

# **JOURNAL FÜR ENTWICKLUNGSPOLITIK**

herausgegeben vom Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik  
an den österreichischen Universitäten

vol. XXI, No. 1–2005

## **„ENTWICKLUNG“ IM SCHULUNTERRICHT**

Schwerpunktredaktion: Franziska Herdin, Thomas Jekel

**Mandelbaum** Edition Südwind

## Inhaltsverzeichnis

- 4 Editorial
- 6 THOMAS JEKEL  
Imaginierte Geographien in österreichischen Schulbüchern
- 24 REINHARD KRAMMER  
„Auf die Einstellung kommt es an“
- 50 JULIA LOSSAU  
„Ich war sehr stolz darauf, mein Land meinen Mitschülern  
zu zeigen“
- 67 CHRISTIAN VIELHABER  
Wie (un)kritisch darf Schulgeographie sein?
- 87 ULI VILSMAIER  
Warum in die Ferne schweifen, wenn das Ferne doch so nah?
- 107 KARL ATZMANSTORFER  
Auswahlbibliographie alternativer Unterrichtsmaterialien  
für die Praxis
- 111 Rezension
- 114 Autoren und Autorinnen
- 116 Informationen für Autoren und Autorinnen

CHRISTIAN VIELHABER

**Wie (un)kritisch darf Schulgeographie sein?**

*Zur Frage des Umgangs mit sensiblen Themen am Beispiel postkolonialer Problemstellungen*

**1. Koloniale Hinterlassenschaften – ein Unterrichtsthema?**

Was haben afrikanische Fußballspieler, bestimmte Musikrichtungen wie Jazz oder Rap, Räucherstäbchen oder diverse exotische Leckerbissen gemeinsam, wenn sie in Europa anzutreffen sind? Sie stehen für Spuren und Effekte kolonialer Geschichte, die den gegenwärtigen Alltag in Europa zumindest in Teilbereichen mitbestimmen, und können somit als ein Vermächtnis kolonialer Vergangenheit gelten, das in die aktuellen Ausformungen unserer „westlichen“ Gesellschaften eingewoben ist. Das bedeutet, nicht nur die Mobilisierung von Kapital und Arbeitskräften zählt als Charakteristikum der laufenden Globalisierungsprozesse, sondern auch diverse andere Attribute, Zeichen und Bilder, die im weltweiten Verbund beschleunigt zirkulieren. Sie tragen mit dazu bei, Räume einer neuen Transkulturalität zu produzieren, in die unsere Lebenswelten eingebettet sind.

Differenzierte Lebenswelten und lebensweltliche Orientierungen sind als zentrale Themenstellung bzw. als Zielvorgaben einer modernen Schulgeographie anzusehen und deshalb geht es im nachfolgenden Beitrag darum, mit einem kritischen Blick ihre Alltagstauglichkeit zu untersuchen – ausgehend von der Überlegung, dass es keinen Schüler und keine Schülerin gibt, die nicht gleichzeitig in einem lokalen sozialen Umfeld und in der Weltgesellschaft leben. Die konsequente Folge dieser Transgression von Lokalem und Globalem ist ein neues Mit- aber auch Nebeneinander, ein Mix von Anschauungen, eine Kultur des Hybriden.

Durch diese Entwicklung wird die Schulgeographie geradezu ultimativ aufgefordert, ihre Inhalte nicht auf vordergründige Rassismusbeispiele und Problemstellungen mit Ausländern zu beschränken. Vielmehr geht es darum, Begriffe wie Identität (identity), Unterschiede (difference) und Anderssein (otherness) zu wichtigen fachdidaktischen Konzepten mit politischem Bildungsanspruch zu transformieren, um SchülerInnen die Dialektik hegemoni-

aler Machtstrukturen, die auch in der Phase des Postkolonialismus ihre Wirksamkeit ausspielen, zumindest ansatzweise begrifflich zu machen (We are here because you were there!). Doch wenn sich dieses Begrifflich-Machen auf den Entwurf von Gegenbildern stützt – wie sollte es wohl sonst möglich sein, jungen Menschen Alternativen zur machtvollen Durchsetzung eurozentrischer Interpretationen anzubieten – dann gelangt der Lernprozess sehr rasch zur Frage von Schuld und Verantwortung, mit der sich auch die SchülerInnen konfrontiert sehen. Wie könnten sie wohl reagieren, wenn ihnen von Menschen, die in ehemaligen Kolonien wohnen, vor Augen geführt wird, dass ihr aktuelles Wohlergehen als ein Produkt von Ausbeutung, Unterdrückung und Kollaboration zu werten ist – zumindest in den Augen so mancher. Welche Wege fachdidaktischer Orientierung könnte die Schulgeographie beschreiten, um SchülerInnen kritikfähig zu machen, d. h. sie offen genug zu machen, auf Vorwürfe nicht sofort mit destruktiver Abwehr zu reagieren, sondern mit Sensibilität, Empathie und konstruktiver Bereitschaft zur Auseinandersetzung. Der nachfolgende Beitrag wird sich mit diesen Fragen auseinandersetzen.

### **1.1 Zur Einführung eine etwas andere Geschichte**

Es ist doch schon eine Weile her, das Jahr 1988. 50 Jahre nach dem Verschwinden Österreichs von der Landkarte sollten – dieses Eindrucks konnte man sich damals nicht erwehren – die SchülerInnen auf breiter didaktischer Front und folglich auch in möglichst vielen Schulfächern auf Abscheu gegenüber allem, was der Nationalsozialismus an Entsetzlichem hervorgebracht hat, getrimmt werden. Was damals ablief, hatte den Anschein einer bundesweiten antifaschistischen Immunisierungskampagne und lief unter dem politischen Bildungsziel „Fähigkeit zum kritischen Umgang mit der Vergangenheit“, denn viel zu viele wurden zwischen 1938 und 1945 mitschuldig, sei es durch aktive Täterschaft, sei es durch Wahrnehmungsverweigerung der ungeheuerlichen Vorgänge, die keine individuellen Lebenswelten unberührt ließen. Das Bewusstsein, ein Teil des kollektiven Wahnsinns gewesen zu sein, wie unbedeutend auch immer, führte in den dem Krieg folgenden Jahrzehnten bei vielen Menschen zu enormen Traumatisierungen, die in den meisten Fällen in Schweigen, Verdrängung und Tabuisierung mündeten. Die Folge war, dass die Themen Krieg, Verantwortung und Schuld weder in den Familien noch in den Schulen angemessen aufgearbeitet wurden.

Dann kam das Jahr 1988. Die meisten schulpflichtigen Jugendlichen gehörten Familien an, deren Väter und Mütter bereits nach dem Krieg geboren wurden. Der Zweite Weltkrieg mutierte zum historischen Ereignis, das nichts mehr mit dem eigenen Leben zu tun hatte. Da gab es seitens der jungen Men-

schon keine persönlichen Neugierden mehr, keine brennende Sehnsucht endlich einmal Antworten zu erhalten, die mehr waren als lapidare Bemerkungen. Die Voraussetzungen also, den SchülerInnen der späten 1980er Jahre mittels einer Flut von Unterrichtseinheiten und darin verwobenen Informationen kritische Reflexionsfähigkeit quasi zu verordnen, waren denkbar schlecht. Zu distanziert waren deren persönlichen Bezüge, um sich emotional wirklich mit den präsentierten Inhalten einzulassen. Vielmehr wurde dem in der Schule inszenierten medialen Trommelfeuer immer öfter ein trotziges: „Was habe ich damit zu tun?“ gegenübergestellt. Plakativ könnte man sagen, dass eine durchaus beachtliche Zahl von Jugendlichen an Österreichs Schulen in diesem Jahr zu Objekten in Sachen Aufarbeitung verkam, weil sie ohne tiefer gehende didaktische Überlegungen mit einschlägigem Material zugemüllt wurde. Die Folge war oft eine kollektive Reaktion ganzer Klassen: „Nicht schon wieder ein Film über die Nazis“.

