Buchbesprechungen

ENGARTNER, T., FRIDRICH, C., GRAUPE, S., HEDTKE, R. & TAFNER, G. (Hrsg.) (2018): **Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. Bd. 1. Wiesbaden: Springer VS Verlag. 245 Seiten. ISBN 978-3-658-21218-6. € 49,99 (Softcover) € 39,99 (eBook)**

Die Herausgeber/innen des ersten Bandes der Reihe Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft skizzieren im Vorwort klar ihr zentrales Anliegen: Das Thema Wirtschaft und Wirtschaften soll aus einem sozialen, ethischen, historischen, kulturellen, politischen und räumlichen Kontext heraus betrachtet und gelehrt werden, um wirtschaftliche Realitäten umfassender abbilden zu können. Sie kritisieren eine dekontextualisierte Herangehensweise der vorherrschenden Mainstream-Ökonomie, die wirtschaftliche Zusammenhänge analog naturwissenschaftlicher Gesetzmäßigkeiten beschreibt und definieren im Gegensatz dazu Pluralität, Interdisziplinarität, Multiparadigmatizität und kritische Reflexion als entscheidende Prinzipien.

Als Zielgruppe werden von den Herausgeber/innen Lehrende, Forschende und Studierende der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften sowie der Bildungs-, Geschichts- und Politikwissenschaften genannt. Die insgesamt zwölf Autorinnen und Autoren dieses Buches sind allesamt an Hochschulen und/oder Universitäten im deutschsprachigen Raum tätig und befassen sich in neun Einzelbeiträgen, auf Basis unterschiedlicher wissenschaftlicher Fachdisziplinen, mit dem Thema sozioökonomische Bildung.

Reinhold Hedtke weist zu Beginn seines Beitrages „*Sozialwissenschaftlichkeit als sozioökonomiedidaktisches Prinzip*“ auf die Verankerung der sozioökonomischen Bildung in den schulischen Lehrplänen sowie auf die aktuellen konzeptionellen Weiterentwicklungen im wissenschaftlichen Bereich hin. Sozioökonomische Bildung positioniert Hedtke dabei als Gegenpol zur wirtschaftswissenschaftlichen Bildung und definiert das Prinzip der Sozialwissenschaftlichkeit als eines ihrer wesentlichen Charakteristika. Im Folgenden analysiert er auf komplexe Art und Weise die Grundlagen für das Prinzip der Sozialwissenschaftlichkeit und begründet dieses bildungstheoretisch, fachdidaktisch und fachwissenschaftlich.

Tim Engartner zeigt in seinem Beitrag „*Eckpfeiler sozioökonomischer Bildung – oder: Zur Bedeutsamkeit der Kontextualisierung ökonomischer Frage- und Problemstellungen*“ anhand exemplarischer Beispiele

anschaulich und gut verständlich die erkenntnistheoretischen, bildungspolitischen und fachdidaktischen Mängel der neoklassisch geprägten Wirtschaftsdidaktik. Demgegenüber stellt er die Chancen einer sozioökonomischen Bildung, im Rahmen derer ökonomische Frage- und Problemstellungen in einem

breiteren Kontext behandelt werden und die sich an den Interessen und Lebenssituationen der Menschen orientiert und auf die Ausbildung von Reflexions-, Kritik- und Urteilsfähigkeit abzielt.

Den fehlenden Lebensweltbezug traditioneller ökonomischer Bildung kritisiert auch Silja Graupe in ihrem Beitrag „*Die Welt mit anderen Augen sehen und meinen Weg finden. Überlegungen zu einer Existenzorientierung sozioökonomischer Bildung*“. Auf Basis der Existenzphilosophie argumentiert Graupe, dass es im Rahmen ökonomischer Bildung nicht darum gehen kann, ökonomische Gewohnheiten und Selbstverständlichkeiten mit Naturgesetzen gleichzusetzen, die menschliches Handeln nur in klar definierten und unveränderbaren Grenzen ermöglichen. Vielmehr müssen Lernende zum Umgang mit diesen Grenzen befähigt werden. Dies impliziert nicht nur die Befähigung diese zu beschreiben, zu beurteilen sowie den durch sie aufgespannten Rahmen bewusst zu gestalten, sondern vielmehr auch die Befähigung zur Verschiebung dieses Rahmens.

Das Verständnis, dass Wirtschaft als sozial eingebettet und von Menschen als gestaltbar betrachtet wird, findet in Österreich seinen Niederschlag im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde, in welchem ökonomische und geographische Themen integrativ vermittelt werden.

