

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

THOMAS JEKEL

Imaginierte Geographien in österreichischen Schulbüchern

Zur Verortung von Entwicklung

Erinnern wir uns kurz unserer eigenen schulischen Vergangenheit, und hier speziell an den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht. Die meisten von uns haben diesen Unterricht vermutlich als Transport eines Faktensatzes erlebt, als mehr oder weniger strukturierte Geschichten über bestimmte Raum-ausschnitte. Einige werden sich hier vermutlich an eine eher flächendeckende Vermittlung raumbezogener Fakten erinnern, im Rahmen eines „länderkundlichen Durchgangs“. Jüngeren wurden vermutlich exemplarisch verschiedene Fallbeispiele aus Nähe und Ferne nahe gebracht. In beiden Fällen allerdings wurde wohl in der Mehrheit „Wissen“ über die Ferne mehr oder weniger frontal vermittelt, mit Hilfe von Karten und Statistiken verdeutlicht und in der Folge überprüft. Dabei wurde vermutlich selten die Herkunft oder die Bedeutung des vermittelten Wissens für die Einzelne oder den Einzelnen hinterfragt. Vielmehr wurde ein weitgehend unpolitisches, objektiv erscheinendes Wissen über die Welt geboten.

Anhand des Beispiels der schulischen Berichterstattung über „Indien“ lässt sich einigen der mit diesem Unterrichtsansatz zusammenhängenden Fragen nachgehen: Zunächst, welche Aufgabe erfüllt das in der Schule vermittelte Wissen über „das Fremde“ für unsere eigene Gesellschaft? Welche rethorischen Floskeln werden eingesetzt, um bestimmte Erdräumauschnitte diskursiv zu verorten? Wie wird eine bestimmte Problemstellung räumlich eingebettet? Und nicht zuletzt, wie könnten Möglichkeiten und Grundstrukturen eines alternativen und für die Konstruktion des „Südens“ sensiblen Unterrichts aussehen?

1. Geographieunterricht, Schulbücher und Verortung

„School geography matters“ (Morgan 2003: 446). Gemeint ist damit, dass die Schulgeographie – und ähnlich der Unterricht aus Geschichte – zu einem guten Teil dazu dienen, jene Ideen, Kompetenzen und Einstellungen zu vermitteln, die die existierenden ökonomischen und sozialen Verhältnisse unter-

stützen. Damit dient der Schulunterricht der Legitimation und Unterstützung nationalstaatlichen Handelns.

Der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht ist dabei konstitutiv für die Herstellung statischer Bilder der Welt, indem er weitgehend absolut-(erd)räumliche Beschreibungen einsetzt. Die meisten der im Unterricht behandelten Fragestellungen werden entweder über eine simple Adresse verortet oder die Problemstellung wird aus der erdräumlichen Lage heraus begründet. Die erste Form der Vermittlung bedingt, dass die SchülerInnen mit einem Raumverständnis konfrontiert werden, das nicht ihrer alltagsweltlichen Rauman eignung entspricht. Die zweite Erzählhaltung, die Begründung der Problemstellung aus der Lage, endet in einem kruden (Geo-)Determinismus, der Entwicklungsprozesse auf erdräumliche Lagerelationen reduziert. Die beiden Ansätzen eigene, objektivierende Erzählhaltung verschleiert gleichzeitig, dass es sich um ausgehandelte und angeeignete Bilder bestimmter Raumausschnitte handelt, die intentional eingesetzt werden (vgl. Crawford 2004: 8). Die Erzählhaltung legt dabei nahe, dass die „dargestellten“ Fakten schlicht die Fakten und darüber hinaus stabil sind. Dadurch wird ein kritisches Hinterfragen auf Seiten der SchülerInnen erschwert.

Lefebvre (1993: 25) weist darauf hin, dass dieser Zugang über den absoluten Raum heute nur noch wenig verspricht, und dass er nur unter der Bedingung konservativer Bildungsansprüche aufrechterhalten werden kann:

„The fact is that around 1910 a certain space was shattered [...] the space of [...] classical perspective and geometry, developed from the Renaissance onwards on the basis of the Greek tradition (Euclid, logic) [...] Such were the shocks and onslaughts suffered by this space that today it retains but a feeble pedagogical reality, and then only with great difficulty, within a conservative educational system.”

Mehr noch, die Konzentration auf eine objektivierte und ver-räumlichte Weltbeschreibung, sei es nun anhand von Kulturerdteilen, in einem allumfassenden länderkundlichen Durchgang oder exemplarisch, bedeutet nahezu ein Denkverbot: In Prüfungssituationen sind die so geschaffenen „Räume“ identisch wiederzugeben, alternative Raumkonstruktionen sind nicht gefragt. Eine Anbindung an die Lebenswelt der SchülerInnen wird nicht geleistet. Das bedeutet in der Folge, dass für Entwicklung – in den lokalen wie in den entfernten Köpfen – wenige Möglichkeiten bestehen.

Im Rahmen der Funktion des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts haben nun die Schulbücher die Rolle, legitimierte Formen des Wissens wiederzugeben. Blaut (1998: 46) beschreibt die inhaltliche Genese beeinflusst durch einige *gatekeeper* wie folgt:

„A school textbook is truly a key social document [...]. In the typical case, a book becomes accepted as a high school textbook only after it has been reviewed very carefully by the publisher, school boards and administrators, all of whom are intensely sensitive to the need to print acceptable doctrine. They [...] make it certain that children will only read those facts in their textbook which are considered to be acceptable as facts by the opinion-forming elite.”

Das in den Schulbüchern versammelte „Wissen“ ist folglich das Ergebnis politischer Aushandlungsprozesse, die auf Kontrolle eines bestimmten, nationalstaatlich gewünschten Bildes der Welt abzielen. Inhalte, die in die Schulbücher Aufnahme gefunden haben, sind somit staatlich legitimiert und tragen gewissermaßen einen *official stamp of truth* (Crawford 2004: 12).

Nun kann aufgrund der Erfahrung an österreichischen Schulen, aber auch international (Morgan 2003: 449) davon ausgegangen werden, dass die zur Verfügung gestellten offiziellen Unterrichtsmaterialien mehr als eine Hilfe zur Erfüllung des Lehrplans sind. Vielmehr stellen sie in vielen Fällen den De-facto-Lehrplan dar, der nicht selten den globalen Bildungszielen der Lehrpläne erheblich widerspricht. Es lohnt daher, die Schulbücher aus Geographie ein wenig genauer unter die Lupe zu nehmen und hinsichtlich ihrer politisch akzeptierten Bilder von der Welt zu untersuchen.

