



Universität Potsdam



Bastian Schulz

Neoliberalisierung des Urbanen

Ein (gewollt) blinder Fleck im
stadtgeographischen Unterricht?

Potsdamer Geographische Praxis

Bastian Schulz

NEOLIBERALISIERUNG DES URBANEN

Ein (gewollt) blinder Fleck im stadtgeographischen Unterricht?

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de/> abrufbar.

Universitätsverlag Potsdam 2017

<http://verlag.ub.uni-potsdam.de/>

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam
Tel.: +49 (0)331 977 2533 / Fax: -2292
E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Die Schriftenreihe *Potsdamer Geographische Praxis* wird herausgegeben vom Institut für Geographie der Universität Potsdam.

ISSN (print) 2194–1599
ISSN (online) 2194–1602

Masterarbeit, Universität Potsdam, 2014
Das Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.
Gestaltung: André Kadanik, Berlin
Satz: Ute Dolezal
Titelfotos: Vagisen Varatharajah
Druck: docupoint GmbH Magdeburg

ISBN 978-3-86956-403-6

Zugleich online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam:
URN <urn:nbn:de:kobv:517-opus4-396647>
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-396647>

INHALTSVERZEICHNIS

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	8
1 EINLEITUNG	9
2 GEOGRAPHIE ALS POLITISCHE BILDUNG – EINE „VERGESSENE“ GEOGRAPHIEDIDAKTISCHE DENKFIGUR?	13
2.1 Geopolitik – Die offene Wunde des Geographischen	15
2.1.1 Geodeterministische Denkmuster	16
2.1.2 Das Nationalstaatenkonzept.....	17
2.1.3 (Sozial-)Darwinistisches Leitparadigma	18
2.1.4 Staatsorganizismus	18
2.1.5 Imperialismus und Kolonialismus.....	19
2.1.6 Geopolitik im Dritten Reich.....	20
2.1.7 Instrumentalisierung des Geographieunterrichts im Deutschen Reich und während des Nationalsozialismus	20
2.1.8 Vergangenheit der (politischen) Geographie – „O du Ausgeburt der Hölle!“	21
2.2 Der Kieler Geographentag und die „Schmuddelkinder“ – Impuls für einen Aufbruch in eine neue Geographie.....	24
2.3 Geographie als politische Bildung – es wird allerhöchste Zeit	27
2.3.1 Das Schramke’sche Fundament und der Anbau einer Geographie als politische Bildung.....	27
2.3.2 Hasses Orientierung an sozialwissenschaftlichen und philosophischen Grenzverläufen und Brüchen.....	32
2.3.3 Vielhabers emanzipativer Anspruch	34
2.3.4 Wider die Kritik – Rettung der physischen Geographie	35

2.4	Geographie als politische Bildung turnt an?	37
3	NEOLIBERALE STADT – WO DER MARKT DAS POLITISCHE HANDELN ERSETZT	41
3.1	Neoliberalismus – ein theoretischer und historischer Überblick .	43
3.2	New Public Management – Angriff der Ökonomie auf die Politik	48
3.3	Das Leitbild „unternehmerische Stadt“	54
3.3.1	Wandel von der europäisch-wohlfahrtsstaatlichen zur neoliberalen Stadtpolitik.....	56
3.3.2	Konkrete unternehmerische Neuausrichtungen und die problematischen Auswirkungen der lokalen Stadtpolitik	59
3.4	Silberstreifen am Horizont – Wider die Neoliberalisierung und ein Recht auf Stadt	64
3.5	Zwischenfazit: Neoliberale Stadt im politisch bildenden Geographieunterricht	68
4	ANALYSE UNTERSCHIEDLICHER MEDIEN	71
4.1	Inhaltsanalytischer Zugang	72
4.2	Festlegung der Analysemedien	74
4.3	Beschreibung der Entstehungssituation der zu analysierenden Medien	77
4.4	Leitende Fragen und Festlegung der Analysekriterien	79
4.5	Thematisch-fachwissenschaftliche Analyse	81
4.5.1	Rahmenlehrpläne Geographie Primarstufe, Sekundarstufe I, gymnasiale Oberstufe Brandenburg	81
4.5.2	Analyse ausgewählter Schulbücher.....	88
4.5.3	Auswertung der <i>mind-maps</i>	99
4.5.3.1	<i>Quantitative Auswertung</i>	100
4.5.3.2	<i>Qualitative Auswertung</i>	102

4.6 Didaktische Analyse	105
4.6.1 Rahmenlehrpläne Geographie Primarstufe, Sekundarstufe I, gymnasiale Oberstufe Brandenburg	105
4.6.2 Analyse ausgewählter Schulbücher.....	110
4.6.2.1 <i>Analysekriterien für die Schulbuchanalyse</i>	111
4.6.2.2 <i>Ergebnisse der Schulbuchanalyse</i>	112
4.6.3 Analyse ausgewählter <i>mind-maps</i>	115
4.7 Zusammenfassung der Ergebnisse	116
5 UNTERRICHTSPRAKTISCHE IDEEN ZUR INTEGRATION DER NEOLIBERALISIERUNG DES URBANEN IN EINEM POLITISCH BILDENDEN GEOGRAPHIEUNTERRICHT	119
5.1 Potsdamer Platz – ein Ort für jedermann?	121
5.1.1 Projektablauf.....	122
5.1.2 Didaktische Begründung.....	125
5.2 Veräußerung der kommunalen Wohnungsbestände	127
5.2.1 Das Wertequadrat	128
5.2.2 Didaktische Begründung.....	131
5.3 USA – Wirtschaftsmacht der Welt?	132
5.3.1 Ablauf der Unterrichtseinheit	132
5.3.2 Didaktische Begründung.....	135
6 KONKLUSION UND AUSBLICK	137
LITERATUR.....	143
ANHANG.....	159

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1:	Unterrichtsprinzipien eines politisch bildenden Geographieunterrichts	30
Abb. 2:	Analysegerüst und Operatoren	82/83
Abb. 3:	Beispiel einer komplexeren <i>mind-map</i>	99
Abb. 4:	Beispiel einer einfachen <i>mind-map</i>	100
Abb. 5:	Durch Studierende benannte stadtgeographische Themenfelder ihres erlebten Geographieunterrichts	101
Abb. 6:	Berlin und London sind schön, die Städte in der dritten Welt haben ein Versorgungsproblem	103
Abb. 7:	Marginalisierungsprobleme gibt es nur im globalen Süden	104
Abb. 8:	Verankerung von Leitideen einer Geographie als politische	106
Abb. 9:	Aufgabentypen der analysierten Schulbücher	113
Abb. 10:	Neoliberalisiertes Berlin in einem politisch bildenden Geographieunterricht	120
Abb. 11:	Ablauf des Projektes: Potsdamer Platz – ein Ort für jedermann?	124
Abb. 12:	Wertequadrat – Veräußerung kommunaler Wohnungsbestände?	130
Abb. 13:	USA – Wirtschaftsmacht der Welt?	134
Abb. 14:	In die didaktische Analyse einbezogene Textstellen des RLPP	160/161
Abb. 15:	In die didaktische Analyse einbezogene Textstellen des RLP Sek I	162/163
Abb. 16:	Zuordnung der einzelnen Aufgabenstellungen der Schulbücher zu den Merkmalen einer Geographie als politische Bildung	164/165
Abb. 17:	Zuordnung der einzelnen Aufgabenstellungen der Schulbücher zu den Merkmalen einer Geographie als politische Bildung	165

1 EINLEITUNG

Wenngleich eine Wissenschaftsdisziplin im eigentlichen Sinne nicht über ihren Forschungsgegenstand zu definieren ist, ist doch zu konstatieren, dass das Städtische für die Geographie seit langem einen Raum zum Beforschen darstellt und Anlass zu unterschiedlichsten fachwissenschaftlichen Diskursen gibt. Die stadtgeographische Literatur ist vielfältig und breitflächig aufgestellt. So geht es darum, (typische) Stadtstrukturen zu erkennen, Stadtentwicklungen nachzuzeichnen, vorzudenken oder zu evaluieren, Leitbilder aus den geführten Diskursen zu extrahieren, sie (kritisch) zu beleuchten oder im Diskurs selbst erst zu schaffen. Insbesondere der im Titel der Arbeit angedeutete und ausufernde Prozess der Neoliberalisierung wird in der heutigen Zeit von einigen Geographinnen und Geographen¹ (und anderen sozialwissenschaftlichen Akteuren) intensiv untersucht. Peck und Tickell stellen diesbezüglich fest: „Neoliberalism seems to be everywhere“ (Peck, Tickell 2002: 380). Ausgehend von dieser Feststellung obliegt es einer kritisch-geographischen Wissenschaft, eine Gegenposition zum vermeintlich „wahren“ *common sense* einzunehmen und die mit dem Neoliberalismus verbundenen wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Prozesse zu analysieren, sie in ihrem Wesensgehalt verstehen zu lernen und ihre Auswirkungen in den Blick zu nehmen, sich ihrer bewusst zu werden, um sie wiederum kritisch zu hinterfragen und dort, wo nötig, zu verändern.

Es scheint nur logisch, dass sich auch der Geographieunterricht dem Thema Stadt in vielfältiger Art und Weise annimmt. Insbesondere die Neoliberalisierung sollte Teil eines modernen stadtgeographischen Unterrichts, der Anschluss an die Fachdebatten sucht, sein. Ableitend aus dieser Forderung stellt sich daher eine Reihe von Fragen: Wie wird das Urbane unterrichtet? Welche Themen werden

¹ In dieser Arbeit soll eine gendergerechte Sprache wie folgt realisiert werden: Es werden in zufälliger Reihenfolge entweder die weibliche oder die männliche Form oder beide Formen gleichzeitig genutzt. Trotzdem sind stets *alle* sozialen Geschlechter gemeint. Ist eine spezielle Form des sozialen Geschlechts gemeint, ergibt sich dies in der Regel aus dem Kontext. Damit kommt diese Arbeit der Forderung nach einer gendergerechten Sprache (vgl. Universität Potsdam (Hrsg.) 2012) im Sinne einer geschlechterverwirrenden Sprache (vgl. Butler, J. 1991: 218) nach.

besprochen? Welche Perspektive nimmt der Geographieunterricht ein? Wird das Leitbild der unternehmerischen Stadt² explizit thematisiert?

Ein moderner Geographieunterricht, so die Auffassung, die in dieser Arbeit vertreten wird, ist ein politisch bildender Unterricht – wie er bereits in den 1970er Jahren von einigen Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern gefordert wurde – der sich der Thematik der Neoliberalisierungstendenzen des Urbanen aus einer gesellschaftskritischen Haltung annimmt. Daher stellt sich die Frage, wie so ein gesellschaftskritischer und politisch bildender Geographieunterricht aussehen könnte? Welche methodischen und didaktischen Prämissen weist er auf? Verschreibt sich der heutige Geographieunterricht bereits einer politisch bildenden Idee?

Diesen Fragen wird auf unterschiedlichen Wegen nachgegangen, weshalb die folgende Arbeit grob in einen theoretischen und einen analytisch-empirischen Teil untergliedert werden kann. Im ersten Teil sollen eine didaktische Grundlegung (Geographie als politische Bildung) sowie eine fachwissenschaftliche Grundlegung (Neoliberalisierung des Urbanen) der Arbeit stattfinden, die maßgeblich den sich anschließenden analytischen Zugang strukturieren.

Diesem Ansatz folgend wird im ersten Teil der Arbeit die Denkfigur „Geographie als politische Bildung“ in einer historisch-diskursiven Rekonstruktion – beginnend bei der Entwicklung der geopolitischen Disziplin – dargestellt, daraus ableitend erklärt, warum diese Denkfigur (bewusst) in Vergessenheit geraten ist und abschließend trotzdem deren Anschlussfähigkeit für den heutigen Geographieunterricht aufgezeigt. Die Leitgedanken einer Geographie als politische Bildung legitimieren die Behandlung der Neoliberalisierung des Urbanen im Unterricht. In dieser Arbeit wird den Gedanken einer Geographie als politisch Bildung folgend, die Auffassung vertreten, dass sich Geographie(-unterricht) als ein gesellschaftswissenschaftliches Fach versteht und ein Thema wie das Urbane nicht ausschließlich aus landschaftsgeographischer, topographisch-beschreibender und/oder stadtplanerischer Perspektive zu betrachten hat, sondern sich im Sinne eines aufklärungsorientierten Unterrichts fragen muss, welche Macht- und Herrschaftsstrukturen im Urbanen erkennbar sind, welche politischen, sozialen und ökonomischen Aushandlungsprozesse stattfinden und wer deren diskursbestimmende Akteure sind. Gleichzeitig wird deutlich gemacht, warum eine solche unterrichtliche Perspektive aufgrund der Fachhistorie bis heute auf fachpolitischen Widerstand stößt und dem Geographieunterricht somit blinde Flecken beschert.

Ausgehend von einem (ideologischen) Wandel von einer europäisch-wohlfahrtsstaatlichen hin zu einer an Konkurrenz- und Marktlogiken orientierten Stadtentwicklungspolitik folgt die umfängliche Darstellung des Leitbildes der neoliberalen Stadt. Dem voran geht eine überblicksartige Erklärung der Axiome

2 Die Begrifflichkeiten „unternehmerische Stadt“ und „neoliberale Stadt“ werden in dieser Arbeit synonym gebraucht und stets kritisch betrachtet. Während ersteres im (gesellschaftlichen) Diskurs häufig positiv konnotiert genutzt wird und die Vorteile des betriebswirtschaftlichen Denkens impliziert, wird die Begrifflichkeit „neoliberale Stadt“ in der Regel von den diesem Leitbild kritisch gegenüberstehenden Akteuren genutzt. Im Zuge der aufkommenden Protestbewegungen ist die „neoliberale Stadt“ zu einem Kampfbegriff geworden.

des Neoliberalismus. Dabei schließt sich diese Arbeit konsequent dem in der geographischen Debatte geführten kritischen Gegendiskurs zur dominierenden neoliberalen Argumentation an.

Dem folgt der empirisch-analytische Teil. Die theoretischen Erkenntnisse sollen als verdichtete Operatoren für eine kritische Analyse des stadtgeographischen Unterrichts nutzbar gemacht werden. Die Analyse stützt sich dabei auf drei unterschiedliche Medien. Zunächst sollen die Rahmenlehrpläne Geographie Sekundarstufe I und II sowie der Rahmenlehrplan der Primarstufe hinsichtlich des Themas (neoliberale) Stadt analysiert werden. Dem folgt die Analyse ausgewählter Schulbücher bzw. Schulbuchseiten, die sich explizit mit Themen zur „Stadt(-geographie)“ beschäftigen. Abschließend sollen die von Studienanfängerinnen der Geographie erstellten *mind-maps* ausgewertet werden. Die Materialien werden dabei hinsichtlich der Leitfragen, die sich aus dem theoretischen Teil der Arbeit ableiten, mittels inhaltsanalytischen Zugangs erschlossen.

Schließlich wird der Versuch unternommen, ausgehend von einer Geographie als politische Bildung, einen Zugang zur Neoliberalisierung des Urbanen im Unterricht zu skizzieren. Am Beispiel Berlins sollen aktuelle neoliberale Tendenzen und damit einhergehende Konflikte aufgezeigt werden. Ziel soll es jedoch nicht sein, eine didaktisch rekonstruierte Unterrichtsreihe und Feinplanung zur neoliberalen Stadt zu präsentieren. Vielmehr ist damit der Anspruch verbunden, die theoretischen Darlegungen einer Geographie als politische Bildung sowie der Neoliberalisierung des Urbanen miteinander zu verknüpfen, um somit eine unterrichtspraktische Denk- und Stoßrichtung für den sozialwissenschaftlichen und kritisch-emanzipativen Geographieunterricht aufzuzeigen.

2 GEOGRAPHIE ALS POLITISCHE BILDUNG – EINE „VERGESSENE“ GEOGRAPHIEDIDAKTISCHE DENKFIGUR?

Geographie als politische Bildung ist eine geographiedidaktische Denkfigur, die in den 1960er Jahren erstmalig in einem kleinen Kreis von Geographiedidaktikern und vereinzelt auch Fachwissenschaftlerinnen diskutiert wurde. In Deutschland hatte die Geographie, gedacht als politische Bildung, keine langanhaltende Wirkung auf die Schulgeographie und den Unterricht (vgl. Uhlenwinkel 2005: 7). Denn beinahe reflexartig traten gleichzeitig mit den ersten Verfechterinnen des Ansatzes auch Gegner auf das geographische Parkett, deren Contra-Argumente bis heute den gleichen Kern aufweisen, nämlich die Befürchtung, die physische Geographie und damit ein wesentlicher Bestandteil des Geographischen würde durch diesen Ansatz marginalisiert. So bewegt sich der Ansatz aktuell zwischen dem Image einer „vergessenen“ Denkfigur einerseits, die nur von Wenigen in der gegenwärtigen geographischen Debatte rezipiert wird (vgl. Vielhaber 2006: 333 ff.), und einer verheerenden „Achse des Bösen“⁴ andererseits, die – so die Argumentation der Gegner – die Abschaffung der Fachdidaktik oder sogar des Faches mit sich bringt (vgl. Rauchfuß 1981: 27 ff.). Für die Ablehnung dieses Ansatzes können im fachhistorischen Rückblick auf die Wissenschaft bzw. auf das Fach zwei wesentliche Gründe ausfindig gemacht werden. Das ist zum einen die schwerwiegende und unrühmliche Vergangenheit der Geographie als Instrument des Politischen und zum anderen die mit dem Ansatz verbundenen Forderungen nach Veränderung eines „lieb gewonnenen“ länderkundlich und physisch-geographisch orientierten Geographieunterrichts.⁵ Während Rauchfuß proklamiert, dass die

4 Im Jahre 1981 übte insbesondere Rauchfuß eine vehemente Kritik an einer Geographie als politische Bildung und beschränkte deren Verfechter auf die Geographie(-didaktiker/innen), die in den Städten Göttingen, Kassel, Oldenburg und Osnabrück lehrten (vgl. Rauchfuß 1981: 27).

5 Obwohl die Debatte gegen das länderkundliche Schema insbesondere von Schultze bereits in den 60er Jahren intensiv geführt wurde und er die Stärkung des exemplarischen Prinzips forderte (vgl. Schultze 1970: 227 ff.), weisen

physische Geographie aus dem Geographieunterricht verschwindet, sobald sich die Geographie zur politischen Bildung bekennt, erwidert Schramke, dass der Geographieunterricht „seit jeher politisch erziehende Funktionen erfüllt“ (Schramke 1990: 67) hat. Jannsen macht zudem deutlich, dass die physische Geographie nicht aus dem Unterrichtsgeschehen verschwinden würde, sondern sie lediglich auf eine andere Art und Weise in das Unterrichtsgeschehen eingearbeitet werden muss, um mit den Zielen einer Geographie als politische Bildung konform zu gehen (Jannsen 1982: 20).

In diesem Abschnitt wird die historische Verbandelung von Politik und Geographie dargestellt und daraus ableitend erklärt, weshalb diese Verbindung für Geographinnen und Geographen stets einen „bitteren“ Beigeschmack hat. Dieser Beigeschmack wiederum erklärt, weshalb es eine Geographie als politische Bildung so schwer hat, im deutschen Kontext auf offene Ohren zu stoßen. Gleichzeitig soll der Kieler Geographentag im Jahre 1969 als Initialpunkt und Chance für die Geographie als politische Bildung dargestellt sowie die Merkmale, die Anschlussfähigkeit und die sich aufdrängende Aktualität der Denkfigur in der heutigen fach(-didaktischen) Debatte diskutiert werden.

viele Rahmenlehrpläne bis heute in Ansätzen oder sehr dominant eine länderkundliche Strukturierung auf (z. B. Ministerium für Jugend, Bildung und Sport (Hrsg.) 2008: 19/ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) 2002: 24).

2.1 Geopolitik – Die offene Wunde des Geographischen

Die Geopolitik ist eine Teildisziplin der Geographie, die nach der geographischen Dimension von Politik fragt. Durch die Verbindung von Raum, Politik und Geographie bestimmte diese Wissenschaftsdisziplin vom 19. Jh. bis zum 20. Jh. auf unrühmliche Weise maßgeblich die „gesellschaftlichen Praktiken einer Epoche“ (Reuber 2012: 69) durch ihre theoretischen Ansätze mit. So sind Rassismus, Überlegenheitsdenken und die mit diesen Ideen begangenen Gewalt- und Gräueltaten in der deutschen Geschichte ein Resultat des in dieser Zeit geführten Diskurses in und zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Angesichts solcher Ereignisse und Verbindungen mag die konditionierte Abwehrhaltung einiger (deutscher) Geographinnen und Geographen verständlich erscheinen – so will man sich von derlei erschreckender Vergangenheit nur allzu gern distanzieren (bzw. sie vergessen?) – jedoch macht Redepenning deutlich, dass es im (politischen) Alltag eine unüberschaubare Fülle an geopolitischen Phänomenen und Akteuren gibt (vgl. Redepenning 2013: 312), deren häufig monokausale Argumentationen nicht unreflektiert und unkommentiert im gesellschaftlichen Diskurs belassen werden können. Der Umgang mit der Disziplingeschichte muss daher dem geschichtshistorischen Umgang gleichen: Aufarbeitung, Verarbeitung und Reflexion. Diesbezüglich merkt Reuber an: „[...] der Einstieg in die Geschichte [der Geopolitik] selbst [ist] bereits ein Teil der Analyse: Die Entstehung der Politischen Geographie ist aus heutiger Sicht ihr eigenes Lehrstück [...]“ (Reuber 2012: 69). Diesem Grundsatz folgend, werden an dieser Stelle fünf ideengeschichtliche Denkrichtungen skizziert, deren Grundannahmen maßgeblich die Argumentationslogik der früheren Geopolitik charakterisieren. Das sind der Geodeterminismus, das bis heute stark vertretene Konzept der Nationalstaaten, das darwinistische Leitparadigma, der Staatsorganizismus sowie die zeitgeschichtlichen Phänomene Imperialismus und Kolonialismus (Reuber 2012: 70). Dem schließt sich die Betrachtung der Geopolitik im Dritten Reich und im damaligen Geographieunterricht an. Abschließend soll kurz der aktuelle Stand der Geopolitik dargestellt werden.

Im Zuge der Aufarbeitung wird im wissenschaftlichen Diskurs dem Begriff der Geopolitik, also der Durchsetzung politischer Interessen mittels der Geographie, häufig der Begriff der politischen Geographie, also der wissenschaftsgeographischen Reflexion der Politik, gegenübergestellt. Das ist eine für diese Arbeit wenig zielführende Unterscheidung und auch nicht von allen Geographen getragene, da die Grenze zwischen beiden Sichtweisen häufig nicht trennscharf zu ziehen ist. Vielmehr ist genau diese „Janusköpfigkeit“ (Redepenning 2013: 312) ein inhärenter und damit unauflösbarer Bestandteil der Geopolitik, den es zu begreifen gilt.

2.1.1 Geodeterministische Denkmuster

Natur- bzw. geodeterministische Logiken waren insbesondere im 18. und 19. Jh. starke Narrative in den gesellschaftlichen wie auch fachgeographischen Debatten. Grund dafür ist die mit der Begründung der modernen Geographie durch Alexander von Humboldt chorologische und explikative Ausrichtung der Wissenschaftsdisziplin (vgl. Borsdorf 2007: 96). Es wurde versucht, sinnstiftende und strukturgebende Erklärungen für die vielen unterschiedlichen Beobachtungen auf der Erde vorzunehmen. Dabei ist in vielen Begründungen stets ein deterministisches Prinzip erkennbar. Determinismus ist eine Vorstellung, in der es stets eine eindeutige Ursache-Wirkungskette gibt. Das bedeutet, dass bestimmte Bedingungen zwangsläufig eine entsprechende Erscheinung hervorrufen. Determinismus beinhaltet somit die Auffassung von naturgesetzlichen, d. h. unumstößlichen Wahrheiten (vgl. Mönter 2013: 276). Während diese Logik bei physisch-geographischen Erklärungen, beispielsweise beim begründeten Zusammenhang von Ernteerträgen und Bodenqualität, eine ernstzunehmende Berechtigung aufweist, überträgt die geodeterministische Idee diese einfache Ursache-Wirkungs-Logik unzulässigerweise auf den Menschen. Es wird davon ausgegangen, dass ein teleologischer Zusammenhang zwischen den physischen Bedingungen einerseits und dem menschlichen Verhalten andererseits existiert. Humboldt beispielsweise versuchte mit seinen geodeterministischen Erklärungen eine „Einsicht in das harmonische Zusammenwirken der Kräfte“ (Humboldt 1808, zit. nach Borsdorf 2007: 96) zu erlangen. Zu welchen „Einsichten“ die Gelehrten damals kamen, ist zum Beispiel in der physischen Geographie von Immanuel Kant bei der Charakterisierung Afrikas und einzelner afrikanischer Staaten nachzulesen:

Alle diese Nationen [...] haben gemein, dass bei ihren Frauenzimmern die Schamtheile eine Ungestaltheit annehmen, die ihrer Bestimmung hinderlich ist, so daß Beschneidung der Frauenzimmer hier nothwendig, und auch bei Heiden und Juden und Christen, im gleichen Gebrauch ist. Vielleicht liegt der Grund in der Hitze, die alle Glieder erschlafft und dehnt. Ihre Brüste hangen ihnen bis über den Unterleib. Die Ohren, wenn sie fleißig Ringe tragen, berühren die Schultern. Im 20ten Jahr sind die Frauen nicht mehr entbindungsfähig. (Kant, 1802: 256)

Es wird sehr deutlich, dass die Hitze, begründet durch die erhöhte Sonneneinstrahlung in diesen Breitengraden (im Zitat sind Staaten südlich von Ägypten gemeint), die Ursache für das Aussehen (=Wirkung) der Geschlechtsteile der Frauen ist. Gleichzeitig werden die natürlichen Verhältnisse als unumstößliche Legitimation für die Praktik der Beschneidung herangezogen. Derlei klimadeterministische Argumentationsmuster sind bei einer Vielzahl bis heute geschätzter

Gelehrter, Philosophen und Geographen der damaligen Epoche der Aufklärung wiederzufinden. Kant stellt hier die Regel, nicht etwa die Ausnahme dar.

Die Idee des Geodeterminismus wird heute von Geographen weitestgehend als Irrweg des geographischen Denkens verstanden. Eindeutig geodeterministische Folgerungen werden daher in aktuell-geographischen Diskussionen wohl nicht mehr zu finden sein. Mönter macht jedoch darauf aufmerksam, dass in einigen Argumentationen ein latenter Geodeterminismus wiederzufinden ist. Dieser latente Geodeterminismus umfasst Einstellungen und Ansätze, die eine eindeutige Ursache-Wirkungs-Relation zwar nicht explizieren, aber implizit durch die Art und Weise des Argumentierens befördern bzw. fragliche Leerräume schaffen, die schnell durch naturdeterministische Antworten gefüllt werden könnten (vgl. Mönter 2013: 279). So zeigte bereits Hard, dass insbesondere Aphorismen, Sprichwörter oder ganze Gedichte eine naiv geodeterministische Gedankenwelt eröffnen können (vgl. Hard 1973: 212, zit. nach Mönter 2013: 280): „Die See lockt die Griechen aufs Meer und an die kleinasiatischen Gestade“ oder „Die Bauernhäuser Südtirols sind ein treues Spiegelbild der Natur dieses Landes“. Hard spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „poetischen Geodeterminismus“ (Hard 1982: 105).

2.1.2 Das Nationalstaatenkonzept

Neben dem Naturdeterminismus erstarkte im Zuge des aufkommenden Nationalismus im 19. Jh. die Idee von Nationalstaaten. Die feudalen Strukturen, insbesondere das Lehnswesen, lösten sich nach und nach auf. An die Stelle des Abhängigkeitsverhältnisses zwischen Landesherr und Bauern trat die Idee einer „territorial organisierten Disziplinargesellschaft“ (Reuber 2012: 72). Damit verbunden war die Herausbildung einer nationalen Identität, die sich aus einer lokal gebundenen Geschichte speist und diese gleichzeitig fortwährend produziert, um den „gesellschaftlichen Identitätskonstruktionen“ (ebenda) Vorschub zu leisten. Neben der historischen gesellte sich eine naturalistische Dimension zum Konstruktionsprozess hinzu, die die Nation als etwas Natürliches, Gottgegebenes und somit Unveränderbares darstellte. Damit verbunden war gleichzeitig die Vorstellung, ein schicksalhaft vereinigtes Volk zu bilden, dessen uneingeschränktes Recht der gemeinschaftliche Besitz des Bodens ist. Diese im Nationalismus des 19. Jh. entstandene Blut-und-Boden-Ideologie wurde später stark von der nationalsozialistischen Ideologie des Dritten Reichs rezipiert. Die Verkopplung von (kultureller) Identität und Raum war zur damaligen Zeit ein häufig befürwortetes geopolitisches Denkmuster unter Geographen. Bis heute spielt die Kultur-Raum-Kopplung eine wesentliche Rolle in der geographischen Auseinandersetzung (ebenda: 44). Geht es aktuell um die Identifikation und die Dekonstruktion solcher Phänomene, so waren viele Geographen im 19. Jh. „eingefleischte“ Nationalisten, die maßgeblich an der nationalstaatlichen Identitätsbildung über territoriale Bindung beteiligt waren.

2.1.3 (Sozial-)Darwinistisches Leitparadigma

Charles Darwin entwarf auf der Grundlage seiner Beobachtungen der Tierwelt auf den Galapagos Inseln seine Evolutionstheorie und nannte sie Darwinismus. Kernpunkt dieser Theorie war die natürliche Auslese, nach der ausschließlich die am besten angepassten Individuen einer Tierart überleben und somit ihr genetisches Material weitergeben können. Das Prinzip „*survival of the fittest*“ wurde von den deutschen Geographen im 19. Jh. aufgenommen und auf das menschliche Zusammenleben projiziert (vgl. Reuber 2012: 72). Daraus erwuchs die Vorstellung, dass es eine bestimmte Ordnung im Geflecht von Natur, dem Raum und den dort lebenden Menschen geben muss. Folglich wurden die Kontinente mit der aus der Rasselehre entstammenden Einteilung unterschiedlicher Menschengruppen korreliert und geographische Modelle entwickelt. Es herrschte die Ansicht vor, dass in unterschiedlichen Erdteilen nur bestimmte Menschen überlebensfähig seien, da nur sie die nötigen biologischen Voraussetzung mit sich bringen, um den physischen Bedingungen standhalten zu können (vgl. ebenda). Diesen Gedanken weiterführend entstand die Illusion einer Homogenisierung und Entmischung von „Rassen“ zum Volkswohl.

Das vorab erwähnte nationalstaatliche Denkgerüst, gekoppelt mit der durch das sozialdarwinistische Paradigma hervorgerufenen Naturalisierung eines Staates und den damit natürlich erscheinenden Grenzen von Nationen führte zu einem Abgrenzungsprozess des eigenen Volkes vom anderen Volk (vgl. ebenda: 59). Konflikte entstanden dann, wenn „wissenschaftliche“ Erkenntnisse eine „falsche“ Grenzziehung illustrierten und ein Volk unrechtmäßig Gebiete eines anderen Volkes bewohnte. Diese Sichtweise öffnete im Verlauf der Geschichte Tür und Tor für ein Überlegenheits- und Großreichsdenken sowie von der Bevölkerung akzeptierte und unterstützte Kriege um „rechtmäßige“ Territorien (vgl. ebenda: 73).

2.1.4 Staatsorganizismus

Zu welchen wissenschaftlich fundierten Verirrungen der Wunsch nach einer unbedingten Verbindung einer physisch-geographischen und humangeographischen Perspektive führen kann, zeigt eindrucksvoll die politische Geographie Ratzels (vgl. Filipp 1975: 78 ff.; Reuber 2012: 73 f.; Schäfer 2007: 58). Gleichzeitig verhalf Ratzel dem bis heute praktizierten „politisch-länderkundlichen Gliederungsprinzip“ (Filipp 1975: 79) zu großer und offensichtlich nachhaltiger Anerkennung nicht nur bei Geographen.

Ratzels Geopolitik ist durchweg positivistisch und naturwissenschaftlich geprägt. Ausgangspunkt seiner Erklärungen für die gesellschaftliche Ordnung eines Staates sind dabei stets die vorherrschenden physischen Grundlagen. Ratzel – seines Zeichens Biologe – übertrug Basiskonzepte der Biologie auf die politisch-territoriale

Organisation eines Staates, um ihn als einen in sich funktionierenden und nach außen abgegrenzten Organismus darzustellen, in der alle Bestandteile (Flora, Fauna, Boden, Klima, Wirtschaft, Gesellschaft etc.) einzelne Organellen bilden, die so miteinander harmonieren, dass sie das Funktionieren eines größeren Ganzen ermöglichen. Folgerichtig kommt Ratzel anhand seiner Theorie zu dem Schluss, dass „sich die Eigenschaften eines Staates aus denen des Volkes und des Bodens zusammensetzen“ (Ratzel 1897: 5, zit. nach Reuber 2012: 74). Mit dieser Sichtweise essentialisierte Ratzel die in dieser Zeit entstehenden Nationalstaaten und verhalf der politischen Geographie somit zu einem konzeptionellen Fundament, bestehend aus einem nationalistischen sowie geodeterministischen Grundgedanken (ebenda: 73). Philipp kritisiert zu Recht die damit einhergehende monokausale Betrachtungsweise, die zu einer einseitigen Interpretation von Geschichte führte und führt (Filipp 1975: 79).

2.1.5 Imperialismus und Kolonialismus

Ratzel rechtfertigte mit seiner organizistischen Idee und mit Rückgriff auf die darwinsche Theorie im Fortgang auch die imperialen Grundgedanken der damaligen europäischen Gesellschaften. So erklärte er, dass es stets Völker geben wird, die herrschen und es im Gegenzug Völker geben muss, die natürlicherweise eine dienende Haltung einnehmen müssen. So entspricht es einer natürlichen Logik, dass die Staaten solange miteinander konkurrieren, bis sie alle ihre biologisch festgeschriebene Größe erreicht und sich ein natürliches Gleichgewicht eingestellt hat (Reuber 2012: 77). Ausgehend von einer solchen Logik hatten europäische Gesellschaften, insbesondere die politisch Mächtigen, eine Legitimation für die Kolonisierung der anderen Kontinente. Schließlich fühlten sie sich den herrschenden Völkern zugehörig, wollten dies auch beweisen und manifestieren. Gleichzeitig wurden auch die im Zuge der Kolonisierung entstehenden Kriege und kriegerischen Konflikte, die Unterwerfung und Ausbeutung anderer Gesellschaften, bis hin zu dem vom Deutschen Reich unter der Leitung des Generalleutnant Lothar von Trotha verübten Genozids an den Herero und Nama, gerechtfertigt. Angesichts der „Erfolge“, die Ratzels politische Geographie in der gesellschaftlich-politischen Rezeption erreichte, fand die geographische Teildisziplin der Geopolitik zunehmende Bedeutung und erfuhr auch kontextuelle Erweiterungen. So entwickelte beispielsweise Mackinger eine politische Geographie zum Dualismus von See- und Landmächten (vgl. Reuber 2012: 81). Den Höhepunkt des geopolitischen Denkens in der deutschen Geschichte bildete die wissenschaftliche Unterfütterung der nationalsozialistischen Ideologie, bei dem die o. g. Janusköpfigkeit am Ende komplett aufgelöst schien, da die wissenschaftlichen Akteure so stark mit dem ideologischen Geflecht des NS-Regimes verknüpft waren, dass sie stets im Dienste der Ideologie argumentierten.

2.1.6 Geopolitik im Dritten Reich

Die wesentliche wissenschaftliche und geopolitische Debatte war mit dem Beginn des NS-Regimes in Deutschland bereits gelaufen. Die nationalsozialistische Ideologie fand nur deshalb in weiten Teilen der Bevölkerung großen Zuspruch, weil ein Großteil von ihr bereits mit den biologistisch-essentialistischen Denkmustern sozialisiert wurde. Ratzels politische Geographie wurde in der NS-Diktatur zur Lebensraumideologie, die u. a. die gewaltvolle Annektierung Polens und anderer osteuropäischer Staaten unter der Losung „Lebensraum im Osten“ rechtfertigte, um der „arischen Rasse“ – zu der sich die deutsche Bevölkerung zählte – ihre „naturrechtlich“ zustehenden Gebiete zu garantieren. Zudem erhielt die politische Geographie durch den expliziten Bezug auf die Rassentheorie eine konzeptuelle Erweiterung, die jedoch – wie auch in diesem Abschnitt bereits gezeigt – keine Erfindung der Nationalsozialisten war (Reuber 2012: 85). Grundsätzliche Neuerungen in den Ansätzen der politischen Geographie gab es während der NS-Zeit allerdings nicht. Ganz im Gegenteil, Karl Haushofer war zu der Zeit prägend für den Diskurs der politischen Geographie. Er selbst berief sich jedoch stets auf Ratzels Grundsätze.

2.1.7 Instrumentalisierung des Geographieunterrichts im Deutschen Reich und während des Nationalsozialismus

Die Geographie als Unterrichtsfach hat ihre Ursprünge in Deutschland im beginnenden 19. Jh. Allerdings wurde Geographie damals in Verbindung mit Geschichte unterrichtet, erhielt dadurch die erste Aufwertung und damit den Schritt zum eigenständigen Fach im Jahre 1871 mit der Einrichtung geographischer Lehrstühle an Universitäten (vgl. Schäfer 2007: 39 ff.). Sie bewarb sich selbst als ein naturwissenschaftlich-gesellschaftswissenschaftliches Fach, welches als oberstes Ziel die Allgemeinbildung hat. Gleichzeitig – folgt man der Argumentation der damals diskursbestimmenden Akteure – sollte es auch stets ein Fach zur Vaterlandserziehung sein (vgl. ebenda: 41). Daran wird deutlich, dass dem Unterrichtsfach Geographie gerade zu seiner Entstehungszeit ein nationalistisches Denken inhärent war. Dies ist auch einem „disziplinpolitischen Kalkül“ (Schäfer 2007: 43) damaliger Geographen geschuldet. Durch die national-pädagogische Zielsetzung des Faches konnte es im aufkommenden Imperialismus seine Eigenständigkeit ausbauen und sichern. Schließlich lehrte und rechtfertigte es die von vielen europäischen Staaten praktizierte Expansionspolitik. Mit den vom Kaiser erlassenen Richtlinien im Jahr 1892 kam es zu einer Zuspitzung der nationalistischen Ausrichtung der Geographie. Schließlich wollte das Fach noch den Sprung in die Oberstufe der Gymnasien schaffen. Der Wunsch vieler Geographen, das Fach einem naturwissen-

schaftlichen Nutzen zu unterstellen, wurde jedoch seitens der Kultusbehörde stets ignoriert. Um also im Stundendeputat der gymnasialen Oberstufe berücksichtigt zu werden, wurde die Schulgeographie – ganz den Indoktrinationswünschen der höchsten Autorität folgend – ein stark ethnographisch gefärbtes Unterrichtsfach, das Gesinnungsbildung und Patriotismus als Leitziele für sich formulierte. Zudem wurde die oben bereits beschriebene politische Geographie Ratzels ins Unterrichtsgeschehen integriert (vgl. Schäfer 2007: 58 ff.).

Obwohl der wissenschaftliche Diskurs um die politische Geographie zur Zeit des Nationalsozialismus bereits abgeschlossen war, wurden die damit einhergehenden Ideen und Konzepte im Geographieunterricht der NS-Diktatur „verabsolutiert“ (ebenda: 220). Das Fach erhielt eine sehr stark völkisch-nationale Ausrichtung und wurde zusammen mit den Gesinnungsfächern Deutsch und Geschichte zur tragenden Säule der Rechtfertigung der Politik des NS-Regimes. Es wurde gerade in der Anfangsphase ab 1933 darauf geachtet, dass insbesondere linien- und ideologietreue Lehrer Geographie unterrichteten. Derer mangelte es nicht, da die fachliche Sozialisation der meisten Lehrer bereits das völkisch-nationale Gedankengut beinhaltete. Somit ist nicht davon zu sprechen, dass sich der Geographieunterricht während der NS-Diktatur spontan radikalisierte und ein kompletter Neuanfang gewagt wurde. Vielmehr ist von einem gleitenden Übergang auszugehen, denn biologistische und nationale Ideen prägten den Geographieunterricht bereits seit den 1870er Jahren. Dennoch gab es zwei bedeutende Verabsolutierungen im Geographieunterricht des Nationalsozialismus. Zum einen wurde das Konzept der „Rassen“ expliziert (vgl. ebenda: 221). Zum anderen gab es seitens der NS-Führung den deutlichen Auftrag, die Geopolitik (noch stärker) in den Geographieunterricht zu integrieren (vgl. ebenda: 249). Insofern ist eine Aufwertung der politischen Geographie im Nationalsozialismus zu erkennen, die mit einer Aufwertung des Faches einherging.

2.1.8 Vergangenheit der (politischen) Geographie – „O du Ausgeburt der Hölle!“

Angesichts der dargestellten Vergangenheit der Geographie und der wenig vorzeigbaren Entstehung des Geographieunterrichts, ist es nur allzu gut verständlich, dass es bei Geographinnen und Geographen zu Verstimmungen kommen muss, wenn man eine Denkfigur initiieren möchte, die den Geographieunterricht „politischer“ macht. Jedoch sei zum einen gesagt, dass die Geographie der politischen Bildung mitnichten ausschließlich auf geopolitische Themenfelder abzielt. Die Idee der politischen Bildung umfasst die gesamte geographische Bildung in der Schule. Und zum anderen sei darauf hingewiesen, dass territoriale Streitigkeiten an der Tagesordnung sind. Damit verbunden steht häufig eine wenig reflektierte

essentialistische Argumentation politischer Akteure. Eine Geographie als politische Bildung versucht hier einen reflexiven Blick einzunehmen (siehe Kap. 2.3).

Es ist nur gut und richtig, dass in Deutschland seit den 90er Jahren auch im wissenschaftlich-geographischen Kontext erneut eine politische Geographie Einzug hält (Reuber 2012: 91). Dies mag wohl nicht ganz zufällig sein, denn in den 1990er Jahren kam es auf dem politischen Parkett zu heftigen Diskussionen um den Einsatz der Bundeswehr außerhalb des NATO-Vertragsgebietes. Eine theoriegeleitete und reflexive Diskussion über die politischen Entscheidungen erschien daher auch im geographischen Kontext sinnvoll. Dass dieses Vorgehen jedoch Abwehr erzeugen musste, ist nachvollziehbar. So traten recht zügig Anwälte der Gegenposition in den Diskurs ein. Sie sprachen sich vehement gegen eine Restaurierung der Geopolitik aus und führten die gesamten geopolitischen Denkmuster des 19. Jahrhunderts als Gegenargument ins Feld (vgl. Faßler et al. 1996). Wenngleich ihnen in der Argumentation zuzustimmen ist, kann die logische Schlussfolgerung nicht sein, die Geopolitik an sich auf ewig zu verteufeln. Die Kritik sollte jedoch als Aufforderung verstanden werden, einer wissenschaftlich politischen Geographie nachzugehen, die sich ihrer aus der Geschichte stammenden Verantwortung bewusst ist. In einer Zeit, in der der deutsche Bundespräsident zur Eröffnung einer Sicherheitskonferenz verkündet, dass sich die Bundesrepublik „als guter Partner früher, entschiedener und substantieller einbringen“ (Gauck 2014) soll, die Bundeskanzlerin einen Europakurs fährt, der stark auf nationale Interessen ausgerichtet ist (vgl. Weiland et al. 2013) oder der frühere deutsche Außenminister Genscher essentialistische Raumsemantiken als Lösungsmatrix für die Kommentierung der politischen Krise zwischen der Europäischen Union und Russland wählt⁶, ist eine von der Geographie betriebene Geopolitik ein unabdingbarer Vorgang, um der politisch betriebenen Geopolitik eine wissenschaftliche Reflexion und Kritik entgegenzustellen. Gleiches forderte bereits eine Delegation von Studierenden auf dem Kieler Geographentag 1969. Sie forderten die Wissenschaft auf, sich der Selbstverpflichtung zur Lieferung von kritischem Wissen hinzugeben (siehe Kap. 2.2 und vgl. Burgard et al. 1970: 194). Die aktuelle Entwicklung der wissenschaftlichen Geopolitik lässt diesbezüglich hoffen, denn man hat sich in der deutschen Geographie weitestgehend von der Realismustheorie der internationalen Politik abgewendet und sich einer kritischen und einer konstruktivistischen Geopolitik zugewandt, deren Ziel die (De-)Konstruktion politischer Raumsemantiken ist (vgl. Lossau 2002; Redepinning 2006). Zudem werden nicht nur Ereignisse auf internationaler Ebene in den Blick genommen, sondern beispielsweise auch über die *urban geopolitics* geschrieben (vgl. Rossi et al. 2012: 103 ff.). Sicherlich eine Teildisziplin, der sich im weiteren Sinne auch diese Arbeit zuordnen kann. In der wiederbelebten geopolitischen Debatte gibt

⁶ Genscher argumentiert, dass die Europäische Union und Russland ihre Konflikte beilegen und in ein partnerschaftliches Verhältnis eintreten sollen, weil sie „auf derselben Erdscholle [leben] und [...] zum gleichen Kontinent [gehören]“ (Genscher 2012), denn er stellt fest, dass der größte Teil Russlands zwar in Asien liegt, das „Herz des Riesenreiches doch in Europa“ schlägt (Genscher, 2012).

es somit neben der konzeptionellen Ausrichtung zum Konstruktivismus auch eine Öffnung zur Betrachtung geopolitischer Phänomene auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Kontexten.

Ein gesellschaftsorientierter und kritischer Geographieunterricht sollte sich dieser Entwicklung anschließen und sich bewusst geopolitischen Sachverhalten, ihren Akteuren sowie den von ihnen geführten Diskursen zuwenden. Dies jedoch nicht, um territoriale Ansprüche der einen oder der anderen Seite zu rechtfertigen, sondern um den Schülerinnen und Schülern die Komplexität und Konstruiertheit der häufig verkürzt dargestellten (politischen) „Wirklichkeit“ aufzuzeigen. Eine den Geographieunterricht betreffende Forderung, die auch diejenigen Geographinnen unterstützen, die sich für eine Geographie als politische Bildung aussprechen, für die sie insbesondere in den 1970er und 1980er kritisiert oder mit Nicht-Beachtung gestraft wurden. Allerdings sind diejenigen Geographen, die eine Geographie als politische Bildung befürworten, auch diejenigen, die eine Geopolitik nach altem Stil stets ablehnten und nach kritischer, disziplingeschichtlicher Aufklärung rufen.

2.2 Der Kieler Geographentag und die „Schmuddelkinder“ – Impuls für einen Aufbruch in eine neue Geographie

Der Geographentag in Kiel im Jahre 1969 stellt eine Wende der Hochschul- wie auch Schulgeographie dar. Grundsätzlich fand der Geographentag in einer Zeit der Studentenproteste statt, die u. a. eine kritische Aufarbeitung der deutschen Geschichte forderten sowie einen Freiheitsbegriff proklamierten, der sich maßgeblich vom leistungsorientierten und materialistischen Freiheitsbegriff der Elterngeneration abhob (Uhlenwinkel 2006: 76 f.). Die allgemeinen Forderungen aller Studierenden und daraus abgeleitete Forderungen an die Geographie schafften den Sprung über Geographiestudierende in die einzelnen Fachtagungen sowie Universitäten und fanden ihren einschlägigen Höhepunkt auf dem Geographentag von 1969 insbesondere in einer Sitzung mit dem Titel „Der Geograph – Ausbildung und Beruf.“ Während dieser Sitzung stellten studentische Delegierte der geographischen Fachschaften der gesamten BRD (inklusive Westberlins) ihre Bestandsaufnahme zur Situation der Geographie in den Schulen und Hochschulen vor und formulierten ihre Forderungen. Zu allererst machten sie auf die prekäre Lage der Geographie aufmerksam. So zeigten repräsentative Umfragen unter Studierenden, dass das Fach ersatzlos gestrichen werden kann (Burgard et al. 1970: 191). Dem stimmten Schülerinnen und Schüler zu, denn Geographie bedeute für sie lediglich „auswendig lernen“ (ebenda: 192) und in jedem Fall „nicht denken“ (ebenda: 192). In ihrer Bestandsaufnahme kritisierten die Studierenden insbesondere den länderkundlichen Durchgang im Geographieunterricht, aber auch an den Hochschulen. Ihre Hauptkritik fassten sie daher in folgenden zwei Thesen zusammen:

- 1) *Geographie entzieht sich ihren Aufgaben und ihrer Verantwortung innerhalb der Gesellschaft.*
- 2) *Darüber hinaus kann Geographie, soweit sie sich als Landschafts- und Länderkunde begreift, nicht einmal wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht werden (Burgard et al 1970: 193).*

Daraus leiteten sie wiederum ihre Forderungen an die Geographischen Institute, ihre Lehrenden, an die Schulen und an die Geographielehrkräfte ab und verlangten, dass die Geographie endlich „aus der Sackgasse der Landschafts- und Länderkunde ausbrechen“ (Burgard 1970: 197) soll, um nicht nur bloßes Faktenwissen zu vermitteln, sondern durch eine Problem- und Theorieorientierung aus dem „reichhaltigen Faktenwissen“ (Burgard 1970: 195) dasjenige auszuwählen,

welches zur kritischen Analyse bestimmter Sachverhalte dienlich ist. Sie forderten die geographischen Akteure auf, eine wissenschaftliche Geographie zu betreiben und in Lehre und Forschung gesellschaftsrelevante Themen zu behandeln sowie den Studierenden durch fortschreitende Problematisierung die Komplexität und Differenziertheit ausgewählter Sachverhalte aufzuzeigen (vgl. ebenda: 200 f.). Trotz heftiger Gegenwehr seitens der Lehrenden, sympathisierten einige Hochschullehrer mit den Vorschlägen der Studierenden und zeigten ihre Solidarität mit einzelnen Redebeiträgen (De Haan 2010: 158 ff.). Für die schulische Ebene äußerten die Studierenden alternative Vorstellungen zu den damals vorherrschenden Bildungsaufträgen. Sie gaben dem Geographieunterricht die Aufgabe, die Schülerschaft zur Eigenständigkeit und kritischen Vernunft zu führen. Während ersteres heute seinen Niederschlag im Geographieunterricht u. a. in der vom Ansatz „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ geforderten „Gestaltungskompetenz“ (De Haan o. J.: 11) gefunden hat, können Vorstöße zum kritischen Denken beispielsweise im „*Thinking-Throug-Geography*“-Ansatz gefunden werden, der durch wenige Geographinnen und Geographen mittlerweile auch im deutschen geographiedidaktischen Diskurs angekommen ist (vgl. Vankan 2010: 158 ff.).

Die Orientierung der Geographie auf gesellschaftsrelevante Themen sowie die Forderung nach Behandlung und Analyse von Problemlagen im Fachstudium und -unterricht während des Kieler Geographentages können als Keimlinge der Denkfigur „Geographie als politische Bildung“ gesehen werden, wenngleich ihre Akteure im Jahr 1969 und in den folgenden Jahren die Entwicklung des Faches an Schule und Hochschule lediglich aus der studentischen Perspektive beobachten konnten (vgl. Uhlenwinkel 2006: 184). Zu diesen Akteuren können u. a. die Herausgeber des Metzler Handbuches für den Geographieunterricht Lothar Jander, Hans-Joachim Wenzel und im Besonderen Wolfgang Schramke gezählt werden (vgl. Jander et al. 1982). Uhlenwinkel bezeichnet sie in ihrer Habilitationsschrift als „Schmuddelkinder“ (Uhlenwinkel 2006: 184) und spielt damit auf das von Franz Josef Degenhardt in den 1960er Jahren komponierte Lied „Spiel nicht mit den Schmuddelkindern“ an. In ihrer Argumentation legt sie dar, dass die Akteure um eine Geographie als politische Bildung, ähnlich wie in Degenhardts Lied beschrieben, in ein ideologisches Lager (ab-)geschoben und so von der restlichen Geographie(-didaktischen-)debatte abgekoppelt wurden (vgl. ebenda: 191). Ihre Forderung, nämlich eine pädagogische Neustrukturierung von Geographieunterricht, schien insbesondere den Schulgeographen ein Dorn im Auge zu sein, würde deren Umsetzung schließlich eine Abkehr vom bis dato praktizierten Unterricht bedeuten. Obwohl von Uhlenwinkel nicht explizit erwähnt, sind eindeutige Parallelen einer Geographie als politische Bildung zu den Forderungen der Studenten auf dem Kieler Geographentag von 1969 zu erkennen. 1977 nahm die Gruppe der „Schmuddelkinder“ eine neue Form der Institutionalisierung an, denn in diesem Jahr fand eine Zusammenkunft mit dem Titel „Geographie als politische

Bildung“ statt, die von Schramke mit einem Vortrag zum Thema „Geographie als politische Bildung – Elemente eines didaktischen Konzepts“ eröffnet wurde (vgl. ebenda: 185). Ausgehend von diesem Vortrag kann die Hauptforderung einer pädagogischen Neuausrichtung des Geographieunterrichts zusammenfassend in zwei Prämissen unterteilt werden (vgl. ebenda: 185 ff.):

1. Eine Geographie als politische Bildung ist methodenorientiert.

2. Eine Geographie als politische Bildung ist gesellschaftskritisch.

Die Ideen für eine Geographie als politische Bildung der 1970er Jahren fanden im darauffolgenden Jahrzehnt wenig Unterstützer, sodass das Denkmuster in Vergessenheit zu geraten drohte, jedoch, so Uhlenwinkel, in den 1990er Jahren wieder Befürworter fand. Allerdings wurde der Ansatz nicht mehr in einem mehr oder weniger einheitlichen Duktus vertreten. Vielmehr nahm die Geographie als politische Bildung „sehr individuelle und in ihrer Gesamtheit recht plurale Züge“ (Uhlenwinkel 2006: 302) an. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die charakteristischen Leitgedanken des Ansatzes zu umreißen. Schließlich sollen von ihm ausgehend die didaktischen Ansätze und Inhalte unterschiedlicher Medien (z. B. Schulbücher, Rahmenlehrpläne) zur Stadtgeographie analysiert und bewertet werden (siehe Kap. 4).