Christian Fridrich erläutert in seinem Beitrag „*Sozioökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II in Österreich. Entwicklungslinien, Umsetzungspraxis und Plädoyer für das Integrationsfach Geographie und Wirtschaftskunde*“ anhand von drei Phasen die Entwicklung dieses Unterrichtsgegenstandes. Anhand der Daten aus einer an Schulen in Wien durchgeführten Befragung unter Lehrpersonen des Faches Geographie und Wirtschaftskunde, doku-

mentiert Fridrich im Folgenden den hohen Beliebtheitsgrad wirtschaftskundlicher Inhalte in der Unterrichtspraxis. Er kommt aber auch zu dem wenig überraschenden Befund, dass der Grad der Ausbildung der Lehrer/innen einen entscheidenden Faktor für den Umgang mit wirtschaftskundlichen Themen darstellt und das größte Verbesserungspotential bei jener Gruppe von Lehrenden besteht, die vorwiegend in den Neuen Mittelschulen das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde ohne entsprechend absolvierte Lehramtsprüfung unterrichten. In seinem Abschlussplädoyer spricht sich Fridrich einmal mehr für eine Weiterentwicklung des Integrationsfaches Geographie und Wirtschaftskunde aus und wendet sich dezidiert gegen die in Österreich von einzelnen Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen regelmäßig vorgebrachte Forderung nach einem eigenständigen Fach Wirtschaft.

Georg Tafner betont in seinem Beitrag *„Ökonomische Bildung ist sozioökonomische Bildung. Grundlagen der Didaktik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik“* die Wichtigkeit einer Unterscheidung zwischen einer lebensweltlich orientierten Ökonomie und der wissenschaftlichen Ökonomik deren aktueller Mainstream wirtschaftliches Handeln vorrangig im Lichte egoistisch zweckrationalen Handelns beleuchtet. In seinem im Folgenden bildungswissenschaftlich begründeten „Rad der sozioökonomischen Bildung“ ergänzt Tafner die wirtschaftliche Dimension der Ökonomik und der Ökonomie nicht nur um die pädagogisch-didaktische Dimension, sondern erweitert diese zusätzlich um eine ethische, politische und soziale Dimension, um damit dem Anspruch einer reflexiven Wirtschaftspädagogik gerecht zu werden.

Thomas Höhne analysiert in seinem Beitrag *„Ökonomisierung der Produktion von Schulbüchern, Bildungsmedien und Vermittlungswissen“* die Auswirkungen einer zu beobachtenden technologischen, bildungspolitischen und ökonomischen Transformation. Als zentrale Tendenzen sieht Höhne eine zunehmende Orientierung von Bildungsmedien an vorgegebenen Output-Standards und damit eine Homogenisierung von Themen und Inhalten sowie ein Zurückdrängen didaktischer Überlegungen. Weiters ist eine Zunahme von Bildungsmedien zu beobachten, die keine staatliche Approbation und damit Qualitätssicherung durchlaufen und die neben den klassischen Schulbuchverlagen von ganz unterschiedlichen Interessensgruppen und Akteuren produziert werden. Höhne zeigt damit unter anderem die zunehmende Bedeutung einer kritischen Auseinandersetzung von Lehrenden mit den von ihnen verwendeten Medien auf.

Die Orientierung an der Lebenswelt der Lernenden findet sich als Anforderung in den Lehrplänen wieder und bildet in unterschiedlichen Fachdidaktiken ein zentrales Ziel. Tonio Oeftering, Julia Oppermann und Andreas Fischer geben in ihrem Beitrag *„Gestaltbarkeit aller Lebensbereiche. Der Bildungswert der Lebensweltorientierung für die sozioökonomische Bildung“* einen Einblick in den aktuellen Stand der Diskussion zum Prinzip der Lebensweltorientierung und zeigen vorhandene Forschungslücken auf. Sie analysieren die Komplexität dieses Prinzips und demonstrieren anhand zweier Beispiele aus der Praxis, dass dieser Begriff oft unreflektiert verwendet wird und konkrete Aufgabenstellungen diesem Anspruch nicht gerecht werden.