Für die Darstellung des Fremden kann vermutet werden, dass die Schulbücher in hohem Maß der Verortung bestimmter Gesellschaften und Gruppen dienen. Mit Verortung ist hier nicht allein die erdräumliche Lage, sondern insbesondere die Bestimmung stabiler Identitäten in sozialer, ökonomischer und religiöser Hinsicht gemeint. Diese Bestimmung wird zentral zur Selbst-Identifikation durch Abgrenzung vom anderen eingesetzt. Die Abgrenzung wendet dabei in der Regel Formen der Exotisierung, der Objektivierung von kulturellen Merkmalen an. Hierbei findet typischerweise eine Abwertung und ein Absprechen von Rationalität und Organisationsfähigkeit statt. Diese Konstruktionen des Fremden in Schulbüchern wurden zuletzt von Morgan (2003), Hamann (2004) sowie Crawford (2004) als in nationale Ideologien eingebettet thematisiert.

Was bedeutet nun die Verortung für die schulische Darstellung von Entwicklung? In einer ersten Vermutung ist davon auszugehen, dass Entwicklung selten an jenen Raumausschnitten demonstriert wird, denen zuvor die Entwicklungsfähigkeit abgesprochen wurde. Für diese Raumausschnitte ist davon auszugehen, dass stattfindende Entwicklung im Rahmen der Schulmaterialien keine Rolle spielt. Weiters ist aufgrund der postulierten Stabilität der Darstellung „entwicklungshindernder“ Verhältnisse anzunehmen, dass auch die Dis-

kurse in den Schulbüchern weitgehend auf die Diskurse der Kolonialzeit zurückzuführen sind, wenn sie auch bisweilen ergänzt werden.

Die folgende Betrachtung versucht diese Vermutungen an den wissenschaftlichen und schulischen Repräsentationen Indiens zu belegen. Sie geht dazu zunächst von einer knappen Darstellung der kolonialzeitlichen wissenschaftlichen Darstellungen Indiens aus und diskutiert in der Folge das Material österreichischer Schulbücher.

2. Koloniale Konstruktionen Indiens

Die wissenschaftliche Konstruktion Indiens kann als Teildiskurs des Orientalismus verstanden werden (Inden 2000). Im Rahmen der Orientalismusdebatte wurden die räumlich gebundenen Diskurse über den Nahen und Mittleren Osten in das Zentrum der Betrachtung gestellt. Said (1979: 7) charakterisiert Orientalismus als „hegemony of European ideas about the Orient, themselves reiterating European superiority over Oriental backwardness“. In einer breiteren Einordnung stellt Said die Akteure des Kolonialismus in einen explizit geographischen Zusammenhang (1994: 41):

„Was ich versucht habe, ist eine geographische Überprüfung der historischen Erfahrung [...] So wie niemand von uns außerhalb oder jenseits der Geographie, so ist niemand von uns frei vom Kampf um die Geographie. Dieser Kampf ist komplex und lehrreich, weil er nicht nur um und mit Soldaten und Kanonen geführt wird, sondern auch um und mit Ideen, Formen, Bildern und Imaginationen.“

Said argumentiert, dass die Kolonialisierung nicht zentral eine Invasion des physischen Raumes, sondern viel mehr ein Projekt der Konstruktion kultureller Räume sei. Kolonialismus, Imperialismus und Orientalismus sind in dieser Form als symbolische Konstruktion von Territorien nachzuvollziehen. Dabei seien sowohl die Kolonisierten als auch Kolonisatoren in der Lage, ihre eigenen Konstruktionen auf den Markt der Imaginationen zu tragen, wenn auch mit unterschiedlichen Voraussetzungen.

Inhaltlich wendet sich Said insbesondere gegen Essentialisierung bzw. Normalisierung „fremder“ Kulturen. Mit Essentialisierung meint er die generalisierenden Wesensbeschreibungen östlicher Kulturen, wobei die Akteure einer determinierenden Natur untergeordnet sind. Normalisierung bezeichnet die Generalisierung und konstruierte Homogenisierung von Kultur innerhalb eines bestimmten Raumausschnitts. Das „Wesen“ des „Orients“ sei von den Orientalisten tendenziell wie folgt beschrieben worden: Als von einem Mangel an Energie und Initiative gekennzeichnet; als weitgehend irrational, unreif

oder schlicht anders. Die Europäische Kultur wurde demgegenüber als rational, normal, reif dargestellt, versehen mit Geschichte und aus dieser höheren Regierungsfähigkeit heraus geeignet und berufen, verschiedenen Landstrichen des Orients erheblich unter die Arme zu greifen (Inden 2000: 38):

„Once his special knowledge enabled the orientalist and his country men to gain trade concessions, conquer, colonize, rule, and punish the East. Now it authorizes the area studies specialist and his colleagues in government and business to aid and advise, develop and modernize, arm and stabilize the countries of the so called third world“.

Das grundsätzliche Konzept Saids hat weitgehende Diskussion erfahren. In der Kritik an der Essentialisierung von Kultur ist gleichzeitig auch einer der drückenderen Kritikpunkte der Saidschen Orientalismusbeschreibung aufgehoben: Sie kann nämlich als eine Essentialisierung des Essentialismus aufgefasst werden (vgl. Jewitt 1995: 68; Lossau in diesem Heft). Saids Werk kann in verschiedener Hinsicht kritisiert werden, es schärft jedoch jedenfalls die Sensibilität für Inhalt, Stilmittel und Effekte von Diskursen des Westens über den Orient und, in einem breiteren Zusammenhang, über weite Bereiche der „Dritten Welt“. Dies soll folgend anhand eines spezifischen „Orientalismus“ demonstriert werden: Jenem der Indologie.

