

# **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

## Editorial

Entwicklungspolitische Themen nehmen in unterschiedlichen Unterrichtsfächern – insbesondere in Geographie und Wirtschaftskunde, Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung sowie im Fremdsprachenunterricht – breiten Raum ein. Die Schule ist dabei eine unter mehreren Institutionen, die Informationen über Entwicklungsprozesse vermitteln. Sie ist allerdings jene Einrichtung, die zentral staatlich legitimierte Bilder „ferner“ bzw. „fremder“ Lebenswelten auf der Basis approbierter Unterrichtsmaterialien transportiert. Für SchülerInnen bedeutet das in der Regel die Konfrontation mit persönlich nicht oder nur schwer kontrollierbaren Fakten. Diese bieten auch kraft ihrer Darstellung vermeintliche Wahrheiten über „ferne Länder“. Damit ist gleichzeitig verbunden, dass sich zunächst wenige Anknüpfungspunkte für schulische Lernprozesse aus individuellen Erfahrungen der Jugendlichen bieten. Schafft man hier allerdings keine Anbindung an ein wie auch immer geartetes Vorwissen auf Seiten der Lernenden, so dürfte das Lernen über „Entwicklung in der Ferne“ auch nur geringe Erfolgsaussichten haben.

Aus diesen beiden Problemstellungen ergeben sich die zwei Themenstellungen des vorliegenden Schwerpunktheftes: Eine Kritik der verwendeten Schulbücher sowie die Suche nach Ansätzen alternativer Unterrichtsgestaltung.

In der Beschäftigung mit Entwicklung im Schulunterricht lohnt es sich, in regelmäßigen Abständen die offiziell transportierten Erzählungen etwas genauer unter die Lupe zu nehmen. Dabei sind auch Übereinstimmungen und Widersprüche mit den ebenfalls offiziellen Bildungszielen der Lehrpläne aufzudecken. Für dieses Heft unternehmen die Autoren Reinhard Krammer (für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung) sowie Thomas Jekel (für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde) diese Aufgabe. Krammer geht dabei insbesondere auf einen historischen Längsschnitt der verwendeten Unterrichtsmaterialien unter bestimmten Lehrplänen auf einer allgemeinen Ebene ein. Er klassifiziert unterschiedliche Didaktiken (Beklemmungs- sowie Betroffenheitsdidaktik) und stellt abschließend fest, dass das Unterrichtsfach nun zwar (auch) den Namen „Politische Bildung“ trägt, eine Didaktik der politischen Bildung jedoch erst zu entwickeln wäre. Jekel stellt anhand eines regionalen Beispiels die Rhetoriken schulisch imaginerter Geographien dar. Diese bilden im Fall des indischen Subkontinents auch heute noch weitgehend koloniale Diskurse ab. Er schlägt einige Strategien der Umgehung dieser Form der Weltbeschreibung vor.

Julia Lossau geht in ihrem Beitrag stärker auf grundsätzliche Probleme der Weltbeschreibung durch Verortung ein, die sie für ein schulisches Einzelbeispiel – verfasst nach bestem Wissen – aufbricht. Sie arbeitet die Diskrepanz zwischen gut gemeinter, integrativer Absicht und letztlich gegenteiliger, nämlich ausschließender Wirkung am Beispiel türkischer KlassenkameradInnen heraus. Daraus entwickelt sie eine alternative Thematisierung des Fremden im Schulunterricht.

Die letzten beiden Beiträge stellen stärker die Lernprozesse seitens der SchülerInnen in den Mittelpunkt. Beide versuchen, Ansätze zur kritischen Reflexion von Entwicklung zu formulieren. Christian Vielhaber betont, dass von oben verordnete Lernprozesse zu einer Abwehrreaktion führen können. Daher ist für eine adäquate didaktische Umsetzung der Entwicklungsproblematik von den Interessenslagen und Betroffenheiten der SchülerInnen auszugehen. Ziel wäre nicht so sehr die Anhäufung von Wissen über Entwicklungsprozesse, sondern die bewusste und reflektierte Positionierung der SchülerInnen. Ulli Vilsmaier bietet Ansatzpunkte, die Dichotomien von Nähe und Ferne im Schulunterricht aufzubrechen. Unter Bezugnahme auf Paulo Freire sucht sie nach Anknüpfungspunkten weltweit ausgreifender Lernprozesse in der Nähe. Sie verweist insbesondere auf institutionelle Partnerschaften als mögliche Lernorte sowie den alltäglichen Konsum als Ausgangspunkt für schulisches Lernen.

Anregungspunkte für die schulische Praxis seitens der Lehrenden bietet abschließend die von Karl Atzmanstorfer zusammengestellte und kommentierte Kurzbibliographie zu alternativen Unterrichtsmaterialien.

Neben den Mitgliedern der Redaktion danken wir insbesondere Hermann Suida, Karl Atzmanstorfer und Sandra Jekel für ihre Hilfe bei der Entstehung dieses Themenheftes.

FRANZISKA HERDIN & THOMAS JEKEL  
SchwerpunktredakteurInnen

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.<sup>1</sup> 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).<sup>2</sup>
- 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.<sup>3</sup> Diese Darstellung war insbesondere als Begründung für den Import eines westlichen Rationalismus dienlich (Inden 2000: 127 ff.).
- Das „indische Dorf“<sup>4</sup> 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).<sup>4</sup> 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 5<sup>5</sup> 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.<sup>6</sup> Aus Sicht einer intentionalen Abgrenzung ist dies verständlich. Aus Sicht schülerInnenorientierter Lernprozesse vergibt 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“.<sup>7</sup>

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.

- <sup>1</sup> Inden stützt sich hierbei insbesondere auf Darstellungen von Hegel, Mills, Risley, Marx und Weber (vgl. 2000: 56-84).
- <sup>2</sup> 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.
- <sup>3</sup> Eine Darstellung, die eindeutig zu widerlegen ist, z. B. durch die Ausweitung des Chola-Reiches nach Südostasien im 10.-12. Jahrhundert.
- <sup>4</sup> Lehrbücher für die mit dem Schuljahr 2004/05 in Kraft getretenen Lehrpläne waren für die Analyse noch nicht verfügbar.
- <sup>5</sup> Abkürzungsverzeichnis der einzelnen Schulbücher: siehe Literaturverzeichnis.
- <sup>6</sup> Ähnliche Befunde für Lehrbücher aus Geschichte bietet auf globaler Ebene: Crawford 2004: 17.
- <sup>7</sup> 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, Sahrah (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 (1993<sup>3</sup>): 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](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 imaginierter 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 (2004a<sup>2</sup>): Geowissenschaften und Globalisierung. Memorandum zur geographischen Bildung und Erziehung in Deutschland. Bretten.
- VDSG (2004b<sup>2</sup>): 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

REINHARD KRAMMER

**„Auf die Einstellung kommt es an!“**

*„Dritte Welt“ und Entwicklungshilfe in österreichischen  
Geschichtslehrbüchern*

Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft stehen – davon geht die Geschichtsdidaktik aus – im Bewusstsein jedes Menschen in einem unauflösliehen Zusammenhang. Daher kann angenommen werden, dass die Probleme, Konflikte und Fragen der Gegenwart und Zukunft durch vertiefte Kenntnis der Geschichte besser zu lösen sind und sein werden (Borries 1994).

Geschichtswissenschaftliche Forschung sollte solcher Intention ebenso verpflichtet sein wie das Geschichtelernen in den Schulen. Guten Geschichtsunterricht zu erteilen bedeutet heute, den Jugendlichen „reflektiertes Geschichtsbewusstsein“ zu vermitteln, das es ihnen u.a. ermöglicht, mit der Geschichtskultur, von der sie umgeben sind, kritisch und kompetent umzugehen und an der Lösung der politischen, sozialen und ökonomischen Probleme der Gegenwart in Kenntnis ihrer historischen Gewordenheit kompetent mitzuarbeiten. (Schreiber 2003; Rösen 2002; Jeismann 1990)

Die neuen, seit dem Jahr 2000 in aufsteigender Form gültigen Lehrpläne für die Zehn- bis Vierzehnjährigen fordern vom Geschichtsunterricht auch nichts weniger ein als das „Erklären gegenwärtiger wirtschaftlicher, gesellschaftlicher, politischer und kultureller Phänomene aus der historischen Entwicklung.“ (Lehrplan der AHS und der Hauptschulen Österreichs. Geschichte und Sozialkunde. <http://www.oepu-noe.at/recht/lp/index.htm>)

Dieses Ansinnen ist so selbstverständlich nicht: Den unterschiedlichsten politischen Systemen war und ist oft das Interesse an der Erzeugung und Vermittlung wirkmächtiger und stabiler Geschichtsbilder zwecks Legitimierung bestehender politisch-sozialer Verhältnisse wichtig. Der Geschichtsunterricht galt lange Zeit als eine der wichtigsten Institutionen zur Einpassung der Jugend in die jeweils herrschenden Gegebenheiten. Die dafür als tauglich erachteten didaktischen Mittel bestanden im Wesentlichen in der Weitergabe eines feststehenden und als unveränderbar deklarierten Wissensbestandes, der von den SchülerInnen rezipiert und reproduziert wurde.<sup>1</sup> Die erwartete affirmative

Haltung der Edukanden gegenüber einer als monolithisch präsentierten und genetisch strukturierten Geschichte sollte in einer grundsätzlich bejahenden und emotional verankerten Übereinstimmung mit der jeweiligen politisch-sozialen Verfasstheit der Gegenwart münden. Gegenstand des Bemühens war aber stets: Die eigene Nation und der eigene Staat. In einem so konzipierten Unterricht pflegt(e) der Raum für kontroverse Sichtweisen, problemorientiertes Herangehen an die Geschichte, Herausbildung von individuellen Einstellungen, Haltungen und Urteilen der Jugendlichen ebenso gering zu sein, wie die Bereitschaft, sich mit anderen als den eigenen politischen und kulturellen Traditionen und Wertmaßstäben intensiver auseinander zu setzen. Die Bereitschaft der SchülerInnen, aktiv über Lösungen lokaler und erst recht globaler Probleme und Konflikte nachzudenken und daran mitzuwirken, stellte kein erwünschtes Resultat historischen Lernens dar und diesbezügliche pädagogische Bemühungen blieben dementsprechend marginal.

Der Geschichtsunterricht hat an dieser Tradition schwer zu tragen. Rituale erweisen sich nämlich in der Unterrichtspraxis in aller Regel als überaus lang-  
lebig, die Kontinuität didaktischer und methodischer Mittel pflegt auch dann noch aufrecht erhalten zu werden, wenn sie ihre sinnvolle und vernünftige Anbindung an pädagogische Zielvorstellungen längst verloren hat. Geschichtsunterricht neigt auf Grund dieser Tradition immer noch zur Weitergabe unumstößlichen Wissens: Was in der Gesellschaft umstritten ist, erscheint im Geschichtsunterricht als Konsens, und wo die Wissenschaft noch vor Problemen steht, da sieht sie der Geschichtsunterricht als gelöst (Krammer 2003a).

Galten früher die erzieherischen Bemühungen der Geschichtslehrer vor allem den „richtigen“ Einstellungen und Haltungen der SchülerInnen, die vor allem anderen die Identifikation mit der eigenen Nation, dem Staat und seiner Verfasstheit zu garantieren hatten, so fußten die didaktischen Konzepte auf der Überhöhung des Eigenen, Vertrauten und Verwandten und in einer Negation oder Geringschätzung des Anderen und des Fremden.

Der österreichische Geschichtsunterricht hat einige dieser befremdlichen Eierschalen abgeworfen, der traditionellen Überhöhung der europäischen (Staaten-)Geschichte soll durch entsprechende Gewichtung des Außereuropäischen<sup>2</sup> begegnet werden. Das Monopol der politischen Ereignisgeschichte wird heute durch weitere Paradigmen ergänzt<sup>3</sup> und eine auf Reflexionsfähigkeit orientierte Politische Bildung – durch die 2004/2005 wirksam werdenden Oberstufen-Lehrpläne der Allgemeinbildenden Höheren Schulen ein konstitutiver Bestandteil des Geschichtsunterrichts in den 7. und 8. Klassen – ist nicht länger auf Uniformität der politischen Einstellungen und auf eine staatsbürgerliche Tugendlehre hin konzipiert. Die logistischen Voraussetzungen für einen

Unterricht, welcher der Geschichte der so genannten „Entwicklungsländer“ den gebührenden Raum gibt, ihre Probleme zu den unseren macht und dabei vorgefertigte Einsichten und Lösungen vermeidet, sind heute gegeben. Zweifel, ob der Geschichtsunterricht in der Praxis die Chancen nutzt und den SchülerInnen eine eigenständige Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglicht, sind jedoch nicht unangebracht – zu groß haben sich die Inkubationszeiten zwischen dekretierter Reform und praktischer Konsequenz bisher erwiesen, zu konsistent zeigten sich Routine und Kontinuität in Methodik und Didaktik.

Lehrbücher sind nach wie vor die zentralen Medien im Geschichtsunterricht; die Anstöße für die Unterrichtspraxis, die von ihnen ausgehen, sind auch dann gar nicht wichtig genug einzuschätzen, wenn sie nicht zur pädagogischen Mitte des Unterrichts avancieren. Für die Unterrichtsrealität haben sie wohl deutlich mehr Gewicht als die Lehrpläne selbst – und sei es nur, dass sie für GeschichtslehrerInnen zur Quelle ihres Wissens werden oder als Grundlage für ihre Unterrichtsvorbereitung dienen. Es ist daher ein ganz wesentliches Kriterium, von welcher Qualität jene Informationen sind, die dieses Medium den LehrerInnen und SchülerInnen bei der Thematisierung der „Dritte-Welt-Problematik“, der (Entwicklung von) Unterentwicklung, des Nord-Südkonfliktes und der „Entwicklungshilfe“ anzubieten hat.<sup>4</sup> Angenommen werden darf, dass dieses Thema im Geschichtslehrbuch selbst Geschichte hat, und zu fragen ist, inwieweit die AutorInnen die Darstellungsweisen im Laufe der Zeit modifiziert, die Inhalte verändert und die Methodik verbessert haben. Angenommen werden darf aber auch, dass die Tendenz zur Gesinnungsdidaktik weiter besteht, dass Kontroversen sich nicht im Schulbuch wiederfinden und dass auch dort Lösungen und die richtigen Wege angewiesen werden, wo in Wissenschaft, Gesellschaft und Politik die unterschiedlichsten Auffassungen miteinander in Konkurrenz stehen.

Um die Genese der Behandlung des Themas und einen allfällig feststellbaren Wandel zu verdeutlichen, bietet sich ein chronologisch orientierter Zugriff an. In Form eines differenzierten Längsschnittes sollen drei Schulbuchgenerationen jeweils an Hand einiger Schulbücher (Grenzen ergaben sich schon durch die mangelnde Verfügbarkeit einiger Lehrbücher) heuristisch analysiert und die Haupttendenzen und -argumente deutlich gemacht werden.

Die erste Schulbuchgeneration, die dahingehend untersucht wird, ist jene, die auf der Basis der Lehrpläne von 1963 erstellt worden ist, also jene Lehrbücher umfasst, die noch nicht vom Geist der didaktischen Veränderungen im Gefolge der 1968er- Bewegung angeweht worden sind. Der Lehrplan von 1976 hat sich im Unterrichtsfach „Geschichte und Sozialkunde“ nicht verändernd

ausgewirkt, da er sich nicht von dem des Jahres 1963 unterscheidet. Er wird daher auch hier nicht als Zäsur betrachtet.

Der zweite Querschnitt gilt jenen Unterrichtswerken, die aufgrund der neuen Lehrpläne von 1985 publiziert wurden, weil sie die Veränderungen dokumentieren müssten, welche die Geschichtswissenschaft seit den frühen 1970er-Jahren geprägt haben (Borries 1986) und die mit der üblichen zeitlichen Verzögerung auch im Geschichtsunterricht spürbar sein sollten. Schließlich werden jene Lehrbücher ins Auge gefasst, die nach den neuen, stark modifizierten Lehrplänen des Jahres 2000 verfasst worden sind.

## **1. Vorläufige Annahmen**

Hypothetisch wird hier davon ausgegangen, dass in den österreichischen Geschichtslehrbüchern

- die Behandlung der Dritten-Welt-Problematik in den letzten 40 Jahren<sup>5</sup> eine deutlich sichtbare Veränderung in qualitativer und quantitativer Hinsicht erfahren hat, dem wissenschaftlichen Erkenntnisstand und dem politischen Anforderungsstatus aber nur mit beträchtlicher Verzögerung entsprochen wurde.
- die Ursachen für die wirtschaftlichen Probleme der Dritten Welt im Laufe der Jahre immer differenzierter dargestellt werden: Übergeordnete (Lern-) Ziele müssten deutlich, eine Anbindung an Leitbilder der globalen Gerechtigkeit und Solidarität oder an die Mitverantwortung der Industriestaaten merkbar werden.
- die Bemühungen, Vorurteile gegenüber anderen, fremden Kulturen und Gesellschaften abzubauen und Einsichten in die Bedingungen ihres Andersseins zu vermitteln in den jüngeren Schulbüchern stärker spürbar werden.
- die Darstellung der von den Industriestaaten geleisteten Entwicklungshilfe von einer anfänglich affirmativen zu einer später immer stärker werdenden kritischen Grundhaltung wechselt.
- der Entwicklungsbegriff zunehmend differenzierter und kritischer verwendet wird.
- reduktionistische globale Gliederungsmodelle (Nord-Süd, Industrie-/Entwicklungsländer, Einteilung in verschiedene Entwicklungsstufen nach wenigen komplexen Kriterien) wegen der immer stärker werdenden weltweiten Verflechtung zunehmend als unbrauchbar angesehen und durch eine relativierende Gliederung in Kulturräume ersetzt werden.

- eine anfängliche Gewissheit, über probate Lösungskonzepte zu verfügen, einer produktiven Ungewissheit weicht.
- eine Bereitschaft der SchülerInnen zur verständnisbereiten Begegnung mit dem Fremden zunehmend gefördert wird.

## **2. Die Lehrbücher der 1960er- und 1970er-Jahre: Die Zeit der Beklemmungsdidaktik**

Die Lehrbücher der 1970er-Jahre zeichnen die Problematik in einigen grundlegenden Aspekten in signifikanter Übereinstimmung. Das Elend und die Not in den Ländern der Dritten Welt und seine Ursachen werden in allen Büchern in ähnlicher Weise angesprochen. Die SchulbuchautorInnen siedeln die Ursachen der Probleme – allerdings mit unterschiedlicher Akzentuierung – vorwiegend in den jeweiligen „Problemzonen“ selbst an: Als primärer Faktor, der die Not dieser Länder auslöst, wird von den Lehrbüchern übereinstimmend die „Bevölkerungsexplosion“, also die „sprunghafte Vermehrung der Weltbevölkerung“, hervorgerufen durch die Entwicklungsländer, angenommen. Die Nahrungsmittelproduktion könne damit nicht mehr Schritt halten, Hungerkatastrophen seien die logische Folge (GfO 4: 328). Für die Zunahme der Bevölkerung in der Dritten Welt, die als überaus bedrohlich für die übrige Welt geschildert wird, finden die AutorInnen allerdings recht unterschiedliche Begründungen: So sehen jene des einen Lehrwerkes in der Senkung der Todesrate „auf Grund der wesentlichen Verbesserung der sanitären Verhältnisse vor allem in den Entwicklungsländern“ den eigentlich auslösenden Faktor (GfO 4: 328), andere wieder machen die Tatsache, dass „eine hohe Kinderzahl die einzige Garantie für eine Versorgung bei Krankheit und Alter“ (Geschichte und Sozialkunde 8.Klasse AHS: 200) darstelle, dafür hauptverantwortlich. Da es vor allem „religiöse, soziale und psychologische Momente“ (GfO 4: 331) seien, die nach Meinung der AutorInnen in vielen Ländern der Dritten Welt ein Hemmnis für die notwendige Beschränkung der Kinderzahl darstellten, wird die Lösung des Problems vom vorderhand fehlenden Willen und Problembewusstsein der – nicht näher bezeichneten – „Menschen“ abhängig gemacht. So erscheint es nach Darstellung der Schulbücher der 1960er- und 1970er-Jahre vor allem eine Sache des Wollens in den Ländern der Dritten Welt selbst zu sein, ob das Problem gelöst werden kann oder nicht: „Wenn sich die Menschheit [!] nicht entschließen kann, ihr Wachstum entscheidend einzuschränken“ seien „Hungersnot, Rückgang des Lebensstandards und soziale Spannungen“ die unausbleiblichen Folgen (GfO 4: 330).