Die Antworten folgten prompt: Den SchülerInnen wurde vielfach Gefühlskälte und Abgestumpftheit attestiert und mangelnde Ernsthaftigkeit in der Auseinandersetzung mit jener historischen Hypothek, die wohl niemals wirklich zurückgezahlt werden kann. Beteiligt an solchen Zuweisungen waren Lehrende fast aller Fächer und das Fazit, das überwiegend gezogen wurde, lautete, dass SchülerInnen für eine wirklich kritische Annäherung an höchst sensible Thematiken und Problemsituationen wohl noch nicht reif genug wären. Diese Haltung steht aber insofern in einem direkten Kontext mit der Schulgeographie, weil insbesondere das Problemfeld Kolonialismus und Postkolonialismus, das in den fachlichen Lehrplänen vieler Schulstufen – zumindest indirekt über Themen zur Entwicklung – prominent positioniert ist, Fragestellungen aufwirft, die, was die immanenten Affekte betrifft, ebenfalls emotional hoch aufgeladen sind. Bisher gab es allerdings keine national konzertierte Aktion, um SchülerInnen beispielsweise in Fragen der Nord-Süd-Problematik auf ihre persönlichen Verantwortlichkeiten einzuschwören. Ich bin aber überzeugt, wenn SchülerInnen einem medialen Trommelfeuer von Bilderfolgen in der Bandbreite zwischen hungernden Babys und verendenden Rindern ausgesetzt sind oder mit Textfluten konfrontiert werden, die ihnen dialektische Analysefähigkeiten abverlangen, dass ihre Reaktionen nicht das Eingeständnis persönlicher Betroffenheit oder Schuld an den Ungerechtigkeiten dieser Welt wären, sondern ebenfalls Abwehr und Trotz. Weit erfolgversprechender wären da schon Zugänge, die originell, ja sogar witzig sein können und das Problem doch im Kern treffen. Als Paradebeispiel dafür gilt der TV-Beitrag: „Das Fest des Huhns“, in dem Schwarzafrikaner durch Oberösterreich touren und mit

ihrer Wahrnehmungsbrille die alltäglichen Rituale des ländlichen Raumes, die Feste und Bräuche filmen und kommentieren.

Beide angesprochenen Themenstellungen haben jedenfalls mit noch ungeklärten Schuldfragen und -zuweisungen zu tun. Eines sollte aber jetzt schon deutlich geworden sein: Die Aufnahme kognitiven Wissens allein, sei es auch über unterschiedliche Wahrnehmungskanäle, reicht jedenfalls in den meisten Fällen nicht aus, um bei Jugendlichen nachhaltige persönliche Reflexionsleistungen zu initiieren.

Damit wäre die einführende, etwas andere Geschichte abgeschlossen und wir können uns der daraus ableitbaren Moral zuwenden.

## **1.2 ... und die Moral von der Geschicht'**

Bilanzierend könnte marktwirtschaftlich argumentiert werden: In der ersten Phase nach dem Zweiten Weltkrieg gab es in Bezug auf bestimmte Erklärungen, Informationen und Wissensinhalte eine enorme Nachfrage seitens der Jugendlichen, aber kaum ein relevantes Angebot. Mit zunehmender zeitlicher Distanz wuchs das Angebot ganz enorm, die Nachfrage ließ allerdings zu wünschen über. Die Moral wäre also, dass Lernprozesse weitgehend ertraglos bleiben müssen, wenn es nicht gelingt, Bedürfnisse nach Wissen zu wecken beziehungsweise bereits bestehende Bedürfnisse auszuloten und zu befriedigen, und zwar völlig unabhängig von einer vermeintlichen gesellschaftspolitischen Brisanz und Bedeutung eines Bildungsgehaltes, der zur Diskussion steht. Selbstläufer sind schon in der Kategorie „allgemein bildendes Wissen“ eine wirkliche Rarität, noch viel mehr gilt das für jene Lernprozesse, in denen es um Haltungen und Einstellungen, also um Persönlichkeits- und Charakterbildung geht. Das heißt, es gibt in jedem Schulfach nur ganz wenige Themen, die eine Mehrzahl von SchülerInnen derartig faszinieren, dass diese aus eigenem Antrieb heraus motiviert sind, sich im Rahmen von Lernprozessen eigenständig problembezogenes Wissen anzueignen. Vor allem ist es wichtig zu erkennen, dass es nicht unbedingt jene Themen sind, die sich in Lehrplänen und Schulbüchern finden.

Gehen wir einmal davon aus, dass Themen, die im weitesten Sinn über Hintergründe und Folgewirkungen der NS-Herrschaft aufklären, auch ohne den Paukenschlag einer 50jährigen Wiederkehr eines wichtigen Ereignisses in unserer Gesellschaft für bedeutend gehalten werden und gehen wir weiters davon aus, dass es in den einzelnen Schulfächern problemlos möglich sein müsste, diesbezüglich angemessene Inhalte festzulegen und zu vermitteln – so bleibt in didaktischer Hinsicht doch ein zentrales Problem bestehen: Wie kann es gelingen, Bedeutungszuweisungen in Bezug auf Inhalte, die von übergeordneten

Instanzen vorgenommen wurden, zu relativieren und SchülerInnen zu veranlassen, abseits davon ihre eigenen Zugänge zu erarbeiten und damit die Bedeutung dieser Inhalte für das eigene Leben zu durchleuchten? Im Jahr 1988 wurde dieser Schritt kaum jemals im Zusammenhang mit den Bedenkinhalten vollzogen und folglich wäre all das, was an Inhalten didaktisch aufbereitet an die SchülerInnen herangetragen wurde, als veritabler nationaler Flop zu bezeichnen. Dies nicht zuletzt deshalb, weil – wie bereits angedeutet – zu viele SchülerInnen den grundsätzlich wichtigen und richtigen politischen Bildungsauftrag, nämlich ein kritisches politisches Bewusstsein gegen autoritäre und faschistoide Einflüsse zu entwickeln, durch die massierten häufig aber stereotypen didaktischen Vorstöße im Schulunterricht als lebensferne Indoktrinierung empfanden, der sie sich durch bewusst gezeigtes Desinteresse zu entziehen versuchten. Es war schlicht zu viel des Guten. Betrachten wir allerdings die damalige Situation, die durch überwiegend fremdbestimmte Ansprüche, Erwartungen und meist nicht besonders innovative vermittlungsstrategische Routinen zu charakterisieren ist, als großflächiges, praktisch österreichweit ablaufendes Experiment, dann ließe sich einiges daraus lernen, um bei vergleichbaren Problemgehalten – wie das etwa bei Fragen postkolonialer Orientierung der Fall ist – zielführendere didaktische Optionen einsetzen zu können:

- Gesellschaftspolitisch wichtige Inhalte werden von SchülerInnen nicht per se als bedeutsam erachtet, selbst wenn sie als Massengut über einen längeren Zeitraum an sie herangetragen werden.
- Gesellschaftspolitisch wichtige Inhalte dürfen daher nicht den Prinzipien der industriellen Produktion folgend gleichsam fächerübergreifend als normierte und seriengefertigte Unterrichtseinheiten konzipiert werden.
- Gesellschaftspolitisch wichtige Inhalte, die SchülerInnen als „didaktische Keulenschläge“ verabreicht werden (darunter wäre beispielsweise die voraussetzungslose Konfrontation von Jugendlichen mit Materialien, die Furcht und Entsetzen hervorrufen, zu verstehen), fördern kein kritisches Bewusstsein, sondern führen zu Trotz- und Abwehrreaktionen.
- Gesellschaftspolitisch wichtige Inhalte, die didaktisch darauf abzielen, bestimmte Haltungen und Werte zu vermitteln, dürfen nicht als primär kognitive Fertigware in den Klassenzimmern gehandelt werden, die es seitens der SchülerInnen zu reproduzieren gilt; es bedarf vielmehr der grundsätzlichen Notwendigkeit, die an einem solchen Lernprozess beteiligten SchülerInnen als Subjekte anzuerkennen und ihnen jene Zugänge zu eröffnen, die Antworten auf die Frage geben: „Was habe ich damit zu tun?“ und „Was bringt mir das?“

- Eine nachhaltige und erfolgreiche Vermittlung gesellschaftspolitisch wichtiger Inhalte verlangt daher den Bezug auf primär schülerInnenorientierte Didaktiken, die sicherstellen, dass Lernziele über die Einbeziehung lebensweltlicher Erfahrungshorizonte der Lernenden angesteuert werden.

Die Moral der eingangs erzählten Geschichte nun auf den Punkt gebracht, hieße also, SchülerInnen nicht vorrangig als zu Belehrende, sondern vor allem als Lernende zu sehen und die Auswahl von Inhalten und Methoden für den Unterricht auch nachfrageorientiert zu organisieren. Das kann natürlich nicht bedeuten, dass sich Schule bei der Festlegung von Lehrinhalten exklusiv dem Nachfragediktat der SchülerInnenklientel zu beugen hat. Vielmehr geht es darum, durch professionelles didaktisches Handeln Bedürfnisse bei den Lernenden zu wecken, wodurch spezifische Nachfragewünsche stimuliert werden können. Meiner Meinung nach ist es nicht gerechtfertigt, in Bezug auf solche Stimulierungsimpulse von einer Manipulation der SchülerInnen zu sprechen, da es in Zeiten zunehmender Reizüberflutungen und Entfremdungen einfach notwendig ist, Erkenntnis- und Reflexionszugänge zu eröffnen, die auf Grund begrenzter Wahrnehmungsfähigkeit den Jugendlichen ansonsten verschlossen blieben. Die zentrale Prämisse der „Subjektiven Didaktik“ hat dabei aber als wegweisend zu gelten und besagt, dass Lernen zentral an die Person des Schülers/der Schülerin gebunden ist und daher Lernprozesse von deren Position aus konkretisiert werden müssen (Heursen 1998: 98; Schmidt-Wulffen 1999: 13)

## **2. Die Folgen der vorgestellten Moral für ausgewählte Themen der Schulgeographie**

An die Eingangserzählung anknüpfend, versuchen wir nun einen Transfer der bisher vorgenommenen Überlegungen auf die Ebene der Schulgeographie im Allgemeinen und die Ebene spezifischer schulgeographischer Themen im Besonderen. Wir gehen davon aus, dass die Schulgeographie in Vergangenheit und Gegenwart Themenangebote bereitgestellt hat, die in ihrer gesellschaftlichen Relevanz so bedeutsam sind, dass sie praktisch in Bezug auf ihre allgemein bildenden Funktionen als unverzichtbar erachtet werden. Als unverzichtbar werden im Bereich der Fachdidaktik Themen und Inhalte dann erachtet, wenn sie nicht bloß vergängliches Wissen transportieren, sondern Werte und Qualifikationen vermitteln und damit auch Teile der den Fachlehrplänen übergeordneten allgemeinen Bildungsziele sind. Unterstützt wird diese Ansicht auch vom Grundsatzterlass „Politische Bildung in der Schule“, der deutlich macht, dass es im Unterricht vor allem darum geht, SchülerInnen zu qualifizieren, gesell-

schaftliche Strukturen und Prozesse in ihrer Art und Bedingtheit zu erkennen und sie verantwortungsbewusst handlungsfähig zu machen, damit sie künftig Gestaltungs- und Entscheidungsoptionen auf unterschiedlichsten Maßstabsebenen wahrnehmen können (Bundesministerium für Unterricht und Kunst 1978; Vielhaber 2001).

Im Zusammenhang mit den oben skizzierten Bildungsansprüchen, die über ausgewählte Themenstellungen eingelöst werden sollen, hat Wolfgang Klafki den Begriff der Schlüsselprobleme in die didaktische Diskussion eingebracht (Klafki 1996). Mit diesem Begriff besetzt er global wirkende Probleme, die einer fortschreitenden Humanisierung der gemeinsamen Lebensbedingungen der Menschen entgegenstehen ebenso wie einer vernünftigen Gestaltung gesellschaftlich politischer Verhältnisse in einem globalen Kontext.

Die Schulgeographie orientierte sich durchaus an diesen Vorstellungen und deckte in ihren Inhaltskatalogen eine Reihe von Klafkis Schlüsselproblemen ab: Nord-Süd-Konflikt, Teufelskreis der Armut, Zentrum-Peripheriestrukturen, Entwicklungsfragen und globale Disparitäten sind bereits seit Jahrzehnten fest in den schulgeographischen Vermittlungsüberlegungen verankert und praktisch in den Lehrplaninhalten fast aller Schulstufen des Sekundarstufenbereiches zu finden.

Im Gegensatz zu dem fächerübergreifend wirksamen bildungspolitischen Auftrag des Jahres 1988, der allen österreichischen Bildungsinstitutionen abverlangte, SchülerInnen im Rahmen unterrichtlicher Auseinandersetzungen mit den Schrecken nationalsozialistischer Herrschaft zu konfrontieren, gleichsam um dem Gedenken an die Okkupation Österreichs in irgendeiner Form gerecht zu werden, steht die Schulgeographie bei der Behandlung oben genannter Schlüsselprobleme ziemlich alleine da. Während in dem einen Jahr 1988 versucht wurde – in einer kaum je da gewesenen inhaltlichen und medialen Ballung – ein Schlüsselthema mit dem Ziel aufzuarbeiten, Jugendliche zu einer höheren kritischen Reflexionsfähigkeit zu führen, waren schulgeographische Themen, die Entwicklung und postkoloniale Veränderungen als Problemstellungen zum Inhalt hatten, mit der gleichen didaktischen Zielsetzung bereits seit dem Ende der länderkundlichen Dominanz ein fixer Bestandteil in den Lehrplänen für Geographie und Wirtschaftskunde, also bereits seit mehr als 20 Jahren. Aber ebenso wie die didaktischen Keulenschläge des Bedenkjahres die Bereitschaft von Jugendlichen, sich mit den präsentierten Inhalten bewusst auseinanderzusetzen, eher behindert als gefördert haben, war auch die völlig anders liegende Strategie der Curriculumsstruktur Geographie und Wirtschaftskunde nicht wirklich geeignet, kritische Reflexionsfähigkeit im Rahmen der Vermittlung spezifischer Inhalte nachhaltig zu fördern. Diese Strategie lau-