Wie sind nun die orientalistischen Darstellungen für den indischen Subkontinent gelagert? Innerhalb des westlichen Orientalismus sind „kulturkreis-spezifische“ Diskurse eingelagert – und zwar sowohl innerhalb des Orients zwischen „hinduistischer“ und „islamischer“ Welt als auch innerhalb des homogenisierten „Indien“. Zu letzteren Diskursen zählen insbesondere auch jene „kleinen“ positiven und exotischen Ausnahmen, die einzelne Gruppen als zwar „wild“, aber „tapfer“ oder „ehrenhaft“ beschreiben (vgl. Jewitt: 1995: 68) – hier sind beispielsweise die Erzählungen über Sikhs (Cohn 1996: 106-111), Gorkhas, Pathanen und Rajputen zu nennen. Diese Bilder werden heute insbesondere in der Tourismusindustrie aktualisiert (Arramberri 2002).

Chaturvedi (2002: 150) weist darauf hin, dass die indische Nation eine Kreation der „Empire-builder“ war – das unabhängige Indien habe somit die koloniale Nation geerbt.

„It was not until 1899 that an Act of Parliament converted ‘India’ from a name given to a kaleidoscopic entity of remarkably diverse cultural landscapes into a geographically bounded, political territory“.

Den Bediensteten der East India Company war frühzeitig bewusst, dass Indien nicht nur im militärischen Sinn annektiert, sondern ebenso in imperiale Wissens- und damit Kontrollsysteme integriert werden musste. Dies geschah hauptsächlich über die Definition und Klassifizierung von Raum, von

sozialen Gruppen, über verschiedene Verfahren der Standardisierung von Sprache, Schrift und Recht und nicht zuletzt durch die sehr klar ökonomisch und herrschaftspolitisch motivierte Einrichtung von Bildungsinstitutionen (Cohn 1996: 3 f.).

Die hegemonialen Diskurse, die Indien konstruierten, sind nach Inden (2000) zentral jene über das Kastenwesen, über den Hinduismus, über die zeitlose Organisation des ländlichen Lebens sowie über die hinduistische Regierungsform.

- Das Kastenwesen wurde dabei als die zentrale Dimension der Unterscheidbarkeit Indiens innerhalb Asiens angesehen; es wurde rassistisch abgeleitet (als eine Funktion der Arisierung Indiens), als Funktion des Herrschaftsanspruches gedeutet sowie für die mangelnde Entwicklung des Kapitalismus am Subkontinent verantwortlich gemacht.¹ Die eindeutige Klassifizierung von Kasten kann allerdings sehr klar dem Census of India (1891-1931) zugeordnet werden, der in seiner in ansehnlichen Tabellen ausgearbeiteten Form 2378 Kasten sowie 43 Nationalitäten auswies. Diese wurden allerdings aufgrund der unsicheren Datengrundlage weitgehend von den Sachbearbeitern manufakturiert (vgl. Inden 2000: 59).²
- Der Hinduismus wurde in den hegemonialen Diskursen als eine imaginative, fantasiegebundene Religion dargestellt, die – nicht zuletzt in ihrer Form auf dem Land – als den „Naturreligionen“ noch sehr nahe geschildert wurde. Ein besonderer Punkt war in dieser Darstellung, dass der Hinduismus immer nur andere Kultur aufgesaugt habe, aber nie selbst Religion und Kultur exportiert habe.³ Diese Darstellung war insbesondere als Begründung für den Import eines westlichen Rationalismus dienlich (Inden 2000: 127 ff.).
- Das „indische Dorf“⁴ als weitere zentrale Kategorie indologischer Diskurse wurde als Ausdruck einer statischen, antiken Gesellschaft angesehen – sozusagen als Museum auch der prämodernen europäischen Siedlungsformen. Dabei wurden die Dörfer als autarke, nur nach innen wirtschaftende Einheiten gedacht, die in sich über die Kastenzugehörigkeit organisiert waren. In einer idealisierten Form findet sich das Dorf – etwa in romantischer Literatur – als Mittelpunkt ländlicher Idylle wieder, die auch heute noch gerne in Reiseberichten in Anschlag gebracht wird.
- Die hinduistische Regierungsform wiederum geht von schwach institutionalisierten, oppressiven, despotischen Staatsformen aus, die ebenfalls mehrheitlich nur erste Weiterentwicklungen der Stammesorganisation darstellten und daher keine größeren Imperien bilden konnten.

Insgesamt gehen die wissenschaftlichen Darstellungen dabei von einer weitgehenden Stabilität der Verhältnisse aus. Dies wird innerhalb der orientalistischen Diskurse verdeutlicht, indem Indien die Funktion eines „Schwammes“ (Inden 2000) zugewiesen wird, der vorbehaltlos fremde Kulturen aufsaugen würde.

3. Indien in österreichischen Schulbüchern

Können diese hegemonialen Diskurse in den österreichischen Schulbüchern des letzten Jahrzehnts nachgewiesen werden? Welche Bilder werden heute aktiv – mit dem amtlichen Gütesiegel versehen – konstruiert? Gibt es jenseits der klassischen Diskurse aus der Kolonialzeit neue „hegemoniale“ Erzählungen über große Teile dessen, was wir „Süden“ nennen? Und ergibt sich daraus für entwicklungspolitisch Interessierte ein Handlungsbedarf, sich hier verstärkt einzubringen? Für eine erste Beantwortung dieser Fragen wurden österreichische Schulbücher und die „Lehrer-Begleithefte“ der letzten Dekade herangezogen (vgl. Jekel 2003).⁴ Dabei wurde sowohl die textliche als auch die bildliche Gestaltung einer groben Analyse unterzogen. Es geht dabei um die Rekonstruktion des hier kollektiv vermittelten Bildes eines bestimmten Raum-ausschnitts, weniger um einen Vergleich der angebotenen Werke, daher sind die Zitate auch nach Themen gruppiert. Unter dem Begriff „Indien“ wurden jene Gebiete zusammengefasst, die ehemals unter der Verwaltung Britisch-Indiens standen, also die heutigen Staatsgebiete Indiens, Pakistans sowie, etwas mutwillig, Nepal.

Als Grundlage dienten alle Text- und Bildstellen, die dieses Konstrukt „Indien“ betreffen. Insgesamt wurden somit 42 Textstellen und insgesamt 137 Abbildungen erfasst. Anders als in Saids und Indens Analysen, die jeweils für eine bestimmte Zeit richtungweisende wissenschaftliche Werke bzw. Werke der Weltliteratur analysierten, musste hier auf relativ kleine Textstücke zurückgegriffen werden, aus denen ein Gesamtbild rekonstruiert wird. Weitgehend ausgenommen von der Darstellung blieben schulstufenspezifische Ausdrucks- und Komplexitätsniveaus sowie die oft mit der Darstellung des kulturellen und wirtschaftlichen tief und in geodeterminischer Manier verbundene Darstellung der physischen Umwelt.