Lapidar die Erklärung in einem der Schulbücher: „Weil die Bevölkerung arm und unaufgeklärt ist, hat sie viele Kinder“ (ZVK 8: 186).

Die Ursache der Not wird generell vor allem in der Mentalität der Menschen in der Dritten Welt gesehen, wo es „an den einfachsten Kenntnissen über Bodenwirtschaft und Viehzucht, Hauswirtschaft, Hygiene, handwerklichen und technischen Möglichkeiten, an vernünftiger Regelung der gesamten Wirtschafts- und Lebensweise, an [...] durchdringender wirtschaftlicher Planung“ fehle. „Es fehlt an einer vorsorgenden Vorratswirtschaft, es fehlt ein angemessenes Bildungsniveau...“ (GfO 4: 332)

„Schwer einzusehende Gründe“ wissen die AutorInnen da als für solches Fehlverhalten ursächlich anzugeben, „uralte religiöse Grunderfahrungen“ etwa, die an ein „schwer verständliches, fremdes Bewusstsein“ gebunden seien, von „primitiven Tabu-Vorstellungen bis zu den tiefsinnigen, wiewohl grundverschiedenen Deutungen des Menschen und der Welt in den asiatischen Hochreligionen.“ (GfO 4: 333)

Neben den „religiösen Vorstellungen und dumpfer Schicksalsgläubigkeit“ erweise sich zudem die Unfähigkeit dieser Menschen „intensiv zu arbeiten“ als dem Fortschritt im Wege stehend, wobei die diagnostizierte Trägheit wiederum darauf zurückgehe, dass „zuwenig zu essen“ da sei. (Gsk 81: 198) „Gleichgültigkeit in politischen, sozialen und wirtschaftlichen Angelegenheiten“, hervorgerufen durch Unwissenheit und Analphabetentum, diagnostiziert ein Lehrbuch (ZVK 8: 186) und ein anderes – ansonsten sehr zurückhaltend mit Erklärungen und Urteilen – betont die „übereilte Freigabe durch die einstigen Kolonialherren“, die „durch Stammesgegensätze ausgelöste“ blutige innere Kämpfe zur Folge gehabt hätten (Gsk 4/75: 132).

Überhaupt tendierten die Völker der rückständigen Länder – nach Meinung vieler AutorInnen – zu bedenklich archaischen politischen Praktiken: „Ihre Politiker neigen zur Diktatur, ein dialogisches Verhältnis zwischen Regierung und Opposition ist ihnen nur selten geläufig, alte Stammesfehden werden in neuem Gewande und mit modernsten Waffen ausgetragen“ (Gsk 81: 200).

Begriffe wie „gesellschaftliche Erstarrung“ und „feudale Sozialordnung“ einerseits und „gesteigerte[r] Nationalismus“ andererseits werden mit großer Beiläufigkeit verwendet, sodass sie den SchülerInnen als für die Entwicklungsländer typisch erscheinen müssen. (ZVK 8: 184) „Auffällig ist ferner die Tendenz zu autoritären Staatsformen (Entwicklungs- und Militärdiktaturen), weil die Völker oft für die komplizierten Formen der Demokratie noch nicht reif sind“ (ZVK 8: 186).

Die Rolle der Industriestaaten wird zwar nicht ganz unkritisch, dafür aber recht undeutlich und in vielen Fällen verkläuselt geschildert. „Die Nachwirkungen des Kolonialismus“ seien für die Lage der „unterentwickelten Länder“ mitverantwortlich, so die meisten Lehrbücher, ohne diese Nachwirkungen den SchülerInnen näher zu erläutern (z. B: ZVK 8: 186).

Eine etwas diffuse Abhängigkeit der Entwicklungsländer von den Geldgeberländern wird durchwegs angesprochen, allenfalls noch die Zinspolitik der reichen Länder kritisiert, welche die Sinnhaftigkeit der Hilfe gefährde (GSk 81: 200), ansonsten wird aber über die politischen und ökonomischen Kräfteverhältnisse und deren reale Konsequenzen ein schwer zu durchschauender Schleier aus Worthülsen gelegt. Welche konkreten Informationen sollen Jugendliche Sätzen wie diesen entnehmen: „Die einst herrschenden Mächte und die Vereinigten Staaten kontrollieren [?] noch immer den größten Teil der Bodenschätze und der agrarischen Rohstoffe der ‚Dritten Welt‘“ – und wie sollen sie daraus einen Bezug zur „tiefer werdenden Kluft zwischen Arm und Reich in der Welt“ ableiten können? (ZVK 8:190)

Die AutorInnen legen durchwegs wenig Wert auf klare Aussagen, wenn es um die Politik der westlichen Staaten geht: Ein Lehrbuch informiert etwa darüber, dass die südamerikanischen Staaten „unter starkem wirtschaftlichen und politischen Druck der USA“ stünden, führt diese Andeutung aber ebenfalls nicht näher aus. Die Information, dass alle Versuche in Kolumbien, Bolivien und Chile „eine Änderung der unbefriedigenden Lage herbeizuführen“ gescheitert seien, wird auf diese Weise von den SchülerInnen kaum mit konkreter US-Politik in Verbindung gebracht werden (GSk 4/75: 132).

Welche Ziele sich die Entwicklungshilfe der Industriestaaten konkret setzen sollte, darüber wissen die meisten AutorInnen nur andeutungsweise zu berichten: Es gelte – so der allgemeine Tenor – den Lebensstandard der Entwicklungsländer im Laufe der Zeit dem der Industrieländer anzugleichen, eine Forderung, die durchwegs mit unbeschwertem Optimismus erhoben wird.

Einige signifikante Kriterien kennzeichnen die Darstellung in den Lehrwerken dieser Generation: Die in den Fünfziger- und Sechzigerjahren von einer breiten Öffentlichkeit geteilte Sorge um den außer Kontrolle zu geraten scheinenden und rasant ansteigenden Bevölkerungszuwachs und die dadurch mögliche Bedrohung des Weltfriedens findet ihre Entsprechung im Schulbuch. Das Menetekel vom Auseinanderklaffen der Zahl der Erdbevölkerung und der im besten Fall möglichen Produktion von Nahrungsmitteln wird in einer für junge Menschen überaus beklemmenden Weise an die Wand geworfen. Diese Gefahr, die sich in fataler – aber meist nur angedeuteter – Weise auch auf die Lebensverhältnisse in den Industrieländern auszuwirken drohe, ist der unaus-

gesprochene, aber nichts desto weniger deutlich in den Vordergrund tretende Grund für die ausführliche Behandlung des Themas.

Die geringe landwirtschaftliche Produktivität und die fehlende Industrialisierung, sie sind wieder – man ahnt es schon – primär auf die mentale Rückständigkeit der dort lebenden Menschen zurückzuführen. Die „Bevölkerungsexplosion“ selbst geht, glaubt man dem Zynismus der SchulbuchautorInnen, auf den in diesen Ländern zu konstatierenden Bildungsmangel und – allerdings nicht in jedem Schulbuch – auf die Verbesserung der hygienischen Bedingungen und die erweiterte medizinische Versorgung der Menschen in der Dritten Welt zurück.

Als wesentliches Hindernis stünde einer Verbesserung der Situation die politische Unreife der Entwicklungsländer entgegen, die notorisch zu Diktaturen neigten, deren politische und militärische Machtentfaltung den größten Teil der geleisteten Wirtschaftshilfe verschlänge. Die von den Industriestaaten geleistete Wirtschaftshilfe wird in aller Regel positiv beurteilt, allenfalls ihre Quantität als ungenügend gesehen. Die politische Einflussnahme der Supermächte beurteilen die AutorInnen jeweils nur im Falle der UdSSR eindeutig negativ, die Einflussnahme der USA wird, wenn überhaupt angesprochen, deutlich verharmlost und verbal verschlüsselt.

### **3. Die Lehrbücher von 1985 bis 2000: Der Durchbruch der Betroffenheitsdidaktik**

Die Schulbücher der zweiten hier untersuchten Generation, die zwischen 1985 und 2000 an österreichischen Schulen in Gebrauch gewesen ist, widmen der Problematik „Entwicklungsländer“ – so das Signalwort in allen diesbezüglichen Kapiteln – einen ungleich größeren Raum. Die Probleme der Dritten Welt werden nun vornehmlich anhand ausgewählter Staaten, in der Regel solcher, denen deutlich zu Tage tretende Misswirtschaft nachgesagt werden kann, vorgestellt.

Obligat ist dabei die Strukturierung der Darstellung: Das Elend in der Dritten Welt wird zumeist (exemplarisch) in einem ersten Schritt anschaulich geschildert, dann die Ursachen der Probleme genannt und zuletzt die Entwicklungshilfe der Industrienationen gewürdigt, in den meisten Fällen durchaus nicht ohne kritische Anmerkungen.

Die SchulbuchautorInnen setzen nun vor allem anderen auf die Erzeugung von emotionaler Betroffenheit, ein Prinzip, das der Geschichtsunterricht der Siebzigerjahre prinzipiell als Voraussetzung von Lernprozessen anzusehen geneigt war.<sup>6</sup>

Durch ausführliche Darlegung von Krankheiten und Seuchen samt deren fatalen Auswirkungen auf die Menschen – zumal auf die Kinder – der Dritten Welt, durch Vergleiche etwa des Kalorienverbrauches und der Lebenserwartung von Menschen der Industriestaaten und der Dritten Welt wird in Wort und insbesondere im Bild auf emotionale Anrührung abgestellt. (WdW 3: 291)

Die Zeichnung von Überbevölkerung und Hunger wird in einer nahezu apokalyptischen Dimension weitergeführt, die den SchülerInnen als die größte Bedrohung des Weltfriedens erscheinen muss (GSk 4/92: 111).

Unterentwicklung stellt sich im Schulbuch nun im Wesentlichen – und dieser Aspekt wird neu eingeführt – als das Resultat globaler weltwirtschaftlicher Zusammenhänge dar, die durch die mentalen Defizite, die mangelnde Bildung und die als gegeben angenommene politische Unreife der Menschen in den betroffenen Staaten der Dritten Welt ebenso verstärkt wird wie durch die Nachwirkungen der Entkolonisation.

„In den Sog der Weltwirtschaft mit ihren Produktionsmethoden und Konsumgewohnheiten“ seien die Entwicklungsländer in den letzten Jahrzehnten geraten, lassen da AutorInnen die SchülerInnen wissen und fügen hinzu, dass dadurch ihr „selbstgenügsames Wirtschaftsgefüge aus dem Gleichgewicht geraten“ sei, was durch die Bevölkerungsexplosion noch Verstärkung erfahren habe (WdW 3: 293).

Welche konkreten Informationen die SchülerInnen solchen Andeutungen entnehmen sollten, ist dabei ebenso fraglich wie die Kompetenz der SchülerInnen, Begriffe wie „Produktionsmethoden“, „Konsumgewohnheiten“ und „selbstgenügsames Wirtschaftsgefüge“ inhaltlich aufzufüllen.

Übereinstimmend betrachten nun die SchulbuchautorInnen das Gefälle zwischen den Preisen der aus den Ländern der Dritten Welt exportierten landwirtschaftlichen, handwerklichen sowie den im Bergbau gewonnenen Produkten und den Preisen der Industriewaren als einen der Hauptgründe für die Probleme (WdW 3: 293). Über die Ursachen dieses Gefälles wissen die Lehrbücher allerdings wenig zu berichten.

Die Erträge für die Rohstoffproduzenten würden jedenfalls immer geringer ausfallen, die Gewinne aus dem Verkauf industrieller Fertigprodukte aber steigen, was zur Folge habe, dass der Abstand im Lebensstandard zwischen reichen Industrieländern und armen Entwicklungsländern ständig größer werde (SpZ 4: 103; GSk 4/92: 109).

Es ist eines der ins Auge fallendsten Kennzeichen der Darstellung, dass nicht die Analyse der politischen Bedingungen wirtschaftlicher Abhängigkeit im Vordergrund der Darstellung steht, sondern die Klage von der Abwesenheit

der Moral. Die Bedingungen, Grundsätze und Gesetze der kapitalistisch organisierten Wirtschaft bleiben regelmäßig außer Betracht; den Menschen, Unternehmen und Staaten werden durch keine Konkurrenz- und Profitzwänge eingeeengte Handlungs- und Entscheidungsfreiheiten eingeräumt. Wenn – wie in den Schulbüchern dieser Zeit nicht verschwiegen – etwa multinationale Konzerne nach höchsten Gewinnen trachten und zu diesem Zwecke die billigen Arbeitskräfte der Menschen in der Dritten Welt nutzen: Den SchülerInnen musste dies auf Grund der Lektüre ihrer Schulbücher als rein ethisches und daher leicht auszugleichendes Defizit erscheinen.

Die Verantwortung der Kolonialmächte für die schreckliche wirtschaftliche, soziale und politische Situation ihrer ehemaligen Kolonien wird jetzt stärker an der „rücksichtslosen“ Grenzziehung festgemacht, die auf „Stammesgrenzen“, Wirtschaftsbeziehungen und Religionen keine Rücksicht genommen hätte. Wieder muss den SchülerInnen solches als unbegreifliches Versäumnis erscheinen, wird doch die Komplexität dessen, was die AutorInnen „Wirtschaftsbeziehungen“ und „Religionen“ nennen (was unter „Stammesgrenzen“ zu verstehen ist, bleibt überhaupt rätselhaft!) keinem Schüler und keiner Schülerin durch den Text verständlich gemacht. Nur durch derart simplifizierte Darstellung kann dann eine Arbeitsaufgabe so formuliert werden: „Erläutert Folgen der Entkolonialisierung für Afrika“ (GSkPb 8: 98).

Wie in der vorhergehenden Generation der Schulbücher werden auch jetzt die von den AutorInnen übereinstimmend als gegeben angenommenen mentalen Defizite und der Mangel an Bildung als für das Elend mitverantwortlich betont, wobei allenfalls eine größere Vorsicht der AutorInnen merkbar ist, sich nicht dem Vorwurf auszusetzen, Vorurteilen anzuhängen. Die diagnostizierte mentale Unreife der Menschen wird daher jetzt in ursächlichen Zusammenhang mit ihrer Not, hervorgerufen durch jahrhundertelange Kolonialherrschaft, gebracht. Ein wirtschaftlicher Aufschwung sei allerdings schon durch den Umstand erschwert, dass die Menschen dort mit einer entsprechenden Aufklärung „das noch stärkere Eindringen westlicher Gesellschaftsstrukturen“ verbänden (WdW 3: 294).

Um den SchülerInnen solch beklagenswerte mentale Defizite zu veranschaulichen, bemühen die AutorenInnen von „Spuren der Zeit“ ein ebenso bedredtes wie fiktives Beispiel:

„Auf die Einstellung kommt es an!

In der südafrikanischen Transkei versuchte ein afrikanischer Agrarfachmann einem großen Bauern bessere Anbaumethoden beizubringen. Er setzte

moderne Ackergeräte ein, verwendete besseres Saatgut und düngte die Felder. Eine Rekordernste wurde eingebracht. Dann verließ der Agrarfachmann den Bauern. Er hoffte, dieser werde fortfahren, wie er es ihm gezeigt hatte. Doch bei seiner Rückkehr sah er, dass die Frauen wieder wie ehemals den Boden bearbeiteten. Vorwurfsvoll fragte der Berater: 'Wozu denn, glaubst du, habe ich dir gezeigt, wie man eine gute Ernte zustande bringt?' Der Bauer meinte: 'Wozu brauche ich eine gute Ernte? Die letzte war so ergiebig, dass meine Vorräte für einige Jahre ausreichen.'"

Von der sprachlichen Andeutung der Inferiorität des afrikanischen Bauern einmal abgesehen – wem etwas „beizubringen“ ist, der lässt in der Regel Verstocktheit und Resistenz gegenüber Vernunft und Fortschritt erkennen –, die dazu gehörigen Arbeitsfragen beseitigen allen Zweifel, welche Einsichten österreichische SchülerInnen gewinnen sollen: „Welche Einstellung zeigt dieser Bauer? Worin unterscheidet sie sich von der Einstellung eines Bauern in Europa? Was, meinst du, ist leichter zu ändern, die Arbeitsmethode oder die Einstellung?“ (Spuren der Zeit 4: 104)

Der „katastrophale Bildungsmangel“ wird von den meisten AutorInnen als Hauptursache der Rückständigkeit bezeichnet und der Mangel an qualifizierten Facharbeitern, Technikern und Ingenieuren für die ausbleibende Modernisierung der Landwirtschaft und den fehlenden Aufbau einer Industrie verantwortlich gemacht.

Dahingehend informierte SchülerInnen könnten allerdings durch den Blick in ein anderes Schulbuch verunsichert werden, wo eben dieser Aufbau von Industrieanlagen (Stahlwerke und Erdölraffinerien) in manchen Entwicklungsländern als verfehlt kritisiert wird, kämen doch deren Erträge ohnehin nur den reichen Ländern zugute (EuH 4: 121).

Da erweist es sich für SchülerInnen als hilfreich, dass den SchulbuchautorInnen verbürgtes Wissen um die eigentlichen Bedürfnisse der Menschen in den armen Ländern zur Verfügung steht und sie diese Kenntnisse auch in Lerninhalte verwandeln:

„Die Dritte Welt weiß heute, dass die Entwicklung Europas kein Vorbild für sie sein kann. Die geschichtlichen Voraussetzungen für die Industrialisierung sind in Europa einfach anders gewesen.“ Solch vernünftige Selbstgenügsamkeit wird ausdrücklich gelobt, ganz besonders aber jene Regierungen, die „langsam zur Einsicht kommen, dass die Deckung der Grundbedürfnisse ihrer Staatsbürger mit einfacher Technologie leichter erreichbar ist“ (Gm 4: 160).

Mit großer Gewissheit meinen die meisten AutorInnen auch noch in den späten Achtzigerjahren die politische Unreife der Länder der Dritten Welt feststellen und betonen zu müssen (die Parameter etwa zur Messung der politi-

schen Reife der Industriestaaten bleiben unerörtert), wobei dies vor allem für Afrika gilt, wo „die Bindung der Menschen an ihren Staat gering“ sei. Stattdessen sei für die Afrikaner die Stammeszugehörigkeit wichtiger, was wiederum dazu führe, dass Stammesfehden immer wieder „den ganzen Staat“ in einen blutigen Bürgerkrieg stürzten. „Die Gefängnisse sind überfüllt, Mord ist nichts Außergewöhnliches, ganze Gebiete werden verwüstet, die Zahl der Flüchtlinge geht in die Millionen“ (SpZ 4: 102).

Diese ständigen generalisierenden Hinweise auf die „politische Unreife“ der Länder in der Dritten Welt wiegen schwer, müssen diese doch im Verständnis der Jugendlichen die Sinnhaftigkeit jedweder Zusammenarbeit dieser Staaten und Regionen mit den Industriestaaten in Frage stellen. Schon die Tatsache, dass die 120 Länder der dritten Welt keine einheitliche politische Kraft (?) bildeten, sondern in „monarchistisch-feudale Staaten, kommunistische Einheitsparteiensysteme, rechtsorientierte Militärdiktaturen und pseudodemokratische Staaten“ zerfielen, legen ihnen die SchulbuchautorInnen zur Last, ganz zu schweigen von den stets ausführlich geschilderten „Stammeskämpfen“ (EdW 3/88: 120). „Fehlplanungen, Korruption, Verschleuderung von Volkseinkommen für Prestigeprojekte und die Aufblähung des Staatsapparates kennzeichnen in sehr vielen schwarzafrikanischen Staaten die Situation zum Teil bis heute“ (GW 2: 103). Die Schilderung von afrikanischen Herrschern, die ihr Volk ausbeuteten (Mobutu), und der Grausamkeit von Stammeskriegen, geführt wegen des Herrschaftsanspruchs der Regierenden und verbunden mit „hohen Rüstungsausgaben“ (GSk 4/92: 101) müssen jedem Jugendlichen den Sinn westlicher Hilfe vollends fragwürdig erscheinen lassen.