tet, über alle Schulstufen hinweg, gleichsam auf kleiner Flamme, immer wieder Inhalte zur Thematik globaler Disparitäten und des Nord-Südkonflikts anzubieten. Von den SchülerInnen wurde dieser Zugang aber zumeist als Möglichkeit interpretiert, kleinere Inhaltshäppchen zu lernen und zu reproduzieren. Die wirklichen Zusammenhänge zur Erklärung von unterschiedlichen Entwicklungsstadien – selbst jene, die sich primär auf die Kategorie Wirtschaft und Modernisierung beziehen – wurden nur in Ausnahmefällen tatsächlich vertiefend und mehrperspektivisch (also von verschiedenen Positionen aus) behandelt, so die Aussagen vieler Studierender des Studienganges Geographie und Wirtschaftskunde Lehramt.

Gehen wir aber davon aus, dass die genannten Themen gesellschaftsbedeutend sind und damit zu den Standards schulischer Vermittlungsbemühungen gehören sollten, eröffnet sich vor dem Hintergrund der gezeigten Zugangsweisen ein echtes Dilemma. Weder der kurzzeitige Intensivansatz à la 1988 noch der tradierte inhaltliche Partikularismus, der dadurch charakterisiert ist, dass scheinbar über die gesamte Schulzeit zu einem Schlüsselproblem inhaltliche Teilaspekte angeboten werden, garantieren jenen kritischen Bildungsertrag, der notwendig wäre, um sich im Rahmen persönlichen Handelns und Entscheidens relevanten Schlüsselproblemen emanzipiert und selbstbestimmt anzunähern.

Die Moral der eingangs erzählten Geschichte wäre also, dass mit der didaktischen Brechstange bei keiner Thematik nachhaltige Bildungserfolge zu erzielen sind, wie wichtig diese im Sinne einer stärkeren Humanisierung künftiger Lebenswelten auch wären.

Bevor wir allerdings alternative Möglichkeiten ins Auge fassen, wie schulgeographische Lernprozesse, die auf kritisches Reflexionsvermögen in Bezug auf Schlüsselprobleme abzielen, erfolgreich initiiert und konstruiert werden können, wollen wir nachfolgend an diversen Beispielen österreichischer Schulbücher zeigen, warum diese Medien nur bedingt geeignet sind, SchülerInnen auf dem Weg zur Mündigkeit zu unterstützen.

## **2.1 Kritisch-emanzipatorisches Vermittlungsinteresse und aktuelle Lehrbuchinhalte – ein getrübt Verhältnis – Die Sekundarstufe I**

Obwohl die Lehrpläne des Schulfaches Geographie und Wirtschaftskunde primär auf den Überlegungen der Curriculumtheorie aufbauen, spiegeln sich diese nicht unbedingt in den Lehrbuchinhalten wider. Die bei den letzten Lehrplanrevisionen erfolgten zusätzlichen Berücksichtigungen von Aspekten der kritisch-konstruktiven Didaktik sind überhaupt allenfalls als Spurenelemente in den Büchern vorhanden. Woran wäre eigentlich ein curricularer

beziehungsweise ein kritisch-konstruktiver Bezug zu erkennen? Bei ersterem daran, dass im Rahmen einer durchgenommenen Unterrichtseinheit eine eindeutige Qualifikations-Orientierung gegeben ist, die den Schüler/die Schülerin befähigen soll, eine bestimmte Lebenssituation zu meistern; der kritisch-konstruktive Zugang hingegen findet seine Bestätigung in Lehrbüchern immer dort, wo Sachverhalte so dargestellt werden, dass nach möglichen Alternativen oder Widersprüchen gefragt werden kann, und zwar unter dem leitenden Vermittlungsinteresse an Mündigkeit und Selbstbestimmung. Zusätzlich sollten durch eine kritisch-konstruktive inhaltliche Aufbereitung mittels emphatischer Zugänge an Beispielen ausgewählter Konflikt- und Problemfälle Einsichten in die wechselseitige Bedingtheit individueller Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten auf der einen Seite und der umgebenden Gesellschaft auf der anderen Seite unterstützt werden (Vielhaber 1999, 2001).

Wenden wir uns also wieder der Frage zu, wie die Problemkreise Modernisierung, vormoderne Lebensformen, globale Disparitäten, Nord-Süd-Konflikt, ... in Österreichs Schulbüchern für Geographie und Wirtschaftskunde aufbereitet werden und ob beziehungsweise in welcher Weise kritische Auseinandersetzungen gefördert werden.

Die nachfolgenden Beispiele beziehen sich auf den ersten Jahrgang der Sekundarstufe 1 und betreffen den Themenbereich „Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften“. Es erweist sich bei näherer Betrachtung aller auf dem Markt befindlichen Lehrbücher als signifikant, dass bei der Darstellung jener Unterrichtsbeispiele, die sich direkt oder indirekt mit fremden Kulturen auseinandersetzen, die vorgestellten Probleme als gleichsam geschlossenes System präsentiert werden, ohne auf offensichtliche wirtschaftliche oder politische Realitäten näher einzugehen. Unter dem Titel „Im Dunst des tropischen Regenwaldes“ beispielsweise erfährt der/die Zehnjährige einiges, doch diesem Dunst fallen leider auch jene Hinweise zum Opfer, die jungen Menschen adäquate Einsichten in Einflussnahmen und Abhängigkeiten – und damit Erkenntnisse über die Akteure – ermöglichen. So bleibt nur, dass der Regenwald für das Weltklima eine große Bedeutung hat und ...

„Gerade deshalb ist es bedenklich, dass in den letzten 40 Jahren fast die Hälfte des tropischen Regenwaldes zerstört wurde. Schuld daran ist nicht der traditionelle Wanderfeldbau der Bewohner des Regenwaldes, sondern moderne Brandrodung: Riesige Urwaldflächen werden gerodet, um Platz für Acker- und Weideland zu schaffen. Für die Besiedelung der Urwaldgebiete sind auch Straßen notwendig. Sie durchziehen den Urwald wie Schnitte. Auch dem Bergbau und der Gewinnung von Edelhölzern fielen große Flächen des Regenwaldes zum Opfer.“ (Modul 1, 1998: 18)

Wenig erstaunlich auch, weil vielfach in Lehrbüchern nachweisbar, ist ein äußerst unsensibler Umgang mit Bildmaterial. So finden sich auch im „Dunst des Regenwaldes“ Abbildungen von genuinen Bevölkerungsgruppen bei der Maniokerte, beim Fischfang, bei der Feldarbeit mit dem Hackstock, aber nicht auf einem Bild mit der Textzuweisung: „Vieles ist noch nicht erforscht [...]“. Wissenschaftliches Arbeiten bleibt offensichtlich auch im Regenwald westlichen Forschern vorbehalten, wie das Bild eines Weißen mit einem Messgerät zeigt.