2.3 Geographie als politische Bildung – es wird allerhöchste Zeit

Im Folgenden sollen wesentliche Ideen diskursbestimmender Akteure⁷ einer Geographie als politische Bildung seit den 1970er Jahren dargestellt werden. Begonnen wird mit den Standpunkten Schramkes, der den Grundstein für eine Geographie als politische Bildung legte und seitdem stets Bezugspunkt für Anknüpfungen und Weiterentwicklungen des Ansatzes war. Dem schließt sich die Darlegung der Leitgedanken Jürgen Hasses an, der in den 1980er, insbesondere aber in den 1990er Jahren für einen politisch bildenden Geographieunterricht argumentierte. Es folgen die Grundideen Christian Vielhabers, der bis heute mit dem Ansatz Geographie als politische Bildung in Verbindung gebracht werden kann.

Abschließend soll diskutiert werden, inwiefern ein politisch bildender Unterricht – so wie es die Kritikerinnen und Kritiker behaupten – zur Exklusion der physischen Geographie aus der Schulgeographie führt.

2.3.1 Das Schramke'sche Fundament und der Anbau einer Geographie als politische Bildung

Schramke formuliert seine Ideen zur Geographie als politische Bildung aus einer Kritik an der in Schule und Hochschule praktizierten Geographie seit dem Ende des 2. Weltkrieges. Mit der Orientierung auf eine Landschaftskunde wollten die damaligen Akteure der Geographie eine Perspektive als Fachdisziplin aber auch als Unterrichtsfach geben, die sie fernab von Kolonialgeographie, vaterländischer Erdkunde oder Volk-ohne-Raum-Ideologie positioniert. Schramke argumentiert jedoch, dass der Versuch, sich von der unangenehmen Vergangenheit abzukoppeln, in der sich das Fach maßgeblich den politisch-ideologischen Denkmustern unterwarf bzw. sie sogar in Teilen aktiv voranbrachte, scheiterte und auch scheitern musste (vgl. Schramke 1978: 9 f.). Es kam lediglich zu einer „Leugnung der Politikhaltigkeit des Erdkundeunterrichts“ (ebenda: 12) und nicht zu einer tatsächlichen Neukonzeptuierung der geographischen Disziplin. Dies macht Schramke an den geographiedidaktischen Diskussionsschwerpunkten seit Ende der 1940er bis zu den Anfängen der 1970er deutlich und führt seine Argumentation exemplarisch

⁷ Diskursbestimmend meint an dieser Stelle in erster Linie die Debatte innerhalb der Gemeinschaft der Geographiedidaktiker/innen, die sich für eine Geographie als politische Bildung aussprechen. Im gesamten geographiedidaktischen Diskurs spielte der Ansatz keine überragende Rolle (mehr).

an dem damals als Alleinstellungsmerkmal der Geographie postulierten Untersuchungsgegenstandes, nämlich der Landschaft⁸, näher aus.

Die Landschaft wurde von den Geographen als ein ganzheitlicher, harmonischer Organismus betrachtet. Allein diese Zuschreibung zeugt von fachhistorischer Blindheit und fachlicher Hilflosigkeit der damaligen Akteure. Es wirkt nahezu zynisch, einen Untersuchungsgegenstand als harmonischen Organismus zu bezeichnen – und jegliche politische Implikationen zu verneinen. Parallelen zum Ratzel'schen Staatsorganismus lassen sich kaum kaschieren. Vielmehr beweist dieses Vorgehen die Kontinuität und Starrheit geographischen Denkens und Argumentierens zu jener Zeit. Dies setzt sich fort in der Idee, dass eine „funktionierende“ Landschaft stets stabil sein soll und möglichst vor äußerer Einflussnahme bewahrt werden müsste. Dass der Mensch dabei als ein Geofaktor unter vielen angesehen wird, der in eine integrative Untersuchung der Landschaft mit einbezogen werden muss und nicht etwa als das die Landschaft bewertende Subjekt zu betrachten ist, macht eine Auseinandersetzung über das Politische im Landschaftsbegriff unmöglich. Doch Schramke verweist zu Recht darauf, dass dieser Zugang notwendigerweise zum „Dilettantismus“ (Schramke 1078: 17) führe. Er stellt fest:

Mit dem Konzept der geographischen Landschaftskunde eng verknüpft sind konservative, auf Bestands-Wahrung und Sicherung stabiler Zustände gerichtete Wertvorstellungen und darüber hinaus oftmals verdeckte ästhetisierend-technikfeindliche Züge. [...] Für Landschaftsgeographen sind Werte wie ‚Gleichgewicht‘, ‚Harmonie‘ usw. stets auf die Landschaft bezogen. Die Harmonie von Landschaft kann aber an sich kein Wert sein. (Schramke 1978: 16)

Die Aversion der Geographen, ihre facheigenen Konzepte auf die politische Dimension hin zu reflektieren bedeutet, dass „die faktisch betriebene politische Bildung Geographen gar nicht mehr bewusst werden kann, weil, was man treibt, eben ‚Geographie‘ und als Geographie notwendig ist. Es braucht nicht mehr als politisch gerechtfertigt zu werden“ (ebenda: 13). Dass eine Ablehnung und damit die Leugnung eines politisch bildenden Unterrichts nicht dazu führt, politisch nicht zu bilden, ist nicht nur ein misslicher, sondern ein gefährlicher Zustand. Ein kritischer Umgang mit den im Geographieunterricht vermittelten „Wahrheiten“ ist nicht mehr möglich, wodurch einer Instrumentalisierung des Faches und damit einer unterschweligen Indoktrination der Schülerinnen und Schüler durch das Fach erneut Vorschub geleistet wird. Dies konterkariert regelrecht das mit der Landschaftsorientierung verbundene Ziel, Geographie aus jenen Denkmustern zu befreien, die zu ihrer unansehnlichen Geschichte führten. Ableitend aus die-

⁸ Die Abgrenzung einer Disziplin über ein Untersuchungsobjekt erscheint nur wenig zielführend, zumal es sich bei der Landschaft nicht um einen konzeptionell geschlossenen Denkkakt handelt, der ausschließlich von Geographen vollzogen wird.

sen Erkenntnissen formulierte Schramke erste Forderungen an eine Geographie als politische Bildung aus einer Perspektive der Negation heraus. Eine politisch bildende Geographie kann daher

nicht ganzheitlich-landschaftlich orientiert sein,

nicht Organismus-Vorstellungen als Grundlage der Beschreibung und Erklärung gesellschaftlicher Verhältnisse verwenden,

nicht Harmonie-Vorstellungen als adäquate Beschreibung gegenwärtiger gesellschaftlicher Zustände ausgeben,

nicht auf einem konfliktverleugnenden Weltbild verharren,

*nicht fachborniert ‚integrationistischen‘ Ansprüchen nachhängen,
(Schramke 1978: 25)*

sondern muss aus einer Fachlichkeit heraus eine „kritische Distanz zum politisch bestimmten, staatlich vermittelten Erziehungsauftrag“ (ebenda) einnehmen. Diese Fachlichkeit beruht auf einer maßgeblich sozialwissenschaftlichen Ausrichtung des Faches im weiteren Sinne. Das bedeutet, dass eine rein soziologische Perspektive abgelehnt wird. Eine Geographie als politische Bildung erweitert den Fokus und beruft sich auf das Mensch-Mensch- und Mensch-Natur-Verhältnis (ebenda: 29). Um diese Maxime zu konkretisieren, formulierte Schramke wesentliche Konstruktionselemente einer Geographie als politische Bildung (siehe Abb. 1). Diese hat er im Zuge einer Überarbeitung und Erweiterung der Denkfigur Geographie als politische Bildung Ende der 1990er Jahre z. T. durch andere Begriffe ersetzt, wodurch sich inhaltliche Schwerpunkte leicht verschoben haben. Zielte Schramkes Geographie als politische Bildung der 1970er Jahre noch auf einen Kollektivierungsprozess, um gesellschaftliche Konfliktlinien zu ziehen und als defizitär erkannte gesellschaftliche Situationen zu ändern, favorisierte er Ende der 1990er Jahre aufgrund der zunehmenden Individualisierungstendenzen der Gesellschaft das Ziel, den Schülerinnen und Schülern beim Finden der eigenen Orientierung behilflich zu sein, um ein autonomes Leben führen zu können – wenngleich er das politische Moment immer noch in der Veränderung von gesellschaftlichen Missständen sieht (vgl. Schramke 1999: 68).

Eine Geographie als politische Bildung umfasst laut Schramke den 3-Schritt: Erfahrung - Lernen - Handeln. Damit unterscheidet er sich von anderen didaktischen Konzeptionen der 70er Jahre, die häufig ausschließlich auf eine kognitive Verarbeitung der Inhalte im Unterricht hinaus wollen.

Mit dem Schritt des Handelns verbindet Schramke jedoch auch die Forderung, Schülerinnen und Schülern den Weg eines politischen Handelns aufzuzeigen.

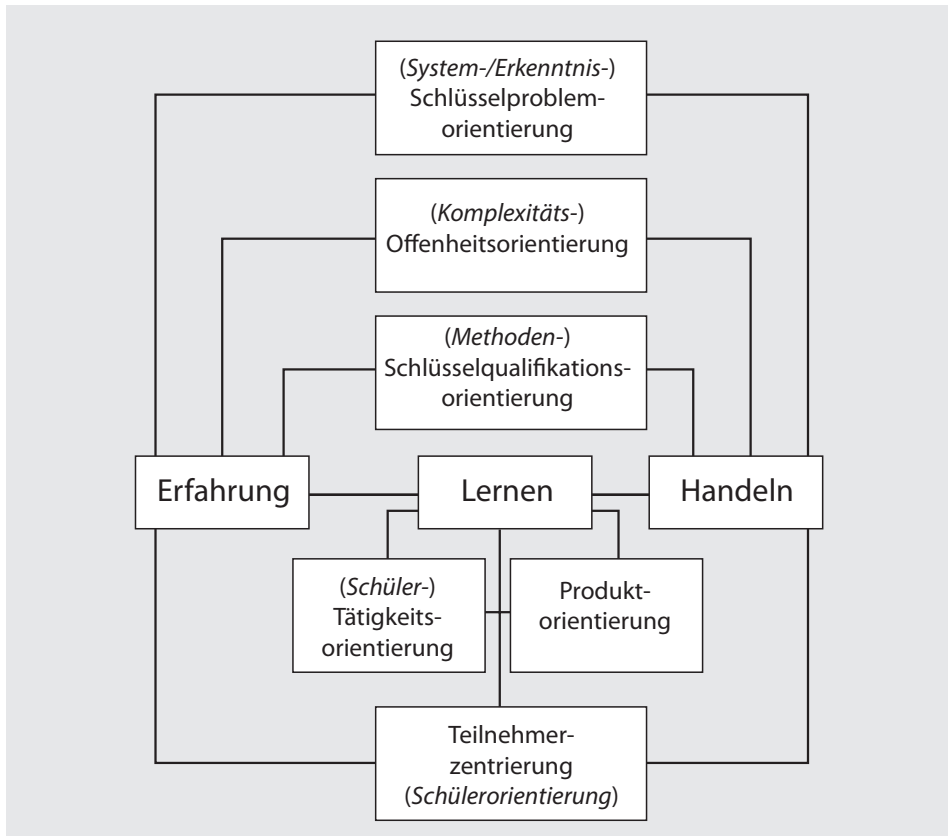


Abb. 1: Unterrichtsprinzipien eines politisch bildenden Geographieunterrichts; Quelle: Schramke 1999: 88
 (Die in Klammern gesetzten und in Kursiv geschriebenen Begriffe sind die Ursprungsbegriffe aus dem Beitrag von 1978, die Schramke 1999 durch die nicht in Klammern befindlichen Begriffe ersetzt)

Dazu soll der Geographieunterricht weniger direktes politisches Handeln anvisieren, als sich vielmehr einer Handlungsorientierung verschreiben, d. h. eine Erarbeitung von Handlungsperspektiven betreiben. Für den Unterricht bedeutet das konkret, Kenntnisse zu vermitteln und auf eine Übertragbarkeit methodischer Zugangsweisen zu achten (vgl. Schramke 1978: 37 f.). Der Unterricht soll dazu erfahrungsorientiert gestaltet werden. Damit ist nicht nur eine additive Anhäufung von Schülervorstellungen gemeint, um diese dann möglichst schnell mit dem scheinbar fachlich besseren Wissen unreflektiert beiseite zu schieben – so, wie auch heute noch im Geographieunterricht beobachtbar – sondern eine Einplanung der Schülerrealitäten bei der konkreten Unterrichtsgestaltung. Das bedeutet für die methodische Umsetzung im Sinne Schramkes, dass sich über die Projektion der eigenen Erfahrungen, Wertungen und eventuell auch Wünsche auf Dritte, ein Bewusstsein über die eigene Betroffenheit von bestimmten Problemlagen entwickeln soll (vgl. ebenda: 35 f.). Es sollen jedoch nicht nur die außerhalb der Schule gemachten Erfahrungen in

den Unterrichtsprozess einbezogen werden, sondern Schule selbst soll ein Ort der pädagogisch abgesicherten Erfahrung werden (vgl. Schramke 1999: 90).

Um den 3-Schritt erfolgreich umzusetzen, muss die didaktische Planung von Unterricht sechs weitere Elemente einbeziehen (vgl. Schramke 1978: 33 ff. und Schramke 1999: 89 ff.):

1. (KOMPLEXITÄTS-) OFFENHEITSORIENTIERUNG

Eine zentrale Idee ist, dass ein zu bearbeitendes Problem mehr ist als die Summe seiner Teile. Im Geographieunterricht sollen die Lernenden daher mit offenen Problemlagen und mit offenen Aufgabenstellungen konfrontiert werden, um sich komplexen Sachverhalten zu stellen, die eine unterkomplexe, binäre Entscheidungsmatrix (ja/nein, gut/schlecht etc.) nicht möglich machen. Die aktuelle Forschung zeigt, dass die Handlungsbereitschaft – ein Ziel, das auch Schramke mit seiner Konzeptionierung einer Geographie als politische Bildung verfolgt – bei Lernenden steigt, wenn sie über Strategien im Umgang mit Komplexität verfügen (vgl. Mehren et al. 2014: 5).

2. (SYSTEM-/ERKENNTNIS) SCHLÜSSELPROBLEMORIENTIERUNG

Eine Strategie, um mit Komplexität umzugehen, ist das systemische Denken. Politisch bildender Geographieunterricht soll Bereiche der gesellschaftlichen Realität exemplarisch bestimmen, an denen mittels geographischer Fragen den Lernenden die Möglichkeit gegeben wird, die gesellschaftliche Wirklichkeit und ihre Struktur eigenständig bzw. im Dialog (Lehrer-Schüler, Schüler-Schüler) zu erschließen. Dabei muss davon ausgegangen werden, dass die tragenden Säulen der Systemkonstruktion die individuelle Handlung, die soziale Interaktion oder der Diskurs sind.

3. (METHODEN-) SCHLÜSSELQUALIFIKATIONSORIENTIERUNG

Ein politisch bildender Unterricht und seine Ziele müssen methodenorientiert sein. Es sind geeignete Methoden einzusetzen, um Erfahrungs-, Handlungs- und Komplexitätsorientierung zu ermöglichen. Gleichzeitig sollen die Methoden jedoch nicht auf den Unterricht selbst beschränkt bleiben, sondern Möglichkeiten der Übertragbarkeit in das gesellschaftliche Leben beinhalten und auch der (Weiter-)Entwicklung einer Selbst-, Fach- und Sozialkompetenz eines Lernenden zuträglich sein.

4. (SCHÜLERORIENTIERUNG) TEILNEHMERZENTRIERUNG

Ein schülerorientierter Unterricht bedeutet, dass die Lehrkraft den didaktischen Gang einer Stunde so vorbereitet, dass die Mehrzahl der Lernenden aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen kann. Zugleich muss

der Unterricht jedoch die Offenheit besitzen, um teilnehmerorientierte Modifikationen zu ermöglichen, sofern es die Situation verlangt, sodass die Unterrichtsgestaltung (und nicht etwa die Unterrichtsvorbereitung) eine gemeinschaftliche Aktivität wird.

5. (SCHÜLER-) TÄTIGKEITSORIENTIERUNG

Der politisch bildende Geographieunterricht soll es den Lernenden ermöglichen, im Unterricht tätig zu werden und nicht auf einer verkopften, rein sprachlich-abstrakten Ebene zu verharren.

6. PRODUKTORIENTIERUNG

Um eine Verkopfung des Unterrichts zu verhindern, soll politisch bildender Geographieunterricht kognitive Verarbeitungsprozesse mit aktiver Schülertätigkeit verbinden, sodass letztlich ein Produkt von bestimmtem Gebrauchswert entsteht. Das kann ein Plakat, ein Modell, eine Ausstellung, ein Leserbrief an eine Zeitung, ein Communiqué o. Ä. sein.

2.3.2 Hasses Orientierung an sozialwissenschaftlichen und philosophischen Grenzverläufen und Brüchen

Hasse sieht in der Denkfigur Geographie als politische Bildung eine Möglichkeit, die Schulgeographie und die Didaktik der Geographie in eine neue (und lehrreichere) Richtung zu lenken und formuliert: „Wer die Geographiedidaktik neu denken will, tritt mit einem fortschrittsorientierten Anspruch auf und will das Fach aus einem Diskurs der Orientierung heraus in zukunftsweisendene [sic]⁹ Horizonte einbinden“ (Haae 1991: 35). Seine Ausführungen rekurrieren an einigen Stellen neben Habermas immer wieder auf Schramkes Grundlegungen der Denkfigur (vgl. Hasse 1987: 97 f.). Sein Hauptaugenmerk liegt auf der Nutzbarmachung philosophischer und sozialwissenschaftlicher Ansätze für die Geographiedidaktik, „die an den Paradigmen und Strukturen des Faches rütteln“ (vgl. Hasse 1991: 37) sollen. Zur Erreichung dieses Ziels macht er vier Denkströmungen aus: die Ästhetik-Theorie, die Chaos-Forschung, die postmoderne Ökologie-Diskussion und im Besonderen den Postmodernismus als Initialpunkt für die drei erstgenannten Strömungen. An dieser Stelle interessiert weniger der eigentliche Inhalt der unterschiedlichen Ansätze, sondern vielmehr deren von Hasse formuliertes Potential zum neu Denken von Geographiedidaktik und Geographie in der Schule. So sieht er

⁹ Dieser Grammatikfehler lässt zwei Möglichkeiten der Berichtigung zu. Zum einen könnte es „zukunftsweisende“ heißen, zum anderen „zukunftsweisendere“. Während ersteres nur darauf aufmerksam macht, dass die Geographiedidaktik Ansätze für die Zukunft entwickeln muss, verdeutlicht zweites, dass es bereits Ansätze gibt, sie allerdings den künftigen Anforderungen an die Geographiedidaktik und den Geographieunterricht nicht genügend Rechnung tragen. Aus dem Kontext der weiteren Ausführungen Hasses wird daher darauf geschlossen, dass „zukunftsweisendere“ gemeint ist, womit gleichzeitig eine implizite Kritik an den bestehenden Konzepten kommuniziert werden sollte.

die Aufgabe der Schulgeographie nicht mehr in der Erklärung der Welt mittels bestimmter Raumlogiken, sondern in einem Verstehen der Welt. Dem wird man im Geographieunterricht am ehesten gerecht, wenn sich „die vielen Welten und [gleichberechtigten] Weltanschauungen in einem rauschenden Diskurs“ (Hasse 1991: 39) begegnen können. Dadurch macht Hasse deutlich, dass er sich gegen eine rein nomothetische und vor allem kurzschlüssig essentialistische Denkart des Geographischen ausspricht. Zudem bedeutet für Hasse das Verstehen der Welt, sich dem Diktat einer ausschließlich wissenschaftlichen Rationalität zu entreißen und mehrere Dimensionen des Verstehens in den Unterricht zu integrieren und auch in die geographiedidaktische Forschung aufzunehmen. Auch auf die Gefahr einer groben Vereinfachung können beispielsweise die Dimension der Erfahrungen, der Emotionen oder die der Ästhetik benannt werden (vgl. ebenda: 42 ff.). Daraus ableitend kann Hasse unterstellt werden, eine Reformulierung einer holistischen Sicht der Geographie auf die Welt vorzunehmen, jedoch meint er damit nicht die „klassische“ Vorstellung von Geographie als eine Wissenschaft, die die Welt (und damit alles) zum Erkenntnisgegenstand hat, sondern forciert die Integration unterschiedlicher Erkenntnis- und Verstehensebenen in den Geographieunterricht. Für den Geographieunterricht bedeutet das laut Hasse konkret, sich einer biographisch regionalen Geographie zuzuwenden. Er verwehrt sich jedoch der Annahme, dass er damit für eine diskursive Wiederbelebung der Länderkunde sei, denn die Entstehung einer Region versteht er als das „Gestaltmoment kollektiver, subjektiver Geschichten“ (ebenda: 40). Damit wird deutlich, dass es nicht darum gehen kann, eine automatisierte, nach Geofaktoren untergliederte Betrachtung eines wie auch immer abgegrenzten Raumes durchzuführen, sondern danach zu fragen, wie die dort lebenden Individuen und Gemeinschaften den Raum „erschaffen“. Weiterführend macht er darauf aufmerksam, dass der subjektiv-kollektive Gestaltungsprozess stets unter „der Bedingung allgemeiner Strukturen“ (ebenda) vorstättengeht. Hiermit spricht er die Bedeutsamkeit eines allgemeingeographischen Unterrichts an, mit dessen Hilfe die Schülerinnen und Schüler das notwendige Wissen zur Betrachtung und Bewertung einer Region bekommen. Der biographisch regionale Geographieunterricht soll zudem einen Lebensweltbezug aufweisen (Hasse 1987: 95 ff.). Es wird das Unterrichtsziel verfolgt, ausgehend von den Alltagserfahrungen der Lernenden, die allgemeinen Strukturen und Prozesse verstehbar zu machen. Das zu erlernende Fachwissen soll somit einen Anschluss an das Alltagswissen der Schülerinnen und Schüler erhalten. Dieser Zugang zum Unterricht bedeutet für Hasse, wie oben schon erwähnt, eine Abkehr von rein wissenschaftlichen Erklärungsansätzen beim Verstehen der Welt. Gleichzeitig bedeutet es jedoch auch, nicht nur raumwissenschaftliche Theorien sondern insbesondere auch „kritisch kulturgeographische Arbeitsweise[n]“ (ebenda: 100) als Erklärungsvariablen heranzuziehen. Hier gibt Hasse vor allem dem Medium „Kommunikation“ hohe Bedeutung (ebenda).

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass Hasses Geographieunterricht auf der Basis des Mensch-Natur-Verhältnisses unter Berücksichtigung einer Gesellschaftsorientierung sowie einer Pluralisierung von Erkenntniswegen zum (besseren) Weltverstehen beitragen soll (vgl. Hasse 1991: 49).

2.3.3 Vielhabers emanzipativer Anspruch

[...] Es heißt, da[ss] sich der Lehrende der Verantwortung zur politischen Bildung entzieht, wenn er es nicht als seine Aufgabe ansieht, den Schüler über das Zustandekommen von Raumstrukturen aufzuklären. Diese sind doch nun wirklich kein Produkt von Zufälligkeiten, sondern Ergebnis handfester Interessen, grundgelegter Produktionsweisen und machtvoller Durchsetzung. (Vielhaber 1991: 57)

Vielhaber – so wird es in dem obigen Zitat sehr deutlich – verwehrt sich gegen einen Geographieunterricht, der versucht, Phänomene, die ihre Ursachen in einem komplexen Konglomerat gesellschaftlicher Prozesse finden, durch simplifizierte Erklärungen, die ausschließlich auf den Raum rekurrieren, erklärbar zu machen. Er fordert daher, die kritische (Gesellschafts-)Theorie für einen politisch bildenden Geographieunterricht sowie seiner Didaktik nutzbar zu machen. Ziel des Unterrichts ist es, die Lernenden zu einer kritischen Reflexion der konkret räumlich erkennbaren Phänomene anzustiften. Die Reflexion hat zur Argumentationsgrundlage stets das Dreiergespann Macht-, Herrschafts- und Raumstrukturanalyse (ebenda: 56). Mit der reflexiven Ausrichtung des Unterrichts erhofft sich Vielhaber nicht nur die Ausbildung einer wie auch immer gearteten Verhaltenskompetenz, sondern insbesondere die Bewusstseinswerdung von bestimmten Handlungen, um den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, genau diese Handlungen erneut zu reflektieren und – so diese als unzumutbar, „falsch“ oder einschränkend empfunden werden – auch ändern zu können. Es geht somit in einem politisch bildenden Geographieunterricht um die „Förderung qualifizierten, das heißt begründbaren, sozial akzeptablen und zielgerichteten Handelns [...]“ (Vielhaber 2005: 338). Er formuliert das normative Ziel des politisch bildenden Geographieunterrichts daraus ableitend als Anbahnung „raumsolidarische[n] Handeln[s]“ (ebenda: 337) und wendet sich damit deutlich gegen die Beliebigkeit und Unentschlossenheit einer postmodernen „Alles ist erlaubt“-Dogmatik.

Die dialektische sowie die hermeneutische Methode erscheinen Vielhaber als sinnvolle methodische Zugänge, um den formulierten Anspruch auch praktisch umsetzen zu können. Dabei stellt er heraus, dass im Besonderen der Anschluss an die Schülererfahrungen zur vollen Entfaltung einer Kritikfähigkeit beiträgt (Vielhaber 1991: 58 ff.). Zudem fokussiert er, wie auch Schramke, stark auf einen

handlungsorientierten Unterricht sowie die Methodik des Spurensuchens¹⁰, in der es darum geht, sich von Auffälligkeiten im Raum irritieren und aufmerksam machen zu lassen, um sich anschließend um deren Erklärbarkeit zu kümmern.

Die postulierte kritische Reflexionsfähigkeit ist für Vielhaber Mittel zum Zweck. Wenngleich andere Akteure einer Geographie als politische Bildung die Ideen Vielhabers sicherlich teilen, expliziert er viel stärker die normativen Leitgedanken seiner Konzeption. Das ist zum einen die „mündige Person, die imstande ist, verändernd auf die Gesellschaft zurückzuwirken“ (Vielhaber 1991: 61) und zum anderen eng damit verbunden ein emanzipatorischer Anspruch, der die Handlungsfähigkeit durch Bewusstseinsbildung auf Grundlage einer kritischen Mündigkeit fördern will (Vielhaber 2006: 338). Der pädagogische Kern des politisch bildenden Geographieunterrichts besteht somit in einer aufklärungsorientierten Erziehung. Sie soll die Schülerinnen und Schüler über eine im Unterricht betriebene Erkenntnis- und Ideologiekritik, unter ständigem Bezug auf gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen sowie die Sichtbarmachung von Herrschafts- und Machtstrukturen, zu einem kritisch-emanzipierten „Ich“ führen.

2.3.4 Wider die Kritik – Rettung der physischen Geographie

An dieser Stelle soll kurz der Kritik an eine Geographie als politische Bildung begegnet werden, die annimmt, dass ein Ausschluss der physisch-geographischen Themenfelder zu befürchten sei, wenn sich der Geographieunterricht dem Postulat des politisch Bildenden unterwirft (Rauchfuss 1981: 27). Dass es jedoch zu keinem Ausschluss, sondern vielmehr zu einem logischen Anschluss physisch-geographischer an humangeographische Thematiken führt, zeigt bereits Hasse, der für den Geographieunterricht einen integrativen Blick fordert (vgl. Kap. 2.3.2). Dies scheint gerade im Geographieunterricht möglich, da die im wissenschaftlichen Diskurs geführten epistemologischen Streitigkeiten im Schulunterricht vertretbar vernachlässigt werden können. Schließlich geht es nicht darum, den Schülerinnen und Schülern eine in sich schlanke und schlüssige Fachtheorie zu vermitteln, sondern ihren Blick für die Komplexität der Welt zu schärfen (vgl. Schramke 1978: 33). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, bedarf es einer handlungsleitenden Denkfigur wie sie der Ansatz einer Geographie als politische Bildung darstellt.

Jansen macht deutlich, dass sich physisch-geographische Themen gerade durch den Bezug auf eine Geographie als politische Bildung einen „Bestandsschutz“ erarbeiten können, indem sie die Frage nach der Legitimation (Auswahl der Themen), der politischen Funktion (Wirkung bei Schülern) und der Unterrichts-

10 Zur aktuellen Debatte zum Thema „Spuren“ vgl. Dickel und Schneider 2013.

durchführung (konkrete Inhaltsgestaltung) im Sinne eines politisch bildenden Unterrichts beantworten (vgl. Jansen 1982: 3).

Jansen benennt mehrere physisch-geographische Themen und sucht Ansatzpunkte einer Legitimation für deren politisch bildende Funktion. So zeigt er beispielsweise an der Unterrichtung des Modells (bzw. der Modelle) der Klimazonen, dass dieses mit der Perspektive als gesellschaftlich entwickeltes Instrument einen tatsächlich (politisch) bildenden Charakter hat, ohne dass dessen physisch-geographische Inhalte verändert würden. Es verhindert „lediglich“, dass die Schülerinnen und Schüler in kurzschlüssig naturdeterministisches Denken (z. B. „Weil sich das Land in Klimazone A befindet, ist es dort so und so und die Lebensverhältnisse der Menschen sind so.“) verfallen, weil die gesellschaftlich-historische Entstehungsdimension der Klimazonen unberücksichtigt blieb (vgl. ebenda: 9 f.). Es geht also darum, zu vermeiden, dass bei den Lernenden monokausale Erklärungen entstehen. Dieser Anspruch ist jedoch nur erfüllbar, wenn physisch-geographische Aspekte nicht losgelöst von politischen Interessensstrukturen behandelt werden, sondern sie als ein Betrachtungsschwerpunkt gesellschaftlicher Problemsituationen herangezogen werden (Schmidt-Wulffen 1999: 177 f.).

Es geht der Denkfigur daher mitnichten um den Ausschluss einer physischen Geographie, sondern im Interesse eines guten und für die Schülerinnen und Schüler lehrsam und sinnvollen Geographieunterrichts um eine Verschiebung der Herangehensweise an physisch-geographische Thematiken. Im Fokus befindet sich stets die Frage nach der Problemorientierung physisch-geographischer Themen, welche sich im Verhältnis zwischen Gesellschaft und Natur wiederfinden muss (ebenda: 3). Eine derartige Annäherung würde auch dem von der Deutschen Gesellschaft für Geographie für den Unterricht zugrunde gelegten Basiskonzept „Mensch-Umwelt-System“ eine ernsthaftere Legitimation einbringen (vgl. Deutsche Gesellschaft für Geographie 2012: 11). Darin lege sicherlich auch die Möglichkeit, die Nützlichkeit des Geographieunterrichts stärker nach außen zu kommunizieren und die „reinen“ naturwissenschaftlichen Betrachtungen der Biologie, der Chemie und der Physik zu überlassen.

2.4 Geographie als politische Bildung turnt an?

Geographie als politische Bildung ist keine geschlossene theoretische Konzeption, sondern bietet allen Ansätzen und Ideen eine Anschlussfähigkeit, die einen kritischen und reflexiven Geographieunterricht befürworten. Hier sind z. B. aus der aktuellen fachdidaktischen Debatte zu nennen: kritisches Denken, Subjektzentrierung, Multiperspektivität, die Idee eines geographisch-konzeptuellen Blickes auf die Welt, der *Thinking-Through-Geography*-Ansatz aber auch Methoden wie *croquis*, *concept maps* oder *mysteries*. Insofern ist es eine universelle Denkfigur mit klarer Stoßrichtung.

Geographie als politische Bildung ist jedoch nicht Sozialkunde oder politische Bildung. Es geht nicht darum, stets die unterschiedlichen Politikdimensionen *polity*, *policy* und *politics* zu betrachten oder den Politikzyklus auf bestimmte Phänomene anzuwenden (vgl. Hartmann, Sanders 2013: 13 ff.). Es geht auch nicht darum, stets das staatliche Handeln zu erklären bzw. die rechtlichen Logiken und Wirkmechanismen im Einzelnen nachzuvollziehen. Auch sollen die Fragestellungen nicht aus den „typischen“ Bereichen der politischen Theorie, der internationalen Politik oder der vergleichenden Politikwissenschaft heraus gestellt werden (vgl. Schmidt et al. 2013). Geographie als politische Bildung sieht nicht die staatliche Politik (i. e. S.) als Domäne des Unterrichts, sondern fokussiert vielmehr darauf, stets eine kritische Perspektive auf unterschiedliche Thematiken oder auf (geographische) Vorstellungen sowie die facheigenen Modelle zu entwickeln. Es geht insbesondere darum, Herrschafts- und Machtstrukturen sowie ihren im Raum sichtbaren Niederschlag zu entlarven, um die Lernenden zu politischem Handeln zu befähigen. Dabei maßen sich die Denkfigur bzw. die sie konstituierenden Akteure nicht an, direktes politisches Handeln zu initiieren – das wäre sicherlich eine Form von Überwältigung, die der Ansatz in sich ablehnt und auch durch den Beutelsbacher Konsens zum Scheitern verurteilt würde (Bundeszentrale für politische Bildung 2011) – sondern es geht darum, kognitives und handlungsleitendes Rüstzeug für die Bewältigung des gesellschaftlichen Lebens zu vermitteln, das auch geeignet ist, gesellschaftliche Änderungen anzubahnen. Die Initiatoren einer Geographie als politische Bildung haben die Denkfigur dabei nicht konsequent und schon gar nicht explizit konstruktivistisch gedacht. Dies erscheint jedoch aus einer aktuellen Draufsicht auf diese Denkfigur durchaus lohnenswert und gerechtfertigt, um sie anschlussfähig an den *didactical turn* (Schneider 2007: 247) zu machen. Damit ist allen geographischen Traditionalisten zu verkünden: Geographie als politische Bildung unterbindet die Vermittlung unterkomplexer „Wahrheiten“, die als Begründungskomponente ausschließlich den physisch-materiellen Raum vorsehen (vgl. Vielhaber, Schmidt-Wulffen 1999: 124). Insofern mag das Unterrichtsfach Geographie die Le(e)hrformel der „Geographie als topographische Orientierungs-

lehre“ verlieren. Allerdings schrieb schon Fischer 1965, dass es sich bei Geographie um mehr als bloße „Vermittlung eines sogenannten Orientierungswissens [...]“ (Fischer 1965: 101) handle.

Ein politisch bildender Unterricht, wie er in diesem Kapitel dargestellt wurde, muss auf einer kritisch-konstruktivistischen Geographie fußen, die Schülerinnen und Schüler zum kritischen (Nach-)Denken „anturnt“. Auch der Rahmenlehrplan Geographie des Landes Brandenburg fordert durchaus zur politischen Bildung auf (vgl. Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2008: 7;11). Es wird daher auch für die Akteure der Schul- und Hochschulgeographie Zeit anzuerkennen, dass unter der behaupteten „unpolitischen“ (Landschafts-)Geographie stets ein implizites Politik-machen steht. Die Konsequenz kann und sollte daher sein, sich des Politischen aktiv anzunehmen, es für die Schülerinnen und Schüler transparent zu machen und sie zum Verstehen, Problematisieren, Kritisieren und Urteilen einzuladen. Das ist eine Aufgabe, die in der Schule immer weniger von den Fächern geleistet wird. Denn Lösch stellt fest, dass es durch neoliberale Paradigmen zu einem „Abbau politischer Bildungsarbeit“ (Lösch 2008: 343) gekommen ist. Politisches Denken (lernen) bildet einen Bereich, dem sich die Geographie sicherlich in lohnenswerter Weise und ganz im Sinne einer Geographie als politische Bildung annehmen sollte. Die im folgenden Abschnitt dieser Arbeiten eingennommene gesellschaftskritische Haltung zu den Neoliberalisierungsprozessen des Städtischen sowie die sich anschließende Analyse ausgewählter unterrichtsrelevanter Materialien bieten Erkenntnisse und erste Denkanstöße für eine Neuauflage einer Geographie als politische Bildung.

Obwohl bereits im Jahr 1783 formuliert, ist Kants Idee von Aufklärung bis heute eine empfehlenswerte Maxime, um modernen und politisch bildenden Geographieunterricht zu betreiben:

Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung. (Kant 1784: 481)

Einen ersten unterrichtlichen Zugang, um dieser Maxime gerecht zu werden, liefert Kant selbst. Es scheint nutzbringend, sich einer kritischen und aus heutiger Sicht aufgeklärten Perspektive nach kantscher Manier zu bedienen, um die von Kant selbst geschriebene physische Geographie der Welt zu hinterfragen, ihre „unaufgeklärten“, rassistischen Denkweisen und Kausalbeziehungen sowie das eurozentrische Weltbild offenzulegen (siehe Kap. 2.1.1), um zu verdeutlichen, dass Aufklärung ein fortdauernder, nie abschließbarer (Reflexions-)Prozess ist, der von

sozio-kulturellen Bedingungen beeinflusst wird. Eine so gedachte Geographie als politische Bildung stiftet hierdurch zur kritischen Reflexion der gesellschaftlichen Wirklichkeit an und öffnet die Tür zur politischen Partizipation. Ob der Schüler oder die Schülerin die Tür auch tatsächlich durchschreitet, steht im Sinne des Zieles eines emanzipierten „Ich“ außerhalb der Denkfigur.

3 NEOLIBERALE STADT – WO DER MARKT DAS POLITISCHE HANDELN ERSETZT

Auch ist die ganze Stadt so vollkommen lieblos und verantwortungslos zubetoniert und modernisiert worden, dass man sich fragt, ob da noch gewählte Politiker im Amt sind oder nur noch Finanzvorstände von multinationalen Konzernen. Es ist abscheulich. (Lottmann, Joachim 2011: Hundert Tage Alkohol. Kein Roman.)

Es gibt die Krise und Kredite und Profite und Patente und die Rente und die Grenze und die Reisedokumente, Hundesalons und ein Halsband für Schweine. Und das ist warum ich meine: die Welt ist was Gemachtes ein trommelnder Hase aus Plastik mit Zahnrad und Batterie. Die Welt ist was Gemachtes, bis da und dahin aus Notwendigkeit und der Rest ist, der Rest ist Utopie. (aus: Dota Kehr und die Stadtpiraten (2010): Bis auf den Grund.)

Die in der Einleitung vorgestellten Beispiele illustrieren bereits, dass in vielen Bereichen Neoliberalisierungsprozesse eingesetzt haben. Gekoppelt mit dem Prozess der Globalisierung verbreitet sich das neoliberale Gedankengut weltweit und spiegelt sich insbesondere im urbanen Raum wider. Das Gefühl einer Allgegenwärtigkeit des Neoliberalen – eine ewige Wiederkehr von obligatorischer (und blinder) Konsumtion und profitorientierter Investition – verstärken auch die oben aufgeführten Zitate. So könnte in Anlehnung an das von Karl Marx und Friedrich Engels geschriebene Manifest der Kommunistischen Partei ironisch formuliert werden: „Es geht ein Gespenst um in Europa, es ist das Gespenst des Neoliberalismus.“ Doch (sogar) die vom deutschen Bundestag eingesetzte Enquete-Kommission beschränkt die Tendenz zum Neoliberalismus nicht allein auf Europa und macht zudem deutlich, dass die Neoliberalisierung weit mehr als nur ein ökonomisches Phänomen ist, wenn sie feststellt:

So ist die Globalisierung der Finanzmärkte extrem befördert worden; es ist daher nicht abwegig, die finanzielle Globalisierung als ‚politisches Projekt‘ (und nicht allein als eine ökonomische Tendenz) zu bezeichnen. Insbesondere fällt die Geschwindigkeit auf, mit der Finanzinnovationen auf den Markt gebracht werden [...]. (Deutscher Bundestag, Drucksache 14/9200: 65)

Neoliberalisierungstendenzen in den unterschiedlichsten Bereichen sind somit kein schleichender Prozess, sondern einer, der mit Pauken und Trompeten auch Einzug ins Politische als gewollter Denkgrundsatz hält. Bereits Hasse forderte daher für seine Geographie als politische Bildung, die Kategorien Geld und Macht als Erklärungs- und Verstehensvariablen des räumlichen Wandels zu betrachten (vgl. Hasse 1987: 100). Im Sinne einer Geographie als politische Bildung ist es daher eine Aufgabe des modernen Geographieunterrichts, dieses Thema auch Schülerinnen und Schülern zugänglich zu machen sowie sie zum Hinterfragen und Reflektieren herauszufordern. An dieser Stelle soll eine kritische Perspektive auf die zunehmenden Tendenzen einer Neoliberalisierung im städtischen Kontext eingenommen werden.

Warum eine kritische Perspektive? Dieser Arbeit liegen zwei Axiome in Bezug zur Neoliberalisierung des Urbanen zugrunde. Das erste Axiom soll heißen: Dem neoliberalen Diskurs und seinen Argumenten kommt in der heutigen (deutschen) Gesellschaft eine dominante und Deutungshoheit beanspruchende Stellung in Aushandlungsprozessen zu. Das zweite Axiom heißt: Die neoliberale Argumentation wird nicht transparent gemacht, sondern als alternativlose „Wahrheit“ maskiert. Aus diesen beiden Axiomen ergibt sich der kritisch-emanzipative Anspruch dieser Arbeit. Neoliberale Themen und Argumentationen sollen zum einen ausfindig gemacht und markiert, Gegenargumentationen benannt und die Frage nach Alternativen Schülerinnen und Schüler im Unterrichtskontext gestellt werden.

3.1 Neoliberalismus – ein theoretischer und historischer Überblick

Es scheint kaum möglich, den Neoliberalismus in ein einheitliches und präzises Theoriekleid zu zwingen. Viele unterschiedliche Akteursgruppen berufen sich mittlerweile auf neoliberale Ideen und verschieben durch unterschiedliche Interessen und Perspektiven die Akzente des Neoliberalismus. Ptak konstatiert passend zu dieser Feststellung, dass es sich beim Neoliberalismus um eine „programmatische wie strategisch-taktische Bandbreite“ (Ptak 2008: 22) an Theorien handelt, die sich unter dem Leitbegriff *Neoliberalismus* einordnen. Dabei stellt sich die neoliberale Theorie nicht als eine rein auf ökonomische Prozesse anzuwendende Erklärungsvariable dar, sondern will für die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften Grundlage zum Denken sein (vgl. Altvater 2008: 58). Darüber hinaus sind neoliberale Denkmuster auch bei politischen und gesellschaftlichen Akteuren wiederzufinden. Hier ist beispielsweise die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft zu nennen, die stets das Wettbewerbs- und Leistungsprinzip als Handlungsmaxime betont (vgl. Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft 2013: 2).

Trotzdem wird an dieser Stelle der Versuch unternommen, wesentliche Axiome des Neoliberalismus nachzuzeichnen und sie kritisch zu kommentieren. Folgenden Fragen soll nachgegangen werden: Was macht den Neoliberalismus aus? Wer sind die handelnden Akteure in der neoliberalen Theorie? Wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen Neoliberalismus und Staat?

Einigendes Prinzip des neoliberalen Theoriegeflechts kann in der Negation des Keynesianismus gesehen werden (vgl. Mullis 2009: 5). So wurde und wird der Neoliberalismus von seinen Verfechtern wie auch von den Gegnern als „Konterrevolution“ (Altvater 2008: 51) zum keynesianistisch-staatsinterventionistischen oder sogar planwirtschaftlichen Denkmodell betrachtet. Foucault betrachtet den Neoliberalismus auf einer historisch-theoretischen Ebene hingegen in einer „Genealogie der Regierungsformen“ (Mattisek 2008: 44). Vor dem Neoliberalismus entstanden daher die Theorie des Liberalismus und die des Wohlfahrtsstaates. Beide Strömungen hatten auf die Entstehung der neoliberalen Idee Einfluss. Der Liberalismus bot Möglichkeiten des Anschlusses, die wohlfahrtsstaatliche Strömung hingegen bot die nötige Fläche für Kritik, um aus dieser Gegenansätze zu entwickeln. Anders als die von Marx postulierte Zwangs- und Zweckmäßigkeit von einer kapitalistischen hin zu einer kommunistischen Gesellschaft (und damit dem Ende der Geschichte), geht Foucault davon aus, dass alle drei Denkströmungen heute noch in unterschiedlicher Ausprägung wiederzufinden sind (vgl. Foucault 200: 63 f.).

Um die Genese des Neoliberalismus nachvollziehbar zu machen, lohnt die Betrachtung des Liberalismus als theoretische Grundlegung des Neoliberalismus, wengleich der Einschätzung Mullis zugestimmt werden kann, dass dem Neoliberalismus in dem Foucault'schen genealogischen Dreieck eine Hegemonialstellung zukommt (Mullis 2009: 1). Ptak stellt zudem fest, dass der neue Liberalismus zum klassischen Liberalismus eher eine „Hassliebe“ (Ptak 2008: 16) pflegt, die im Weiteren konkretisiert werden soll.

Der Liberalismus wurde maßgeblich durch Adam Smith geprägt. Er formulierte für die Grundlegung seiner ökonomischen Denkweise zwei wesentliche Prämissen. Das ist zum einen der Laissez-faire-Grundsatz und zum anderen der Nachtwächterstaat (Ptak 2008: 27). Erstere geht von einer „sozialen Harmonie der Marktwirtschaft“ (Ptak 2008: 28) aus. Das bedeutet, dass sich der Markt durch seine eigene Logik und den damit verbundenen Mechanismen selbst reguliert. Der Markt, so der Liberalismus, unterliegt einer natürlichen Gesetzmäßigkeit, die durch jegliche Intervention außerhalb des Marktes gestört und aus dem Gleichgewicht gebracht würde, was die Minderung des gesellschaftlichen Wohlstandes zur Konsequenz hätte. Es wird davon ausgegangen, dass sich die Subjekte des Marktes auf eine ganz bestimmte, natürliche und rationale Art und Weise so verhalten (müssen), dass sich der Markt frei entfaltet. Diesen Wirkungsmechanismus zugrunde legend schlussfolgert der Liberalismus, dass den Marktakteuren ein höchstmögliches Maß an wirtschaftlicher Freiheit¹¹⁹ gewährt werden müsse, um zu garantieren, dass der Markt reibungslos funktioniert. Durch die „egoistischen“ aber rationalen Entscheidungen der Anbieter und Nachfrager würde gleichzeitig der gesellschaftliche Wohlstand steigen. Das rationale Handeln der Anbieter verhindert, dass sie für ihre Produkte überhöhte Preise fordern. Schließlich stehen sie in Konkurrenz mit anderen Anbietern gleicher Produkte. Zudem wären die Nachfrager nicht bereit, überhöhte Preise zu zahlen. Diesen Mechanismus bezeichnet Smith als die Theorie der unsichtbaren Hand. Dieser ideale Marktmechanismus macht einen intervenierenden Staat überflüssig, weshalb er lediglich auf seine Nachtwächterfunktion reduziert werden sollte. Das bedeutet, der Staat ist ausschließlich für die Verwaltung, für die Bildung und den Schutz von Leben und insbesondere Eigentum zuständig (Ptak 2008: 27).

Der Neoliberalismus beruft sich auch in seiner theoretischen Grundlegung auf die vom Wirtschaftsliberalismus benannten internen Marktmechanismen sowie das individualistische Menschenbild. Insofern stellt er eine Fortführung des Wirtschaftsliberalismus des 18. und 19. Jahrhunderts dar. Im Zuge der Neulancierung der theoretischen Fundierung, insbesondere auch durch die Chicagoer Schule mit Milton Friedman als wichtigstem Vertreter, kam es jedoch auch zu einer Abgrenzungsthese zum *alten* Liberalismus. So kritisieren die neoliberalen Akteure

119 Der wirtschaftliche Liberalismus denkt im Gegensatz zum politischen Liberalismus nicht an persönliche Entfaltung und Selbstbestimmung, wenn mehr Freiheit gefordert wird. Der Freiheitsbegriff beschränkt sich auf rein wirtschaftliche Zwecke und will jedem uneingeschränkte Betätigungsmöglichkeiten am Markt eröffnen (vgl. bpb 2013).

am smith'schen Wirtschaftsliberalismus insbesondere die Laissez-faire-Einstellung. Zwar wird dem Markt grundsätzlich eine Stabilität bescheinigt, jedoch sind Instabilitäten stets den Interventionen politischer Institutionen anzulasten (vgl. Altvater 2008: 60), weshalb der Staat Verantwortung für den geregelten Ablauf des Marktgeschehens übernehmen muss. Marktversagen, so die neue Logik, ist für neoliberale Denker gleichzusetzen mit Politikversagen. Daraus folgt die Grundforderung neoliberaler Akteure an den Staat, sich zwar nicht direkt ins Markgeschehen einzumischen, wohl aber zu garantieren, dass die „natürlichen“ Marktmechanismen zum Tragen kommen können. Der Staat soll also den Markt konstituieren (vgl. Matissek 2008: 48). Der Neoliberalismus negiert somit die Vorstellung eines natürlich-rationalen Verhaltens der Anbieter und Nachfrager und fordert eine Politik, die die Erzeugung eines „rationalen Verhaltensstils in den Fokus des Regierungshandelns“ (Matissek 2008: 49) nimmt. Diese theoretische Neuausrichtung hat für den Staat zur Folge, dass seine eigene Legitimität an marktwirtschaftlichen Kriterien gemessen wird. Der Staat wird somit vermarktet. Denkt man diese Logik konsequent weiter, dann verliert der Staat seine Aufgabe, die Rechte seiner Bürgerinnen und Bürger auch gegenüber den Marktakteuren zu schützen. Vielmehr fungiert er nur noch als Entscheider über Standortoptimierung, um im globalen Wettbewerb den Anschluss nicht zu verlieren. Eine Entscheidung für oder gegen eine politische Maßnahme wird ausschließlich auf der Grundlage finanzieller Kosten-Nutzen-Kalküle getroffen und nicht mehr im Sinne eines zu sichernden und steigernden Gemeinwohls außerhalb monetärer Kriterien. Der Staat als Standort konkurriert um Unternehmen. Optionen, die Unternehmen anlocken sind stets gute Maßnahmen. Das können z. B. dauerhaft niedrige Steuern und niedrige Umweltauflagen oder die Senkung der Löhne sein. Kann er damit nicht mehr werben, kommen zeitweise Steuerentlastungen oder -befreiungen ins Spiel (vgl. Altvater 2008: 57). Im Neoliberalismus kippt das Verhältnis zwischen Staat und Ökonomie. Nicht mehr die Politik ermöglicht Wirtschaft in einem festgelegten Rahmen, sondern die Ökonomie ermöglicht ausschließlich nach ihren Regeln Politik. Es gibt im Neoliberalismus – anders als im klassischen Liberalismus – also sehr wohl Staatsinterventionen, „ihre Zielrichtung soll aber eine andere sein als im Fall der Planwirtschaft oder des Keynesianismus. Sie haben den Sinn, die Bedingungen für die Freiheit des Marktes herzustellen [...]“ (Demirovic 2008: 24). Zudem wird das politisch-ökonomische Handeln individualisiert und kurzschrittig ausgerichtet auf schnellen Erfolg. Wirkungsvolle Entscheidungen werden in informellen und zwischenstaatlichen, in jedem Falle nicht demokratisch legitimierten Netzwerken getroffen (Demirovic 2008: 30). Insbesondere global agierende Konzerne und Finanzinstitute profitieren von dieser neuen Form des Aushandlungsprozesses. Schließlich verfügen sie über die nötige finanzielle Ausstattung und Flexibilität, die notwendig ist, um für sich Entscheidungen zum eigenen Vorteil treffen oder auslegen zu können. Zudem sind sie nicht in ein rechtlich-demokratisches System eingebunden, das Entscheidungen rückkoppeln

muss. Damit verbunden ist, dass die Ausstattung der Bürgerinnen und Bürger mit politischen Rechten und die Garantie dieser Rechte an Bedeutung verliert. Rügemer sagt: „Kapitalmacht tritt an die Stelle von Menschenrechten [...]“ (Rügemer 2008: 259). Vielmehr sind sie Wirtschaftssubjekte auf einem globalen Markt mit mehr oder weniger gut optimierten Verwertungsmöglichkeiten, die, so die neoliberale Idee, ihre Effizienz steigern, wenn sie als Nutzenmaximierer die Kosten ihrer Handlungen selbst tragen müssen und nicht auf den Staat „abschieben“ können (vgl. Demirovic 2008: 27). Das Modell des homo oeconomicus¹²⁰ wird zum allumfassenden Erklärungsmuster und „kolonisiert“ (Mattissek 2008: 48) neben dem Bereich der Wirtschaft auch alle anderen gesellschaftlichen und politischen Bereiche, bis vergessen wird, dass es ein Modell und nicht die Wirklichkeit ist. Demirovic kritisiert daher zurecht, dass der Neoliberalismus die Lebensführung eindimensional auf ökonomischen Erfolg ausrichtet und eine „besitzindividualistische Orientierung“ (Demirovic 2008: 20) aufweist, die gesellschaftliche Fragen wie die der Gerechtigkeit unzulässigerweise subjektiviert und ökonomisiert sowie strukturelle Schranken negiert.