Indien, so informiert uns EMW 5⁵ noch 1985 (S. 66 f.) in dicken Lettern, „ist und bleibt ein Agrarstaat“. Die Verfasser folgen weiterhin den wissenschaftlichen Texten des 18. und 19. Jahrhunderts, denn: „der überwiegende Teil der Inder lebt noch auf dem Lande, wo das Kastenwesen über 30 Jahre nach seiner offiziellen Abschaffung noch immer das Leben der Menschen bestimmt und

jegliche wirtschaftliche Entwicklung behindert“ (ebd.). Das Kastenwesen wird sodann breit als Grundlage der indischen Gesellschaft dargestellt. Eingerahmt und unterstrichen wird die Darstellung durch eine Abhandlung über die „primitive Dorfwirtschaft“, die von Vergeudung und Mangel geprägt ist (a.a.O.: 65), und selbstverständlich von antiker Tauschwirtschaft. Die bildliche Darstellung der genannten Landwirtschaft besteht folgerichtig in der Abbildung traditioneller, manueller Bewirtschaftungsformen, die textliche Fassung in einer Mischung von Verwunderung über die Exotik und handfester negativer Bewertung. Doch Hilfe ist nahe: Die „Einführung moderner Produktionsmethoden“ wird von einem westlichen Helfer mit sicher prüfendem Blick überwacht (a.a.O.: 70).

Themenbereich	Flächenanteil (%)
Kaste	25 %
Hinduismus	14 %
Traditionelle Wirtschaft und Dorf	28 %
Moderne Wirtschaft	4 %
Administration	3 %
Armut und Slums	9 %
Sonstige (Demographie, Tourismus etc)	17 %

Tab. 1: Flächenanteile der angesprochenen Themenbereiche
(n = 42, Mehrfachnennungen möglich)

Mit der Umstellung auf die Lehrpläne der 1990-er Jahre und die Abkehr vom länderkundlichen Schema in diesen Lehrplänen sind auch geschlossene Darstellungen etwas seltener zu finden. Allerdings – rein quantitativ und an der den jeweiligen Themenbereichen gewidmeten Fläche gemessen, bilden sich die klassischen hegemonialen Diskurse (die „Essenz“ Indiens) sehr wohl ab: Die Darstellungen zum Kastensystem, zum Hinduismus sowie zur scheinbar auf alle Ewigkeit stabilen Lebensweise der ländlichen Bevölkerung mit ihren traditionellen Bewirtschaftungsmethoden werden auf etwa zwei Drittel der Fläche beschrieben. Daneben bieten Themen der Administration, der industriellen Entwicklung, der demographischen Entwicklung sowie des städtischen Lebens unter besonderer Berücksichtigung der Slums sowie weitere Einzelthemen relativ unbedeutende Teilbereiche (vgl. Tab. 1). Die seit einem guten Jahrzehnt boomende IT-Branche wird in keinem (!) der Textbausteine der 1990-er Jahre thematisiert. Diese Aussagen werden auch mit einer groben Zuordnung der

Abbildungsinhalte unterstützt. Im Vordergrund steht auch hier der Transport eines klassischen Indienbildes, geprägt durch Kastenwesen und Religion sowie durch mehr oder weniger idyllisch anmutende Bilder ländlichen Lebens, die auf die Stabilität dieser Lebensform verweisen. Diese beiden Themenbereiche machen knapp die Hälfte aller Abbildungen aus. Neuere Wirtschaftsentwicklungen werden insbesondere in der grünen Revolution der Landwirtschaft gebracht, spielen aber dennoch eine eher untergeordnete Rolle. Neben die hegemonialen Erzählungen sind aber zwei weitere Bereiche getreten, nämlich jene der Bevölkerungsentwicklung sowie jene der Lebensverhältnisse in den Slums (vgl. Tab. 2). Beide sind wiederum mehrheitlich mit negativen Konnotationen versehen und setzen damit die Tradition der Abgrenzung im Sinn der kolonialen Darstellungen fort.

Neben den reinen Inhalten wurden auch explizite und implizite Bewertungen auf einer groben Skala von -2 bis $+2$ (stark negativ bis stark positiv) erfasst. Die negativen Bewertungen für den Raumausschnitt „Indien“ liegen dabei in der Mehrheit, mit einem Durchschnittswert von $-0,6$, insgesamt finden sich nur 4 schwach positiv wertende Items, die dazu mehrfach auf den „positiven“ Einfluss des Westens hinweisen (nämlich auf jenen der portugiesischen Kolonialisierung in Kerala sowie auf den positiven Einfluss westlicher Beratung bei der Umsetzung der Grünen Revolution).

Themengruppe	Anzahl absolut	Anteil (%)
Kaste & Religion	21	19
Dorf und traditionelle Wirtschaft	31	28
Moderne Wirtschaft & Technologie	12	11
Stadt allgemein	8	7
Slums	16	15
Demographie	14	13
Alltag	8	7

Tab. 2: Abbildungen nach Themengruppen
(Quelle: Österreichische Schulbücher gem. Literaturverzeichnis, n=110)

Neben rein quantitativen Aussagen lohnt ein genauerer Blick auf die Argumentationsstrukturen zur Erklärung der gegenwärtigen Wirtschafts- und Lebensverhältnisse auf dem Subkontinent. Den Indien durch europäische Gelehrte zugeschriebenen Essenzen wird schnell wieder begegnet.

