

Rezension

Nöthen, E., Schreiber, V. (Hrsg.). (2023). **Transformative Geographische Bildung. Berlin & Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.**

Janis Fögele

Pädagogische Hochschule Karlsruhe
janis.foegele@ph-karlsruhe.de

Ausgangspunkt und Leitlinien des Bandes

Seinen Ausgangspunkt nimmt der Sammelband zur Transformativen Geographischen Bildung von Eva Nöthen und Verena Schreiber in der Diagnose einer im Räumlichen zu verortenden Polykrise und der daraus abgeleiteten Anforderung an Geographie und Geographische Bildung zur Ausgestaltung einer Transformativen Bildung. Zur Ordnung der sich in diesem Bereich zunehmend differenzierenden Konzepte werden drei Leitlinien vorangestellt: Erstens fühle sich Transformative Bildung „mit der Welt verbunden und deren gegenwärtigen Schlüsselproblemen verpflichtet. Wer sie als eine Richtschnur für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen wählt, begreift Bildung als tätige Sorge um die Welt“ (Nöthen & Schreiber, 2023: 1). Zweitens bemühe sie sich „um eine dialogische Diskussionskultur und kollektive Bildungsarbeit“, in der in einem offenen und auch widersprüchlichen Bildungsgeschehen „Ideen hoffnungsvol-

ler Lehr-Lern-Prozesse und eines guten Lebens“ (ebd.: 2) erdacht werden könnten. Drittens liege dem ein emanzipatorisches und engagiertes Bildungsverständnis zugrunde.

Schlüsselprobleme, Theoretische Zugänge, Forschungsweisen, Vermittlungspraktiken

Der ersten Leitlinie entsprechend werden im ersten der vier Buchteile zunächst zwölf *Schlüsselprobleme* (z.B. Biodiversität, Klimawandel, Ungleichheit, Digitalisierung, Postfaktizität) in Form kurzer Sachanalysen eingeführt. Während hier zwar nur im Ansatz dezidierte Bezüge zur Transformativen Bildung hergestellt werden, können die Kapitel dennoch als Ausgangspunkt zur vertiefenden Lektüre zu den Schlüsselproblemen genutzt werden.

Im zweiten Buchteil sollen dreizehn gesellschaftstheoretische und bildungsphilosophische Perspektiven als *Theoretische Zugänge* (z.B. Ästhetische Bildung, Feministische Bildung, Postkoloniale Bildung, Resonanzpädagogik) je-

ner Leser*innenschaft eine Grundlage bieten, die „nach tragfähigen Bildungskonzepten sucht, die transformatives Lehren und Lernen begründen“ und so (auch) zur „weiteren theoretischen Fundierung einer empirisch-orientierten geographiedidaktischen Forschung“ (ebd.: 4) beitragen. Inwiefern die erläuterten theoretischen Zugänge tatsächlich Potenzial zur Rahmung Transformativer Bildung besitzen könnten, soll und kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden. Eben diese Diskussion wäre jedoch ein nächster Schritt. Bislang stehen die dreizehn bestehenden und hier zusammengetragenen Zugänge noch nebeneinander, sozusagen als Stützen eines noch zu erarbeitenden, potenziell tragfähigen Fundaments.

Der dritte Buchteil schlägt zehn unterschiedliche Prinzipien für „situative und lebensweltlich-sensible“ (ebd.: 3) *Forschungsweisen* (z.B. Kartierend forschen, Künstlerisch forschen, Narrativ forschen) dar und präsentiert darin vorwiegend „partizipative, transdisziplinäre und performative Forschungsstrategien“ (ebd.: 4). In den einzelnen Beiträgen werden in der Regel sowohl Bezüge zu theoretischen Zugängen sichtbar als auch, etwa in aufgeführten Beispielen zur Anwendung der Forschungsstrategien, zu den einführend skizzierten Schlüsselproblemen. Da der Abschnitt zudem als Bindeglied zu den abschließend erläuterten Vermittlungspraktiken gelesen werden kann, stellt dieser dritte Buchteil das konzeptionelle Zentrum des Bandes dar.

Die neunzehn im vierten Buchteil angebotenen „explorative[n] Vermittlungspraktiken für ein engagiertes Lehren und Lernen“ (ebd.: 3) schaffen unterschiedliche methodische „Anregungen für die transformative Bildungsarbeit“ (ebd., 4). Diese oft handlungsorientierten und kre-

ativen *Vermittlungspraktiken* (z.B. Denken lernen mit Geographie, Geopoesie, Gegenkartieren, Zukunftswerkstatt) sollen als Lehr-Lern-Impulse „ohne Umschweife in die Lehre“ (ebd.) integriert werden können.