Bereits in den 1950er und 1960er Jahren konnten neoliberale Denkansätze in Deutschland aufgefunden werden. Im Zuge des Wirtschaftswunders und des Erfolges der keynesianistischen Wirtschaftspolitik blieben sie jedoch in den universitären Elfenbeintürmen stecken. Erst der aus der Ölkrise und der Stagflation in den 1970er Jahre resultierende Schock Westeuropas brachte den neoliberalen Gedanken den nötigen Rückenwind, um sich auch in der gesellschaftlichen Debatte gewinnbringend gegen den Keynesianismus zu positionieren. Peck und Tickell bezeichnen diese Phase noch als Proto-Neoliberalismus (vgl. Peck, Tickell 2002: 388). In den 1980er Jahren forcierte in Großbritannien insbesondere Margaret Thatcher durch die Zerschlagung der Gewerkschaften sowie die vollumfängliche Liberalisierung der Finanzmärkte eine real-politische Umsetzung der bis dato ausschließlich theoretisch formulierten neoliberalen Ideen (vgl. Altvater 2008: 50). Diese Phase wird auch als *Roll-back*-Neoliberalismus bezeichnet, da sich der Staat, ähnlich wie im klassischen Liberalismus, aus der Wirtschaft zurückzog (vgl. Peck, Tickell 2002: 384). In den USA trieb zur selben Zeit Ronald Reagan neoliberale Ideen wie Deregulierung und Vermarktbarkeit voran. Mit den 1990er Jahren kam es erneut zu einer Transformation des Neoliberalismus zum sogenannten *Roll-out*-Neoliberalismus, d. h., dass die staatliche Politik wieder stärker ins Marktgeschehen integriert wurde. Jedoch orientierte sich das policy-setting an den oben dargestellten neoliberalen Grundgedanken (vgl. Peck, Tickell 2002: 398). Waren es in den USA und Großbritannien Bill Clinton und Tony Blair, die diese

120 Der homo oeconomicus ist ein Analysemodell, das insbesondere in den Wirtschaftswissenschaften weit verbreitet und beliebt ist. Es geht davon aus, dass die „Menschen stets ihren individuellen Nutzen maximierende Wesen [sind], die mit einer in sich konsistenten wie statischen Präferenzstruktur ausgestattet sind.“ (Ptak, Ralf 2007: S. 30).

Transformation politisch umsetzen, ist in Deutschland die Kanzlerschaft von Gerhard Schröder zu nennen (vgl. Mullis 2009: 6).

Seit den 1970er Jahren befördern die beiden Bretton-Woods-Organisationen Weltbank und Internationaler Währungsfond die Neoliberalisierung in den Entwicklungsländern. Nach dem Zweiten Weltkrieg eigentlich geschaffen, um stabile Wechselkurse zwischen unterschiedlichen Ländern zu garantieren, nutzen sie ihre machtvolle Position gegenüber diesen Ländern seit den 1970ern, um kurzfristige Investitionsräume für Banken und global agierende Konzerne zu schaffen, indem sie die Vergabe von Krediten an bestimmte Forderungen, wie z. B. Deregulierungen, Privatisierungen (damit verbunden ist die Stärkung des Eigentumsrechts und die Entstaatlichung), Haushaltsdisziplin, Öffnung des Marktes (insb. Handelsliberalisierung und Förderung des Umfeldes für ausländische Direktinvestitionen), etc. koppeln (vgl. Deutscher Bundestag Drucksache 14/9200: 74). Mit dem Zusammenbruch der Sowjetunion zu Beginn der 1990er Jahre konnte der Neoliberalismus seinen Siegeszug dann auch in Osteuropa antreten (vgl. Altvater 2008: 68). Eindrucksvolle Beispiele sind die Stadtentwicklung Prags ab Mitte der 1990er Jahre und die damit rasante Mietpreissteigerung (vgl. Sýkora 1994: 1149 ff.) oder die Entwicklung des Büromarktes in Warschau (Ritter, Heeg 2012: 2 ff.). Peck und Tickell proklamieren für die aktuelle Situation des Neoliberalismus: „it [der Neoliberalismus] has become a common sense of the times“ (Peck, Tickell 2002: 381).

3.2 New Public Management – Angriff der Ökonomie auf die Politik

Die neoliberalen theoretischen Ansätze verdichteten sich in den 70er Jahren, insbesondere aber in den 90er Jahren zu dem Konzept des New Public Management (NPM) oder auch in Deutschland Neues Steuerungsmodell (NSM) genannt und fanden durch eine damit verbundene Reform der öffentlichen Dienste und Verwaltungen Eingang in das verwaltungsrechtliche Geschehen. Leitgedanke ist die Umwandlung der bürokratisch-formalisierten Verwaltungsstruktur hin zum Konzernmodell, bei dem Effizienzsteigerung und Kundenorientierung als Richtziele zur Evaluation der Reformbemühungen definiert sind. Galt ersteres als veraltet und träge, verband man mit der unternehmerischen Ausrichtung der Verwaltung die Idee einer schnellen, dynamischen und selbstverantwortlichen sowie freiheitlichen Arbeitsweise (Pelizzari 2001: 53). Dieser Denkrichtung kommt auch heute noch eine dominante Stellung bei der Ausrichtung des öffentlichen Bereichs zu und ist ein bedeutender Grundsatz einer unternehmerisch ausgerichteten Stadt(-politik). An dieser Stelle soll daher kurz auf die Implementierungsursachen, die Ziele und Kernthesen sowie die Folgen eingegangen sowie eine kritische Kommentierung des NPM vorgenommen werden.

Die Frage danach, welche Aufgaben der Staat übernehmen soll und welche nicht, muss stets an den gesellschaftlichen Konfliktlinien ausgetragen werden. Dabei geht es nicht darum, ausschließlich nach der Profitabilität bestimmter vom Staat ausgeführter Aufgaben zu fragen, sondern vielmehr darum, ob der Staat die Aufgaben durch sein symbolisches Kapital legitimieren kann. Trotzdem muss zugestanden werden, dass das staatliche Handeln vom privatwirtschaftlichen Bereich abhängig ist. Schließlich kann er Handlungsfähigkeit erst über seine Fiskalpolitik erreichen. Daraus ergibt sich, dass neben der demokratischen auch eine fiskalische Akzeptanz bestehen muss (Pelizzari 2001: 31). Genau dieser Kausalität bedienen sich die Akteure des NPM, um ihre betriebswirtschaftlichen Ideen auch im staatlichen Bereich durchzusetzen. Sie formulierten die Legitimationskrise des Sozialstaates durch den Wegfall der Vollbeschäftigung in den 1970er Jahren und der Massenarbeitslosigkeit mit der Wiedervereinigung Deutschlands¹²¹, begründet durch geringere steuerliche Mittel bei gleichzeitig steigendem Bedarf der Leistungen, als Finanzkrise des Steuerstaates um. Dadurch erreichten sie eine Verlagerung des Diskussionsschwerpunktes. Es wurde nicht mehr darüber gestritten, wie groß die Akzeptanz der gesamtdeutschen Bevölkerung gegenüber dem Sozialstaat ist, sondern lediglich über die Partikularinteressen der finanzstarken Gesellschaftsgrup-

121 Zur Geschichte des arbeitspolitischen Ziels der Vollbeschäftigung siehe Pierenkemper, Toni 2012.

pen, die ein Mehr an Steuerlast zur Finanzierung des Sozialstaates nicht geduldet hätten (vgl. Pelizzari 2001: 36 ff.). Darauf aufbauend wurden Forderungen nach einer Reform der öffentlichen Verwaltung und deren Legitimationsprämissen laut. Die Verwaltung, so die Hauptforderung des Kronberger Kreises (eine Vereinigung neoliberaler deutscher Hochschulprofessoren seit den 1980er Jahren), soll stets unter dem Postulat der Wirtschaftlichkeit handeln (vgl. Donges et al. 1991: 3 ff.). Damit verbunden waren die Einführung des Leistungsprinzips bei Bezahlung und Beförderung der Bediensteten, eine permanente Kontrolle und (Über-)Prüfung der Arbeit der Verwaltung und die Ausdehnung von Kosten-Nutzen-Untersuchungen sowie Investitionskalkülen (vgl. Donges et al. 1991: 27). Ging es vordergründig um eine Bürger- und Serviceorientierung – Argumente derer es bedurfte, um die einschneidenden Reformen im gesellschaftlichen und politischen Bereich salonfähig zu machen – so folgten die meisten Reformen jedoch letztlich der Prämisse der Kostensenkung, einem feststehenden Motiv, dessen sich weder städtische noch Landes- oder Bundesverwaltung entzogen (vgl. Bogumil 1997: 32). Der Spiegel beispielsweise engagierte im Jahr 1996 eine Unternehmensberatung (sic!), die das Einsparpotential in der deutschen Verwaltung berechnen sollte, mit der Auflage, Service- und Sozialleistungen nicht einzuschränken und veröffentlichte anschließend einen dreistelligen Milliardenbetrag, der angeblich eingespart werden könnte (o. V. 1996: 32). Es ist zu bezweifeln, dass derartige Einsparungen tatsächlich erreicht werden können. Schließlich erzeugt der andauernde Evaluationszwang der Arbeit der Verwaltung einen neuen enormen Arbeitsaufwand. Wenngleich noch nicht repräsentativ eruiert, deuten erste Ergebnisse tatsächlich auf eine Bewandnis dieser Kritik hin. So wird in einer vergleichenden Fallstudie resümiert, dass die in Deutschland nach den Maßstäben des NPM ausgerichtete Verwaltungsreform keine Kosteneinsparungen erkennen lässt, sondern eher eine Kostenzunahme trotz Stellenabbaus. Ein ähnliches Ergebnis kann in derselben Studie auch zu den Sachausgaben konstatiert werden (vgl. Bogumil et al. 2007: 292 ff.).

Was genau sind jedoch die Maßnahmen, die das NPM vorsieht? Ähnlich wie der Einwand zum Neoliberalismus (siehe Kap. 3.1), dass man von einem nicht einheitlichen Theoriekonglomerat ausgehen muss, kann auch bezüglich des NPM festgestellt werden, dass es keinen einheitlichen Maßnahmenkatalog gibt. Insgesamt stellt es sich jedoch als ein „neues institutionelles Design“ (Pelizzari 2001: 22) dar, das den Staat von überschüssigen Aufgaben „entlasten“ will. Ausgehend von dieser Idee stellt Pelizzari zehn Prinzipien und Instrumentarien des NPM vor (Pelizzari 2001: 58 ff.):

1. BETRIEBSWIRTSCHAFTLICHE EFFIZIENZ

Der Staat schafft gute Rahmenbedingungen für den Staat. „Überflüssige“ Aufgaben werden privatisiert und ausgelagert. Die Verwaltung arbeitet selbständig und leistungsorientiert, sodass es im Zusammenhang mit steigendem Wettbewerb und der Öffnung des Marktes zu einer größeren Kosteneffizienz bei gleichzeitiger Qualitätssteigerung kommt.

2. TRENNUNG KOMMERZIELLER UND GEMEINWIRTSCHAFTLICHER FUNKTIONEN

Nicht zu privatisierende Bereiche sollen eindeutig von zu privatisierenden Aufgaben getrennt und im Anschluss einer regelmäßigen Zweck- und Vollzugskritik unterzogen werden.

3. PLURALE STRUKTUR VON LEISTUNGSANBIETERN IM WETTBEWERB UNTEREINANDER

Der Staat soll auch bei gemeinschaftlichen Aufgaben (z. B. Bildung) einen Wettbewerb zwischen staatlichen und privaten Anbietern simulieren und durch Effektivitätsvergleiche marktkonforme Preise ermitteln.

4. TRENNUNG DER STRATEGISCHEN VON DEN OPERATIVEN KOMPETENZEN

Die Politik gibt via Leistungsaufträge nur noch die Leitziele an die autonom arbeitenden Verwaltungseinheiten (z. B. Schulen) weiter. Diese werden wie ein Privatunternehmen organisiert, sind dem Staat gegenüber rechen-schaftspflichtig und müssen ihre Konkurrenzfähigkeit unter Beweis stellen.

5. OUTPUTORIENTIERUNG UND KUNDENNÄHE

Die Bürgerinnen und Bürger werden zu Kunden, dessen Bedürfnisse analysiert und in möglichst kostensparender und effektiver Weise befriedigt werden können.

6. GENERALISIERUNG VON EVALUATIONEN

Alle Maßnahmen und Leistungen müssen in messbare Produkte umgewandelt werden. Sie sollen in einem fortlaufenden Prozess nach den Kriterien der Wirtschaftlichkeit, Effizienz, Effektivität, Wirksamkeit und Qualität gemessen und verbessert werden.

7. KOSTENSENKUNGS- UND EFFIZIENZDRUCK

Die „Kundenbedürfnisse“ müssen stets mit den zur Verfügung stehenden Mitteln in Einklang gebracht werden, wobei jedoch darauf zu achten ist, dass der Staatsapparat in seinem Umfang grundsätzlich möglichst gering zu halten ist.

8. FORTDAUERENDE FINANZKONTROLLE

Die Mittelaufwendung soll entdemokratisiert und vollständig den autonomen Verwaltungseinheiten überlassen werden, die wiederum alle Entscheidungen unter der Kosten-Nutzen-Maxime fällen.

9. DEREGULIERUNG DES ARBEITSMARKTES

Die Umsetzung des NPM im öffentlichen Dienst bedeutet Rationalisierung, Abschaffung des Beamtentums, Flexibilität, erhöhter Leistungsdruck und „leistungsgerechte“ Bezahlung.

10. AUSSCHALTUNG DER GEWERKSCHAFTEN

Zur Umsetzung des neoliberalen NPM bedarf es der Ausschaltung von Widerständen. Insbesondere die Gewerkschaften als handlungsstarke Großorganisationen müssen daher in ihrer Wirkfähigkeit beschnitten oder so integriert werden, dass sie sich für ein NPM aussprechen.

Es wurde bereits erwähnt, dass trotz der Forderung einer betriebswirtschaftlichen Effizienz nicht zwangsläufig auch eine Kostensenkung zu verzeichnen ist. Dies jedoch ist in Anbetracht der Forderungen des NPM und der daraus ableitbaren kritisch zu beurteilenden Folgen wohl nur ein geringeres Übel. Die Idee, die Verwaltung zum Konzern umzubauen, der „seine Leistungen als ‚Produkte‘ auf dem Markt verkauft“ (Pelizzari 2001: 17) führt dazu, dass der Staat als modernes Dienstleistungsunternehmen gesehen wird. Führt man diesen Gedanken weiter, ist eine Entpolitisierung der gesellschaftlichen Konfliktfelder eine logische, wenngleich nicht zu akzeptierende Konsequenz. Gesellschaftliche Kontroversen werden ausschließlich den Regelungsmechanismen des Marktes und seinen unterkomplexen „Wahrheiten“ überlassen. Argumente werden stets auf ihre Nützlichkeit und den damit verbundenen Kosten überprüft. Es ist anzunehmen, dass im Zweifelsfall stets das günstige Modell in die gesellschaftliche Praxis überführt wird. Lösungen außerhalb ökonomischer Argumentationen sind zudem chancenlos, da sie im Wettbewerb der Ideen stets außerhalb der erlaubten Logik stehen. Das NPM führt somit in letzter Konsequenz zu einer Schwächung bürgerlicher Partizipation und demokratischer Mitsprache auf allen Ebenen. Pelizzari kommentiert: „Der

Imperativ der Rentabilität drängt dazu, die kaufkräftige Nachfrage gegenüber den Rechtsansprüchen zu privilegieren“ (Pelizzari 2001: 18). Er deutet weiter, dass NPM-Modelle für einen Staat stehen, der im „Namen der Wettbewerbsfähigkeit alle (angeblich) vermarktbar Bereiche vermarktet und sich durch die Übernahme kapitalkonformer Unternehmensstrukturen auf den Staat in den ausschließlichen Dienst der Partikularinteressen mächtiger Unternehmerkreise stellt“ (Pelizzari 2001: 20). Die damit verbundenen Privatisierungstendenzen von ehemals durch den Staat erbrachten Leistungen müssen zudem als eine Form der ökonomischen Aneignung öffentlicher Güter bezeichnet werden. Die Aneignung geschieht stets aus einer privilegierten und machtvollen Position der Akteure heraus. Durch ihr kapitalstarkes Auftreten erhalten sie die Deutungshoheit im ausschließlich neoliberal geführten Diskurs und können so ihre marktorientierten Einzelinteressen deutlich besser vertreten und durchsetzen als andere Gesellschaftsgruppen.

Betrachtet man beispielsweise die Privatisierungswelle in Deutschland seit den 1990er Jahren, ist festzustellen, dass insbesondere profitable Filetstücke wie die Telekom, die Deutsche Post oder die Lufthansa schnell in den Markt eingegliedert worden sind. Zunehmend ist jedoch auch der Ruf nach Privatisierung der Kernbereiche des Staates, wie z. B. (Hochschul-)Bildung, Sicherheit (z. B. JVA Hünfeld) oder Gesundheit zu vernehmen. Dadurch gibt der Staat seine Steuerungs- und Regulationsmöglichkeiten ab. Die Frage nach einer guten Bildung oder einem Gesundheitssystem für alle wird letztlich mit einem einfachen profitorientierten Argumentationsschema beantwortet. NPM bedeutet somit nicht, wie stets behauptet, eine verbesserte Kundenorientierung bzw. beschränkt sich diese lediglich auf „zahlungskräftige“ Kunden; es bedeutet vielmehr den Verlust von an der Gesellschaft ausgerichteten, gemeinwohlfördernden und staatlich-egalitären „Serviceleistungen“. Zeuner hat im Zuge der ökonomischen Restrukturierung des Staates drei Typen von Privatisierungsformen erstellt, die in diesem Zusammenhang typisch für das NPM sind (vgl. Zeuner 1998: 285 ff.):

1. STAATSKAPITALPRIVATISIERUNG

Jegliche Form der *mixed economy* soll durch Privatisierung von staatlichen Betrieben beseitigt werden. Zudem sollen staatliche Anteile an Unternehmen an private Akteure veräußert werden, um eine Konkurrenz zwischen staatlichen und privaten Unternehmen und somit jegliche öffentliche Partizipation am Wirtschaftsgeschehen zu unterbinden. Außerdem gilt der Staat unter Neoliberalisten als schlechter Unternehmer.

2. AUFGABENPRIVATISIERUNG

Staatliche Aufgaben sollen in die Privatwirtschaft überführt werden, um staatliche Monopole in privatrechtliche Kapitalgesellschaften umzuwandeln.

Damit verbunden ist die Schrumpfung der gemeinwohlorientierten Verwaltung. Ausnahme bilden Aufgaben, so die neoliberale Lehrmeinung, die durch die Prinzipien der „Nicht-Rivalität“ und der „Unanwendbarkeit des Ausschlussprinzips“ gekennzeichnet sind. Derer gibt es allerdings in der Praxis keine.

3. STAATSPRIVATISIERUNG

Delegation elementarer Staatsfunktion an private Akteure. Dazu gehören z. B. das Militär, die Justiz, Polizei und das Schulwesen. Kernaufgaben des gemeinwohlorientierten Staates sollen aufgelöst oder ökonomische Denkweisen im staatlich-administrativen Bereich durchgesetzt werden, ohne dass eine Übertragung von Eigentumsrechten an die Privatwirtschaft stattfindet.

Das NPM stellt eine wesentliche Säule der unternehmerisch ausgerichteten Stadt dar. Nahezu alle deutschen Großstädte (98 %) (Bogumil 1997: 33) richten sich seit 1995 an den neoliberalen Ideen des NPM aus. Es ist zu vermuten, dass die Großstädte in Deutschland aufgrund ihrer Infrastruktur und der dort ansässigen global operierenden Unternehmen am ehesten eine Ausrichtung zum NPM vornahmen, um im Sinne einer *global city* die vermeintlichen Vorteile des globalen Marktes in Anspruch nehmen zu können (z. B. Standortorientierung, ausländische Unternehmen und Direktinvestitionen anziehen) und sich für globalen Wettbewerb konkurrenzfähig zu machen. Interessanterweise führen auch kleinere Kommunen seit den späten 1990er Jahren NPM-orientierte Reformen durch. So antworteten 92,4 % (Bogumil et al. 2007: 38) der in einer Studie befragten Kommunen, dass sie sich an Instrumenten oder sogar dem Gesamtkonzept des NSM orientieren. Es zeigt sich somit auch in der kommunalen Praxis eine diskursbestimmende Position des neoliberalen Gedankens als eine Art „Patentrezept“ (Czerwick 2007: 142).

3.3 Das Leitbild „unternehmerische Stadt“

Der urbane Raum ist seit jeher Bühne der lokalen, nationalen und globalen Aushandlungsprozesse und bildet somit einen Brennpunkt bei der Verbreitung neoliberaler Ansätze. Dabei ist die Stadt – wie im Abschnitt 3.2 bereits abschließend benannt – weniger ein passiver Schauplatz als vielmehr ein aktiver Teilnehmer, der sich dem globalen Wettbewerb bereitwillig stellen muss. Der hegemoniale Gedanke des ökonomischen Denkens schlägt sich somit in dem Leitbild der „unternehmerischen Stadt“ (z. B. Volkmann 2007) bzw. „neoliberalen Stadt“ (z. B. Heeg, Rosol 2007) in den Diskursen über das Urbane nieder. Durch die Abgabe von Entscheidungsgewalten an die supranationale Ebene (EU, WTO, IWF) im Zuge der neoliberalen Globalisierung sind Städte – so wie Staaten auch – auf die Funktion als Standort reduziert worden. Ihr oberstes Ziel besteht in attraktivitätssteigernden Maßnahmen, um sich im Kampf um arbeitsplatzschaffende Unternehmen bei den „Besten“ anzubiedern, denn es wird davon ausgegangen, dass die Stadt im Zuge der zunehmenden Globalisierung „keine autonomen Gestaltungsmöglichkeiten“ (Volkmann 2007) mehr hat. Die unternehmerische Stadt will daher Unternehmen und Haushalte mit höheren Einkommen anlocken. Schließlich sind diese beiden Gruppen nicht auf kommunale und zum Teil vollkommen überlastete Hilfesysteme angewiesen. Stadtpolitik wird somit zwangsläufig zur Klientelpolitik. Die sozialen Aufgaben der Stadt verlieren im *policy-setting* an Bedeutung. Die Kommune soll wie ein privatwirtschaftlicher Akteur und nicht wie eine sozialstaatliche, auf Interessenausgleich und Daseinsvorsorge gerichtete Institution handeln. Dies kommt einer finanzarmen Kommune sehr gelegen, schließlich muss sie die Steuerausfälle, die aus dem nationalen „Steuersenkungswettbewerb“ (Volkmann 2007) resultieren, auf eine bestimmte Art und Weise kompensieren. Dass die Steuersenkung neben der bloßen Profitorientierung der global agierenden Unternehmen aber nicht die Folge, sondern die Ursache der schlechten Finanzlage ist, stellt im beinahe reflexartigen Akt der Standortoptimierung kein Argumentationsmuster dar. Vielmehr stellen Akteure wie die Industrie- und Handelskammer mit den eingängigen Schlagworten in dem bezeichnenden Flyer „Standort Deutschland – Standortfaktor Gewerbesteuer. Argumente für die kommunalpolitische Diskussion“, eine fortwährende Steuersenkungspolitik als eine angebrachte Standortpolitik dar und formulieren (Deutscher Industrie- und Handelskammertag 2009: 17):

*Die IHK-Organisation sieht große Vorteile in einem gesunden steuerlichen **Wettbewerb** zwischen Kommunen. **Attraktive** Gewerbesteuerhebesätze steigern die **Wettbewerbsfähigkeit** regionaler **Standorte**, schaffen die Voraussetzungen für Wirtschaftswachstum und erhöhen die Chance auf zusätzliche Steuereinnahmen. (Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. 2009: 2, eigene Hervorh.)*

*Die Kommunalpolitik besitzt mit dem Gewerbesteuerhebesatz ein Instrument, das die **Standortentscheidung** eines potentiellen Investors maßgeblich beeinflussen kann. Aber auch die Landespolitik ist gefragt. [...] Die Landespolitik muss im kommunalen Finanzausgleich die Voraussetzungen schaffen, dass ein Spielraum für Hebesatz**senkungen**) existiert. Auch die Rechtsaufsicht der Kommunen darf eine Gemeinde nicht in einen Teufelskreis mit Mindest-Hebesatz treiben, weil die Gemeinde sonst auf Dauer für Investitionen **unattraktiv** wird. (Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. 2009: 17, eigene Hervorh.)*

Ein fragwürdiger Vorgang, bei dem es eine klare Verschiebung hin zum Ökonomischen im Spannungsfeld zwischen globaler Ökonomie und lokaler Politik gibt. Die lokale Politik darf ihre Interessen nunmehr gegenüber der Ökonomie äußern, ob und inwieweit diese dann tatsächlich umgesetzt oder berücksichtigt werden, obliegt den Akteuren der Wirtschaft, die über die (Un-)Attraktivität entscheiden. Die neoliberale Globalisierung führt somit zu einer Beschneidung der Wirkmächtigkeit der traditionellen städtischen Eliten, da sie nur handlungsfähig bleiben, wenn sie sich dem ökonomischen Druck beugen (vgl. Holm 2007). Die Kompetenzabgabe an übergeordnete, neoliberal und demokratisch gering legitimierte Institutionen bedeutet also eine Einbindung der Nationalstaaten und Kommunen in ein globales, kapitalistisch- und marktorientiertes Netzwerk, dessen Spielregeln sie befolgen müssen, um in diesem System zu bestehen (vgl. Mullis 2009: 9). Lokale Entscheidungen sind in zunehmendem Maße von globalen Rahmensetzungen abhängig; Werkschließungen, Entlassungen und Investitionen sind häufig sogar lokal vollkommen entkoppelt, da die unternehmerischen Kräfte keine Bindung an den Standort an sich haben und fortwährend nach wettbewerbsfähigeren Standorten (d. h. Standorte mit geringeren Steuern, Subventionsangeboten, niedrigeren Löhnen) suchen. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von hochvolatilem Kapital, welches die Kommunen anziehen, da die Investoren aufgrund der fehlenden örtlichen und sozialen Bindung nur solange vor Ort bleiben, bis sich bessere Investitionsmöglichkeiten gefunden haben. Auf diese Angst vor massivem Kapitalabfluss reagieren die urbanen Räume meist erneut reflexartig mit der Verbesserung der harten und weichen Standortfaktoren (vgl. ebenda).

Die Orientierung auf Leitgedanken der unternehmerischen Stadt fußt maßgeblich auf neoliberalen Ideen. Obwohl der Versuch, die Neuorientierung der städtischen Politiken monokausal ausschließlich auf den Neoliberalismus zu beziehen, sicherlich eine starke Vereinfachung eines komplexen Wirkungsbildes darstellt, ist die intensive Rezeption und Reproduktion des Neoliberalismus und die damit freigesetzte Wirkkraft nicht zu unterschätzen. Die Theorie bildet somit einen wesentlichen Erklärungsfaktor. Im Folgenden soll daher der Wandel der europäischen zur neoliberalen Stadt aufgezeigt werden.

3.3.1 Wandel von der europäisch-wohlfahrtsstaatlichen zur neoliberalen Stadtpolitik

Im stadtgeographischen Diskurs wird sich der Frage angenommen, ob es eine europäische Stadt an sich gibt und wenn dem so sein sollte, welche Merkmale diese Stadtform von anderen Städten unterscheidet. So gibt es beispielsweise morphologische Zugänge oder aber auch kulturelle Kriterien, die zu einer Abgrenzung herangezogen werden. Weber z. B. definierte die europäische Stadt über ihre politisch-sozialen Produktionsprinzipien und sieht das Besondere der europäischen Stadt in der bürgerschaftlich-kommunalen Selbstverwaltung durch die Formierung einer Stadtgemeinde seit dem Mittelalter (vgl. Koch 2010: 28 f.). Siebel hingegen vermischt unterschiedliche Zugänge und nennt im Kern fünf charakteristische Merkmale der europäischen Stadt (vgl. Siebel 2004: 12). Insbesondere das letzte Merkmal, nämlich die sozial-staatliche Regulierung, ist von Belang, betrachtet man den Wandel von einer europäischen zur unternehmerischen Stadt. Klus schreibt dazu:

Die europäische Stadt ist maßgeblich durch eine öffentliche, soziale und technische Infrastruktur geprägt. Stadtplanung, politische Steuerung und staatliche Einflussnahme prägen die sozialen Verhältnisse und das Leben in der Stadt wesentlich [...]. Die Stadtentwicklung ist zu einem guten Teil staatlich reguliert und nicht allein Marktmechanismen überlassen. (Klus 2013: 33)

Daraus ergibt sich ein auf sozialen Ausgleich bedachtes Leitbild für die europäische Stadt, verbunden mit den Merkmalen: „Hoffnung auf ein besseres Leben, Demokratie, Entwicklung durch Wachstum“ (Klus 2013: 25). Dieses Leitbild kommt aufgrund der turbulenten Ereignisse sowie des ökonomischen und gesellschaftlichen Strukturwandels im 21. Jh. stark ins Schwanken. Insbesondere die Globalisierung ist ein bedeutendes Ereignis. So stellt Marcuse fest: „Die klassische europäische Stadt ist [...] den Kräften der Globalisierung ausgesetzt“ (Marcuse 2004, zit. nach Klus 2013: 25). Daher wird für die Nachkriegsjahre die These einer „Amerikanisierung“ diskutiert.¹²² Dass dies sicherlich zutreffend ist, zeigt der in dieser Zeit auf vielfältige Art und Weise ausgeübte US-amerikanische Einfluss in Westeuropa, der sich in politischer, militärischer, aber auch in wirtschaftlicher Hinsicht (insbesondere das *European Recovery Programm*) offenbarte. Viele westeuropäische Staaten und insbesondere auch die deutsche Gesellschaft waren durch die schweren kriegerischen Auseinandersetzungen und menschenverachtenden Gräueltaten traumatisiert und entwurzelt, weshalb Einflüsse von außen besonders schnell ihren Siegeszug antreten konnten und bestimmte Vorstellungen der US-Amerikaner u. a. in der

¹²² Klus, Bähr, Jürgen und Ulrich Jürgens 2005: S. 132.

deutschen Stadtentwicklung durchgesetzt wurden. Dementsprechend kam es im Nachkriegsdeutschland zu einer fordistisch ausgerichteten Stadtentwicklung, die eine starke Konsumorientierung aufwies. Damit verbunden waren zusätzlich die Trennung von Wohn-, Arbeits- und Freizeitbereich (Klus 2013: 30). Trotz eines wirtschaftlichen Kernbereichs der fordistischen Stadtpolitik, konnte das sozialstaatliche Regulativ der europäischen Stadt auch in dieser Zeit eine dominante Stellung einnehmen. So war es Aufgabe des Staates, die notwendige Infrastruktur einzurichten und ein wohlfahrtsstaatliches Institutionensystem zu schaffen, welches „die gesellschaftliche Integration und Kohäsion sicherstellen sollte, sowie eine sozialpartnerschaftliche Tarif- und Lohnpolitik, die auf den korporatistischen Ausgleich der Interessen abzielte“ (Klus 2013: 31). Es ist somit festzuhalten, dass das normative Kernelement der europäischen Stadt bis in die 1980er/1990er Jahre bestehen blieb. Erst ab dieser Zeit kommt es seitens der Neoliberalisten zu einer starken Kritik an der bis dahin geltenden Stadtentwicklungspolitik. Das „politische Steuerungsinstrument und das ‚Primat der Politik‘“ (Klus 2013: 32) werden in Frage gestellt und „die Globalisierung als ökonomisches Projekt soll unter Vorzeichen neoliberaler Denk- und Politikmodelle vorangetrieben“ (Klus 2013: 33) werden. Grund dafür ist die Steuerkrise des Sozialstaates, der aufgrund der Mindereinnahmen die sozialen Leistungen nicht mehr schultern kann. Der damit entstehende Leerraum soll dann durch das neoliberale Leitmotiv der Eigenverantwortung aufgefüllt werden. Peck und Tickell zeigen an sechs Punkten auf, wie der Neoliberalismus die Entwicklung zur unternehmerischen Stadt begünstigt hat (vgl. Peck, Tickell 2002: 394 f.):

1. Das wirtschaftliche Wachstum einer Stadt hat aus neoliberaler Sicht stets die höchste Priorität. Andere Ziele sind nachrangig und dürfen das Wirtschaftswachstum nicht negativ beeinflussen. Die städtischen Aufgaben konzentrieren sich darauf, Investitionen zu ermöglichen und Arbeitsplätze zu schaffen.
2. Die Regeln des Marktes bilden das einzig zulässige Evaluationsinstrument zur Messung von Erfolg und Nicht-Erfolg durchgeführter Maßnahmen.
3. Privatisierungen, lean government¹²³ und Deregulierungen sind zu priorisierende Maßnahmen. Durch den Wettbewerb um knappe Ressourcen, städtische Kreditvergabe und starken politischen Druck werden alternative (Stadt-)Konzepte, die sich gegen die Neoliberalisierung

¹²³ Lean government bezeichnet Prinzipien und Methoden, die ursprünglich aus der Privatwirtschaft stammen, um eine Effizienzsteigerung von städtischen Dienstleitungen und eine Verschlinkung der Verwaltung zu implementieren. In diesem Kontext sind Dezentralisierung, Privatisierung und Reduktion von Verschwendung drei wesentliche Elemente (vgl. Kühnlein, Gertrud und Norbert Wohlfahrt 1994: S. 3 ff.).

wenden, unterminiert. Es kommt zum „lock-in“ des Neoliberalismus, d. h. zu einer ewig währenden Reproduktion marktwirtschaftlich orientierter Maßnahmen ohne Suche nach Alternativen.

4. Die Städte müssen sich dem fortwährenden Wettbewerb stellen, um nicht aus dem neoliberalen System exkludiert zu werden. Das bedeutet für die Städte eine aktive Suche nach Möglichkeiten für Investitionen, Förderung, Werbung und best practice-Beispielen sowie die andauernde Überwachung der Konkurrenz.
5. Der Neoliberalismus beschränkt die städtischen Interventionsmöglichkeiten auf angebotsorientierte Maßnahmen, Imagebildung, Innensstadtaufwertung und Kapitalzuschüsse, sodass nur wenig Spielraum für tatsächlich „Neues“ bleibt.
6. Durch Ausschluss von internationalen Finanzströmen bestraft der Neoliberalismus Städte, die nach Alternativen zum Wettbewerbs- und Konkurrenzgedanken suchen. Eine kaum aushaltbare Handlungseinschränkung stellen die Konsequenzen einer Suche nach Alternativen dar, die daher schnell wieder aufgegeben wird.

Als Konsequenz führt die unternehmerische Ausrichtung des Städtischen zum Verlust des Kernbereichs europäisch-wohlfahrtsstaatlicher Stadtpolitik. Dies zeigt sich im besonderen Maße in den Privatisierungs- und damit verbundenen Kommodifizierungstendenzen des Wohnungsbaus, zu dessen Gunsten die Schaffung bezahlbaren Wohnraums gewichen ist. So zeigt sich, dass der soziale Wohnungsbau in Deutschland seit den 1990er Jahren rückläufig ist (vgl. Holm 2005: 14). Dies würde kein Problem darstellen, wenn sich dem verringerten Angebot auch eine geringere Nachfrage anschließen würde – eine einfache ökonomische Regel. Alles andere ist jedoch der Fall: Die Netto-Realeinkommen sind in Deutschland seit vielen Jahren nicht gestiegen, die staatliche Altersvorsorge ebenso wenig, politische Projekte wie die Energiewende belasten die privaten Haushalte zusätzlich und die Finanz- und Wirtschaftskrise ist in Deutschland noch nicht ausgestanden, sodass davon auszugehen ist, dass es einen erheblichen Mangel an Sozialwohnungen geben wird. Das Defizit wird auf ca. 4 Mio. Wohnungen (Pestel Institut 2012: 15) geschätzt.

3.3.2 Konkrete unternehmerische Neuausrichtungen und die problematischen Auswirkungen der lokalen Stadtpolitik

Dass die neoliberale Denkweise bereits einen durchschlagenden Erfolg bei den Akteuren kommunaler Politik zeigt, ist auch in den Publikationen des Deutschen Städtetages zu erkennen. Obwohl es hier auch kritische Stimmen gibt, scheint die Idee eines globalen Wettbewerbs tief in den Argumentationsmustern verankert. So sieht Hassemer die Besonderheiten der heutigen europäischen Stadt als wesentlichen Standortfaktor:

Aber es gibt eben auch europäische Errungenschaften, auf die wir bauen können. Und dazu gehört die Genialität unserer Städte und Regionen. In der unausweichlichen Auseinandersetzung bei den sich ständig verändernden Kräfteverhältnissen weltweit wird unsere Art, Orte zum Leben für die Menschen anbieten zu können, zu einem weltweiten Wettbewerbsvorteil werden. (Hassemer 2013: 12)

Was könnte Hassemer mit der „Genialität“ der europäischen Städte meinen? Und welche Konsequenzen bringt die Art des Argumentierens mit sich? Es ist sicherlich kein Trugschluss, wenn hier ein Ausverkauf des normativen Leitbildes der europäischen Stadt angenommen wird. Denn das Besondere neben der architektonischen Bauweise der europäischen Stadt ist eben genau der einstige wohlfahrtsstaatliche Gedanke, der einer massiven sozialen Segregation in arm und reich sowie einer Unterteilung der Städte nach den Mustern des „Wertvollen“ und des „Wertlosen“ entgegenwirken wollte. Obwohl dieses Leitbild durch die neoliberale Orientierung des Städtischen heutzutage maßgeblich an Wirkkraft verloren hat, dient es nach wie vor offensichtlich zum Bewerben der Städte. Ein weiteres Zitat von Petra Roth, der ehemaligen Präsidentin und Vizepräsidentin des Deutschen Städtetages verdeutlicht das Problem der Neoliberalisierung nochmals pointiert:

Zumal im Zeitalter der Globalisierung befinden wir uns auch als Region in einem weltweiten Wettbewerb, dem wir uns stellen müssen – denn wir wollen diesen Wettbewerb gestalten und nicht erleiden. Bestehen können wir diesen Wettbewerb nur dann, wenn wir alle unsere Stärken, die in der Region vorhanden sind, entwickeln und zur Geltung bringen. (Hubbard et al. 2002: 175 f.)

Es wird deutlich, dass Roth den Wettbewerb als inhärenten Bestandteil der städtischen Politik sieht. Der Konkurrenz untereinander schreibt sie eine naturgesetzähnliche Wirkung zu, der man unhinterfragt folgen muss, um eben diesem Phänomen gestaltend und nicht erleidend gegenüber zu stehen. Bei dieser diskur-

siven Grundhaltung sind alle Alternativkonzepte von vornherein zum Scheitern verurteilt, da nicht animiert wird, die eigenen Grundannahmen nochmals auf Bedeutung und Konsequenz zu hinterfragen, sondern stets postuliert wird: Es gibt nur den neoliberalen Weg.

Die verstärkte Ausrichtung der Stadtpolitik auf Standortpolitik und die damit einhergehende Einführung des NPM in die kommunale institutionelle Arbeitsweise bringt ganz konkrete Maßnahmen mit sich, die seitens der Kommunen durchgeführt werden, um sich im globalen Wettbewerb um Kapital möglichst attraktiv zu präsentieren. Heeg und Rosol nennen fünf wesentliche Felder, die dabei betrachtet werden müssen. Das sind die Schaffung von Governancestrukturen, die Kommodifizierung und Privatisierung des öffentlichen Raumes, der damit einhergehende Wandel von einer Mieterinnen- zur Eigentümerstadt, die Festivalisierung des städtischen Lebens sowie die Einführung territorialer Kontrollstrategien (vgl. Heeg, Rosol 2007: 492 ff.).

Spricht man von Governance, geht es im Wesentlichen um auf Kooperation und Effizienz ausgerichtete Politik, die staatliches Handeln auf unterschiedlichen Maßstabsebenen vorsieht. Gleichzeitig bringt die Schaffung von Governancestrukturen Diversifizierung von an städtischer Planung und Politik teilnehmenden Akteuren mit sich. Die klassische administrative top-down-Planung wird dabei abgelöst durch einen horizontalen Aushandlungsprozess unterschiedlicher Akteursgruppen, wobei jedoch insbesondere privatwirtschaftliche Akteure zu nennen sind (vgl. Brand 2001). Hubbard et al. stellen daher einen Wandel fest, von „a shift from centralized and bureaucratic forms of decision-making to a plurality of coexisting networks and partnerships that interact as overlapping webs of relationships at diverse spatial scales, from the neighborhood to the globe“ (Hubbard et al. 2002: 175 f.). Dieser Entwicklung kann im Hinblick auf eine Stärkung demokratischer Elemente und ein Mehr an Mitsprache bei städtischen Fragen grundsätzlich positiv gegenüber gestanden werden. Tatsächlich ermöglicht Governance einer Vielzahl von Akteuren, ihre Interessen zu äußern. Nur darf dabei nicht vergessen werden, dass Akteure mit einer unterschiedlichen Machtfülle ausgestattet sind und sich insbesondere die machtvollen neoliberalen Positionen Gehör verschaffen und Überzeugungsarbeit leisten können (vgl. Brand 2001). Und nochmals zeigt sich, dass dies notwendigerweise zu einer Verengung des städtebaulichen Handlungsspielraumes auf lukrative Projekte und Geschäfte finanzstarker Eliten führt, obwohl der Städtepolitik formal eine größere Bandbreite an (Aus-)Handlungen zur Verfügung steht. Aus diesem Grund wird auch von einer „Postdemokratisierung der lokalen Stadtpolitik“ (Schipper, Duveneck 2010: 1) gesprochen. Statt eines tatsächlich kontroversen Aushandlungsprozesses zwischen unterschiedlichen Interessengruppen, reduziert sich die Stadtpolitik auf eine „technokratische Anpassung an übergeordnete, natürlich erscheinende Sachzwänge [...]“ (Schipper, 2010: 2).

Der zweite Punkt ist die zunehmende Privatisierung bestimmter städtischer Bereiche durch diverse Kommodifizierungsstrategien. Das betrifft auf der kommunalen Ebene insbesondere Bereiche des kollektiven Konsums wie z. B. Wohnungsbestände, Versorgungseinrichtungen (Strom, Wasser, Abfallwirtschaft) und den ÖPNV (vgl. Engartner 2008: 109 ff.). Eine Form der Privatisierung besteht im Finanzkonstrukt des *cross-boarder-Leasing*. Das ist eine transnationale Leasingvertragskonstruktion, bei der der deutschen Kommune und dem ausländischen (i. d. R. US-amerikanischen) Investor durch steuerliche Vorteile ein kurzfristiger finanzieller Gewinn garantiert werden kann, indem die Kommune beispielsweise den kommunalen Wohnungsbestand für 99 Jahre an einen Privatinvestor übergibt und die Wohnungen dann zurückmietet (Engartner 2008: 112). Stellt dieses Verfahren vordergründig eine Win-win-Situation für beide Seiten dar, muss jedoch kritisch festgestellt werden, dass die Kommune einen unübersehbaren „Knebelvertrag“ eingeht, der sich in der Regel stets zu Gunsten des Privatinvestors gestaltet. So sind die Kommunen für die volle Instandhaltung verantwortlich, denn sie haben sich verpflichtet, den Wohnungsbestand stets auf dem technischen und baulichen Niveau zum Zeitpunkt des Vertragsabschlusses zu halten. Eine kostspielige Aufgabe, die die Gewinne häufig übersteigt (Mullis 2009: 13). Zudem müssen Änderungen, die sich z. B. aus kurz- oder mittelfristigen Ereignissen ergeben, stets mit dem Investor abgesprochen werden. Ein sinnvolles und unbürokratisches Reagieren seitens der Kommune ist damit beinahe ausgeschlossen. So dürfen beispielsweise keine Gebäude abgerissen werden, wenn der Investor es untersagt, obwohl diese eventuell seit langem leer stehen. Häufig wird zudem kritisiert, dass die Verträge von den meisten Kommunen in ihrer Tragweite nicht verstanden werden können und auch nicht sollen, um eine vorteilhafte „Informationsasymmetrie“ (Engartner 2008: 1114) für den Investor zu schaffen. Es ist erkennbar, dass es beim *cross-boarder-Leasing* einen eindeutigen Interessenkonflikt zwischen dem Wohnen einerseits und der Spekulation mit Wohnraum andererseits gibt, der in Zeiten finanziell stark unter Druck stehender Kommunen zugunsten des Kapitals aufgelöst wird. Denn Städte bilden einen guten Investitionsrahmen. Schließlich sind Immobilien eine langfristige und verhältnismäßig sichere Investition – insbesondere in Form des *cross-boarder-Leasing*. Häufig werden kurzfristige Gewinne aus dem Finanzsystem in den Wohnungsbestand verschoben, dort „geparkt“ und zum richtigen Zeitpunkt an andere weiterverkauft. Damit werden Wohnungen zum Spekulationsobjekt. Nicht mehr die Nutzung der Gebäude steht im Vordergrund, sondern nur deren Verwertbarkeit.

Eine andere Form der Privatisierung sind die *Public-Private-Partnerships* (PPP). Dabei geht es darum, dass die Kommune einen privaten Träger beauftragt, bestimmte Dienstleistungen gegen ein gewisses Entgelt zu übernehmen. Die Kontrollbefugnisse der Kommunen werden dadurch auf ein Mindestmaß zusammengeschrumpft und Ziele der öffentlichen Dienstleistungen geraten in den Hintergrund (Engartner 2008: 115 f.). Das partnerschaftliche Moment einer

PPP ist keinesfalls als Gleichberechtigung zu verstehen, denn Mullis schlussfolgert zu Recht, dass „die Macht-, Informations-, Kapazitätsasymmetrien zu Gunsten der privaten Investor/-innen“ (Mullis 2009: 13) überwiegen. Die vorherrschenden Asymmetrien sind ein bezeichnendes Phänomen, was auch Programme wie beispielsweise das Programm „soziale Stadt“ bereits in der Grundidee scheitern lässt. Das Bund-Länder-Programm wurde aufgrund der zunehmenden sozialen Segregation in Städten und der Entstehung benachteiligter Stadtteile ins Leben gerufen. Ziel war es, die Menschen vor Ort zu aktivieren, sich für die Verbesserung der Lebensbedingungen im eigenen Stadtteil (=Quartier) einzusetzen. Unterschiedliche Akteure sollten gleichberechtigt über Möglichkeiten zur Sicherung und Verbesserung der Lebensstandards im Quartier beraten und diese dann, ganz dem Sprichwort „Jeder ist seines Glückes Schmied“ umsetzen (vgl. Becker, Löhr 2002: 1). Der Staat tritt somit seine Regulationsfunktion an die Akteure vor Ort ab, negiert deren strukturell bedingte unterschiedliche Fähigkeit zur Interessendurchsetzung und erkaufte sich seine Verantwortungsabgabe mit einem geringen finanziellen Zuschuss (vgl. Walther, Güntner 2007: 496). Das Programm „Soziale Stadt“ ist dementsprechend die Fortsetzung der Neoliberalisierung mit „anderen“ Mitteln und bleibt im Grunde ein Verfahren, das ganz dem neoliberalen Dogma entspricht (vgl. Walther, Güntner 2007: 398). Interessanterweise ist es aber gerade das Fehlen einer ausgleichenden Stadtpolitik, die die Entstehung benachteiligter Stadtteile hervorbringt. Schließlich führt die Privatisierung des Wohnungsbestandes zu einer „Regulation“ der Mietpreise durch den Markt, sodass zunehmend die finanzstarke Bevölkerung in den attraktiven Stadtteilen wohnt und andere Bevölkerungsgruppen an den Rand gedrängt werden.¹²⁴ Es ist auch die gut situierte Bevölkerung, die im verökonomisierten Entwicklungsprozess die nötige Artikulations- und Durchsetzungsfähigkeit besitzt, um maßgeblich Stadtteilverbesserung nach ihren Wünschen und Interessen zu betreiben. Die Verbesserung der Lebensbedingungen vor Ort kann dann umgedeutet werden zu einer Aufwertung des Stadtteils durch eine bestimmte Klientel vor Ort, die sich selbst einen neuen Investitionsraum schafft. Das Ziel, bessere Lebensbedingungen im Stadtteil für alle zu schaffen, wird vom Ziel, den Stadtteil zu kommodifizieren, um ihn vermarktbar zu machen, torpediert und führt in der Konsequenz erneut zu einer Verdrängung „mittelloser“ Bewohnerinnen und Bewohner. So ist ein Großteil der Berliner Innenstadtteile (z. B. Kreuzberg, Wedding, Neukölln) (vgl. Fick 2002), in denen das Programm „soziale Stadt“ durchgeführt wird, heute von rasanten Investitionsdynamiken betroffen, die zu einer massiven Mietpreissteigerung und Gentrifizierung führen, die wiederum mit Verdrängungsprozessen der angestammten Bevölkerungsgruppen verbunden sind. Zudem kommt es, und das wäre eine weitere Neuorientierung der städtischen Politik, zu territorialen Kont-

¹²⁴ An dieser Stelle sei nur der Begriff der Gentrification erwähnt, der in diesem Kontext häufig auftaucht. Für eine kritische Auseinandersetzung mit den Ursachen und Folgen sowie daraus entstehende Konsequenzen siehe: Holm, Andrej 2010: S. 9 ff.

rollstrategien innenstadtnaher, hochwertiger Konsumräume durch staatlich-private Akteure mit dem Ziel einer Selektion von „erwünschter“ und „unerwünschter“ Bevölkerung (vgl. Heeg, Rosol 2007: 495).

Eine weitere Neuausrichtung betrifft die Festivalisierung und das Imaging der lokalen Stadtpolitik neoliberaler Prägung. Die Städte investieren in Zeiten der Konkurrenz und des Wettbewerbs zunehmend in die Außendarstellung der Stadt, um sich attraktiv für Unternehmen und Innovationen zu machen. Dazu organisieren sie Großevents (z. B. Expo) oder versuchen der Stadt ein positives und einzigartiges Image zu geben, um sich als eine kommerzialisierbare Marke auf dem globalen Markt zu platzieren (vgl. Mattisek 2008: 12 ff.; Heeg, Rosol 2007: 494 f.; Merk 2008: 66). Rossi und Vanalo starten den Versuch einer geographischen Erklärung der städtischen Orientierung auf das Imaging: „Cities strive to re-connect themselves to the changing spatialities of global relationships and flows [...] to attract public and private investments and to infuse a dynamic mentality into local societies [...]” (Rossi, Vanalo 2012: 27). Sie machen jedoch gleichzeitig auf die politisch-ökonomische Zielstellung des Prozesses aufmerksam und formulieren: „Politico-economic elites propose optimistic representations of city life, downplaying weakness and contradictions, while emphasizing the competitive potentials of urban and regional economies and presenting urban communities as cohesive formations acting as ‚collective actors‘“ (Rossi, Vanalo 2012: 28).

Allen Neuausrichtungen ist die Absage an eine gemeinwohlorientierte Stadtpolitik zu bescheinigen sowie eine Verengung auf rein ökonomische und rentable Handlungsfelder.

3.4 Silberstreifen am Horizont – Wider die Neoliberalisierung und ein Recht auf Stadt

Zunehmend werden Gegenstimmen zum Neoliberalismus unter dem Slogan „Recht auf Stadt“ laut. Damit rekurrieren die Gegenstimmen auf den Text „Le droit à la ville“ vom französischen Philosophen Henri Lefebvre (vgl. Gebhardt, Holm 2011: 7). Häufig sind es kleine, auf lokaler Ebene agierende Gruppen, die sich gegen die Vermarktung und Ökonomisierung des Urbanen wenden und ihren vielfältigen Protest gegen die neoliberalen Enteignungs- und Unterdrückungsformen formieren. Dieser Prozess wird auch von kritischen Wissenschaftlerinnen begleitet und reflektiert, die erkennen, dass der Neoliberalismus in seiner eindimensionalen Marktorientierung zu unhaltbaren Zuständen in der Stadt führt. Marcuse schreibt: „[...] the ultimate purpose of critical urban theory: implementing the demand for a Right to the City“ (Marcuse 2009: 185) und weiter: „The demand comes from those directly in want, directly oppressed, those whom even their most immediate needs are not fulfilled: the homeless, the hungry, the imprisoned, the persecuted on gender, racial grounds“ (Marcuse 2009: 190). Unter der Idee „Recht auf Stadt“ firmieren sich somit akademische wie auch aktivistische Aktivitäten, die zum einen für eine Ausrichtung der städtischen Politik am Interesse der Bewohnerschaft argumentieren und zum zweiten eine erneute Politisierung der Stadtpolitik – im Sinne einer gleichberechtigten, zivilgesellschaftlichen Aushandlung von gemeinschaftlichen Problemen – fordert (Gebhardt, Holm 2011: 12). So beschäftigt sich beispielsweise Mayer mit den logischen Widersprüchen des urbanen Neoliberalismus in dem Spannungsfeld „Theorie und Praxis“ und benennt den Neoliberalismus in seinen vielfältigen Erscheinungsformen als Grundlage für wirtschaftliche Krisen (vgl. Mayer 2013: 156 ff.). Das Recht auf Stadt, so Holm und Gebhardt, ist eine globale Bewegung mit unterschiedlichen Akzentsetzungen, die insgesamt in vier wesentliche Perspektiven zusammengefasst werden kann (vgl. Gebhardt, Holm 2011: 133 ff.):

1. DAS RECHT AUF STADT ALS GANZHEITLICHE PERSPEKTIVE

Damit ist eine spezifische Perspektive auf die Stadt und die städtische Entwicklung gemeint, die materielle, soziale und symbolische Prozesse in der Gesamtschau betrachten muss und sich daher nicht auf die materiellen Veränderungen und Umverteilungen beschränkt, sondern stets auch die symbolischen Repräsentationen mit bedenkt und reflektiert.