In einem anderen Lehrbuch für Zehnjährige werden die Dajaks als indigene Regenwaldbewohner vorgestellt – auf dem Weg in die Moderne – allerdings mit teilweise sonderbaren Interpretationen ihrer Lebensweise:

„An die Stelle der Blasrohre sind Gewehre getreten, und zum Fischen geht es mit modernen Motorbooten. Allerdings kommen jetzt immer öfter Reisegruppen mit ihren Führern in den Regenwald, um die Langhäuser zu besuchen und zu bestaunen. Da werden dann schnell die alten Lederschurze und Bastkleider angezogen, denn Shirts und Jeans machen kein so gutes Bild für die Touristen.“ (Horizonte 1, 2001: 12)

Wenn den jungen Menschen überhaupt Hinweise auf Fremdbestimmungen in jenen tropischen Ländern gegeben werden, die Agrarprodukte für den Weltmarkt produzieren, dann bleiben sie vage und lassen viele Fragen offen, wie das nachfolgende Beispiel zeigt:

„Im tropischen Regenwald wurden auch riesige Plantagen angelegt. Viele von ihnen sind im Besitz großer Unternehmen aus den USA, Japan und Europa.“ (Durchblick 1, 2003: 44)

Damit sind aber die Verweise für Außenabhängigkeiten im Rahmen der Agrarproduktion auch in diesem Lehrwerk schon erschöpft. Positiv hervorzuheben ist allerdings, dass die zitierte Passage den Lehrenden zumindest einen Anhaltspunkt für eine mögliche kritische Erweiterung der ansonst rein stofflichen Vermittlung gibt. Leider gibt es bisher in Österreich noch keine einschlägigen Forschungsergebnisse, ob beziehungsweise inwieweit die vorgestellten kurzen und prägnanten Aussagen zu einer vertiefenden Stereotypen- und Klischeebildung bei Kindern und Jugendlichen beitragen. Aber lassen Sie uns jetzt einen Sprung in die achte Schulstufe machen, in der Beispiele zum Thema „Zentrum und Peripherie“ sowie „Arm und Reich in der Weltwirtschaft“ ebenso einen wichtigen thematischen Kernbereich ausmachen wie Fragen der Globalisierung und damit weltweiter Verflechtungen. Wenn wir zugestehen, dass die fünfte Schulstufe für eine umfassende Durchdringung von Beziehungen zwischen Erster und Dritter Welt, zwischen industrialisierten und weniger industrialisierten Ländern sowie zwischen kolonisierenden und kolonisierten

Regionen wohl noch zu früh wäre, so könnte in der achten Schulstufe bereits durchaus der „postkoloniale Blick“ der Jugendlichen geschärft werden, um ein Denken in binären Kategorien, die geradewegs zu Vorsortierungen in rückschrittliche und fortschrittliche Länder führen, durch differenziertere Zugangsweisen abzulösen.

Ein Blick in die Schulbücher zeigt, dass das inhaltliche Spektrum der verfügbaren Schulbücher nicht mehr so eindeutig auf reinem Faktenwissen aufbaut, sondern bildungsideologisch sehr unterschiedliche Vermittlungsinteressen transparent werden.

Am Beispiel der Präsentation Afrikas im Schulbuch lassen sich durch einen Vergleich von Texten verschiedener Ausgaben, die sich mit dem kolonialen Erbe auseinandersetzen, klare Unterschiede erkennen:

„Das koloniale Erbe und heutige Probleme in vielen Staaten Afrikas

\* Zerstörung der ursprünglichen Wirtschaft

\* Eine hohe Abwanderung der Landbewohner in die Städte, da ihre gewohnten Lebens- und Wirtschaftsweisen zerstört worden sind.

\* Hauptsächlich Exportgüter (z. B. Kakao, Baumwolle, Tee, Kaffee oder Kupfer), die am Weltmarkt eher niedrige Preise erzielen.

\* Ein Bahn- und Straßennetz, das nur den Interessen der Mutterländer diene und viele Gebiete unerschlossen lässt.

\* Staatsgrenzen, die von den ehemaligen Kolonialherren willkürlich gezogen wurden und die die traditionellen Siedlungsgebiete von Volksgruppen zerschneiden.

\* Politiker, die zum Großteil in den Industrie-Ländern ausgebildet wurden und dadurch das Verständnis für die traditionellen Lebensweisen ihres Landes verloren haben.

\* Eine große Anzahl von unterschiedlichen Volksgruppen, Sprachen und Religionen, die durch die Grenzziehung der Kolonialherren zwangsweise zusammenleben müssen. Viele Bürgerkriege haben darin ihre Ursache.

\* Einige korrupte Politiker, die gemeinsam mit den großen Firmen ihre eigenen Staaten ausbeuten.“

(Durchblick 4, 2003: 94)

Auch wenn zentrale Aspekte neokolonialer Strukturen unerwähnt bleiben, erlauben die präsentierten Informationen den Jugendlichen dieser Altersklasse eine ganze Reihe kritischer Fragestellungen, die letztlich bewusstseinsverändernd in Bezug auf bestehende Klischees und Vorurteile wirken könnten. Weitaus beengter und unkritischer der Blickwinkel, der den SchülerInnen im nachfolgenden Beispiel eröffnet wurde, wobei Afrika als regionaler Bezugskontinent zur Erklärung postkolonialer Entwicklung seine Funktion verloren hat. Verweise auf koloniale Strukturen finden sich reduziert auf das Beispiel Madagaskar. Der Schüler/die Schülerin erfährt, dass die Insel von 1896 bis 1960 französische Kolonie war. Aufschlussreicher allerdings im Sinne einer befremdlichen Annäherung an koloniale Problemstellungen ist der im Buch als Lehrtext formulierte Reisebericht eines Geografen, der vorgibt, quasi exemplarische Einsichten zu vermitteln:

„Ich war schon in einigen Entwicklungsländern, in Madagaskar sind die Merkmale dieser Länder aber besonders deutlich zu erkennen.

In der Hauptstadt Antananarivo [...] leben heute rund zwei Millionen Menschen [...].

Im Zentrum findet man großzügige Plätze, breite Straßen und einige wenige Hochhäuser im Bereich des Regierungsviertels – Zeugen der ehemaligen Kolonialherren. [...]

Einen großen Gegensatz dazu stellen die fast ländlich wirkenden Vorstädte dar. Auf Reisfeldern arbeitende Bauern, Wäsche waschende Frauen an den Flussufern, qualmende Industriebetriebe, stinkende Abwässerkanäle.“ (geolink 4, 2003: 87 f.)

## **2.2 Kritisch-emanzipatorisches Vermittlungsinteresse und aktuelle Lehrbuchinhalte – ein getrübt Verhältnis – Die Sekundarstufe 2**

Fast ist man geneigt, Passagen bisher zitierter Lehrbuchtexte als Orientierungserleichterungen für Jugendliche auf dem Weg zur Manifestation westlicher Überlegenheitsvorstellungen zu charakterisieren, aber allemal sind sie ein deutlicher Beleg dafür, dass die aktuellen, heute für Schulklassen verfügbaren Lehrbücher höchst heterogene Bildungsansprüche vertreten. Die Festschreibung von Vorurteilen ist allerdings in keinem österreichischen Lehrplan als Bildungsziel niedergelegt und daher wäre von allen LehrbuchautorInnen höchste Sensibilität verlangt, wenn es um kulturkritische Darstellungen und Erklärungen geht. Das gilt vor allem auch für Lehrbuchinhalte der Sekundarstufe 2, wo es darum geht, junge Menschen zu einem komplexeren und vertieften Verständnis von gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen zu führen,

und das an Beispielen struktureller Transformationsprozesse, globaler Disparitäten, wachsender Vernetzungen und postkolonialer Abhängigkeiten.

