraus noch keine emanzipatorische Bildung (etwa im Sinne von emanzipa-

⁵ Hinsichtlich des Innovationsbegriffs ist anzufügen, dass erstens von Innovation bereits nur dann gesprochen werden kann, wenn kreative Ideen auch gesellschaftlich adaptiert, also implementiert werden, hier also bereits eine starke Abhängigkeit zu erkennen ist, und zweitens, der Innovationsbegriff ein gesellschaftliches Buzzword ist, das oftmals eher dem Wunsch nach Innovation als innovativen Prozessen selbst entspringt (Gryl 2013).

torisch geduteter Innovativität). Dies zeigen auch zahlreiche *work-force*-orientierte Ansätze schulischer Lernumgebungen, die sich an die postsekundäre GIS-Ausbildung anlehnen. Aktuelle Technologien können dennoch, sofern sie Mehrwert innerhalb eines emanzipatorischen Ansatzes hervorbringen, beitragendes Instrument einer emanzipatorischen Bildung sein (Jekel et al. 2015b). Dies zeigt etwa der Ansatz *Spatial Citizenship* auf, nach dem über nutzerfreundliche digitale Geomedien / *Mapping*-Programme und deren Verbreitung im Web2.0 Neudeutungen von Raum kommuniziert werden. Indem so ein breites Publikum mit Kartographie in konkurrenzfähigem Design erreicht wird, steigen die Chancen, Raumplanungsprozesse partizipativ zu beeinflussen, und so innovativ tätig zu sein. Ein Beispiel ist die Kommunikation der Wohlfühl- und Unwohlfühllorte von Jugendlichen in einer Stadt einschließlich möglicher Verbesserungsvorschläge. Der Ansatz beinhaltet damit das Hinterfragen gesellschaftlicher Bedingungen ebenso wie deren bewusste und aktive Änderung. Allerdings ist festzustellen, dass Innovativität im Sinne der kreativen Einbringung subjektiver Interessen ein noch deutlich ausbaubares offenes Ende dieses Ansatzes ist (Jekel et al. 2015b). Auch machen auch Elwood und Mitchell (2013) deutlich, dass es im Rahmen von *Spatial Citizenship* eher um Formierung von Interessengruppen (Graswurzelbewegungen) als um Partizipation auf klassischen top-down-Beteiligungswegen geht. Eine systematisch kritische, technologisch informierte Betrachtung der Interessenshintergründe der Anbieter der Mapping- und Web2.0-Instrumente, über die die Beteiligung erfolgt, steht ebenfalls aus und muss Gegenstand weiterer Forschung sein (Jekel et al. 2015b).

Grundsätzlich muss hinsichtlich *Spatial Citizenship*, aber auch in anderen Anwendungsfeldern jenseits Geoinformation, der Aspekt des *Service Learning* (Thönnessen 2013) kritisch betrachtet werden. Hierbei geht es um die aktive Beteiligung an Belangen der Gemeinde und anderer Gemeinschaften, um dort Hilfe zu geben, wo staatliche Stellen Defizite aufweisen oder produzieren. Ein Beispiel ist die Erstellung einer Karte für Rollstuhlfahrer durch eine Nachbarschaftsinitiative zur Identifikation von barrierefreien Wegen. Beim *Service Learning* werden nebenbei soziale und fachliche Kompetenzen erlangt. Auf der anderen Seite dient es stets der Kompensation und damit Erhaltung eines möglicherweise defizitären Systems. Diese Problematik spiegelt sich wieder in den verschiedenen emanzipierten *Citizenship*-Begriffen, auf die die Geographiedidaktik referiert, zwischen dem „*personally responsible citizen*“ und dem „*justice oriented citizen*“ (Bednarz & Bednarz 2015, nach: Westheimer & Kahne 2004) sowie dem „*dutiful citizen*“ und dem „*actualized citizen*“ (Gryl & Jekel 2012, nach: Bennett et al.

2009). Jeweils Ersterer ordnet sich in gesellschaftliche Strukturen ein und betätigt sich maximal verantwortungsvoll bzgl. des eigenen Handelns, aber ausschließlich innerhalb der gesellschaftlichen Regeln, während Letzterer an der Aushandlung der Regeln teilnimmt, um auch für übergeordnete, mehrdeutige, komplexe Fragestellungen Verantwortung zu übernehmen.