2. DAS RECHT AUF STADT ALS GEGENHEGEMONIALES PROJEKT

Mit dieser Perspektive wird eine utopische Vision des Städtischen umrahmt, die auf eine grundsätzliche Neuerung der Gesellschaft abzielt.

3. DAS RECHT AUF STADT ALS REFORMPOLITISCHER FORDERUNGSKATALOG

Diese Perspektive nutzt das „Recht auf Stadt“ für reformpolitische Vorschläge, wie z.B. das Recht auf Zentralität oder das Recht auf Mitbestimmung. Es geht dabei stets um das Recht auf Nichtausschluss von der urbanisierten Gesellschaft durch Umverteilung und den Zuspruch von Teilhaberechten.

4. DAS RECHT ALS STADT ALS ORGANISATIONSANSATZ

Diese Perspektive betrachtet die unterschiedlichen städtischen sozialen Bewegungen und ihre Organisation als kollektives Sprachrohr der unterschiedlichen Forderungen und Bedürfnisse der im neoliberalen System ausgebeuteten und marginalisierten Gruppen.

Um die Stadt und eine Stadtpolitik wieder für Einwohner der Stadt zu machen und diese nicht nur als passive konsumorientierte Subjekte, die gelähmt und unkritisch durch ein inszeniertes Stadtbild laufen, bedarf es eines zivilgesellschaftlichen Engagements, das sich explizit gegen neoliberale Trends in der Stadtentwicklung ausspricht und dagegen interveniert. Nur so ist eine demokratische und auf das Gemeinwohl und den sozialen Ausgleich gerichtete Stadtpolitik, die die Interessen der Einwohnerschaft im Auge hat, erreichbar. Es ist darauf zu achten, dass die Machtverhältnisse in zivilgesellschaftlichen Aushandlungsprozessen ausbalanciert sind und es nicht, wie heute oft der Fall, eine klare Dominanz der ökonomischen Interessen gibt.

Eine Möglichkeit zivilgesellschaftlichen Engagements besteht beispielsweise in der Nutzung plebiszitärer Elemente wie Bürgerinitiativen, Volksbegehren. Gute Beispiele sind die Entscheidungen über die Bebauungen des Tempelhofer Feldes (vgl. John 2014) oder der Kampf um die Rekommunalisierung und Demokratisierung der Berliner Wasserbetriebe (vgl. Chacón 2014: 12). Die grundsätzliche Forderung besteht in einer Rekommunalisierung wichtiger gesellschaftlicher Bereiche auf der lokal-regionalen Ebene. Dazu gehören die Versorgungsunternehmen allgemein und im Speziellen auch die Wohnungsbestände. Damit verbunden ist das Ziel, wieder mehr Entscheidungen in das demokratische System, fernab ab von marktwirtschaftlichen Entscheidungen, zu integrieren.

Eine weitere Möglichkeit, die unternehmerische Stadt außerhalb der „konventionellen“ Stadtpolitik zu demokratisieren besteht in der Einrichtung von

Genossenschaften. Zwar müssen diese sich nach außen den Regeln des Marktes hingeben, allerdings nicht in vollem Umfang. So müssen diese nicht expansiv und profitorientiert, sondern zum Nutzen der Mitglieder handeln. Zudem ist das Mitglied gleichzeitig Unternehmer, Arbeitnehmer und Konsument, was die Distanz und Hierarchie zwischen diesen drei Gruppen auflöst. Des Weiteren können Entscheidungen innerhalb der Genossenschaft auf partizipative Weise getroffen werden, die neben rein marktwirtschaftlichen noch andere Entscheidungsdimensionen zulassen (vgl. Oppermann 2001). Wohnungsbaugenossenschaften stehen nicht im Verruf, ihren Wohnungsbestand in das globale Immobilienspekulationssystem zu integrieren. Wenngleich Holm darauf aufmerksam macht, dass die Umwandlung kommunaler Wohnungsbestände in Genossenschaftswohnungen eine andere Form der Privatisierung darstellt (vgl. Holm 2001), ist damit jedoch die Hoffnung verbunden, den Genossenschaftsmitgliedern einen günstigen Wohnraum zu bieten, den sie – so sie denn mögen – unabhängig von ihrer wirtschaftlichen Lage gleichberechtigt mitgestalten können.

Eine ganz andere Option, öffentlichen Raum in einer neoliberalen Stadt zurückzuerobern, die auf eine subtilere Weise wirkt, sind für Grothe (künstlerische) Innenstadtaktionen (vgl. Grothe 2005: 119 ff.). Allerdings – und dafür bedarf es einer gewissen Sensibilität – muss darauf geachtet werden, dass diese Gegenbewegung zum Neoliberalismus nicht von ihm vereinnahmt wird. So ist nicht selten zu beobachten, dass eine kritische Künstlerszene plötzlich als Werbeträger der Stadt benutzt und umgedeutet wird. Ihr kreatives Potential wird nicht mehr in seiner Kritik verstanden, sondern nach außen als verwertbarer Standortfaktor benutzt.

Insgesamt betrachtet, bestehen für die unterschiedlichen Gegenbewegungen zur neoliberalen Stadtpolitik aus Sicht des Autors in Zukunft fünf wesentliche Aufgaben:

1. DEKOMMODIFIZIERUNG

Die anti-neoliberalen Akteure müssen sich dafür einsetzen, die Wohnungsbestände und die Stadtteile vor dem Kommodifizierungstrend zu bewahren. Dadurch würde eine Mietpreisspirale nach oben gestoppt, Verdrängungsprozesse aufgrund der unterschiedlichen Allokation von finanziellen Mitteln eingeschränkt und die Stadtteile aus der profitorientierten Spekulation globaler Investoren gezogen. Eine Dekommodifizierung muss jedoch gekoppelt werden an Strategien zu einer (Wieder-)Aneignung der Stadt(-teile) durch die unterprivilegierte Bewohnerschaft vor Ort.

2. DELEGITIMIERUNG DER NEOLIBERALISTEN

Es muss ein politischer Kampf um Alternativen geführt werden. Dazu muss an den Bruchstellen des Neoliberalismus angesetzt werden, sodass

dieser seine argumentative Hegemonialstellung in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen verliert. Die Neoliberalisierung darf nicht länger als der Lösungsweg aus der Staatsverschuldung und (Wirtschafts-)Krise gedeutet, sondern muss als deren verursachender Faktor benannt werden. Zudem muss der Neoliberalismus als eine a-soziale Argumentationsfigur dargestellt werden, die in ihrer ausschließlich auf das Individuum und seiner Eigenverantwortung gerichteten Orientierung zu sozialer Exklusion führt, indem sie gesellschaftlich-strukturelle Realitäten ausblendet.

3. KONKRETE PROJEKTE AUS DER MASSE DER KRITISCHEN AKTEURE HERAUS

Es reicht nicht aus, ausschließlich einen Gegendiskurs zu initiieren, der jedoch auf der sprachlichen Ebene verharrt. Es bedarf konkreter Projekte, die sich ganz bewusst auf Gemeinwohl, (Basis-)Demokratie und Kooperation statt Konkurrenz orientierten.

4. GEMEINSAME KERNPUNKTE DES WIDERSTANDES AUF GLOBALER EBENE FINDEN

Mayer macht darauf aufmerksam, dass es eine große Heterogenität der sozialen Gegenbewegungen gibt. Es ist Aufgabe dieser einzelnen häufig lokalen Bewegungen, die Intentionen der jeweils anderen verstehen zu lernen. Nur so kann die Diversität der Forderungen, Vorstellungen und Vorschläge auf globaler Ebene auf gemeinsame Kernpunkte des Widerstandes gebracht werden, um die „veritablen Hürden“ (vgl. Mayer 2013: 163) einer machtvollen Gegenposition abzubauen (vgl. Mayer 2013: 160 ff.).

5. ANTI-NEOLIBERALE BEWEGUNGEN MÜSSEN SICH GLOBALE VERNETZEN

Die sozialen Bewegungen auf lokaler Ebene müssen sich auf darüber liegenden Maßstabsebenen miteinander vernetzen, um dem global operierenden neoliberalen Akteuren auf gleicher Ebene begegnen zu können und progressive Alternativen anzubieten. Es bedarf bei aller Unterschiedlichkeit der sozialen Bewegung eines Verständnisses dafür, dass der Neoliberalismus kein räumliches Phänomen ist, sondern ein von machtvollen Eliten zu ihrem Nutzen (re-)produziertes Gesellschaftskonstrukt.

3.5 Zwischenfazit: Neoliberale Stadt im politisch bildenden Geographieunterricht

In diesem Abschnitt wurde aufgezeigt, dass es seit den 1980er Jahren, in Deutschland insbesondere seit den 1990er Jahren, zu einem Prozess der Neoliberalisierung des Urbanen gekommen ist. Damit einher ging und geht die Reform der Verwaltungsstrukturen. Sie sollen sich stärker betriebswirtschaftlichen Regelungen unterwerfen. Dadurch erodiert die traditionelle Beziehung zwischen Verwaltung und Bürger. Die Bürger werden plötzlich zu Kunden. Das hat zur Folge, dass die Verwaltung eine Dienstleistung anbietet, die am Kunden orientiert sein soll. Es zeigt sich jedoch, und so wurde weiter argumentiert, dass es nur die privilegierten und zahlungskräftigen Kunden sind, deren Interessen und Wünsche nach Dienstleistungen tatsächlich befriedigt werden. Zudem wurde das betriebswirtschaftliche Denken zur Maxime allen gesellschaftspolitischen Handelns gemacht.

Mit der Reform der Verwaltung kam es auch zur Neuorientierung der städtischen Politik. Man wandte sich von einer europäisch-wohlfahrtsstaatlichen Stadtpolitik ab und entwarf auf Grundlage der theoretischen Ansätze des Neoliberalismus das Leitbild der unternehmerischen Stadt. Dadurch kam es zu einer Neoliberalisierung des Lokalen, gekoppelt mit der Integration der Städte in den globalen Markt, wodurch sich die Städte untereinander und weltweit in einem andauernden Konkurrenzkampf befinden, der ausschließlich auf Standort- und Wettbewerbsvorteile abzielt. Der Versuch, sich dem Wettbewerb zu entziehen, führt dazu, dass die Städte aus dem global-vernetzten Markt exkludiert und somit von wesentlichen Finanzströmen abgeschnitten werden, was die Stadt(-politik) massiv in ihren Handlungsoptionen einschränkt. Es wurde daher weiter argumentiert, dass die Neoliberalisierung zu einer unzulässigen Verengung der politischen Themenbreite führt, in dem ständig nach den Kriterien der Rentabilität und des Nutzens (verbunden mit den Kosten) gefragt wird. Die Städte setzen auf Imagekampagnen, Festivitäten und Privatisierungen in unterschiedlichsten Formen, um möglichst Kapital und Standortvorteile zu akkumulieren. Die Städte – und das ist eine wesentliche Feststellung – setzen nicht mehr auf eine gemeinwohlorientierte Politik. Damit verbunden sind eine Vielzahl problematischer Auswirkungen einer neoliberalen Stadtpolitik, angefangen bei einer Postdemokratisierung, bis hin zur Vernachlässigung der Daseinsvorsorge durch die politischen Akteure, die allzu häufig selbst nur mit neoliberalen Maßstäben messen und gemessen werden. Aus der Ignoranz der Bürgerinteressen, und so wurde abschließend argumentiert, ist eine Bandbreite an Protestbewegungen mit ganz diversen Ansätzen und Interessen sowie eine kritische Wissenschaftlerinnen- und Wissenschaftlerszene

entstanden. Insbesondere die Bewegungen, die sich mit der Idee „Recht auf Stadt“ identifizieren, haben eine signifikant wissenschaftliche Fürsprache erhalten.

Das Thema der Neoliberalisierung des Urbanen scheint prädestiniert für einen politisch-geographischen Unterricht, denn zum einen begleitet das Thema „Stadt“ schon lange den Geographieunterricht und zum anderen eröffnet es die gesellschaftliche Perspektive, die der Ansatz Geographie als politische Bildung fordert. Schließlich wurde auch in der Argumentation dargelegt, dass die sich im Raum niederschlagenden Phänomene gerade hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Implikationen zu untersuchen sind. Kategorien wie beispielsweise Macht, Deutungshoheit, Diskurs und (Unter-)Privilegierung sind zu betrachten, wenn man die sozialräumliche Segregation tatsächlich verstehen und sie nicht nur räumlich beschreiben will. So sind die Ursachen der Gentrifizierung sicherlich nicht im Raum, sondern in den gesellschaftlichen Leitideen und ihren hegemonialen Diskursen zu suchen, die erst durch die im Diskurs verwendeten Raumsemantiken und Verortungen eine räumliche Komponente erhalten. Die Fragen danach, wer welche Partizipationsmöglichkeiten und Entfaltungsoptionen im städtischen Kontext besitzt, wer welche Stadtteile für sich wie in Anspruch nimmt und nehmen kann, haben ebenso räumlich sichtbare Ausprägungen, jedoch sind auch hier die Ursachen im Sozialen zu suchen. Gleiches gilt, wenn man z. B. den Wohnungsmangel in einigen deutschen Städten analysieren möchte. Schließlich ist dieser kein generelles Phänomen, sondern betrifft nur bestimmte Bevölkerungsgruppen. Die Neoliberalisierung im Unterricht zu behandeln, trägt daher sicherlich zum Weltverständnis der Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen bei und dient zudem auch als Schablone, um die Geschehnisse vor Ort in der eigenen Gemeinde besser verstehen und kritisch einschätzen zu können. Schließlich geht es einer Geographie als politische Bildung darum, die Schülerinnen und Schüler aufmerksam zu machen und ihnen dabei zu behelfen, eine kritische und begründete Haltung zu bestimmten Themen einzunehmen sowie politische Handlung anzubahnen. Dabei hilft es sicherlich auch, denjenigen Akteuren im Unterricht Beachtung zu schenken, die im öffentlichen Diskurs nur selten zu Wort kommen.

Die Verfechter einer Geographie der politischen Bildung würden Marcuse sicherlich zustimmen, wenn der (Geographie-)Unterricht, so Marcuse, den Versuch einer Politisierung der Schülerschaft unternimmt (vgl. Marcuse 2009: 195). Nichts anderes kann der im § 4 des Brandenburgischen Schulgesetzes verankerte und an die Schule gerichtete gesellschaftliche Auftrag meinen, wenn es darum geht: „Beziehungen zu anderen Menschen auf der Grundlage von Achtung, Gerechtigkeit und Solidarität zu gestalten, Konflikte zu erkennen und zu ertragen sowie an vernunftgemäßen und friedlichen Lösungen zu arbeiten [...], soziale und politische Mitverantwortung durch individuelles Handeln und durch die Wahrnehmung gemeinsamer Interessen zu übernehmen und zur demokratischen Gestaltung einer gerechten und freien Gesellschaft beizutragen [...]“ (§ 4 Abs. 5 BbgSchulG).

Zur Erreichung dieses Ziels kann eine kritische Auseinandersetzung mit der Neoliberalisierung des Städtischen und den damit verknüpften Wirk- und Denkmechanismen aus o. g. Gründen zuträglich sein. Es versteht sich dabei von selbst, dies weder indoktrinär, noch einseitig zu gestalten.

Das Thema „Stadt“ ist auch im historischen Rückblick ein gern gewähltes Beispiel, an dem eine praktische Umsetzung einer Geographie als politische Bildung aufgezeigt werden sollte. Die Akteure einer Geographie als politische Bildung brachten als eine Art Praxisbuch einen zweiteiligen Sammelband zum Themenfeld „Wohnen und Stadtentwicklung“ heraus, in welchem mit einer Fülle von Daten und Fakten Möglichkeiten der Konkretisierung einer Geographie als politische Bildung im Unterricht dargestellt wurden. Dabei wurden Themen wie die Wohnungsversorgung oder Umweltbelastungen in der Stadt exemplarisch und stets aus einer problemorientierten Perspektive besprochen (vgl. Schramke, Strassel 1979 und vgl. Schramke, Strassel 1978).

Im sich anschließenden empirischen Teil dieser Arbeit wird untersucht, inwiefern Gedanken einer Geographie als politische Bildung sowie das Thema der Neoliberalisierung des Städtischen im Geographieunterricht Aufmerksamkeit beigemessen wird. Abschließend wird skizzenhaft aufgezeigt, wie am thematischen Beispiel der Neoliberalisierung des Urbanen ein moderner politisch-bildender Unterricht gestaltet werden könnte.

4 ANALYSE UNTERSCHIEDLICHER MEDIEN

In diesem Teil der Arbeit soll untersucht werden, ob und wenn ja, wie Ideen eines politisch bildenden Geographieunterrichts sowie das Thema Neoliberalisierung des Urbanen im Unterricht Eingang gefunden haben. Dazu werden insgesamt drei unterschiedliche Medien analysiert. Zum einen wird ein analytischer Blick in die Rahmenlehrpläne Geographie des Landes Brandenburg (RLP) geworfen. Dem schließt sich eine Analyse ausgewählter, in brandenburgischen Schulen genutzter Schulbücher an. Schließlich soll ausgewertet werden, was Studienanfängerinnen und Studienanfänger der Geographie, von denen ein Großteil direkt aus dem schulischen in den universitären Kontext wechselte, mit dem Themenfeld Stadt verbinden und welche Perspektive sie einnehmen.

4.1 Inhaltsanalytischer Zugang

Der empirisch-analytische Teil dieser Arbeit orientiert sich an der Methode *Inhaltsanalyse* nach Mayring (vgl. Mayring 2008 und 2010). Das inhaltsanalytische Vorgehen ist, abhängig von dem zu analysierenden Material und dem konkreten Erkenntnisinteresse, recht unterschiedlich und muss den konkreten Anforderungen immer wieder aufs Neue angepasst werden (vgl. Mayring 2010: 11). Sie dient der Analyse von vorher festgelegtem Material, das „aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt“ (ebenda). Sie setzt am alltäglichen und intuitiven Sprachverstehen an und versucht dieses Prinzip der Entschlüsselung von Bedeutungen des Gesprochenen bzw. Geschriebenen durch Systematisierung, Objektivierung und Explikation zu verwissenschaftlichen (vgl. Lamneck 2005: 478). Die Inhaltsanalyse ist daher in den Sozialwissenschaften ein etabliertes „Instrument zur Erhebung der sozialen Wirklichkeit“ (Mayring 2008: 9). Mayring fasst die Inhaltsanalyse (auch mit dem Ziel der Abgrenzung zu anderen Methoden der Sozialwissenschaft) in sechs wesentlichen Punkten zusammen (Mayring 2010: 12):

1. Der Gegenstand der Inhaltsanalyse ist fixierte Kommunikation (z. B. Sprache, Musik, Bilder, Schrift).
2. Die Inhaltsanalyse arbeitet mit symbolischem Material.
3. Das inhaltsanalytische Vorgehen zeichnet sich durch eine Systematik aus und ist damit nicht hermeneutischer Natur.
4. Das systematische Vorgehen ist regelgeleitet, nachvollziehbar und intersubjektiv nachprüfbar.
5. Die Inhaltsanalyse ist theoriegeleitet, d. h. die Analyse sowie die Auswertung der Ergebnisse erfolgt auf Grundlage theoretischer Erkenntnisse.
6. Die Inhaltsanalyse ist eine schlussfolgernde Methode, d. h. Aussagen zum analysierten Material sollen Rückschlüsse auf bestimmte kommunikative Aspekte beinhalten.

In Anlehnung an Mayrings allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring 2010: 60 f.) wird der methodische Ablauf dieser Arbeit wie folgt aufgebaut: Zu Beginn werden die Analysematerialien festgelegt (siehe Kap. 4.2), die hinsichtlich der Grundgedanken des Neoliberalismus und der neoliberalen Stadt sowie der Kritik daran und hinsichtlich der Ideen einer Geographie als politische Bil-

derung untersucht werden sollen. Dem schließt sich eine Beschreibung der Entstehungssituation der zu analysierenden Materialien an (siehe Kap. 4.3). Danach werden die die Analyse fundierenden Leitfragen benannt und ableitend aus den theoretischen Grundlegungen im ersten Teil der Arbeit, Analysekriterien und Indikatoren (=Operatoren) entwickelt (siehe Kap. 4.4). Mit diesen Leitfragen und Operatoren werden die unterschiedlichen Materialien anschließend zuerst einer thematisch-fachwissenschaftlichen Analyse (siehe Kap. 4.5) und folgend einer didaktischen Analyse (siehe Kap. 4.6) unterzogen. Abschließend erfolgt eine Zusammenfassung der aus der Analyse gewonnenen Ergebnisse (siehe Kap. 4.7).

4.2 Festlegung der Analysemedien

An dieser Stelle soll kurz Antwort auf die Frage gegeben werden, warum die o. g. Medien zur inhaltsanalytischen Untersuchung herangezogen werden.

Die Analyse der RLP und der Schulbücher bilden die Untersuchung des institutionellen Rahmens. Über diese beiden Medien werden mehr oder weniger konkret und zielgerichtet gesellschaftlich relevante Inhalte vermittelt, über die Lehrkraft im Geographieunterricht implementiert und als (geographisch) bedeutsam wahrgenommen. Nun ist es jedoch Teil der pädagogischen Freiheit der Lehrkraft und liegt zudem in der Natur der Sache einer interessenabhängigen Profession, dass die Lehrenden das ein oder andere Themenfeld stärker gewichten, andere etwas reduzieren und wieder andere gar nicht besprechen. Daher dienen die von den Studierenden angefertigten *mind-maps*, im Sinne der mit der Kompetenzorientierung des Unterrichts eingeführten Outputorientierung (vgl. Deutsche Gesellschaft für Geographie 2012: 2), als ein diagnostischer Fernblick in den Geographieunterricht deutscher Schulen.

Konstruktivistisch formuliert, stellen die beiden Medien RLP und Schulbuch einerseits die Quintessenz der durch den gesellschaftlichen Diskurs ausgehandelten sozialen Wirklichkeit dar und bilden andererseits das Medium der Reproduktion der sozialen Wirklichkeit. Die Thematisierung bzw. Nicht-Thematisierung bestimmter Inhalte und deren expliziter Nennung oder deren gewollt oder nicht-gewollte Vernachlässigung durch das Schulbuch bzw. durch die RLP haben somit einen wesentlichen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung und damit auf die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene und (re-)konstruierte soziale Umwelt. Die *mind-maps* stellen daher den Versuch dar, die Studierenden dazu zu motivieren, in Kurzform ihre sicherlich maßgeblich durch den Geographieunterricht evozierten stadtgeographischen Konzepte und urbanen Vorstellungen zu kommunizieren. Bei der Wahl der *mind-maps* als Methode orientierte sich der Autor an der Vorgehensweise Uhlenwinkels, die in gleicher Weise die Interessen und Vorstellungen von Schülerinnen und Schüler zu Russland in Erfahrung bringen wollte (vgl. Uhlenwinkel 2006: 16 ff.).

Thöneböhn hat in seiner qualitativen, nach wie vor aktuellen Interviewstudie (1995) zum geographischen Schulbucheinsatz im Unterricht herausgefunden, dass es drei unterschiedliche Nutzungsarten des Schulbuchs, abhängig vom Lehrertyp, im Unterricht gibt. Das sind das Schulbuch als Leitmedium (a), im Sinne einer beinahe Kongruenz von Unterrichtsverlauf und Schulbuchaufbau, als Leitlinie (b), im Sinne einer starken Selektion einzelner Buchelemente für den Unterricht oder als Ergänzungsmedium (c), im Sinne eines lediglich den Unterricht zusätzlich bereichernden Mediums (vgl. Thöneböhn 1995: 159). Seine Studie brachte gleichzeitig hervor, dass insbesondere die ersten beiden Möglichkeiten deutlich

überwiegen. So kommt er nach 30 durchgeführten Interviews mit Geographielehrkräften zum Ergebnis, dass 13,3 % das Schulbuch als Leitmedium und 73,4 % das Schulbuch als Leitlinie verwenden (Thöneböhn 1995: 201). In der anschließenden Rekonstruktion von 53 Unterrichtsstunden manifestiert sich die Dominanz der ersten beiden Typen. Dort ist in 28,3 % der Fälle das Schulbuch als Leitmedium und in 56,6 % das Schulbuch als Leitlinie zu beobachten (ebenda). Aus diesem Ergebnis wird für die hier vorliegende Arbeit geschlossen, dass das Schulbuch ein wichtiges Medium ist, um Rückschlüsse auf den Geographieunterricht und der in ihm besprochenen Themen zu ziehen. Diese Annahme wird auch durch eine von Teschner im Rahmen einer Masterarbeit durchgeführte Studie zur Verwendung und Bewertung von Erdkundeschulbüchern aus Sicht von Schülerinnen und Schüler gestützt. So stellt Teschner anhand der erhobenen Daten fest, dass das Schulbuch zwar nicht unbedingt das Interesse der Schülerschaft an der Geographie steigern lässt, die Lernenden dem Buch allerdings eine wichtige Bedeutung (51,4 %) beimessen, da es u. a. als Lernmedium dient (vgl. Teschner 2011: 70). Eine neue Studie zur Verwendung des Schulbuches und zum Umgang mit ihm im Geographieunterricht im internationalen Vergleich zwischen Deutschland und der Niederlande ist im Rahmen eines Dissertationsprojektes gerade in Vorbereitung (Krause, in Vorbereitung). Folgende Bücher wurden für die Schulbuchanalyse exemplarisch ausgewählt:

Grundschule: Colditz, Margit, Protze Notburga et al. 2008: Heimat und Welt. Geografie für Berlin/Brandenburg. Klassen 5 und 6. Braunschweig. Westermann
Sek I: Demmrich, André et al. 2009: Diercke Geographie für Brandenburg 9/10. Braunschweig. Westermann
Sek II: Latz, Wolfgang (Hrsg.) 2007: Diercke Geographie. Braunschweig. Westermann
Sek II: (Themenbuch): Claaßen, Klaus 2008: Die Stadt. Braunschweig. Westermann

Auswahlkriterium für die Schulbücher der Grundschule und der Sekundarstufe I war die erfolgreiche Zulassung durch das Land Brandenburg.²³¹ Für die Schulbücher der Sekundarstufe II galt als Auswahlkriterium die Themenbreite. So wurde exemplarisch ein Schulbuch ausgewählt, das den Anspruch hat, alle im Rahmenlehrplan aufgeführten Themenfelder abzudecken. Zudem soll ein Schulbuch zur Analyse herangezogen werden, das sich ausschließlich stadtgeographischen Themen widmet. Für alle zu analysierenden Schulbücher gilt zudem das Kriterium

²³¹ Unter folgendem Link können alle für das Fach Geographie in der Grundschule und Sekundarstufe I zugelassenen Schulbücher eingesehen werden: <http://www.mbjs.brandenburg.de/media/bb2.a.5813.de/geografie.pdf> (letzter Zugriff: 25.06.2014).

ihrer Verwendung im Unterricht sowie das ihrer Aktualität, d. h. kein Schulbuch wurde vor dem Jahr 2007 veröffentlicht. Dazu wurde eine nicht repräsentative Anzahl von Schulen im Land Brandenburg schriftlich oder mündlich dahingehend befragt, welches geographische Schulbuch im Unterricht Verwendung findet. Unberücksichtigt blieb bei der Schulbuchauswahl der Verlag. Es ist im Rahmen dieser Arbeit nicht leistbar, stets mindestens zwei Schulbücher in den Betrachtungsmodi Grundschule, Sekundarstufe I und gymnasiale Oberstufe analytisch-vergleichend gegenüberzustellen. Zudem wird davon ausgegangen, dass diese Unterscheidung auch keine deutlich anderen Ergebnisse generieren würde, weil alle Verlage den RLP-Vorgaben unterworfen sowie an der gleichen Zielgruppe orientiert sind. Nichtsdestoweniger eröffnet diese Behauptung weitergehenden Forschungsbedarf. Da in dieser Arbeit ausschließlich Schulbücher des Westermann-Verlages untersucht wurden, können die Ergebnisse in weiteren Forschungsvorhaben Schulbüchern anderer Verlage kontrastierend gegenübergestellt werden.

4.3 Beschreibung der Entstehungssituation der zu analysierenden Medien

Ein RLP hat eine Legitimations- und eine Orientierungsfunktion. Wie schon erwähnt, stellt er stets ein Konzentrat des gesellschaftlichen Diskurses dar. Die innerhalb des Diskurses als relevant erachteten Sichtweisen, Argumentationen und Themen finden via politische Entscheidung für eine bestimmte Zeit Eingang in das verbindliche, curriculare Regelwerk und sind somit Legitimationsgrundlage für die Behandlung bestimmter Themenfelder. Damit orientiert der RLP die Lehrkräfte auch auf den für das bestimmte Fach abgesteckten und zulässigen Rahmen, was die Auswahl der Unterrichtsinhalte betrifft (vgl. Tillmann 1996: 7). Dieser Umstand macht die Frage besonders interessant, ob im RLP eine explizite Nennung oder Hinweise auf die Behandlung von Stadtgeographie unter neoliberalen (bzw. dem Neoliberalismus kritisch gegenüberstehenden) Gesichtspunkten zu finden sind. Zudem ist das Vorhandensein eines RLP keine zwingende Notwendigkeit eines funktionierenden Schulsystems (vgl. ebenda). In Deutschland gibt es jedoch für jedes Fach und in jedem Bundesland ein eigenes curriculares Regelwerk. Insofern stellt der RLP, der in Brandenburg vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) in Kraft gesetzt wird, eine Besonderheit dar, bei der ein analytischer Blick hinsichtlich des Erkenntnisinteresses lohnenswert erscheint. Die zu analysierenden RLP wurden zu unterschiedlichen Zeitpunkten und von unterschiedlichen Akteuren entwickelt. Der RLP Primarstufe Geographie (RLPP) wurde in einem länderübergreifenden Projekt vom LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien) Brandenburg und dem LISUM Berlin erarbeitet und im Schuljahr 2004/05 in Kraft gesetzt (vgl. Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2004: 1). Der RLP Sekundarstufe I Geographie (RLP Sek I) wurde 2008, nach der Zusammenlegung der beiden Landesinstitute im Jahre 2007 vom LISUM Berlin-Brandenburg entwickelt und durch das MBS zum Schuljahr 2008/09 in Kraft gesetzt (vgl. Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2008: 1). Der vorläufige RLP Geographie für die gymnasiale Oberstufe (RLP Sek II) wurde 2006 vom LISUM Brandenburg, dem LISUM Berlin und dem Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern (L. I. S. A.) erarbeitet und vom MBS zum Schuljahr 20011/12 in Kraft gesetzt (vgl. Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2011: 1).

An der Erstellung von Schulbüchern sind unterschiedliche Akteure mit unterschiedlichen Interessen beteiligt. Erzner zählt z. B. Redakteure und Lektoren (i. d. R. ausgebildete Lehrkräfte), Herausgeber, Moderatoren, Hersteller, Autorinnen und den Verlag auf (vgl. Erzner 2013: 55 f.). Zudem hat auch das einzelne Bundesland ein Interesse daran, die im RLP vorgeschriebenen Ziele und Themenfelder des Unter-

richtsfaches wiederzufinden, weshalb es auch in Brandenburg ein Zulassungsverfahren für Lernmittel gibt, das in der Verordnung über die Zulassung von Lernmitteln und über die Lernmittelfreiheit (LernMV) geregelt ist (vgl. § 3–§ 9 LernMV). Für das Fach Geographie sind ausschließlich die Schulbücher für die Primarstufe und die Sekundarstufe I zulassungspflichtig (vgl. § 3–§ 9 LernMV). Alle anderen für den Unterricht relevanten Lernmittel inklusive der Schulbücher, die in der gymnasialen Oberstufe genutzt werden, sind pauschal zugelassen. Zwei der insgesamt vier zur Analyse herangezogenen Schulbücher werden im Bereich der gymnasialen Oberstufe eingesetzt und entziehen sich somit dem Zulassungsverfahren. Dies ist eine nicht unerhebliche Tatsache, da den Schulbuchherstellern somit ein „Abweichen“ vom RLP ermöglicht wird und eine unterschiedliche Fülle von Themenschwerpunkten zu erwarten ist. Erzner weist darauf hin, dass auch diese Schulbücher dem Profitinteresse des Verlages unterworfen sind und dieser ein Produkt für eine wenig an Veränderung interessierte Klientel vermarkten will (vgl. Erzner 2013: 58). In der Konsequenz bedeutet es, dass es „neuen“ und wenig populären Themen und „zu“ kritischen Perspektiven schwer fallen wird, via Schulbuch Eingang in den Unterricht zu erhalten.

Die *mind-maps* sind im Rahmen des integrativen Eingangsmoduls für den Studiengang Lehramt Geographie an der Universität Potsdam entstanden, an dem alle Studienanfängerinnen der Geographie bereits im ersten Fachsemester teilnehmen sollen.²³² Es wird davon ausgegangen, dass die grundsätzlichen Vorstellungen zum Themenfeld Stadt maßgeblich durch den Geographieunterricht geprägt wurden und aufgrund der Kürze des Studiums noch keine deutliche Perspektivenverschiebung oder Verständniserweiterung im stadtgeographischen Bereich stattgefunden hat. Außer Acht gelassen wird dabei, dass eine geringe Anzahl an Studienanfängerinnen bereits vorab ein (artverwandtes) Studium begonnen hatte oder nicht gleich nach dem Erreichen der allgemeinen Hochschulreife ins Studium übergegangen ist. Auf eine Datenerhebung von Schülerinnen und Schülern wurde in dieser Arbeit verzichtet, um den Aufwand in vertretbarem Rahmen zu belassen.

Die Studierenden erhielten folgenden Auftrag zur Erstellung der *mind-maps*:

AUFGABENSTELLUNG:

Bitte notieren Sie in Form einer *mind-map* alles, was Ihnen zum Thema „Stadt“ in Ihrem erlebten Geographieunterricht einfällt.

Insgesamt wurde diese Aufgabe von 27 Studienanfängerinnen und Studienanfänger in jeweils zwei unterschiedlichen Seminaren bearbeitet, von denen 23 Ergebnisse als klassische *mind-maps*, zwei weitere als *concept maps* und wieder zwei weitere als bloße Aufzählung von Themen bezeichnet werden können. Trotzdem bieten alle Ergebnisse die Möglichkeit zur Auswertung und werden daher in die Analyse einbezogen.

²³² Vgl. Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für das Bachelor- und Masterstudium im Fach Geographie für das Lehramt für die Sekundarstufen I und II (allgemeinbildende Fächer) an der Universität Potsdam, S. 410.

4.4 Leitende Fragen und Festlegung der Analysekriterien

Das zu analysierende Material wird auf bestimmte Leitfragen hin untersucht. Aus den Leitfragen werden Untersuchungsperspektiven abgeleitet. Anknüpfend an die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundlagen, die im ersten Teil dieser Arbeit dargelegt wurden, werden anschließend passende Kriterien und Indikatoren²³³ entwickelt, die die theoretischen Zugänge, die unterschiedlichen Diskurse und Themen zusammenfassen. Die ermittelten Operatoren stellen somit ein stark verdichtetes Konzentrat dar, das die theoretischen Darstellungen dieser Arbeit für eine inhaltsanalytische Nutzung zugänglich und handhabbar macht. Folgende Leitfragen fundieren die Analyse:

Welche stadtgeographischen Themen finden im Unterricht Erwähnung?

Diese Frage will die Relevanz von bestimmten stadtgeographischen Themenfeldern untersuchen. Insbesondere die Frage danach, ob das Thema der Neoliberalisierung des Städtischen im Unterricht explizit behandelt wird, gilt es festzustellen.

Welche Spuren neoliberaler Argumentation können in den zu analysierenden Medien gefunden werden?

Wenngleich die Frage nach der expliziten Thematisierung der neoliberalen Stadt eventuell negiert werden kann, soll bei ausgewählten stadtgeographischen Themen untersucht werden, ob neoliberale Argumente oder gar ganze Argumentationen auffindbar sind.

Sind kritische Ansätze im Sinne eines politisch bildenden Geographieunterrichts am Beispiel der Thematik „neoliberale Stadt“ in den zu analysierenden Medien auffindbar?

Diese Frage schließt sich den vorangegangenen Fragen aus der Logik der Arbeit an. Es ist zu untersuchen, ob eine kritische Perspektive gegenüber der neoliberalen Stadt eingenommen wird, falls diese tatsächlich explizit oder einzelne neoliberale Argumente in den Medien auffindbar sind.

233 Zum Teil weisen die in der Abb. 2 ausgewiesenen Begriffe den Charakter eines Indikators auf, d. h. sie sind explizit in den zu analysierenden Medien vorzufinden. Zum Teil sind in den Materialien jedoch andere Begrifflichkeiten zu finden, die jedoch auf den ein oder anderen aufgeführten Begriff hindeuten. Insofern stellen die Begriffe dann nur noch ein Analyse Kriterium dar. Aus dieser doppelten Besetzung einzelner Begriffe werden alle verallgemeinert als Operatoren bezeichnet.

Sind die (didaktischen) Grundsätze des Ansatzes „Geographie als politische Bildung“ in den zu analysierenden Medien theoretisch verankert und/oder umgesetzt?

Diese Frage bezieht sich insbesondere auf die Untersuchung der Medien hinsichtlich der methodisch-didaktischen Forderungen an einen politisch bildenden Geographieunterricht.

Aus den Fragen lassen sich zwei wesentliche Untersuchungsperspektiven erkennen. Zum einen eine thematisch-fachwissenschaftlich orientierte Perspektive (Neoliberalisierung des Urbanen) und zum anderen eine didaktisch orientierte Perspektive (Geographie als politische Bildung) (siehe Abb. 2). Die dritte Frage verbindet die beiden Perspektiven zudem miteinander, da der didaktische Anspruch eines *kritisch-aufklärenden* Geographieunterrichts exemplarisch an der fachwissenschaftlichen Thematik der Neoliberalisierung des städtischen Raumes untersucht werden soll.

Den beiden unterschiedlichen Perspektiven wurden im Zuge der Operationalisierung entsprechende Operatoren zugeordnet. Bei der didaktischen Perspektive wird zwischen Operatoren, die auf die Methodenorientierung hindeuten und Operatoren, die den gesellschaftskritischen Ansatz einer Geographie als politische Bildung verfolgen, unterschieden. Bei der fachwissenschaftlichen Perspektive der Analyse werden – wie in der Arbeit auch – einerseits die Neoliberalisierung des Urbanen und andererseits die diesem Prozess gegenüberstehenden kritischen Ansichten betrachtet. Die zu analysierenden Materialien sollen zudem daraufhin untersucht werden, ob sie ganze Themenbereiche explizit ansprechen oder ob neoliberale Argumente oder diesen kritisch gegenüberstehende Argumentationen zu finden sind. Den eindeutig zugeordneten Operatoren schließen sich nicht eindeutige Operatoren an, die entweder als gesamtes Thema in den Materialien aufgegriffen werden können oder lediglich als ein Argument (siehe Abb. 2).

4.5 Thematisch-fachwissenschaftliche Analyse

In diesem Teil der Arbeit werden die zu analysierenden Medien aus der thematisch-fachwissenschaftlichen Perspektive untersucht. Zu Beginn werden die RLP analysiert. Ausgehend von den Ergebnissen wird die Auswahl der Schulbücher sowie die Auswahl der näher zu analysierenden Teilkapitel bestimmt.

4.5.1 Rahmenlehrpläne Geographie Primarstufe, Sekundarstufe I, gymnasiale Oberstufe Brandenburg

Der Aufbau der RLP ist in ihrer Grobstruktur beinahe identisch. Sie beginnen mit allgemeinen Grundsätzen zur Erziehung und Bildung, erläutern dann den Beitrag der Geographie zum Kompetenzerwerb und zur Erziehung, formulieren anschließend Standards sowie Unterrichtsthemen und Inhalte. Im RLP Geographie Primarstufe (RLPP) sind zusätzlich noch die Punkte „Gestaltung von Unterricht - fachdidaktische Ansprüche“ sowie „Leistungsermittlung, Leistungsbewertung und Dokumentation“ vorzufinden.

Im RLPP werden für die Jahrgangsstufen 5/6 vier verbindliche Themenfelder vorgegeben (vgl. Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2004: 25 ff.), die zum Großteil physisch-geographische Inhalte aufgreifen. In zwei Themenfeldern wird jedoch jeweils einmal das Thema Stadt aufgegriffen. Das ist zum einen das Themenfeld „Wir erkunden Deutschland“. Hier soll es darum gehen, Verflechtungen zwischen Stadt und Umland zu betrachten. Die inhaltliche Feingliederung macht jedoch deutlich, dass dies weitestgehend am Beispiel Berlins als Bundeshauptstadt (politisch-administrativer Schwerpunkt) geschehen sowie die kulturelle Vielfalt in Deutschland zum Thema gemacht werden soll (vgl. Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2004: 28). Daher wird dieses Thema im Schulbuch nicht weiter analysiert. Ein lohnenswerteres Thema scheint sich im Themenfeld „Im Westen Europas - dicht besiedelte Räume“ mit der Überschrift: „Leben in der Stadt“ zu finden. Hier soll der Zusammenhang zwischen wirtschaftlicher Entwicklung, Bevölkerungsverteilung und -entwicklung beschrieben werden (vgl. Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2004: 33). Der RLPP belässt es bei dieser grundsätzlichen Bemerkung. Im Schulbuch ist daher näher zu analysieren, ob das Thema im Sinne einer neoliberalen Wachstums- und Attraktivitätsargumentation, so wie es der RLPP andeutet, konkretisiert wird (siehe Kap. 4.5.2).

Untersucht man den RLPP nach neoliberalen Argumenten, wird man in den Abschnitten, die sich mit dem Beitrag des Faches zur Bildung und Erziehung sowie der Standardformulierung für den Geographieunterricht beschäftigen, jeweils

didaktische Untersuchungsperspektive

(Geographie als politische Bildung)

Operatoren

Methodenorientierung

- Handlungsorientierung (=Weg zum politischen Handeln aufzeigen)/ Produktorientierung
- Schülererfahrungsorientierung/Lebensweltbezug
- Komplexitätsorientierung
- System-/Erkenntnisorientierung
- Diversität der Verstehensdimensionen
- biographisch regionale Geographie

gesellschaftlicher Blick

- gesellschaftliche Kontroversen und Konflikte bestimmen und verstehen
- Macht-, Herrschafts- und Raumstrukturanalyse
- raumsolidarisches Handeln

thematisch-fachwissenschaftliche Untersuchungsperspektive

(Neoliberalisierung des Urbanen)

Operatoren	<p>Thema „neoliberale Stadt“</p> <ul style="list-style-type: none"> - New Public Management - unternehmerische Stadt(-politik) - Wandel von europäisch-wohlfahrtstaatlicher zur neoliberalen Stadt(-politik) - Festivalisierung des städtischen Lebens - territoriale Kontrollstrategien (z.B. gated communities) 	<p>neoliberale Argumentation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leistungsprinzip - Wettbewerbsprinzip - Marktorientierung - Marktversagen = Politikversagen - Kosten-Nutzen-Kalkül - homo oeconomicus - Individuum als selbstverantwortliches Wirtschaftssubjekt - betriebswirtschaftliche Effizienz(-steigerung) - Kundenorientierung - Profitabilität/ Wirtschaftlichkeit - Deregulierung - Rationalisierung - Attraktivitätssteigerung
Operatoren	<p>anti-neoliberale Argumentation</p> <ul style="list-style-type: none"> - sozialer Protest gegen neoliberale Enteignungs- und Unterdrückungsformen - „Recht auf Stadt“ 	<p>anti-neoliberale Argumentation</p> <p>Kritik</p> <ul style="list-style-type: none"> - neoliberale Argumentation wird als alternativlose Wahrheit dargestellt - eindimensionale Marktorientierung (Markt als einzige Legitimations- und Entscheidungsvariable) - Partikularinteressen dominieren - Verlust von gemeinwohlfördernder, sozialstaatlicher Ausgleichspolitik - Interessenausgleich und Daseinsvorsorge verlieren an Bedeutung in städtischer Politik - neoliberale Stadtpolitik ist Klientelpolitik - Demokratiedefizit <p>Gegenforderungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausrichtung städtischer Politik an Interesse der Bewohnerschaft - gleichberechtigte, zivilgesellschaftliche Aushandlung - Rekommunalisierung - Dekommodifizierung

Abb. 2: Analysegerüst und Operatoren; Quelle: eigene Darstellung

einmal fündig (vgl. Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2004: 20). In beiden Fällen sollen die Schülerinnen und Schüler Standortbedingungen und -faktoren bzw. Einflussfaktoren der Standortentwicklung analysieren und diese bewerten. Dabei bleibt jedoch offen, welche Kriterien zur Analyse und Bewertung herangezogen werden sollen. Es ist jedoch anzunehmen, dass hier ökonomischen Faktoren eine große Rolle zugesprochen wird. Ob diese jedoch einer neoliberalen Argumentationslogik folgen, kann dem RLPP nicht entnommen werden. Grundsätzlich gilt jedoch der Standort als ein gesellschaftswissenschaftlicher Aspekt (vgl. Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2004: 18), sodass davon auszugehen ist, dass die Lernenden dem Konzept *Standort* eine wesentliche Bedeutung beimessen sollen.

Interessant scheint zudem die Analyse des allgemein-didaktischen Teils des RLPP nach neoliberalen Argumenten. Da dies allerdings nicht den Kern der Arbeit darstellt, seien hier nur zwei Beispiele gegeben:

Mit den Standards soll eine Vergleichbarkeit über die Einzelschule hinaus sichergestellt werden, in dem die Leistungen von Schülerinnen und Schülern nicht mehr ausschließlich vor dem Hintergrund des Leistungsspektrums der Schule bewertet werden. (Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2004: 10)

In allen Fächern sind Formen der Partner- und Gruppenarbeit zu nutzen. Diese [...] stimulieren produktiven Wettbewerb. (Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2004: 11)

Das erste Beispiel macht deutlich, dass individuelle Schülerleistungen zu allgemeinen Leistungen der Schule umgedeutet werden, mit denen sich die Schule zu anderen vergleichend in Beziehung setzen soll. Damit wird ein Wettbewerbs- und Konkurrenzgedanke impliziert, der – ganz der neoliberalen Logik folgend – zu einer Qualitätsverbesserung führen soll, was zudem als explizites Ziel im RLPP ausgewiesen wird (vgl. Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2004: 15). Das zweite Beispiel hingegen verdeutlicht nochmals, dass Wettbewerb – in dem Falle jedoch unter Schülerinnen und Schülern – als eine angemessene Form angesehen wird, um die Lernenden zum Produktiv sein anzustiften. Versteht man Partner- und Gruppenarbeit als eine Form des kooperativen Lernens, ist dem RLPP ein gegensätzliches Verständnis von kooperativem Lernen im Vergleich zum erziehungswissenschaftlich-didaktischen Diskurs zu bescheinigen. Geht der RLPP davon aus, dass beim kooperativen Lernen ein „produktiver Wettbewerb“ entsteht, negiert der Ansatz des kooperativen Lernens, der mehrheitlich von Erziehungswissenschaftlerinnen vertreten wird, diese Vorstellung. Stattdessen wird an die Idee des Wettbewerbs und der Konkurrenz, eine Idee der positiven Abhängigkeit gesetzt (vgl. Green, Green 2011: 36 f.).

Im RLP Sek I wird explizit auf neoliberale Denkmuster Bezug genommen, ohne diese jedoch als neoliberal zu charakterisieren. So heißt es zum interkulturellen Lernen:

*Die zunehmende internationale Kooperation und der **globale Wettbewerb** verändern die Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler. Fremdsprachenkenntnisse werden in nahezu allen Arbeitsbereichen von qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erwartet. In international agierenden Unternehmen gehört dazu die Fähigkeit [...] in einer Fremdsprache zu verstehen, selbst zu präsentieren und darüber frei zu kommunizieren. (Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2008: 9, eigene Hervor.)*

Es ist bezeichnend und den neoliberalen Denkmustern entsprechend, dass das interkulturelle Lernen an dieser Stelle im Rahmen eines gedachten globalen Wettbewerbs als eine Form der individuellen Inwertsetzung argumentiert wird, um im globalen Wettbewerb eine zusätzliche Verwertungsoption in global agierenden Konzernen vorweisen zu können. Das interkulturelle Lernen stellt laut RLP Sek I somit eine Qualifikation dar, um sich bzw. sein Humankapital auf dem globalen Markt zu positionieren. Damit steht das Konzept des interkulturellen Lernens, so, wie im RLP Sek I vertreten, jedoch in krassem Widerspruch zu den geographiedidaktischen Auffassungen, die in dieser Idee mehr einen kultursensiblen Ansatz sehen, der im Geographieunterricht Vorurteilen und Stereotypen mit (de-)konstruktivistischen Denkmustern begegnen will (vgl. Mönter 2013: 93 ff.).

Diese drei hier benannten repräsentativen Beispiele bieten der in dieser Arbeit einleitend zitierten Behauptung von Peck und Tickell ein weiteres argumentatives Fundament und illustrieren anschaulich, wie stark neoliberale Gedanken auch im Bildungsbereich Eingang gefunden haben und Bildung im Sinne einer Verwertung und Nützlichkeit (Kosten-Nutzen-Kalkül) gedacht wird.

Im RLP Sek I sind Themenfelder für die Doppeljahrgangsstufe 7/8 (DJ 7/8) und vier Themenfelder für die Doppeljahrgangsstufe 9/10 (DJ 9/10) vorgegeben. Im Themenfeld 3 (DJ 7/8) „Ost- und Südostasien – Bevölkerungsdynamik und Wirtschaftskraft“ heißt es bezüglich des Kompetenzbezuges: Die Lernenden „beurteilen die Stellung eines Staates dieser Region anhand ausgewählter Daten (z. B. Handelsvolumen, Handelsströme) in der Weltwirtschaft“ (vgl. Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2008: 23). Im Themenfeld 4 (DJ 7/8) „Naher und Mittlerer Osten – ein Raum voller Spannungen“ heißt es zudem: Die Schülerinnen und Schüler „ermitteln und beurteilen die Stellung des Nahen und Mittleren Ostens in der Weltwirtschaft“ (vgl. Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2008: 24). Bei der Ausgestaltung dieser beiden Themen im Schulbuch ist eine neoliberale Argumentation zu erwarten, da bereits der RLP Sek I insbesondere ökonomische Bewertungskriterien benennt, um mit deren Hilfe, im Sinne eines wettbewerbsorientierten Rankings, die Stellung eines Staates in Bezug zu

anderen zu bestimmen. Die Schülerinnen sind angehalten, auf der Grundlage des Rankings eine Beurteilung der Staaten in der Weltgemeinschaft vorzunehmen. Es wird jedoch nicht ersichtlich, dass die Schüler nach den Ursachen und Gründen für eine „hohe“ Stellung bzw. „niedrige“ Positionierung gefragt werden, die über das Ökonomische hinausgehen. Gegenteilig wird hier das ökonomische Bewertungskriterium verabsolutiert und als adäquat dargestellt, um eine Rangliste aufzustellen. Die Idee einer Rangliste verdeckt zudem die gegenseitigen Abhängigkeiten, Verquickungen und Unterdrückungsmechanismen der einzelnen Staaten untereinander. Zu diesen beiden Themenfeldern in den Jahrgangsstufen 7/8 soll in der DJ 9/10 im Themenfeld Nord- und Südamerika von den Schülerinnen und Schülern zudem Folgendes erarbeitet werden, um ihren Kompetenzaufbau zu fördern: Die Lernenden „**belegen** (Hervorh. d. Verf.) die Wirtschaftskraft der USA anhand geeigneter Daten (z. B. Handelsströme, Handelsvolumina, Pro-Kopf-Einkommen)“ (vgl. Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2008: 28). Es ist interessant, dass die Lernenden, anders als zuvor, nicht mehr zu einer eigenständigen Beurteilung angehalten werden, sondern ein vorgegebenes Ergebnis beweisen müssen, indem geeignete Daten herangezogen werden, mit dem das vorgeschriebene Ergebnis untermauert und legitimiert werden kann. Einige geeignete Kriterien, die passende Daten liefern könnten, werden zudem bereits vorgegeben. Es sind Kriterien, die ganz einer neoliberalen, auf ökonomische Prozesse reduzierten Logik entsprechen. Die gewählte Formulierung des RLP Sek I bedeutet aber gleichzeitig, dass alle anderen Kriterien, die ungeeignet erscheinen, um das vorgegebene Ergebnis zu bestätigen, nicht in die Betrachtung einbezogen werden dürfen. Würde man beispielsweise den Gini-Koeffizienten²³⁴ heranziehen und die USA im internationalen Vergleich sehen, so würde man feststellen, dass die USA den Platz 42 von insgesamt 136 Plätzen bei der absoluten Ungleichverteilung einnehmen, flankiert von den beiden Staaten Bulgarien und Guyana (vgl. Lexas o. J.). Man könnte auch die Staatsverschuldung in Relation zum Bruttoinlandsprodukt, den Haushaltssaldo oder den Wechselkurs des Dollars zu anderen Währungen betrachten. Man würde unweigerlich zu dem Ergebnis kommen, dass es nicht ganz einfach möglich und sinnvoll erscheint, die Wirtschaftskraft der USA als evident und widerspruchsfrei darzustellen. Würde es lediglich darum gehen, die Wirtschaftskraft wertneutral darzustellen, könnte dies an jedem x-beliebigen Staat geschehen, ohne dass die Lernenden jedoch zu einer wirklichen Erkenntnis und Beurteilung oder gar Bewertung gelangen würden. Betrachtet man diese Formulierung jedoch hingegen aus einer kritischen Perspektive auf den neoliberalen Diskurs, ist dem RLP Sek I hier eine subtile ideologische Färbung und Normativität zu konstatieren, in dem er die USA, das „Mutterland des Neoliberalismus“ (Scheunemann 2008: 54), bewusst als

234 Mithilfe des Gini-Koeffizienten kann die relative Konzentration der Einkommensverteilung eines Staates bestimmt werden. Bei einer idealen Gleichverteilung der Einkommen (allen Personen in einem Staat steht das gleiche Einkommen zur Verfügung) hat der Gini-Koeffizient den Wert Null. Bei einer idealen Ungleichverteilung (= eine Person erhält das gesamte Einkommen) hat der Gini-Koeffizient den Wert 1 (vgl. Springer Gabler Verlag (Hrsg.)).

einen wirtschaftlich erfolgreichen Staat darstellen und so in die Vorstellungswelt der Schülerinnen und Schüler verankert sehen möchte. Diese Feststellung findet weitere Evidenz in der vom RLP vorgeschlagenen Thematik „Wirtschaftsmacht USA, Motor der Globalisierung“ (Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2008: 27) im großen Themenfeld 1 (DJ 9/10).