Eine Kurzgeschichte, zusammengestellt aus den neueren Quellen: „Das Kastenwesen entstand zwischen 1500 und 1250 vor Christus auf Grund ras-

sischer Gegensätze zwischen Ariern und Draviden“ (RGW 5 1997: 147) ... „Insgesamt gibt es etwa 3000 Kasten“ (ebd.) ... „jede Kaste hat ihr typisches Krankheitsbild“ (EMW 5 1996: 125) ... „Die zweite Wurzel des uralten Gesellschaftssystems ist [...] der Hinduismus [...]. In Indien ist das ganze öffentliche und private Leben religiös bestimmt“ (Vernetzungen I 1997: 128 f.) ... „[...] bildete jedes Dorf [...] eine wirtschaftliche Einheit [...]. Der Einzelmensch konnte sich in der Familien- und Dorfgemeinschaft sicher fühlen“ (RGW 5 1997: 147) ... „Obwohl die Dorfgemeinschaft ihre Mitglieder früher schützte, bildeten die Dorfbewohner doch niemals eine soziale Einheit“ (ebd.!: 148) ... „Durch die Einflüsse der Industrialisierung wurde die bereits geschädigte indische Gesellschaft nunmehr gespalten“ (RGW 5 1997: 48) ... „Typische Baustelle’ in Indien: Viele Arbeiter – wenige Maschinen“ (Bildunterschrift, PQE 1: 1995: 71) ... „Scheinbares Chaos und äußere Hoffnungslosigkeit sind vielleicht Voraussetzungen für schöpferisches Überleben in Indien“ (Lehrerhandbuch BE 1996: 39) ...

Die Imagination der Geographien Indiens wird durch eine weitere Tatsache unfreiwillig offen gelegt: Horizonte 2 (1991: 26 f.) etwa beschäftigt einen Jugendbuchautor, der Lebensgeschichten von Kindern in Kalkutta konstruiert und ihnen auch Träume und Liedtexte – selbstverständlich gereimt auf Deutsch – in den Mund legen darf.

Betrachten wir abschließend einen aktuellen Einzelfall. geo-link 4 (2003: 78-86) stellt „Indien aus dem Blickwinkel der Frauen“ vor. Den Einstieg in die Unterrichtseinheit bildet die erdräumliche Lage und ein Flächenvergleich mit Österreich. Darauf folgt ein Zitat aus dem United Nations Report 1980, das die globale Schlechterstellung von Frauen belegt. Diese soll nun (zufällig?) am Beispiel Indiens aufgearbeitet werden. Dann folgt eine kurze Beschreibung unterschiedlicher Lebensverhältnisse, eingebettet in eine nahezu unverschleierte länderkundliche Darstellung. Die Lernbegriffe in der durchlaufenden „Info-Spalte“ lauten (ungekürzt) wie folgt: ethnisch; Indien; Indira Gandhi; Grüne Revolution; Mantras; Sari; Kinderarbeit; Kaste; Sanskrit; Soziologen. Die zusammenfassende Seite 86 schließt mit den wichtigsten Begriffen: „Indien – Kinderarbeit – Kaste“. Dem Thema der Überschrift „Indien aus dem Blickwinkel der Frauen“ sind somit bei gutem Willen genau zwei Begriffe gewidmet, nämlich „Indira Gandhi“ und „Sari“. Der Haupttext unterstützt diese Gewichtung: Eine gute halbe Seite wird durch Zitate aus „polyglott“ und „Bertelsmann Länderlexikon“ bestritten und zeigt die Vielfältigkeit des Landes auf, eine weitere die Bevölkerungsentwicklung, danach findet sich eine nicht nach Geschlecht differenzierte Karte des Analphabetismus. Das Unterkapitel „Kinder – besonders Mädchen – müssen arbeiten“ zeigt insgesamt fünf Buben

bei der Kinderarbeit, kein Mädchen; den Abschluss bilden eineinhalb Seiten über das Kastenwesen.

Eingebettet in diese doch eher unverbundenen Informationen finden sich dann doch noch zwei Seiten (S.79/80), die sich tatsächlich mit dem Verhältnis der Geschlechter beschäftigen. Zum einen ein offensichtlicher Lehrtext, zum anderen die Beschreibung „Jasvir und Radja heiraten“. Gehen wir zunächst geflissentlich darüber hinweg, dass die Namen der beiden vertauscht wurden. Der Text ist offensichtlich „aus der Perspektive eines Inders erfunden“. Nach einer kurzen Beschreibung der Riten wird das schnell klargemacht. „Anschließend entzündet der Priester ein Feuer. In der Gestalt des Feuers ist Brahma – unser Schöpfergott – anwesend.“ Es folgt eine weitere Beschreibung, die im Satz gipfelt: „Sie sind verheiratet, die Frauen im Festzelt schreien“. – Der umgebende Lehrtext wartet mit offensichtlich regional auf Indien konzentrierten Problemen auf: „Das Geschlecht eines Menschen ist in Indien sehr bedeutend [...] Der Schulbesuch kostet Geld und viele Eltern sind nicht bereit, dieses Geld für ein Mädchen auszugeben.“

Überschrieben ist dieser Abschnitt übrigens mit „Frauen – die größte Minderheit Indiens.“ Im gesamten, neunseitigen Textteil „Indien aus dem Blickwinkel der Frauen“ sind Frauen nicht einmal eine Minderheit. Aus dem Blickwinkel der Frauen stammt nicht eine Textzeile. Dafür werden nahezu alle hegemonialen Erzählungen zumindestens unterschwellig wieder eingebracht, die thematische Wandlung dient hierfür nur als etwas verunglückter Aufhänger.

4. Zwischenbilanz

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass in den textlichen Teilen die hegemonialen Diskurse nach wie vor zu einem guten Teil nahezu wörtlich wiedergegeben werden. In Bezug auf die eingangs angestellten Vermutungen kann zunächst mit einer gewissen Verwunderung festgestellt werden, dass Entwicklung in der Darstellung der Schulbücher eine völlig untergeordnete Rolle spielt. So findet sich der Begriff in Verbindung mit einer Zeitleiste lediglich bei der Behandlung der Demographie. Ausgespart bleiben hingegen die wirtschaftliche Entwicklung, die Veränderung der Einkommen oder der Agrarproduktion. In allen diesen Fällen müssten wohl auch positive Meldungen eingebunden werden. Ein einfacher Vergleich der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung müsste wohl zu Ungunsten Europas ausfallen, betrachtet man die Kurven des BIP des letzten Jahrzehnts als einen möglichen Indikator. Stattdessen wird weiterhin von objektivierenden und generalisierenden Beschreibungen ausgegangen, die Religion und Sozialordnung als Hemmfaktoren für ei-

ne Modernisierung und Entwicklung auf breiter Basis darstellen. Obwohl die analysierten Schulbücher eine Zeitspanne von etwa zwei Jahrzehnten abdecken und dabei unterschiedliche Lehrpläne repräsentieren, ändert sich in der Struktur der Darstellung wenig.