Einige AutorInnen wissen auch von bedenklichen politischen Unzulänglichkeiten in Lateinamerika zu berichten, wo der niedrige Bildungsstand der Bevölkerung dafür verantwortlich sei, dass „das System des Caudillo“ (!) so verbreitet sei – ein „System“, das wegen seiner undemokratischen Struktur ebenfalls der Ächtung der AutorInnen verfällt (GW 2: 106).

Die Folgen solch politischer Reifemängel: „Die ungeheure Verschuldung der Dritten Welt ist etwa zu einem Drittel auf den Import von Industriegütern zurückzuführen, zu zwei Drittel aber auf den Waffenimport!“ (SpZ 4: 103)

Der Blick, den AutorInnen auf andere – fremde – Kulturen und Regionen zu werfen pflegen, ist ganz überwiegend von einem westlich-europäisch geprägten Selbstverständnis gekennzeichnet: Anlässlich der Schilderung der Geschichte der Islamischen Republik Iran nach 1979 informiert eines der Schulbücher die SchülerInnen nicht nur über Ereignisse und Sachverhalte: „Der äußerst reaktionäre Geist wird aus der folgenden Anleitung der religiösen Führer erhellt: Mädchen und Frauen müssen Kopftücher tragen. Mädchen

und Frauen müssen zusätzlich zum Rock lange Hosen tragen...“ (EdW 3/88: 108). Auf diese Weise werden die SchülerInnen angehalten, die Urteile der AutorInnen gleich mit zu übernehmen. Weitere acht ähnlich „reaktionäre“ Vorschriften komplettieren noch das Schreckensszenario.

Eine auffällige Tendenz ist allen Schulbüchern dieser Generation gemein: Während die Rolle der USA ganz besonders in Lateinamerika oft nur angedeutet, jedenfalls aber verharmlost oder gar verschwiegen wird, wird jene der UdSSR betont und ausdrücklich verurteilt.

Ganz unerwähnt kann die Politik der USA in Mittel- und Südamerika auch im Schulbuch nicht bleiben, zumeist begnügen sich die AutorInnen aber mit Andeutungen: „Starke politische und wirtschaftliche Interessen“ seitens der Vereinigten Staaten werden da vermerkt und allenfalls bekrittelt, dass die USA betreffs Lateinamerikas „an wesentlichen Änderungen nicht interessiert“ sei (Gsk 4/92: 107).

Konkret werden die Interventionspolitik der USA und ihre Folgen für die davon betroffenen Länder aber kaum angesprochen. Als Allende in Chile „ohne Rücksichten auf ausländische Interessen“ Reformen durchsetzen will, „stößt er auf den Widerstand der Besitzenden und zahlreicher US-Firmen“ und ein „von den USA gestützter Militärputsch“ bedeutet „das Ende der jungen Demokratie“ (Gsk 4/92: 107). Auch die „rechtsgerichteten Gruppen“ in Nicaragua würden von den USA unterstützt (Gsk 4/92: 107). Nicht eine fehlerhafte oder krass einseitige Darstellung der Rolle der USA ist dabei das Problem, sondern die verharmlosende Diktion: „Auch haben die Vereinigten Staaten bis in die Gegenwart versucht, ihre Vorherrschaft in diesem Raum, den sie gleichsam als ihren Hinterhof betrachten, zu sichern. [...] Einige Male entschlossen sich die Vereinigten Staaten auch, militärisch einzugreifen. So stürzten sie 1989 durch den Einsatz von Truppen den Regierungschef von Panama, der sich am Rauschgifthandel beteiligt hatte“ (SpZ 4: 99).

Die amerikanische Rolle wird so verbal heruntergespielt oder gerechtfertigt, die der UdSSR im Gegensatz dazu ausführlich kritisiert: „Die Sowjetunion hat mehrfach versucht, die unübersehbaren sozialen Missstände für ihr Ziel zu nutzen, auf dem amerikanischen Kontinent Fuß zu fassen. Kuba und Nicaragua wurden auf diese Weise zu internationalen Krisenherden“ (SpZ 4: 99).

Eine fettgedruckte Kapitelüberschrift verkündet in einem Lehrbuch: „Falsch verstandene Entwicklungspolitik: Kommunistische Staaten schaffen sich Einflussbereiche in der Dritten Welt.“ Dabei wird deutlich auf vorhandene Ressentiments der Jugendlichen gegenüber den kommunistischen Staaten, zumal der UdSSR, gesetzt und auf allzu dichte Information verzichtet. Nachdem die SchülerInnen in knappen drei Zeilen über die Wirtschaftshilfe der UdSSR

an Vietnam erfahren haben, wird die Arbeitsaufgabe gestellt: „Vergleicht diese Art der Entwicklungshilfe mit eurer Vorstellung von Hilfe für die Entwicklung des Landes!“ (GSk 4/92: 104)

Nach ganzen vier Zeilen über das durch die „Hilfe“ der Ostblockländer verursachte (!) Elend in Mosambik folgt die Aufgabenstellung an die SchülerInnen: „Bewertet falsch verstandene Entwicklungshilfe!“ (GSk 4/92: 104-105) Was die AutorInnen als richtig verstandene Wirtschaftshilfe betrachten, wird durch die abschließende Aufgabe im selben thematischen Kontext deutlich, werden da die SchülerInnen doch aufgefordert, Berichte zu sammeln über Schwester Emmanuelle, „die Vertraute der Müllmenschen von Kairo“, und über Mutter Theresa, „die Mutter der Slumbewohner von Kalkutta“ (GSk 4/92: 105).

Wie schon in der ersten Generation der Schulbücher schwanken die Lehrbücher zwischen Lob für den Internationalen Währungsfonds, die EWG und die OECD, für die sonstigen nationalen Verbände, die konfessionellen Gemeinschaften und privaten Institutionen wegen ihrer „großzügigen Maßnahmen zur Hilfe an Entwicklungsländer“, die geeignet seien, „die Not in den Entwicklungsländern zu lindern“ (WdW3: 294), und leiser Kritik an den bisher getroffenen Maßnahmen: „Vor allem sollen die Menschen in den Entwicklungsländern mehr und mehr zur Eigeninitiative in der Verbesserung der Lebensverhältnisse gebracht werden“ (WdW 3: 295). Das „Forcieren der Industrien in den Entwicklungsländern hätte nicht entscheidend zur Besserung der Lebensverhältnisse“ beigetragen, so der Tenor in nahezu allen Lehrbüchern. Man neige daher in jüngster Zeit zur Förderung alteingesessener Landwirtschaft und zum Ausbau des Genossenschaftswesens und zur Hebung des Bildungsstandes. „Hilfe zur Selbsthilfe“ wolle erreichen, dass sich die Ernährungsbasis aus eigener Kraft verbreitere (WdW 3: 296).

Entwicklungshilfe wirke „wie der sprichwörtliche Tropfen auf den heißen Stein“ und auch nach drei Jahrzehnten Entwicklungshilfe hätte sich nichts zum Besseren gewandelt (SpZ 4: 103). Ein Ausweg aus dem Dilemma wird meist nur undeutlich skizziert, Kontroversen über den richtigen Weg nirgends angedeutet: Wenn sich – so eines der Lehrbücher – die reichen Länder „zu einer gemeinsamen, selbstlosen Entwicklungspolitik zusammenfinden“ würden und wenn bewirkt werde, dass sich die armen Länder auf lange Sicht selbst helfen könnten (SpZ 4: 103), dann sei das Ziel erreicht. „Gerechtere Verteilung der Güter dieser Erde ist notwendig“, urgieren die AutorInnen eines anderen (GSk 4/92: 101). Freilich, solch diffuser Sprachgebrauch vermeidet eine konkrete Erörterung der Probleme – denn was im ersten Fall unter „selbstloser Entwick-

lungspolitik“ im Detail zu verstehen ist, bleibt genau so undeutlich wie die Konzepte, die einer „gerechteren Verteilung“ zugrunde gelegt werden.

Die Diskussion um die Frage, wie effektive Hilfe zu leisten sei; die Kontroversen, die um die „richtige“ Art „Wirtschaftshilfe“ zu geben, ausgetragen werden – sie finden sich in den Schulbüchern dieser Zeit in keiner Weise abgebildet. Die Problematik wird in „Richtig/Falsch-Kategorien“ verpackt und die Lösung als Frage des guten Willens gesehen:

„Lange Zeit machten UN-Organisationen und westliche Industrieländer eine falsch verstandene Entwicklungspolitik. Sie wollten vorwiegend das wirtschaftliche Gefälle zwischen den Industrie- und den Entwicklungsländern verringern. Die nur auf Wirtschaftswachstum aufbauende ‚Entwicklungspolitik‘ scheiterte. Bei vielen ‚Entwicklungsprojekten‘ stand das Wohl des Geberlandes zu sehr im Mittelpunkt. Die Entwicklungsländer wurden oft als günstige Rohstofflieferanten und willkommene Absatzmärkte gesehen. Die Verbesserung der eigenen schwierigen wirtschaftlichen Situation auf Kosten des Entwicklungslandes darf nicht als ‚Entwicklungshilfe‘ verstanden werden!“ (GSK 4/92: 104)

Der Imperativ des Schulbuches wird der komplexen Problematik effektiver Hilfe natürlich in keiner Weise gerecht. Gedacht wird vornehmlich in quantitativen Kategorien: Die Entwicklungshilfe Österreichs wird von fast allen Schulbüchern als (zu) gering bezeichnet (z.B.: ÖuWG: 185).

Die Vermeidung einer Diskussion über mögliche zukünftige Perspektiven effektiver Hilfe für die Länder der Dritten Welt und die völlige Abstinenz bei der Darstellung unterschiedlicher Konzepte und Wege ist das augenfälligste Desiderat der angesprochenen Schulbuchgeneration.

Die von den jeweiligen AutorInnen befürworteten Wege zu einer wirklichen Hilfe stellen sich als durchaus unterschiedlich heraus – sei es, dass das Heil „in der Abkehr von der Monokultur und der wertgerechten Bezahlung der Rohstoffe und anderer Produkte“ gesehen wird (GSK 4/92: 111), sei es, dass Entwicklungshilfe „vor allem [als] ein Problem der Verteilung der Güter“ deklariert wird (ÖuWG: 183).

Zusammenfassend: Der in den Lehrbüchern der späten Achtziger- und Neunzigerjahre bevorzugte exemplarische Zugang zur Verdeutlichung der Probleme bedient sich einer „Betroffenheitsdidaktik“, deren signifikante Begleitererscheinung das Ersetzen des analytischen Verfahrens durch moralische Appelle darstellt. Auffällig ist die stärkere Berücksichtigung der globalen Verflechtung und die Abhängigkeit der Länder der Dritten Welt von den Industriestaaten einerseits und von den ehemaligen Kolonialmächten andererseits, wobei die Struktur dieser Abhängigkeit recht undeutlich bleibt und allenfalls am Beispiel

des Preisgefälles zwischen Rohstoffen und Fertigwaren erklärt wird. Das Verhalten der reichen Länder wird durchwegs mit moralischen Kriterien beurteilt, wirtschaftliches Handeln wird quasi frei von Zwängen kapitalistischer Produktionsbedingungen gesehen, sodass das Agieren der Industriemächte einzig und allein an ethischen Kriterien gemessen werden kann.

Allerdings ist einzuräumen, dass diesem moralisch-ethischen Appellieren in der Zeit ein durchaus positiver Effekt nicht abzusprechen sein wird: Eine Mobilisierung des Interesses der jungen Generation an der Problematik und die Schaffung eines breiter verankerten Bewusstseins von einer Mitverantwortung für das Schicksal der Menschen in den unterentwickelten Regionen dürfte dadurch nicht ganz verfehlt worden sein.

Die Darstellung fremder Kulturen geht allerdings weiterhin von europäisch-westlichen Standards aus, die jeweils konstatierte Ferne der Entwicklungsländer von solcher Norm gilt als Hindernis für Fortschritt und Wirtschaftswachstum. Entwicklungshilfe wird vorwiegend quantitativ beurteilt, dort wo qualitativ kritisiert wird, bleiben Argumentation und Alternativen blass. Die Vorschläge zur Innovation reduzieren sich auf das Anmahnen von mehr Verteilungsgerechtigkeit und/oder nach verstärkter Hilfe zur Selbsthilfe, die allerdings nicht näher erklärt zu werden pflegt und sich auf den Bildungssektor zu beschränken scheint.

#### **4. Politische Bildung ohne Politikdidaktik: Die Lehrbücher der Gegenwart**

Seit kurzer Zeit sind neue Voraussetzungen für den Geschichtsunterricht an den österreichischen Pflicht- und allgemeinbildenden höheren Schulen geschaffen worden:

Seit dem Jahr 2000 sind für die gymnasiale Unterstufe und die Hauptschulen und ab dem Schuljahr 2004/05 für die Oberstufe der AHS neue Lehrpläne in Kraft. ([http://www.bmbwk.gv.at/schulen/unterricht/lp/abs/Lehrplaene\\_AHS\\_1539.xml](http://www.bmbwk.gv.at/schulen/unterricht/lp/abs/Lehrplaene_AHS_1539.xml))

Durch die mittels dieser Neukonzeption angestoßenen Innovationen bei Inhalten und Methoden und die Verlagerung der Schwerpunkte in den Bildungszielen, die durch die neue Gegenstandsbezeichnung „Geschichte und Politische Bildung“ für die 7. und 8. Klasse der AHS zum Ausdruck kommt, wird dem Geschichtsunterricht heute das *expressis verbis* überantwortet, was schon seit den Siebzigerjahren indirekt von ihm erwartet worden war: Aus historischer Dimension die Orientierungsfähigkeit der SchülerInnen im politischen, sozialen und kulturellen Umfeld ihrer Gegenwart zu entwickeln.

Wenn die SchülerInnen der Unterstufe zum „Erklären gegenwärtiger wirtschaftlicher, gesellschaftlicher, politischer und kultureller Phänomene aus der historischen Entwicklung“ angeregt und zu einer „multiperspektivischen Betrachtungsweise als Bestandteil eines kritischen politischen Bewusstseins“ befähigt werden sollen, dann liegt es auf der Hand, dass derart explizit formulierte Bildungsziele ihren didaktisch-methodischen Niederschlag auch in der Darstellung von Einzelthemen in den Schulbüchern finden müssen. Der Lehrplan fordert zudem in Übereinstimmung mit den Prinzipien der Politikdidaktik (Wehling 1992: 129-134): „Durch den Unterricht sollen die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, die sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen und Abläufe kritisch zu analysieren...“ und er verpflichtet die LehrerInnen das, „was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, [...] auch im Unterricht kontrovers darzustellen.“ Unterschiedliche Standpunkte, verschiedene Optionen und Alternativen seien sichtbar zu machen und zu erörtern.

Das Thema findet sich laut Lehrplan im Lehrstoff für die 4. Klassen unter „Die Auflösung der Kolonialreiche und das Ende der europäischen Hegemonie; Nord-Süd-Konflikte“; im Lehrplan für die 7. Klasse AHS wird die Behandlung der Themen „Soziale, ökologische, politische, wirtschaftliche und kulturelle Ungleichheiten und die Entwicklung von nachhaltigen Lösungsstrategien (Befreiungs- und Unabhängigkeitsbewegungen als Reaktion auf Kolonialismus und Imperialismus; Nord-Süd-Konflikt; Entwicklungshilfepolitik; etc.)“ eingefordert.

Die Bezeichnung „Entwicklungsländer“ oder „Dritte Welt“ wird in den neuen Lehrplänen vermieden. Diese Vorsicht gegenüber problematischer Begrifflichkeit ist in Entsprechung dazu auch in manchen Lehrbüchern spürbar, „Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4“ bezeichnet etwa den Begriff „3. Welt“ ausdrücklich als obsolet, weil zu stark vereinfachend formuliert (S. 120).

„Die Schülerinnen und Schüler sollen ein globales Geschichtsverständnis entwickeln, das von regionalen Bezügen bis zur weltumspannenden Dimension reicht. Ein solches Geschichtsverständnis bildet auch die Basis für das Verständnis gegenüber unterschiedlichen kulturellen Werten und die wertschätzende Beziehung zu anderen gegenwärtigen Kulturen. Der Überwindung von Vorurteilen, Rassismen und Stereotypen ist dabei besondere Beachtung zu schenken. Akzeptanz und gegenseitige Achtung fördert die Identitätsbildung, die für die Entwicklung eines europäischen Selbstverständnisses der Schülerinnen und Schüler notwendig ist.“ Diese Vorgaben durch den Lehrplan lassen einige der bisher anzutreffenden Formulierungen im Autorentext als undenkbar und die bisher dominierende Selbstgewissheit der Texte, die auf jedes Pro-

blem probate Lösungen zu geben sich nicht scheute, als didaktisch inkompetent erscheinen.

Die für diese Untersuchung relevanten Themen erfahren in den neuen Schulbüchern rein quantitativ keine Aufwertung. Ein Umstand, der allerdings nicht primär den AutorInnen angelastet werden kann: Neue, in den Schulbüchern zu berücksichtigende Inhalte wie die Auflösung des Ostblocks, die Kriege in Afghanistan, am Balkan und im Irak und das Phänomen des Terrorismus beanspruchen neuen Raum und die durch den Lehrplan auf Inhalte der politischen Bildung verschobenen Schwerpunkte machen Raffungen der historischen Stoffanteile unumgänglich.

Das Thema verliert in den Schulbüchern – sicher nicht in jedem Fall zu seinem Nachteil – die kapitelartige Konsistenz und taucht in mehreren Abschnitten der Lehrwerke in verschiedenen thematischen Kontexten auf: Bei „Konflikten und Konfliktlösungen“ etwa ebenso wie unter „Globalisierung und Wirtschaftlicher Wandel“.

Der Begriff „Nord-Süd-Konflikt“ wird inhaltlich allerdings alles andere als einheitlich interpretiert, in einem der Bücher finden sich darunter die Unterkapitel Vietnam, China, Indigene Völker, Südafrika, Bürgerkriege in Afrika, Nahostkonflikt, Golfkrieg, Afghanistan und 11. September, ohne dass das Problem der armen Länder separat angesprochen würde (Gl: 102-119).

Die Autorentexte in den verschiedenen Lehrwerken – und das ist doch überraschend – greifen überwiegend auf Altbekanntes zurück. Textpassagen der vorherigen Schulbuchgeneration finden sich unverändert wieder, manch Formulierung wurde – dem Lehrplan wie dem Zeitgeist gleichermaßen entsprechend – leicht modifiziert übernommen. Die in den Lehrplänen nun weniger stringent formulierten inhaltlichen Vorgaben ermöglichen eine breitere Streuung der thematischen Gewichtung. Bei der Schilderung der Ursachen der Probleme bleibt zunächst der Schwerpunkt auf der bisher bevorzugten Argumentation: „Zerstörte Wirtschaft, Korruption und wirtschaftliche Abhängigkeit sind nur einige [der Ursachen]; verschärft wird die Lage durch ein gigantisches Bevölkerungswachstum: Die ohnehin knappe Nahrung muss für immer mehr Menschen reichen. Dürrekatastrophen sorgen zusätzlich für Hungersnöte“ (EuH 4: 81). „Bildungsmangel“ und die „Anfälligkeit für diktatorische und korrupte Regierungen“ werden weiterhin als die Hauptverantwortlichen für die Probleme der Entwicklungsregionen genannt.