Augenscheinlich ist die, diese Vielfalt dargebotener Ansätze tragende, sehr breite Autor*innenschaft. Sie besteht sowohl aus Wissenschaftler*innen mit verschiedenen Schwerpunkten in Fachdidaktik und Fachwissenschaft Geographie oder etwa im Bereich der Erziehungswissenschaften als auch aus Künstler*innen und Kunstvermittler*innen. Die häufig innovativen und über vorherrschende Ansätze hinausgehenden Zugänge entsprechen dem Anspruch des Bandes, „neue Wege für eine geographische Bildung in unruhigen Zeiten einzuschlagen“ (ebd.: 3). Einerseits kann der nachfolgende Kommentar nicht jedem einzelnen der vielen wertvollen Beiträge im Band gerecht werden. Andererseits möchte der Kommentar die Anregungen durch die Beiträge dazu nutzen, weiterführende Thesen und Fragen zu formulieren, deren Bearbeitung im Anschluss an den vorliegenden Band dabei helfen könnten, das klarer hervortreten zu lassen, was das Transformative an der geographischen Bildung ist und sein kann. Da dabei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden soll, formuliere ich das Folgende bewusst subjektiv.

Gedanken zur weiteren Bestimmung Transformativer Geographischer Bildung

Mit großer Spannung habe ich diesen Band erwartet und finde es sehr gewinnbringend, dass er nun vorliegt. Schon seit einiger Zeit empfinde ich wohl etwas, das viele Leser*innen teilen werden:

Die Welt ruft uns an, macht was! Leiste einen Beitrag! Es muss sich etwas ändern! Und

dann erscheint vor wenigen Jahren immer häufiger dieser neue Ansatz des Transformativen Lernens, den ich aufnehme, aufsaugung, denke: *Das ist es!*

Zugleich beschleicht mich aber immer öfter das Gefühl, es könnte mit dem Transformativen Lernen, der Transformativen Bildung so sein wie mit der Nachhaltigkeit: Sie ist in aller Munde und irgendwann fragt man sich, wofür sie eigentlich stehen kann.

Obwohl ich mich selbst oft gefragt habe, *aber wie geht das jetzt, Transformative Bildung?*, begrüße ich es sehr, dass der Band diesen Weg eben nicht unmittelbar eingeschlagen hat, eine sozusagen methodische Sammlung für die transformative Bildungspraxis vorzulegen. Vielmehr geht es aus meiner Sicht im Band um die Frage, welche Bildung hilft für das Verstehen, die Bewältigung und die Gestaltung einer sich transformierenden Welt?

Und bei diesem Stichwort, welche Bildung, mit welchem Ziel, möchte ich in die Reflexion einsteigen.

„Wir leben in einer Welt, die massiv beschädigt ist - und umfängliche Reparaturen einfordert“ (ebd.: 1) heißt es auf den ersten Zeilen des einleitenden Textes der beiden Herausgeberinnen. Geographische Bildungsprozesse, so weiter, sollten so gestaltet werden, „dass sie zu einer Linderung der planetaren Verletzungen beitragen können“(ebd.). Hier frage ich mich: Überfordern wir uns da vielleicht? Und v.a.: Wie wäre der Wirkungspfad? Wir als Lehrende bilden und Lernende leisten in der Folge die Reparaturen? Ich spitze hier zu, aber das Stichwort Beutelsbacher Konsens drängt sich mir dennoch auf: Dürfen wir das angesichts des Überwältigungsverbots überhaupt? Wir lesen zugleich im Band, das Bildungsverständnis der transformativen Bildung solle eben kein funktionales sein, das die kollektive Ver-

antwortung der Linderung auf künftige Generationen verschieben würde. Das bedeutet aber auch, dass wir hier vorbeugen müssen, was meine erste These sein soll:

1) Es gibt die Möglichkeit, Transformative Bildung zu missverstehen! Zu missverstehen im Sinne von: Ich nutze eine Vermittlungspraktik Transformativer Bildung, damit meine Schüler*innen sich für eine sozial-ökologische Transformation einsetzen. Dann wäre Bildung instrumentell-funktional und, so unbestritten notwendig ich ebensolche Transformationen sehe, wir würden aus meiner Sicht Gefahr laufen zu überwältigen. Was das Potenzial und die Umsetzungsweisen transformativer geographischer Bildung betrifft, sollten wir also sensibel bleiben und auch keine Weltenrettung versprechen.

Im zweiten Punkt möchte ich kurz auf die Karriere des Terminus des Transformativen eingehen.

Ich muss gestehen, dass ich mir das Inhaltsverzeichnis des Bandes einmal unter der Prämisse angesehen habe, dass der Band „Geographische Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung“ heißen würde und ich habe im Prinzip keine Unstimmigkeit empfunden.

Wieder zugespitzt: Was gestern BNE war, ist heute Transformative Bildung? Mit der Frage, in welchem Verhältnis beides zueinander steht, muss sich auseinandergesetzt werden. Denn diese Klärung hilft dabei zu bestimmen, was denn konkret das Andere und Neue der Transformativen Bildung gegenüber hergebrachten Bildungsansätzen ist.