Alle drei benannten Beispiele aus dem RLP Sek I, bei denen eine neoliberale Argumentation denkbar bzw. offensichtlich ist, werden jedoch in der Schulbuchanalyse nicht weiter verfolgt, da diese keinen expliziten oder impliziten Bezug auf die Thematik Stadt aufweisen. Jedoch wird im RLP Sek I im Themenfeld 1 (DJ 9/10) das Thema „Lebensraum Stadt“ (ebenda) vorgeschlagen und im Kompetenzbezug wie folgt aufgegriffen: Die Schülerinnen und Schüler „ermitteln innere Strukturen einer ausgewählten amerikanischen Stadt und diskutieren Problemfelder“ (ebenda). Im Schulbuch ist näher zu analysieren, welche Problemfelder angesprochen und welche Ursachengefüge benannt werden (siehe Kap. 4.5.2).

Im RLP Sek II ist für jedes Kurshalbjahr ein Themenfeld angegeben, sodass die Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe in Brandenburg insgesamt vier große inhaltliche Themenfelder bearbeiten sollen. In allen vier Feldern sind Themen auffindbar, die auf neoliberale Spuren in der Art und Weise der Darstellung untersucht werden können. So sollen beispielsweise im Themenfeld „Europa – Raumstrukturen im Wandel“, „Standorttheorien“ (Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2011: 18) und der „Wandel von Standortfaktoren“ (ebenda) thematisiert werden. Zudem sollen „Europa im Prozess der Globalisierung“ (ebenda) und damit verbunden „ökonomische und soziale Spannungsfelder“ (ebenda) sowie „Möglichkeiten politischer Regulierung“ (ebenda) Themen des Geographieunterrichts sein. Insbesondere jedoch das Themenfeld „Siedlungsentwicklung und Raumplanung“ soll näher in der Schulbuchanalyse untersucht werden, weil hier der Themenschwerpunkt ganz explizit auch auf dem urbanen Raum liegt. Als inhaltliche Anforderung gibt der RLP Sek II u. a. folgende Themen vor (Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2008: 17):

- Analyse von Teilräumen einer deutschen Großstadt nach sozialen Merkmalen
- Vergleich von Teilräumen deutscher Großstädte
- Urbanisierungs- und Suburbanisierungsprozesse
- Stadtökologie

Der RLP Sek II formuliert zudem, dass die Schülerschaft auf Grundlage der Analyse- und Vergleichsergebnisse „raumordnerische Leitbilder und Maßnahmen der Planung“ (Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2011: 17) bewerten soll. Darüber hinaus sollen sie „Raumnutzungskonflikte“ (Ministerium für Jugend,

Bildung und Sport 2011: 17) erörtern und so Erkenntnisse erlangen, um „verantwortungsvoll an der Gestaltung des gegenwärtigen und zukünftigen Lebensraums teilnehmen [zu] können“ (ebenda). Im Schulbuch ist daher näher zu untersuchen, ob die Thematik „neoliberale Stadt“ vorzufinden ist, bei städtischen Leitbildern das Konzept der unternehmerischen Stadt eine Rolle spielt und der Frage nachzugehen, ob eine kritische Perspektive auf Ökonomisierungstendenzen im städtischen Kontext eingenommen wird.

Der RLP Sek II gibt als inhaltliche Anforderungen gleichzeitig auch die Betrachtung von Stadtentstehung und Epochen der Stadtentwicklung vor sowie die Analyse von Teilräumen nach physiognomischen und funktionalen Merkmalen (Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2011: 18). Im Schulbuch ist daher zu betrachten, welchen Stellenwert diese wenig problemorientierten inhaltlichen Anforderungen im Gegensatz zu den vorab genannten bekommen.

4.5.2 Analyse ausgewählter Schulbücher

Im Folgenden werden vier gängige Schulbücher des Westermann Verlages hinsichtlich der vorab festgelegten Leitfragen genauer analysiert.

HEIMAT UND WELT.

GEOGRAFIE FÜR BERLIN/BRANDENBURG. KLASSEN 5/6.

WESTERMANN

In diesem Schulbuch sind für das Themenfeld „Im Westen Europas - dicht besiedelte Räume“ insgesamt 13 Seiten im RLPP vergeben worden. Auf 10 der 13 Seiten wird explizit das Großthema „Stadt als Lebensraum“ behandelt. Zu Beginn findet eine allgemeine Einführung statt. In ihr werden die Merkmale einer Stadt beschrieben. Dabei beschränkt sich der Text allerdings auf physiognomische Beschreibungen (z. B. geschlossene Bebauung, „überall finden sich Gebäude“ (Colditz, Protzke et al. 2008: 148), zahlreiche Hochhäuser, „Dazwischen gibt es Straßen und Wege oder Schienenstränge [...]“ ebenda). Es taucht auch das Wort „Skyline“ auf. Jedoch wird auch hier nicht geklärt, warum eine Skyline entsteht. Aus den anfänglichen Ausführungen könnte der Schluss gezogen werden, dass es an den „vielen Menschen“ (ebenda) liegt, die in Städten wohnen. Dass eine Skyline allerdings häufig auf steigende Bodenpreise zurückzuführen und zudem Repräsentation wirtschaftlicher Prosperität und Macht ist, bleibt explizit und implizit im Verborgenen (vgl. Fassmann 2004: 126). Der Text schließt mit einer inkohärenten Kritik an der dichten Bebauung ab: „Für die ursprünglich, unveränderte Natur bleibt jedoch nur wenig Raum“ (Colditz, Protzke et al. 2008: 148). Warum in urbanen Kontexten nur wenig „ursprüngliche Natur“ wiederzufinden ist oder wer

darüber entscheiden kann, wie urbane Räume gestaltet werden können, bleibt im Text unbeantwortet. Die Leserinnen werden auch durch die sich anschließenden Aufgaben nicht dazu angehalten, über die kritische Bemerkung nachzudenken.

Unter der Überschrift „Städte als Lebensraum“ wird den Lesern eine Vielzahl von Gründen aufgezählt, was Städte der Bewohnerschaft bieten können, so z. B. Arbeitsplätze, Bildungseinrichtungen, Einkaufs- und Konsummöglichkeiten, eigene Kraft- und Wasserwerke, Grünanlagen. Im Prinzip folgt der Text der sozialgeographischen Idee der Grunddaseinsfunktionen, die in den 1960er Jahren in die geographische Debatte eingebracht wurden (vgl. Partzsch 1970: 424 ff.). Jedoch wird dieser Fachbegriff im Text nicht erwähnt. Ganz im Gegenteil impliziert der Text durch den Einleitungssatz: „Das Leben in der Stadt unterscheidet sich tief greifend [sic!] vom Leben auf dem Dorf“, dass die benannten Funktionen im Dorf nicht erfüllt werden könnten. Der Text stellt das Begriffspaar Dorf – Stadt somit in ein antagonistisches Verhältnis, bei dem die Stadt durch das Mehr an Angeboten stets in der Gewinnerposition ist und das Dorf defizitär betrachtet wird, wobei bestimmte Grunddaseinsfunktionen problemlos auch in Dörfern befriedigt werden könnten.²³⁵ Diese Textwirkung wird nur schwach durch die ebenfalls am Ende befindliche und erneut inkohärente Kritik relativiert: „Andererseits ist das Leben in der Stadt für manche Bewohner anstrengend. Lärm, Abgase und Hektik belasten viele Menschen“ (Colditz, Protzke et al. 2008: 149). Unbeantwortet bleibt zudem eine wirkliche Thematisierung der Stadt als Lebensraum und der damit verbundenen unterschiedlichen Akteure, Vorstellungen und Sichtweisen sowie Konflikte (siehe Kap. 3.3 und Kap. 3.4), die über die Befriedigung von Grundbedürfnissen hinausgeht.

Den einleitenden Texten schließen sich exemplarisch drei Städte an: Paris und London, behandelt als Metropolen sowie Rotterdam, behandelt als Hafenstadt. Es wird zwar im Buch geklärt, was eine Metropole ist²³⁶, jedoch wird dieser Begriff beim Beispiel Rotterdam nicht mehr verwendet. Die Darstellung Paris' geschieht aus einer touristischen Perspektive und die Leserinnen lernen, dass Paris das politische, wirtschaftliche und kulturelle Zentrum Frankreichs ist und dort alle wichtigen Entscheidungen gefällt werden, weshalb „alle größeren in- und ausländischen Firmen wie Michelin, Peugeot, Siemens oder Esso ihre Firmensitze in Paris“ (Colditz, Protzke et al. 2008: 151) haben. Den Schülern wird das Bild einer prosperierenden und bedeutungsvollen Stadt vermittelt. Diese Bedeutung ist neben der Betrachtung kultureller Faktoren insbesondere auch aus ökonomischer Perspektive ableitbar. Des Weiteren wird dargestellt, dass Paris durch seine Attraktivität viele Menschen anzog und anzieht, weshalb sich „Stadtplaner bereits 1960 entschlossen, im Umland von Paris fünf so genannte ‚Neue Städte‘ zu bauen“

235 Würde hier die soziologische Perspektive eingenommen werden, müsste der Text auch aus inhaltlicher Sicht kritisiert werden, da er zwischen dörflichem und städtischem Raum aufgrund der Physiognomie unterscheidet, statt zu berücksichtigen, dass auch Menschen, die in einem Dorf leben, nach städtischen Verhaltensweisen und Einstellungen leben können (vgl. Fassmann, Heinz 2004: S. 51 f.).

236 Für eine differenzierte Besprechung des Metropolbegriffs siehe Bronger, Dirk 2004: S. 28 ff.

(Colditz, Protzke et al. 2008: 152). Diese „sind eingebettet in große Grünanlagen“ (ebenda). Und „Schnellstraßen stellen die Verbindung zum Stadtzentrum und [zu] den Arbeitsstätten her“ (ebenda). Neben der fachlichen Inkorrektheit (es waren acht Städte geplant, jedoch wurden nur fünf tatsächlich realisiert) (vgl. DeuFraMat o. J.), wird der Bevölkerungszustrom in die Stadt als unproblematisch, da durch planerische Entscheidungen lösbar, dargestellt. Was im Schulbuch jedoch unbesprochen bleibt, ist die Frage danach, wer in die „Neuen Städte“ gezogen ist und wer nicht und welche Gründe dies hat. Zudem bleiben die sozialräumlichen Probleme Paris' unbenannt. Hier sind exemplarisch die Banlieues zu nennen. Dort wohnen Menschen, die sich einen Wegzug in andere, attraktivere Gegenden nicht leisten können. Das Wachstum der Stadt bleibt im Schulbuch ein durchaus positives Phänomen.

Die sich anschließende Darstellung Londons wird auf eine Sammlung von Sehenswürdigkeiten sowie die großflächige Abbildung der Londoner Innenstadt entlang der Themse reduziert. Die Schüler werden zudem aufgefordert, Informationen zu den einzelnen Ausflugzielen herauszusuchen. Wo genau der Zusammenhang zwischen wirtschaftlicher Entwicklung und Bevölkerungsentwicklung liegt, so wie es der RLPP fordert, wird im Schulbuch nicht erwähnt und bleibt somit für Schüler unklar. Ähnliches findet sich in den Darstellungen zu Rotterdam. Eine Verbindung zwischen wirtschaftlicher Entwicklung und Bevölkerungsentwicklung wird nicht explizit durch das Buch hergestellt. Vielmehr wird lediglich über den Hafen Rotterdam-Europoort berichtet. Der Bezug zur Stadt wird ausschließlich durch ein Foto, welches eine Stadtansicht von Rotterdam zeigt, hergestellt (Colditz, Protzke et al. 2008: 156 f.).

Es ist somit für die Darstellung des Themas „Stadt als Lebensraum“ im Schulbuch „Heimat und Welt“ für die Klassen 5/6 zu konstatieren, dass das Thema „neoliberale Stadt“ nicht explizit benannt wird. Jedoch kann wie schon vermutet festgestellt werden, dass im Schulbuch eine neoliberale Wachstums- und Attraktivitätsdarstellung vorgenommen wird. Das Wachstum der Stadt wurde als positiv und wenig herausfordernd dargestellt. Die Darstellungsweise kann in gewissem Maße als neoliberal charakterisiert werden, da das Augenmerk auf die durch das Wachstum entstandene Prosperität gelegt wurde und nicht auf Verwerfungen und Konflikte sowie sozialräumliche Auswirkungen, die Wachstum mit sich bringen kann. Es wurde auch nicht gefragt, wer am Wohlstandswachstum partizipiert und wer nicht. Es bleibt anzunehmen, dass durch die implizit geäußerten neoliberalen Denkmuster, solche Vorstellungen ebenfalls von den Lesern unreflektiert übernommen werden.

DIERCKE GEOGRAPHIE FÜR BRANDENBURG 9/10.

Das Schulbuch widmet sich mit 52 Seiten dem Themenfeld 1 (DJ 9/19) des RLP Sek I „Nord- und Südamerika – Kontinente der Gegensätze“. Damit legt das Schulbuch den Schwerpunkt eindeutig auf dieses Themenfeld. Allen anderen Themenfeldern kommen im Durchschnitt lediglich 35 Seiten zugute. Dem Thema „Lebensraum Stadt“ werden im Themenfeld 1 (DJ 9/10) insgesamt sechs Seiten eingeräumt. Es werden die Beispiele New York City (als Bsp. einer „typischen“ US-amerikanischen Stadt) und São Paulo (als Bsp. einer schnell wachsenden Metropole) thematisiert.

Im Schulbuch wird einleitend zur US-amerikanischen Stadtlandschaft die historische Entwicklung der Städte mit Fokus auf stark verdichtete Agglomerationsräume beschrieben, um sofort im Anschluss die Verbindung zwischen Metropole und Wirtschaftskraft herzustellen. So heißt es: „In den städtischen Verdichtungsräumen der USA [...] wird ein erheblicher Teil des US-amerikanischen Bruttoinlandsprodukts erwirtschaftet“ (Demmrich et al. 2009: 46). Um diese Feststellung noch stärker zu illustrieren, schließt sich ein Vergleich an, indem die Schüler lernen, dass „allein der Großraum Chicago, gemessen an seiner Wirtschaftskraft, auf Platz 20“ (ebenda) im weltweiten Ländervergleich steht. Der Text führt hier ein unkommentiertes Ranking aus, das subtil die vom RLP erwünschte Darstellung der USA als „die“ Wirtschaftsmacht der Welt vornimmt. Erst im nächsten Abschnitt wird im Text erwähnt, dass es in den Städten zu einer wachsenden Polarisierung kommt (ebenda). Welche Ursachen das haben könnte, wer davon profitiert und welche Problemfelder sich dadurch für welche städtischen Akteure eröffnen, bleibt unbenannt sowie auch die Begrifflichkeit „Polarisierung“ erst einmal nicht erläutert wird. Stattdessen schließen sich dem Text zwei Bilder an. Das eine Satellitenbild zeigt eine Aufnahme vom 11. September 2001 zum Zeitpunkt des Anschlages auf das World Trade Center und will mit diesem Bild nicht etwa auf das Ereignis, sondern insbesondere auf den „gitternetzförmige[n] Straßenverlauf und die daraus resultierende Blockbebauung“ (Demmrich et al. 2009: 47) aufmerksam machen. Das zweite Bild zeigt einen prominenten Blick auf die Südspitze des Stadtteils Manhattan mit der beeindruckenden Skyline. Die gleiche Szenerie, aber aus anderer Perspektive, zeigt bereits das Titelfoto des Buches. Dort wird der Times Square in New York City dargestellt, ein Ort, der maßgeblich auch zum Image der Stadt als Ort des Kommerz und des Konsums beiträgt. Es stellt sich die Frage, warum gerade dieses Bild als Titelfoto gewählt wurde und nicht etwa ein Bild, auf dem ein Innenstadtghetto oder eine Protestkundgebung abgebildet sind. Eine, wenngleich nicht erschöpfende Antwort, können Resch und Steinert geben, die die abgebildete Architektur als „Überwältigungs-Architektur“ (Resch, Steinert 2004: 107) bezeichnen, die ökonomische Prosperität und Privateigentum darstellen und zelebrieren soll. Ausgehend von dieser Feststellung und der Tatsache, dass das Bild im Schulbuch weder im Text noch in den Aufgabenstellung aufgegriffen wird, es also als Impression für sich steht, kann hier ebenfalls davon

ausgegangen werden, dass die Schülerinnen und Schüler beim bloßen Betrachten „überwältigt“ werden. Damit verbunden ist die Idee einer widerspruchsfreien Darstellung von der Wirtschaftsmacht USA. Dieses Bild verstärkt auch der sich anschließende Text über die „Global City New York“ (Demmerich et al. 2009: 47), in dem zu Beginn *Global Cities* aus rein ökonomischer Perspektive charakterisiert werden als „global agierende Finanzzentren und die Zentralen großer internationaler Unternehmen, sozusagen die ‚Kommandostationen der Weltwirtschaft‘“ (Demmerich et al. 2009: 47). Damit macht das Schulbuch die *Global Cities* selbst zu einem neoliberalen Akteur. Auch die Bezeichnung „Global City“ wird nicht weiter thematisiert. Dabei könnten gerade hier auch neoliberale Denkmuster identifiziert werden, die darüber hinaus – da der Begriff „Global City“ auch im fachwissenschaftlichen Diskurs genutzt wird – zeigen, wie weit eine neoliberale Sprache bereits in den wissenschaftlichen Alltagsgebrauch integriert wurde. Herod beispielsweise kommentiert:

Thus neoliberals frequently use the rhetoric of globalization to undermine local opposition to their agenda [...]

und weiter:

[...] that such a discursive reification of the global and diminution of the power of the local restricts the possibilities for progressive political action, because it suggests that capital [...] can always outmanoeuvre its opponents [...]. (Herod 2009: 225)

Bezeichnend ist, dass die Darstellung New Yorks in dem Schulbuch für die Sek I in gleicher Weise geschieht, wie die Darstellung Paris' im Schulbuch für die Grundschule. Zu Beginn wird die ökonomische Bedeutung anhand der vielen ansässigen Unternehmen, dann die kulturelle Bedeutung der Stadt aufgezeigt (Demmerich et al. 2009: 47). Eine weitere Problematisierung findet bis hierher nicht statt. Erst im Anschluss wird auf einer Doppelseite das Phänomen der räumlichen Segregation New Yorks besprochen. Diese wird aber hauptsächlich über die aus der Einwanderungsgeschichte der USA resultierende ethnische Polarisierung begründet und durch eine Karte zur ethnischen Segregation in Manhattan unterstützt, jedoch nicht problematisiert (Demmerich et al. 2009: 48). Ganz im Gegenteil wird zu den Suburbanisierungsprozessen der urbanen Räume im 20. Jh. lediglich geschrieben: „[...] in dessen Folge besonders Angehörige der weißen Mittelschicht ihre Wohnstandorte aus zentrumsnahen Vierteln in Suburbs verlagerten. Motivation war meist der Wunsch nach einem Eigenheim in den ruhigeren Wohngebieten im Grünen unter Nutzung zinsgünstig vergebener staatlicher Kredite“ (Demmerich et al. 2009: 49). Das gerade die weiße Mittelschicht diejenige war, die sich einen Wegzug leisten konnte, bleibt ungesagt. Ganz im Gegenteil könnten die Schülerinnen und Schüler annehmen, dass die schwarze, asiatische oder puertorikanische

Bevölkerung offensichtlich kein Interesse an einem Eigenheim in ruhiger Lage hatte. Die eigentlichen Gründe für eine sozialräumliche Segregation, nämlich die unterschiedliche Verfügbarkeit über ökonomische Ressourcen und die strukturellen Schranken für bestimmte Bevölkerungsgruppen, finden keine Erwähnung.

Zum Schluss benennt der Text die Reurbanisierung und die durch den Zuzug einkommensstarker Bevölkerungsgruppen einsetzende Gentrifizierung. Der Prozess der Gentrifizierung wird dabei ebenfalls nicht problematisiert. Verdrängungsprozesse der einkommensschwachen Bevölkerung werden in Summe gar nicht thematisiert. Zudem bleiben die sozialen Gegenbewegungen, ihre Argumente, die massiven gesellschaftlichen Spannungen und Proteste unberücksichtigt. Die Gentrifizierung wird gar positiv als attraktivitätssteigernde Maßnahme dargestellt, schließlich ist sie „meist von aufwändigen, privat finanzierten Sanierungsprojekten begleitet“ (Demmerich et al. 2009: 49). Letztlich kann gefragt werden, was gegen das private Engagement zur Stadtverschönerung sprechen sollte? Denn das Schulbuch lässt offen, dass eine Privatisierung des Raumes dazu führt, dass nur noch privilegierte, finanzstarke städtische Akteure diese Räume nutzen können, da sie die hohen Mietpreise oder Kosten für den Erwerb einer Eigentumswohnung sowie die steigenden Lebenshaltungskosten vor Ort überhaupt schultern können. Es wird nicht erwähnt, dass eine private Sanierung auch stets mit Kommodifizierung und (Miet-)Kostensteigerung verbunden ist, die die ortsansässige Bevölkerung aufgrund des steigenden ökonomischen Drucks zumeist aus den Gebieten vertreibt.

Es ist festzustellen, dass sich das Schulbuch bei der Darstellung einer US-amerikanischen Stadt am Beispiel New York Cities einer global-neoliberalen Argumentation hingibt, ohne sie jedoch zu explizieren. Eine andere Perspektive, die den Phänomenen wie Polarisierung, Segregation oder Gentrifizierung kritisch gegenübersteht, wird nicht eingenommen. Grundsätzlich werden Problemfelder – wenn überhaupt – nur kurz angeschnitten bzw. benannt, in ihren komplexen Wirkungs-Ursache-Gefügen allerdings weitestgehend ignoriert. Zudem werden die benannten Problemfelder durch die vehement positive Darstellung der ökonomischen Prosperität einer *Global City* wie New York stark marginalisiert.

Anders sieht es bei der Darstellung São Paulos aus. So ist auch diese Stadt als Wirtschafts- und Finanzzentrum charakterisiert, allerdings wird im Schulbuch an dieser Stelle auch über die „Problemregion Metropole“ (Demmerich et al. 2009: 59) berichtet. Erstmals taucht der ökonomische Aspekt, wenn auch wenig differenziert, als Segregationsursache auf, denn es heißt: „Arm und Reich wohnen in getrennten Vierteln“ (ebenda). Auch wird von Elendsvierteln, den Favelas oder Mietskasernen für die Armen und von privaten Wachmännern sowie Luxuswohnungen für die reiche Bevölkerung gesprochen. Der bis hierhin häufig positiv verwendete Wachstumsbegriff findet erstmals auch aus einer negativen Betrachtung heraus Aufmerksamkeit. Trotzdem bleiben auch hier die neoliberalen Akteure und ihre Gegenspieler sowie die Machtstrukturen unerwähnt. Vielmehr beschränkt sich das Schulbuch auf die hohe Geburtenrate für die Problemlagen

und individualisiert die Problematiken entsprechend der neoliberalen Logik „Jeder ist seines Glückes Schmied“. Schließlich, so könnte argumentiert werden, könnten die Familien selbstverantwortlich auf die Geburtenkontrolle achten.

Betrachtet man die Darstellung des gesamten Themas „Lebensraum Stadt“ im zugrunde liegenden Schulbuch, ist festzuhalten, dass die Problematisierung gleicher Ursache-Folge-Komplexe (z. B. Verdrängung durch Armut, Abgrenzung über Finanzierung privater Wachleute etc.) in São Paulo deutlich stärker wiederzufinden ist als es am Beispiel New York City dargestellt wird. Auf einer anderen Ebene, mit der theoretischen Differenzierung in die reichen Staaten des Nordens und die armen Staaten des Südens kann auch hier eine neoliberale Repräsentationslogik ausfindig gemacht werden. Schließlich hätten Verdrängungsprozesse, *gated communities*, sozialräumliche Segregation, Favelaisierung/Ghettoisierung und andere Phänomene ebenso nachvollziehbar an US-amerikanischen Städten thematisiert werden können. Da dies allerdings kein Standortvorteil im globalen Wettbewerb ist und dem Image einer Stadt schadet, werden machtvolle Diskurse der Städte des Nordens geführt, die sie im positiven Licht erscheinen lassen und im Schulbuch somit lediglich ihren „konsensfähigen“ Niederschlag finden.

LATZ, WOLFGANG (HRSG.) 2007:
DIERCKE GEOGRAPHIE. BRAUNSCHWEIG. WESTERMANN.

Im Schulbuch werden an unterschiedlichen Stellen Städte bzw. städtische Räume erwähnt. Sie dienen häufig als Raumbispiel, um die vorab dargestellte fachwissenschaftliche Beschreibung zu konkretisieren. Dieser allgemein-deduktive Anspruch zieht sich durch das gesamte Buch. So wird die deutsche Stadt Dresden als Raumbispiel herangezogen, um eine innovative und global konkurrenzfähige Stadt vorzustellen (vgl. Latz 2007: 202 ff.). Wenngleich hier eindeutig die „Wörter des Neoliberalismus“ wiederzufinden sind, wird die Darstellung Dresdens nicht weiter analysiert, da sie unter dem Schwerpunkt der Wirtschaftsgeographie erfolgt und die Heranziehung neoliberaler Denkmuster in diesem Bereich (leider) ein *common sense* darstellt. Kritisch anzumerken ist zudem, dass im Schulbuch selbst nicht verdeutlicht wird, aus welcher Perspektive eine Beschreibung Dresdens erfolgt. Somit ermöglicht es für Schülerinnen und Schüler nur schwerlich einen Weg zur kritischen Betrachtung.

Zur Analyse wird insbesondere die Thematik „Leben in Städten - siedlungsgeographische Grundlagen“ mit insgesamt 48 Seiten herangezogen. Es beginnt allgemein mit der Definition des Begriffes „Stadt“, betrachtet anschließend die Stadtentwicklung und -struktur Deutschlands, woraufhin einzelne städtische Teilräume in den Fokus genommen werden. Es folgt die Betrachtung der Verstädterung auf globaler Ebene. Das Kapitel endet mit der Einführung in die Stadtökologie sowie der Frage nach der Zukunft der Stadt.

Der erste Teil beschäftigt sich im Wesentlichen mit der historischen Dorf- und Stadtentwicklung in Deutschland sowie den dazugehörigen (u. a. funktionalen) Modellen. Interessanterweise wird im Schulbuch neben der historisch-genetischen oder der funktionalen Gliederung einer Stadt auch die soziale Gliederung erwähnt und theoretisch mit Ausführungen zur Segregation vertieft (vgl. Latz 2007: 272 ff.). Allerdings belässt es das Schulbuch bei einer bloßen Benennung von unterschiedlichen Segregationsursachen und unterscheidet daher die soziale, demographische und ethnische Segregation ohne die Komplexitäten und Verbindungen zwischen deren Ursachen deutlich hervorzuheben. So argumentiert das Schulbuch beispielsweise, dass der Grund für eine ethnische Segregation insbesondere bei den sprachlichen Mängeln der einwandernden Bevölkerung liegt, die in die Nähe der Landsleute ziehen wollen, um dort Hilfe zu erhalten (vgl. Latz 2007: 274). Das mag wohl ein berechtigtes Argument sein, erklärt allerdings nicht, warum diese Stadtteile häufig Baumängel und eine schlechtere Wohnqualität aufweisen. Dem Schulbuch fehlt es an dieser Stelle also deutlich an Kontroversität und Problematisierung. Dies setzt sich auch bei der anschließenden Darstellung der Gentrifizierung fort. Zwar wird hier durch das Schulbuch – anders als im Schulbuch der Sekundarstufe I – die Gentrifizierung in einem Satz auch als ein Prozess charakterisiert, der die ortsansässige Bevölkerung verdrängt, jedoch belässt es das Schulbuch im Folgenden ausschließlich bei einer Beschreibung der Gentrifizierungsphasen. Unausgesprochen bleiben erneut die Protestbewegungen, sozialen Konflikte und Spannungen, die dieser Prozess notwendigerweise mit sich bringt. Es wird auch nicht thematisiert, wie man Folgen der Gentrifizierung abmildern könnte. Ganz im Gegenteil wird dieser Prozess als beinahe alternativlos und natürlich, in seiner Entwicklung unaufhaltbar dargestellt. Statt zu problematisieren, benennt das Schulbuch abschließend, in neoliberalen Leitgedanken von Konkurrenzfähigkeit und Attraktivität verharrend, die positiven Auswirkungen. So heißt es: „Positiv zu bewerten ist, dass im Verfall betroffener Wohnraum modernisiert und erhalten wird und zahlungskräftige Bevölkerung nicht ins Umland abwandert bzw. aus dem Umland wieder zuwandert“ (vgl. Latz 2007: 275 ff.). Für welche Akteure diese Entwicklung tatsächlich positiv ist und wie klein die Gruppe der Nutznießer ist, bleibt in dem Anspruch der Allgemeingültigkeit des Satzes im Verborgenen. Zudem wird so getan, als wenn ausschließlich das private Engagement eine Modernisierung herbeiführen könnte. Im Sinne der neoliberalen Logik scheint es daher nur nachvollziehbar, dass das Schulbuch die Rolle des Staates im Sinne einer gemeinwohlorientierten Wohnungsversorgung ausblendet. Im gleichen Sinne werden fortführend am Beispiel Hamburgs die Segregationstendenzen besprochen. Auf die räumliche Segregation innerhalb der Stadt wird lediglich durch zwei sich gegenüberstehende Bilder – auf dem einen Bild ist ein herrschaftliches Anwesen im Stadtteil Othmarschen, auf dem anderen ein mit Graffiti besprühtes Mehrfamilienhaus in St. Pauli erkennbar – und einer Karte, die den Anteil der Sozialhilfeempfänger im Stadtteil angibt, aufmerksam

gemacht. Beides bleibt im Text unkommentiert. Das Augenmerk liegt somit nicht auf den „Problembezirken“ oder „Szenebezirken“ Hamburgs mit ihren spezifischen Problemlagen und sozialen Spannungen, sondern auf der Segregation zwischen Kernstadt und Metropolregion (eher allerdings als Suburbanisierung zu bezeichnen), den steigenden Pendlerbewegungen, die aus planerischer Sicht bewältigt werden müssen sowie der Zunahme an bebauter Fläche (vgl. Latz 2007: 278). Passend dazu werden dann Experten und Meinungen zitiert, die fordern, dass „im urbanen Raum Wohnmöglichkeiten geschaffen werden [müssen], die mit Einfamilienhausqualitäten **konkurrieren** (Hervorh. d. Verf.) können [...]“ (vgl. Latz 2007: 275 ff.), um „bei der umworbenen jungen Wirtschaftselite“ (ebenda) auf größere Resonanz zu treffen. Zum einen wird hier ganz klar die Idee des Wettbewerbes unterstützt, mit dem Ziel, möglichst die attraktivere Alternative zu sein (und der Konsequenz stets einen „Verlierer“ zu erschaffen). Zum anderen, und das wiegt deutlich schwerer, wird mit dieser Argumentation der Gentrifizierung im vollen Umfang Vorschub geleistet, da ein Zuzug einkommensstarker Bevölkerungsschichten den Druck auf die Wohnungsversorgung erhöht, dem die einkommensschwache Bevölkerung aufgrund der geringeren Machtakkumulation (ökonomisches Kapital, soziale Netzwerke, Handlungswissen im Wohnbereich etc.) nicht gewachsen ist. Es wäre hier Aufgabe des Schulbuches, die Verbindung der gerade einmal zwei Seiten vorab dargestellten Gentrifizierung und räumlichen Segregation einerseits mit der durch das Zitat explizierten Forderung nach (Innen-) Stadtaufwertung andererseits aufzuzeigen und somit diskutierbar zu machen. Diese logische Verbindung von Ursache-Wirkung bleibt im Aufbau des Buches jedoch unbesprochen und für die meisten Schülerinnen somit ungesehen. Um der Gentrifizierung in Hamburg tatsächlich gerecht zu werden, hätte es bereits ausgereicht, die unterschiedlichen Interessen und Perspektiven bestimmter Akteure in ausgewählten Stadtteilen wie beispielsweise Hamburg-Altona, Elmsbüttel oder St. Pauli oder den ständigen Konflikt um das seit den 1980er Jahren bestehende Kulturzentrum „Rote Flora“ zu thematisieren (vgl. Twickel 2014).

Dem Stadtbeispiel Hamburg schließt sich der Abschnitt „Städtische Teilräume - Konkurrenz um Fläche und Nutzung“ an (vgl. Latz 2007: 280 ff.). Während die Überschrift die „urbanen Kämpfe“ der Bevölkerung implizit erwähnt, wird dieser Gedanke im folgenden Text kaum aufgegriffen. Vielmehr beschränkt sich die Darstellung auf die historische Entwicklung der City, der Kernstadt und der Entwicklung der häufig am Stadtrand befindlichen Großraumsiedlungen mit dem Schwerpunkt der funktionalen Gliederung und Entmischung. Zwar wird an der einen oder anderen Stelle stets auf das Angebot-Nachfrage-Korrelativ verwiesen (vgl. Latz 2007: 280 f., 283), es wird jedoch fast nicht thematisiert, dass die stadtpolitische Planung sich nicht notwendig an dieser Wirtschaftsregel orientieren muss. Überhaupt wird im gesamten Kapitel wenig über die stadtpolitischen Akteure, ihre (neoliberalen) Interessen, deren Widersprüchlichkeiten und interventionistischen Möglichkeiten im Wohnungsmarkt geschrieben. Lediglich in einem Satz

wird am Beispiel der Gentrifizierung des Stadtviertels Kreuzberg in Berlin eine unterschwellige Kritik deutlich, wenn es heißt: „Diesen Vorgang [Verdrängung der ortsansässigen Bevölkerung in Kreuzberg durch *Gentrifier*] versucht die öffentliche Hand durch Mietpreisfestlegungen zu steuern. [...] Dennoch findet zunehmend eine Umwandlung von Miet- in Eigentumswohnungen statt“ (vgl. Latz 2007: 283). Hier wird eine, dem neoliberalen Diskurs entgegenstehende Aussage getroffen, indem nämlich die „öffentliche Hand“ als Akteur gesehen wird, der den Mieterinnen gegenüber eine sozialstaatliche Verantwortung hat. Die gesamte Kritik an einer Neoliberalisierung des Urbanen in dem benannten Kapitel beschränkt sich jedoch auf diese einzige Stelle und wird nicht weiter ausgeführt.

Grundsätzlich ist daher festzuhalten, dass die Thematik der neoliberalen Stadt im Schulbuch keine explizite Erwähnung findet und somit auch nicht kritisch über das Leitbild der unternehmerischen Stadt berichtet wird. Ganz im Gegenteil wird durch eine andere Schwerpunktsetzung die Thematik der Neoliberalisierung des Städtischen aus dem Schulbuch (bewusst) ausgegrenzt und die Prozesse der Gentrifizierung und räumlichen Segregation häufig unterkomplex betrachtet. Zudem werden die Ursachen dieser Phänomene nicht miteinander in Verbindung stehend beschrieben. Diese Leistung belässt das Schulbuch erschwerenderweise beim Leser und konzentriert sich stattdessen auf die Betrachtung der Stadt unter funktionalen Gesichtspunkten.

CLAASSEN, KLAUS 2008: DIE STADT. BRAUNSCHWEIG. WESTERMANN

Das Schulbuch von Claassen beschäftigt sich ausschließlich mit dem Thema „Stadt“. Bereits ein Blick ins Inhaltsverzeichnis macht jedoch deutlich, dass es im Vergleich zum Schulbuch von Latz keine zusätzlichen Themenfelder anspricht, sondern sich auf die Betrachtung der Stadt aus der historischen, städtebaulichen, funktionalen Perspektive sowie der Perspektive der Nachhaltigkeit und des Wachstums beschränkt (vgl. Claassen 2008: 3). Es ist daher davon auszugehen, dass bestimmte Themen nochmals vertieft werden.

Unter der Überschrift „Stadt als Planungsraum“ findet sich ein Abschnitt über die Leitbilder der Stadtentwicklung (Claassen 2008: 24 ff.). Hier böte sich die Behandlung des Leitbildes der unternehmerischen Stadt an. Der analytische Blick zeigt jedoch, dass hier insbesondere „ältere“ städtebauliche Visionen thematisiert werden. So wird beispielsweise die Idee der Gartenstadt (Claassen 2008: 25 ff.) die mit der Charta von Athen in bestimmte Funktionsbereiche gegliederte Stadt (Claassen 2008: 28 f.), die autogerechte Stadt (Claassen 2008: 30 f.) und die sozialistische Stadt (Claassen 2008: 28 f.) besprochen. Unter der Überschrift „Aktuelle Tendenzen der Stadtentwicklung“ wird abschließend auf einer Seite das Konzept der nachhaltigen Stadtentwicklung, was bereits seit den 1990er

Jahren ein gängiges Modell ist, besprochen. Dass die nachhaltige Stadtentwicklung zunehmenden Ökonomisierungstendenzen unterworfen ist und das Primat der Wirtschaftlichkeit soziale und/oder ökologische Projekte in den Hintergrund drängt, bleibt erneut ungesagt. Somit wird deutlich, dass die Thematik „neoliberale Stadt“ auch in diesem Buch keine explizite Aufmerksamkeit erhält (nicht einmal als Randbemerkung bei den aktuellen Entwicklungen der Stadt).

Die durch das Schulbuch eingenommene Perspektive auf das Phänomen der Gentrifizierung ist identisch mit der Perspektive des von Latz herausgegebenen Schulbuches. Zum Teil wurden sogar identische Textstellen abgedruckt (vgl. Claaßen 2008: 43 und Latz 2007: 275). Zwar wird hier geschrieben, dass der durch den Prozess der Gentrifizierung angestiftete Wandel „zu Konflikten mit den alten Bewohnern einer Nachbarschaft führen“ (Claaßen 2008: 42) kann, wie genau aber dieser Konflikt aussieht, wer über die Deutungshoheit verfügt und welche Problemkreise Konflikte provozieren, wird nicht weiter ausgeführt. In ähnlicher Weise wird das Großprojekt „Hamburg - HafenCity“ im Schulbuch behandelt. Es wird als ein Projekt der Innenstadtsanierung im Zuge der Reurbanisierung benannt und im Schulbuch abschließend als „vorbildlich“ (Claaßen 2008: 53) für die Wiederbelebung der inneren Stadt charakterisiert. Es ist bezeichnend, dass das Schulbuch selbst eine Bewertung des Projektes vornimmt und diese nicht etwa in Form eines Zeitungsartikels als eine Meinung kenntlich macht. So entsteht der Eindruck, dass der Vorbildcharakter des Projektes objektiv und universell ist. Es ist daher nicht verwunderlich, dass das Schulbuch auf kritische Stimmen und Kontroversität bei der Behandlung des HafenCity-Projektes verzichtet. Ungesagt bleibt dabei, dass die investorenfreundlichen Maßnahmen, „die speziell auf die Belange der umworbenen Eliten der internationalen Manager- und Businessklasse zugeschnitten sind [...], mit den Lebensinteressen der einheimischen Bevölkerung nur bedingt“ (Schattenblick 2013: 1) kompatibel sind, da:

[d]ie Belebung der lokalen und regionalen Wirtschaft, die als Hauptargument für ambitionierte Projekte der Stadtentwicklung herhält, [...] mit Ansprüchen der Qualifizierung dafür erforderlicher Arbeitskräfte einher [geht], die nur bestimmte Gruppen der Bevölkerung zu erfüllen in der Lage sind. Für alle anderen Bürger wirken sich die Aufwertungseffekte eher belastend in Form steigender Preise für Mieten und Dienstleistungen aller Art aus. Erschwerend hinzu kommt der Einsatz verfügbarer Steuergelder für ehrgeizige Vorzeigeprojekte, was zu Lasten aller anderen Bereiche der Daseinsvorsorge und Bemittelung geht [...]. Schließlich kann der städteplanerische Zugriff erhebliche sozialräumliche Vertreibungs- und Segregationsprozesse in Gang setzen, wie die Gentrifizierung vieler Wohn- und Geschäftsviertel in jenen Städten belegt, die an vorderster Front neoliberaler Urbanität stehen. (Schattenblick 2013: 1)

Das Schulbuch formuliert in der Art und Weise der Darstellung des Themas eine Dominanz des ökonomischen Erfolges gegenüber den Interessen der Bewohnerschaft vor Ort.

Es ist festzuhalten, dass das Schulbuch das Leitbild der unternehmerischen Stadt nicht erwähnt, obwohl es sinnvolle und logische Anschlussstellen gibt. Am Projekt Hamburger HafenCity ist allerdings deutlich geworden, dass das Schulbuch einer dem Projekt kritisch gegenüberstehenden, anti-neoliberalen Position keinen Platz einräumt. Gegenteilig ist eher die Verwendung neoliberaler Argumente in einer positiven Geltungsbeziehung zu konstatieren.

4.5.3 Auswertung der *mind-maps*

Die *mind-maps* weisen eine unterschiedliche Komplexität und Themenvarianz auf. So gibt es *mind-maps*, die Kategorien zum Hauptbegriff „Stadt“ bis zu drei Mal untergliedern (siehe Abb. 3).

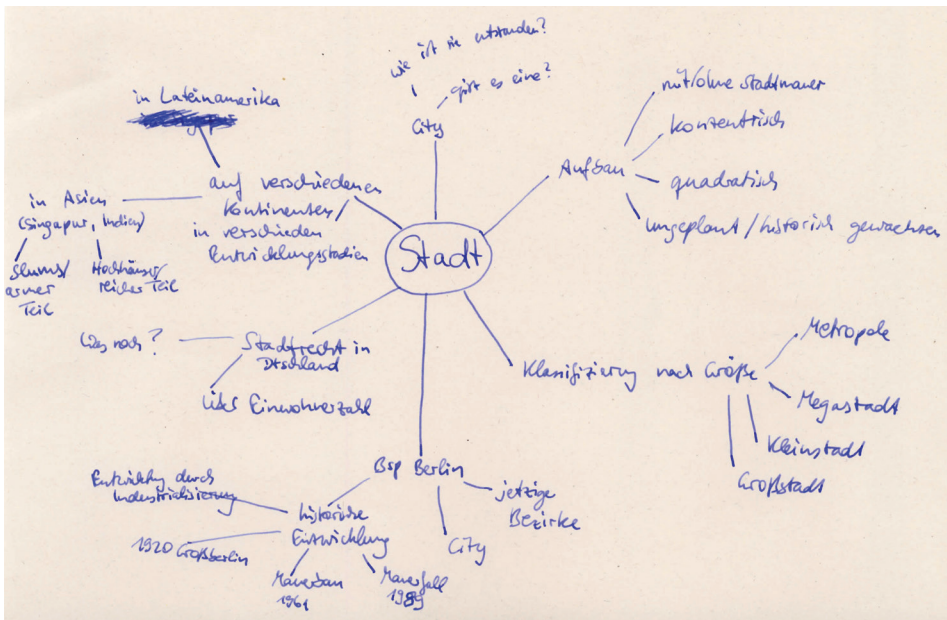


Abb. 3: Beispiel einer komplexeren *mind-map*; Quelle: eigene Erhebung

Wieder andere *mind-maps* zeigen im Vergleich einen wenig komplexen Wissensstand zum Thema Stadt auf (siehe Abb. 4). Das bedeutet jedoch nicht, dass die *mind-maps*, die viele Nennungen aufweisen, zwangsläufig auch die größere Themenvarianz abbilden. Im Folgenden werden die unterschiedlichen Ergebnisse daher zunächst quantitativ zusammengefasst und anschließend werden einzelne *mind-maps* hinsichtlich der Leitfragen exemplarisch untersucht. Die Kriterienbildung

zur quantitativen Zusammenfassung hatte zum Ziel, möglichst die gesamte von den Studierenden notierte thematische Bandbreite abzudecken und die diversen Nennungen erfassen zu können. Die Sortierung entspricht daher weder einer eindeutig klassischen Ordnungslogik noch einer klaren fachwissenschaftlichen Kohärenz. Bei der Gruppierung der von den Studierenden benannten Begriffe nach den erstellten Kriterien war es möglich, dass eine *mind-map* einem Kriterium mehrmals zugeordnet werden konnte. Dies wurde in der quantitativen Auswertung berücksichtigt, indem in zwei unterschiedlichen Untergliederungen zum Begriff Stadt dasselbe Kriterium angesprochen wurde.²³⁷ Somit bedeutet beispielsweise die 27-fache Nennung eines Kriteriums nicht zwangsläufig, dass es in allen *mind-maps* auch wiederzufinden ist. Trotzdem kann daraus die Relevanz bestimmter Themenbereiche im Kontext des stadtgeographischen Unterrichts in Schulen abgeleitet werden.

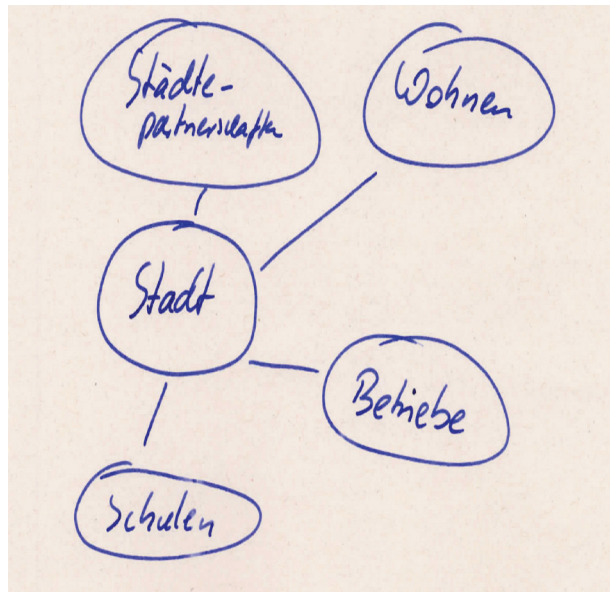


Abb. 4: Beispiel einer einfachen *mind-map* Quelle: eigene Erhebung

4.5.3.1 Quantitative Auswertung

Die Themenbreite der *mind-maps* wurde auf insgesamt 16 Kriterien reduziert (siehe Abb. 5). Es sind insgesamt fünf Spitzen erkennbar, die jeweils deutlich über 20 Nennungen aufweisen. Das ist zum einen die bloße Nennung von Stadtnamen.

²³⁷ Ein erklärendes Beispiel: In einer *mind-map* wurde der Oberbegriff „Stadt“ untergliedert in die „amerikanische Stadt“ und dort wurde die „Ghettoisierung“ benannt. Eine andere Untergliederung des Oberbegriffs betrachtete die „Urbanisierung“ und benannte als eine Folge die „Slumisierung“. Beide Prozesse wurden daher jeweils einmal dem Kriterium „Marginal- und Reichterviertel“ zugeordnet.

Mit jeweils sechs Nennungen sticht Berlin aus den genannten Städten heraus. Dies scheint bei einer näheren Betrachtung der RLP Geographie wenig verwunderlich, da in allen stets explizit auf Berlin verwiesen wird. Entweder im Kontext der Hauptstadt Deutschlands²³⁸, als einen von Veränderung gezeichneten wirtschaftlichen Verdichtungs- und Verflechtungsraum²³⁹ oder als eine globalisierte Metropole.²⁴⁰ Aus den *mind-maps* geht zudem hervor, dass die Studierenden Berlin häufig in den Kontext einer Ost-West-Problematik setzen. Mit drei Nennungen folgt die Stadt Mexiko City. Alle anderen Städte, wie z. B. Dublin, New York City, Singapur, Rio de Janeiro oder Frankfurt am Main wurden jeweils nur einmal benannt. Hier ist davon auszugehen, dass die Studierenden insbesondere die Städte angaben, an denen sie allgemeingeographische Inhalte exemplarisch bearbeiteten.

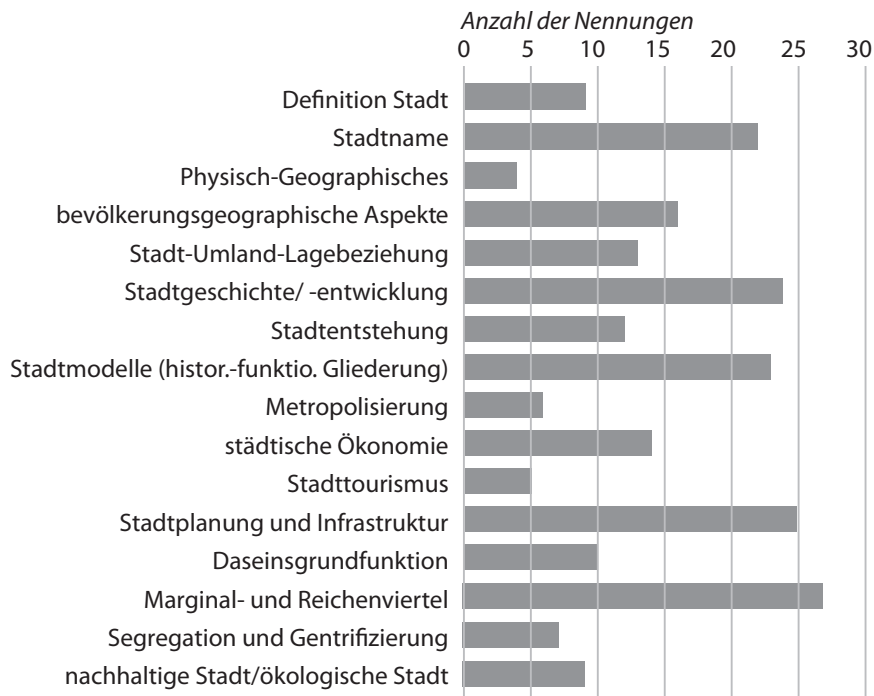


Abb. 5: Durch Studierende benannte stadtgeographische Themenfelder ihres erlebten Geographieunterrichts;
Quelle: eigene Darstellung

Die weiteren dominierenden Themenfelder sind: Stadtgeschichte/-entwicklung (24 Nennungen), Stadtmodelle (historisch-funktionale Gliederung) (23 Nennungen), Stadtplanung und Infrastruktur (25 Nennungen), Marginal- und Reichterviertel (27 Nennungen). Beim Letzteren wurden insbesondere die Slums, Favelas und

238 Vgl. (Hrsg.) 200: S. 28.

239 Vgl. Ministerium für Jugend, Bildung und Sport (Hrsg.) 2008: S. 32.

240 Vgl. Ministerium für Jugend, Bildung und Sport (Hrsg.) 2011: S. 19.

Ghettos häufig benannt (24 Nennungen). Die *gated communities* als Reichenviertel wurden dagegen deutlich weniger erwähnt (3 Nennungen). Dabei – möchte man die Ursachen für die Ausprägung von Armen- und Reichenviertel theoretisch fassen – sind diese zwei Seiten einer Medaille, da hier u. a. die Verfügbarkeit ökonomischen Kapitals eine entscheidende Rolle spielt.

Betrachtet man die fünf Hauptpunkte zusammen, ist festzustellen, dass sie in corpore ca. 44 % aller Nennungen umfassen. Nimmt man aus dieser Wertung das Kriterium „Marginal- und Reichenviertel“ heraus und fügt das Kriterium „Stadtentstehung“ hinzu, kann weiter konstatiert werden, dass weit über ein Drittel der von den Studierenden benannten Aspekte ausschließlich auf die Entstehung von Städten, deren modellhafte Darstellung und die Planung von Städten und Stadtteilen bezogen ist. Im weitesten Sinne liegt also eine deskriptive Betrachtung vor.

Der Prozess der Segregation und Gentrifizierung, ein Themenfeld, bei dem bewusst oder unbewusst die Argumente und Gegenargumente neoliberaler Logiken im Unterricht angesprochen werden, kommt insgesamt nur auf 7 Nennungen. Ein interessantes Ergebnis, da die Schulbuchanalyse gezeigt hat, dass insbesondere in der Sekundarstufe II, aber auch in der Sekundarstufe I, diese Thematik in den Lehrbüchern (wenn auch zumeist zu stark verkürzt) behandelt wird.