In einigen Texten tauchen aber doch neue Aspekte auf: Die Macht, die große internationale Handelsketten über die Produzenten in den armen Ländern ausüben, und die zu einer von den AutorInnen als ungerecht niedrig bezeichneten Entlohnung führe, wird da ebenso angesprochen (ZB 4: 108-109) wie die Kin-

derarbeit in der Dritten Welt, deren Zunahme auf eben diese von westlichen Unternehmen gezahlten Niedriglöhne zurückgeführt wird (DVG 8: 122).

Zumindest ein Schulbuch unterzieht die Rolle des Internationalen Währungsfonds, der von den Industriestaaten beherrscht werde, einer kritischen Betrachtung. Freilich, auch dabei treten moralische und ethische Normen zuungunsten analytischer Systemkritik in den Vordergrund.

Ganz überwiegend werden die Ursachen weiterhin in Versäumnissen und Fehlhaltungen der Entscheidungsträger in den armen Ländern selbst gesehen: Den SchülerInnen muss es in der Tat unbegreiflich erscheinen, warum diese Länder weiterhin versuchen, von der Landwirtschaft zu leben, wissen doch die SchulbuchautorInnen allesamt davon zu berichten, dass dies – weil man dazu so viele Arbeitskräfte brauche und das einen Teufelskreis der Bevölkerungsexplosion in Gang setze – nicht eben vernünftig zu nennen sei. Und damit hänge – so erfahren es die SchülerInnen zumindest aus einem der Bücher – auf irgendeine, nicht näher erklärte Weise ein weiteres Problem zusammen: 95% der Aids-Kranken lebten in der 3. Welt (EuH 4: 81).

Nach dem Abzug der Kolonialmächte hätten viele Staaten den Aufbau der Wirtschaft „versäumt“. Stattdessen hätten sie weiter „billige Rohstoffe für den reichen Norden“ produziert. Daher seien die Länder hochverschuldet. Und als ob diese Unvernunft nicht schon schlimm genug wäre: „In vielen Ländern sind bis zu zwei Drittel aller Schulden auf den Ankauf von Waffen zurückzuführen“ (EuH 4: 81). Ein einziges Buch geht auf den Sachverhalt ein, dass „der überwiegende Teil der Millionen hungernden und unterernährten Menschen in Afrika, Asien und Lateinamerika zu arm ist, um die (vorhandenen) Lebensmittel in ausreichender Menge kaufen zu können“ (GKS: 245). Um an Investitionen zum Aufbau einer Industrie überhaupt denken zu können, müssten sich daher viele Länder immer stärker verschulden.

Mitschuld an diesen Kalamitäten wird wieder der Kolonialherrschaft zugewiesen, die das schwere Erbe der willkürlichen Grenzziehung hinterlassen hätte, die den „ursprünglichen Stammesgrenzen nicht entsprachen“ (Gl 4: 109). „Man bedenke, dass beispielsweise allein in Nigeria Völker mit 248 verschiedenen Sprachen und Dialekten zusammenleben“ (EuH 4: 80). Die Tatsache der Sprachenvielfalt wird in diesem Fall auf recht suggestive Art negativ konnotiert, ein Verfahren, das im Kontext europäischer oder nordamerikanischer Geschichte in den Schulbuchtexten nicht festzustellen ist.

Etwas deutlicher, aber weiterhin in stark verharmlosender Weise angesprochen wird jetzt die Rolle der USA, etwa wenn darauf Bezug genommen wird, dass Lateinamerika – der „Hinterhof der USA“ – von den US-Amerikanern wirtschaftlich ausgebeutet wurde (das Perfekt für diese Aussage ist in den Bü-

chern obligat). Immer wieder hätten die US-Amerikaner Regierungen unterstützt, die den politischen Einfluss und die wirtschaftlichen Interessen der USA in ihrem Land akzeptierten, darunter Militärregierungen und Diktaturen. Aber erleichtert werden SchülerInnen konstatieren, dass alles zu einem guten Ende gefunden habe, denn heute seien die meisten dieser Länder Demokratien (ZB 4: 106). Zwar komme es vor, dass „mächtige Clans oder Diktatoren, die mit Hilfe bestechlicher Beamter das Land ausbeuten“ an der Regierung seien und von „einer ausländischen Macht“ gestützt würden: Aber nähere Informationen über die Stützen solcher Gesellschaft zu geben, erachtet kein Schulbuch für notwendig, allenfalls sind es „westliche Länder“, die als Stützen von Diktatur und Vetterwirtschaft genannt werden (EuH 4: 81).

Häufig wird Ursache mit Wirkung verwechselt, etwa dann, wenn die Armut auf „das starke Bevölkerungswachstum in den armen Ländern, fehlende Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten, unzureichende medizinische Versorgung (in anderen Büchern wird im Gegenteil die Verbesserung der medizinischen Versorgung für die Überbevölkerung verantwortlich gemacht!) zurückgeführt wird und Hungersnöte, Seuchen, Arbeitslosigkeit, Gewalt und Massenelend als daraus erwachsende Folgen bezeichnet werden (ZB 4: 81).

In Maßen differenzierter argumentiert nur ein Lehrbuch, „Durch die Vergangenheit zur Gegenwart“, das das Nord-Süd-Problem und das Problem der Armut in der Ausgabe für die Unterstufe in den Kontext der „Globalisierung“ stellt. Die Armut der einfachen ArbeiterInnen in den Entwicklungsländern wird auf die schlechte Bezahlung durch die großen internationalen Unternehmen zurückgeführt, denen sie ausgeliefert seien; und der Band für die Oberstufe mahnt ein Denken ein, „das auch Rücksichtnahme auf kulturelle Eigenheiten unterentwickelter Regionen und Länder implizieren sollte“, ein Denken, das sich bisher kaum durchgesetzt habe (S. 126). Auch die bisher in allen Büchern vertretene Auffassung von der Unfähigkeit der Völker der Dritten Welt, selbst eine Wende zum Besseren einzuleiten, wird hier – aber eben nur hier – korrigiert: Westliche Beobachter würden die Fähigkeit asiatischer und afrikanischer Gesellschaften, ihre Situation aus eigener Kraft zu ändern, unterschätzen. Um dieses Argument zu stützen, werden die schon heute zu verzeichnenden Verbesserungen der Situation in den Entwicklungsländern herausgestellt, etwa bezüglich der Säuglingssterblichkeit, der Lebenserwartung, der Alphabetisierung und der Kaufkraft. Die Komplexität dessen, was in den Schulbüchern zumeist einfach als „Abhängigkeit“ bezeichnet wird, wird hier zumindest angedeutet: „Schwankungen auf den Rohstoffmärkten treffen die Volkswirtschaften dieser Länder, die meist einseitig auf bestimmte Exportprodukte (z.B. Kakao, Kaffee oder Zuckerrohr) ausgerichtet sind, besonders stark. Fehlende Expor-

terlöse führen zu Kapitalmangel, wodurch die Einfuhr dringend benötigter Lebensmittel erschwert wird“ (S 127). Internationale Konzerne beteiligten sich an der Ausbeutung der Ressourcen – die Abholzung des Regenwaldes wird als Beispiel angeführt – und entzogen diesen Ländern so die Lebensgrundlage. Aber: Diese Informationen finden sich nur in einem der Schulbücher, gleichsam als Ausnahme von der Regel.

Wie ist nun – folgt man den Empfehlungen der Schulbücher – Abhilfe möglich und was können die reichen Länder und jede/r Einzelne dazu beitragen? Findet sich die darüber geführte Diskussion, die verschiedenen aufgezeigten Wege und vertretenen Lösungsansätze im Schulbuch wieder?

In einigen Büchern wird der Begriff „Entwicklungszusammenarbeit“ eingeführt und auf die in der Öffentlichkeit geführte Diskussion über die effektivste Hilfe zumindest verwiesen. Dass die Spenden und Finanzhilfen, wie sie bisher geleistet wurden, nicht unumstritten seien, weil sie die Menschen abhängig machten und ihre grundsätzlichen Probleme nicht lösten, darauf verweisen die AutorInnen zwar in der Regel; die Notwendigkeit, es den Menschen zu ermöglichen, „sich aus eigener Kraft und längerfristig zu helfen“, apostrophieren sie aber allenfalls, erörtern die dazu geeigneten Wege aber kaum. (ZB 4: 109).

Überhaupt sind konkretere Hinweise darauf, wie Hilfe zur Selbsthilfe gestaltet werden könnte, ebenso spärlich wie Anregungen, auf welche Weise Jugendliche durch eigenes Handeln zur Verbesserung der Lage der Menschen in den armen Regionen – wenn auch vielleicht nur symbolisch – beitragen können. Wenn überhaupt, dann wird empfohlen, in den „Weltläden“ einzukaufen oder Produkte mit dem „TransFair-Siegel“ (sic!) zu bevorzugen (ZB 4: 109) oder sich wenigstens durch Kochen von exotischen Gerichten und Hören von Musik aus fernen Ländern mit den Kulturen dieser Länder vertraut zu machen (DVG 8: 159). Ein ansatzweises Bemühen, zu einem verständnisbereiterem Umgang mit dem Fremden beizutragen, ist den meisten der neuesten Bücher nicht abzusprechen.

Zwar wird der Entwicklungsbegriff nun nicht mehr in gänzlich naiver Weise verwendet, aber weder werden (nähere) Informationen über das Prinzip der „anhaltenden Entwicklung“ – wie es der neue Lehrplan einfordert – in den vorliegenden Geschichtslehrbüchern gegeben noch wird auf den breit geführten Diskurs darüber eingegangen. Die Darstellung der Entwicklungshilfe respektive der „Entwicklungszusammenarbeit“ folgt auch heute noch fast ausschließlich einem rigiden „Richtig/Falsch-Schema“, sowohl was das Agieren der 3. Welt-Länder als auch was die Maßnahmen der Industriestaaten betrifft. Unterschiedliche Konzepte für eine wirksame Hilfe werden kaum genannt,

miteinander verglichen oder zur Diskussion gestellt. Eine „produktive Ungewissheit“, wie eingangs von den neuen Schulbüchern erwartet, meinen SchulbuchautorInnen immer noch nicht verantworten zu können.

Die Lösung der Probleme der „Entwicklungsländer“ können SchülerInnen auf diese Weise ebenso wenig als wichtige Herausforderung der Zukunft begreifen, wie sie die Notwendigkeit des Diskurses um die „richtige“ Hilfe durch Entwicklungszusammenarbeit verstehen werden. Dass die politisch-ökonomischen Auseinandersetzungen um die Prinzipien einer „anhaltenden Entwicklung“ keine Erwähnung in den Geschichtsbüchern finden, dass die Diskussion der Frage, ob die heute armen Länder an die dem Westen entsprechenden Quantitäten industrieller Massenproduktion herangeführt werden sollen oder ob ein Umdenken in den Industriestaaten zielführender sei, keinen Widerhall bei den AutorInnen findet, hätte man vor einiger Zeit vielleicht noch mit dem Hinweis auf die Tatsache, dass der Gegenstand der Geschichte eben ausschließlich die Rekonstruktion der Vergangenheit sei, begegnen können. Durch die Einbindung der politischen Bildung in das Unterrichtsfach Geschichte und vor allem durch die fachdidaktisch begründete Fokussierung auf die historische Dimension von Problemen der Gegenwart und Zukunft sollten solche argumentatorischen Fluchtwege heute nicht mehr offen stehen.

Die anfangs ausgesprochene Erwartung, dass die Behandlung dessen, was in Schulbüchern stets als „Probleme der Dritten Welt“ bezeichnet wird, in dem überblickten Zeitraum eine deutliche qualitative Veränderung erfahren habe, kann nur mit größter Einschränkung bestätigt werden. Die Kontinuität altergebrachter Darstellung ist bei weitem auffälliger als die Adaption der Texte an den Stand der gegenwärtigen Diskussion um die Optionen einer effektiven Entwicklungszusammenarbeit. Die Frage der Ursachen wird weiterhin in einer Weise beantwortet, die nicht auf eine höhere Bereitschaft zur Akzeptanz anderer, „fremder“ Kulturtraditionen abzielt, sondern immer noch geeignet ist, den Abstand zur Produktionsweise der Industriestaaten und zu den westlichen Lebens- und Konsumgewohnheiten als signifikantes Zeichen von Rückständigkeit zu interpretieren.

<sup>1</sup> Die Praxis des Geschichtsunterrichts war während des gesamten 19. Jahrhunderts im Wesentlichen gekennzeichnet vom Auswendiglernen und lückenlosen Wiedergeben fertiger Geschichtsbilder, dem allerdings von innovativen Pädagogen das durch die Aufklärung als geistig „mündige“ Tätigkeit des Edukanden hoch eingeschätzte „Räsonnieren“ – allerdings mit wenig Erfolg – entgegengesetzt wurde. Die Folge war die Herausbildung einer reproduzierenden Lerntätigkeit der Schüler im Geschichtsunterricht, eine Tradition, die – was Österreich betrifft – weit ins 20. Jahrhundert hinein Bestand hatte. (Krammer 2003)

- <sup>2</sup> Geschichtsunterricht wird in den gegenwärtig in Kraft befindlichen Lehrplänen der Hauptschulen und der gymnasialen Unterstufe ausdrücklich „als Begegnung mit der Vergangenheit des eigenen und anderer Kulturkreise“ konzipiert, die zu „Verständnis und Toleranz dem Anderen gegenüber in der Gegenwart“ führen soll. Die „Geschichte Europas und der Welt“ steht neben österreichischer Geschichte im Mittelpunkt, das „Gewinnen einer differenzierten Betrachtungsweise durch Begegnungen mit dem räumlich und zeitlich Anderen“ wird als Ziel definiert.
- <sup>3</sup> Die Sichtweisen auf die Vergangenheit verändern sich mit den Interessen der Menschen. Die Perspektive des Historismus, der politische Staaten- und Ereignisgeschichte in das Zentrum seiner Forschung und Darstellung rückte, wurde in den 1970er-Jahren durch sozialwissenschaftliche Sichtweisen ergänzt oder ersetzt, welche die Geschichte des Alltags, der Kultur und der Mentalitäten ebenso in den Blick nahm wie die Geschichte der Frauen bzw. der Geschlechter.
- <sup>4</sup> Da diese Diktion die Schulbücher prägt, wird sie hier übernommen, wenngleich ihre Problemhaftigkeit und ideologische Grundierung das eigentlich verbieten.
- <sup>5</sup> Die drei zeitlichen Querschnitte werden aus folgender Überlegung gezogen: Die Schulbücher sind bis 1985 mangels einschneidender Änderungen der Lehrpläne und wegen der verzögerten Ausstrahlung der Modifikationen in Pädagogik und Didaktik der frühen 1970er-Jahre auf die Praxis des Unterrichts und der verwendeten Medien in sich relativ konsistent. Sie sind Zeugnisse des Geschichtsunterrichts, wie er vor den Anstößen, die mit dem Schlagwort 1968 in Verbindung stehen, erteilt worden ist. Dies sollte sich in der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre ändern, wo nach entsprechender Änderung der Lehrpläne und dem zeitlich verzögerten Eindringen neuer Ideen und Sichtweisen veränderte Bedingungen hergestellt waren. Die dritte Zäsur stellt das Jahr 2000 dar, in dem neue Lehrpläne größere Innovationen im Geschichtsunterricht angestoßen haben (Einführung der „Politischen Bildung“ in der gymnasialen Oberstufe) und somit einschneidende Änderungen in Struktur und Inhalten des Lehrplanes für die Hauptschulen und die gymnasiale Unterstufe vorgenommen wurden.
- <sup>6</sup> Die Annahme, Lernprozesse erst durch vorhergehende Verschärfung des Betroffenheitsgrades der Kinder und Jugendlichen in Gang setzen oder sie beschleunigen und intensivieren zu können, räumt nun den Schilderungen des Elends und der Not der Dritten Welt in den Schulbüchern breiten Raum ein. Bei bloßen Feststellungen, dass in den unterentwickelten Ländern „die wirtschaftliche Situation unbefriedigend, krisenhaft und manchmal katastrophal“ sei (WdW 3: 291), wird es nun in aller Regel nicht mehr belassen.

## Literatur

- Borries, Bodo v. (1986): Kolonialgeschichte und Weltwirtschaftssystem. Europa und Übersee zwischen Entdeckungs- und Industriezeitalter 1492 - 1830. Düsseldorf.
- Borries, Bodo v. (1983): Geschichte lernen – mit heutigen Schulbüchern? ...am Beispiel des Themas „Entdeckungen und Europäisierung der Erde in der frühen Neuzeit.“ In: GWU 34/1983, 558-584.
- Borries, Bodo v. (1994): „Wer sich des Vergangenen nicht erinnert, ist verurteilt, es noch einmal zu erleben.“ Zu Möglichkeiten und Grenzen historischen Lernens. Hannover.
- Jeismann, K.-E. (1990): „Geschichtsbewusstsein“ als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: Niemetz, Gerold (Hg.): Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik. Stuttgart, 44-75.
- Krammer, Reinhard (2003): Intentionen und Prozesse im Geschichtsunterricht. Der Einfluss externer Faktoren auf die Praxis an den deutschsprachigen Mittelschulen Österreichs. 1849 - 1914. Salzburg: Ungedr. Habilitationsschrift.
- Krammer, Reinhard (2003a): Reflektiertes Geschichtsbewusstsein als Ziel des Geschichtsunterrichts. Was tun in der Praxis? In: Tagungsband des österreichischen Historikertages. Salzburg.
- Rüsen, Jörn (Hg., 2001): Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde. Köln.
- Schreiber, Waltraud (2002): Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Grundfragen, Forschungsergebnisse, Perspektiven. Jahresband 2002, 18-43.
- Wehling, Hans-Georg (1992): Zehn Jahre Beutelsbacher Konsens – Eine Nachlese. In: Breit, Gotthard/Massing, Peter (Hg.): Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung. Bonn, 129-134.
- Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen/Unterstufe und der Hauptschulen Österreichs. Geschichte und Sozialkunde (Unterstufe – 5. bis 8. Schulstufe). <http://www.oepu-noe.at/recht/lp/index.htm>, 11.1.2005.

## Analysierte Schulbücher

- BidW = Krawarik, Hans/Fiedler, Kurt (Hg., 1985): Blick in die Weltgeschichte. Band 2 für den III. Jg. HAK. Wien.
- MiW 2 = Absenger, Albert G. u.a. (Hg., 1990): Der Mensch im Wandel der Zeiten 2 – neu. Wien.
- DVG 8 = Cechovsky u.a. (Hg., 2003): Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 8. Linz
- EuH 4 = Huber, Gerhard u.a. (Hg., 1998): Einst und heute. 4. Wien.
- EdW 3/99 = Ebner, Anton u.a. (Hg., 1999): Epochen der Weltgeschichte 3. Wien.
- EdW 3/88 = Hasenmayer, Herbert u.a. (Hg., 1988): Epochen der Weltgeschichte 3. Wien.