Dies stimmt auch dann, wenn Bereiche bereits widerlegt sind. Die Essenz Indiens sind in der Darstellung österreichischer Schulbücher weiterhin das Kastenwesen, der Hinduismus sowie das indische Dorf, etwas ergänzt durch die Darstellungen der Bevölkerungsproblematik sowie von Slums. Auch die geäußerte Vermutung der Zusammenhänge zwischen Chaos, Irrationalität und Überleben stellt eine direkte Bezugnahme auf die klassischen orientalistischen Diskurse dar. Dabei werden – bewusst oder unbewusst – breite Bereiche der Wirtschaft und des Alltagslebens ausgeklammert sowie historisch belegbare Falschangaben weiterhin unterstützt.

Obwohl Indien als ein schulisches Paradebeispiel für ein Entwicklungsland gilt, wird genau über Entwicklung nicht berichtet. Dieses Paradoxon liegt in der zuvor von den Schulbüchern geleisteten Verortung begründet. Wenn ein bestimmter Raumausschnitt und die darin lebenden Menschen pauschal als irrational, zurückgeblieben, ungebildet und chaotisch, in diesen Eigenschaften aber stabil geschildert werden, wäre eine Darstellung von Entwicklung wohl auch schwer begründbar.

Der letzte Befund der Analyse zeigt ein vollkommenes Fehlen „gemeinsamer“ Problemstellungen zwischen dem Hier und – in diesem Fall – dem indischen Subkontinent auf. Die dargestellten „Probleme“ (wie Armut, Geschlechterdifferenz, Probleme der Landwirtschaft und eben auch Entwicklung) werden völlig isoliert dargestellt – ganz so, als ließen sich zu diesen Schlagworten nicht auch Anknüpfungspunkte in der Nähe finden.⁶ Aus Sicht einer intentionalen Abgrenzung ist dies verständlich. Aus Sicht schülerInnenorientierter Lernprozesse vergebte man sich dadurch allerdings eine Reihe von Möglichkeiten, auf die nicht verzichtet werden sollte. Denn genau die gemeinsamen Probleme würden Anknüpfungspunkte in der Alltagswelt der SchülerInnen bieten.

5. Alternativen: Zwischen dem Ende der Verallgemeinerung und dem Aufdecken von Räumen

Welche Schlüsse lassen sich aus den dargestellten Befunden nun für eine „andere“ Darstellung der Welt im Schulunterricht ziehen? Die in den Schulbüchern dargebotene Information macht SchülerInnen sicherlich nicht zum *area studies specialist* im Sinne Indens, wohl aber könnte sie dazu beitragen, dass eine ähnlich geartete Politik in weiten Bereichen der Bevölkerung Unterstützung

findet. Daneben findet ein auf Basis dieser Materialien gestalteter Unterricht offensichtlich keinen besonderen Zuspruch seitens der SchülerInnen (Poenicke 2001; Vielhaber 2000). Bei einer Neugestaltung von Unterrichtsmaterialien sowie für die Unterrichtsgestaltung im Allgemeinen sind somit weit reichende Konsequenzen zu ziehen.

Grundsätzlich gibt es für alternativen Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht zu „fremden Ländern“ – und selbstverständlich auch zu anderen Erdräumauschnitten – mindestens zwei weitere Möglichkeiten, die über eine schlichte Erweiterung der Themenvielfalt der Materialien hinausgehen (vgl. Bachleitner et al. 2004).

Die erste dieser Möglichkeiten besteht in der weitgehenden Auflösung der objektivierenden Erzählstruktur im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht. Hierzu ist insbesondere eine Entkopplung dieser Erzählungen von absoluten Raumkonzeptionen, namentlich vom Adress- und Containerraum, anzudenken. Als Möglichkeit bietet sich an, wenig übersetzte qualitative Interviews und lokale Texte als Basis des Unterrichts didaktisch aufzubereiten. Damit werden einige der vielfachen Übersetzungsschritte und *gatekeeper*, die in der klassischen Schulbuchproduktion maßgeblich beteiligt sind, umgangen. Der derart gestaltete Unterricht erhebt weder den Anspruch auf Vollständigkeit noch auf Korrektheit. Er versucht, indigene Imaginationen bestimmter Problemstellungen und Konflikte zugänglich zu machen, und zwar mit einem möglichst breiten thematischen Zugang. Dies ist für unterschiedlichste Themenstellungen durchaus auch anhand der Internetseiten lokaler Institutionen und Medien möglich, die Konflikte – beispielsweise rund um Wassernutzung oder Energieerzeugung – in ausreichender Breite darstellen, um einen weniger eurozentrischen Unterricht zu gestalten. Ansatzpunkte hierfür bieten sich in allen Schulstufen, wobei sich vielfache Kombinationsmöglichkeiten mit dem Fremdsprachenunterricht bieten.

Der vermeintliche Nachteil dieses Ansatzes liegt in der Schwierigkeit, die Ergebnisse zu verallgemeinern – anders, eine derartige Verallgemeinerung wird nicht einmal angestrebt. Ziel eines derartigen Unterrichts wäre denn auch, sich bestimmte Problemsituationen aktiv anzueignen und kontextabhängig zu gestalten. Damit erscheint der Einsatz konstruktivistischer Lerntheorien zulässig. Gleichzeitig würde die Raumverliebtheit des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts weitgehend aufgehoben. Daneben bietet sich dadurch ein Ansatz, die Dichotomien von Nähe und Ferne nicht unbedingt als Dichotomien von Eigenem und Fremdem erscheinen zu lassen. Vielmehr wird es hierdurch möglich, Probleme der Entwicklung im Schulunterricht an einen „gemeinsamen“ Vorrat von Erfahrungen, Hoffnungen und Problemen zu knüpfen.

Die zweite Möglichkeit verfolgt eine völlig andere Zielrichtung. Sie stellt exakt die Produktion von Raum in das Zentrum des Unterrichts. Damit bezieht sie sich auf die allgemeine Kritik der Schaffung von Raumeinheiten (z.B. „Kulturerdteile“, Regionen) und der dahinter stehenden Mechanismen. Ziel wäre demnach, die Raumkonstruktionen und ihre Folgen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht aufzudecken.