Die Idee der sozialen Konstruktion von Räumen (u. a. Dickel & Scharvogel 2012, nach: Werlen 2007) sowie der Raumanerkennung (Daum 2010) wiederum, die unter anderem hinter der Idee von *Spatial Citizenship* stehen, sind zwei der maßgeblichen gesellschafts-dekonstruierenden, emanzipatorischen Ideen der Geographiedidaktik, die auf einem relationalen Raumverständnis basieren. Die prinzipielle Deutungs-offenheit physisch-materieller Gegebenheiten ermöglicht es auch soziale Regeln zu hinterfragen, die mit den Raumdeutungen produziert und zunehmend unhinterfragt an das Physisch-Materielle angehängt wurden. Der gesamte Stadtraum ist derart gegliedert, was immer wieder punktuell durch Neudeutungen (wie in der Sportart *Parcours*) aufgebrochen wird. Interessanterweise liegt mit dem Dekonstruieren dominierender Raumdeutungen die Metaebene recht nahe an den divergenten Interessen im Nah- und Klassenraum der Schüler/innen. So stellt sich die Frage nach dem Sinn und der Urheberschaft bestimmter Regeln (Klingelzeichen, kein Rennen im Schulhaus etc.). Diese Nähe kann zu einer Verkürzung der Vermittlung hinsichtlich dieser Ansätze zwecks Machterhalt innerhalb der Institution Schule führen – eine Vermittlung aber in ihrer Tiefe wäre nur konsequent vor dem oben ausgeführten Bildungsansatz.

Weitreichende Umsetzung hat der Ansatz der sozialen Konstruktion von Räumen im Zuge der Vier Raumkonzepte der Geographiedidaktik (Curriculum 2000+, DGfG 2002; Wardenga 2004) erfahren. Mit dem 1) Containerraum, 2) dem Raum der (absoluten) Lagebeziehungen, 3) dem Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmungen und 4) dem sozial konstruierten Raum (siehe auch vorheriger Absatz) werden hier die verschiedenen Raumkonzepte unterschiedlicher Denkrichtungen der deutschsprachigen fachwissenschaftlichen Geographie nebeneinandergelegt und einer fachdidaktischen Rezeption eröffnet. Der Vorteil ist eine Abkehr der unterrichtlichen Gestaltung geographischer Themen allein mittels absoluter (euklidischer) Raumkonzepte. Auf der anderen Seite ist die Trennung der Konzepte nicht immer zielführend, da absolute, wahrgenommene und sozial konstruierte Erklärungsansätze in einer Analyse kaum trennbar sind. Die implizite und teilweise explizite Unterteilung in „objektive“ (1 und 2) und „subjektive“ Raumkonzepte (3 und 4) vor dem Hintergrund der kulturellen Konnotation und unterschiedlichen Werthaltung bezüg-

lich der Begriffe „subjektiv“ und „objektiv“ (Dickel im Druck) ist im Besonderen irreführend, da Repräsentationen scheinbar „objektiver“ Räume hochgradig subjektiv sind, und damit auch die Kommunikation über diese Räume, wie beispielsweise sozial gemachte Konnotationen sowie Auswahl- und Gestaltungsentscheidungen bei der Produktion von Karten belegen. Insofern stellen die Raumkonzepte einen gewinnbringenden Ansatz hinsichtlich der Berücksichtigung relationaler Raumverständnisse dar, sind aber im Hinblick auf ihre Begrifflichkeiten und Struktur auch in einer für die Schüler/innen offengelegten Metaebene in Teilen erkenntnis-verbergend.

Die Idee des auf Konstruktivismus basierenden Perspektivenwechsels, die auch einen Hintergrund der sozialen Konstruktion von Raum bildet, ist in der Geographiedidaktik ebenfalls präsent und ermöglicht, Thematiken aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu erkunden und damit die notwendigerweise subjektive eigene Perspektive zu erweitern (Rhode-Jüchtern 2004). Perspektivenwechsel ist damit die Grundlage für Reflexion und Reflexivität. Generell darf Perspektivenwechsel aber nicht auf der Ebene der banalen Erkenntnis unterschiedlicher Perspektiven auf unbewusst und wertneutral unterschiedlichen Erfahrungen basierend stehen bleiben, sondern muss ebenso die hinter den unterschiedlichen Perspektiven verborgenen Machtverhältnisse erkennen und das Bewusstsein für bewusste Intentionen und Intransparenzen schärfen. Ein Beispiel sind unterschiedliche Perspektiven, aber auch Interessen im Bereich des *Land Grabbing*.