Moritz Peter Haarmann argumentiert in seinem Beitrag *„Die Rekonstruktion, Dekonstruktion und die Konstruktion der Wirtschaftsordnung als Kern sozioökonomischer Bildung“*, dass Fragen der Wirtschaftsordnung im Fokus sozioökonomischer Bildung stehen müssen. Die aktuelle Wirtschaftsordnung soll dabei als ein gestalt- und veränderbares gesellschaftliches Konstrukt erkannt werden, deren Gestaltung auch Macht- und Herrschaftsinteressen unterliegt. Ökonomische Bildung darf sich deshalb nicht darauf beschränken, zu adäquatem Handeln innerhalb einer bestehenden Wirtschaftsordnung zu befähigen, sondern muss im Sinne einer demokratischen Gesellschaft die Schüler/innen anleiten, bestehende Strukturen zu hinterfragen und neu zu denken. Nicht die Orientierung an der Ökonomik als Fachwissenschaft ist deshalb im Unterricht zu verfolgen, sondern vielmehr das Ziel einer problemorientierten und kritisch-emanzipierten sozioökonomischen Allgemeinbildung, die es zusätzlich ermöglicht ökologische und sozial-ethische Folgen der vorherrschenden neoliberalen Wirtschaftsordnung zu bewerten und deren Regeln zu hinterfragen.

Abschließend analysieren Christoph Schank und Alexander Lorch in ihrem Beitrag *„Der Nachhaltigkeitsbürger in der sozioökonomischen Bildung. Überlegungen zu einem wirtschaftsethisch fundierten sozioökonomischen Bildungsideal“* unterschiedliche Facetten der Wirtschaftsethik im Hinblick auf ihren möglichen Beitrag zu einer reflektiert-kritischen ökonomischen Bildung. Dabei werden unterschiedliche Defizite augenscheinlich. Schank und Lorch skizzieren deshalb das Konzept des Nachhaltigkeitsbürgers/der Nachhaltigkeitsbürgerin, der sich aus den Schlüsselkompetenzen für nachhaltige Entwicklung, einem republikanisch-liberalem Ethos und aus der moralischen Urteils- und Entscheidungsfähigkeit konstituiert.

Für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde erscheint es wertvoll, dass sich in den

letzten Jahren die Vertreter/innen einer integrativen sozioökonomischen Bildung verstärkt argumentativ zu Wort melden und auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Thema forciert wird. Dies kann hilfreich sein, um einerseits die diesbezügliche praktische Umsetzung im Unterricht weiterzuentwickeln und andererseits um den in Österreich regelmäßig erhobenen Forderungen, seitens bestimmter Interessensgruppen, nach einer Einführung von Wirtschaft als eigenständiges Unterrichtsfach und der damit verbundenen Kritik an der Arbeit von Lehrenden des Faches Geographie und Wirtschaftskunde zu begegnen. Dieses Buch gibt einen Überblick über das Konzept der sozioökonomischen Bildung sowie über aktuelle wissenschaftliche Überlegungen in diesem Kontext. Zusätzlich finden sich darin zahlreiche Argumente aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven, die für die Beibehaltung oder Weiterentwicklung der sozioökonomischen Bildung im Rahmen des Faches Geographie und Wirtschaftskunde sprechen.

Damit ist das Buch für all jene von Interesse, die sich mit dem Thema sozioökonomische Bildung im Allgemeinen sowie mit der Legitimation des österreichischen Integrationsfachs Geographie und Wirtschaftskunde im Speziellen beschäftigen. Für Lehrende dieses Unterrichtsfaches sind als Einstieg besonders die Beiträge von Tim Engartner, Christian Fridrich oder Thomas Höhne zu empfehlen, um die eigene Art und Weise der Vermittlung wirtschaftskundlicher Inhalte zu reflektieren.

(Martin Dür)

MITCHELL Katharyne (2017): *Making Workers: Radical Geographies of Education*. London: Pluto Press. 202 Pages. ISBN-10: 0745399851, ISBN-13: 978-0745399850. € 19,50 (eBook)

Auf Katharyne Mitchell wurde in *GW-Unterricht* bereits des öfteren verwiesen, insbesondere im Zusammenhang mit dem *activist citizenship* Ansatz – einem Zugang, der gegenhegemoniale Partizipation von Schüler/innen fördert (Gryl & Naumann, 2016; Jekel, Lehner & Vogler, 2017). In ihrem aktuellen Buch *Making workers: radical geographies of education* analysiert Mitchell Einflüsse auf Schule und Unterricht, die letztlich potentielle Widerständigkeit von Kindern und Jugendlichen unterbinden, um Arbeitskräfte für eine globalisierte, kapitalistische Produktionsweise hervorzubringen.