Insgesamt zeigt sich, dass ein Großteil der im Schulbuch benannten Themen auch von den Studierenden benannt wurde. Einziger Unterschied ist die Relevanz, die im Unterricht und im Schulbuch den einzelnen Aspekten beigemessen wurde.

So wurden beispielsweise in mehreren *mind-maps* stets Stadtentstehungstheorien (z. B. militärische, hydraulische oder theologische Stadtentstehungstheorie) oder klassische Modelle bestimmter Stadttypen (z. B. orientalische, amerikanische Stadt etc.) erwähnt. Dies wurde im Schulbuch in dieser systematischen Einheitlichkeit nicht getan. Von den Studierenden wurden keine städtebaulichen Leitbilder erwähnt und somit weder das Leitbild der unternehmerischen Stadt noch die in wissenschaftlichen Publikationen häufig kritisch gebrauchte Bezeichnung der neoliberalen Stadt verwendet.

4.5.3.2 Qualitative Auswertung

In der qualitativen Auswertung werden ausgewählte *mind-maps* betrachtet. Es soll insbesondere eruiert werden, in welchem thematischen Kontext die einzelnen benannten Städte erwähnt werden.

Zunächst ist festzustellen, dass die meisten Städte tatsächlich nur erwähnt und daher beispielsweise durch Untergliederungen nicht noch einmal kontextualisiert wurden. In anderen *mind-maps* wird in Klammern ganz klar der Fokus auf eine bestimmte Thematik gelegt. So wurde am Beispiel der Stadt Frankfurt am Main der dortige Flughafen thematisiert, in Rotterdardam wurde – so wie im

Schulbuch auch – der Hafen betrachtet. Es ist anzunehmen, dass dies aus einer wirtschaftsgeographischen Perspektive geschehen ist.

Viel interessanter erscheint jedoch eine genauere Betrachtung der Darstellungsweise und Kontextualisierung durch Studierende von Städten, die in den Ländern des Nordens liegen im Gegensatz zu Städten, die in Ländern des Südens liegen. In einer *mind-map* (siehe Abb. 3) beispielsweise wird die Stadt Singapur als eine Stadt mit hoher räumlicher Disparität gekennzeichnet, da dort „Slums“ – also ein „armer Teil“ - und „Hochhäuser“ - ein „reicher Teil“ – vorzufinden sind. Diese spannungsreichen Diskontinuitäten werden am Beispiel Berlins nicht thematisiert. Dort wird lediglich die historische Entwicklung der Stadt nachvollzogen. Eine andere *mind-map* charakterisiert Berlin und London offensichtlich als attraktive und schöne Städte, da diese lediglich im Zusammenhang mit Sehenswürdigkeiten gesehen werden. Für Berlin wurde mit einer kleinen Skizze zudem der Berliner Fernsehturm als besondere architektonische Sehenswürdigkeit angedeutet (siehe Abb. 6). Tatsächlich ist für beide Städte der Tourismus eine wichtige wirtschaftliche Säule, weshalb sie sich als Marktakteure auch gerne das Image des Besonderen geben. An dieser Stelle sei beispielhaft nur auf die „be Berlin“-Imagekampagne aufmerksam gemacht. Es ist bezeichnend, dass scheinbar auch der Geographieunterricht diese Perspektive einnimmt. Im Gegensatz zu diesen beiden konkreten und attraktiven Städten werden für die „Großstädte der Dritten Welt“ in der *mind-map* die defizitorientierten Charakteristika „Wasserprobleme“ und „Slums“ benannt.

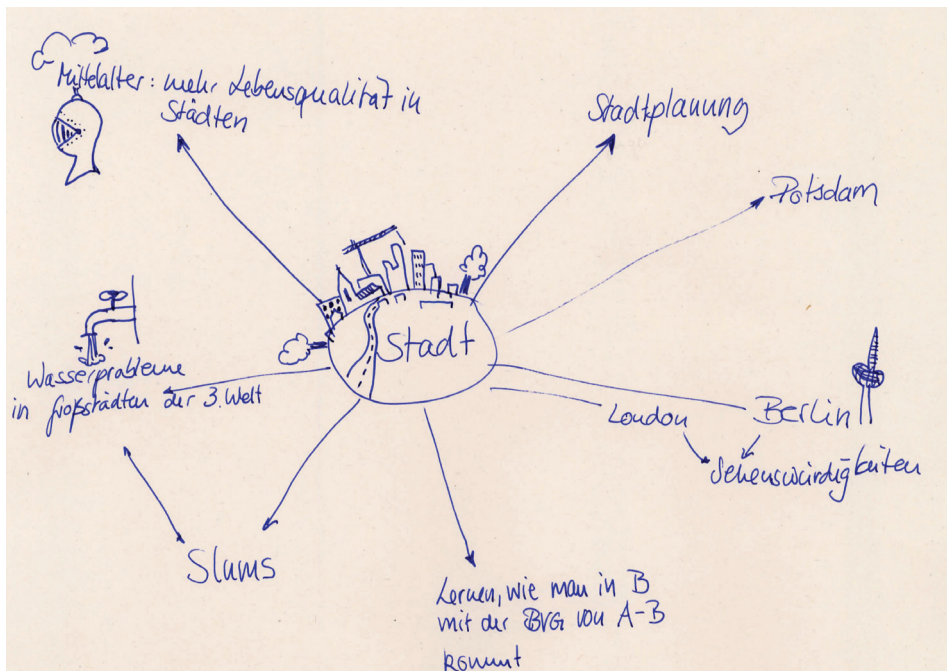


Abb. 6: Berlin und London sind schön, die Städte in der dritten Welt haben ein Versorgungsproblem; Quelle: eigene Erhebung

Die Verbindung von Negativassoziationen mit Städten im globalen Süden, findet sich in einigen *mind-maps* wieder. So wird das Problem der Marginalisierung und die damit häufig verbundene Slumbildung in einer weiteren *mind-map* auf dem südamerikanischen Kontinent verortet (siehe Abb. 7).

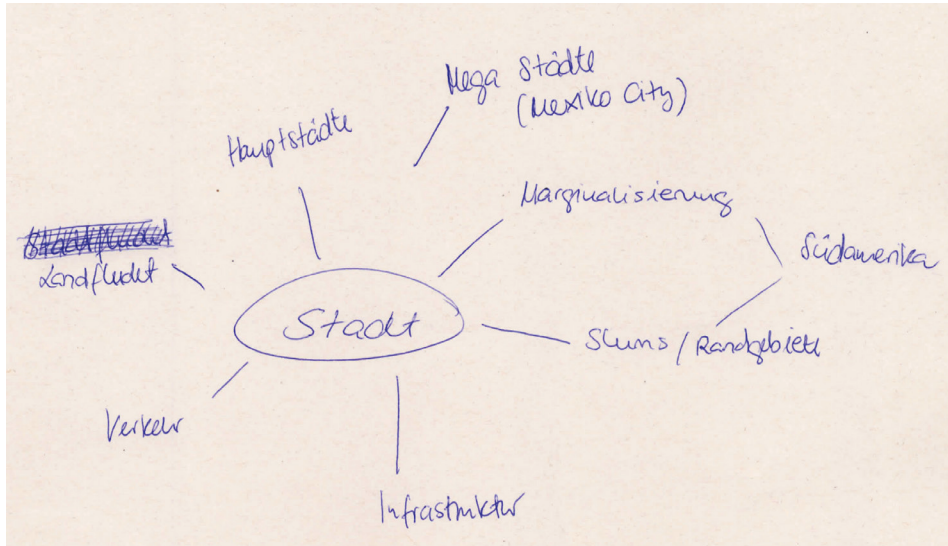


Abb. 7: Marginalisierungsprobleme gibt es nur im globalen Süden; Quelle: eigene Erhebung

Wie bereits in der Schulbuchanalyse kritisch angemerkt, kann es als eine verwestlicht-neoliberale Repräsentationslogik verstanden werden, die im Unterricht offensichtlich übernommen wird, wenn Städte des Südens mit Negativbegriffen wie Slums, Favelas, Versorgungsproblemen und Armut in Verbindung gebracht werden, hingegen im Geographieunterricht die Städte des Nordens exemplarisch herangezogen werden, um ökonomische Erfolgsgeschichten wie den Frankfurter Flughafen oder den Rotterdamer Hafen zu thematisieren. Dabei wäre eine gegenteilige Betrachtungsweise durchaus denkbar, jedoch wider das neoliberale Leitmotiv von Leistungs- und Konkurrenzfähigkeit. Drastisch formuliert: Die Staaten und Städte des globalen Südens passen nicht in die neoliberale Leistungslogik verwestlichter Couleur.

4.6 Didaktische Analyse

Im Folgenden sollen die Materialien hinsichtlich der Kerngedanken der Denkfigur „Geographie als politische Bildung“ analysiert werden. Zur umfangreichen Analyse scheint insbesondere der Rahmenlehrplan geeignet, da er auch die dem Geographieunterricht übergeordneten Unterrichtsprinzipien und -prämissen benennt. Die Analyse der Schulbücher und *mind-maps* soll sich im Anschluss auf ausgewählte Kernpunkte einer Geographie als politische Bildung beschränken.

4.6.1 Rahmenlehrpläne Geographie Primarstufe, Sekundarstufe I, gymnasiale Oberstufe Brandenburg

Bei der Analyse der RLP werden insbesondere die Abschnitte über den Beitrag des Faches zur Bildung und Erziehung, die Standards sowie punktuell die benannten Themenfelder analysiert, da in diesen Abschnitten konkret die didaktischen Erwartungen an den Geographieunterricht formuliert werden. Bei der Analyse des RLPP wird zudem noch der Abschnitt über die fachdidaktischen Ansprüche in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung betrachtet. Es wird untersucht, wie oft die in der Arbeit festgelegten Operatoren (i. w. S.) in den RLP angesprochen werden. Die Ergebnisse sollen quantitativ zusammengefasst und anschließend exemplarisch hinsichtlich der theoretischen Grundlegungen einer Geographie als politische Bildung kommentiert werden. Die Ergebnisse der quantitativen Auswertung geben einen ersten Überblick (siehe Abb. 8) über die Verankerungen wichtiger Leitideen einer Geographie als politische Bildung. Die Ergebnisse sind nur bedingt aussagekräftig und bedürfen daher eines flankierenden qualitativen Blickes.²⁴¹

Grundsätzlich ist festzustellen, dass augenscheinlich acht von neun Leitideen einer Geographie als politische Bildung in allen drei RLP zumindest im Ansatz wiederzufinden sind. Die wichtige Leitidee, die Raumstrukturanalyse immer auch mit einer Macht- und Herrschaftsanalyse zu verknüpfen, ist jedoch nicht in den RLP verankert. Vielmehr wird lediglich die Raumanalyse angesprochen. So heißt es beispielsweise im RLP Sek I und RLP Sek II:

*Raumanalyse lässt räumliche Strukturen und deren Vielfalt von Bezügen, Wirkungsgefügen und Prozessen erkennen und verstehen.*²⁴²

241 Der RLPP weist beispielsweise einen deutlich größeren Umfang als die anderen beiden RLP auf, weshalb die Wahrscheinlichkeit steigt, dass ein Operator häufiger an unterschiedlichen Stellen wiederzufinden ist.

242 Ministerium für Jugend, Bildung und Sport (Hrsg.) 2011: S. 11/ Ministerium für Jugend, Bildung und Sport (Hrsg.) 2008: S. 13.

Zum einen ist hier kritisch anzumerken, dass nach dieser Beschreibung die Analyse des Raumes zu adäquaten Erklärungsmustern führen würde – eine nicht mehr tragbare Idee in der aktuellen wissenschaftlich betriebenen Geographie(-didaktik) (Vielhaber, Schmidt-Wulffen 1999: 97 ff.) – und zum anderen werden die Komponenten der Macht und Herrschaft als integratives Moment der Analyse des Raumes nicht explizit einbezogen. Vielmehr wird in den RLP (hier als Bsp. RLPP) von „Wechselwirkungen“ (Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2004: 17) zwischen bestimmten Phänomenen oder von „Verflechtung von Natur- und Sozialraum“ (ebenda : 21) gesprochen. Damit verschleiern die RLP die über die Akkumulation von Macht oder das Innehaben von Herrschaft einhergehenden Deutungshoheiten zwischen und innerhalb bestimmter Systeme (z. B. Politik, Wirtschaft, Gesellschaft), die sich nicht mittels Containerraumlogik erklären lassen.

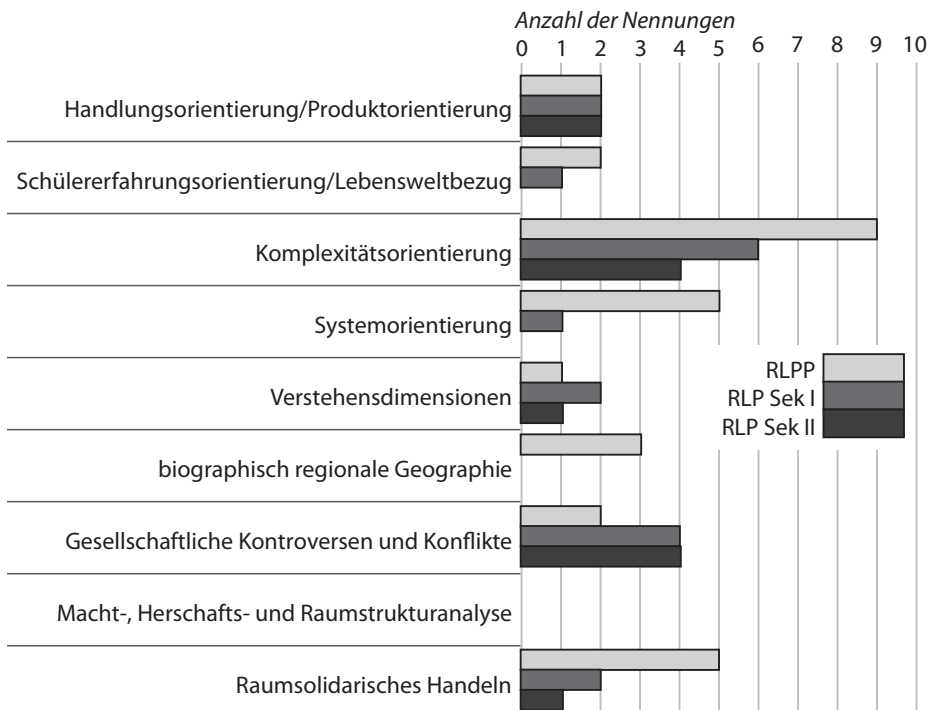


Abb. 8: Verankerung von Leitideen einer Geographie als politische Bildung in den RLP Geographie des Landes Brandenburg; Quelle: eigene Darstellung; Für die detaillierte Aufschlüsselung der in die Auswertung mit aufgenommenen Textstellen siehe Anhang.

Zudem ist feststellbar, dass die Forderung nach einem Lebensweltbezug konstant abnimmt, bzw. dieses Kriterium im RLP Sek II nicht erwähnt wird. Fordert der RLPP noch, „dass Fragen und Sichtweisen [der Schülerinnen und Schüler] auf die Phänomene der Welt [...] ausreichend Zeit zu geben“ (Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2004: 18) ist, wird dieser methodische Zugang im RLP Sek II wohl durch die zunehmende wissenschaftspropädeutische Ausrich-

tung des Unterrichts substituiert, weshalb es zu einem Entzug von Erfahrungen als unterrichtsrelevante Größe kommt. Dass gerade aber dies als eine wichtige Verstehensressource in einer Geographie als politische Bildung gesehen wird, wurde im didaktisch-theoretischen Teil dieser Arbeit hinlänglich beschrieben. In ähnlicher Weise verhält es sich mit dem Analysekriterium „biographisch regionaler Geographieunterricht“. Dieses Kriterium ist nur im RLPP an drei unterschiedlichen Stellen im Ansatz erkennbar. In dem RLP Sek I und Sek II sind weder explizite Nennungen noch implizite Hinweise auffindbar. Auch der RLPP macht nicht direkt auf den biographisch regionalen Geographieunterricht aufmerksam, sondern benennt das didaktische Leitbild eines thematisch-regionalen Ansatzes, der in den 1980er/90er Jahren die geographiedidaktische Debatte prägte (vgl. Haubrich 2006: 350; vgl. Rinschede 2005: 117). Er hat zum Ziel, Themen aus der Allgemeinen Geographie anhand regionalgeographischer Schwerpunktsetzungen für die Schülerinnen und Schüler aufzubereiten (vgl. Rinschede 2005: 127). Es sollen somit allgemeine Gesetze über die exemplarische Auswahl bestimmter Regionen den Lernenden vermittelt werden. Der individuell-biographische Bezug wird hierbei nicht mitgedacht. Vielmehr umfasst dieser Ansatz den Versuch der Integration zweier fachgeographischer Paradigmen im Unterricht. Im RLPP steht:

Ausgehend von den Vorstellungen der Kinder von ihrem Lebensraum [...] können sie natürliche und gesellschaftliche Ordnungssysteme lokaler bis globaler Ebene benennen. (Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2004: 18)

Aus dem Zitat lässt sich für den im RLPP verankerten regional-thematischen Ansatz ableiten, dass der Geographieunterricht weniger die individuelle und soziale Konstruktion einer Region im Sinne eines gemachten Lebensraumes betrachten soll. Vielmehr sollen die Schülervorstellungen im Sinne des *conceptual-change-Ansatzes* (vgl. Schuler 2011: 23 ff.) genutzt werden, um neues Wissen anzuschließen bzw. Alltagsvorstellungen durch fachliche „Wahrheiten“ zu ersetzen. Es geht somit nicht um den Kern einer regional biographischen Geographie, die das Entstehen von Regionen durch das individuelle „Geographie-Machen“ (Werlen 2007: 12) thematisiert.

Ganz im Gegensatz zum Lebensweltbezug und der eng damit gekoppelten Forderung nach einer biographisch regionalen Geographie im politisch bildenden Unterricht, bleibt die Forderung nach Handlungsorientierung, die im Unterricht laut Schramke, insbesondere durch eine Produktorientierung erreicht werden kann (vgl. Schramke 1999: 91), mit stets zwei Benennungen pro RLP konstant. Dies ist wohl durch das in den RLP festgesetzte didaktische Richtziel einer „raumbezogenen Handlungskompetenz“ (Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2011: 9) zu erklären. So formuliert der RLP Sek I: „Das Fach Geographie bietet in besonderem Maße und in großer Vielfalt Möglichkeiten, [...] eigene Handlungserfahrungen zu machen. (Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2008: 12). Dass Handlungsorientierung im Geographieunterricht durch Produktvereinbarungen zwischen

Lernenden und Lehrenden erreicht wird, ist nicht direkt benannt, kann jedoch aus dem Kontext geschlossen werden. Demgemäß wird im Zusammenhang mit der Handlungsorientierung stets die Methodenvielfalt, wie z.B. Exkursionen, Vorträge, Berichte oder Ausstellungen entwerfen, Bauen, Zeichnen erwähnt, die Handlung anbahnt. Trotz dieser Gemeinsamkeit im Verständnis von Handlungsorientierung zwischen RLP und einer Geographie als politische Bildung, ist jedoch keine Begriffskongruenz festzustellen. So definieren die RLP Handlungsorientierung eher als ein methodisches Prinzip, denn als didaktisches, wie es im Sinne einer Geographie als politische Bildung gedacht wird. So fehlt in den RLP die explizite Erläuterung der Anbahnung politischen Handelns (i. w. S.) und damit die intentionale Dimension der Handlungsorientierung, wenngleich im RLP Sek II geschrieben steht, dass „[g]eographische Kenntnisse darüber hinaus im privaten und öffentlichen Leben angemessen genutzt werden“ (Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2008: 10) können.

Allerdings wird in den RLP an unterschiedlichen Stellen gefordert, dass die Schülerinnen und Schüler einen verantwortungsvollen Umgang mit der Umwelt erlernen sollen. Dieses Postulat wurde unter dem Kriterium „raumsolidarisches Handeln“ zusammengefasst. In den RLP wird diese Forderung stets unter dem Leitbild der Nachhaltigkeit – das momentan wohl den Geographieunterricht tragende Leitbild – benannt. Trotzdem kann dies auch als eine Form des solidarischen Handelns gesehen werden, schließlich geht es dem Leitbild der Nachhaltigkeit stets um einen Ausgleich ökonomischer, sozialer und ökologischer Interessen. Es ist im Unterschied zur Logik einer Geographie als politische Bildung jedoch zu konstatieren, dass raumsolidarisches Handeln hier nicht maßgeblich auf die Individuen und Gruppen innerhalb einer Gesellschaft zielt, die aufgrund der geringeren Machtakkumulation und damit der verminderten Möglichkeit zur Interessensartikulation und -durchsetzung gesellschaftlich marginalisiert werden. Vielmehr befindet sich das Leitbild der Nachhaltigkeit in einem deutlich weniger gesellschaftskritischen Verhältnis, da es bei allem Ausgleich zwischen den drei Nachhaltigkeitsdimensionen, doch insbesondere auf eine ökologische Nachhaltigkeit abzielt (vgl. Grundwald, Kopfmüller 2012: 54 ff.). Die soziale Dimension soll daher nur Berücksichtigung finden, wenn damit auch ein Vorteil für die Ökologie verbunden ist.

Trotzdem sollen im Geographieunterricht auch gesellschaftliche Kontroversen und Konflikte zum Betrachtungsgegenstand gemacht werden. Es zeigt sich, dass dies im Besonderen in dem RLP Sek I und dem RLP Sek II in der Regel unter der Idee der Problemorientierung festgehalten wurde. An einer Stelle formuliert der RLP Sek I (analog auch im RLP Sek II) konkret:

Raumverständnis und Problemsichten führen dazu, komplexe räumliche Strukturen und Prozesse zu beschreiben und bei der Raumanalyse zwischen Ökonomie und Ökologie sowie Nutzungskonkurrenzen verschiedener Personen zu erkennen. (Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2008: 13)

Es ist erneut das Hauptaugenmerk auf die ökologische Dimension in Konkurrenz zur ökonomischen gelegt worden. Interessant erscheint jedoch die Formulierung über die Nutzungskonkurrenzen verschiedener Personen(-gruppen). Damit wird die Frage der Nachhaltigkeit erst zu einer wirklichen Kontroverse, da unterschiedliche Gruppen auch unterschiedliche Interessen und Vorstellungen bezüglich einer nachhaltigen Lösung bestimmter Problemlagen artikulieren. Trotzdem fehlt auch hier wieder die kritische Perspektive eines politisch bildenden Geographieunterrichts, da die unterschiedliche Interessensdurchsetzungsfähigkeit bestimmter Personengruppen nicht nochmals expliziert wird, sondern angenommen werden könnte, dass eine gleichberechtigte Konkurrenzsituation existiert.

Fasst man die Analyseergebnisse aller drei RLP hinsichtlich der Benennung unterschiedlicher Verstehensdimensionen, die im Geographieunterricht angesprochen werden sollen, zusammen, ist festzustellen, dass neben der kognitiven Durchdringung eines Problems vier weitere Verstehensdimensionen angesprochen werden. So ist im RLPP das „unmittelbare Erleben“²⁴³ und das „Empfinden“²⁴⁴ (i. w. S. Emotionen) benannt. Im RLP Sek I wird auf die „ästhetischen Erfahrungen“²⁴⁵, die auch für Hasse von größter Bedeutung waren (siehe Kap. 2.3.2), hingewiesen. Der RLP Sek II hingegen benennt die „ethischen Erfahrungen“²⁴⁶. Es ist daher hinsichtlich dieses Analysekriteriums festzustellen, dass jeder einzelne RLP neben dem kognitiven Verständnis lediglich eine oder zwei weitere Verstehensdimensionen anspricht, die erst in der Gesamtschau des Geographieunterrichts von der Grundschule bis zum Abitur eine tatsächliche Vielfalt darstellen. Trotzdem ist an dieser Stelle eine Kongruenz zwischen der Denkfigur des politisch bildenden Geographieunterrichts und den Aussagen des RLP festzustellen.

Mit Abstand am häufigsten ist das Analysekriterium der Komplexitätsorientierung in den RLP wiederzufinden, dies in sehr unterschiedlichen Kontexten. Geht es im RLPP beispielsweise um das Erreichen des Standards „komplexes Raumverständnis“²⁴⁷ durch die „zunehmend [...] komplexe geografische Betrachtungsweise beim Erkennen ihres Lebensraumes“²⁴⁸ und um eine „komplexe Auseinandersetzung mit den geografischen Phänomenen“²⁴⁹, soll der Geographieunterricht in der Sek I „das komplexe Wirkungsgefüge zwischen Mensch und Umwelt“²⁵⁰ thematisieren und verständlich

243 Ministerium für Jugend, Bildung und Sport (Hrsg.) 2004: S. 23.

244 Ebenda

245 Ministerium für Jugend, Bildung und Sport (Hrsg.) 2008: S. 13.

246 Ministerium für Jugend, Bildung und Sport (Hrsg.) 2011: S. 9.

247 Ministerium für Jugend, Bildung und Sport (Hrsg.) 2004: S. 21.

248 Ebenda, S. 17.

249 Ebenda

250 Ministerium für Jugend, Bildung und Sport (Hrsg.) 2008: S. 11.

machen sowie die Schülerinnen und Schüler mittels raumanalytischen Vorgehens befähigen, „komplexe Wirkungszusammenhänge verbal, grafisch und bildhaft“²⁵¹ darzustellen. Zwar benennt der RLP Sek I den „Raum in seiner Komplexität“²⁵², jedoch spezifiziert erst der RLP Sek II diese Komplexität und splittet den Raum in die vier von Wardenga festgelegten Betrachtungsperspektiven (vgl. Wardenga 2002: 8 ff.): Raum als Container, Raum als System von Lagebeziehungen, Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung und Raum als konstruktivistischer Herstellungsprozess.²⁵³ Auch hier ist davon auszugehen, dass die Komplexitätsorientierung im Sinne einer Geographie als politische Bildung gedacht werden kann und die Schülerinnen und Schüler durch einen offen problemorientierten Unterricht eigene Strategien im Umgang mit Komplexität entwickeln, die Komplexität zum einen aushaltbar macht (im Sinne einer Ambiguitätstoleranz) und zum anderen nachvollziehbar begrenzt.

Das letzte Analysekriterium ist die System-Erkenntnisorientierung. So ist in allen RLP die Forderung nach dem Aufbau systematischen Denkens erkennbar, einer Strategie im Umgang mit Komplexität, die auch innerhalb der Denkfigur einer Geographie als politische Bildung gefordert wird. Besteht der Anspruch einer Geographie als politische Bildung darin, gesellschaftliche Realitäten durch die Schülerinnen und Schüler im Geographieunterricht und durch geographische Fragen erschließbar zu machen, formulieren die RLP eher den Anspruch, die Systematik der Geographie kennenzulernen. Ist die Geographie innerhalb der Denkfigur somit (lediglich) das benötigte Mittel, um den Zweck, nämlich die gesellschaftliche Realität für das Individuum verständlich und handhabbar zu machen, formuliert der RLP die Geographie zum Mittel und zum Zweck. Des Weiteren und zugleich abschließend ist zu konstatieren, dass die Schülerinnen und Schüler – so die Intention der RLP – grundsätzlich geographische Phänomene, Ordnungsraster und Systematik kennenlernen sollen. Sie sollen diese modellhaften Vorstellungen allerdings nicht kritisch – wie es der Anspruch einer Geographie als politische Bildung ist – hinsichtlich ihrer (fach-)politischen Konstituierung und Zweckbestimmung reflektieren und bewerten.

4.6.2 Analyse ausgewählter Schulbücher

Wenngleich die (didaktischen) Prinzipien einer Geographie als politische Bildung in einem Schulbuch in unterschiedlicher Form umgesetzt werden könnten, beschränkt sich die Analyse im Rahmen dieser Arbeit auf die Aufgabenstellungen der Schulbuchseiten, die bereits zur fachwissenschaftlichen Analyse herangezogen wurden (siehe Anhang). Schließlich bilden die Aufgabenstellungen einen wesentlichen Stimulus für die Schülerinnen und Schüler und machen zudem klar,

251 Ebenda, S. 13.

252 Ebenda, S. 11.

253 Vgl. Ministerium für Jugend, Bildung und Sport (Hrsg.) 2011: S. 9.

wie und konzentriert worauf sich die Lernenden den im Schulbuch präsentierten Stoff erschließen sollen.

4.6.2.1 Analysekriterien für die Schulbuchanalyse

Zur Analyse der Aufgabenstellungen wurden die Operatoren nochmals zusammengefasst (siehe Tab. 1). Lediglich das Kriterium der unterschiedlichen Verstehensdimensionen wird nicht betrachtet, da die Benennung einer expliziten Verstehensdimension in einer Aufgabenstellung nicht möglich ist. Vielmehr ist die Idee der Diversifizierung der Verstehensdimensionen an die Lehrkräfte gerichtet, die im Geographieunterricht unterschiedlichste Zugänge zur Bearbeitung und zum Verständnis des Unterrichtsstoffes eröffnen sollen.

Indikatoren	zusammengefasste Analysekriterien
Handlungsorientierung/Produktorientierung	Handlungsorientierung
Schülerorientierung/Lebensweltbezug	Schülerbezug
biographisch regionale Geographie	
Komplexitätsorientierung	Denken in Systemen
Systemorientierung	
Verstehensdimensionen	-
Gesellschaftliche Kontroversen und Konflikte	Gesellschaftskritische Perspektive
Macht-, Herrschafts- und Raumstrukturanalyse	
Raumsolidarisches Handeln	

Tab. 1: Zusammengefasste Analysekriterien für die Schulbuchanalyse; Quelle: eigene Darstellung

Im Folgenden sollen kurz die Analysekriterien erläutert werden:

- Eine Aufgabenstellung ist dann handlungsorientiert (im Sinne eines politisch bildenden Geographieunterrichts) formuliert, wenn sie die Schülerinnen und Schüler dazu auffordert, (a) etwas zu schreiben bzw. zu erstellen, was die im Schulbuch dargestellten Informationen auf die gesellschaftlichen Verhältnisse anwendbar macht und (b) eine (politische) Forderung oder eine Meinung enthält.

Beispiel: Schreibe eine Kolumne über die Gentrifizierungsprozesse im Berliner Stadtteil Prenzlauer Berg.

- Eine Aufgabenstellung beinhaltet einen Schülerbezug, wenn sie die Schülerinnen und Schüler dazu auffordert, die im Schulbuch dargestellten Inhalte auf die eigene Lebenssituation zu beziehen.

Beispiel: Diskutiere über die Auswirkungen von Gentrifizierungsprozessen in deinem Stadtviertel.

- Eine Aufgabenstellung fordert die Schülerinnen und Schüler zum Denken in Systemen auf, wenn sie statt offen-allgemein, differenziert formuliert ist.²⁵⁴

Beispiel einer offen-allgemeinen Aufgabenstellung: Beurteile die Privatisierungstendenzen der Wasserversorgung in Berlin.

Beispiel einer differenzierten Aufgabenstellung: Beurteile die Privatisierungstendenzen der Wasserversorgung in Berlin aus der Sicht der Stadtbewohner, der Stadtpolitik und des Privatunternehmers.

- Eine Aufgabenstellung beinhaltet eine gesellschaftskritische Perspektive, wenn sie die Schülerinnen und Schüler auffordert, die unterschiedlichen stakeholder, ihre diversen Interessen und insbesondere deren Durchsetzungsfähigkeiten und -möglichkeiten auf eine bestimmte Problemlage hin zu bestimmen.

Beispiel: Überprüfe, welche Akteure die Gentrifizierungsprozessen in Berlin begleiten und benenne deren Möglichkeiten, ihre Interessen durchzusetzen.

4.6.2.2 Ergebnisse der Schulbuchanalyse

Insgesamt wurden 74 Aufgabenstellungen untersucht, wovon der größte Teil auf das Schulbuch der Grundschule (21 Aufgaben) und der Sek II (35 Aufgaben) entfällt. Die analysierten Schulbuchseiten für die Sek I beinhalteten lediglich acht Aufgabenstellungen, das Themenbuch Stadt für die Sek II hingegen zehn. Die Zuordnung der einzelnen Aufgabenstellungen zu den Kriterien erhalten somit eine besonders belastbare Aussage, wenn sie in Relation zu der Gesamtanzahl der Aufgabenstellungen pro Schulbuch gesehen werden.²⁵⁵ Zudem ist zu beachten, dass eine Aufgabe mehr als einem Kriterium zugeordnet werden kann.

²⁵⁴ Vgl. Czapek, Frank-Michael 2014: S. 10 ff; zudem argumentiert Czapek, dass insbesondere der bewusste Umgang mit Aufgabenstellung wichtig ist, um das Denken in (fachsprachlichen) Systemen bei Schülerinnen und Schülern anzubahnen (vgl. ebenda 2014: S. 12).

²⁵⁵ Für die genaue Zuordnung der einzelnen Aufgabenstellungen zu den Kriterien siehe Anhang.

Es wird deutlich (siehe Abb. 9), dass es in allen Schulbüchern eine Vielzahl von Aufgabenstellungen gibt (45,9 %), die keinem Analysekriterium zugeordnet werden können. Dies trifft insbesondere auf das Schulbuch der Grundschule zu. Hier können deutlich über 60 % der Aufgabenstellungen keinem Kriterium zugeordnet werden. Dabei handelt es sich in der Regel um Zuordnungs- und Beschreibungsaufgaben, die entweder topographische Fakten und Lagebeschreibungen beinhalten oder zu offen-allgemein formuliert sind. So fordert das Schulbuch beispielsweise: „Beschreibe Lage, Klima und Oberflächengestalt Westeuropas“ (Colditz et al. 2008: 146), oder: „Beschreibe Funktionen einer Stadt“ (ebenda: 149). Dies ist bereits ein bezeichnendes Ergebnis, wenn man danach fragt, ob die Ideen einer Geographie als politische Bildung in den Schulbüchern durch die Art und Weise der Aufgabenformulierung wiederzufinden sind.

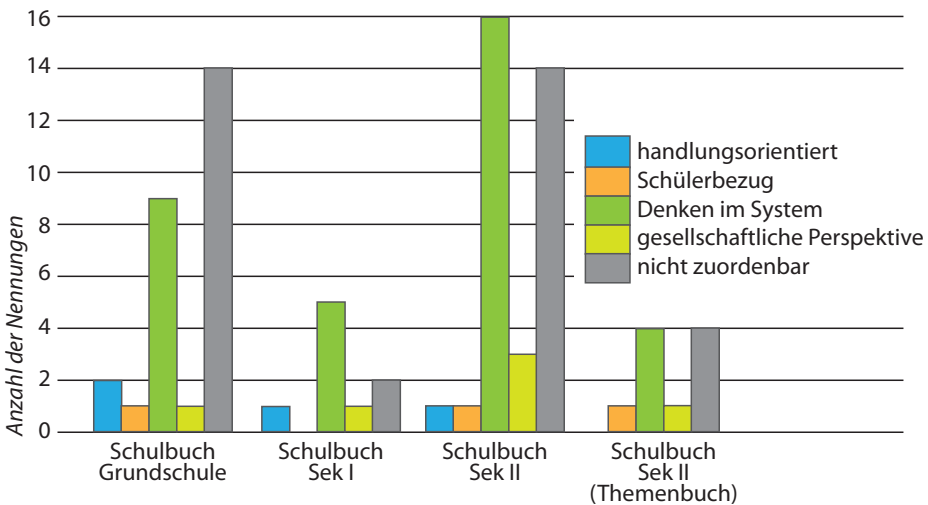


Abb. 9: Aufgabentypen der analysierten Schulbücher; Quelle: eigene Darstellung

Betrachtet man das Analysekriterium „Schülerbezug“, fällt auf, dass bis auf das Schulbuch der Sek I, in jedem Schulbuch lediglich eine Aufgabe wiederzufinden ist, die einen persönlichen Bezug zur Schülerin herstellt. Im Schulbuch der Grundschule heißt es: „Erarbeite aus dem Text sowie den Materialien die Merkmale einer Stadt. Schreibe auf, welche Unterschiede zu deinem Schulort bestehen“ (Colditz et al. 2008: 148). Der Schüler wird durch die Aufgabe animiert, die allgemeingeographischen Fakten mit seiner Wahrnehmung des eigenen Lebens- und Aktionsraumes zu vergleichen. Im Schulbuch Sek II verhält es sich ähnlich, denn die Aufgabe lautet: „Charakterisieren Sie aus Ihrer Sicht die Funktionen eines ‚selbstständigen‘ Stadtteils“ (Latz 2007: 285). Das Themenbuch für die Sek II fordert die Schüler dazu auf, Planungsaspekte der lokalen Agenda, die den eigenen Wohnort betreffen, zu charakterisieren und zu bewerten

(Claaßen 2008: 34). Den Aufgaben ist also gemeinsam, dass sie bei der Wahrnehmung der Lernenden anknüpfen und sich in der Regel auf den Wohnort beziehen.

Anders als beim Kriterium „Schülerbezug“ verhält es sich bei dem Kriterium „Denken in Systemen“. So konnten Aufgabenstellungen aus allen Schulbüchern häufig diesem Kriterium (45,9 %) zugeordnet werden. Insbesondere im Schulbuch der Sekundarstufe II sind viele ausreichend differenziert formulierte Aufgabenstellungen zu finden, sodass die Schülerinnen und Schüler angehalten sind, systematisch zu denken. So heißt es beispielsweise im Schulbuch Sek II: „Erklären Sie die sozialen und ökonomischen Folgen der Segregation für die Kernstadt“ (Latz 2007: 275). Die Aufgabe macht den Lernenden ganz klar deutlich, dass sie a) ökonomische und b) soziale Folgen des Segregationsprozesses darstellen sollen und spezifiziert diese Aufgabe noch dadurch, dass dies ausschließlich hinsichtlich der Kernstadt durchgeführt werden soll. Ähnlich konkrete Ausdifferenzierungen sind auch in den anderen Schulbüchern auffindbar. Betrachtet man jedoch die Anzahl der differenziert formulierten Aufgaben in Relation zu den keinem Kriterium zuordenbaren Aufgaben, ist das Verhältnis im Schulbuch Sek I deutlich stärker auf differenzierte Aufgaben orientiert als das Schulbuch Sek II, wenngleich diese Form der Aufgabenformulierung nicht konsequent durchgehalten wurde, wie die Anzahl der keinem Analysekriterium zuordenbaren Aufgaben zeigt.

Handlungsorientierte Aufgaben sind in den Schulbüchern nur in sehr geringem Maße (5 % der Aufgaben) bzw. im Themenbuch für die Sek II gar nicht wiederzufinden. Zudem muss das Ergebnis nochmals relativiert werden, da bei der Analyse eine Aufgabe bereits als handlungsorientiert gedeutet wurde, wenn sie nur eines der beiden o.g. Kriterien erfüllt. Die vier handlungsorientierten Aufgabenstellungen erfüllen lediglich das Kriterium der Produktorientierung, nicht aber das Kriterium der politischen Meinungsformulierung. So heißt es im Schulbuch der Grundschule beispielsweise: „Gestaltet eine Wandzeitung ‚London‘. Mögliche Themen: Sehenswürdigkeiten, Einkaufsmöglichkeiten, Geschichte.“²⁵⁶

Das Fehlen des politischen Moments in den Schulbüchern manifestiert sich auch in dem letzten Kriterium „gesellschaftskritische Perspektive“. Lediglich sechs von 74 Aufgaben weisen im Ansatz einen gesellschaftskritischen Anspruch auf, wobei auch an dieser Stelle eine Einschränkung erfolgen muss, denn die Aufgaben wurden bereits diesem Kriterium zugeordnet, wenn eine ungerichtete Problematisierung eines Sachverhaltes auffindbar war. Die meisten Problematisierungen wurden im Schulbuch allgemein im Zusammenhang mit Segregation und Gentrifizierung vorgenommen, wobei die Schülerinnen und Schüler zumeist die (negativen) Folgen für die Stadt bzw. einen Stadtteil erörtern sollten. Die Herausarbeitung unterschiedlicher Interessen und Interessendurchsetzungsfähigkeit wurde in keiner der Aufgaben gefordert.

256 Colditz, Margit; Protze Notburga et al. 2008: S. 154.

Insgesamt ist festzustellen, dass einzelne konstituierende Elemente einer Geographie als politische Bildung in den Schulbüchern wiederzufinden sind, hier ist insbesondere das Denken in Systemen zu benennen. Jedoch dominiert die hohe Anzahl der Aufgaben, die keinem Analysekriterium zugeordnet werden konnten. Auffällig ist zudem das Fehlen eines eindeutig gesellschaftskritischen Zugangs, eines der wichtigsten konstituierenden Merkmale dieser Denkfigur. Deshalb ist zu konstatieren, dass die Schulbücher den Ideen einer Geographie als politische Bildung in der Tendenz nicht nachkommen.

4.6.3 Analyse ausgewählter *mind-maps*

Die Analyse der *mind-maps* der Studierenden hinsichtlich der Motive einer Geographie als politische Bildung ist nur in geringem Maße möglich, da sie die ihnen gestellte Aufgabe häufig durch Nennung von Inhalten, die sie im stadtgeographischen Unterricht vermittelt bekommen haben, beantworteten.

Ein Leitgedanke eines politisch bildenden Geographieunterrichts ist, dass er eine gesellschaftskritische Haltung einnimmt und zudem politische Handlungen anbahnt. Aufgrund mangelnder Belege in den *mind-maps*, kann eine (gesellschafts-)kritische Haltung des durch die Studierenden erlebten Geographieunterrichts nicht konstatiert, aber auch nicht sicher negiert werden. In Rückgriff auf die Ergebnisse, die die Analyse der *mind-maps* hinsichtlich der Neoliberalisierung des Urbanen hervorbrachte, kann allerdings in der Tendenz angenommen werden, dass die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit mehrheitlich für deskriptive Beschreibungen (Stadtentwicklungsphasen, stadtgeschichtliche Aspekte etc.) und weniger für einen problemorientierten, kritischen Blick auf das Urbane genutzt wurde.

Hinsichtlich der zweiten wesentlichen Leitidee eines politisch bildenden Geographieunterrichts, nämlich eine starke Methodenorientierung, können insgesamt vier *mind-maps* herangezogen werden, die Aussagen dazu enthalten. So bringen zwei Studierende mit dem Thema „Stadt“ im Geographieunterricht eine Exkursion nach Berlin in Verbindung. Während einer Exkursion wurde die Entstehung und der Städtebau Berlins erarbeitet, in der anderen musste ein Stadtplan angefertigt werden. Der Begriff „Kartierung“ ist zudem auf einer weiteren *mind-map* zu finden. In einer anderen *mind-map* ist bezüglich der Erinnerungen an den stadtgeographischen Unterricht notiert: „Lernen, wie man in B mit der BVG von A–B kommt“ (siehe Abb. 7). Versucht man diese methodischen Zugänge zusammenzufassen, kann grundsätzlich von zwei Intentionen der Exkursionen ausgegangen werden: zum einen das Erlernen von Fachmethodik (Kartierungen) und zum anderen die Schulung des Orientierungswissens. Beides sind sicherlich Ziele, die auch in einem politisch bildenden Geographieunterricht ihre Berechtigung finden. Jedoch sind sie den großen methodischen Leitideen dieser Denkfigur, wie sie im theoretischen Teil dieser Arbeit vorgestellt wurden, nicht direkt zuordenbar.

4.7 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der ausführlichen Analyse der RLP, Schulbücher und *mind-maps* sollen an dieser Stelle geordnet nach den anfangs formulierten Leitfragen zusammengefasst werden.

WELCHE STADT GEOGRAPHISCHEN THEMEN FINDEN IM UNTERRICHT ERWÄHNUNG?

Die Analyse der Schulbücher zeigt, dass eine Fülle von stadtgeographischen Themen im Geographieunterricht behandelt werden sollen. Diese Erkenntnis stützen auch die Assoziationen der Studierenden zum Thema „Stadt“, wie sie den *mind-maps* entnommen werden konnten. Es ist zudem eine hohe Kongruenz zwischen den im Schulbuch und den von Studierenden benannten Themen festzustellen. Dies stützt einerseits nochmals den methodischen Zugang, stadtgeographischen Unterricht über die in den Schulbüchern angesprochenen Themenfelder zu analysieren und zu bewerten. Andererseits ist somit auch eine belastbare Aussage über dominante stadtgeographische Themen, die im Unterricht behandelt werden, zu treffen. So sind im stadtgeographischen Unterricht folgende Themen mit hoher Wahrscheinlichkeit stets Bestandteil: Stadtmodelle, Stadt(-entstehungs-) Geschichte, Segregation, wirtschaftlich erfolgreiche *Global Cities* (z. B. Rotterdam, New York City etc.) der Staaten des Nordens und wenig erfolgreiche Metropolen (z. B. São Paulo) der Staaten des Südens. Die zunehmenden Neoliberalisierungstendenzen des Urbanen, die sich beispielsweise im Leitbild der neoliberalen bzw. unternehmerischen Stadt manifestieren, wurden in keinem der untersuchten RLP, Schulbücher oder *mind-maps* explizit thematisiert, wenngleich einzelne Themenbereiche bzw. Anknüpfungspunkte sichtbar wurden (Ghettoisierung, Slumisierung, Gentrifizierung etc.).

WELCHE SPUREN NEOLIBERALER ARGUMENTATION KÖNNEN IN DEN ZU ANALYSIERENDEN MEDIEN GEFUNDEN WERDEN?

In der Analyse wurden insbesondere in den RLP und in den Schulbüchern neoliberale Argumente entlarvt. Denkt man dieses Ergebnis weiter, „indem man sich nicht darauf einlässt, die Oberfläche des Diskurses für die Summe der Aussagen zu einer spezifischen Situation zu nehmen, wird es möglich, die diskursiven Strukturen auch daraufhin zu untersuchen, was sie ausschließen und was sie determinieren“ (Mills 2007: 131). Diesem Gedanken folgend ist festzustellen, dass

beispielsweise die konkreten Darstellungen der Schulbücher nicht als „neoliberal“ klassifiziert werden, wodurch den Schülerinnen und Schülern ein Allgemeinanspruch und eine Wahrhaftigkeit dieser Denkweise suggeriert wird. Damit wird den Lernenden keine notwendige Kontroversität geboten und ein komplexes Verständnis der Thematiken eher verhindert. So wurden Aufwertungsprozesse in einem Schulbuch beispielsweise als eine sinnvolle Variante der Innentadtrevitalisierung beschrieben. Dieser Darstellung wurde (wie in anderen Beispielen auch) keine kontrastierende Sichtweise entgegengestellt, obwohl damit beinahe automatisch soziale Exklusionsmechanismen (z. B.: Privatisierungen, private Kontrollinstanzen, Bevölkerungsentmischung nach Status etc.) einhergehen, die mit berücksichtigt werden müssen. Die Schulbücher und RLP führen somit als Diskurs(-re-)produzenten unterschwellig den hegemonialen, neoliberalen Diskurs (unter-)bewusst fort und bieten den Lernenden daher keine Möglichkeit der kritischen Revision und Demaskierung solcher Argumentationslogiken. Sie determinieren das neoliberale Denken eher als alternativlos und bestärken dies durch den weitgehenden Ausschluss von Gegenpositionen.

Bezüglich der Darstellung der Städte in Staaten des Nordens und des Südens ist zudem zu konstatieren, dass eine Problem- und Negativsicht häufig bei Städten und Metropolen der Staaten des Südens eingenommen wurde. Diese Dichotomisierung ist, wie in der Arbeit bereits dargestellt, ebenfalls als neoliberale Wettbewerbs- und Attraktivitätslogik zu charakterisieren. Die Schulbücher und RLP (re-)produzieren an dieser Stelle den in der abendländischen Welt häufig rezipierten und Deutungshoheit innehabenden neoliberalen Diskurs, der die Staaten des Nordens als (ökonomisch) stark, reich, attraktiv, entwickelt und gut, hingegen die Staaten des Südens als (ökonomisch) schwach, arm, unattraktiv, wenig entwickelt und schlecht darstellt. So beauftragt ein Schulbuch beispielsweise die Lernenden, sich über die Sehenswürdigkeiten Londons zu informieren und ein anderes hingegen, sich am Beispiel São Paulos ein Bild über Slums und den dort lebenden Bewohnerinnen zu machen. Insbesondere die Analyse der *mind-maps* hat gezeigt, dass die Studierenden u. a. durch den Geographieunterricht diese dichotome Sichtweise inkorporiert haben.

SIND DIE (DIDAKTISCHEN) GRUNDSÄTZE DES ANSATZES „GEOGRAPHIE ALS POLITISCHE BILDUNG“ IN DEN ZU ANALYSIERENDEN MEDIEN THEORETISCH VERANKERT UND/ODER UMGESETZT?

Insgesamt wurden neun wesentliche Grundsätze zur analytischen Grundlegung einer Geographie als politische Bildung bestimmt, die diese Denkfigur konstituieren. Die Analyse ergab hinsichtlich der Leitfrage, dass die Denkfigur lediglich in Ansätzen in den zu analysierenden Medien wiederzufinden ist. Insbesondere

die Komplexitätsorientierung ist im Sinne einer Geographie als politische Bildung in den RLP und Schulbüchern verankert bzw. umgesetzt. Das wesentliche didaktische Kriterium, die Raumstrukturanalyse, stets mit einer Machtstruktur- und Herrschaftsstrukturanalyse zu verbinden, fand jedoch gar keine Fundierung. Daher ist zu schließen – auch in Bezug auf die nur unzureichende Umsetzung der Handlungsorientierung im Sinne der Denkfigur – dass die Anbahnung politischen Handelns grundsätzlich keine tragende Idee des heutigen Geographieunterrichts im Allgemeinen und bezogen auf das Themenfeld „Stadt“ im Besonderen ist.

SIND KRITISCHE ANSÄTZE IM SINNE EINES POLITISCH BILDENDEN GEOGRAPHIEUNTERRICHTS AM BEISPIEL DER NEOLIBERALISIERUNG DES URBANEN IN DEN ZU ANALYSIERENDEN MEDIEN AUFFINDBAR?

Im Zuge der Analyse konnte festgestellt werden, dass die Neoliberalisierung des Urbanen nicht explizit als Thema in den RLP verankert oder von den Schulbüchern aufgegriffen wurde. Trotzdem waren einzelne Themen ausfindig zu machen, die Teilaspekte der Neoliberalisierung betrachten. Diese wurden jedoch nur unzureichend bis gar nicht mittels der Ideen einer Geographie als politische Bildung aufgearbeitet. Es scheint daher kein geographisches Selbstverständnis der Autoren der Schulbücher zu sein, gesellschaftliche Konfliktlinien über eine kontroverse und akteursreiche Multiperspektivität zu thematisieren und den Schülerinnen und Schülern so zugänglich zu machen. Grund dafür kann das bereits benannte Argument sein, dass der Verkauf der Schulbücher maßgeblich von einer wenig an Veränderung interessierten Leserschaft (Geographielehrkräfte) abhängt. Der Absatz des Schulbuches ist für den Verlag – und das kann ironischerweise als ein neoliberales „lock-in“ (Peck, Tickell 2002: 394) betrachtet werden – ein deutlich stärkeres Argument als das Motiv, die Lernenden mit einer kritischen Darstellung neoliberaler Tendenzen im Urbanen zu konfrontieren. Es lässt sich somit zusammenfassend feststellen, dass die Schulbücher im stadteographischen Unterricht nicht zu einem gesellschaftskritisch-emanzipativen Geographieunterricht beitragen. Die RLP fordern zwar verklausuliert zur politischen Bildung auf, beziehen dies jedoch nicht auf eine gesellschaftskritische Sichtweise. Sie postulieren mit der Dominanz des Nachhaltigkeitsgedankens im stadteographischen Unterricht und Geographieunterricht im Allgemeinen eher eine gesellschaftsstabilisierende Haltung (vgl. Haubrich 2006: 359).

5 UNTERRICHTSPRAKTISCHE IDEEN ZUR INTEGRATION DER NEOLIBERALISIERUNG DES URBANEN IN EINEM POLITISCH BILDENDEN GEOGRAPHIEUNTERRICHT

Im letzten Kapitel dieser Arbeit wird der Versuch unternommen, die Neoliberalisierung des Urbanen im Sinne eines politisch bildenden Geographieunterrichts auf unterrichtspraktischer Ebene zu positionieren (siehe Abb. 10). Dabei stellen die Vorschläge weniger eine abgeschlossene didaktisch-methodische Ausarbeitung für den Einsatz im Geographieunterricht dar, als vielmehr skizzenhafte Denkanstöße und Ansätze, die in der konkreten Unterrichtsplanung und -situation inspirieren und entsprechend angepasst werden sollen.

Die Neoliberalisierung des Urbanen bzw. die unter dem Begriff der neoliberalen Stadt zusammengefassten Themen und kritischen Sichtweisen bieten unterschiedliche, denkbare Zugänge. An dieser Stelle werden zwei Möglichkeiten am Beispiel Berlins vorgestellt. Erstere behandelt den Potsdamer Platz als ein neoliberales Projekt. Das zweite Beispiel ist ein Wertequadrat, das die Privatisierung kommunaler Wohnungsbestände thematisiert. Hiermit wird den Forderungen nach einer gesellschaftskritischen Ausrichtung der Unterrichtsthemen sowie einer starken Methodenorientierung des Unterrichtsverlaufs Rechnung getragen. Zudem wird an dieser Stelle, anders als im ersten Beispiel, ein für den Unterricht direkt nutzbarer methodischer Vorschlag erarbeitet, der als verwendbarer Unterrichtsbaustein zu betrachten ist. Abschließend folgt ein weiterer Vorschlag, der sich mit neoliberalen Darstellungsweisen im Allgemeinen befasst, Resultat der vorangegangenen RLP-Analyse ist und einen kritischen Zugang im Sinne einer Geographie als politische Bildung zu Neoliberalisierungstendenzen sucht.