Gesellschaftliche Strukturen werden noch stärker in einer der fachwissenschaftlichen Methodik entlehnten Diskursanalyse berücksichtigt (Rhode-Jüchtern 2009). Das Dekonstruieren gesellschaftlicher Diskurse ermöglicht fundierte Einblicke in die Struktur von Gesellschaft – auch im Hinblick auf die Machtkonstellationen bei der Herausbildung des Sagbaren und des Verschwiegenen, etwa in der Flüchtlingsdebatte.

Ein Hinterfragen begrenzter Perspektiven in einer stärker naturwissenschaftlich-erkenntnistheoretischen Ausprägung ist im Hinblick auf den Ansatz der Modellkompetenz in der Fachdidaktik etabliert (Wiktorin 2014). Hierbei wird explizit durch die Lernenden eine Metaebene auf didaktisch eingesetzte Modelle eingenommen, was wiederum an einen, wenn auch noch nicht gesellschaftlich bezogenen Ansatz der distanzierten Involviertheit heranführt: Modelle werden als erkenntnisleitend begriffen, aber zugleich in ihren Erkenntnisgrenzen reflektiert. Ein Experiment zur Kondensation – heißes Wasser und kalte Schale darüber – illustriert eben nicht die Wolkenbildung, sondern bildet eine lückenhafte Analogie.

Im Hinblick auf naturwissenschaftlich bezogene Ansätze der Geographiedidaktik ist Bildung für eine

nachhaltige Entwicklung (BNE) durch starke Bezüge auf gesellschaftliche Inhalte hervorstechend (Hoppe & Junker 2013). Allerdings weist der Ansatz signifikante Lücken im Hinblick auf die gesellschaftliche Gemachtheit der entsprechenden Ziele auf: Die postulierte intergenerative und globale Gerechtigkeit ist vor dem Hintergrund vielfältiger ökonomischer und politischer Interessen nicht möglich. Die utopischen Ziele des Ansatzes, der politisch protegert und top-down verbreitet wird, verdecken die Erkenntnis gesellschaftlicher Differenzen und damit die Wege der Arbeit mit diesen und gegen diese. Das ökonomische Selbst, nach dem der Lernende mit seinem nachhaltigen Handeln (durch Verdecken anderer Aspekte) nahezu alleinige Verantwortung übernimmt, ist hier hoch präsent.

Eine Offenlegung von Interessen hingegen ermöglicht die Politische Ökologie als ein multimedialer Ansatz der Thematisierung von Mensch-Umwelt-Beziehungen (Kanwischer im Druck), etwa, wenn das Scheitern der Solarkocher in der an Brennholz armen Sahelzone vor dem Hintergrund der nicht homo-economicus Praktiken der Einwohner betrachtet wird. Auch die Systemanalyse (Krösch 2009) sowie auf der Akteur-Netzwerk-Theorie basierende Konzepte (Bauer 2015) ermöglichen Metaebenen auf gesellschaftliche und Mensch-Umwelt-Verhältnisse. Sie können de facto auch didaktische Ansätze selbst einer Analyse hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen oder gesellschaftlich-technologischen Einbindung unterziehen. So kann BNE als in ein gesellschaftliches System eingebunden und durch dieses determiniert verstanden werden.