Ein derartiges Analysevorhaben klingt auf den ersten Blick nicht unbedingt nach einem vielversprechenden Neuwert, da in der kritischen Debatte ent-

lang von Schlagwörtern wie „neoliberale Schule“ oder „neoliberale Uni“ durchaus auf eine gewisse Tradition verwiesen werden kann (vgl. Belina, Petzold, Schardt & Schipper, 2013; Gryl & Naumann, 2016; Schöllner, 2004). Die Originalität von Mitchells Darstellung liegt meines Erachtens in einer konsequent durchgeführten Reflexion dieser Debatte

auf ihre Bedeutung für die Gestaltung von Unterricht. Mitchell nimmt den Gedanken ernst, dass Unterricht in gesellschaftliche Verhältnisse eingebunden ist, wie dies die meisten allgemeindidaktischen Ansätze auch vorschlagen (vgl. Jank & Meyer, 2018; Kron, Jürgens & Standop, 2014; Porsch, 2016; Terhart, 2009). Doch läuft bei Mitchell diese Vorüberlegung zur Unterrichtsgestaltung im Sinne einer „didaktischen Analyse“ (Klafki, 2007; Schulz, 1980) nicht Gefahr, dass sie zur bloßen Geste verkommt, sondern, ganz im Gegenteil, die Eingebundenheit des Unterrichts in gesellschaftliche Verhältnisse wird zum Ausgangspunkt und zur Triebfeder für die Gestaltung eines solchen. Im letzten Teil des Buches wird dies auch anhand von Beispielen verdeutlicht.

Konsequenterweise legt Mitchell den Schwerpunkt ihres Buches auf die Analyse dieser Eingebundenheit und widmet ihr drei von vier Abschnitten. Der Schwerpunkt dieser Buchbesprechung soll auf den ersten dieser drei Teile gelegt werden: „*geographies of work and education*“, da dieser einen guten Einblick in die Breite dieser Analyse ermöglicht und in diesem bereits die meisten Argumentationsstränge angedeutet und vorbereitet werden.

Wie der Titel dieses ersten Teils bereits suggeriert, setzt Mitchell ihre Untersuchung bei der sich verändernden Arbeitswelt an, die sie aus einer geographischen Perspektive vorantreibt: „What work is available is a geographical question“ (S. 6) und konkret anhand eines zentralen Konzeptes der marxistischen Geographie, dem der ungleichen Entwicklung. Um das Phänomen der *ungleichen Entwicklung* auszuführen, setzt Mitchell bei zwei zentralen Widersprüchen der kapitalistischen Produktionsweise an. Zum einen argumentiert sie mit dem *Klassenwiderspruch*, den Mitchell in marxistischer Tradition über den durch Konkurrenz bedingten Zwang, die Profitrate durch Ausbeutung der Arbeitskraft zu steigern, ableitet.

Dieser Klassenwiderspruch ergibt sich aus der Sichtweise, dass aus der Logik der kapitalistischen Produktionsweise grundsätzlich unterschiedliche Interessen entstehen: Einerseits das Interesse die Arbeitskraft vor Ausbeutung zu schützen und andererseits den Mehrwert möglichst zu steigern, der sich aus dem durch die Arbeitskraft entstandenen Wert ergibt, der nicht an die Arbeitskraft ausgeschüttet wird.

Zum anderen argumentiert Mitchell mit dem Konzept der *Überakkumulation*. Diese zweite grundsätzliche Widersprüchlichkeit des Kapitalismus zeigt sich, wenn der Produktionsprozess zu gut läuft und sich das Kapital durch die gesteigerten Profitraten bis zu einem Ausmaß anhäuft, dass es in seiner Erscheinung als Produktionsmittel, bei jeder weiteren Steigerung zu Überproduktion führen würde und somit eine Krisenhaftigkeit hervorruft. Mitchell argumentiert an dieser Stelle mit Harveys Konzept des *spatial fix* weiter, womit sie nahelegt, dass in der Phase der Überakkumulation durch Expansion der kapitalistischen Produktionsweise einer Krise temporär vorgebeugt werden kann.