Obwohl ich weiß, dass es dazu natürlich längst Überlegungen gibt, scheint mir das Verhältnis noch nicht ausreichend geklärt zu sein. Das hat auch damit zu tun, dass Bildung per se transformativen Charakter besitzt. Bildung als Prozess und

nicht als Korpus verstanden geht einher mit dem reflexiven Verb „sich bilden“. Bildung also als innerlicher Prozess der Veränderung des Selbst-Welt-Verhältnisses ist dem Wortsinne nach transformativ. Das soll nicht die Relevanz einer transformativen geographischen Bildung infrage stellen, im Gegenteil. Die Überlegung fordert uns aber dazu heraus, noch genauer zu bestimmen, was das Transformative der Bildung konkret ist und sein kann, gerade, weil die angebotenen Antworten hier von der Vermittlungspraktik bis hin zur Metatheorie reichen (vgl. Hoggan & Higgins, 2023). These zwei also in aller Kürze:

2) Um die nachvollziehbaren Anliegen einer Transformativen Bildung zu stärken, sollten wir uns davor hüten, zu vieles im Stile eines modischen Labels zu schnell als „Transformativ“ zu bezeichnen.

Im dritten Punkt möchte ich auf die Frage eingehen, was gelernt werden kann und soll. Die im Band formulierten Überlegungen zum theoretischen Zugang der Utopischen Bildung ist hier ein sehr lohnenswertes Beispiel. Utopien schaffen genau jene Denkräume, in denen anders-, neu- und umgedacht werden kann. Wir würden Utopien nicht gerecht werden, würden wir sie mit dem realisierten Idealort gleichsetzen. Als Nicht-Orte oder Noch-nicht-Orte müssen wir sie als ungeahnte Ideen begreifen, die uns im Gewohnten irritieren, die Alternativen aufzeigen, zu denen wir uns verhalten können, die zu überprüfen sind, deren Umsetzung in Teilen mutig zu erproben ist, woraus neue Lehren gezogen werden können usw.

Dazu gehört auch zu erkennen, wie kurz der Weg von einer Utopie zu einer Dystopie sein kann oder vielleicht sind viele Ideen sogar oft zugleich beides, je nachdem, wen man fragt. Die Arbeit mit Utopien schafft aber Denkräume, in denen

genau das ausgehandelt werden kann: *Was können wir eigentlich wollen, wie wäre das dann? Und nicht nur ein Komm, wir legen los!, sondern auch Es kann scheitern und sich trotzdem lohnen, es kann immer sein, dass ein gut gemeintes, radikal Neues in den Augen Dritter als falsch angesehen wird – was dann?*

An diesem Beispiel ist auch zu erkennen, dass in einer so verstandenen Bildung manches anders ist: Bildung war es oft gewohnt, gesichertes Wissen zu vermitteln, ein *Was* des Lernens im gegenständlichen Sinne klar bestimmen zu können. Das ist eine Herausforderung für eine Bildung wie der transformativen, die notwendig irritieren *muss*, die Reflexion anstrebt, unauflösbare Widersprüche zum Gegenstand macht, und vieles mehr.

Zugleich liegt das, was Resultat ebendieser Bildung sein kann und soll, das aus einem Neu- und Umdenken resultierende Handeln außerhalb unseres Zugriffs. Trotzdem muss uns als Lehrende und Fachdidaktiker:innen interessieren, wie gut wir unsere Ziele erreichen. Abschließend drittens daher eine offene Frage:

3) Wie können wir (im Unterricht, empirisch forschend, ...) erfassen, welche Bildung Schüler*innen in von uns geschaffenen transformativen Lernkontexten erfahren, welche Lernbereiche, Kompetenzen und Dimensionen können dabei (auch mittels eines diversen theoretischen Fundaments) differenziert werden?

Diese Gedanken sind für die Herausgeberinnen und Autor*innen allesamt nicht neu. Es sind aus meiner Sicht aber solche und weitere Thesen und Fragen, die innerhalb der geographiedidaktischen Community auf eine ausgewiesene Expertise treffen, die zu einer Beantwortung beitragen kann. Ein solcher, offener Diskurs inklusive Momenten des Zweifelns, Einschränkens

und notwendigen Ausschärfens dessen, was Transformative (geographische) Bildung (nicht) ist, (nicht) sein und (nicht) leisten kann bzw. soll, trägt schließlich dazu bei, ihr Potenzial zu entfalten. Ebenso, wie der Band nicht versucht, „abschließend zu (er-)klären“ (Nöthen & Schreiber, 2023: 5), sondern dazu anregen möchte, die Themen darüber „hinaus zu diskutieren und transformative geographische Bildung weiterzuentwickeln“ (ebd.), ist es nun an uns als Community, diese Einladung anzunehmen.

Weiterführend:

Hoggan, C. & Higgins, K. (2023). Understanding transformative learning through metatheory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 177, S. 13–23. doi: 10.1002/ace.20475.

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub | universitäts
bibliothek

Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: 10.17185/duepublico/82655

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20241118-093159-8

Erschienen in: OpenSpaces 2024, Heft 2 (Ausgabe 8), S. 44-48



Dieses Werk kann unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 Lizenz (CC BY 4.0) genutzt werden.