Emanzipatorische Bildung erfordert ohnehin, dass alle diese Konzepte nicht nur Erkenntnisse auf Gesellschaft in ihrer Vielgestaltigkeit, Vernetzung und Multiperspektivität eröffnen, sondern prinzipiell auch in ihrer didaktischen Strukturierung und Zielstellung offen gelegt werden. Dabei muss der eigene Kompetenzerwerb nicht allein (denn dies entspräche nur dem ökonomischen Selbst) in lernpsychologischer Hinsicht analysiert werden, sondern insbesondere auch in der sozial bezogenen und gesellschaftlichen Einbettung des Selbst. Dies gilt für alle Ebenen der Vermittlung von der konkreten Methode über den Ansatz bis hin zum Curriculum, das befolgt wird (vgl. Gille 2013), also einschließlich Lehrplan und, da mittlerweile eine verbreitete Orientierungsinstanz, Bildungsstandards Geographie. Hierbei allerdings eröffnen sich die Standards wiederum einer kritischen Analyse, wenn etwa hinsichtlich des Kompetenzbereichs Handeln zu fragen ist, inwiefern das Handeln schulisch vermittelt werden soll, an was zu handeln ist und für wen und wie Befähigung, Erleben und Reflexion hierbei in einen Zusammenhang gestellt werden können.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Emanzipatorische Bildung heißt, Reflexion und Reflexivität, Partizipation und Innovation, Mündigkeit und Emanzipation, so zu deuten, dass die gesellschaftlichen Bezüge sowohl des Lerngegenstands als auch des Lernens/der Didaktik selbst mit einbezogen werden. Während vor dem Hintergrund der Vernetzung komplexer gesellschaftlicher/humangeographischer Systeme und Mensch-Umwelt-Systeme der erstere Punkt leicht vermittelbar erscheint und den teilweise kritischen Blickwinkel der Fachwissenschaft zumindest im Ansatz verfolgen hilft, ist der zweite Punkt im Hinblick auf die Lehrenden möglicherweise schwieriger vermittelbar, da Machtgefüge im Klassenraum hinterfragt werden.

Der zweite Punkt allerdings eröffnet den Lernenden einen Aspekt, der Bildung in der Gesamtheit überhaupt erst ausmacht und der auf die Sinnhaftigkeit des Lernens (oder auch die möglicherweise fehlende Sinnhaftigkeit) verweist. Damit vervollständigt er erst die kritische Herangehensweise, weil so auch blinde Flecken der Vermittlung sichtbar gemacht und beleuchtet werden können. Diese Vorgehensweise macht Vermittlung auch immer hinterfragbar. Hinterfragen kann durch Verdeckung und Verschweigen konsolidierte Machtverhältnisse im Klassenraum offenlegen und damit angreifbar machen. Diese Befähigung des Infragestellens ist letztlich auf gesellschaftliche Konstellationen übertragbar, was wiederum den Kreis zu den eingangs genannten Themenstellungen einer Kritischen Geographie schließt.

Das Hinterfragbar-Werden der Gesellschaft ist der Preis, der für emanzipatorische Bildung zu zahlen ist. Dieses kann aber auch als hoch erwünschte Konsequenz aus emanzipatorischer Bildung verstanden werden.

6 Literatur

- Adorno, Th.W. (1972): Theorie der Halbbildung. In: Adorno, Th.W. (Hrsg.): *Gesammelte Schriften*, Band 8: *Soziologische Schriften 1*. Suhrkamp: Frankfurt/M., 93–121.
- Alkmeyer, Th. (2009): Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: Friebertshäuser, B., M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 119–140.
- Bauder, H. & S. Engel-Di Mauro (2008): *Critical Geographies*. http://www.praxis-epress.org/CGR/CG_Whole.pdf (08.12.2015).
- Bauer, I. (2015): Approaching geographies of education differently. In: *Children's Geographies* 13 (5), 620–627.