- GfO 4 = Ebner, Anton/Majdan, Harald (Hg., 1975): Geschichte für die Oberstufe 4. Wien.
- GfF 2 = Absenger, Albert G./Pfeifer, Herbert (Hg., 1991): Geschichte für Fachschulen 2. Wien.
- Gk 4 = Arbeitsgemeinschaft Geschichte und Sozialkunde (Hg., o. J.): Geschichte kompakt 4. Klasse. o.O.
- GKS = Fuhry, Edgar/Hochrainer, Ernst/Sitte, Christian (Hg., 2001): Geschichte. Kultur und Gesellschaft 1848 bis zur Gegenwart. Wien.
- Gl 4 = Hammerschmid, Helmut u.a. (Hg., 2002): Geschichte live 4. Linz.
- Gm 4 = Schimper, Arnold u.a. (Hg., 1989): Geschichte miterlebt. 4. Klasse. Wien.
- GSk 4/75 = Rettinger, Leopold (Hg., 1975): Geschichte und Sozialkunde 4. Für die 4. Klasse. Wien.
- GSk 4/92 = Tscherne u.a. (Hg., 1992): Geschichte und Sozialkunde. 4. Klasse. Wien.
- GSk 81 = Göbhart, Franz/Chvoika, Erwin (Hg., 1981): Geschichte und Sozialkunde. Vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart. Wien.
- GSkPb 8 = Aigner, Manfred/Bachl, Irmgard (Hg., 1990): Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung. 8. Schulstufe. Linz.
- GW 2 = Aspernig, Walter u.a. (Hg., o.J.): Gestaltete Welt 2. Wien.
- ÖWG = Ebner, Anton u.a. (Hg., 1989): Österreich und das Weltgeschehen. Zeitgeschichte. Wien.
- SpZ 4 = Tscherne/Krampl (Hg., o.J.): Spuren der Zeit 4. Wien.
- SpdZ 8 = Schröckenfuchs/Lobner (Hg., 1992): Spuren der Zeit 8. Wien.
- St 4 = Stationen 4. Lehr- und Arbeitsbuch für die 8. Klassen der allgemeinbildenden höheren Schulen. Wien 1992.
- WdW 3 = Ebner, Anton/Majdan, Harald (Hg., 1981): Weg der Wirtschaft 3. Wien.
- WG20 = Bohunovsky, Irmgard u.a. (Hg., 1979): Weltgeschichte im 20. Jahrhundert. Wien.
- WWW = Schausberger, Norbert u.a. (Hg., 1988): Wie? Woher? Warum? Geschichte und Sozialkunde 4. Klasse. Wien.
- ZB 4 = Rettinger, Leopold/Weissensteiner (Hg., 1998): Zeitbilder 4. Wien.
- ZB 8 = Göbhart, Franz/Chvoika, Erwin (Hg., 1984): Zeitbilder 8. Wien.
- ZVK 8 = Berger, Franz/Schausberger, Norbert (Hg., 1972): Zeiten, Völker und Kulturen. 8. Klasse. Wien.
- ZZ III = Rieß, Werner u.a. (Hg., 1992): Zeitzeichen. Band III. V. Jg. HAK. Linz.
- ZZ V = Franzmair, Heinz u.a. (Hg., 1998): Zeitzeichen. Wirtschafts- und Sozialgeschichte. V. HAK. Linz.

## Abstracts

Der Aufsatz untersucht österreichische Geschichtslehrbücher. Die leitende Fragestellung bezieht sich auf die Darstellung der Probleme der armen Länder („Dritte Welt“-Länder) in inhaltlicher und didaktischer Hinsicht. Gefragt wird insbesondere nach der Schilderung der Ursachen von Armut und den Positionen zur „richtigen Hilfe“ durch die Industrieländer.

Um Veränderungen beziehungsweise Kontinuitäten sichtbar zu machen, werden drei Generationen der Schulbücher seit den Sechzigerjahren analysiert. Das Interesse gilt u.a. der Frage, ob die Schulbuchtexte den Wandel von einer eher karitativen Konzeption von Entwicklungshilfe hin zu partnerschaftlicher Entwicklungszusammenarbeit widerspiegeln, ob der darüber geführte Diskurs im Schulbuch Eingang findet. Zudem wird untersucht, inwieweit den SchülerInnen eine eigenständige Urteilsbildung ermöglicht wird.

The essay analyses Austrian history-textbooks. The leading question is related to the description of the problems of the poor countries (Third-world-countries), regarding didactic and textual viewpoints. In detail a look is taken on the description of the reasons for poverty and the attitude to what is called “right aid” of the industrial nations.

To make clear changes as well as continuities, three generations of schoolbooks (since the 1960s) are analyzed. Attention is paid to the question if schoolbooks in Austria are reflecting the transformation of a rather caritative “development aid” to “development cooperation” among equal partners and if the discussion of this problem is accepted into the textbooks. Another subject of the essay is the question if the students are allowed to form an individual judgement.

Reinhard Krammer  
Rudolfskai 42, 5020 Salzburg  
Tel. +43 662 8044 4751  
Fax +43 662 8044 413  
Reinhard.Krammer@sbg.ac.at

JULIA LOSSAU

**„Ich war sehr stolz darauf, mein Land meinen Mitschülern zu zeigen“**

*Interkulturelle Paradoxien im Schulunterricht*

## 1. Einleitung

„Leitkultur“ versus „Multikultur“, „Integration“ versus „Parallelgesellschaft“ – die gesellschaftliche Diskussion über den Umgang mit dem kulturell Fremden macht vor den Klassenzimmern nicht halt. Angesichts der damit verbundenen ebenso komplexen wie umstrittenen Fragen plädieren viele Schulbücher dafür, anderen Kulturen gegenüber aufgeschlossen zu sein und das Zusammenleben zwischen den Kulturen zu fördern. Die SchülerInnen sollen lernen, kulturelle Grenzen zu überwinden; das kulturell Fremde als Bereicherung zu betrachten und schätzen zu lernen. Damit folgen diese Bücher dem Paradigma der Interkulturellen Pädagogik, die sich, als Nachfolgerin der sog. Ausländerpädagogik der 1970er Jahre, auch als eine Form der Antirassismusbearbeitung versteht: „Sie [die Interkulturelle Pädagogik] verfolgt die Ziele, die Kinder zu Toleranz und Weltoffenheit zu erziehen und reiht sich ein in eine veränderte Wahrnehmung der Einwanderungsgesellschaft seit Ende der [19]80er Jahre ein, in der ‚Multikulti‘ [...] zum politisch Korrekten avanciert ist. Kein Schul- oder Kindergartenfest mehr ohne Frühlingsröllchen und Folklore, die Herkunftskulturen der Einwanderer werden seither bewusst wahrgenommen und aufgewertet, eine bunte Welt des Kulturenmix ist aus der Grauzone des Gastarbeiterdiskurses an die Oberfläche gespült worden.“ (Kabis 2002: 3)

Zwar sind die Intentionen der Interkulturellen Pädagogik durchaus wohlwollend. Es kann aber argumentiert werden, dass sie oftmals das genaue Gegenteil dessen zur Folge haben, was eigentlich erreicht werden soll. So ist denn auch im Zitat von Veronika Kabis der grundlegende Widerspruch der Interkulturellen Pädagogik schon angedeutet: Einerseits soll Verständnis für andere Kulturen vermittelt werden, soll kultureller Ausgleich an die Stelle kultureller Konflikte treten. Andererseits trägt die Interkulturelle Pädagogik die Vorstellung kultureller Unterschiede, wenn auch als Positivum, schon in sich und muss daher ausschließend bzw. „befremdend“ wirken.

Der vorliegende Beitrag möchte diesen Widerspruch an einem konkreten Beispiel nachvollziehen. Zu diesem Zweck werden zwei Doppelseiten aus „grenzenlos“ analysiert, einem (willkürlich ausgewählten) Schulbuch für den Geographieunterricht der Jahrgangsstufe 7 an baden-württembergischen Hauptschulen. Das Ziel dieser Analyse besteht freilich nicht darin, die wohlmeinende Intention der Seiten in Abrede zu stellen. Es geht vielmehr darum, den blinden Fleck der Interkulturellen Pädagogik aufzuzeigen und damit die Diskrepanz zwischen gut gemeinter, integrativer Absicht und letztlich gegen-teiliger, nämlich ausschließender Wirkung zu erklären.

Nun beschränkt sich das Denken in kulturellen Differenzen und damit die Vorstellung, es gebe eine Kluft zwischen uns und den Angehörigen fremder Kulturen, nicht auf den Schulunterricht. Das Wissen um kulturelle Differenz hat hegemonialen Status: Es wandert von gesellschaftlicher Institution zu gesellschaftlicher Institution und seine Wirkungsmacht lässt sich vom Klassenzimmer bis zum Kanzleramt nachzeichnen (Lossau 2004). Gegenüber dieser Allgegenwart kann eingewendet werden, dass die gängigen Bilder des Fremden ihre Gültigkeit nicht aus einer vorgängigen Wirklichkeit beziehen können (auch wenn dies als Letztbegründung immer wieder postuliert wird). Sie stellen vielmehr Wirklichkeitsbeschreibungen dar, deren Plausibilität nichts an ihrem selbsttragenden Charakter ändert (zur konstruktivistischen Grundhaltung dieses Beitrags vgl. Lossau 2002). Anders ausgedrückt: Das Wissen über das kulturell Fremde muss erst hergestellt und eingeübt werden – und das Klassenzimmer ist nur einer von vielen Orten, an denen sich die entsprechenden Objektivierungen vollziehen.

Vor diesem Hintergrund führt der Beitrag, aufbauend auf der Analyse der Beispielseiten aus „grenzenlos“, in die Problematik der Weltbeschreibung durch Verortung ein. In Anlehnung an das Gedankengebäude des Postkolonialismus wird aufgezeigt, wie imaginative Geographien der Inklusion und Exklusion vom Klassenzimmer bis zum Kanzleramt auf den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Ebenen (re-)produziert werden. Da sich der Beitrag nicht auf die Kritik gängiger Repräsentationen beschränken möchte, soll abschließend gezeigt werden, wie eine alternative Thematisierung des Fremden im Schulunterricht aussehen könnte.

## **2. Repräsentationen des kulturell Fremden im Schulbuch „grenzenlos“**

Im Gegensatz zu anderen Schulbüchern findet sich in „grenzenlos“ kein eigenes Kapitel für interkulturelles Miteinander bzw. die Thematik des kulturell Fremden. Die für die Analyse relevanten beiden Doppelseiten 82/83 und

84/85 finden sich vielmehr unter der Überschrift „Mittelmeerraum“ (andere Überschriften des regional gegliederten Buches sind etwa „Unser Nachbar Frankreich“, „Nordeuropa“ oder „Britische Inseln“). Auf der Doppelseite 82/83 stellen „Mitschüler [...] ihre Heimat vor“. Der einleitende Text beginnt mit den Worten: „Wenn ihr etwas über die Mittelmeerländer erfahren wollt – warum fragt ihr nicht eure Mitschüler? Es gibt kaum eine Hauptschulklasse, in der nicht Schüler aus diesen Ländern stammen“. (Mühlberger u.a. 2000: 82)

Darüber hinaus findet sich ein „Partnerinterview“ mit „Samira“, deren Familie „aus Bosnien kommt“, sowie je ein Selbstporträt von „Natascha“, die von ihrer „Heimat in Serbien“ berichtet, und von „Vito“, dessen Familie aus „Sizilien kommt“.

Die Seiten 84 und 85 hingegen sind überschrieben mit: „Der Mittelmeerraum. Schüler fördern das Zusammenleben“ (siehe Abbildung 1). Während der dokumentarisch gehaltene Text auf Seite 84 von einem Schüleraustausch zwischen einer deutschen Hauptschule (Mössingen) und einem türkischen Gymnasium (Eregli) berichtet, kommen auf Seite 85 zwei Kinder zu Wort, die an diesem Austausch beteiligt waren. Dabei handelt es sich zum einen um „Züleya“, eine „türkische Mitschülerin“, die Folgendes berichtet: „Ich war sehr stolz darauf, mein Land meinen Mitschülern zu zeigen, und es hat auch sehr viel Spaß gemacht, dies mit meiner Klasse zu tun. Ich musste zwischen den Schülern viel dolmetschen. Ich als Türkin war sehr stolz darauf, meinen Mitschülern das Land zeigen zu dürfen. Eigentlich hatte ich keine Sorge, außer der, wie freundlich wohl die Schüler in der Türkei gegenüber meinen deutschen Freunden sein würden. Die Fahrt in die Türkei mit meiner Klasse werde ich nie vergessen (Züleya, türkische Mitschülerin)“. (Mühlberger u.a.: 2000)

Das zweite Textelement auf Seite 85 ist überschrieben mit „Wie wir bei den türkischen Gastfamilien gewohnt haben“; unterschrieben ist es mit: „Sibylle, Klassensprecherin“. Das kleine Textelement rechts unten beinhaltet drei Arbeitsvorschläge für die potentiellen LeserInnen des Buches.

Das große Foto auf Seite 84 trägt den Titel „Zu Besuch in Eregli“, der es in direkten Bezug zum Inhalt der Textelemente stellt. Es gibt allerdings keinen eindeutigen Hinweis darauf, dass das Bild auch tatsächlich während des beschriebenen Austauschs aufgenommen wurde. Dies gilt auch für die Fotos auf Seite 85: Während das obere Bild ein kleines Mädchen zeigt, das einen Mann und eine Frau mit Kopftuch umarmt, sind auf dem unteren, rechten Bild zwei lachende Mädchen zu sehen, von denen eines ein Kopftuch trägt und eines nicht. Die Karte auf Seite 84 schließlich klärt die SchülerInnen über die „Lage von Eregli“ auf.

## Der Mittelmeerraum

Schüler fördern das Zusammenleben



84

84.1 Zu Besuch in Eregli



84.2 Lage von Eregli

Nach langem Überlegen war es im April 1984 endlich soweit: 19 Hauptschüler, 2 Lehrkräfte und einige Eltern aus Mössingen besuchten für 11 Tage eine Schule in Eregli (Türkei). Im Mai 1993 kam es zum Gegenbesuch der türkischen Schüler.

Doch bis es soweit war, galt es viele Hindernisse zu überwinden. Der Leiter des Austauschsuchte wieder eine Großstadt, noch ein Touristenzentrum, sondern eine Gegend, „wo die Türkei noch türkisch ist“.

Vorher fand für die Schüler und Lehrer ein „kleiner Sprachkurs“ statt. Ein türkischer Lehrer hatte sich angeboten, ihnen wichtige Wörter und Redewendungen beibringen zu lassen. Alle opferten Zeit, um gemeinsam türkische Vokabeln zu pauken.

Landeskunde und religiöse Themen zur Vorbereitung flossen in den täglichen Unterricht ein. Schwierig war die Finanzierung der Reise. Die Schüler mussten zwar keine Hotelkosten zahlen, weil türkische Gastfamilien sie aufnahmen. Aber Flug und Transfer waren nicht billig. Die türkischen Schüler erarbeiteten sich in Projekttage 9000 DM, damit die Reise überhaupt möglich wurde.

Die Partnerschule in Eregli war ein Gymnasium. Viele Schüler und Lehrer begegneten anfangs, ob sich tatsächlich Kontakte oder gar Freundschaften zwischen Gymnasialen bilden würden. Doch die große Offenheit ließ den Austausch zu einem unvergesslichen Erlebnis werden. Auch die Presse berichtete über den Austausch.

## Der Mittelmeerraum

Schüler fördern das Zusammenleben



85.1

Als türkische Schüler mit deutschen Klassenkameraden in die Türkei reisen, sind sie stolz darauf, ihren Mitschülern zu zeigen, und es hat auch viel Spaß gemacht, dies mit meiner Klasse zu tun. Ich musste zwischen den Schülern viel dolmetschen. Die türkischen Schüler zeigen zu dürfen. Eigentlich habe ich keine Sorge, außer der, wie freundlich wohl die deutschen oder Türkei gegenüber meinen Mitschülern sein werden. Die Fahrt in die Türkei mit meiner Klasse werde ich niemals vergessen.  
(Züleya, türkische Mitschülerin)

## Wie wir bei den türkischen Gastfamilien gewohnt haben

Jeder von uns wurde allein in einer Gastfamilie, jeder von uns in eine andere, aufgenommen. Zwei Gastfamilien eingeladen. Es war ein rechtlicher Gedanke um uns. Ein paar hatten ein Zimmer für sich allein, andere teilten, was über jemandem auch ein Zimmer war. Am Abend im Bett konnte man sich unterhalten, was zum näheren Kennenlernen beitrug.

Wenn man zur Wohnungstür sein kam, musste man die Schuhe ausziehen. Mit Straßenschuhen durfte man nicht rein. Der Schmutz, den man mit sich brachte, was sehr verständlich ist. Die Wohnungen waren sehr schön eingerichtet. Das Essen schmeckte echt, super. Es war viel zu viel und das Frühstück war sehr gut.

Die Gastfamilien waren immer freundlich und versuchten, sich mit einem zu verständigen und für ihn zu sorgen. Man spürte, dass der Gastgeber sehr auf einen achtete. Wir alle zusammen haben viele schöne Momente erlebt. Man kann den Freunden Fotos an. Sie wollten einen rundum Freude machen – was sie auch schafften. Man merkt eben, wie gastfreundlich die Türkei ist.  
(Süleya, Austauschgespräch)

85



85.2

1. Ernsthilf im Alter, die Ernsthilf (Ludmila) Mission, Eregli.
2. Nennst Ziele der Reise.
3. Beschreibst Gründe, warum die Reise für dich so wichtig und unvergesslich bleibt.

Abbildung 1: Die Doppelseite „Der Mittelmeerraum. Schüler fördern das Zusammenleben“ aus dem Schulbuch „grenzenlos“ (Schroedel Verlag)

„Ich war sehr stolz darauf, mein Land meinen Mitschülern zu zeigen“

Der relativ hohe Anteil von Fotos und Textkästen legt nahe, dass dem Buch kein geschlossenes, sondern ein offenes, handlungsorientiertes didaktisches Konzept zugrunde liegt. Die Texte auf der rechten Seite sind beide aus Kinderperspektive geschrieben, wovon man sich „wohl höhere Nachvollziehbarkeit und emotionale Anteilnahme“ (Kunz 2000: 239) verspricht.

Zwar möchten die beiden Doppelseiten Weltoffenheit und Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen vermitteln. Dies zeigt das Beispiel des Schüleraustauschs zwischen Mössingen und Ereğli (S. 84/85) ebenso wie die Aufforderung, voneinander zu lernen (S. 82/83). Trotz (oder gerade wegen) des wohlwollenden Gestus kann die Darstellung aber in verschiedener Hinsicht kritisiert werden (für eine Kritik der Darstellung von Fremdheit im Schulbuch vgl. auch Höhne/Kunz/Radtke 1999; Kunz 2000; Höhne 2003). Zunächst ist festzuhalten, dass die Art und Weise, in der die Kinder beschrieben, porträtiert und angesprochen werden, von einer gewissen Machtasymmetrie zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund gekennzeichnet ist. Dieses Ungleichverhältnis lässt sich anhand der Frage nachzeichnen, welche Subjektpositionierungen in den Texten vorgenommen werden: Für wen sind die Texte geschrieben; wer äußert sich wie und an welcher Stelle; an wen richten sich die Arbeitsvorschläge? Zwar mögen etwa die Selbstporträts von „Natascha“ und „Vito“ oder auch „Züleyas“ Bericht zunächst nahe legen, die ausländischen SchülerInnen seien die eigentlichen Subjekte. Auf einen zweiten Blick wird jedoch deutlich, dass sich das Buch in erster Linie an seine deutschen LeserInnen richtet. So heißt es im einleitenden Satz auf Seite 82: „Wenn ihr etwas über die Mittelmeerländer erfahren wollt – warum fragt ihr nicht einfach eure Mitschüler?“ „Ihr“, das sind die deutschen; „eure Mitschüler“, das sind die ausländischen, fremden SchülerInnen. Auch anderswo im Text werden Kinder aus dem Mittelmeerraum als „Mitschüler“ bezeichnet; deutsche Kinder dagegen – ebenso wie die Gesamtheit von deutschen und nicht-deutschen SchülerInnen – mehrheitlich als „Schüler“. Die These von einer Asymmetrie zwischen „uns“ und „den anderen“ wird auch durch den Umstand gestützt, dass es ein Mädchen mit einem in Deutschland verbreiteten Vornamen, „Sibylle“, ist, die als „Klassensprecherin“ darüber berichten darf, „wie *wir* bei den türkischen Gastfamilien gewohnt haben“ (Hervorhebung JL).

So verbirgt sich hinter dem vermeintlichen Subjektstatus von „Natascha“, „Vito“ und „Züleya“ letztlich eine Objektivierung, durch die die Kinder aus dem Mittelmeerraum zu Lernobjekten werden. Sie werden als eine Bereicherung repräsentiert, an denen die deutschen SchülerInnen ihre Wissbegierde stillen und Werte wie Akzeptanz und Toleranz üben sollen. Diese objektivierende „Besonderung“ (Kunz 2000) geht so weit, dass die nicht-deutschen Kinder zu Repräsen-

tanten „ihrer“ Kultur gemacht werden: „Wenn ihr etwas über die Mittelmeerländer erfahren wollt – warum fragt ihr nicht einfach eure Mitschüler?“ Als ob das so einfach wäre: Ein Kind aus dem Mittelmeerraum zu sein, bedeutet einfacherweise gar nichts, und schon gar nicht bedeutet es, Auskunft über die Mittelmeerländer geben zu können. Nur wer die in der Darstellung impliziten Fremdheitsvorstellungen bereits gelernt hat und automatisch nachvollzieht, wundert sich hier nicht – und macht die Kinder zu ExpertInnen für etwas, worüber sie möglicherweise nichts wissen (vgl. Kunz 2000; Kabis 2002).