Auf einer allgemeinen und wissenschaftlichen Ebene haben dies unter anderem Lewis und Wigen (1997) vorgenommen. Für Indien kann Palat (2002) beispielsweise zeigen, dass sich die imaginierte Stellung Indiens in Asien immer wieder gewandelt hat. In stark vereinfachter Form wurde Indien in den frühen Darstellungen als Synonym für Asien gehandhabt, und zwar sowohl aus Sicht des Westens als auch aus japanischer bzw. chinesischer Perspektive. Palat verfolgt weiters den „Ausschluss“ Indiens aus Asien im Zuge des wirtschaftlichen Erfolgs von Ostasien und im Besonderen der „Tiger“-Staaten, deren Aufschwung Indien zumindest in den allgemeinen Erzählungen nicht mitvollzogen hat, sieht man von einigen wenigen Hochtechnologie-Enklaven wie Bangalore, Pune, Hyderabad oder Gurgaon ab. Diese wahrgenommene ökonomische Schwäche schloss Indien notwendigerweise aus der „neuen“ Asienkonzeption aus. Mit der Finanzkrise der südostasiatischen Staaten ist allerdings auch diese dominante Erzählung wieder ins Wanken geraten.

In einem Unterricht über die Produktion von Räumen wären somit die dominanten „hegemonialen“ Erzählungen zu thematisieren. Gleichzeitig ist zu zeigen, dass diese Darstellungen intentional – an bestimmte Interessen gebunden – gestaltet werden. Die dominanten Erzählungen können dabei auf jene medialen Angebote rückgebunden werden, die den SchülerInnen geläufig sind. Dies kann auf ganz unterschiedlichen Maßstabsebenen geschehen: Bei den Räumen lokaler Minoritäten, den Räumen des „Fremden“ im näheren Umfeld wie auch anhand jener „Räume“, die aktuell in Schulbüchern und Massenmedien auf einer globalen Maßstabsebene aufzuspüren sind. Entwicklung wird in diesem Zusammenhang in lokalen und globalen Diskursen verortbar. Dabei ist allerdings zu beachten, dass mit dieser Vorgangsweise Essentialisierungen der Diskurse vorgenommen werden, um diese im Unterricht handhabbar zu machen. Es handelt sich somit um eine „taktische Essentialisierung“ (vgl. Lossau 2002). Gleichzeitig wird die Konzeption von Raum in der Behandlung des Fremden von absoluten Raumkonzeptionen verschoben zu einer Konzeption von Räumen als Ergebnis und Medium sozialer Praxis. In dieser Form ist Raum für die SchülerInnen erfahrbar und aus der alltagsweltlichen Wahrnehmung thematisierbar. Gleichzeitig kann die Beschreibung des Fremden als Aspekt der eigenen Raumeignung offen gelegt werden.

Die Lehrpläne enthalten sporadisch Andeutungen in diese Richtung. Die für die analysierten Schulbücher richtungweisenden Lehrpläne gehen beispielsweise davon aus, dass der Unterricht aus Geographie und Wirtschaftskunde beitragen soll zu „Erkennen, wie unterschiedliche Vorstellungen über Völker, Länder und Orte zustande kommen“ (Lehrplan AHS, <http://gw.eduhi.at/lehrplan/ahs58.htm>). In den aktuellen Lehrplänen bietet sich in der neunten Schulstufe die Notwendigkeit, die „Einsicht [zu] gewinnen, dass Gliederungen immer bestimmten Zwecken dienen, dass Grenzen Übergangszonen und die so abgegrenzten Gebiete meist nicht einheitlich sind“. Weiters soll in der zwölften Schulstufe erfasst werden, „wie durch die Zuweisung von Symbolen und Images neue Räume geschaffen werden“.⁷

Die Möglichkeiten für einen alternativen Unterricht über Entwicklung wären somit sowohl auf der Ebene der Lehrpläne als auch auf jener der fachwissenschaftlichen Diskussion gegeben. Entsprechende Unterrichtsmaterialien für die beiden angesprochenen Zielsetzungen fehlen jedoch weitgehend, in den analysierten Schulbüchern sind sie nicht zu finden. Sie sind allerdings vermutlich auch nur schwer in Form von Lehrbüchern zu erstellen, da die Struktur der Lehrbücher und die von den SchülerInnen eingeforderten aktiven Problem- und Raumkonstruktionen einander widersprechen. Gefragt wären demnach Didaktiken der Raum- und Problemkonstruktion und die entsprechende Ausbildung der LehrerInnen, die nicht mehr zentral auf die Schulbücher zurückgreift, sondern lokale und ferne Imaginationen zu nützen versteht.

- ¹ Inden stützt sich hierbei insbesondere auf Darstellungen von Hegel, Mills, Risley, Marx und Weber (vgl. 2000: 56-84).
- ² Auf Grundlage des letzten Census mit Angabe der Kastenzugehörigkeit (1931) werden auch heute noch vielfältige akademische Prüfungsarbeiten erstellt und nicht zuletzt – über die Verräumlichung von Kaste – Wahlkämpfe unterfüttert.
- ³ Eine Darstellung, die eindeutig zu widerlegen ist, z. B. durch die Ausweitung des Chola-Reiches nach Südostasien im 10.-12. Jahrhundert.
- ⁴ Lehrbücher für die mit dem Schuljahr 2004/05 in Kraft getretenen Lehrpläne waren für die Analyse noch nicht verfügbar.
- ⁵ Abkürzungsverzeichnis der einzelnen Schulbücher: siehe Literaturverzeichnis.
- ⁶ Ähnliche Befunde für Lehrbücher aus Geschichte bietet auf globaler Ebene: Crawford 2004: 17.
- ⁷ Lehrplan für die Oberstufe 2003, endgültige Einreichversion vom 6. März 2003.