- Bednarz, S. & R. Bednarz (2015): Brave New World. Citizenship in geospatially enriched environments. In: *GI_Forum* 2015, 230–240.
- Bennett, W.L., C. Wells & A. Rank (2009): Young citizens and civic learning: Two paradigms of citizenship in the digital age. In: *Citizenship Studies* 13 (2), 105–120.
- Bröckling, U., S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.) (2000): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Carlos, V. & I. Gryl (2013): Where do Critical Thinking and Spatial Citizenship meet? Proposing a framework of intersections. In: Jekel, T., A. Car, J. Strobl & G. Griesebner (Hrsg.): *GI_Forum* 2013, Berlin, 437–446.
- Bünger, C. (2009): Emanzipation im Widerspruch. Notizen zur Dialektik von Verstrickung und Überschreitung. In: Bünger, C., P. Euler, A. Gruschka & L.A. Pongratz (Hrsg.): *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 171–192.
- Czejikowska, A. (2010): „Wenn ich groß bin werde ich Humankapital!“. Die Crux von Kompetenz, Performanz & Agency. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 86 (4), 451–465.
- Daum, E. (2010): Heimatmachen durch Subjektives Kartographieren. In: *Sachunterricht* 2, 17–21.
- DGfG – Deutsche Gesellschaft für Geographie (2002): *Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie (Curriculum 2000+)*. Bonn: DGfG.
- Dickel, M. & M. Scharvogel (2012): *Raumproduktion verstehen lernen. Auf den Spuren von Erzählungen und Imaginationen (= Geographische Bildung. Kleine Reihe Bd. 2)*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Dickel, M. (im Druck): Kartographische Konventionen über Kartenkunst befragen. Das Beispiel „Alte Welt-Neue Welt“ des Künstlers Stephan Huber. In: Gryl, I. (Hrsg.): *Reflexive Kartenarbeit*. Braunschweig.
- Elwood, S. & K. Mitchell (2013): Another Politics Is Possible. Neogeographies, Visual Spatial Tactics, and Political Formation. In: *Cartographica* 48 (4), 275–292.
- Foucault, M. (1993): *Technologien des Selbst*. In: Martin, L., Gutman, H. & P. Hutton (Hrsg.): *Technologien des Selbst*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2006): *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II: Vorlesungen am Collège de France 1978/1979*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Gille, A.S. (2013): Die Ökonomisierung von Bildung und Bildungsprozessen aus dispositivanalytischer Sicht. In: Carbon Wengler, J., B. Hoffarth & L. Kumiega (Hrsg.): *Verortungen des Dispositiv-Begriffs. Analytische Einsätze zu Raum, Bildung, Politik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 73–89.
- Gryl, I. (2012): *Reflexive Geomedienkompetenz. Theoretische Fundierung, bildungskonzeptionelle Ansätze und empirische Ergebnisse zur Rolle der Geographielehrenden*. Dissertationsschrift, Landau in der Pfalz.