Zudem dürfte es kein Zufall sein, dass der dokumentierte Schüleraustausch nicht mit einer spanischen, griechischen oder italienischen, sondern mit einer türkischen Schule durchgeführt wurde. Das Problem dieser Auswahl liegt nicht darin, dass das Beispiel schlecht gewählt wäre: Die Türkei liegt am Mittelmeer und mit Sicherheit sind viele der nicht-deutschen Kinder in baden-württembergischen Hauptschulen türkischer Herkunft. Das Problem liegt vielmehr darin, dass das Beispiel gewissermaßen zu gut gewählt ist: Nicht nur, aber auch in der Schulbuchliteratur ist die Türkei zum Inbegriff des Fremden avanciert (vgl. Geiger 1997; Höhne/Kunz/Radtke 1999; Kunz 2000). Doch die Türkei ist nicht von sich aus fremd. Ihre Repräsentation als fremd setzt vielmehr ein bestimmtes Vorwissen voraus, das mittels verschiedener Vereindeutigungsstrategien immer wieder verfestigt werden muss (vgl. Höhne 2003). Zu diesen Strategien gehört beispielsweise der Verweis auf das Kopftuch, wie er sich auch auf den Fotos der Doppelseite 84/85 findet. Hier wie anderswo fungiert das Kopftuch als „geschlechtsspezifisch, semantisch überdeterminiertes Zeichen, das an gegenwärtige Diskurse um ‚Islam‘ und ‚Verschleierung‘ bzw. ein historisch weitreichendes orientalistisches Wissen [...] anknüpfen kann“ (Höhne 2003: 407-408; vgl. auch Akashe-Böhme 1993; zum Begriff des Orientalismus vgl. Said 1979).

Nicht nur die Religionszugehörigkeit dient als (vermeintlich) eindeutiger Beleg für Fremdheit; auch der Verweis auf historisch-epochale Andersartigkeit (im Sinne von vormoderner Rückständigkeit) ist eine gängige Strategie der „Befremdung“. Die beiden Seiten in „grenzenlos“ bilden hier keine Ausnahme. So heißt es im einleitenden Text auf Seite 84, dass der Leiter des Austausches weder eine Großstadt noch ein Touristenzentrum, sondern eine Gegend suchte, „wo die Türkei noch türkisch ist“, und „Sibylle, die Klassensprecherin“ bemerkt in ihrem Bericht über die Unterbringung der SchülerInnen bei ihren Gasteltern: „Die Stehklos waren echt cool“. Solche Verweise laufen nicht nur darauf hinaus, der Türkei einmal mehr den Stempel des historisch Überkommenen und technologisch Rückständigen aufzudrücken. Sie führen auch dazu, dass das Eigene im Umkehrschluss als modern und fortschrittlich reprä-

sentiert wird: Bei uns gibt es schließlich keine Stehklos (mehr)! Wie es trotz unserer Modernität dazu kommen konnte, dass der Name der türkischen Stadt im Schulbuch durchgängig falsch geschrieben ist – Eregli statt Ereğli –, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. Technische Gründe dürften jedenfalls ausscheiden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die beiden Doppelseiten nicht dazu angetan sind, Fremdheit differenziert betrachten oder gar hinterfragen zu lernen. Wie viele andere Schulbücher strukturiert auch „grenzenlos“ den Umgang mit dem Fremden entlang stereotypen Darstellungsformen vor. Mit der wohlmeinenden Intention, Kinder aus dem Mittelmeerraum als Bereicherung für ihre deutschen KlassenkameradInnen darzustellen, wird die „Befremdung“ ausländischer Kinder nicht überwunden, sondern gefestigt und eingeübt. Darin zeigt sich der innere Widerspruch interkultureller Pädagogik, kulturelle Gegensätze auflösen zu wollen – und sie doch immer wieder zu reproduzieren. Tatsächlich ist die Möglichkeit eines Konflikts zwischen den Kulturen auch in der Interkulturellen Pädagogik, die doch auf Verständigung zwischen den Kulturen zielt, immer schon angelegt und muss sogar als der Verständigung vorgängig betrachtet werden: Gäbe es keinen potentiellen Konflikt, müsste schließlich nicht nach Ausgleich und Verständigung gesucht werden.

### **3. Logik der Verortung**

Im Folgenden soll geklärt werden, wo dieses Paradox – die Diskrepanz zwischen guter Absicht und zweifelhafter Wirkung – ihren Ursprung bzw. ihre logische Grundlage hat. Hierzu sei zunächst bemerkt, dass die „Befremdung“ des kulturell Fremden nicht auf Schulbücher – oder allgemeiner: das Klassenzimmer – beschränkt ist. Auch auf anderen gesellschaftlichen Feldern und insbesondere in den politischen Institutionen hat sich Kultur im letzten Jahrzehnt zu einer, wenn nicht „der“ Leitdifferenz entwickelt. Ob Bassam Tibi (1995) den „Krieg der Zivilisationen“ diagnostiziert oder Francis Fukuyama (1995) von einem „Konflikt der Zivilisationen“ spricht: Die Idee eines kulturellen Koordinatensystems erfreut sich insbesondere innerhalb der (Teil-)Disziplin der Internationalen Beziehungen großer Popularität und hat von dort ihren Weg in staatliche Sicherheitsdoktrinen genommen. Den entscheidenden Impuls hierzu dürfte der Politikwissenschaftler Samuel Huntington gegeben haben, der die neue Wirklichkeit der internationalen Beziehungen in seinem Aufsatz „The Clash of Civilizations?“ (Huntington 1993) ebenso apodiktisch wie öffentlichkeitswirksam auf den Punkt brachte.

Das kulturell fragmentierte Weltbild, d.h. das Bild von der konflikthaf-ten Reorganisation gesellschaftlicher Entitäten entlang (national-)kulturellen Demarkationslinien, ist nicht unumstritten. Auch nach ihrer vermeintlichen Bewahrheitung am und nach dem 11. September 2001 wird die These eines „Kampfes zwischen den Kulturen“ breit und kritisch diskutiert. Zurückgewie-sen wird sie insbesondere dort, wo es um eine „bessere“ politische, gesellschaft-liche und ökonomische Weltordnung geht. Die Hoffnungen reichen hier von einem verstärkten interkulturellen Austausch, d.h. von der Versöhnung, des Miteinanders und der harmonischen Reziprozität zwischen einzelnen Natio-nen und Kulturen über die tendenzielle bis hin zu einer absoluten Auflösung kultureller Unterschiede im globalen Dorf der Weltgesellschaft.

So schön das Bild einer Welt, in der die Kulturen im Dialog begriffen sind, auch sein mag: Diejenigen, die Huntington vorwerfen, er schüre aggres-sives Gegeneinander, wo eigentlich freundliches Miteinander herrschen sollten, kommen letztlich nicht über die Leitdifferenz des von ihnen Kritisierten hin-aus. Wie die Analyse des Schulbuchs gezeigt hat, setzt auch das Weltbild vom Ausgleich zwischen den Kulturen kulturelle Fremdheit voraus – und zementiert damit genau jene kulturellen Unterschiede, die doch eigentlich harmonisiert werden sollen. Wo also liegt der Ursprung dieser Diskrepanz? Folgt man dem Ansatz des Postkolonialismus, dann liegt er im – selbst wiederum paradoxen – Prinzip der Verortung. Dieses Prinzip besteht darin, homogene Identitäten entlang (vermeintlich) objektiven Unterschieden im Raum festzuschreiben. Zwar bringt dieses Festschreiben unsere komplexe, prinzipiell immer auch an-ders mögliche Welt in eine augenscheinlich objektive Ordnung und weist uns unseren Platz darin zu. Was dabei allerdings übersehen wird, ist, dass erst die Verortung nach dem Muster hier/dort die Überzeugung herzustellen vermag, die Identitäten seien real und wirklich unterschiedlich.

So wird im Prozess der Verortung die eine, vermeintlich natürliche und der Beobachtung vorgängige Wirklichkeit erst geschaffen. Dieser Effekt sei anhand eines Zitats von Edward Said, einem der Vorreiter postkolonialen Denkens, verdeutlicht: „It is perfectly possible to argue that some distinctive objects are made by the mind, and that these objects, while appearing to exist objectively, have only a fictional reality. A group of people living on a few acres of land will set up boundaries between their land and its immediate surroundings and the territory beyond, which they call ‘the land of the barbarians’. In other words, this universal practice of designating in one’s mind a familiar space which is ‘ours’ and an unfamiliar space beyond ‘ours’ which is ‘theirs’ is a way of mak-ing geographical distinctions that *can be* entirely arbitrary. I use the word ‘ar-bitrary’ here because imaginative geography of the ‘our land-barbarian land’

variety does not require that the barbarians acknowledge the distinction. It is enough for 'us' to set up these boundaries in our own minds; 'they' become 'they' accordingly, and both their territory and their mentality are designated as different from 'ours'". (Said 1979: 54)

Said argumentiert in diesen Zeilen, dass die Wirklichkeit durch den Einsatz einer bestimmten Unterscheidung erst geschaffen wird. Die Tatsache, dass die Barbaren anders sind als wir, setzt zunächst einmal den Einsatz der Unterscheidung zivilisiert/barbarisch voraus. In diesem Einsatz vollzieht sich dann, wie im Anschluss an Pierre Bourdieu formuliert werden kann, „eine heimliche Umkehrung von Ursache und Wirkung“ (Bourdieu 1997: 93). Dabei wird die Fremdheit der Barbaren zur ideologischen Grundlage für die Errichtung einer Grenze zwischen uns und ihnen – obwohl es doch eigentlich die Grenze zwischen uns und ihnen ist, vermittels der die Barbaren in ihrer Fremdheit erst erschaffen werden. Mit anderen Worten: Wir sehen die Fremdheit der Barbaren, die uns als Legitimation dient, eine Grenze zwischen uns und ihnen zu errichten. Dabei sehen wir nicht, dass es die Barbaren nur gibt, weil wir die Unterscheidung zivilisiert/barbarisch vorgenommen haben.

Der Prozess der Verortung wird also entlang einer je spezifischen Unterscheidung vorgenommen, deren Spezifik selbst allerdings nicht sichtbar ist. Daher stößt uns alles, „was wir sehen, [...] auf das Paradox, dass wir es so sehen, weil wir es so sehen“ (Nassehi 1999: 359). Will sagen: Wir sehen, was wir sehen, weil wir es so sehen. Dass die Dinge auch ganz anders verortet werden könnten, wird ausgeblendet. Da nützt es auch nichts, dass die Barbaren die Unterscheidung vielleicht nicht anerkennen. Wie Said schreibt, ist diese Anerkennung gar nicht notwendig: Es reicht schon, wenn „wir“ diese Unterscheidung treffen: „Sie“ werden dann automatisch „sie“, anders als „wir“, und sowohl ihr Territorium als auch ihre Mentalität erscheinen uns fremd.<sup>1</sup>

So wird schließlich deutlich, dass der Mechanismus der Verortung imaginative Geographien im Sinne vermeintlich natürlicher räumlicher Ontologien hervorbringt, die so offensichtlich wirklich sind, dass ihr konstruierter Charakter aus dem Blickfeld geraten muss. Dabei ist es die heimliche Umkehrung von Ursache und Wirkung, die die Natürlichkeit der imaginativen Geographie garantiert, indem sie dafür sorgt, dass eine bestimmte Wirklichkeit sichtbar gemacht bzw. naturalisiert wird, während die beobachtungsleitende Unterscheidung, entlang der der Prozess des Verortung vorgenommen wird, unsichtbar bleibt. Und zwar so unsichtbar, dass sie sich wie der legendäre Wald vor lauter Bäumen dem Blick entzieht. In diesem toten Winkel liegt schließlich auch der blinde Fleck pädagogischer Konzepte begründet, deren gute Absicht regelmäßig von ihrer nicht-intendierten Wirkung konterkariert wird.

#### 4. Perspektivenwechsel

Auch diejenigen, die für harmonischen Austausch zwischen den Kulturen plädieren, können „Menschen nicht anders wahrnehmen [...] als durch die Brille des *stahlbarten Gehäuses der Zugehörigkeit*“ (Nassehi 1997: 193). Sie perpetuieren unter der Hand „die identitätsstiftende Funktion der kulturellen Gemeinschaften“ (Radtke 1991: 82), so dass die Möglichkeit eines kulturellen Konflikts in ihrem Weltbild immer schon angelegt ist. Schuld daran ist das machtvolle Prinzip der Verortung, das für Ordnung sorgt, indem es den Objekten und Identitäten, den Kulturen und „ihren“ Menschen ihren festen Platz in der Welt zuweist. Die damit verbundene Objektivierung kann nur durch eine bestimmte perspektivische Einstellung erzielt werden, deren Gesichtspunkt selbst jedoch unsichtbar bleibt. Die interkulturelle Weltsicht fokussiert auf Kultur bzw. kulturelle Differenz, und auch wenn sie sich paradoxerweise bemüht, genau diese Differenz zu überwinden, so besteht auch und gerade die interkulturelle Welt aus einem Flickenteppich unterschiedlicher, vermeintlich homogener kultureller Einheiten. Bereits der Begriff „interkulturell“ setzt die Vorstellung unterschiedlicher, fest in der Welt verankerter bzw. verorteter Kulturen voraus, so dass auch ein integrierter Ausländer immer ein Nicht-Inländer (Nicht-Deutscher, Nicht-Österreicher etc.) bleiben muss (vgl. Schlottmann 2002). Seine schiere Existenz setzt die Vorstellung einer Erdregion voraus, in die er eigentlich gehört – und einer Erdregion, in die er eigentlich nicht gehört.

Vor diesem Hintergrund sollen nun Unterrichtskonzepte skizziert werden, in denen die Fallstricke der Verortung umgangen oder zumindest reflektiert werden. Obwohl die Einteilung der Welt entlang der Unterscheidung eines (national-)kulturellen Eigenen und Anderen in praktisch allen Fächern eine Rolle spielt, werden sich die Ausführungen auf das Fach Erdkunde konzentrieren. Es scheint insofern besonders geeignet, als sich sein Orientierungswissen ja gerade auf „die Darstellung der regionalen Gliederung der Erdoberfläche sowie deren sozial-kulturelle Typisierung“ (Daum/Werlen 2002: 6) bezieht. Idealtypisch zeigt das nicht zuletzt in „grenzenlos“, dem, wie oben erwähnt, eine regionale Gliederung zugrunde liegt. Durch das Prinzip der Verortung können die einzelnen Länder und Regionen – Frankreich, Nordeuropa oder eben der Mittelmeerraum – zu quasi-organischen Raumgestalten werden, „in denen ‚Natur‘, ‚Kultur‘ und ‚Gesellschaft‘ zu einer Einheit zusammengewachsen“ (Werlen 1997: 44) sind. Zwar ist das Buch durchaus vom Bemühen gekennzeichnet, die Wesenhaftigkeit der raumkulturellen Einheiten aufzubrechen.<sup>2</sup> Dennoch

legt die regionale Grundeinstellung jenen Zusammenhang der Einheiten, der eigentlich aufgebrochen werden soll, immer wieder nahe.

Als eine Möglichkeit, diese Einstellung auch und gerade im Geographieunterricht zu überwinden, gilt das Konzept des Globalen Lernens (vgl. etwa Forum Schule für eine Welt 1996; Scheunpflug/Schröck 2000). Es zielt auf die Vermittlung einer globalen Weltsicht ab und betont die Notwendigkeit, in einer vernetzten Welt verantwortungsbewusst zu handeln und nachhaltig zu wirtschaften. Als zentral wird daher das Wissen um „die Verflechtungen zwischen entfernten Räumen, die Wirkung globaler Einflüsse im lokalen Umfeld und die Auswirkungen lokalen Handelns in entfernten Regionen“ (Kross 2003: 796) betrachtet. Zwar sieht es zunächst so aus, als gebe es in der globalen Weltsicht keine partikularen Einheiten mehr; als könne das Globale Lernen dem Prinzip der Verortung ein Schnippchen schlagen. Dass dem nicht so ist, verdeutlicht das folgende Zitat: „Für das Globale Lernen [...] ist gerade die Einbeziehung ferner Räume und Zeiten unabdingbar. Die Kluft zwischen dem ‚hier und dort‘ und dem ‚jetzt und später‘ zu überbrücken, ist *die* didaktische Herausforderung“. (Kross 2003: 797)

Auch die globale Sicht ist auf die vermeintlich vorgängige Existenz räumlicher Einheiten, auf ein Hier und Dort, angewiesen, deren Desintegriertheit sie einerseits zu überwinden versucht und andererseits immer wieder reproduziert. Letzteres aber bleibt in ihrem toten Winkel verborgen und damit der Reflexion entzogen. In dieser Hinsicht ist das Globale Lernen mit der Interkulturellen Pädagogik zu vergleichen. Beide Ansätze gehorchen derselben Logik, wobei das Globale Lernen vielleicht als nach außen gewendete Interkulturalität verstanden werden kann – und die Interkulturelle Pädagogik als nach innen gewendete Globalität. Während der globale Blick auf die Welt als vernetztes Ensemble partikulärer Orte fokussiert, thematisiert der interkulturelle Blick die vernetzte Welt an einem partikularen Ort.

Wenn aber selbst eine globale Weltsicht nicht ohne fixierende Verortungen auskommt, wie kann es dann gelingen, deren Fallstricke zu umgehen? Die Dethematisierung kulturräumlicher Gegebenheiten wäre eine theoretische Möglichkeit, kommt aber in der Praxis nicht in Betracht. In der Schule nicht mehr in räumlichen Kategorien, nicht mehr von bestimmten Kulturräumen, Ländern oder Regionen zu sprechen, hieße, sich selbst und den SchülerInnen den „Boden unter den Füßen“ wegzuziehen (Schlottmann 2002: 29). Natürlich muss im Unterricht über Deutschland bzw. Österreich gesprochen, muss Wissen über den Mittelmeerraum bereitgestellt und Orientierung in einer unübersichtlichen Welt gegeben werden. Denn diese Räume sind ja da; es gibt sie ja wirklich und in einer globalisierten Welt sind die Lebensbedingungen an ent-

fernten Orten eng mit dem eigenen Leben verknüpft. Allerdings sind sie eben nicht von Natur aus wirklich, sondern weil sie – durch eine bestimmte Brille – im Rahmen von Verortungen immer wieder erschaffen werden. Damit bietet sich ein Perspektivenwechsel an, der darin besteht, Verortungsleistungen nicht unreflektiert zu vollbringen, sondern „die Herstellung der geographischen Bedingungen und räumlichen Bezüge selbst zum Gegenstand der Auseinandersetzung zu machen [...]“ (Daum/Werlen 2002; vgl. auch Schlottmann 2002). Wie Daum und Werlen (2002: 5) versichern, würde der Erdkundeunterricht dann nicht mehr von der „eher hausbackene[n] Frage“ geleitet, wie die Geographie dieser oder jener Erdgegend aussieht. Im Vordergrund könnte stattdessen die Frage stehen, welche Verortungen von welchen Individuen oder Gruppen zu welchem Ende vollzogen werden.