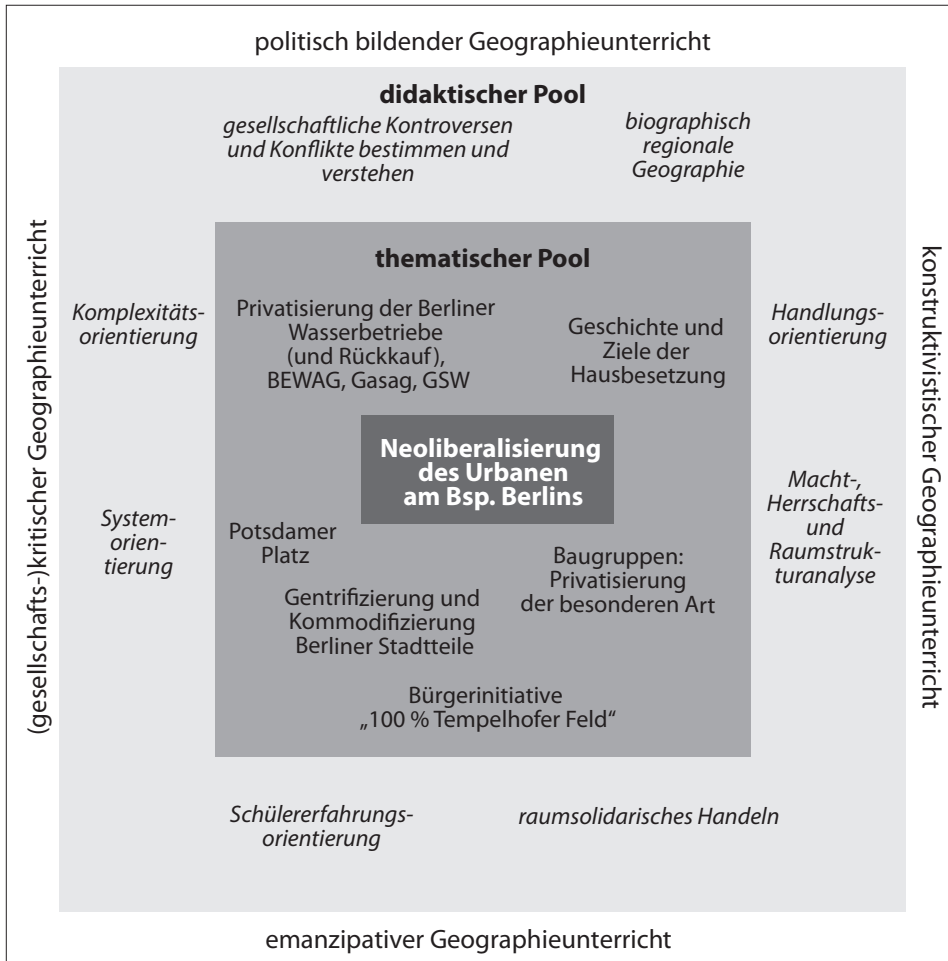


Abb. 10: Neoliberalisiertes Berlin in einem politisch bildenden Geographieunterricht; Quelle: eigene Darstellung

5.1 Potsdamer Platz – ein Ort für jedermann?

Der Potsdamer Platz hat im Laufe der Geschichte viele Veränderungen in seiner architektonischen Gestaltung und seiner ihm zugeschriebenen städtischen Funktionen erlebt. Er ist jedoch nicht nur ein Ort, um bestimmte funktionale Eigenschaften einer Stadt zu erfüllen, sondern ein im Diskurs (re-)produzierter Ort, an dem Macht- und Herrschaftsstrukturen sichtbar werden.

War er beispielsweise in den 1730er Jahren ein Markt- und Exerzierplatz, entwickelte er sich im beginnenden 19. Jh. zu einem Ausflugs- und Erholungsort und wieder einige Jahrzehnte später durch eine Vielzahl von Infrastrukturprojekten zum verkehrsreichsten Platz Europas (vgl. Fischer, Makropoulos 2004: 189 ff.). Nach der weitreichenden Zerstörung des Potsdamer Platzes im Zuge des 2. Weltkrieges verlor er in der Zeit der deutschen Teilung seinen urbanen Charakter und bildete als brachliegendes, von einer Mauer durchzogenes Abstandsgebiet zwischen der ehemaligen DDR und BRD den symbolischen Brennpunkt einer bipolaren Weltsicht (vgl. Fischer, Makropoulos 2004: 198 f.). Mit dem Zusammenbruch der Sowjetunion und der damit einhergehenden politischen Wende sollten auch die „neuen“ Herrschaftsansprüche des konkurrenz- und wettbewerbsorientierten Marktes in der architektonischen Neugestaltung des Potsdamer Platzes manifestiert werden. So wurden in den 90er Jahren viele Flächen des Potsdamer Platzes an Unternehmen wie beispielsweise Daimler-Benz, Sony und Asea Brown Boveri verkauft (vgl. Fischer, Makropoulos 2004: 201). Der Staat bzw. die Stadt veräußerte die Verfügungsgewalt über die Gestaltung des Potsdamer Platzes somit an die Investoren. Dies lag laut Resch und Steinert jedoch im vollen Interesse der politischen Akteure, da der Potsdamer Platz eine künstlich errichtete Skyline simuliert, die nach dem Willen der Stadtpolitiker eine internationale Wettbewerbsfähigkeit symbolisieren soll (vgl. Resch, Steinert 2004: 113). Jegliche bürgerschaftliche und nicht-neoliberale Interessensartikulation zur Gestaltung des Potsdamer Platzes wurde damit unterbunden. Resch und Steinert stellen diesbezüglich fest: „[Der Potsdamer Platz] ist ein interessantes Beispiel, weil die Stadt vor der Wirtschaft kapituliert“ (vgl. Resch, Steinert 2004: 111). Letztlich, so stellen sie weiter fest, hat der Potsdamer Platz mit „einer ‚gewachsenen Stadt‘, in der soziales Leben räumliche Spuren hinterlässt“ (vgl. Resch, Steinert 2004: 136) nichts zu tun. Vielmehr ist es ein kulissenhafter Ort.

Aus diesem Grund bietet der Potsdamer Platz mit seiner Historie und den über ihn existierenden Narrativen eine gute Möglichkeit, um Schülerinnen und Schülern einen Einblick in die Neoliberalisierungstendenzen Berlins zu geben. Im ersten Teil dieser Arbeit wurden die negativen Auswirkungen der Neoliberalisierung des urbanen Raumes dargestellt. Eine davon ist beispielsweise, dass es durch die Privatisierung öffentlichen Raumes zu einer Exklusion bestimmter Bevölkerungsgruppen kommt.

Dieser Idee folgend sollen die Lernenden mit der Frage konfrontiert werden: Potsdamer Platz - ein Ort für jedermann?

5.1.1 Projektablauf

Die oben genannte Frage soll in einer projektorientierten Unterrichtsgestaltung thematisiert (siehe Abb. 11) und letztlich von den Schülerinnen und Schülern selbständig und kritisch diskutiert werden. Es soll danach gefragt werden, wer genau den Potsdamer Platz für welche Zwecke ansteuert. Daraus ableitend muss gefragt werden, welche Personengruppen dort nicht sind und welche Gründe dies haben kann. Dabei soll das Wissen über Neoliberalisierungstendenzen im urbanen Raum handlungsleitend und erkenntnisproduzierend eingesetzt werden.

Der Auftakt des Projektes besteht in einem ersten Zugang zum Potsdamer Platz. Dabei soll eine Schülergruppe eine Umfrage vorbereiten und durchführen, die die in der Abbildung 11 benannten Fragen erfasst. Eine andere Schülerinnengruppe soll das für sie Typische des Potsdamer Platzes fotografisch festhalten. Dieser methodische Zugang kann als eine Form des Spurenlesens bezeichnet werden, der von Hard ausführlich für die Geographie und den Geographieunterricht theoretisiert, von Dickel und Schneider exemplarisch an einem Studierendenprojekt auf Sylt durchgeführt und in diesem Projektvorschlag für Schüler erneut aufbereitet wird – mit dem Unterschied, dass die Lenkung durch den Lehrenden etwas stärker zum Tragen kommt. Dabei werden Spuren als Zeichen aufgefasst, die nicht für sich stehen, sondern auf etwas Bedeutungsvolles und Dahinterliegendes hindeuten, das erst durch den zweiten Blick erkennbar wird (vgl. Hard 1991: 129 ff.). Das Spurenlesen ist daher „eine epistemische Praxis, die auf das Entdecken, Rekonstruieren und Neukodieren von Spuren abstellt“ (vgl. Dickel, Schneider 2013: 60). Der zweite Blick wird durch den Ablauf des Projektes realisiert, in dem die Ergebnisse und Erkenntnisse stets in unterschiedlichen Kontexten neu zu bewerten sind.

Im Anschluss erfolgt eine Zusammenfassung und Generalisierung der Ergebnisse hinsichtlich der Projektfrage. Es kann an dieser Stelle bereits erstmals thematisiert werden, was nicht fotografiert bzw. dargestellt wurde und welche Personengruppen am Potsdamer Platz nicht angetroffen wurden. Ein theoretischer Zugang als Erklärungs- und Begründungsgrundlage der Ergebnisse folgt im nächsten Schritt. So soll eine Einführung in das Leitbild der unternehmerischen Stadt und den Neoliberalismus erfolgen. Insbesondere die Herausarbeitung einer fundierten Kritik soll den Lernenden an dieser Stelle ermöglicht werden. Mit dem in diesem Schritt erworbenen Wissen und der eingenommenen Haltung folgt schließlich eine begründete Reflektion der durch den Feldzugang generierten Ergebnisse. Die Schülerinnen sollen dabei mit einer kritischen und theoretischen Brille auf ihre

gemachten Fotos und die Umfrageergebnisse schauen, um die im ersten Schritt aufgestellten (Vorab-)Ergebnisse zu differenzieren und zu konkretisieren.

Ausgehend von der Erkenntnis, dass der Potsdamer Platz ein Ort ist, der – ganz dem Ideal einer *global city* entsprechend – eine Ansammlung verschiedenster, zum Teil global operierender Unternehmen darstellt, kann im Anschluss durch Schülerrecherche herausgefunden werden, welche Unternehmen sich am Potsdamer Platz angesiedelt haben. In einem zweiten Schritt steht die Thematisierung der folgenden Frage im Vordergrund: Wie bestimmen die Unternehmen das Bild vom Potsdamer Platz? Es ist ratsam, an dieser Stelle erneut auf die Fotos zu rekurrieren. Im Anschluss sollen die Ergebnisse erneut auf die übergeordnete Projektfrage bezogen werden. Dazu bietet sich die Nutzung von Texten zur neoliberalen Stadt an, die auf die Homogenisierung des Städtischen einerseits und die Exklusion bestimmter Bevölkerungsgruppen u. a. durch private Kontrollmechanismen andererseits, aufmerksam machen. Es ist danach zu fragen, inwiefern diese Prozesse auch auf den Potsdamer Platz übertragbar sind.

Darauffolgend scheint ein historischer Blick auf den (Bedeutungs-)Wandel des Potsdamer Platzes (siehe Kap. 5.1) lohnenswert. Es ist danach zu fragen, welchen Einfluss die Geschichte des Potsdamer Platzes auf die heutige Gestaltung und Wahrnehmung des Ortes hat. Daran wird sehr deutlich, dass es eine Vielzahl historischer Brüche gibt, die dominierenden Akteure die Materialität des Potsdamer Platzes durch machtvollen Diskurs konstituieren und ihn so zu einem neoliberalen Projekt machen. Ausgehend von dieser Erkenntnis sollen die Schülerinnen im Anschluss erneut den Potsdamer Platz besuchen und Spuren finden, die auf die historische Wandlung des Potsdamer Platzes hindeuten. Zum anderen sollen die Lernenden Spuren des (vermeintlich) „Unsehbaren“, des „Versteckten“, des „Angedeuteten“ und des „Unauffälligen“ finden und fotografieren, was als Aufgabenstellung schwieriger aber erkenntnisreicher sein dürfte. Letztere geht davon aus – inspiriert von der Annahme der Diskurstheorie, dass es sich überlappende Diskurse und Diskursbrüche gibt, die dem machtvollen Diskurs auf subtile Art und Weise gegenüberstehen bzw. unterminieren (vgl. Bublitz 2003: 45 ff.) – dass am Potsdamer Platz Spuren auffindbar sind, die einer neoliberalen Logik entgegenstehen.

Die von den Lernenden fotografierten und im Anschluss besprochenen Brüche, Verwerfungen und Überlappungen sind Grundlage für den darauffolgenden Schritt. Denn aus ihnen sollen die Schüler in unterschiedlichster Weise die Fragen beantworten, wie der Potsdamer Platz in den 90er Jahren hätte alternativ gestaltet werden können und – in Rückbezug auf die Projektfrage – wie der Potsdamer Platz (um-)gestaltet werden müsste, damit er tatsächlich zu einem „Ort für jedermann“ wird. Die Schüler können beispielsweise ihre Ideen modellieren, sie skizzieren, in Konzepten oder „Leitbildern“ und Präsentationen festhalten. Wichtig ist, dass die Lernenden an dieser Stelle ihre Entwürfe aus den vorher gewonnenen Erkenntnissen einer kritischen Haltung zur neoliberalisierten und ökonomisierten Stadt(-Planungspolitik) entwickeln. Ziel soll es sein, eine alternative Sichtweise zu generieren.

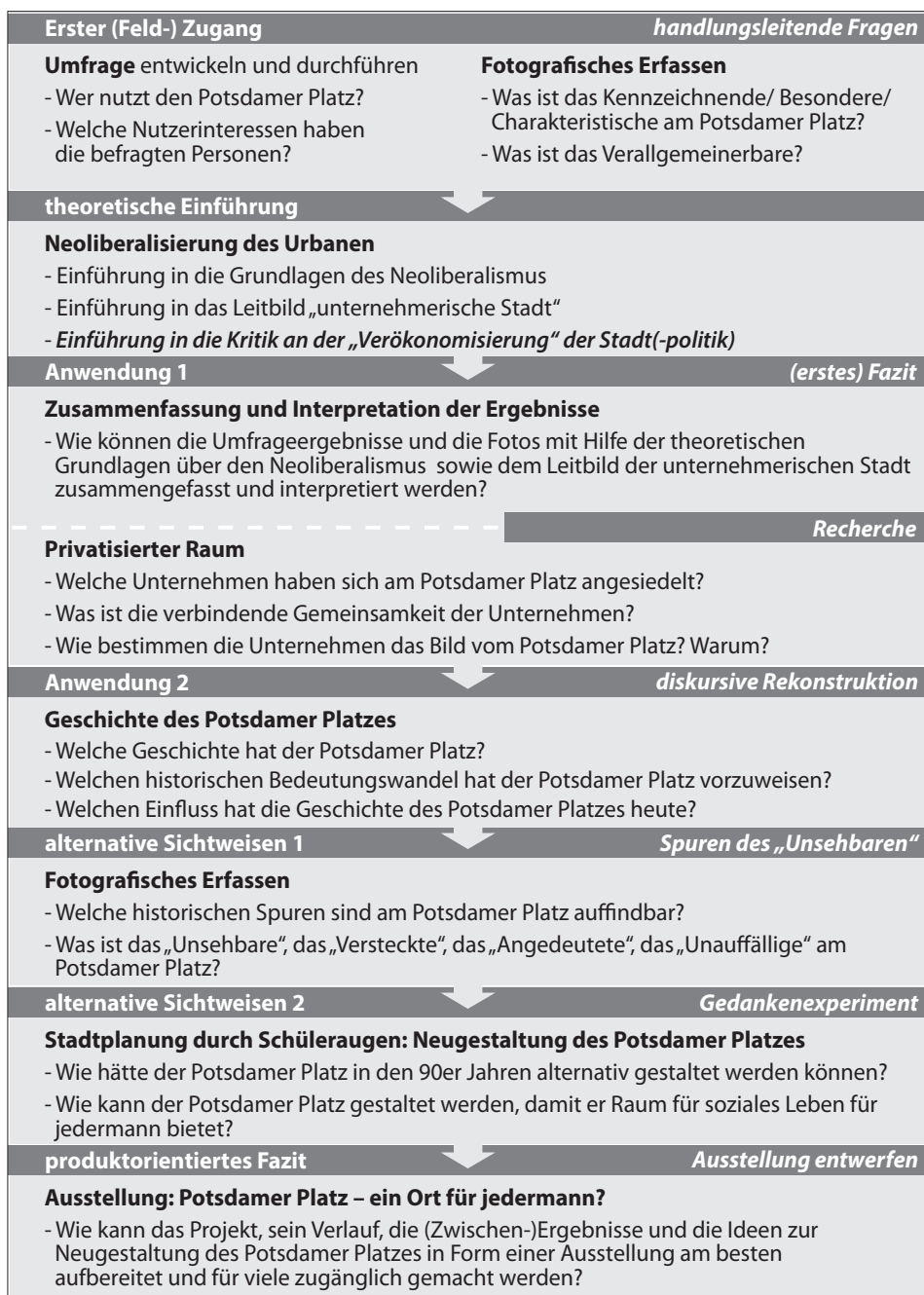


Abb. 11: Ablauf des Projektes: Potsdamer Platz – ein Ort für jedermann? Quelle: eigene Darstellung

Abschließend sollen alle Ergebnisse und wichtigen Erkenntnisse von den Schülerinnen und Schülern zusammengetragen und in Form einer (Wander-)Ausstellung festgehalten werden. Diese könnte dann beispielsweise in der Schule oder in städtischen Einrichtungen ausgestellt werden.

5.1.2 Didaktische Begründung

An dieser Stelle soll kurz dargestellt werden, welche didaktischen Grundsätze einer Geographie als politische Bildung wie im Projekt integriert sind.

Die wichtigen Grundsätze einer gesellschaftskritischen Haltung sowie einer Raumstrukturanalyse, die auf der Grundlage einer Machtanalyse beruht, werden im Projekt durch die Fokussierung auf die Kritik der neoliberalen Theorie und des Leitbildes der unternehmerischen Stadt realisiert. Damit wird gleichzeitig die Komponente der System-/Erkenntnisorientierung abgedeckt. Die Schüler erarbeiten exemplarisch am Potsdamer Platz, wie der hegemoniale Diskurs neoliberaler Grundsätze einen Ort konstituiert und welche praktischen Folgen sich dadurch für den Ort und für die den Ort (nicht-)nutzenden Bevölkerungsgruppen ergeben. Zudem wird der Versuch unternommen, Gründe für das (Nicht-)Nutzen auf kritisch-theoretischer Basis zu finden. Damit verbunden ist die Idee einer Komplexitätsorientierung. Denn die Priorisierung einer ökonomischen Sichtweise wird auf Grundlage einer vielseitigen und umfassenden Kritik hinterfragt. Gleichzeitig wird Komplexität dadurch erreicht, dass die Ergebnisse daraufhin untersucht werden, was sie nicht darstellen und was sie unberücksichtigt lassen. Diese Erkenntnisse werden im Sinne des hermeneutischen Zirkels immer wieder aufgegriffen, um daraus Fragen zu entwickeln, die wiederum zu neuen Erkenntnissen beitragen.

Die Schüler(-erfahrungs-)orientierung ergibt sich durch die Tatsache, dass die lehrende Person die Lernenden durch Fragen zum Generieren eigener Erkenntnisse motiviert und diese nur durch eigene Aktivität (Umfrage durchführen und auswerten, Fotografieren, Reflektieren etc.) und Erfahrung produziert werden können. Somit beruht das Projekt auch auf den Annahmen eines sozialkonstruktivistischen Unterrichtens (vgl. Daum 2001: 209 ff.). Zudem ist mit dieser Art und Weise des Erkenntnisgewinns eine Offenheit für Modifikationen des Ablaufes verbunden. Schließlich ist der Projektverlauf von den durch die Schüler erstellten Ergebnissen abhängig. Die Grobplanung des Projektes ist daher für Veränderungsvorschläge, die aus gemeinschaftlicher Planung entstehen, offen.

Der Versuch, unterschiedliche Verstehensdimensionen zu integrieren, kann insbesondere im ersten Schritt des Projektes gesehen werden. Schließlich sind die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, Fotos zu machen. Es wird davon ausgegangen, dass dabei das Ästhetik-Verständnis der Lernenden gefragt ist. Gleichzeitig ist an dieser Stelle jedoch festzustellen, dass dieser Grundsatz einer Geographie als politische Bildung noch stärker berücksichtigt werden könnte. Stark ist im Projekt

jedoch die Idee der Handlungs-/Produktorientierung berücksichtigt. So sind die Lernenden stets gefragt, durch eigenes Handeln (Umfrage, Stadtteil modellieren, eigene Recherchen etc.) Erkenntnisse zu gewinnen. Insbesondere der letzte Schritt, nämlich das Erstellen einer Ausstellung, erfordert von den Schülern, dass sie die gesammelten Ergebnisse strukturieren und wichtige Erkenntnisse sinnvoll und verständlich in eine visuell ansprechende sowie überzeugende Form bringen. Der Versuch, diese Ausstellung dann in der Öffentlichkeit zu präsentieren und damit ein Nachdenken und ein Auseinandersetzen zu provozieren, ist die Anbahnung ersten politischen Handelns. Gleichzeitig wird politisches und raumsolidarisches Handeln auch durch die kritische Sicht auf den Potsdamer Platz und die Leitfrage, für wen dieser Ort eigentlich gemacht und zugänglich ist, angebahnt. Dadurch wird eine Perspektive eingenommen, die im verökonomisierten gesellschaftlichen, politischen oder medialen Diskurs nur eine untergeordnete Rolle spielt und über die die Schülerinnen daher weniger häufig im Alltag „stolpern“. Damit eröffnet das Projekt die Möglichkeit, das dem machtvollen neoliberalen Diskurs gegenüberstehende „Andere“ zu beleuchten. Zudem ist die Idee, eine alternative Gestaltung des Potsdamer Platzes zu durchdenken, eine Form der Politisierung, denn dadurch soll den Schülern ermöglicht werden, den für sie „unpolitischen“ Ort unter gesellschaftspolitischen Gesichtspunkten zu betrachten.

5.2 Veräußerung der kommunalen Wohnungsbestände

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde bereits erläutert, dass es durch die Einführung des New Public Management neben einer betriebswirtschaftlichen Ausrichtung des Staates insbesondere auch zu einer Staatskapitalprivatisierung (siehe Kap. 3.2) kam und kommt. Diese Privatisierungstendenzen sind in vielen unterschiedlichen Bereichen zu beobachten. Neben den kommunalen Versorgungseinrichtungen (Wasser, Strom, Müll etc.) sind insbesondere die kommunalen Wohnungsbestände seit den 1990er Jahren ein beliebtes Investitionsobjekt. Die häufig hoch verschuldeten und mit sozialstaatlichen Aufgaben überlasteten Kommunen sehen in dem Verkauf der Bestände eine schnelle Möglichkeit, um Liquidität zu garantieren und Schuldenlast zu minimieren. Gleichzeitig geben sie damit jedoch auch eine wesentliche stadtpolitische Aufgabe an den Markt ab und verlieren zeitgleich ein wesentliches Regulativ bezüglich einer gemeinwohlorientierten Gestaltung der städtischen Wohnungsversorgung. Zudem kommen die Investoren den vereinbarten Verkaufsbedingungen häufig nur ungenügend nach (vgl. Neef 2014). Hinzu kommt, dass das diagnostizierte Defizit an sozialem Wohnraum nicht vom Markt beseitigt wird, sondern ein Eingriff des Staates erforderlich scheint. Es zeigt sich jedoch erst langsam ein Umdenken bei stadtpolitischen Akteuren. So wurden in den 2000er Jahren beispielsweise in Berlin 66.000 Wohnungen der kommunalen Wohnungsgesellschaft WSG verkauft (vgl. Neef 2014). Seit 2013 werden jedoch wieder Wohnungen vom Land Berlin zurückgekauft, um erneut an Einfluss zu gewinnen. Allerdings ist der Rückkaufpreis aufgrund der grundsätzlich stark gestiegenen Preise im Immobilienbereich in Berlin auch deutlich höher, weshalb die finanzielle Belastung erneut steigt (vgl. Jürgens 2013).

Grundsätzlich geht es hier um die Bewertung der Frage, ob die Veräußerung von kommunalen Wohnungsbeständen sinnvoll ist oder nicht. Genau diese Frage soll im folgenden Wertequadrat handlungsleitend sein und kann als ein Einstieg in den Diskurs zur Neoliberalisierung des Städtischen gesehen werden. An den Meinungen können exemplarisch neoliberale Argumentationslogiken ausfindig gemacht und kritisch reflektiert werden.

5.2.1 Das Wertequadrat

Folgende Meinungen sollen in das Wertequadrat (siehe Abb. 12) eingeordnet werden:

Gegenwärtig besteht ein erheblicher Mangel an sozialem Mietwohnraum in Deutschland. Durch Sozialwohnungen in staatlicher Hand würden sich die Sozialkosten senken lassen. Schließlich übernimmt der Staat die Mietkosten für bedürftige Personen voll bzw. teilweise. Ist der Staat Eigentümer des Wohnungsbestandes, kann er die Mietpreise selbst festlegen und muss nicht die überhöhten Mietforderungen privater Investoren zahlen. Benötigt werden Sozialwohnungen überwiegend in Deutschlands Städten. In Berlin beispielsweise bräuchte es 500.000 weitere Sozialwohnungen. Der wirkliche Bestand jedoch reduziert sich jährlich. Ohne eine schnelle Ausweitung des Bestandes wird der Staat, der sich zur Wohnraumversorgung „bedürftiger“ Haushalte verpflichtet hat, erpressbar. (Forschungsinstitut für Kommunen, Unternehmen und Verbände)

Ich bin empört über die Anschuldigungen, dass private Vermieter stets nur auf Profit und Gewinnmaximierung aus sind. Ich besitze 3 Mehrfamilienhäuser mit insgesamt 24 Wohnungen, die alle in einem sehr guten Zustand sind. Diese Häuser gehören meiner Familie schon seit drei Generationen. Zum Teil sind die Wohnungen auch an Familien vermietet, die ebenfalls seit mehreren Generationen in unseren Häusern wohnen. Ich kenne alle meine Mieterinnen und Mieter persönlich und habe zu den meisten ein gutes Verhältnis. Mit den Mieteinnahmen finanziere ich die Instandhaltungskosten und ein kleines, alljährliches Sommerfest, zu dem alle Bewohnerinnen und Bewohner eingeladen sind. Eigentum verpflichtet, so steht es im Grundgesetz. Ich sehe meine Verpflichtungen sowohl im Erhalt der Häuser wie auch im Schaffen bezahlbaren Wohnraums. (privater Hauseigentümer in Berlin Steglitz)

Der Verkauf von kommunalen Wohnungsbeständen ist für die Entschuldung der zumeist finanziell drastisch unter Druck stehenden Gemeinden ein sehr guter Schritt in die richtige Richtung. So hat beispielsweise der Investor Cerberus 66.000 Wohnungen der Berliner kommunalen Wohnungsbaugesellschaft GSW aufgekauft. Das hat ganze 3 Milliarden Euro in die Kasse gespült. Ein anderes Beispiel ist Dresden. Die Stadt hat die 48.000 Wohnungen und damit die gesamte kommunale Wohnungsbaugesellschaft (Woba) an den Finanzinvestor Fortress verkauft. Damit war die Stadt auf einen Schlag schuldenfrei. Das ist doch ein Paradebeispiel nachhaltiger Kommunalpolitik. Ich hoffe, dass auch andere Gemeinden auf diesem Weg ihre überproportionalen Wohnungsbestände zugunsten eines fundamentalen Schuldenabbaus einschlagen. (CDU-Bundestagsabgeordneter)

Der kommunale Wohnungsbau diene und dient dazu, den Bewohnerinnen und Bewohnern ein akzeptables Wohnen zu ermöglichen. Der Verkauf dieser Wohnungsbestände an global agierende, private Großinvestoren zeigt jedoch, dass dieser Aspekt zugunsten einer schnellen Kapitalbeschaffung für die Kommunen zurückweicht. Die Politik gibt sich den Regeln des Marktes hin, statt den Markt zu regeln. Es zeigt sich aber an vielen Beispielen, dass dies der falsche Weg ist, da die Investoren nicht nachhaltig wirtschaften. Sie kümmern sich häufig nicht ordnungsgemäß um die Instandhaltung der Häuser oder erhöhen drastisch die Mieten. Den Investoren geht es um kurzfristige Gewinne, durch Kauf und schnellen Wiederverkauf und nicht um das langfristige und zufriedenstellende Bewohnen der Immobilien. Durch den Verkauf entziehen sich die Kommunen der politischen und gemeinwohlorientierten Einflussnahme einerseits und bringen sich langfristig andererseits um Mieteinnahmen, die zur Instandhaltung der Wohnungsbestände genutzt werden können. (Attac-Sprecher)

Nichts regelt die Bedürfnisbefriedigung besser als der Markt. Dort treffen sich Nachfrager und Angebot, um sich darüber auszutauschen, was benötigt wird und wie viel es kosten soll. Wieso sollte das beim Wohnen anders sein? Die Privatisierung des Wohnungsbestandes ist sinnvoll und notwendig. Der Staat ist ein schlechter Unternehmer. Sein aufgeblähter Verwaltungsapparat reagiert einfach zu langsam. Angebot und Nachfrage regeln den Mietpreis am besten. Sind die Mieten zu hoch, dann würde schließlich keiner mehr die Wohnungen anmieten. Hier im Prenzlauer Berg können die Mieten eben einfach so hoch sein, weil es genügend Leute gibt, die bereit sind, diesen Preis zu zahlen. Diejenigen, die das nicht können und nicht wollen, ziehen eben dorthin, wo es billiger ist. (Start UP-Unternehmer im Berliner Stadtteil Prenzlauer Berg)

In der Folge der immobilienwirtschaftlichen Investitionen sind Gentrifizierungsprozesse von einem Sonder- zum Regelfall der Stadtentwicklung geworden. In der unternehmerischen Stadt von heute regieren überwiegend Immobilienverwertungscoalitionen, die weite Teile der Investoren, der Bauunternehmen, der finanzierenden Banken und der politischen Klasse umfassen. Im Zusammenhang mit fortschreitenden Aufwertungs dynamiken kommt es zur Etablierung von immer neuen Exklusionsmechanismen. Kurz: Die immobilienwirtschaftlichen Strategien verschärfen nicht nur die sozialräumlichen Spaltungen, sondern gefährden auch die lokalen Voraussetzungen für die wissensbasierten und kreativwirtschaftlichen Produktionsbeziehungen. (Andrej Holm, Stadtsoziologe)

Aufgabenstellung:

1. Ordne jede Meinung in das Wertequadrat ein. Entscheide,
 - a) ob die Person für oder gegen den Verkauf kommunaler Wohnungsbestände ist,
 - b) ob die Person ihre Meinung mit sozialen oder ökonomischen Argumenten begründet.
2. Trage deine Meinung zur Veräußerung der kommunalen Wohnungsbestände ins Wertequadrat ein.

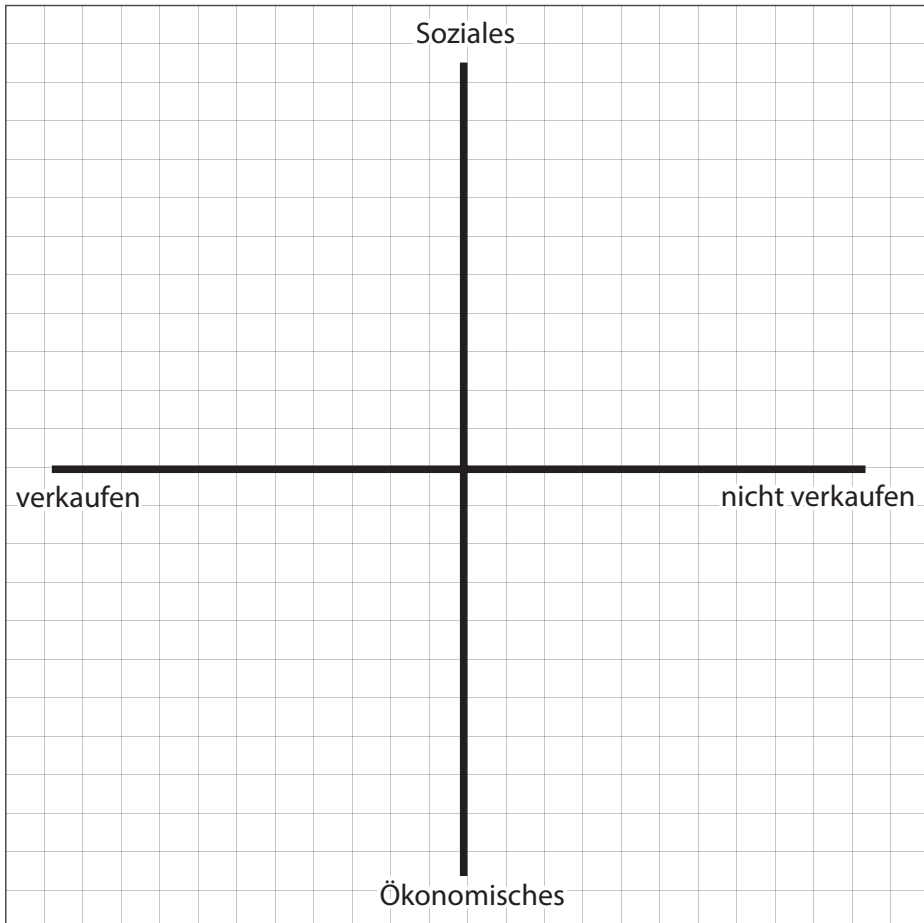


Abb. 12: Wertequadrat – Veräußerung kommunaler Wohnungsbestände? *Quelle: eigene Darstellung*

5.2.2 Didaktische Begründung

Bezogen auf die Grundsätze einer Geographie als politische Bildung soll mit dem Wertequadrat insbesondere eine kritische Haltung zu dem aus neoliberal-marktlogischer Sicht sinnvollem Vorgehen einer Veräußerung der kommunalen Wohnungsbestände bei den Schülerinnen und Schülern entwickelt werden. Zudem soll ein Bewusstsein dafür entstehen, dass das Wohnen eine Aufgabe ist, bei der die Kommunen als Vertreter des Staates eine politische Verantwortung tragen. Durch die unterschiedlichen Sichtweisen und Akteure werden die Lernenden mit der Komplexität der Thematik konfrontiert. Gleichzeitig werden sie jedoch dazu angehalten, ihre eigene Haltung in dem Netz der Meinungen zu finden und im Wertequadrat kenntlich zu machen. Das Wertequadrat, so ist es schon in der Bezeichnung der Methode impliziert, verharret daher nicht bei der sachlichen Beurteilung der Frage, sondern möchte eine Bewertung seitens der Schülerinnen und Schüler herbeiführen. Insofern könnte argumentiert werden, dass dies eine Form der Politisierung ist, die einen wesentlichen Faktor zur Anbahnung politischen Handelns darstellt. Somit nähert sich dieser methodische Zugang dem Begriffsverständnis von Handlungsorientierung im Sinne einer Geographie als politische Bildung, erfüllt das Kriterium jedoch nicht in vollem Umfange.

5.3 USA – Wirtschaftsmacht der Welt?

In der Arbeit wurde bereits die Bedeutung der Rahmenlehrpläne dargelegt (siehe Kap. 4.3). Sie haben, so wird in dieser Arbeit behauptet, einen wesentlichen Einfluss auf den Geographieunterricht, auf seine Gestaltung und auf die in ihm vermittelten Inhalte und behandelten Themen. Als materialisiertes und konzentriertes Abbild eines gesellschaftlichen und bildungspolitischen Diskurses bestimmen die RLP auch einzunehmende Perspektiven auf das eine oder das andere Thema. Den Schülerinnen und Schülern bleibt dieser Gedankengang im Unterricht jedoch zumeist verborgen. Sie nehmen die Themen „so wie sie kommen“ und „für bare Münze“. Im Sinne des Zieles eines emanzipierenden Unterrichts einer Geographie als politische Bildung drängt sich jedoch der Gedanke auf, den Lernenden bewusst zu machen, dass der RLP keine fachwissenschaftlich neutrale Position einnimmt, sondern ein Politikum ist. Der folgende Vorschlag soll daher die – auch im RLP auffindbare – neoliberale Demagogie für die Schülerinnen transparent machen und sie somit dazu ermutigen, kritisch an die präsentierten und vermittelten Inhalte im Unterricht heranzugehen. Exemplarisch werden dazu zwei Aussagen des RLP Sek I Geographie des Landes Brandenburg unter dem Gesichtspunkt neoliberaler Repräsentationslogiken kontrastierend gegenübergestellt und unter folgender Fragestellung den Schülerinnen zugänglich gemacht: USA – Wirtschaftsmacht der Welt?

5.3.1 Ablauf der Unterrichtseinheit

Wie in der Arbeit schon an mehreren Stellen argumentiert, gehört es zu einer neoliberalen Argumentationslogik, die Staaten des Nordens als wirtschaftlich stark und prosperierend darzustellen und die Staaten des Südens, die sich dem neoliberalen Gedanken teilweise zu entziehen versuchen, als wirtschaftlich schwach bzw. weniger entwickelt zu präsentieren. Diese neoliberale Darstellungsweise ist – wenngleich nicht so explizit – im RLP Sek I Geographie Brandenburg wiederzufinden und soll mit der folgenden Unterrichtseinheit den Schülern transparent gemacht werden (siehe Abb. 13).

Zu Beginn sollen die Schülervorstellungen zu den Staaten USA und China herausgearbeitet werden. Diese sollen im Anschluss anhand der in der Abbildung 13 benannten Fragen zusammengefasst und bewertet werden. Sie dienen als Grundlage des weiteren Verlaufs und sollen immer wieder im Unterrichtsgeschehen betrachtet werden. Es schließt sich ein Vergleich zweier Aussagen an, die aus dem RLP Sek I Brandenburg Geographie entnommen sind. Diese lauten wie folgt:

THEMENFELD 3: OST- UND SÜDASIEN:

„Die Schülerinnen und Schüler **beschreiben** (Hervorh. d. Verf.) die Wirtschaftskraft Chinas anhand ausgewählter Strukturdaten (...).“ (Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2008: 23)

THEMENFELD 1: NORD- UND SÜDAMERIKA- KONTINENTE DER GEGENSÄTZE:

„Die Schülerinnen und Schüler **belegen** (Hervorh. d. Verf.) die Wirtschaftskraft der USA (...) anhand geeigneter Daten (...).“ Ministerium für Jugend, Bildung und Sport 2008: 28)

Diese Aussagen sollen hinsichtlich ihrer (leicht übersehbaren) unterschiedlichen Implikationen analysiert werden. Die Schüler sollen insbesondere den semantischen Unterschied zwischen „belegen“ und „beschreiben“ herausarbeiten.

Dieses Ergebnis soll nachfolgend theoretisch stärker fundiert und konkretisiert werden. Die Lernenden erhalten dazu eine kurze Einführung in neoliberale Gedanken und Darstellungsweisen. Mit diesem Wissen werden die Ergebnisse erneut begutachtet, gedeutet und bewertet. Daran anknüpfend sollen die Schüler eine kritische Perspektive zu den im RLP vorgenommen Aussagen einnehmen, die im Anschluss durch „harte“ Fakten unterlegt werden. Dazu wird sowohl für China als auch für die USA eine Recherche über deren Wirtschaftskraft durchgeführt und eine Antwort hinsichtlich der Ausgangsfrage getroffen.³⁷⁸ Zuvor bietet es sich jedoch an, zusammen mit den Schülerinnen festzulegen, welche Indikatoren zur Bestimmung der Wirtschaftskraft herangezogen werden und zu thematisieren, inwiefern diese auch einer neoliberalen Logik entsprechen und welche anderen Daten daher sinnvollerweise mit betrachtet werden sollten (z. B. Gini-Koeffizient).

Abschließend sollen die wichtigsten Ergebnisse und die Kritik in Form eines Briefes an das Ministerium für Jugend, Bildung und Sport von den Schülerinnen zusammengetragen werden. Gleichzeitig können erste, aus der Kritik entstandene Forderungen in den Brief aufgenommen werden.

378 Die Welt titelte bereits: „China stürzt die USA vom Wirtschaftsthron“ (o. V. 2014).

Schülvorstellungen	
Assoziationen zu...	
China	USA
Reflexion	
<ul style="list-style-type: none"> - Wie unterscheiden sich die Länder? - Was verbindet ihr eher mit den USA/eher mit China? - Welches Land schneidet bei den ersten Assoziationen besser ab? Wieso? 	
Vergleich	
<p>Themenfeld 3: Ost- und Südasiens:</p> <p>- „Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Wirtschaftskraft Chinas anhand ausgewählter Strukturdaten (...)“</p> <p style="text-align: center;">und</p> <p>Themenfeld 1: Nord- und Südamerika – Kontinente der Gegensätze:</p> <p>- „Die Schülerinnen und Schüler belegen die Wirtschaftskraft der USA (...) anhand geeigneter Daten (...)“</p> <p style="text-align: center;"><i>Welche Wirkung erzielt die Nutzung des Wortes „beschreiben“ in dem einen Fall, welche Wirkung die Nutzung des Wortes „belegen“ im anderen Fall?</i></p>	
Theorie	
<p>Neoliberale Darstellungsweisen I</p> <ul style="list-style-type: none"> - theoretische Einführung in den Neoliberalismus und neoliberaler Repräsentationslogiken - RLP als gesellschaftliches Konstrukt charakterisieren 	
Deutung	
<p>Neoliberale Darstellungsweisen I</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erarbeitung einer kritischen Sichtweise auf die Formulierung des RLP unter der Deutung der RLP-Aussagen auf Grundlage des theoretischen Wissens 	
Recherche	
<p>Wirtschaftskraft USA-China im Vergleich</p> <ul style="list-style-type: none"> - Festlegung von wichtigen Indikatoren zur Bestimmung der Wirtschaftskraft Chinas und der USA 	
politisches Handeln	
<p>Brief an Ministerium für Jugend, Bildung und Sport (MBJS)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Urteilsbildung - Zusammenfassung der Erkenntnisse und Kritik in einem Brief an das MBJS 	

Abb. 13: USA- Wirtschaftsmacht der Welt? Quelle: eigene Darstellung

5.3.2 Didaktische Begründung

Mit dieser Unterrichtseinheit ist der Versuch verbunden, den Schülerinnen und Schülern aufzuzeigen, wie der RLP als ein gesellschaftliches Konstrukt durch die Art und Weise der Formulierungen neoliberale Logiken (re-)produziert und Räume mit einem bestimmten Image belegt, das wiederum durch den Geographieunterricht als Medium kommuniziert wird. Bezogen auf die Grundsätze einer Geographie als politische Bildung wird hier ein hegemonialer, gesellschaftlich getragener Diskurs entlarvt und den Lernenden transparent gemacht, wodurch ihnen ermöglicht wird, eine (gesellschafts-)kritische Haltung einzunehmen.

Die Lernenden sollen die Aussagen des RLP unter dem Aspekt neoliberaler Repräsentationslogik bewerten und die daraus resultierende kritische Haltung argumentativ in einem Brief darlegen. Der Brief soll anschließend an das MBSJ versendet werden. Dieser methodische Zugang erfüllt die Handlungsorientierung im Sinne einer Geographie als politische Bildung. So wird zum einen eine Produktvereinbarung (Erstellung eines Briefes) zwischen lehrender Person und Lernenden getroffen, die in ihrer offenen Art und Weise der Erstellung gleichzeitig politisches Handeln anbahnt.

6 KONKLUSION UND AUSBLICK

Es steht unseren modernen Gesellschaften nicht ins Buch geschrieben, dass sie ihre wirtschaftliche Aktivität allein über den Markt regulieren müssen. Wir haben heute den Mut verloren, wir sind eingeknickt vor der Massivität neoliberaler Reformen, sodass wir glauben, so etwas gar nicht bedenken zu können. Wir brauchen den Mut, den geschichtlichen Verlauf stärker als Experiment zu verstehen. (Axel Honneth (2014) in einem Interview mit der Zeitschrift „Hohe Luft“)

Ausgehend von der diese Arbeit begleitenden Fragestellung, wie sie bereits im Titel formuliert wurde, sollen die Ergebnisse schlussendlich konkludierend zusammengefasst werden. Die Fragestellung lässt sich in zwei Aspekte untergliedern, nämlich zum einen: Was ist die Neoliberalisierung des Urbanen? Und zum anderen: Ist dieser Prozess ein (gewollt) blinder Fleck des stadtgeographischen Unterrichts? Dem schließt sich die Frage an: *Warum* ist es (k)ein blinder Fleck?

Um diese Fragen zu beantworten, wurden im ersten Teil der Arbeit eine fachdidaktische und eine fachwissenschaftlich theoretische Grundlegung vorgenommen. Letztere umfasste die ausführliche und (gesellschafts-)kritische Darstellung der Neoliberalisierungstendenzen im urbanen Raum. Es wurde argumentiert, dass seit den 80er Jahren, in Deutschland insbesondere seit den 90er Jahren, neoliberale Tendenzen auszumachen sind, die das betriebswirtschaftliche Denken als alternativlos und ideale Prämisse aller Entscheidungen in weiten Teilen der Gesellschaft, von (städtischer) Politik über (städtische) Verwaltung bis hin zu Erziehung und Bildung stigmatisieren. Weiterhin wurde dargestellt, dass ein Wandel von einer europäisch-wohlfahrtsstaatlichen, hin zu einer neoliberalen Stadt(-politik) stattgefunden hat, die den Interessensausgleich zwischen allen Bewohnern einer Stadt bzw. eines Stadtteils durch eine Kundinnen- und Klientelpolitik abgelöst hat. Damit einher geht die Verschiebung der städtischen Aufgaben von Daseinsvorsorge und Versorgung der Bewohner hin zu einer attraktivitätssteigernden Standortoptimierung. Die Städte verorten sich dabei innerhalb eines globalen Marktes als konkurrierende Wettbewerber um Unternehmen, Investitionen, Kapital und Prestige. Jegliche

politische Entscheidung ist daher dem Primat der Profitabilität und der Steigerung der Konkurrenzfähigkeit unterworfen.

Des Weiteren erfolgte im Zuge der Neoliberalisierung eine Horizontalisierung der Entscheidungsgewalt. Ehemals staatlich-autoritäre Top-down-Entscheidungen sind im Rahmen der *local governance* nicht mehr vorstellbar. Vielmehr sollen unterschiedlichste Akteure mit ihren Interessen am Planungs- und Entscheidungsprozess teilnehmen. Gilt diese Idee theoretisch als eine Form der stärkeren Demokratisierung von städtischer Politik, zeigt sich in der Praxis, so wurde weiter argumentiert, die Tendenz zur Bevorteilung privatwirtschaftlicher Interessen, da deren Akteure häufig in einem Diskurs – der neoliberalen Argument stets größere Gültigkeit und Berechtigung einräumt – Deutungshoheit im Entscheidungsprozess erlangen. Eine weitere Konsequenz der Neoliberalisierung des Städtischen sind die stärkeren Segregationstendenzen, verbunden mit der Verdrängung lokal verankerter und zumeist finanziell schlecht ausgestatteter Bewohnergruppen aus bestimmten Stadtteilen, die zunehmende Privatisierung und der damit einhergehende Verlust von öffentlichem Raum. Abschließend wurde gezeigt, dass die Neoliberalisierung des städtischen Raumes auch Gegenbewegungen im wissenschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Bereich provoziert hat, die mit unterschiedlichen Forderungen und Aktionen einen Gegendiskurs und Alternativen zur neoliberalen Stadt initiieren wollen.

Zur Beantwortung der Frage, ob die Neoliberalisierung des Urbanen ein (gewollt) blinder Fleck im stadtgeographischen Unterricht ist, wurde u. a., der Ansatz einer Geographie als politische Bildung dargestellt. Zuvor wurde jedoch eine historische Abhandlung elementarer Leitgedanken der Geographie bzw. von ihr rezipierter Denkansätze in Schule und Hochschule seit Entstehung der Wissenschaftsdisziplin, wie z. B. der (Geo-)Determinismus, der Staatsorganizismus, koloniale Großmachtgedanken oder „Rassenkonzepte“ vorgenommen, die im historischen Rückblick der Geographie massive Akzeptanzverluste einbrachten und in der Konsequenz dazu führten, dass das Politische im umfänglichen Sinne nach dem Ende des Nationalsozialismus von der Geographie ferngehalten wurde (und damit auch die unrühmliche Vergangenheit des Faches). Mit den Forderungen der Studierenden auf dem Kieler Geographentag im Jahre 1969 und dem einige Jahre darauf entstandenen Ansatz einer Geographie als politische Bildung sahen einige Geographinnen und Geographen die Disziplin erneut gefährdet, in eine Instrumentalisierungsfalle zu laufen. Dabei war es gerade dieser Ansatz, der für die eigenen fachlichen Konzepte und der damit einhergehenden „bewusstlosen politischen Bildung“ (Schramke 1978: 10) eine kritische Revision vorsah. Damit kann zum einen erklärt werden, warum die Denkfigur an sich heftige Diskussionen und Gegenreaktionen in der Geographiedidaktik ausgelöst hat und zum anderen bildet es auch Grundlage für die in der Fragestellung implizit erwähnte Hypothese, dass die Neoliberalisierung des Urbanen nicht im stadtgeographischen Unterricht thematisiert wird. Denn so könnte, um es kurz zu machen, argumentiert werden:

Dieses Thema ist für einen gedacht „unpolitischen“ Geographieunterricht einfach zu politisch. Damit wäre anzunehmen, dass dieses Thema ganz bewusst aus dem Geographieunterricht herausgehalten wird und es somit ein gewollt blinder Fleck ist, mit dem sich, wenn überhaupt, andere Unterrichtsfächer beschäftigen mögen. Dadurch kann zumindest aus theoretischer Sicht die Aussage getroffen werden, dass die Neoliberalisierung des Urbanen ein bewusst blinder Fleck des stadtgeographischen Unterrichts ist.

Im analytischen Teil der Arbeit sollten die Antworten auf die o. g. Fragen auch empirisch abgesichert werden. Es galt herauszufinden, ob die Leitgedanken einer Geographie als politische Bildung sowie die Neoliberalisierung des Urbanen tatsächlich keinen Eingang in den aktuellen stadtgeographischen Unterricht gefunden haben. Gleichzeitig sollte danach gefragt werden, inwiefern neoliberale Darstellungsweisen und Argumentationen im stadtgeographischen Unterricht vorzufinden sind. Um dies zu ermitteln, wurden aus den theoretischen Grundlagen entsprechende Operatoren abgeleitet. Sie dienen als Analyseinstrumente für die Untersuchung der Rahmenlehrpläne Geographie des Landes Brandenburg, ausgewählter Schulbücher und von Studierenden erstellter *mind-maps* zum Thema Stadt. Kernergebnisse der Analyse sind:

- Dem Themenfeld Stadt wird in allen Schulstufen im Geographieunterricht große Aufmerksamkeit gewidmet. Es werden vielfältige Themen besprochen, die jedoch gehäuft Aspekte der Stadtentstehung und -geschichte, Stadtmodelle, Stadt- und Raumplanung aufgreifen.
- Die Neoliberalisierung des Urbanen ist in keinem der zu analysierenden Medien explizit benannt worden.
- Teilaspekte der Neoliberalisierung des Urbanen (Gentrifizierung, Segregation etc.) sind in den Medien vereinzelt verankert.
- Die Teilaspekte werden häufig nur unzureichend problematisiert. Es fehlen stets kontrastierende und kritische Darstellungen. Gegendiskurse (z. B. Recht auf Stadt, Problematisierung von Privatisierung des öffentlichen Raumes, Kritik an der Dominanz ökonomischer Sichtweisen) werden nur unzureichend bis gar nicht dargestellt.
- In den Schulbüchern und Rahmenlehrplänen sind häufig implizit oder auch deutlich erkennbar neoliberale Argumentationen, d. h. Konkurrenz-, Wettbewerbs- und Marktlogiken, wiederzufinden. Diese Argumentationen werden jedoch nicht als „neoliberal“ gekennzeichnet, sondern weisen einen Allgemeinanspruch auf.

- Die Verbindung einer Macht- mit einer Raumstrukturanalyse wird im stadtgeographischen Unterricht innerhalb der analysierten Medien nicht expliziert. Dabei bildet dieser Zugang ein zentrales Charakteristikum einer Geographie als politische Bildung sowie eine notwendige Betrachtungsweise bei der Neoliberalisierung des Urbanen.
- Eine Methodenorientierung, so wie es eine Geographie als politische Bildung fordert, ist in den Medien nachzuweisen. Insbesondere die Rahmenlehrpläne benennen unterschiedlichste methodische Vorschläge. Damit verbunden ist jedoch nicht, so wie es die Denkfigur fordert, die Anbahnung politischen Handelns.
- Die zu analysierenden Medien lassen nicht auf einen politisch bildenden und gesellschaftskritischen Geographieunterricht schließen.