- Gryl, I. & T. Jekel (2012): Re-centering geoinformation in secondary education: Toward a spatial citizenship approach. In: *Cartographica* 47 (1), 18–28.
- Gryl, I. (2013): Alles neu – Innovation durch Geographie und GW-Unterricht? In: *GW-Unterricht* 131, 16–27.
- Gryl, I., T. Jekel & K. Donert (2010): GI and spatial citizenship. In: Jekel, T., K. Donert, A. Koller & R. Vogler (eds.): *Learning with GI V. Heidelberg*: Wichmann, 2–10.
- Hauser, K. (2011): Kritische Bildungssoziologie: Herrschaft und (Selbst)Befreiung. In: Sandoval, M., S. Sevignani, A. Rehbogen, Th. Allmer, M. Hager & V. Kreilinger (Hrsg.): *Bildung MACHT Gesellschaft*. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, 26–38.
- Harvey, D. (1973): *Social Justice and the City*. London: Arnold.
- Heydorn, H.-J. (2004a): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. In: Heydorn, I., Kappner, H., Koneßke, G. & E. Weich (Hrsg.): *Werke in neun Bänden*. Band 3. Wetzlar: Pandora.
- Heydorn, H.-J. (2004b): Bildungstheoretische und Pädagogische Schriften 1971-1974. In: Heydorn, I., Kappner, H., Koneßke, G. & E. Weich (Hrsg.): *Werke in neun Bänden*. Band 4. Wetzlar: Pandora.
- Hoppe, W. & S. Junker (2013): Zukunft Erde nachhaltig gestalten lernen. In: *Praxis Geographie* 9, 4–6.
- Huisken, F. (2011): „Wieso, weshalb, warum macht die Schule dumm?“. Oder: Über die Erziehung zum tauglichen Konkurrenzsubjekt. In: Sandoval, M., S. Sevignani, A. Rehbogen, Th. Allmer, M. Hager & V. Kreilinger (Hrsg.): *Bildung MACHT Gesellschaft*. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, 84–101.
- Humboldt, W. v. (1980): Band 1: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. In: Flitner, A. & K. Giel (Hrsg.): *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden*, 3. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- ICCG (2011): *International Conference of Critical Geography*. <http://iccg2011.twoday.net> (20.07.2014).
- Jekel, T., N. Ferber & K. Stuppacher (2015): Innovation vs. Innovativeness: Do We Support Our Students in (Re-) Inventing the World? In: *GI_Forum* 2015, 373–381.
- Jekel, T., I. Gryl & A. Oberrauch (2015b): Education for Spatial Citizenship: Versuch einer Einordnung. In: *GW Unterricht* 137, 5–13.
- Kanwischer, D. (im Druck): Politische Ökologie. In: Gryl, I., Schlottmann, A. & D. Kanwischer (Hrsg.): *Mensch:Umwelt:System*. Berlin.
- Krautz, J. (2011): *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. 3. Auflage. München: Diederichs-Verlag.
- Krösch, K. (2009): Glossar zur Systemtheorie von Niklas Luhmann. In: Rhode-Jüchtern, T. (Hrsg.): *Eckpunkte einer modernen Geographiedidaktik. Hintergrundbegriffe und Denkfiguren*. Seelze-Velber: Klett, 190–196.
- Lehmann-Rommel, R. (2004): Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: gouvernementale Regierungspraktiken im Feld der Schulentwicklung. In: Ricken, N. & M. Rieger-Ladich (Hrsg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 261–284.
- Lemke, Th., S. Krasmann & U. Bröckling (2000): Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Lemke, Th., S. Krasmann & U. Bröckling (Hrsg.): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 7–40.
- Liessmann, K. (2011): Die letzte Aufgabe unseres Daseins. Über Bildung und ihre Deformation im Zeitalter des Wissens. In: Sandoval, M., S. Sevignani, A. Rehbogen, Th. Allmer, M. Hager & V. Kreilinger (Hrsg.): *Bildung MACHT Gesellschaft*. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, 39–50.
- Plötz, R., K. Pinzek & F. Barnikel (2014): Urban planning with a GIS at school. In: Vogler, R., A. Car, J. Strobl & G. Griesebne (eds.): *GI_Form 2014 - Geospatial Innovation for Society*. Berlin, 295–298.
- Preussner, A. (2003): Kritik. In: Refus, W.D. (Hrsg.): *Handwörterbuch Philosophie*. Stuttgart, UTB. <http://www.philosophie-woerterbuch.de> (21.07.2014).
- Reinmann-Rothmeier, G. & H. Mandl (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A. & B. Weidenmann (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim, 601–646.
- Rhode-Jüchtern, T. (2004): Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 18). Wien: Universität Wien Institut für Geographie und Regionalforschung.
- Rhode-Jüchtern, T. (2009): *Eckpunkte einer modernen Geographiedidaktik. Hintergrundbegriffe und Denkfiguren*. Seelze-Velber: Klett.
- Ricken, N. (2006): *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sattler, E. (2009): *Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität*. Bielefeld: transcript.
- Schneider, A. (2013): *Geographiedidaktische Reflexivität. Ostdeutsche Mobilitätsfragen im zweiten Blick*. Berlin: LIT Verlag.
- Simons, M. (2004): Lernen, Leben und Investieren: Anmerkungen zur Biopolitik. In: Ricken, N. & M. Rieger-Ladich (Hrsg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 165–186.
- Thönnessen, N. (2013): Geographische Kompetenzentwicklung durch gemeinnütziges und reflexives Erfahrungslernen an außerschulischen Lernorten. Vortrag im Rahmen des Geographentages in Passau im Oktober 2013.
- Vieira, R., C. Tenreiro-Vieira & I. Martins (2011): Critical thinking: conceptual clarification and its importance in science. In: *Science Education International* 22 (1), 43–54.

- Vielhaber, C. (2000): Vermittlung und Interesse. Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im Geographieunterricht. In: Vielhaber, C. (Hrsg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit. Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 15). Wien: Universität Wien Institut für Geographie und Regionalforschung, 9–26.
- Vielhaber, C. (2005) (Hrsg.): Fachdidaktik alternative – innovative. Universität Wien.
- Vogler, R., G. Ahamer & T. Jekel (2010): GeoKom-PEP. Pupil led research into the effects of geovisualization. In: Jekel, T., A. Koller, K. Donert & R. Vogler (eds.): Learning with Geoinformation V. Heidelberg: Wichmann, 51–60.
- Wardenga, U. (2002): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. In: Geographie heute 200, 8–11.
- Werlen, B. (2007): Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen, Band 2. Globalisierung, Region und Regionalisierung. Stuttgart: Steiner.
- Westheimer, J. & J. Kahne (2004): What kind of citizen? The politics of educating for democracy. In: American Educational Research Journal 41 (2), 237–269.
- Wiktorin, D. (2014): Modelle in der Geographie: Vernetzt denken, kritisch reflektieren, kompetent anwenden. In: Praxis Geographie extra, 6–10.