Diese Bestimmung *allgemeiner* Merkmale der kapitalistischen Produktionsweise setzt Mitchell in eine Wechselbeziehung mit historisch-räumlich *spezifischen* Merkmalen, um das Konzept der *ungleichen Entwicklung* und ihre Auswirkungen auf den Wandel der Arbeitswelten noch näher auszuführen. Hierfür baut sie ihre Narration anhand der sich verändernden (*spatial*) *division of labor* auf. Ausgangspunkt für diese historische Untersuchung der arbeitsteiligen Organisation der Produktionsweise ist Adam Smiths Beschreibung einer Stecknadelfabrik, in der eine Effizienzsteigerung durch die Zerteilung des Arbeitsprozesses in Einzelschritte erzielt wird. Aufbauend auf Überlegungen zu Konsequenzen aus dieser arbeitsteiligen Organisation geht Mitchell sich verändernden sozialen Beziehungen im Arbeitsprozess nach, die sich in immer komplexeren Hierarchien zeigen. Auf diese Weise arbeitet Mitchell unterschiedliche Erscheinungsformen der kapitalistischen Produktionsweise heraus, welche von der Industrialisierung über den Fordismus bis hin zum gegenwärtigen Neoliberalismus reichen.

Die Unterschiede zwischen Fordismus und Neoliberalismus werden mit Masseys Analyse, ausgehend vom vordergründig innerhalb des fordistischen Staates organisierten Kapitalismus, hin zu einer zunehmenden Entgrenzung und daraus resultierenden international ausgeweiteten Hierarchien in der arbeitsteiligen Produktionsweise, eingeführt. Bemerkenswert finde ich auch, dass in den durch Globalisierung komplexer werdenden Hierarchien der Produktionsweise, neben der Dimension des Klassenwiderspruchs auch laufend Dimensionen der Rassifizierung und der

Genderaspekte mitgedacht werden. Die Unterschiede zwischen der fordistischen und der neoliberalen Ausrichtung der kapitalistischen Produktionsweise sind ein Bezugspunkt auf den Mitchell im weiteren Verlauf des Buches immer wieder zurückkommt und damit mehr und mehr herausarbeitet. Zentral ist hierbei, dass Mitchell eine zunehmende Prekarisierung der Arbeitskraft durch marktorientierte Praktiken und Politiken argumentiert. Ein wesentliches Konzept, um diese Entwicklungen zu identifizieren ist jenes der *Glokalisierung*. Mitchell weist mit diesem Konzept auf die Problematik hin, dass die Finanzierung und Organisation von Arbeitsprozessen – basierend auf neuen technologischen Möglichkeiten – zunehmend auf globaler Ebene stattfindet (z. B. Transnationale Konzerne), die Regulierung jedoch auf nationaler Ebene bleibt, beziehungsweise Regulierungspraktiken sogar zunehmend auf lokale Ebenen, wie die der Stadt, verlagert werden. Dies hat den Effekt einer erheblichen Dynamisierung des Standortwettbewerbs und einen dadurch ansteigenden Konkurrenzdruck, was tendenziell zu einem Abbau sozialer Errungenschaften des fordistischen Staates führt.

Ausgehend von diesen Entwicklungen arbeitet Mitchell deren Auswirkungen auf Schule und Unterricht heraus. Sie argumentiert, dass ein zentraler Aspekt im Konkurrenzkampf der Standorte jener der Bildung ist, welche im Neoliberalismus verstärkt für die Schaffung von „Humankapital“ zu einem entscheidenden Faktor wird. Mitchell untersucht diese Entwicklung von der frühkindlichen Förderung, wobei sie von „Creating the Entrepreneurial Child“ spricht, bis ins Alter, indem sie Politiken und Praktiken des „Lifelong Learnings“ nachgeht.

Eine bemerkenswerte und meines Erachtens sehr fruchtbare Analyseebene, die Mitchell im Kontext sich verändernder schulischer Praktiken im Hinblick auf das Hervorbringen des „Entrepreneurial Childs“ einzieht, ist jene der *Gouvernementalität*. In dieser Sichtweise, die auf den französischen Philosophen Michel Foucault zurückgeht, wird betont, dass die Vorstellung des Vernünftigen, des Rationalen, aus gesellschaftlichen Verhältnissen hervorgebracht wird. Dies hat weitreichende Folgen, da die dominante liberale Freiheitsvorstellung sich mit der Möglichkeit einer freien Wahl unter gegebenen Bedingungen zufriedengibt. Diese Idee gipfelt im Bild des *Homo oeconomicus*, dessen Freiheit in der nutzenmaximierenden, rational getroffenen Entscheidung ihren Ausdruck findet. Da jedoch aus Foucaults Perspektive die gegebenen Bedingungen vorwegnehmen was rational ist, erscheint diese Freiheit als Zwang, der ohne zentrale Regierungsgewalt auskommt, da er als freie Wahl erachtet

wird. Mitchell untersucht aus dieser Perspektive Entscheidungen, die im Zusammenhang mit Erziehung und Bildung getroffen werden. Eltern und Kinder arbeiten – abgeleitet von einer von Marktlogiken durchdrungenen Rationalität – am „enterprise of the self“. Bildung wird dabei zur rational notwendigen Investition in das „Humankapital“, um in einer globalisierten „knowledge economy“, in der die Konkurrenz nur „einen Mausklick entfernt ist“, zu bestehen.