Aus diesen Ergebnissen wird deutlich, wie bereits vermutet, dass eine kritische Behandlung der Neoliberalisierung des Urbanen ein blinder Fleck im stadtgeographischen Unterricht ist und der Ansatz einer Geographie als politische Bildung im Wesentlichen nicht wiederzufinden ist. Inwieweit dies ein bewusster Vorgang ist, kann an dieser Stelle empirisch nicht nachgewiesen werden. Hier eröffnet sich weiterer Forschungsbedarf. So ist ausgehend von der Behauptung, dass die Neoliberalisierung des Urbanen als zu politisch für den Geographieunterricht empfunden wird und die bewusste Integration des Politischen (im Sinne einer Analyse von Macht- und Herrschaftsstrukturen) aufgrund der Historie der Disziplin bei vielen Lehrkräften auf Widerstand stößt, beispielsweise durch qualitative Interviews mit Geographielehrern empirisch genauer zu untersuchen, inwiefern sie einen politisch bildenden Geographieunterricht befürworten oder ablehnen. Zudem weisen die hier formulierten Ergebnisse Gültigkeit nur für den brandenburgischen stadtgeographischen Unterricht auf. Es ist daher in weiteren Untersuchungen zu betrachten, ob ähnliche Ergebnisse auch in anderen Bundesländern zu verzeichnen sind. Gleiches ist bezüglich der zu analysierenden Medien zu untersuchen. Es bietet sich die vergleichende Betrachtung von Schulbüchern unterschiedlicher Verlage an. Zudem wurden einige Ergebnisse zum stadtgeographischen Unterricht mittels diagnostischen Fernblicks durch die Auswertung der *mind-maps* generiert. Diese Ergebnisse könnten durch Unterrichtshospitationen verfeinert und empirisch stärker abgesichert werden.

Nachdem ein Ausblick über den weiteren Forschungsbedarf gegeben wurde, sollen die Erkenntnisse dieser Arbeit abschließend auch einen Ausblick auf einen künftigen und modernen (stadt-)geographischen Unterricht geben. So sollte das Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein der Kerngedanken der Denkfigur „Geographie als politische Bildung“ nicht nur in den unterschiedlichen Medien untersucht werden, sondern gleichzeitig stellt die Denkfigur auch einen theoretischen Ansatz für einen kritisch-konstruktivistisch orientierten Geographieunterricht dar. Wie aber kann und soll dieser Geographieunterricht aussehen?

Exemplarisch konnte hinsichtlich der Neoliberalisierung des Urbanen in dieser Arbeit festgestellt werden, dass im neoliberalen Diskurs bestimmte Argumente dominieren und diesen Argumenten widersprechende Aussagen marginalisiert werden. So formuliert Mills, dass „Diskurse prinzipiell durch Ausschluss-Praktiken organisiert sind“ (vgl. Mills 2007: 12). Dieser Einsicht folgend, muss ein gesellschaftskritischer Geographieunterricht die Ausschlusspraktiken sichtbar und verstehbar machen sowie das Ungesagte in den dominierenden (Fach-)Diskursen suchen und diejenigen Akteure zu Wort kommen lassen, die den Diskurs gerade nicht dominieren. Dabei ist insbesondere danach zu fragen: Wer kann warum seine Position besonders gut im Diskurs positionieren und wer kann das warum nicht? Somit würde der Geographieunterricht maßgeblich zur politischen Bildung der Lernenden beitragen. Dies kann, wie in dieser Arbeit exemplarisch aufgezeigt, die kritische Betrachtung der Neoliberalisierungstendenzen des Urbanen sein. Unter der Prämisse einer Geographie als politische Bildung findet sich jedoch sicherlich eine große Anzahl weiterer Beispiele innerhalb und außerhalb klassischer geographischer Themenfelder, bei denen ähnlich vorgefahren werden kann. Hier seien im Ausblick beispielsweise der Nachhaltigkeitsdiskurs genannt, dem sich der aktuelle Geographieunterricht maßgeblich verschrieben hat, wie der Blick in die Rahmenlehrpläne zeigt, oder im Rückblick auf die zu Beginn skizzierte Geschichte des Faches, die prägende koloniale Vergangenheit.

Erste richtungsweisende Ideen einer unterrichtspraktischen Umsetzung eines politisch bildenden und gesellschaftskritischen Geographieunterrichts am Beispiel Berlins wurden in dieser Arbeit skizziert. Sie sollen zum Nach-, Weiter- und Überdenken motivieren und Überlegungen zu eigenen unterrichtspraktischen Umsetzungsmöglichkeiten anstiften. Damit könnten zwei bedeutende Ziele erreicht werden. Zum einen kann dem häufig bemühten Argument der Beliebigkeit des Faches und somit der wie ein Damoklesschwert über den Köpfen der Geographinnengemeinschaft schwebenden Angst vor Auflösung der Geographie, begegnet werden. Unterschwellig ist damit die Hoffnung verbunden, die intensive fachpolitische Debatte um Erhalt des Faches zu minimieren und Platz für eine neue produktive und kreative Debatte über guten und politisch bildenden Geographieunterricht zu schaffen. Das zweite und vielleicht sogar bedeutendere Ziel ist, dass diese Art und Weise Geographieunterricht zu denken und zu planen, bei den Schülerinnen und Schülern zu einem besseren Weltverstehen beiträgt. Der Geographieunterricht ermöglicht es somit, dass die Lernenden mittels kritischem Verständnis von Gesellschaft im/und Raum einerseits und einem emanzipierte(re)n und mündige(re)n Selbst andererseits, das eigene Leben selbstverantwortlich gestalten sowie sich aktiv und solidarisch am demokratischen Aushandlungsprozess auf lokaler, aber auch globaler Ebene beteiligen können.

LITERATUR

- ALTVATER, E. (2008): Globalisierter Neoliberalismus. In: Butterwegge, C.; Lösch, B.; Ptak, R. (Hrsg.): Neoliberalismus. Analysen und Alternativen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 50–68.
- BECKER, H.; LÖHR, R.-P. (2002): „Soziale Stadt“. Ein Programm gegen die sozialräumliche Spaltung in den Städten. (abrufbar unter URL: <http://www.bpb.de/apuz/25700/soziale-stadt>, Stand: 27.08.2014).
- BITTER, N.; HEEG, S. (2012): Implementing transparency in an Eastern European office market: preparing Warsaw for global investments. In: *Articulo – Journal of Urban Research* (online). 9/2012, S. 2–15.
- BOGUMIL, J. (1997): Modernisierung des Staates durch Public Management - Stand der aktuellen Diskussion. In: Grande, Edgar und Rainer Prätorius (Hrsg.): *Modernisierung des Staates? (Staatslehre und politische Verwaltung, Band 1)*, Baden-Baden: Nomos Verlags-Gesellschaft, S. 21–44.
- BOGUMIL, J.; GROHS, S.; KUHLMANN, S.; OHM, A. K. (2007): *Zehn Jahre Neues Steuerungsmodell. Eine Bilanz kommunaler Verwaltungsmodernisierung*. Berlin: edition sigma Verlag.
- BORSODORF, A. (2007): *Geographisch denken und wissenschaftlich arbeiten*. 2. Auflage. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- BRAND, U. (2001): Stadt als runder Tisch – Zum neuen Leitbild ‚global‘ oder ‚good governance‘. (abrufbar unter URL: <http://www.bmgev.de/mieterecho/283/index.htm>; Stand: 25.08.2014).
- BRONGER, D. (2004): *Metropolen, Megastädte, Global Cities. Die Metropolisierung der Erde*. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

- BUBLITZ, H. (2003): Diskurs. Bielefeld: Transcript Verlag.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (2009): Liberalismus. (abrufbar unter URL: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-der-wirtschaft/19980/liberalismus>, Stand: 20.08.2014).
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.) (2011): Beutelsbacher Konsens. (abrufbar unter URL: <http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>, Stand: 20.08.2014).
- BURGARD, G.; GROSS, U.; MONHEIM, H.; SCHULTES, W. (1970): Bestandsaufnahme zur Situation der deutschen Schul- und Hochschulgeographie. In: Meckelein, W.; Borchardt, C. (Hrsg.): Deutscher Geographentag Kiel 21.–26. Juli 1969. Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen. Wiesbaden, S. 191–202.
- BUTLER, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- CHACÓN, B. U. (2014): Bevölkerung soll mitbestimmen. Der Berliner Wassertisch will die Wasserbetriebe demokratisieren. In: MieterEcho, Nr. 365, S. 12.
- CHRISTOPH, B. (Hrsg.): Deutscher Geographentag Kiel 21.–26. Juli 1969. Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen. Wiesbaden, S. 177–182.
- CZAPEK, F.-M. (2014): Denken und Schreiben in Zusammenhängen. In: Praxis Geographie, 44. Jg., Heft 4, S. 10–15.
- CZERWICK, E. (2007): Die Ökonomisierung des öffentlichen Dienstes. Dienstrechtsreformen und Beschäftigungsstrukturen seit 1991. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- DAUM, E. (2001): Grundlegende Prinzipien eines konstruktivistischen Geographielehrunterrichts. In: Meixner, J.; Müller, K. (Hrsg.): Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht. Neuwied/Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag, S. 209–226.
- DE HAAN, G. (2009): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Hintergründe, Legitimation und (neue) Kompetenzen. (abrufbar unter URL: http://www.bne-kompass.de/fileadmin/user_upload/downloads/Transfer21_Gestaltungskompetenz.pdf, Stand: 23.08.2014).

- DEUTSCHER BUNDESTAG (2002): Globalisierung der Weltwirtschaft – Herausforderungen und Antworten. Schlussbericht. Drucksache 14/9200
- DEMIROVIC, A. (2008): Neoliberalismus und Hegemonie. In: Butterwegge, C.; Lösch, B.; Ptak, R. (Hrsg.): Neoliberalismus. Analysen und Alternativen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 18–33.
- DEUFRAMAT (Hrsg.) (o. J.): Stadterneuerung in Paris vom 19. Jh. bis heute. (abrufbar unter URL: <http://www.deuframat.de/regionen/paris-berlin-hauptstadtportraits/vom-quartier-goutte-dor-in-die-velles-nouvelles-pariser-stadtentwicklung-als-motor-sozialraeumlicher-differenzierungsprozesse/stadterneuerung-in-paris-vom-19-jh-bis-heute.html>, Stand: 10.09.2014).
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (Hrsg.) (2012): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss - mit Aufgabenbeispielen. 7. aktualisierte Auflage. Bonn.
- DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG E. V. (Hrsg.) (2009): Standort Deutschland – Standortfaktor Gewerbesteuer. Argumente für die kommunalpolitische Diskussion. (abrufbar unter URL: http://www.dihk.de/ressourcen/downloads/standortfaktor_gewerbesteuer.pdf, Stand: 25.08.2014).
- DICKEL, M.; SCHNEIDER, A. (2013): Über Spuren. Geographie im Dialog. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 4. Jg., Heft 1, S. 80–98.
- DONGES, J. B.; ENGELS, W.; HAMM, W.; MÖSCHEL, W.; SIEVERT, O. (1991): Reform der öffentlichen Verwaltung. Mehr Wirtschaftlichkeit beim Management staatlicher Einrichtungen. (abrufbar unter URL: http://www.stiftung-marktwirtschaft.de/uploads/tx_ttproducts/datasheet/KK_23_Verwaltungsreform_1991.pdf, Stand: 22.08.2014).
- EICK, V. (2002): Praxis ohne Theorie. Wo die Soziale Stadt sich (nicht) verorten mag. In: MieterEcho, Nr. 294. (abrufbar unter URL: <http://www.bmgev.de/mieterecho/294/02120304.ht>, Stand: 27.08.2014).
- ENGARTNER, T. (2008): Privatisierung und Liberalisierung – Strategien zur Selbstentmachtung des öffentlichen Sektors. In: Butterwegge, C.; Lösch, B.; Ptak, R. (Hrsg.): Kritik des Neoliberalismus, 2. verbesserte Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87–133.

- ERZNER, F. (2013): Schulbücher für den Geographieunterricht. In: Rolfes, M.; Uhlenwinkel, A. (Hrsg.): Essays zur Didaktik der Geographie. Potsdam: Universitätsverlag. (Potsdamer Geographische Praxis, Band 6), S. 55–62.
- FASSLER, M.; WILL, J.; ZIMMERMANN, M. (Hrsg.) (1996): Gegen die Restauration der Geopolitik. Zum Verhältnis von Ethnie, Nation und Globalität. Gießen: Focus Verlags-Gesellschaft.
- FASSMANN, H. (2004): Stadtgeographie I. Allgemeine Stadtgeographie. Braunschweig: Westermann Schulbuch Verlag.
- FILIPP, K. (1975): Geographie im historisch-politischen Zusammenhang. Aspekte und Materialien zum geographischen Gesellschaftsbezug. Neuwied/Berlin: Hermann Luchterhand Verlag.
- FISCHER, G. (1965): Der Anteil der Erdkunde an der Politischen Weltkunde. In: Schultze, A. (Hrsg.) (1971): Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie. Braunschweig: Westermann Verlag, S. 101–112.
- FISCHER, J.; MAKROPOULOS, M. (2004): Potsdamer Platz. Ein chronologischer Abriss mit Bildern und Karten. In: Fischer, J.; Makropoulos, M. (Hrsg.): Potsdamer Platz. Soziologische Theorien zu einem Ort der Moderne. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag, S. 189–230.
- FRIESE, H. W. (1970): Thesen zur Ausbildung der künftigen Geographielehrer. In: Meckelein, W.; Borchardt, C. (Hrsg.): Deutscher Geographentag Kiel 21.–26. Juli 1969. Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen. Wiesbaden, S. 177–182.
- GEBHARDT, D.; HOLM, A. (2011): Initiativen für ein recht auf Stadt. In: Holm, A.; Gebhardt, D. (Hrsg.): Initiativen für ein Recht auf Stadt. Theorie und Praxis städtischer Aneignung. Hamburg: VSA Verlag, S. 7–24.
- GREEN, N.; GREEN, K. (2011): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. 6. Auflage. Seelze: Kallmeyer Verlag.
- GROTHER, N. (2005): InnenStadtAktion. Kunst oder Politik? Künstlerische Praxis in der neoliberalen Stadt. Bielefeld: Transcript Verlag.
- GRUNDWALD, A.; KOPFMÜLLER, J. (2012): Nachhaltigkeit. 2. aktualisierte Auflage. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

- HARD, G. (1982): Geodeterminismus/Umweltdeterminismus. In: Jander, L.; Schramke, W.; Wenzel, H.-J. (Hrsg.): Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Stuttgart: Metzler Verlag, S. 104–110.
- HARD, G. (1991): Zeichenlesen und Spurensichern. Überlegungen zum Lesen der Welt in Geographie und Geographieunterricht. In: Hasse, J.; Isenberg, W. (Hrsg.): Die Geographiedidaktik neu denken. Perspektiven eines Paradigmenwechsels, (Osnabrücker Studien zur Geographie, Band 11), Osnabrück, S. 127–159.
- HARTMANN, J.; SANDERS, L. (2013): Literaturkompass Politikwissenschaft: Einführung in die politikwissenschaftliche Literatur. Berlin: Springer Verlag.
- HASSE, J. (1987): Entwicklungsperspektiven für einen aufklärungsorientierten Geographieunterricht. In: Filipp, K. (Hrsg.) (1988): Texte zur kritischen Didaktik der Geographie. (Materialien zur sozialwissenschaftlichen Forschung, Band 2), Frankfurt a. M., S. 95–106.
- HASSE, J. (1991): Jüngere Denkansätze in Philosophie und Sozialwissenschaft. Impulse für die Geographiedidaktik. In: Hasse, J.; Isenberg, W. (Hrsg.): Die Geographiedidaktik neu denken. Perspektiven eines Paradigmenwechsels. (Osnabrücker Studien zur Geographie, Band 11), Osnabrück, S. 35–54.
- HASSEMER, V. (2013): Die Zukunft der Städte in Europa und ihre Potenzial. In: Städtetag aktuell, Heft 4/13, S. 12–13.
- HAUBRICH, H. (Hrsg.) (2006): Geographie unterrichten lernen. Die neue Didaktik der Geographie konkret. 2. erweiterte und vollständig überarbeitete Auflage. München/Düsseldorf/Stuttgart: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- HEEG, S.; ROSOL, M. (2007): Neoliberale Stadtpolitik im globalen Kontext. Ein Überblick. In: Prokla. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, Heft 149, Jg. 37/4, S. 491–509.
- HEROD, A. (2009): Scale: The Local and the Global. In: Clifford, N.; Holloway, S. L.; Valentine, G. (2009): Key Concepts in Geography. 2. Auflage. London: Sage Publications Ltd.
- HOLM, A. (2001): Genossenschaften – Vom wohnungspolitischen Stiefkind zu ‚Everybody’s Darling‘. (abrufbar unter URL: <http://www.bmgev.de/mieter-recho/283/themen/04.pyhtml>, Stand: 24.08.2014).

- HOLM, A. (2005): Rückzug des Staates liegt im Trend. Sozialer Wohnungsbau im europäischen Vergleich. In: MieterEcho, Nr. 309, Heft 4/2005, S. 14–15.
- HOLM, A. (2007): Drei Fragen an Andrej Holm. (abrufbar unter URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/staedte/stadt-und-gesellschaft/64421/interview>, Stand: 20.08.2014).
- HOLM, A. (2010): Wir bleiben alle! Gentrifizierung – Städtische Konflikte um Aufwertung und Verdrängung. Münster: Unrast Verlag.
- HUBBARD, P.; KITCHIN, R.; BARTLEY, B.; FULLER, D. (2002): Thinking geographically: Space, theory and contemporary human geography. London: Bloomsbury Academic UK.
- HÜRTER, T.; VASEK, T. (2014): Das Prinzip Anerkennung. In: Hohe Luft, 4. Jg., 4/2014, S. 57–63.
- INITIATIVE NEUE SOZIALE MARKTWIRTSCHAFT (Hrsg.) (2013): INSM-Position. Gerechtigkeit. (abrufbar unter: <http://www.insm.de/insm/dms/insm/text/ueber-die-insm/positionspapiere/positionspapier-gerechtigkeit/Positionspapier%20Gerechtigkeit.pdf>, Stand: 19.08.2014).
- JANDER, L.; SCHRAMKE, W.; WENZEL, H.-J. (Hrsg.) (1982): Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Stuttgart: Metzler Verlag.
- JANNSEN, G. (1982): Die Rettung der physischen Erdkunde durch die politische Bildung (Geographische Hochschulmanuskripte: GHM-Diskussions-Papiere, Nr. 3), Oldenburg.
- KANT, I. (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatsschrift, 2. Jg., Dezember-Heft, S. 481–494.
- KANT, I. (1802): Immanuel Kants physische Geographie. Zweiter Band. Mainz/Hamburg.
- LOSSAU, J. (2002): Die Politik der Verortung. Eine postkoloniale Reise zu einer anderen Geographie der Welt. Bielefeld: Transcript Verlag.
- KLUS, S. (2013): Die europäische Stadt unter Privatisierungsdruck. Konflikte um den Verkauf kommunaler Wohnungsbestände in Freiburg. Wiesbaden: Springer VS.

- KOCH, F. (2010): Die europäische Stadt in Transformation. Stadtplanung und Stadtentwicklungspolitik im postsozialistischen Warschau. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- KRAUSE, U. (in Vorbereitung): Herstellung und Gebrauch von Geographieschulbüchern in Deutschland und den Niederlanden im Vergleich.
- KÜHNLEIN, G.; WOHLFAHRT, N. (1994): Lean administration/lean government - ein neues Leitbild für die öffentlichen Verwaltungen? In: Arbeit, Heft 1 (Jg. 3/1), S. 3–18.
- LAMNEK, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- LEXAS (Hrsg.) (o. J): Der Gini-Index. (abrufbar unter URL: <http://www.laenderdaten.de/wirtschaft/gini-index.aspx>, Stand: 5.09.2014).
- LÖSCH, B. (2008): Politische Bildung in Zeiten neoliberaler Politik: Anpassung oder Denken in Alternativen? In: Butterwegge, C.; Lösch, B.; Ptak, R. (Hrsg.): Neoliberalismus. Analysen und Alternativen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 335–354.
- MARCUSE, P. (2009): From critical urban theory to the right to the city. In: City: analysis of urban trends, culture, theory, policy, action. 13. Jg., Nr. 2–3, S. 185–197.
- MATTISSEK, A. (2008): Die neoliberale Stadt. Diskursive Repräsentationen im Stadtmarketing deutscher Großstädte. Bielefeld: Transcript Verlag.
- MAYER, M. (2013): Urbane soziale Bewegungen in der neoliberalisierenden Stadt. In: sub\urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung, Heft 1, S. 155–168.
- MAYRING, P. (2008): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, P.; Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. 2., neu ausgestattete Auflage. Weinheim/Basel: UTB Verlag, S. 7–19.
- MAYRING, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- MERK, E. (2008): Die Identität der Stadt: City-Branding - Städtebau als Marketingstrategie? In: Becker, A.; Jung, K.; Cachola Schmal, P. (Hrsg.): New

- Urbanity. Die europäische Stadt im 21. Jahrhundert. Frankfurt a. M.: Verlag Anton Pustet, S. 64–72.
- MEHREN R.; REMPFLE, A.; ULRICH-RIEDHAMMER, E. M. (2014): Denken in komplexen Zusammenhängen. Systemkompetenz als Schlüssel zur Steigerung der Eigenkomplexität von Schülern. In: Praxis Geographie, 44. Jg., Heft 4, S. 4–8.
- MILLS, S. (2007): Der Diskurs. Tübingen/Basel: UTB Verlag.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR MECKLENBURG-VORPOMMERN (Hrsg.) (2002): Rahmenlehrplan Gymnasium. Integrierte Gesamtschule. Jahrgangsstufen 7–10. Geographie. Rostock.
- MINISTERIUM FÜR JUGEND, BILDUNG UND SPORT (Hrsg.) (2004): Rahmenlehrplan Grundschule. Geographie. Potsdam.
- MINISTERIUM FÜR JUGEND, BILDUNG UND SPORT (Hrsg.) (2008): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufen 7–10. Geographie. Potsdam.
- MINISTERIUM FÜR JUGEND, BILDUNG UND SPORT (Hrsg.) (2011): Vorläufiger Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg. Geographie. Potsdam.
- MÖNTER, L. (2013): Geodeterminismus. In: Rolfes, M.; Uhlenwinkel, A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Braunschweig: Westermann Verlag, S. 276–283.
- MÖNTER, L. (2013): Interkulturelles Lernen. In: Rolfes, M.; Uhlenwinkel, A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung, Braunschweig: Westermann Verlag, S. 87–95.
- MULLIS, D. (2009): „Neoliberale Stadt“ – Entwicklungen und Folgen einer neoliberalen Stadtpolitik.
- NEEF, R. (2014): Privatisierung großer Wohnungsbestände. (abrufbar unter URL: <http://www.gemeingut.org/2014/04/privatisierung-grosser-wohnungsbestaende/>, Stand: 29.08.2014).
- OPPERMANN, J. (2001): Das Prinzip Genossenschaft oder wie man Eigentümer schafft. (abrufbar unter URL: <http://www.bmgev.de/mieterecho/283/themen/05.pyhtml>, Stand: 27.08.2014).

- PARTZSCH, D. (1970): Daseinsgrundfunktionen. Die Raumannsprüche der Funktionsgesellschaft. In: Handwörterbuch der Raumforschung und Raumordnung, Band 1, 2. Auflage. Hannover: Jänecke Verlag, S. 424–430.
- PECK, J.; TICKELL, A. (2002): Neoliberalizing Space. In: *Antipode. A Radical Journey of Geography*, 34. Jg., Heft 3, S. 380–404.
- PELIZZARI, A. (2001): Die Ökonomisierung des Politischen. New Public Management und der neoliberale Angriff auf die öffentlichen Dienste. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- PESTEL INSTITUT (Hrsg.) (2012): Bedarf an Sozialwohnungen in Deutschland. Hannover.
- PIERENKEMPER, T. (2012): Kurze Geschichte der „Vollbeschäftigung“ in Deutschland. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, Heft 62. Jg., 14–15, S. 38–45.
- PTAK, R. (2008): Grundlagen des Neoliberalismus. In: Butterwegge, C.; Lösch, B.; Ptak, R. (Hrsg.): *Kritik des Neoliberalismus*. 2. verbesserte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13–86.
- RAUCHFUSS, D. (1981): Ende der Fachdidaktik Geographie? Anmerkungen insbesondere zu „Geographie als politische Bildung“. In: *Geographische Rundschau*, 33. Jg., Heft 1, S. 27–33.
- REDEPENNING, M. (2006): Wozu Raum? Systemtheorie, critical geopolitics und raumbezogene Semantiken. (Beiträge zur Regionalen Geographie Europas, Nr. 62), Leipzig.
- REDEPENNING, M. (2013): Geopolitik. In: Rolfes, M.; Uhlenwinkel, A. (Hrsg.): *Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Braunschweig: Westermann Verlag, S. 312–318.
- REUBER, P. (2012): *Politische Geographie*. Paderborn: UTB Verlag.
- RESCH, C.; STEINERT, H. (2004): Die Widersprüche von Herrschaftsdarstellung – Bescheidenes Großtun als Kompromiss. Der Potsdamer Platz aus der Perspektive der Kritischen Theorie. In: Fischer, J.; Makropoulos, M. (Hrsg.): *Potsdamer Platz. Soziologische Theorien zu einem Ort der Moderne*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag, S. 107–138.

- RINSCHÉDE, G. (2005): Geographiedidaktik. 2., aktualisierte Auflage. Paderborn: UTB Verlag.
- ROSSI, U.; VANALO, A. (2012): Urban political geographies. A Global Perspective. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: Sage Publications Ltd.
- RÜGEMER, W. (2008): Privatisierung als Kernelement der neoliberalen Gegenreform. In: Butterwegge, C.; Lösch, B.; Ptak, R. (Hrsg.): Neoliberalismus. Analysen und Alternativen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 259–276.
- SCHATTENBLICK (2013): Planspiel Stadtbereinigung – Metropolengeburt Hafency. (abrufbar unter URL: <http://www.schattenblick.de/infopool/buerger/report/brrb0011.html>, Stand: 10.09.14).
- SCHÄFER, K. M. (2007): Die politische Funktion der Geographie in der höheren Schule – vom Auf- und Niedergang eines Schulfachs nebst einem Vorschlag für die Zukunft. Aachen: Shaker Verlag.
- SCHEUNEMANN, E. (2008): Chronik des (nicht nur) neoliberalen Irrsinns und seiner ökonomisch, politisch, sozial und ökologisch verheerenden Folgen. Nordestedt: Books on Demand.
- SCHIPPER, S.; DUVENECK, A. (2010): Die neoliberale Stadt im globalen Wettbewerb? Kritische Anmerkungen zum Leitparadigma gegenwärtiger Kommunalpolitik. In: NABU-Impuls Stadt-Land-Fläche, Heft 12, S. 1–5.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. D. (1999): Physische Geographie: Am Ende? In: Schmidt-Wulfen, W. D. ; Schramke, W. (Hrsg.): Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. Trittsteine für Unterricht und Ausbildung. (Perthes Pädagogische Reihe, Sonderband), Gotha/Stuttgart: Klett-Perthes Verlag, S. 154–180.
- SCHMIDT, M. G.; WOLF, F.; WURSTER, S. (Hrsg.) (2013): Studienbuch Politikwissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- SCHNEIDER, A. (2007): „Didactical Turn“ – Anturnen? Abturnen? Zum Verstehen und Lehren einer neuen Denkweise. In: Dickel, M.; Kanwischer, D. (Hrsg): Tat-Orte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. Berlin: LIT Verlag, S. 247–275.
- SCHRAMKE, W. (1978): Geographie als politische Bildung: Zielvorstellungen und Rahmenbedingungen. In: Gesellschaft zur Förderung regionalwissenschaftlicher Erkenntnisse (Hrsg.): Geographie als politische Bildung. Beiträge

- und Materialien für den Unterricht. (Geographische Hochschulmanuskripte, Band 6), Göttingen, H. Ahlbrecht Verlag, S. 9–48.
- SCHRAMKE, W. (1999): Erdkunde als politische Bildung heute – Orientierungshilfe bei der Suche nach der „Moral des eigenen Lebens“. In: Schmidt-Wulffen, W. D.; Schramke, W.: Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. Trittsteine für Unterricht und Ausbildung. (Perthes Pädagogische Reihe), Gotha/Stuttgart: Klett-Perthes Verlag, S. 67–96.
- SCHRAMKE, W.; STRASSEL, J. (Hrsg.) (1978): Wohnen und Stadtentwicklung. Ein Reader für Lehrer und Planer. 2 Bände, Teilband 1, Oldenburg.
- SCHRAMKE, W.; STRASSEL, J. (Hrsg.) (1979): Wohnen und Stadtentwicklung. Ein Reader für Lehrer und Planer. 2 Bände, Teilband 1, Oldenburg.
- SCHULTZE, A. (1970): Allgemeine Geographie statt Länderkunde! Zugleich eine Fortsetzung der Diskussion um den exemplarischen Erdkundeunterricht. In: Schultze, Arnold (Hrsg.): Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie. Braunschweig: Westermann Verlag, S. 225–245.
- SCHULER, S. (2011): Alltagstheorien zu den Ursachen und Folgen des globalen Klimawandels: Erhebung und Analyse von Schülervorstellungen aus geographiedidaktischer Perspektive. Bochum: Europäischer Universitätsverlag.
- SIEBEL, W. (2004): Einleitung: Die europäische Stadt. In: Siebel, W. (Hrsg.): Die europäische Stadt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, S. 11–50.
- SPRINGER GABLER VERLAG (Hrsg.) (o.J.): Gini-Koeffizient. (abrufbar unter URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/7712/gini-koeffizient-v15.html>, Stand: 26.08.2014).
- SÝKORA, L. (1994): Local Urban Restructuring as a Mirror of Globalisation Processes: Prague in the 1990s. In: Urban Studies. Jg. 31/7. S 1149–1166.
- TESCHNER, M. (2011): Schulbuch und Schülerinteresse – Zur Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung von Erdkundeschulbüchern aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. (abrufbar unter URL: http://www.didageo.uni-hannover.de/fileadmin/institut/pdf/Teschner_MASTERARBEIT.pdf, Stand: 30.08.2014).
- THÖNEBÖHN, F. H. (1995): Rezeption und Verwendung des geographischen Schulbuches in der Sekundarstufe I. Interviewstudie zum Umgang von Lehrern

mit dem geographischen Schulbuch bei curricularen Entscheidungen, bei der Unterrichtsplanung und im Unterricht. Essen.

TILLMANN, K.-J. (1996): Lehrpläne (k)ein Thema für den Schulalltag? In: Pädagogik, 48. Jg., Heft 5, S. 6–8.

UNIVERSITÄT POTSDAM (Hrsg.) (2012): Leitfaden zur Anwendung einer gendergerechten Sprache. 2. Auflage. Potsdam. (abrufbar unter URL: http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/gleichstellung/assets/OEffentlichkeitsarbeit/Publikationen/Leitfaden_2013.pdf, Stand: 15.09.2014).

UHLENWINKEL, A. (2005): Warum sich die physische Geographie von der politischen Bildung nicht retten lassen wollte. (Beiträge zur Kritischen Geographie, Heft 5). Wien.

UHLENWINKEL, A. (2006): „Russland, nein danke“!? – Wege und Irrwege deutscher geographiedidaktischer Interessenforschung. In: GW-Unterricht, Heft 104, S. 12–22.

UHLENWINKEL, A. (2006): Blick zurück nach vorn. Zur Entwicklung der Geographiedidaktik in Deutschland seit 1969. – unveröffentlichtes Manuskript (Habilitationsschrift, Universität Bremen).

VANKAN, L. (Hrsg.) (2010): Diercke-Methoden: denken lernen mit Geographie. Braunschweig: Westermann Verlag.

VIELHABER, C. (1991): Die kritische Gesellschaftstheorie. Tragfähige Anregungen für die Geographiedidaktik? In: Hasse, J.; Isenberg, W. (Hrsg.): Die Geographiedidaktik neu denken. Perspektiven eines Paradigmenwechsels. (Osnabrücker Studien zur Geographie, Band 11), Osnabrück, S. 55–64.

VIELHABER, C. (2006): Politische Bildung in der Schulgeographie. In: Sitte, W.; Wohlschlägl, H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. 4. unveränderte Auflage, Wien, S. 333–355.

VIELHABER, C.; SCHMIDT-WULFFEN, W. D. (1999): Braucht die Erdkunde den Raum? In: Schmidt-Wulffen, W. D.; Schramke, W.: Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. Trittsteine für Unterricht und Ausbildung. (Perthes Pädagogische Reihe), Gotha/Stuttgart, S. 97–127.

- VOLKMANN, R. (2007): Die unternehmerische Stadt. (abrufbar unter URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/staedte/stadt-und-gesellschaft/64417/einfuehrung>, Stand: 28.08.2014).
- WARDENGA, U. (2002): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. In: *Geographie heute*, 23, 200, S. 8–11.
- WALTHER, U.-J.; GÜNTNER; S. (2007): Soziale Stadtpolitik in Deutschland: das Programm „Soziale Stadt“. In: Baum, D. (Hrsg.): *Die Stadt in der Sozialen Arbeit. Ein Handbuch für soziale und planende Berufe*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 389–400.
- WERLEN, B. (2007): *Globalisierung, Region und Regionalisierung. Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Band 2, 2., völlig überarbeitete Auflage*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- ZEUNER, B. (1998): Das Politische wird immer privater. Zu neoliberaler Privatisierung und linker Hilflosigkeit. In: Heinrich, M.; Messner, D. (Hrsg.): *Globalisierung und Perspektiven linker Politik. Festschrift für Elmar Altvater zum 60. Geburtstag*. Münster, S. 284–300.

Zeitungsartikel und politische Reden

- GAUCK, J. (2014): Deutschlands Rolle in der Welt: Anmerkungen zu Verantwortung, Normen und Bündnissen. Eröffnungsrede zur 50. Münchner Sicherheitskonferenz am 31.01.2014. (abrufbar unter URL: <http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Joachim-Gauck/Reden/2014/01/140131-Muenchner-Sicherheitskonferenz.htm>, Stand: 20.08.2014).
- GENSCHER, H.-D. (2012): Putin ist unser Partner. (abrufbar unter URL: <http://www.tagesspiegel.de/meinung/russland-und-europa-putin-ist-unser-partner/7533768.html>, Stand: 21.08.2014).
- JOHN, R. (2014): Volksentscheid Tempelhofer Feld. Die Abstimmungs-Ergebnisse der Bezirke. (abrufbar unter URL: <http://www.berliner-zeitung.de/tempelhofer-feld/volksentscheid-tempelhofer-feld-die-abstimmungs-ergebnisse-der-bezirke,22786336,27246324.htm>, Stand: 28.08.2014).
- JÜRGENS, I. (2013): Teure Kurskorrektur – Berlin kauft Tausende Wohnungen. (abrufbar unter URL: <http://www.morgenpost.de/berlin-aktuell/article119646314/Teure-Kurskorrektur-Berlin-kauft-Tausende-Wohnungen.html>, Stand: 31.08.2014).

O. V. (1996): Nicht rudern, sondern steuern. Unternehmensberater entdecken beim Staat überflüssige Ausgaben von 260 Milliarden Mark. In: Der Spiegel, 49. Jg., Heft 20, S. 32.

O. V. (2014): China stürzt die USA vom Wirtschaftsthron. (abrufbar unter URL: <http://www.welt.de/finanzen/geldanlage/article127654594/China-stuerzt-die-USA-vom-Wirtschaftsthron.html>, Stand: 11.09.2014).

WEILAND, S.; SCHMITZ, G. P.; HENGST, B. (2013): Merkels Europakurs. Rückkehr der Zuchtmeisterin. (abrufbar unter URL: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/eu-plan-von-merkel-barroso-befuerchtet-rechtsrutsch-a-929046.html>, Stand: 30.08.2014).

TWICKEL, C. (2014): Ein Politik, keine Privatsache. Rote Flora. (abrufbar unter URL: <http://blog.zeit.de/hamburg/ein-politikum-keine-privatsache/>, Stand: 29.08.2014).

Drucksache

DEUTSCHER BUNDESTAG DRUCKSACHE 14/9200 (12.06.2002): Schlussbericht der Enquete Kommission „Globalisierung der Weltwirtschaft – Herausforderungen und Antworten. (BT-Drucksache 14/9200).

Rechtsquellen und amtliche Bekanntmachung

GESETZ ÜBER DIE SCHULEN IM LAND BRANDENBURG (Brandenburgisches Schulgesetz [BbgSchulG]) in der Fassung der Bekanntmachung vom 02. August 2002 (GVBl.I/02, [Nr. 08], S. 78), zuletzt geändert durch Artikel 6 des Gesetzes vom 11. Februar 2014 (GVBl.I/14, [Nr. 07]).

VERORDNUNG ÜBER DIE ZULASSUNG VON LERNMITTELN UND ÜBER DIE LERNMITTELFREIHEIT (Lernmittelverordnung [LernMV]) vom 14. Februar 1997 (GVBl.II/97, [Nr. 07], S. 88), zuletzt geändert durch Verordnung vom 30. Oktober 2013 (GVBl.II/13, [Nr. 77]).

FACHSPEZIFISCHE STUDIEN- UND PRÜFUNGSORDNUNG FÜR DAS BACHELOR- UND MASTERSTUDIUM IM FACH GEOGRAPHIE FÜR DAS LEHRAMT FÜR DIE SEKUNDARSTUFEN I UND II (allgemeinbildende Fächer) an der Universität Potsdam, vom 20. Februar 2013, Auszug aus den Amtlichen Bekanntmachungen Nr. 8 vom 20.06.2013, S. 397–410.

Schulbücher

COLDITZ, M.; PROTZE, N.; et al. (2008): Heimat und Welt. Geografie für Berlin/ Brandenburg. Klassen 5 und 6. Braunschweig: Westermann.

DEMMRICH, A. et al. (2009): Diercke Geographie für Brandenburg 9/10. Braunschweig: Westermann.

LATZ, W. (Hrsg.) (2007): Diercke Geographie. Braunschweig: Westermann.

CLAASSEN, K. (2008): Die Stadt. Braunschweig: Westermann.

ANHANG

Kriterium	RLP	Seite
Handlungsorientierung (=Wege zum politischen Handeln aufzeigen)	„Die handlungsorientierte Ausrichtung des Geografieunterrichts (z.B. Unterrichtsgänge, Projektarbeit, Exkursion) (...).“	19
	Produktorientierung n=2	„Die Betrachtung des handelnden Menschen (...) ist wesentlicher Bestandteil des Unterrichts. Konkretes Handeln, aktives Ausprobieren, die Suche nach eigenständigen Lösungswegen unterstützen nachhaltiges, motivierendes Lernen: Bauen, Zeichnen, Präsentationen, geeignete Schülerexperimente, Unterrichtsprojekte, Exkursionen etc. brauchen deshalb einen adäquaten Raum.“
Schülererfahrungsorientierung Lebensweltbezug n=2	„Lebensnah (...) werden geografische Phänomene ganzheitlich erarbeitet.“	17
	„Ihren [Schülerinnen und Schüler] Fragen und Sichtweisen auf die Phänomene der Welt ist ausreichend Zeit zu geben.“	18
Komplexitätsorientierung n=9	„Die Schülerinnen und Schüler lernen geografische Phänomene in ihrer Komplexität (...) verstehen.“	17
	„(...) komplex (...) werden geografische Phänomene ganzheitlich erarbeitet.“	17
	„Geografieunterricht in der Grundschule unterstützt die Ausprägung von Handlungskompetenz durch die (...) komplexe Auseinandersetzung mit den geografischen Phänomenen.“	17
	„Im Geografieunterricht lernen die Schülerinnen und Schüler (...) zunehmend eine komplexe geografische Betrachtungsweise bei Erkennen ihres Lebensraumes.“	21
	„Komplexes Raumverständnis.“	22
	„Der Gegenstand des Geografieunterrichts ist (...) die Landschaft in ihrer Komplexität.“	22
	„Als integratives Fach unterstützt der Geografieunterricht die kontinuierliche Entwicklung eines komplexen Raumverständnisses.“	22
	„Die Arbeit mit Modellen, Struktogrammen, Begriffsnetzen, Mind-Maps usw. bietet gute Möglichkeiten, die Komplexität des geographischen Raumes zu erfassen (...).“	23
„Zusammenhänge sind unbedingt zu berücksichtigen, um komplexe geografische Sichtweisen zu entwickeln.“	26	
Systemorientierung n=4	„Er [der Geographieunterricht, d. Verf.] leistet einen wesentlichen Beitrag zur grundlegenden Bildung, indem er den Schülerinnen und Schülern systematisch Phänomene des geografischen Raumes erschließt.“	17

Kriterium	RLP	Seite
Systemorientierung n=4	„Der Einsatz aktivierender Unterrichtsverfahren fördert die Entwicklung von Fähigkeiten zum (...) systematischen Denken.“	17
	„Geografieunterricht in der Grundschule unterstützt die Ausprägung von Handlungskompetenz durch die systematische (...) Auseinandersetzung mit den geografischen Phänomenen.“	17
	„Die Schülerinnen und Schüler eignen sich dafür [Fachinhalt erwerben und methodisch-strategisches Lernen] systematisch elementare Lern- und Arbeitstechniken an.“	18
Diversität der Verstehensdimensionen n=1	„Darüber hinaus können Belange des Alltags und das unmittelbare Erleben und Empfinden der Schülerinnen und Schüler zum Bestandteil des Unterrichts werden.“	23
biographisch regionale Geographie n=2	„Dies [Kennenlernen geographische Phänomene] umfasst (...) auch regional bezogene Kenntnisse.“	17
	„Ausgehend von den Vorstellungen der Kinder von ihrem Lebensraum (...) können sie natürliche und gesellschaftliche Ordnungssysteme lokaler bis globaler Ebene benennen.“	18
	„Aufgrund der Fachspezifik (...) ist der Rahmenlehrplan regional-thematisch angelegt.“	22
Gesellschaftliche Kontroversen und Konflikte bestimmen und verstehen n=2	„Der Einsatz aktivierender Unterrichtsverfahren fördert die Entwicklung von Fähigkeiten zum problemorientierten (...) Denken.“	17
	„Eine wichtige Rolle spielen (...) die Entwicklung von Arbeitstechniken mithilfe digitaler Medien sowie ein kritischer Umgang mit ihnen.“	18
Macht-, Herrschafts- und Raumstrukturanalyse		
Raumsolidarisches Handeln n=5	„Die Schülerinnen und Schüler lernen, Verantwortung für die Umwelt zu übernehmen (...).“	17
	„Mit der Einbindung von ethischen Fragestellungen in den Geografieunterricht werden Voraussetzungen zum verantwortungsvollen Umgang mit der Umwelt geschaffen.“	18
	„Die Schülerinnen und Schüler übernehmen Mitverantwortung bei der Gestaltung ihrer näheren Umwelt.“	21
	„Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass die Nutzung des Raumes immer gekoppelt ist an die Übernahme von Verantwortung.“	23
	„Die Übernahme von Verantwortung bei der Gestaltung der Umwelt (...) sind ohne Wertvorstellungen nicht möglich.“	23

Abb. 14: In die didaktische Analyse einbezogene Textstellen des RLPP; *Quelle: eigene Darstellung*

Kriterium	RLP Sek I	Seite
Handlungsorientierung (=Wege zum politischen Handeln aufzeigen)	„Im Zentrum des Geografieunterrichts steht die Entwicklung raumbezogener Handlungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler.“	11
Produktorientierung n=2	„Das Fach Geografie bietet in besonderem Maße und in großer Vielfalt Möglichkeiten, (...) eigene Handlungserfahrungen zu machen.“	12
Schülererfahrungsorientierung Lebensweltbezug n=1	„Die konsequente Einbindung der (...) Lernbiografien sowie individuellen Fragehaltungen der Schülerinnen und Schüler fördern deren Integration in den Lern- und Arbeitsprozess.“	11
Komplexitätsorientierung n=6	„Als Gegenstand geografischer Betrachtungen und Aussagen gilt der Raum in seiner Komplexität.“	11
	„Die Geografie hat die Aufgabe, deren [natur- und gesellschaftswissenschaftliche Erkenntnisse] so zusammenzufügen, dass das komplexe Wirkungsgefüge zwischen Mensch und Umwelt besser erkannt und gestaltet werden kann.“	11
	„Die Schülerinnen und Schüler erschließen sich Grundkomponenten des Natur-, Wirtschafts- und Sozialraumes, erarbeiten ihre Wechselwirkungen und erfassen somit deren Komplexität.“	11
	„Darüber hinaus beinhaltet Raumanalyse, räumliche Strukturen und komplexe Wirkungszusammenhänge verbal, grafisch und bildhaft darzustellen.“	13
	„Raumverständnis und Problemsichten führen dazu, komplexe räumliche Strukturen und Prozesse zu beschreiben und bei der Raumanalyse zwischen Ökonomie und Ökologie sowie <i>Nutzungskonkurrenzen verschiedener Personen und Gruppen zu erkennen.</i> “ (Hervor. d. Verf.)	13
	„Die Schülerinnen und Schüler (...) bewerten geografische Sachverhalte (...) auf der Grundlage unterschiedlich komplexer Darstellungsformen (...).“	16
Systemorientierung n=1	„Vielfältige und aktivierende Unterrichtsverfahren fördern die Entwicklung von Fähigkeiten (...) des abstrahierenden systematischen (...) Denkens.“	12
Diversität der Verstehensdimensionen n=2	„Resultierend daraus [Einbezug der Lernbiografien] gewinne die Lernenden im Geografieunterricht ästhetische Erfahrungen (...).“	11
	„Dabei sollen zugleich ästhetische Erfahrungen und persönliche Einschätzungen einbezogen werden.“	13
biographisch regionale Geographie		

Kriterium	RLP Sek I	Seite
Gesellschaftliche Kontroversen und Konflikte bestimmen und verstehen n=4	„Vielfältige und aktivierende Unterrichtsverfahren fördern die Entwicklung von Fähigkeiten (...) des (...) problemorientierten Denkens.“	12
	„Das Fach Geografie leistet einen wichtigen Beitrag zu nötigen Medienkompetenz (...) durch die Entwicklung der Fähigkeiten zum sachgerechten und kritischen Umgang (...).“	12
	„Die Schülerinnen und Schüler vergleichen problemorientiert und bewerten geografische Sachverhalte (...).“	16
	„Raumverständnis und Problemsichten führen dazu, komplexe räumliche Strukturen und Prozesse zu beschreiben und bei der Raumanalyse zwischen Ökonomie und Ökologie sowie <i>Nutzungskonkurrenzen verschiedener Personen und Gruppen zu erkennen.</i> “ (Hervor. d. Verf.)	13
Macht-, Herrschafts- und Raumstrukturanalyse		
Raumsolidarisches Handeln n=2	„Der Geografieunterricht ermutigt Schülerinnen und Schüler, sich für die Lösung lokaler, regionaler und globaler Probleme verantwortungsvoll zu engagieren.“	11
	„Raumbewusstsein und Raumverantwortung ermöglichen es, an der Gestaltung der gegenwärtigen und zukünftigen Lebenswirklichkeit verantwortungsbewusst teilzunehmen sowie Mitverantwortung für die Bewahrung der Lebensgrundlagen zukünftiger Generationen zu übernehmen.“	13

Abb. 15: In die didaktische Analyse einbezogene Textstellen des RLP Sek I; Quelle: eigene Darstellung

Kriterium	RLP Sek II	Seite
Handlungsorientierung (=Wege zum politischen Handeln aufzeigen)	„(...) ist der Geographieunterricht auf raumbezogene Handlungs-kompetenz gerichtet (...).“	9
	Produktorientierung n=2	„Geographische Kenntnisse (...) können darüber hinaus im privaten und öffentlichen Leben angemessen genutzt werden.“
Schülererfahrungsorientierung Lebensweltbezug		
Komplexitätsorientierung n=4	„Räume werden dabei unter vier Perspektiven betrachtet (...).“	9
	„Darüber hinaus beinhaltet Raumanalyse, räumliche Strukturen und komplexe Wirkungszusammenhänge verbal, grafisch und bildhaft darzustellen.“	11
	„Raumverständnis und Problemsichten führen dazu, komplexe räumliche Strukturen und Prozesse zu beschreiben und bei der Raumanalyse zwischen Ökonomie und Ökologie sowie <i>Nutzungskonkurrenzen verschiedener Personen und Gruppen zu erkennen.</i> “ (Hervor. d. Verf.)	11
	„Die Schülerinnen und Schüler erörtern Wirkungsgefüge komplexer räumlicher Strukturen.“	14
Systemorientierung n=2	„(...) wechselseitige Beziehungen im System Erde (...).“	9
	„(...) Schülerinnen und Schüler mit globalen und regionalen natur- und kulturgeografischen Strukturen systematisch (...) auseinandersetzen können.“	9
Diversität der Verstehensdimensionen n=1	„Mit dem Fach gewinnen die Schülerinnen und Schüler (...) auch ethische Erfahrungen.“	9
biographisch regionale Geographie		
Gesellschaftliche Kontroversen und Konflikte bestimmen und verstehen n=4	„(...) Schülerinnen und Schüler mit globalen und regionalen natur- und kulturgeografischen Strukturen (...) problemorientiert (...) auseinandersetzen können.“	9
	„Geografisches Lernen trägt hierbei zur Ausbildung und Festigung einer eigenen Identität und zur kritischen Reflexion des eigenen Handelns bei.“	9
	„Raumverständnis und Problemsichten führen dazu, komplexe räumliche Strukturen und Prozesse zu beschreiben und bei der Raumanalyse zwischen Ökonomie und Ökologie sowie <i>Nutzungskonkurrenzen verschiedener Personen und Gruppen zu erkennen.</i> “ (Hervor. d. Verf.)	11
	„Die Schülerinnen und Schüler diskutieren Interessenkonflikt bei Raumnutzungsansprüchen verschiedener Personen und Gruppen und prüfen die Interessen im Hinblick auf die Prinzipien der Nachhaltigkeit.“	14

Kriterium	RLP Sek II	Seite
Macht-, Herrschafts- und Raumstrukturanalyse		
Raumsolidarisches Handeln n=1	„Raumbewusstsein und Raumverantwortung ermöglichen es, an der Gestaltung der gegenwärtigen und zukünftigen Lebenswirklichkeit verantwortungsbewusst teilzunehmen sowie Mitverantwortung für die Bewahrung der Lebensgrundlagen zukünftiger Generationen zu übernehmen.“	11

Abb. 16: In die didaktische Analyse einbezogene Textstellen des RLP Sek II *Quelle: eigene Darstellung*

Zusammengefasste Analysekriterien	Schulbuch GS	Schulbuch Sek I	Schulbuch Sek II	Schulbuch Sek II Spezial
Handlungsorientierung	S. 151,4* S. 154,2b* 2	S. 59,1* 1	S. 287,7* 1	0
Schülerbezug	S. 148/15. 1	0	S. 285/1 1	S. 34/3 1
Denken in Systemen	S. 147,4 S. 148,1 S. 149,5 S. 151,3 S. 152,1,2 S. 156,2 S. 157,3a,3b 9	S. 46,1 S. 46,2 S. 49,1,2 S. 59/2 5	S. 205/3/5 S. 273/3 S. 275/1/2 S. 279/1/2/4/5/6 S. 281/4 S. 283/3 S. 285/2 S. 287/2/4/6 16	S. 34/1 S. 43/3 S. 53/1/2 4
Gesellschaftskritische Perspektive	S. 154/1b 1	S. 46/2 1	S. 275/3/4 S. 283/2 3	S. 43/4 1
nicht zuordenbar	S. 144/1/2 S. 146/1/2 S. 149/2 S. 149/3 S. 149/4 S. 150/1/2 S. 153/3a/3b S. 154/1a S. 154/2a S. 157/4 14	S. 49/3 S. 59/3 2	S. 205/1/2/4/6 S. 272/1 S. 273/2 S. 279/3 S. 281/1/2/3 S. 283/1 S. 287/1/3/5 14	S. 43/1/2 S. 53/3 S. 34/2 4

* ohne politische Dimension

Abb. 17: Zuordnung der einzelnen Aufgabenstellungen der Schulbücher zu den Merkmalen einer Geographie als politische Bildung: *Quelle: eigene Darstellung*

Die neoliberale Wende durchzieht seit den 1990er Jahren alle wesentlichen Bereiche der deutschen Gesellschaft, angefangen bei der Unternehmensführung über Fragen der kommunalen Selbstverwaltung sowie staatlicher Daseinsfürsorge bis hin zur schulischen Bildung. Insbesondere (gesellschafts-)kritische Wissenschaftler/innen beanstanden die hegemoniale Stellung neoliberaler Argumentationen. Ihre Kritik: Die neoliberale Logik wird aufgrund ihres „Common sense“-Charakters zu einer alternativlosen Wahrheit stilisiert.

Ziel des Buches ist es, in kritischer Haltung die (Un-)Sichtbarkeit neoliberaler Argumentationen in ausgewählten Schulbüchern sowie den Rahmenlehrplänen Geographie des Landes Brandenburg zu analysieren sowie das Ergebnis im Kontext einer historischen Rekonstruktion des Unterrichtsfaches zu deuten. Thematisch begrenzt sich die Analyse dabei auf stadtgeographische Fragestellungen. Letztlich wird der Versuch unternommen, ausgehend von einer politischen bildenden Geographie, einen unterrichtspraktischen Zugang zur Neoliberalisierung des Urbanen aufzuzeigen.