Wie leicht aber selbst gewiefte AutorInnen in die Klischeefalle tappen können, soll eine Passage aus einem Lehrbuch für die 12. Schulstufe zeigen. Im Rahmen der Thematik Landwirtschaft und Ernährung soll den SchülerInnen deutlich gemacht werden, dass es weltweit bei Großprojekten zu einer Internationalisierung des Arbeitskräftebesatzes kommt. Das wird am Beispiel eines Bewässerungsprojektes in Libyen gezeigt:

„Das libysche Projekt wird von Koreanern geleitet, von Briten geologisch betreut und von Arbeitern aus Bangladesch, Vietnam und von den Philippinen handwerklich realisiert – kein Wunder in einem Land, in dem es marokkanische Köche, schwedische Fernmeldetechniker, polnische Mathematiker, sudanesishe Landarbeiter, algerische Kellner und nigerianische Müllmänner gibt.“ (EMW 8, 1999: 104)

Zuordnung und Vorsortierung treten wieder einmal in deutlicher Klarheit zu Tage, obwohl, das wage ich zu behaupten, dies sicher nicht in der Absicht der AutorInnen gelegen war. Es ist nur wieder einmal passiert. Was ebenfalls im Umfeld neuerer Lehrbücher passiert ist, sei am Beispiel einer eigenartigen Fortschreibung der Beleuchtung kolonialer und postkolonialer Entwicklungen in Afrika gezeigt. Sie verdient es im Folgenden schon deshalb dokumentiert zu werden, weil dadurch belegt werden kann, wie unkritisch und wohl auch unreflektiert Textstellen als Wahrheiten präsentiert werden, die wertenden und wohl auch vorverurteilenden Charakter haben. Das erste Beispiel stammt aus dem Jahr 1996:

„Schwarzer Kontinent in argen Nöten

Dass Schwarzafrika (Afrika südlich der Sahara) zu einem Krisenkontinent geworden ist, lässt sich zum Teil mit der Last des Kolonialismus erklären. [...]

Als die Kolonialherren seit dem Ende der 50er Jahre ihre Koffer packten, ließen sie in Afrika als schlimmstes Vermächtnis einen Minderwertigkeitskomplex zurück. Man hat den Afrikanern eingetrichtert, dass der Europäer und seine Lebensweise allem überlegen seien, was der Schwarze Kontinent anzubieten habe; Zivilisation, so behauptete man, sei nur durch Assimilation möglich.

Doch drei Jahrzehnte nach Ende der Kolonialzeit in Afrika verblasst das so gern von afrikanischen Staatsführern angeführte Argument, das Erbe des Kolonialismus sei die Wurzel allen Übels. Katastrophale Politik und Misswirtschaft despotischer Herrscher haben ihren Völkern statt der erhofften Freiheit Unterdrückung und Elend gebracht. Finanzhilfen des Westens haben diese korrupten Machteliten für ehrgeizige Prestigeobjekte verpulvert oder in die eigene

Tasche gesteckt. So leben heute die afrikanischen Staaten mit Ausnahme des ölreichen Nigeria mehr oder weniger von internationalen Almosen. (PQE 4, 1996: 104)

Diese „Erklärung“ entstammt laut Lehrbuchangabe einer österreichischen Tageszeitung und wurde von den AutorInnen vor nicht einmal einem Jahrzehnt zumindest noch für so relevant empfunden, dass sie als mediale Hilfestellung in dem zitierten Schulbuch zur Erklärung des kolonialen Erbes herangezogen wurde. Nach der jüngsten Lehrplanrevision wurden die inhaltlichen Bezüge in dem oben zitierten Schulbuch auf allgemeine Problemeinsichten fokussiert, die am Beispiel von Ländern dargeboten werden. Befremdlich mutet in der neuesten Ausgabe eine eigenartige textliche Übereinstimmung mit der Vorgängerversion an, vor allem weil das Begleitszenario, auf welches sich der Inhalt bezieht, trotz teilweise identer Wortwahl ein völlig anderes ist. So findet sich unter dem Titel „Ghana – ein Land sucht neue (Entwicklungs-) Wege“ das Subkapitel „Ghanas momentane Situation“ mit folgender Textpassage:

„Als die Kolonialherren Ghana Ende der 50er Jahre in die Unabhängigkeit entließen, blieb ein schlimmes Vermächtnis zurück – ein Minderwertigkeitskomplex. Die Europäer haben nicht nur den Ghanesen, sondern allen ehemaligen Kolonien eingetrichtert, dass die europäische Lebensweise allem überlegen sei, was der Schwarze Kontinent anzubieten habe; Zivilisation, so behaupteten die Europäer, sei nur durch Assimilation möglich.

Seit Ende der Kolonialherrschaft traten jedoch nicht nur diese, sondern auch andere Missstände zutage. Katastrophale Politik und Misswirtschaft despotischer Herrscher haben ihren Völkern statt der erhofften Freiheit Unterdrückung und Elend gebracht. Sehr oft sind die Finanzhilfen des Westens in die Taschen der Diktatoren bzw. ihrer Familienmitglieder, die häufig öffentliche Ämter innehatten, oder in ehrgeizige Prestigeobjekte geflossen. So leben heute noch, mit wenigen Ausnahmen, viele Staaten der Südhalbkugel mehr oder weniger von internationalen Almosen.“ (PQE 4, 2002: 75)

Die textliche Übereinstimmung könnte zweifelsohne als Indiz für die Widerständigkeit von Vorurteilen selbst auf Seiten von Schulbuch-AutorInnen interpretiert werden, denn Korrekturen wurden einzig im Bereich kognitiven Wissens vorgenommen. Die Ideologie der Modernisierungstheoretiker findet, wie das Beispiel zeigt, allen Abgesängen zum Trotz offensichtlich bis heute noch fruchtbare und nachhaltige Nährböden.

Die Beispiele könnten ohne größere Suchschwierigkeiten noch in beliebiger Zahl vermehrt werden. Es geht allerdings in diesem Beitrag nicht so sehr um eine Schulbuchanalyse als vielmehr um den Nachweis, dass es mit der so genannten Wissenschaftsorientierung des Schulfaches Geographie und Wirt-

schaftskunde nicht allzu weit her ist. Die an einigen Beispielen gezeigten Inhalte orientieren sich nämlich quer über die Schulstufen überwiegend an einem Faktenwissen, das mehr zu Pauschalierungen als zu kritischer Reflexion anregt und selbst dort, wo das bereit gestellte Material kritische Annäherungen unter Einbeziehung der individuellen jugendlichen Lebenswelten ermöglichen würde, gilt offensichtlich der Primat kognitiver Vermittlungs- und Reproduktionsleistungen. Die an die Schüler gerichteten Arbeitsaufgaben in den Lehrbüchern geben dafür ein deutliches Zeugnis. Auch die AutorInnen der neuesten Lehrbuchgeneration entziehen sich weitgehend dem Risiko, den SchülerInnen einen grundlegend neuen Blick auf den Kolonialismus und seine Folgen zu verschaffen. Dabei läge, wie die gezeigten Texte beispielhaft dokumentieren, gerade in der Art, wie sie verfasst sind, die Chance, Jugendlichen den substantziellen Wert der Bedeutung des Begriffes „Postkolonialismus“ nahe zu bringen. Wie das gehen soll? Ganz einfach: Es ist wichtig zu erkennen, dass ein postkolonialer Zugriff auf eine Themenstellung nicht nur dann erfolgt, wenn Entwicklungen und Ereignisse beschrieben werden, die mit dem Kolonialismus und seinen Nachwehen in Verbindung stehen, sondern, und das ist das eigentlich Bedeutsame, wenn das Interesse der Frage zugewendet wird, wie Ereignisse, Handlungen, Personen und Entwicklungen beschrieben und interpretiert werden (Tikly 1999; Rodriguez 2001) – welche Werte, Fähigkeiten und Eigenschaften wem zugeschrieben werden.