Dieser Gedanke der rational zwingenden Selbstoptimierung wird anhand von Beispielen sich verändernder Kindergeographien in den USA in einer bemerkenswerten Breite ausgeführt: Mit dem Übergang vom Fordismus zum Neoliberalismus unter Präsident Reagan in den 70er Jahren und damit einhergehender sinkender öffentlicher Investitionen bei gleichzeitiger Privatisierung bildet sich die *Neoliberale Stadt* heraus. Hier soll in diesem Zusammenhang die Abnahme öffentlicher Räume und der Anstieg von Konsumräumen betont werden. Dies hat auch Auswirkungen auf die Art wie sich Kinder in der Stadt aufhalten, was sich durch den zur gleichen Zeit stark verbreiteten Diskurs um „stranger danger“ verschärft. Ein Diskurs über Übergriffe von Fremden, der im krassen Gegensatz zu statistisch relevanteren häuslichen Gewalt steht; anhand dieser beiden Entwicklungen erklärt Mitchell die Abnahme des unbeaufsichtigten Spielens in der Stadt, was letztlich darin gipfelt, dass das unbeaufsichtigte Kind im öffentlichen Raum als eine Abweichung von der Norm erscheint. Diese Entwicklung der räumlichen Einschränkung in den Kindergeographien ist begleitet von einer abnehmenden Freizeit der Kinder und einem damit einhergehenden Marktzuwachs bei geplanten Aktivitäten im Sinne eines „pay for play“. Im Zuge der wachsenden „play-space industry“ erfreut sich auch das „edutainment“ wachsender Beliebtheit, das von den Versprechen der sicheren Umgebung und der produktiven Nutzung der Zeit getragen wird. An diesem impliziten Wunsch einer frühkindlichen Investition in das „Humankapital“ lehnen sich auch Versprechen von Spielsachenhersteller/innen an, wie etwa jene des Unternehmens „Baby Einstein“, die ebenfalls mit einem *Bildungsnutzen* ihrer „discovery kits“ werben.

Das Narrativ des ersten Teils, welches Mitchell anhand zahlreicher solcher Studien und Beispiele hervorbringt, läuft letztlich darauf hinaus, dass im Kontext der sich verändernden Arbeitswelten Verantwortlichkeiten entstehen, die sich in die Entscheidungsfindung bei Fragen um Erziehung und Bildung einschreiben. Das „Lifelong Learning“, von der frühkindlichen Förderung bis ins Alter, erscheint hierdurch als rational zwingende Investition, die der Verwertungslogik des

„Humankapitals“ folgt. Letztlich arbeitet Mitchell ein neues Verständnis des Selbst heraus, welches auch über veränderte Ansprüche an Schule und Unterricht zum Ausdruck kommt und dessen Wert zunehmend über ein Bestehen in der Konkurrenz bemessen wird.

Im zweiten Teil des Buches wird ebenfalls bei den Unterschieden zwischen der fordistischen und der gegenwärtigen neoliberalen Produktionsweise angesetzt. Mitchell geht dabei besonders auf soziale und kulturelle Entwicklungen ein, welche die sich verändernden Arbeitswelten widerspiegeln. Beispielsweise arbeitet sie den Wandel von multikulturellen zu kosmopolitischen Haltungen heraus. Dabei argumentiert sie, dass multikulturelle Zugänge, die sie als integrativ – verschiedene Religionen und Ethnien als Teil der Gesellschaft anerkennend – beschreibt, im fordistischen Staat stärkere Bedeutung hatten. Der fordistische Staat war – bei gleichzeitig imperialen Tendenzen – stärker national ausgerichtet, was sich auch in schulischen Bemühungen niederschlug. Mitchell arbeitet anhand von Fallstudien zu Kanada, England und den USA heraus, dass der Unterricht auf Integration in den Nationalstaat zielte. In einer globalisierten, neoliberalen Produktionsweise hingegen, verliert der Nationalstaat an Bedeutung und somit auch das integrative Potential des multikulturellen Zugangs. Das Ideal des „multicultural citizen“ wird vom Ideal des „global businessman“ abgelöst, was sich auch in einem Wandel schulischer Bemühungen ausdrückt und sich in einer Idealisierung kosmopolitischer Haltungen niederschlägt, die auf eine „global citizenship“ zielen. Dieses vordergründig begrüßenswerte Ideal des Weltbürger/innentums enttarnt Mitchell als eine Strategie des neoliberalen Projekts, ohne dabei jedoch in eine Romantisierung des fordistischen Nationalstaates zurückzufallen. Das multikulturelle Integrationsideal, welches dem fordistischen Staat und seinen Institutionen noch stärker Verantwortlichkeiten übertrug, wandelt sich zu einer konkurrenzziellen Integrationsweise, die die Verantwortlichkeit stärker bei den Individuen ansiedelt. Die Schule des neoliberalen Staates hat zunehmend Kompetenzen anzubieten, die der zukünftigen Arbeitskraft Wettbewerbsvorteile verschaffen sollen und ist weniger in der Verantwortung ein integratives Potential im Sinne einer Gemeinschaft in der Vielfalt zu entfalten.