Literatur

- Aramberri, Julio (2002): Reading the Tourist Mind: Indian Tourism in the Next Decade. In: Singh, Tejvir et al. (Hg.): Tourism Development, Community and Participation. Shaping Eco-Tourism for the Third Millennium. Lucknow, 178-201.
- Bachleitner, Sandra/Horner, Claudia/Jekel, Thomas/Shahnawaz (2004): Re-Imagining India: Alternative Unterrichtsmaterialien. In: GW-Unterricht 93, 88-95.
- Blaut, James M. (1998): The Colonizer's Model of the world. New York: Guilford Press.
- Chaturvedi, Sanjay (2002): Process of othering in the Case of India and Pakistan. In: Tijdschrift voor Economische en Sociale Geographie 93 (2), 149-159.
- Cohn, Bernhard S. (1996): Colonialism and its Forms of Knowledge. The British in India. (= Princeton Studies in Culture / Power / History) Princeton.
- Crawford, Keith (2004): Inter-Cultural Education: the role of school textbook analysis in shaping a critical discourse on nation and society. Conference Paper, Pacific Circle Consortium. <http://iediis4.ied.edu.hk/pcc2004/B-D/Inter-CulturalEducation.pdf>, 15.11.2004.
- Hamann, Berta (2004): Die Achse des Bösen: Erziehung zum Hass oder neutrale Berichterstattung? Die Behandlung der „Schurkenstaaten“ Irak, Iran und Nordkorea in Geographie-Lehrbüchern der USA. In: Endlicher et al. (Hg.): Zwischen Kiez und Metropole. Zukunftsfähiges Berlin im neuen Europa. 29. Schulgeographentag Berlin. (=Berliner Geographische Arbeiten 97) Berlin, 233-236.
- Inden, Ronald B. (2000): Imagining India. London: Hurst.
- Jekel, Thomas (2003): Fremde Länder, unsere Sitten. Indien-Konstruktionen in österreichischen Unterrichtsmaterialien. In: GW-Unterricht 90, 18-26.
- Jewitt, Sahrab (1995): Europe's "Others"? Forestry policy and practises in colonial and postcolonial India. In: Environment and Planning D: Society and Space 14, 67-90.
- Lefebvre, Henri (1993³): The Production of Space. Oxford & Cambridge: Blackwell.
- Linkenbach-Fuchs, Antje (1998): Realisiert sich eine Utopie? Was sich an der Darstellung Indiens unbedingt ändern muss. In: LPB (Hg.): Revision des Indienbildes im Schulunterricht, 43-54. http://www.lpb.bwue.de/publikat/indien/indien_5.htm, 15.11.2004.
- Morgan, John (2003): Imagined Country: National Environmental Ideologies in School Geography Textbooks. In: Antipode, 444-462.
- Palat, Ravi A. (2002): Is India part of Asia? In: Environment and Planning D: Society and Space 20, 669-691.
- Poenicke, Anke (2001): Afrika in deutschen Schulbüchern. (= Zukunftsforum Politik, Nr. 29 B) St. Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Prokop, Tina (2000): „Indigene, lokale“ Kulturen. Von der Instrumentalisierung imaginerter Gemeinschaften in der Entwicklungsarbeit. In: Journal für Entwicklungspolitik 16 (1), 31-48.
- Said, Edward (1979): Orientalism. New York: Pantheon.

- Said, Edward (1994): Kultur und Imperialismus. Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- VDSG (2004a²): Geowissenschaften und Globalisierung. Memorandum zur geographischen Bildung und Erziehung in Deutschland. Bretten.
- VDSG (2004b²): Grundlehrplan Geographie. Ein Vorschlag. Bretten.
- Vielhaber, Christian (2000): Geschichten von Lebenswelten und Weltbildern – Tragfähige Erschließungsperspektiven für eine kritische Geographiedidaktik? In: GW-Unterricht 77, 44-51.

Analysierte Schulbücher

- Blickpunkte = Klappacher, Oswald et al. (Hg., 1997): Blickpunkte. Linz: Veritas.
- EMW 1985 = Kuschnigg, Wolfgang et al. (Hg., 1985): Erde – Mensch – Wirtschaft. Wien: Ueberreuther.
- EMW 1996-1999 = Kuschnigg, Wolfgang et al. (Hg., 1996-1999): Erde – Mensch – Wirtschaft. Wien: E. Hölzel.
- geo-link = Klappacher, Oswald et al. (Hg., 2003): geo-link. Linz: Veritas.
- Horizonte = Lidauer, Rainer et al. (Hg., 1991): Horizonte. Wien: Hölzel.
- LuW = Sitte, Wolfgang et al. (Hg., 1988): Leben und Wirtschaften. Wien: E. Hölzel.
- Panorama = Malcik, Wilhelm et al. (Hg., 1998): Panorama. Wien: E. Hölzel.
- PQE = Klappacher, Oswald et al. (Hg., 1996): Planquadrat Erde. Linz: Veritas.
- RGW = Malcik, Wilhelm (Hg., 1996): Raum – Gesellschaft – Wirtschaft. Wien: E. Hölzel.
- netz = Derflinger, Manfred et al. (Hg., 1998): Vernetzungen. Linz: Trauner Schulbuch.
- Weltbilder = Bittermann, H. et al. (Hg., 1999): Weltbilder. Wien: E. Hölzel.

Abstracts

Die Orientalismusdebatte eröffnet einen neuen Zugang zur Analyse von Unterrichtsmaterialien. Dieser liegt darin, Schulbücher als Medien der Verortung zu untersuchen. Der Beitrag rekonstruiert diese Verortung in Abhängigkeit von den kolonialen Beschreibungen und weist eine weitgehende Übereinstimmung von kolonialen und aktuellen Schulbuchdarstellungen des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde nach. Als alternative Unterrichtsmodelle bietet er auf der einen Seite eine Auflösung der objektivierenden Erzählstruktur auf der Basis individueller „Geschichten“. Daneben schlägt er einen Zugang über gemeinsame Problemstellungen vor. Auf der anderen Seite wird eine schulische Dekonstruktion der Produktion von Raum angestrebt, die für die SchülerInnen die subjektive Raumeignung offen legt.

The debate on orientalism and postcolonialism offers new perspectives for the analysis of official school material. These include ideas about the modalities of the designation of spaces as “ours” and “theirs”. The paper reconstructs the similarities of description in colonial knowledge systems and their respective use in official Austrian school material for geography education. It then proposes two alternative concepts. The first includes geography education that excludes generalization, being based on individualized stories and problems, possibly those common to local and faraway places. The second concept tries to actively deconstruct the social production of space to enable pupils to understand their own appropriation of space.

Thomas Jekel
Institut für Didaktik der Naturwissenschaften
Universität Salzburg
Hellbrunner Str. 34, A-5020 Salzburg, Austria
Thomas.jekel@sbg.ac.at