Möglich, ja wahrscheinlich, dass das Problemfeld der Dekolonisation und die damit verbundene kritische Frage eines Täter-Opfer-Dualismus als Unterrichtsinhalte in einer Art stillschweigender Übereinkunft vermieden werden sollen, um die Frage möglicher Schuldzuweisungen nicht zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Hier schließt sich der Kreis zum Eingangskapitel: Es ist nicht auszuschließen, dass die starken Abwehrreaktionen der SchülerInnen im Rahmen der vielfältigen, im Unterricht inszenierten Auseinandersetzungen des Bedenkjahres 1988, bei denen es ja auch um Schuld, Gerechtigkeit und individuelle Betroffenheiten ging, mit dazu beigetragen haben, dass Erkenntniszuwächse im Bereich postkolonialer Fragestellungen bisher keine entsprechende beziehungsweise ausreichende Berücksichtigung im GW-Unterricht und seinen Medien gefunden hat. Gespräche mit AutorInnen geben außerdem zur Vermutung Anlass, dass Befürchtungen bestehen, einem bilanzierenden Resümee zu Fragen und Problemstellungen postkolonialer Entwicklungen didaktisch nicht ausreichend begegnen zu können. Dies vor allem deshalb, weil jede Analyse ja letztlich darin gipfelt, dass wir alle, LehrerInnen wie SchülerInnen, AusbeuterInnen sind, weil wir alle von der kolonialen Ausbeutung profitiert haben. Interessant in diesem Zusammenhang, dass Unterrichtskonzepte, die

tunlichst um Vermeidung kritischer Auseinandersetzungen in Sachen Kolonisation und postkoloniale Entwicklungen bemüht sind, von zahlreichen angesprochenen LehrerInnen weit weniger störend empfunden werden als jene, die die direkte Verantwortung kolonisierender Gesellschaften und Belege ihrer Machtausübung in den Mittelpunkt von Unterrichtseinheiten stellen, obwohl diese Haltung ohne größere Probleme als zutiefst ideologisch entlarvt werden kann.

### **3. Zum Problem des Verzichts auf postkoloniale Perspektiven in der Schulgeographie**

Als Schulfach, das sich der Wissenschaftsorientierung verpflichtet fühlt, hat sich die Schulgeographie im Rahmen der fortlaufenden Entwicklung ihrer Inhalte entlang der aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisfronten zu bewegen. Es hat sich allerdings gezeigt, dass durch die aktuelle Betonung naturwissenschaftlicher Inhalte – in diesem Bereich würde der Verzicht auf den Transfer aktuellen Wissens von der Forschung in die schulische Lehre massive Reaktionen hervorrufen – die Bedeutung neuer sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse eher gering geschätzt wird. So scheint es auch erklärbar, dass die nebulösen Bildungsaufträge der ersten Phase problemorientierter Schulgeographie zum Thema ehemalige Kolonialstaaten/Dritte Welt, die Mitte der 1980er Jahre darauf abzielten, im Schulunterricht einen Beitrag zum Abbau menschenunwürdiger Verhältnisse in der Dritten Welt und zur Verringerung von Vorurteilen zu leisten, bis heute ungebrochen als bedeutsam angesehen werden, ohne aber zur Beantwortung der dafür notwendigen Fragen ein ausreichendes theoretisches Fundament verfügbar zu haben. Die oben angeführten Schulbuchbeispiele mögen dafür als Belege gelten. Die operative Stoßrichtung der aktuellen Postkolonialismusdebatte, bei der es darum geht aufzuzeigen, wie alt- und neukoloniale Strukturen auch im individuellen Bewusstsein überwunden werden können, wurde bisher in der Lehrplanarbeit Österreichs – wie auch international (Tikly 1999: 604) – kaum berücksichtigt. Immer wieder aber kommt bei Diskursen, die im Feld fachdidaktischer Entwicklung geführt werden, die doch recht zynische Argumentation hoch, dass Österreich ohnedies kein Kolonialstaat gewesen wäre und daher in der Schulgeographie die Aufarbeitung postkolonialer Problemstellungen ohnedies obsolet wäre. Lassen wir die Einfältigkeit und Dürftigkeit einer solchen Argumentation beiseite und konzentrieren wir uns auf die Frage nach den Defiziten, die sich die Schulgeographie durch Missachtung zentraler Inhalte der Postkolonialismusdebatte eingehandelt hat, dann sind wir sehr rasch bei Fragen subjektiver Betroffenheiten von Schülerinnen

und Schülern angelangt – und das bedeutet primär, dass die Fragen: „Was geht mich das an?“ und „Was hab ich damit zu tun?“ nicht angemessen beantwortet werden können. Dabei würde die aktuelle Ausrichtung der wissenschaftlichen Diskussion eine Einbeziehung dieser Fragen in schulgeographische Lernprozesse durchaus unterstützen (Grimm 1997; Bulbeck 2000; McEwan 2001): Die Bindung an Überlegenheitsvorstellungen eurozentrischer Prägung, sozialisierte Beschränktheiten in der Wahrnehmung und Repräsentation des Fremden, Akzentuierung persönlicher Unsicherheiten in der Einschätzung der eigenen kulturellen Identität, aber auch genderspezifische Positionierungen – all das ließe sich hervorragend im Rahmen eines schülerorientierten Unterrichts thematisieren, auch ohne oberlehrerhaft die Schuldkeule zu schwingen.

Der Zugang zur konstruktiven Nutzung postkolonialer Diskurse müsste allerdings direkt über die alltäglichen Wahrnehmungen und Handlungsverläufe der Jugendlichen erfolgen, mit dem Ziel, nicht über den Zustand und die Auswirkungen des Kolonialismus Wissen anzuhäufen, sondern SchülerInnen zu helfen, etwas über sich selbst zu erfahren und über ihre persönliche Identität in einem Diskursfeld, in dem bewusst oder unbewusst Kolonisierungsfragen auch heute eine bedeutende Rolle spielen. Die bisher verfügbaren medialen Lehrangebote im deutschsprachigen Raum tragen mit wenigen Ausnahmen (Er(d)kunde 2002) zu einer diesbezüglichen Ausweitung des Lernfeldes leider kaum etwas bei. Einzig die hier zitierte Lehrbuchreihe offeriert in jedem Kapitel, auch in jenen, die postkoloniale Bezüge aufweisen, Lernempfehlungen, die die SchülerInnen erkennen lassen, wie und in welcher Weise sie in einem Problemzusammenhang Subjekt sind. Ein weiter andauernder Verzicht der Geographie und Wirtschaftskunde auf jene Impulse, die durch die Einbeziehung postkolonialer Perspektiven möglich scheinen, wäre meiner Meinung nach ein fataler Fehler. Denn dadurch würde auch einem Verzicht auf jene Qualität von Kritik das Wort gesprochen, die im Sinne eines von Klafki (1996) geforderten kritisch-emanzipatorischen Lernens jene aufklärerische Funktion übernimmt, die letztlich zur individuellen Mit- und Selbstbestimmungsfähigkeit des Einzelnen führt.