Im dritten Teil des Buches, „The Reform Coalition“, analysiert Mitchell auf Akteur/innenebene Einflussnahmen auf Schulreformen mit einem Fokus auf die USA. Dabei arbeitet sie die Rolle von gemeinnützigen Stiftungen, wie die der *Bill & Melinda Gates Foundation* heraus, die sie neben anderen als Wegbereiter für den Anstieg von Public-Private Partnerships

im Bildungsbereich identifiziert. Als Begleiterscheinung dieser so herausgearbeiteten Privatisierungstendenz zeigt Mitchell die zunehmende Kommodifizierung der Bildung auf.

Durch diese hier angedeuteten ersten drei Teile ihres Buches spannt Mitchell einen breiten Bogen. Ausgangspunkt ihrer Analyse ist hierbei die sich verändernde Produktionsweise und damit einhergehend, sich verändernde Arbeitswelten. Mitchell verweist in diesem Zusammenhang auf den durch Deregulierungspraktiken hervorgerufenen Bedeutungszuwachs von Marktlogiken. Im Sinne eines historisch-dialektischen Materialismus geht Mitchell den sich daraus ergebenden Auswirkungen auf das soziale und kulturelle Zusammenleben nach. Auf Basis der Untersuchung des sich verändernden Zusammenlebens argumentiert sie ein neues Verständnis des Selbst im Sinne eines „enterprise of the self“.

Dieses ökonomische Selbst, welches seinen Wert zunehmend über ein bestehen in der Konkurrenz erfährt, kommt auch in den veränderten Ansprüchen an Schule und Unterricht, die einen Wunsch nach Wettbewerbsvorteilen in einer globalisierten „knowledge economy“ widerspiegeln, zum Ausdruck. Diese, für ihr Buch „Making Workers“, zentrale Argumentation untermauert Mitchell in den ersten drei Teilen des Buchs mit zahlreichen empirischen Hinweisen.

Mitchell gibt sich jedoch mit der bloßen Analyse nicht zufrieden und geht im vierten und letzten Teil des Buches, „Geographies of Resistance, Acts of Citizenship“, der Frage nach, wie sich unter gegebenen Umständen, oder gerade auf Grund der analysierten Bedingungen, kritisches Bewusstsein im Unterricht fördern lässt.

In ersten diesbezüglichen Überlegungen untersucht Mitchell außerschulische Formen der Widerständigkeit, die sich beispielsweise als Gegenbewegungen zu der Privatisierungstendenz im Schulsystem der USA bildeten. Um das Zusammenkommen dieser Gegenbewegungen zu erklären, verweist sie auf die Herausbildung einer kritischen Reflexivität („critical reflexivity“) als zentralen konstitutiven Moment. Mitchell deutet zwar mit Althusser darauf hin, dass Institutionen wie die Schule durchaus eine Funktion hinsichtlich einer Integration in herrschende Ideologien zukommen, doch unterstreicht sie auch, in Anlehnung an feministische Theorien, dass eine Irritation dieser Reproduktionstendenz des Hegemonialen möglich ist. Um dies auszuführen bezieht sich Mitchell auf die Vorstellung der multiplen Subjektposition, die das Individuum bestimmt (Frau, Lesbe, Schwarz, etc.). Hierin identifiziert Mitchell potenzielle Bruchlinien, die Widersprüche in der alltäglichen Reproduktion