Daran anschließen könnten Fragen nach der Persistenz, der Wirkungsmacht wie auch der Durchsetzungsfähigkeit von Weltbildern. Welche Regionalisierungen sind über einen langen Zeitraum erfolgreich, welche haben einen vergleichsweise marginalen Status? In Bezug auf die hier besonders interessierende Repräsentation von MigrantInnen hieße das, im Unterricht nicht allein die Probleme oder Nicht-Probleme, nicht allein die Integration oder Nicht-Integration von ausländischen Kinder und Jugendlichen zu thematisieren. Es müsste auch darum gehen, „gesellschaftliche Konstruktionen von Fremdheit, ihre Voraussetzungen, Formen und Folgen“ (Scherr 1999: 64) zum Gegenstand zu machen. Für Lernende und Lehrende hätte das die Konsequenz, die (voraussetzungslose) Zugehörigkeit zu bestimmten Kollektiven ebenso zu hinterfragen wie die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die diese Kollektive hervorbringen. Auch die eigene Zugehörigkeit, die eigene raumbezogene Identität könnte dann zum Thema im Geographieunterricht werden: Was heißt es, (Nicht-)Deutsche oder (Nicht-)Deutscher zu sein – und welche imaginative Geographie steckt eigentlich hinter dem Satz „Ich war sehr stolz darauf, mein Land meinen Mitschüler zu zeigen“?

Das faktische Wissen über andere Kulturräume kann dabei durchaus ein „Türöffner“ für Diskussionen sein. Hilfreich ist es jedoch nur so lange, „wie es nicht in feste Raster gerinnt, auf deren Hintergrund jede Handlung und Äußerung interpretiert wird und Zuschreibungen, Kulturalisierungen ständig reproduziert werden“ (Kabis 2002: 9). Das Hinterfragen von kulturräumlichem Faktenwissen bedeutet freilich nicht, die SchülerInnen in einer ohnehin komplexen Welt noch weiter zu verunsichern und ihnen das Gefühl zu geben, es gebe nichts als abstrakte Konstruktionen. Viele pädagogische Konzepte knüpfen an den Lebensgeschichten und Lebenssituationen der Lernenden an, um von dort aus Bezüge zu anderen Kontexten in einer konkreten Welt zu thema-

tisieren (vgl. etwa Kabis 2002). So plädieren auch Daum und Werlen für einen Geographieunterricht, der „von seinem Monopol der Weltbeschreibung und Weltdeutung abrückt und anfängt, die subjektive Erfahrbarkeit der Welt, der Sachen und der Beziehungen zu kultivieren“ (Daum/Werlen 2002: 9).

Wird das Lernen dieser Art mit konkreten (bzw. mit den eigenen) Lebensbedingungen verknüpft, dann besteht auch nicht die Gefahr, die Kinder und Jugendlichen mit den Inhalten des Unterrichts zu überfordern. Tilman Rhode-Jüchtern (2004: 56) zufolge verstehen SchülerInnen „auch ohne Verweis auf Wittgenstein, de Saussure und Foucault“, dass ein Weltbild „nicht einfach ein Spiegel der äußeren Welt ist, sondern eine objektiv und subjektiv gebrochene Wahrnehmung“. Tatsächlich braucht es nicht die hohe Schule der Philosophie um nachzuvollziehen, dass die Vorstellung kulturräumlicher Ganzheiten, die wie die Teile eines Puzzles über die Welt verteilt sind, heute nicht mehr aufrechtzuerhalten ist. Es reicht schon, sich in der Nachbarschaft oder eben im eigenen Leben umzuschauen. Die meisten Kinder dürften dann recht schnell in der Lage sein, das Bild von „dem Deutschen“, „dem Österreicher“, „dem Briten“ oder „dem Türken“ als (Zerr-)Bild zu begreifen. Auch ist nicht (mehr) davon auszugehen, dass inländische Kinder den Umgang mit ausländischen SpielkameradInnen von vornherein als „besonders“ (besonders problematisch oder besonders bereichernd) einschätzen. Ganz ähnlich argumentiert Albert Scherr, wenn er schreibt, „dass wir ohnehin in einer kulturell pluralisierten Gesellschaft leben, die durch Macht, Geld und Recht, nicht durch geteilte Werte und Normen zusammengehalten wird; insofern sind kulturelle Unterschiede zwischen sozialen Gruppen keine substantielle Infragestellung des gesellschaftlichen Zusammenhaltes, sondern eine Normalität in modernen Gesellschaften und keine Besonderheit des Verhältnisses zwischen Deutschen und Migranten“ (Scherr 1999: 56).

## 5. Fazit

Auch in globalisierten Zeiten ist die Schule ein Ort, in dem kulturelle, nationale oder sprachliche Eindeutigkeit als normal, Doppel- oder Mehrdeutigkeit hingegen als anormal gilt. Dass deutsche Schulbücher in Deutschland lebende Nicht-Deutsche je nach Perspektive als Problem oder Bereicherung repräsentieren, zeigt das Bild vom „Ausländerkind zwischen zwei Stühlen“ ebenso wie die Geschichte von „Züleya“, der „türkischen Mitschülerin“, die stolz darauf ist, ihren deutschen MitschülerInnen bei einem Austausch mit einer türkischen Schule ihr Land zu zeigen. Auch wenn beide Darstellungen gut gemeint sind, schreiben sie Menschen auf eine bestimmte Identität fest und

gestatten es ihnen nicht, sich ihrer „kulturellen Livree“ zu entledigen (Finkielkraut 1989: 111).

„Befremdungen“ entlang kulturellen Differenzen sind nicht auf die Klassenzimmer beschränkt. Seit dem Ende des Kalten Krieges, spätestens aber seit dem 11. September 2001 ist Kultur auch im Kanzleramt zu einer Leitdifferenz avanciert. Vor diesem Hintergrund bestand das Ziel des Beitrags darin, die paradoxe Logik der Verortung zu analysieren, der die Weltbilder eines kulturellen Hier und Dort ihre Existenz verdanken. Darauf aufbauend wurden Unterrichtskonzepte skizziert, mittels derer die Fallstricke der Verortung wenn nicht umgangen, so doch zumindest reflektiert werden können. Die skizzierten Ansätze sind irritierend, weil sie Lehrende und Lernende ebenso verunsichern wie die mit Bildung betrauten Institutionen. Folglich stoßen sie nicht überall auf Zustimmung. Veronika Kabis etwa warnt vor dem Widerstand, mit dem diejenigen konfrontiert sind, die kulturalismuskritisch arbeiten. Da gebe es zum einen die „Wohlmeinenden“, die glaubten, die Erziehung zu Toleranz den Fremden gegenüber würde die interkulturellen Probleme schon lösen. Auch manche „Betroffene“, eingewanderte Eltern und deren Kinder, wehrten sich dagegen, jene Brille abzulegen, die dabei helfe, „Unsicherheiten im Umgang mit der Aufnahmegesellschaft zu kompensieren und ‚klare Verhältnisse‘ zu schaffen“ (Kabis 2002: 9).

Von der komplexitätsreduzierenden Wirkung der (national-)kulturellen Leitdifferenz profitieren schließlich auch die Institutionen, die interkulturelle Programme initiieren. Ihnen ermöglicht das Festhalten an der Vorstellung von der potentiellen Sprengkraft kultureller Unterschiede gleichermaßen ein Festhalten am Status quo, „weil es sie nämlich nicht zwingt, über Veränderungen in den Strukturen und die Verteilung von Macht in dieser Gesellschaft nachzudenken“ (Kabis 2002: 9). Dabei wäre gerade das Nachdenken über gesellschaftliche Verhältnisse besser als die Implementierung wohlmeinender Programme. Es würde aufzeigen, dass viele vermeintlich interkulturelle Konflikte weniger aus kulturellen Differenzen als vielmehr aus der Ungleichbehandlung von MigrantInnen resultieren. Sitzt die kulturelle Brille aber einmal auf der Nase, erscheinen auch wirtschaftliche, rechtliche oder soziale Probleme als kulturell induziert. Derart „verkleidet“ können sie aber nicht verstanden, geschweige denn bewältigt werden – auch und gerade nicht im Schulunterricht.

<sup>1</sup> Freilich ist die Unterscheidung zivilisiert/barbarisch oder deutsch/türkisch nicht die einzige, entlang der Wirklichkeiten „kondensieren“. Die Leitdifferenz kultureller Unterschiede tritt in immer wieder anderen Variationen auf (z.B. deutsch/österreichisch, deutsch/europäisch, deutsch/US-amerikanisch etc.). Außerdem stammen längst nicht alle Unterscheidungen aus dem (national-)kulturellen Be-

reich. Unsere jeweiligen Weltbilder beruhen vielmehr auch auf „nicht-geographischen“ Unterscheidungen (wie etwa männlich/weiblich, reich/arm, öffentlich/privat). Sie alle können je nach Kontext abgerufen, dabei aber nicht ohne weiteres sichtbar gemacht bzw. hinterfragt werden.

- <sup>2</sup> So lautet eine der Lerneinheiten im Kapitel über die Britischen Inseln „Typisch UK?!“. Hier wird gezeigt, dass das Vereinigte Königreich nicht überall mit sich selbst identisch ist, sondern aus den unterschiedlichen Teilen Schottland, Nordirland, Wales und England besteht. Auch die analysierten Doppelseiten können als Versuch gelten, mit der Vorstellung eines ‚deutschen Deutschlands‘ zu brechen.

## Literatur

- Akache-Böhme, Farideh (1993): Frausein – Fremdsein. Frankfurt a. Main: Fischer.
- Bourdieu, Pierre (1997): Männliche Herrschaft revisited. In: Feministische Studien Nr. 15, 88-99.
- Daum, Egbert/Werlen, Benno (2002): Geographie des eigenen Lebens. Globalisierte Wirklichkeiten. In: Praxis Geographie Bd. 32 (Nr. 4), 4-9.
- Finkielkraut, Alain (1989): Die Niederlage des Denkens. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Forum Schule für eine Welt (1996): Globales Lernen. Anstöße für Bildung in einer vernetzten Welt. Jona.
- Fukuyama, Francis (1995): Konfuzius und Marktwirtschaft. Der Konflikt der Kulturen. München: Kindler.
- Geiger, Klaus (Hg.) (1997): Interkulturelles Lernen mit Sozialkundebüchern? Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel.
- Höhne, Thomas (2003): Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Keller, Reiner u.a. (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band II: Forschungspraxis. Opladen: Leske + Budrich, 389-419.
- Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf (1999): Bilder von Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der „anderen Kultur“ in deutschen Schulbüchern 1981-1997. <<http://www.uni-frankfurt.de/~bfischer/VW-Zwischenber.pdf>>, 15.9.2004.
- Huntington, Samuel (1993): The Clash of Civilizations? In: Foreign Affairs Bd. 72 (Nr. 3), 22-49.
- Kabis, Veronika (2002): Weg mit der rosa Multikultibrille! Plädoyer für einen kulturalismuskritischen Ansatz in der interkulturellen Bildungsarbeit. In: Überblick. Zeitschrift der Informations- und Dokumentationsstelle gegen Gewalt, Rechts extremismus und Ausländerfeindlichkeit in Nordrhein-Westfalen Bd. 8 (Nr. 4), 3-10.
- Kross, Eberhard (2003): Globales Lernen – eine neue Perspektive für den Geographielehrunterricht. In: Gamerith, Werner/Messerli, Paul/Meusburger, Peter/Wanner, Heinz (Hg.): Alpenwelt – Gebirgswelten. Inseln, Brücken, Grenzen. Tagungsbe-

- richt und wissenschaftliche Abhandlungen. 54. Deutscher Geographentag Bern 2003. Heidelberg/Bern: DGfG, 791-800.
- Kunz, Thomas (2000): Zwischen zwei Stühlen. Zur Karriere einer Metapher. In: Weiter auf unsicherem Grund. In: Jäger, Siegfried/Schobert, Alfred (Hg.): Faschismus, Rechtsextremismus, Rassismus. Kontinuitäten und Brüche. Duisburg: DISS, 229-252.
- Lossau, Julia (2002): Die Politik der Verortung. Eine postkoloniale Reise zu einer anderen Geographie der Welt. Bielefeld: transcript.
- Lossau, Julia (2004): Doppelter Mythos. Das moderne Weltbild zwischen Partikularismus und Universalismus. In: Gebhardt, Hans/Kiesel, Helmuth (Hg.): Weltbilder. Berlin/Heidelberg: Springer, 347-366.
- Mühlberger, Wolfgang u.a. (2000): grenzenlos. Erdkunde, Baden-Württemberg, Hauptschule 7. Hannover: Schroedel.
- Nassehi, Armin (1997): Das stahlharte Gehäuse der Zugehörigkeit. Unschärfen im Diskurs um die „multikulturelle Gesellschaft“. In: Nassehi, Armin (Hg.): Nation, Ethnie, Minderheit. Beiträge zur Aktualität ethnischer Konflikte. Köln/Weimar/Wien: Böhlau, 177-208.
- Nassehi, Armin (1999): Die Paradoxie der Sichtbarkeit. Für eine epistemologische Verunsicherung der (Kultur-)Soziologie. In: Soziale Welt Bd. 50 (Nr. 3), 349-362.
- Radtke, Frank-Olaf (1991): Lob der Gleich-Gültigkeit. Die Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus. In: Bielefeld, Uli (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg: Junius, 79-96.
- Rhode-Jüchtern, Tilman (2004): „Klima ist doch auch nur eine Konstruktion!“ Über eine konstruktivistische Geographie in der Lehrerbildung. In: Praxis Geographie Bd. 34 (Nr. 9), 55-57.
- Said, Edward (1979): Orientalism. New York: Vintage.
- Scherr, Albert (1999): Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. Überlegungen zur Kritik und zur Weiterentwicklung interkultureller Pädagogik. In: Kiesel, Doron/Messerschmidt, Astrid/Scherr, Albert (Hg.): Die Erfindung der Fremdheit. Frankfurt a. Main: Brandes & Apsel, 49-65.
- Scheunpflug, Anette/Schröck, Nikolaus (2000): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart: EKD.
- Schlottmann, Antje (2002): Globale Welt – Deutsches Land. Alltägliche globale und nationale Weltdeutungen in den Medien. In: Praxis Geographie Bd. 32 (Nr. 4), 28-30.
- Tibi, Bassam (1995): Krieg der Zivilisationen. Politik und Religion zwischen Vernunft und Fundamentalismus. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Werlen, Benno (1997): Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Bd. 2. Globalisierung, Region und Regionalisierung. Stuttgart: Steiner.

## Abstracts

Die gesellschaftliche Diskussion über den Umgang mit dem kulturell Fremden macht vor den Klassenzimmern nicht halt. Im Sinne der Interkulturellen Pädagogik plädieren viele Schulbücher dafür, anderen Kulturen gegenüber aufgeschlossen zu sein und das interkulturelle Zusammenleben zu fördern. Zwar sind diese Intentionen durchaus wohlwollend. Sie haben aber oft das genaue Gegenteil dessen zur Folge, was eigentlich erreicht werden soll. Der vorliegende Beitrag arbeitet die Diskrepanz zwischen gut gemeinter, integrativer Absicht und letztlich gegenteiliger, nämlich ausschließender Wirkung an einem konkreten Beispiel heraus. Im Anschluss an eine Auseinandersetzung mit der paradoxen Logik der Verortung wird abschließend gezeigt, wie eine alternative Thematisierung des Fremden im Schulunterricht aussehen könnte.

Departing from the complex realities of a multicultural society many contemporary schoolbooks are informed by concepts of intercultural pedagogy. Intending to overcome cultural boundaries by demonstrating openness towards other cultures, the aims of these books are clearly benevolent. They can, however, be criticised for reinforcing the very concept of cultural difference they aim to overthrow. Against this background this paper makes an attempt in mapping the blind spot of intercultural pedagogy. Using a German geography schoolbook as case study, the intercultural paradoxes that inform many lessons will be highlighted. After an examination of the paradoxes' origins the paper concludes by sketching out alternative ways of dealing with cultural boundaries – both in the classroom and beyond.

Julia Lossau  
Geographisches Institut der Universität Heidelberg  
Berliner Straße 48  
D-69120 Heidelberg  
jlossau@urz.uni-heidelberg.de

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 Probleminhalten – 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 curriculärer

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 Maniokernte, 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

ULLI VILSMAIER

**Warum in die Ferne schweifen, wenn das Ferne doch so nah?**

*Über entwicklungsbezogenes Lernen anhand von Anknüpfungspunkten  
im eigenen Leben*

**1. Einleitung**

„Ich kann nicht für andere, auch nicht ohne andere denken, noch können andere für mich denken. [...] Die Erzeugung von Ideen und das Handeln auf ihrer Grundlage – nicht das Konsumieren von Ideen anderer – müssen diesen Prozess konstituieren (Freire 1973: 90).

Die Auseinandersetzung mit weltweit vernetzten Prozessen und komplexen Systemzusammenhängen im Unterricht erfordert Lehr- und Lernmethoden, die zur Entwicklung vielfältiger Kompetenzen beitragen, um diese Komplexität zu entwickeln und zu verstehen. Im Aufgreifen von entwicklungspolitischen Fragestellungen begegnen Lehrende und Lernende nicht nur einem hohen globalen Vernetzungsgrad lokaler Ereignisse, sondern betreten zudem ein Terrain, das sehr vielseitig besetzt ist mit moralischen und politischen Wertungen, und deren Behandlung und Auslegung sehr stark vom subjektiven Weltbild abhängig ist. Die Vermittlung von entwicklungspolitischen Themen ist eingebettet in das Begreifen von globalen Prozessen, deren Komplexität aufgrund des zunehmenden räumlichen Ausgreifens von Beziehungen (Werlen 2000: 384) kontinuierlich anwächst und unüberschaubarer wird. „Globales Lernen“ will als entwicklungspolitisches Bildungskonzept, das seit den beginnenden 1990er Jahren weite Verbreitung und Interpretation gefunden hat, dieser Herausforderung Rechnung tragen und das Verstehen der Weltgesellschaft und die Reflexion über globale Gerechtigkeit fördern (Scheunpflug 2000: 3). Mit zunehmender Erkenntnis, dass die Fragmentierung der Wissenschaft, die sich in der Aufsplittung der Unterrichtsgegenstände in den Schulen wiederfindet, für die Bearbeitung vieler Problemstellungen aufgrund deren Komplexität nicht geeignet ist (vgl. Mittelstraß 2003; Datta 2003: 57; Novotny 1999; Ves-

ter 1991), hat sich auch in pädagogischen und didaktischen Fachbereichen eine vielseitige Diskussion, vor allem aber ein stark verändertes Methodenrepertoire in der Vermittlung komplexer Fragestellungen entwickelt (Gudjons 2004). Neben Bestrebungen, fächerübergreifenden Unterricht und projekt- bzw. themen- oder problembezogenes Lernen zu fördern – das Erkenntnisobjekt steht im Mittelpunkt und nicht die disziplinäre Perspektive auf das Objekt –, wird der Ausgangspunkt für Lernprozesse vermehrt in der Alltagswelt von Lernenden gesucht. Dadurch sollte die Anschlussmöglichkeit von Sachinformationen und Erfahrungen an bestehende Bilder der jeweiligen Wirklichkeit der Lernenden gewährleistet werden (Gudjons 2004: 9; Vester 1991). Information kann auf diesem Weg leichter „in Form“ gebracht werden (Kern 1991: 58) und zu einer Ausweitung des subjektiven Weltbildes führen. In der Auseinandersetzung mit entwicklungspolitischen Themen im Unterricht sind Lernansätze gefragt, welche die Fähigkeit des vernetzten Denkens (vgl. Vester 2002) und der (Selbst-)Reflexion fördern.

Je mehr Möglichkeiten der eigenständigen Aneignung den Lernenden eingeräumt werden und je mehr Gestaltungsfreiraum in der Auseinandersetzung mit einem Thema geboten wird, desto weniger wird der Lernende die Interpretation der Wirklichkeit des Lehrenden übernehmen. Gerade bei stark wertbehafteten Themen bestimmt das Selbstverständnis des Lehrenden das Ergebnis des Lernprozesses maßgeblich. So wird die Vermittlung von entwicklungspolitischen Prinzipien wie Partnerschaftlichkeit und Empowerment in der Schule genauso wenig wie deren Umsetzung in der Praxis gelingen, wenn der Lernprozess hierarchisch (den Gebern und Empfängern gleich), das Potential der Lernenden unterdrückend und ausschließlich lehrerInnenbestimmt – aus Sicht des Lernenden also fremdbestimmt – abläuft. Genauso schwierig wird es auch sein, das Prinzip der Nachhaltigkeit zu vermitteln, wenn der Lernprozess selbst primär an der Erfüllung des Lehrplanes oder der Ablegung einer Prüfung orientiert ist und nicht die Nachhaltigkeit des Lernens im Vordergrund steht. Paulo Freire, brasilianischer Volkspädagoge, hat in seiner umfassenden Bildungskritik den „Schüler-Lehrer“ und „Lehrer-Schüler“ entworfen, der im vorliegenden Beitrag zur kritischen Reflexion der Bedeutung des Verhältnisses zwischen Lernenden und Lehrenden herangezogen wird (Freire 1981, 1973). Das vermeintlich „Ferne“ gilt es demnach nicht nur im Hinblick auf die Erkenntnisobjekte des Unterrichts in der Nähe der Lernenden zu suchen, sondern auch in den dem Lernprozess innewohnenden Grundverständnis.