## Literatur

- Bulbeck, Chilla (2000): The ‚Space between us‘ or Why does the gap between ‚Us‘ and ‚Them‘ look like an unbridgeable chasm? In: *Asian Journal of Women's Studies* 6 (3), 36-64.
- Grimm, Sabine (1997): Einfach hybrid! Kulturkritische Ansätze der Postcolonial Studies. In: *iz3w* 223, August, 39-42.

- Heursen, Gerd (1998): Konstruktivismus. In: Haarmann, Dieter (Hg.): Wörterbuch – Neue Schule. Weinheim: Beltz, 91-99.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- McEwan, Cheryl (2001): Postcolonialism, feminism and development: intersections and dilemmas. In: Progress in Development Studies 1 (2), 93-111.
- Rodriguez, Encarnacion Gutierrez (2001): Auf der Suche nach dem Identischen in einer „hybriden“ Welt – Über Subjektivität, postkoloniale Kritik, Grenzregime und Metaphern des Seins. In: Hess, Sabine/Lenz, Ramona (Hg.): Geschlecht und Globalisierung. Ein kulturwissenschaftlicher Streifzug durch transnationale Räume. Königstein: Ulrike Helmer Verlag, 36-54.
- Schmidt-Wulffen, Wulf (1999): Schüler- und Alltagsweltorientierung im Erdkundeunterricht. Gotha: Klett/Perthes.
- Tikly, Leon (1999): Postcolonialism and Comparative Education. In: International Review of Education 45 (5/6), 603-621.
- Vielhaber, Christian (1999): Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht. In: Vielhaber, Christian (Hg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung, 9-26.
- Vielhaber, Christian (2001): Politische Bildung in der Schulgeographie. In: Sitte, Wolfgang/Wohlschlägl, Helmut (Hg.): Beiträge zur Didaktik des Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterrichts. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung, 333-352.
- Vielhaber, Christian (2001): Diskursiver Unterricht. In: Sitte, Wolfgang/Wohlschlägl, Helmut (Hg.): Beiträge zur Didaktik des Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterrichts. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung, 90-100.

### **Analysierte Schulbücher**

- GW-Modul 1, 1998 = Geographie und Wirtschaftskunde. Modul 1. (1998) Wien: Hölzel.
- Horizonte1, 2001 = Horizonte 1 plus – Ein Unterrichtswerk für Geographie und Wirtschaftskunde. (2001) Wien: Hölzel.
- PQE 4, 1996 = Planquadrat Erde 4 – Geographie und Wirtschaftskunde, Lehr- und Arbeitsbuch für die 12. Schulstufe. (1996) Linz: Veritas.
- Durchblick 4, 2004 = Geographie und Wirtschaftskunde für die 8. Schulstufe. (2004) Wien: Westermann.
- geo-link 4, 2003 = Lehr- und Arbeitsbuch Geographie und Wirtschaftskunde für die 8. Schulstufe. geo-link 4. (2003) Linz: Veritas.
- PQE 4, 2002 = Planquadrat Erde 4 – Geographie und Wirtschaftskunde, Lehr- und Arbeitsbuch für die 12. Schulstufe. (2002) Linz: Veritas.

- EMW 8, 1999 = Erde – Mensch – Wirtschaft 8, Geographie und Wirtschaftskunde. (1999) Wien: Hölzel.
- EMR 5/6, 2001 = Er(d)kunde – Mensch und Raum 5/6. Hauptschule Nordrhein-Westfalen. (2001) Berlin: Cornelsen.
- EMR 7/8, 2002 = Er(d)kunde – Mensch und Raum 7/8. Hauptschule Nordrhein-Westfalen. (2002) Berlin: Cornelsen.

## **Abstracts**

Das Jahr 1988 hat gezeigt, dass SchülerInnen nicht positiv reagieren, wenn zu großer Druck bei der Vermittlung von Werten und Haltungen ausgeübt wird. Damals ging es um den Aufbau eines kritischen Bewusstseins in Bezug auf autoritäre Strukturen anlässlich der Okkupation Österreichs durch das Deutsche Reich.

Was die Situation globaler Disparitäten von Entwicklung und Stagnation sowie die binären Codes Nord-Süd, Arm-Reich betrifft, bedarf es ebenfalls des Aufbaus spezifischer Haltungen und Handlungsweisen bei Jugendlichen. Allerdings, wie sollen Lernprozesse organisiert werden, ohne die bereits bekannten Abwehrreaktionen zu provozieren, die durch persönliche Betroffenheiten hervorgerufen werden? Die aktuelle Schulgeographie zeigt, wie Schulbuchbeispiele belegen, kaum didaktisch angemessene Wege auf und setzt statt einer Einbeziehung des Subjekts in Lernprozesse auf schülerferne kognitive Vermittlungsrituale. Dadurch bleiben den Jugendlichen, insbesondere was die Berücksichtigung postkolonialer Perspektiven im Unterricht betrifft, wichtige Einsichten und Erkenntnisse – nicht zuletzt über sich selbst – verwehrt. Ein Ausweg aus diesem Dilemma wäre die Konstruktion schülerorientierter Lernprozesse, die auf den lebensweltlichen Erfahrungen der SchülerInnen aufbauen und ihnen dadurch die Hinterfragung der eigenen Identität im Rahmen einer latent weiterwirkenden Kolonisierungsproblematik – durch die Art und Weise der Darstellung von Ereignissen, Personen und Entwicklungen – ermöglichen.

The year 1988 has proved that pupils do not show positive reactions if the teaching of values and attitudes is based upon too much pressure. Due to the 50th anniversary of the German occupation that year all teaching efforts were coordinated to support an overall critical conscience among Austrian pupils to resist authoritarian structures.

As far as global disparities, development and stagnation as well as the binary codes of North and South or Rich and Poor are concerned, a similar education is required to achieve a specific behaviour among juveniles. But how

to organise teaching processes without provoking the already known defensive reactions caused by personal emotional involvement? Today's school geography is not successful in providing adequate didactic solutions. In spite of organising teaching processes based on the life worlds of pupils teaching rituals are preferred without taking subjective issues in consideration. Therefore young people have little chance of gaining important insights and knowledge concerning postcolonial perspectives including their personal involvement. To overcome this problem the construction of pupil-oriented teaching processes which are based on life world experiences is needed. This way of teaching will enable young people to analyse their personal identity in a world where crucial colonial problems have not yet been overcome.

Christian Vielhaber

Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien  
Universitätsstr. 7, A-1010 Wien, Austria

Tel.: +43-1-4277-48633

Fax.: +43-1-4277-9486

E-Mail: christian.vielhaber@univie.ac.at