des Hegemonialen hervorbringen können und auch kritische Reflexivität fördern können, die jedoch die eigene Eingebundenheit in die Reproduktion des Hegemonialen, von dem es kein äußeres gibt, mitdenken. Für Mitchells Argumentation ist zentral, dass sie an dieser Stelle auch noch explizit einen materiellen Ausdruck dieser Dialektik verlangt. Mitchell denkt die kritische Reflexivität auf die Konstruktion von Raum: „*Political subjectivity and visibility and voice come through claiming space and through the construction of space in moments of crisis. Spatial crisis creates political actors. At the same time, acts of resistance create political spaces*“ (S. 142). Auch wenn es auf den ersten Blick etwas abwegig erscheint, so gelingt es Mitchell doch diesen abstrakten Gedanken für den Unterricht fruchtbar zu machen, indem sie ihn auf die Wechselbeziehung von Maßstabebenen denkt und damit zu einer Suche nach dem Globalen im Lokalen, und umgekehrt, einlädt. Das Potential dieses Denken im Hinblick auf die Förderung politischer Subjektpositionen im Sinne der kritischen Reflexivität stellt Mitchell in weiterer Folge anhand von Unterrichtsbeispielen dar:

Eine dieser Unterrichtseinheiten entstand in Zusammenarbeit mit Sarah Elwood und wurde von ihnen als „counter-mapping“ benannt. Hierbei wurde mit Schüler/innen nach alternativen historischen Stätten gesucht, die für marginalisierte Gruppen von Bedeutung sind, aber weder auf verbreiteten Karten noch in Reiseführern vorkamen. Die historischen Stätten (z. B. Black Panther Zentrale) der lokalen Ebene wurden gemeinsam kartiert und dieser Prozess der gemeinsamen Geovisualisierung historischer Ereignisse wirkte als Katalysator für weitreichende Debatten über (rassistische) gesellschaftliche Verhältnisse von der Vergangenheit zur Gegenwart. Mitchell und Elwood arbeiteten anhand von den Kommentaren in den Karten der Schüler/innen und teilnehmender Beobachtung unter anderem heraus, dass dieses Nachgehen historischer Repressionen in den Nachbarschaften der Schüler/innen ein besonderes Potential birgt, um eine kritische Reflexivität – eben auch in Hinblick auf eigene Eingebundenheiten – zu fördern und damit ein Potential für eine Transformation des „private citizen to public activists“ zu bereiten.

Mitchell beendet ihr Buch mit den Worten: „*Re-making citizens is thus a geographical task. [...] Radical geographies are collective hopes and concrete actions. They are people and places, connected by memory and imagination. Radical geographies are a manifesto for change*“ (S. 164). Dieser Beitrag endet mit einer klaren Buchempfehlung und der Hoffnung, dass in *GW-Unterricht* noch viele Beiträge folgen, die dieses „manifesto“ fortführen und erweitern. (Michael Lehner)

Literatur

- Belina, B., Petzold, T., Schardt, J., & Schipper, S. (2013). Die Goethe-Universität zieht um. Staatliche Raumproduktion und die Neoliberalisierung der Universität. *Sub\urban: Zeitschrift Für Kritische Stadtforschung*, 1 (1), 49–74.
- Gryl, I., & Naumann, J. (2016). Mündigkeit im Zeitalter des ökonomischen Selbst? Blinde Flecken des Geographielernens bildungstheoretisch durchdacht. *GW-Unterricht*, 1 (141), 19–30.
- Jank, W., & Meyer, H. (2018). *Didaktische Modelle: alle Schulformen* (12. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Jekel, T., Lehner, M., & Vogler, R. (2017). „... das sind doch nur Lausbubenstreiche!“ Geographiedidaktische Zugänge zum Umgang mit rechtsextremen Symbolen im öffentlichen Raum. *GW-Unterricht*, 1 (145), 5–18.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Kron, F. W., Jürgens, E., & Standop, J. (2014). *Grundwissen Didaktik* (6. Aufl.). München: UTB GmbH.
- Porsch, R. (Hrsg.) (2016). *Einführung in die Allgemeine Didaktik: ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Münster, New York: Waxmann.
- Schöller, O. (2004). Vom Bildungsbürger zum Lernbürger. *PRO-KLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, 34 (137), 515–534.
- Schulz, W. (1980). Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung. Seine Funktion in der Alltagspraxis. In B. Adl-Amini & R. Künzli (Hrsg.), *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung* (S. 49–87). München: Juventa-Verlag.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik: eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.