Zur Erfassung komplexer Systemzusammenhänge haben sich in der Auseinandersetzung mit entwicklungspolitischen Themen im Schulunterricht seit den späten 1970er Jahren vor allem Konsumgüter als beliebte Anknüpfungs-

punkte zur Vermittlung internationaler Verflechtungen und Ungleichverteilungen entwickelt, die bis heute nicht an Bedeutung im Unterricht eingebüßt haben. Im vorliegenden Beitrag werden Beispiele dazu vorgestellt und kritisch beleuchtet. Institutionelle Nord-Süd-Partnerschaften (Städte-, Gemeinde- und Schulpartnerschaften) werden als Lernorte diskutiert, die aufgrund der Verbindung zweier Orte ein Identifikationsmoment für die Lernenden schaffen können und den Ort in der Ferne als einen Teil des Eigenen werden lassen. Sie eröffnen nicht nur ein weites thematisches Feld, zumal ein Zugang zu den unterschiedlichen, an einem Ort existierenden Lebensformen möglich ist, sie erlauben auch über Beziehungen und Zusammenarbeit zwischen Nord und Süd zu reflektieren und können Raum für individuelles Engagement bieten, das entwicklungspolitisches Lernen in konkretem Tun ermöglicht, Verstehen und Gestalten miteinander verbindet.

## **2. Annäherung – Lernen im persönlichen Nahbereich**

Begriffen wie „Lernen am eigenen Leben“, „Schülerorientierung“, „lebensweltliches Lernen“ oder „Alltagsweltorientierung im Unterricht“ wird in der aktuellen Diskussion in Fachbereichen der Didaktik und Pädagogik viel Aufmerksamkeit geschenkt (Datta 2003; Daum 2002; Vielhaber 2000; Tröger 1999; Scheunpflug/Seitz 1995: 114 ff.). Ihnen ist gemeinsam, Lernprozesse entlang von bestehendem Wissen respektive Erfahrungen, an dem, was man in Summe als das Weltbild, das Ergebnis bisheriger Aneignung von Wirklichkeit eines Subjektes bezeichnen kann, zu entwickeln. Subjektive Erfahrungen und Wissensaneignung und die daraus resultierenden individuellen Grundmuster (innere Bilder) finden Berücksichtigung und dienen dem aktiven, selbstorganisierenden oder ent-deckenden Lernen (Gudjons 2004: 8) als Ausgangspunkt. An dieser Entwicklung haben Erkenntnisse auf dem Gebiet der Biowissenschaften und Kognitionspsychologie umfangreich beigetragen (vgl. Gudjons 2004; Vester 2002, 1991; Scheunpflug 2001; Kern 1991). Bestehende Erfahrungen und Wissensvorräte im Lernprozess aufzugreifen, unterstützt das Erfassen komplexer Systemzusammenhänge.

Informationsvermittlung, die auf keine gespeicherten Wissensvorräte und inneren Bilder (Kern 1991) trifft, führt zu keinem nachhaltigen Lernerfolg. Das Fehlen von Verknüpfungsmöglichkeiten der neuen Informationen mit Bestehendem lässt neue Informationen ungenutzt und führt zu einem Absterben der Information. Das – wie Vester (1991) es bezeichnet – „realitätsfremde“ – der Realität der SchülerInnen fremde – „Eintrichtern von Wissensstoff in unseren Schulen“ verhindert, dass Schülerinnen und Schüler die in der Schule

erworbene Information mit Erfahrungswissen aus ihrer alltäglichen Lebenswelt verknüpfen können oder sie im Kontakt mit der Realität weiter verarbeiten können.

Die Entstehung eines Bildes als Ergebnis von Kommunikation, von individueller Integration endogener (vorhandenes Bild der Wirklichkeit) und exogener (neue Information) Faktoren wird dadurch gefördert. Eigenständiges und nachhaltiges Lernen kann als Prozess vom Informationsabbau zum Ordnungsaufbau – in der Entstehung eines Bildes – gedeutet werden (Kern 1991: 58). Nur bei genügend Freiraum zum eigenständigen Aneignen neuer Themen wird es dem Lernenden möglich sein, in dem Prozess eigene Werte auszubilden. So wird – bei vorhandenen Anknüpfungspunkten im Nahbereich – „der unentgeltliche Lehrer – die Realität – außerhalb der Schule für die automatische Verarbeitung und Festigung, für die Konsolidierung des behandelten Stoffes sorgen“ (Vester 1991: 152).

Lernen wird als individuelle Herausforderung innerhalb eines Gesamtzusammenhangs angelegt und ermöglicht ein eigenständiges Verstehen und Begreifen, das wiederum zu selbst bestimmtem Handeln führen kann. Erkenntnisprozesse in Gang zu bringen, die Berührungen „mit“ der Welt aufweisen und sich den Lernenden „in“ der Welt als Herausforderungen stellen (Freire 1973), ist gerade in der Auseinandersetzung mit entwicklungspolitischen Themen eine Chance, über die Vermittlung bestehender Verhältnisse hinaus mit Schülerinnen und Schülern auch Handlungsoptionen zu entwickeln. Im Reflektieren der eigenen lebensweltlichen Erfahrungen und im Aufdecken der Bezüge zu globalisierten Prozessen und externen Effekten – oftmals weitab unserer regionalen Lebenswelt – werden Bilder der Wirklichkeit dem diskursiven Bewusstsein durch Lernprozesse zugeführt (Tröger 1999: 15), womit eine Grundlage für das Handeln geschaffen wird.

Im gemeinsamen Entdecken und Entwickeln von Handlungsoptionen wird nicht nur die Herausbildung eigener Meinungen gefördert, sondern auch dem Gefühl von Ohnmacht entgegengewirkt. Die Fähigkeit zu enthüllen, in die Wirklichkeit einzugreifen und sie als Prozess zu erkennen (Freire 1973: 60) kann nur in unmittelbarer Nähe eines Individuums erfolgen. Wege im Umgang mit den Empfindungen von Ohnmacht in Bezug auf globale Prozesse, auf Elend, Not und Leid, Ungleichverteilung und bestehende Herrschaftsverhältnisse zu finden, ist aller Anfang für Handlungsfähigkeit. Die Angst vor der „Abstraktion einer globalen Welt, die für uns zwar denkbar, aber nicht empfindbar ist“ (Dritte Welt JournalistInnen Netz 2002/2003), die Angst vor der Komplexität, der wir uns nicht gewachsen fühlen (Vester 2002: 16) können wir

nur eliminieren, indem wir sie verstehen lernen und dort bewusst berühren, wo wir in ihr eingebettet sind – in unserem Alltag.

Das Verstehen ist Grundlage für das Gestalten und wird zugleich maßgeblich von den Gestaltungsmöglichkeiten bestimmt. „Die Antwort auf die Herausforderung schafft neue Herausforderungen, gefolgt von neuem Verstehen, und allmählich kommt der Schüler dazu, sich als verpflichtet zu begreifen“ (Freire 1973: 66).

### **3. Befreiende Bildungsarbeit**

Paulo Freire hat in den beginnenden 1970er Jahren mit der von ihm entwickelten „Pädagogik der Unterdrückten“ – ausgehend von seinem Wirken als Volkspädagoge in Brasilien, das sich gegen Armut und Ausbeutung aufgrund bestehender Herrschaftsverhältnisse richtete – eine umfassende Bildungskritik am westlich orientierten, hierarchischen Bildungssystem geübt und eine Pädagogik der Befreiung formuliert. Seine sozialpolitisch motivierten Thesen haben sich in vielen Teilaspekten und Spielformen etabliert und waren besonders in den 1970er und beginnenden 1980er Jahren Gegenstand zahlreicher Publikationen in Europa und Lateinamerika<sup>1</sup>. Während die Auseinandersetzung mit dem Bildungskonzept Paulo Freires in Lateinamerika vor allem Entwicklungs- und Herrschaftsfragen behandelt, wurde in Europa vor allem eine Diskussion um die Übertragung der Bildungskonzeption von Paulo Freire in europäische Gesellschaften geführt.

Die von Freire (1973) formulierte „befreiende Bildungsarbeit“ wurzelt im Wesentlichen im „Ingangsetzen“ von „Aktionen der Erkenntnis“ und steht im klaren Widerspruch zur reinen Informationsvermittlung. Das zu erkennende Objekt wird dabei nicht als Ziel des Erkenntnisaktes erachtet, sondern als Mittler zwischen erkennenden Akteuren verstanden – die LehrerInnen auf der einen und die SchülerInnen auf der anderen Seite. Befreiende Bildungsarbeit ist demnach ein Prozess, der entlang von „Erkenntnisobjekten“ gelebt wird und das individuelle Erkennen zum Ziel hat. Niemals ist das Ziel des Erkenntnisprozesses jenseits des Individuums absolut und objektiv definiert, zumal davon ausgegangen wird, dass die individuellen Wissens- und Erfahrungsvorräte jedes einzelnen Menschen zu unterschiedlichen Verknüpfungen und damit unterschiedlichen Ergebnissen im Erkenntnisprozess führen (vgl. Kap. 2).

Die Praxis der problemformulierenden Bildungsarbeit erfordert ein LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis, das beide in einer dialogischen Beziehung versteht und damit den Gegensatz des Wissenden und „Noch-nicht- oder vielleicht Nie-Wissenden“ auflöst. Für Freire ist diese Form des gegenseitigen Ver-

ständnisses Grundlage für ein Ingangsetzen eines gemeinsamen Erkenntnisprozesses. „Durch Dialog hört der Lehrer der Schüler und hören die Schüler des Lehrers auf zu existieren und es taucht ein neuer Begriff auf: Der „Lehrer-Schüler“ und der „Schüler-Lehrer“. Der Lehrer ist nicht mehr länger bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren“ (Freire 1973: 64). Bildung kann im Sinne von Freire demnach als „Begegnung auf gleicher Augenhöhe“ verstanden werden, was insbesondere im Aufgreifen entwicklungspolitischer Themen von weitreichender Bedeutung ist.

In der problemformulierenden Bildungsarbeit werden die SchülerInnen zu aktiven, kritischen MitforscherInnen in einem gemeinsamen Erkenntnisprozess. „Der Lehrer legt das Material den Schülern zur eigenen Überlegung vor und überlegt seine früheren Überlegungen neu, während die Schüler die ihren formulieren“ (ebenda: 65). Befreiende Bildungsarbeit sieht aber auch ein gemeinsames Generieren von Themen vor. Freire bezeichnet dies als Entwerfen von Programminhalten des Bildungsvorgangs. Das Programm wird nicht im Vorfeld ausgearbeitet und beschlossen, zur Widergabe vorbereitet, sondern wird in einem gemeinsamen Prozess entwickelt. Zentrale Aufgabe des Lehrenden ist es also, einen Rahmen zu gestalten, in dem Erkenntnisprozesse möglich sind, in dem die schöpferische Kraft der Lernenden zur Entfaltung kommt. „Entwicklungspolitische Bildungsarbeit soll immer eine Erziehung zur Befreiung sein“ (Datta 2003: 52), die aufgrund ihres prozesshaften Charakters stets in Entwicklung begriffen ist und so zur Überwindung festgefahrener Normen und festgeschriebener Interpretationen der Wirklichkeit führen kann.

#### **4. Zur Bedeutung des LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnisses im entwicklungsbezogenen Unterricht**

Die Entwicklung hin zu einem Verständnis einer nicht-hierarchischen Begegnung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen, wie es Freire in seiner Grundkonzeption befreiender Bildungsarbeit beschreibt, ist ein unerlässlicher Schritt für eine selbst bestimmte Auseinandersetzung mit entwicklungsbezogenen Themen. So wenig ein „Jahrzehnt rhetorischer Übung in Partnerschaft, Partizipation und Empowerment“ (Hanak 2003: 108) grundlegende Muster der Entwicklungszusammenarbeit geändert hat, so sehr werden diese Prinzipien im Schulunterricht Worthülsen ohne Erfahrung bleiben, wohnt dem LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis diese Grundhaltung nicht inne. Der entwicklungspolitische Anspruch von Zusammenarbeit und Partnerschaft zur Lösung

globaler Probleme und die Vermittlung desselben kann nur in einer „Begegnung auf gleicher Augenhöhe“ stattfinden.

Grundgedanken der befreienden Bildungsarbeit Paulo Freires finden sich heute in vielen handlungsorientierten Lernansätzen, in den Forderungen nach SchülerInnenorientierung und Alltagsweltorientierung wieder (vgl. Kap. 2). Und dennoch bleibt festzustellen, dass der Widerspruch zwischen Lehrenden und Lernenden weitgehend bestehen blieb, was nicht zuletzt in der eigenen Lernsozialisation der Lehrenden wurzelt. Durch die Verpflichtung am Lehrplan und die bestehenden Zwänge der Leistungsbeurteilung wird die Praxis erfahrungsorientierter Bildungsarbeit erschwert (Kern 1991: 46). Die Umsetzung befreiender Bildungsarbeit wird demnach nur in dem Maße gelingen, in dem sich auch LehrerInnen aktiv mit ihrer Rolle auseinandersetzen, die Bereitschaft für ein dialogisches Lernen, eine umfassende Reflexion der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung aufbringen und sich größtmöglichen Raum für ein derartiges Lehren und Lernen im Schulsystem verschaffen. „Lernen als individuelle, autobiographische Konstruktion von Welt bedeutet, dass die eigenaktive Leistung von Kindern und Jugendlichen im Zentrum der Aufmerksamkeit von Schule und Unterricht stehen muss“ (Daum/Werlen 2002: 8).

Aber auch SchülerInnen müssen lernen von der Konsumtion zur aktiven Selbstgestaltung des Lernprozesses zu gelangen. Aufgrund ihrer Lernsozialisation sind sie meist darauf eingestellt, die Gestaltung des Unterrichts dem Lehrenden zu überlassen. Ihnen Möglichkeiten der eigenen Gestaltung einzuräumen, bedeutet sie zu dem kreativen Potential zu führen, das in ihnen liegt, was wiederum zur Entfaltung eines verstärkten Selbst-Bewusstsein führen kann.

## **5. Fremde Nähe – Anknüpfungspunkte im Alltag**

Was begegnet uns im Aufspüren der Ferne in unserer Nähe, auf der Suche nach Anknüpfungspunkten an entwicklungsrelevanten Themen im Alltag, um das Eingebettet-Sein in und damit Betroffen-Sein von globalen Prozessen und deren Auswirkungen zu be-greifen? Wo gelangt nun das Ferne in unsere Nähe und kommt das Fremde in unser Leben? Wo begegnen uns „DER Süden“ und „DIE Dritte Welt“?

Das sind (in Österreich) die Heiligen Drei Könige, die jedes Jahr am 6. Jänner an unseren Türen stehen und uns Lieder singen, Segen schenken und uns von Indien erzählen; (immer noch) die traurigen Kinderaugen am Plakat gegenüber der Bushaltestelle und dann die Bilderflut am Fernsehschirm, die unser Bild „DER Dritten Welt“ belegt, mit Not und Elend, Kriegen und Naturkatastrophen. Fremd ist uns auch die „Tschuschenfrau“ an der Kasse des

Supermarktes, doch gehört die nicht zur „Dritten Welt“, dazu ist sie uns zu nah. Anders mit dem (jenseits von Wien) in Österreich eher selten gesehenen „Neger“ auf dem Fahrrad, der ob seiner Exotik uns schon wieder mehr daran erinnert. Doch was hat er gemeinsam mit der Mulattin auf der Karibik-Werbung des Reisebüros um die Ecke, ist sie doch anziehend und erweckt unsere Neugierde an fremden Ländern und Kulturen. Ja, das ist „Süden“ und nicht die „Dritte Welt“!

So lassen sich Alltagsberührungen skizzieren, die uns im ersten Blick begegnen – Lernenden wie Lehrenden –, und – ob bewusst oder unbewusst – die Vermittlung „fremder Länder und Kulturen“ im Unterricht mitprägen. Nicht selten bilden sie den Rahmen für die Auseinandersetzung mit Entwicklungsfragen (vgl. auch Erhard 1999) und selbst dem kritischsten aller Lehrenden ist es kein Leichtes, entwicklungsbezogene Themen jenseits des Grundgedankens „nachholender Entwicklung“, eingebettet in diese Polarisierung zwischen „arm und reich“, „entwickelt und unterentwickelt“, an die Lernenden heranzutragen. Wenngleich in entwicklungsbezogenen Unterrichtsmaterialien ein Trend weg von dem Gegensatz „Entwicklung – Unterentwicklung“ und hin zum Nachdenken über globale Vernetzungen und deren ökologische, ökonomische und soziale Auswirkungen deutlich auszumachen ist, bleibt diese Form der kritischen Auseinandersetzung noch eine relative Randerscheinung in der schulischen Bildung (vgl. *Solidarisch leben lernen*: 5). Und selbst einer sehr reflektierten Auseinandersetzung wohnt die Gefahr inne, in der Polarisierung – wenn nicht zwischen „entwickelt und unterentwickelt“, dann sehr häufig zwischen „gut und böse“ – stecken zu bleiben, wodurch der Lernprozess eine beengende Ausrichtung im Aneignen von Wirklichkeit bekommt.

Besonders im Geographieunterricht nimmt die Auseinandersetzungen mit dem Leben fremder Menschen in ihren Lebensräumen, die häufig den Rahmen für schulische Beschäftigung mit entwicklungsbezogenen Themen darstellen, eine zentrale Stellung ein (vgl. Vielhaber 2000: 46). Einer Analyse von Unterrichtsmaterialien zur „Dritten Welt“ von Scheunpflug und Seitz zufolge (1995: 115) dominieren Materialien für den Geographieunterricht (273 von 879) mit großem Abstand vor Materialien für Politische Bildung (161) und Religion (117). „Fremde Länder und Kulturen“ sind aufgrund ihrer Exotik bei SchülerInnen wie LehrerInnen beliebt. Doch so beliebt diese Beschäftigung mit der Fremde im Unterricht auch zu scheinen mag, sie stößt bei Lernenden über kurz oder lang auch auf Ablehnung, fehlt es an klaren, nachvollziehbaren Bezügen zu Menschen, ihren Lebensbedingungen und Handlungsweisen im Alltag (Schmidt-Wulffen 1999: 36). Es geht also um die Verknüpfung dieser beiden Enden des Erkenntnisinteresses. Auf der einen Seite die anziehende,

Neugierde weckende Exotik, das Fremde, das es zu ent-decken gilt, und auf der anderen Seite das Nachvollziehbare, mit eigenen Empfindungen, bestehenden Bildern aus dem eigenen Leben Erfahrbare, das Alltägliche. Diese Pole in das dazwischen liegende Kontinuum zu überführen, das Neues und Bekanntes verbindet, ist eine Aufgabe, die Anknüpfungspunkte in der Alltagswelt der SchülerInnen ebenso braucht wie Sachinformationen und Materialien, die von den Lehrenden zur Verfügung gestellt werden. SchülerInnen werden so sehr schnell realisieren, „wie sehr die Ferne aus ihrem Leben verschwunden ist“ (Daum/Werlen 2002: 4).

### **5.1 Dingliche Anknüpfungspunkte – Konsumgüter**

Der Analyse von Scheunpflug und Seitz zufolge stehen heute globale Interdependenzen, die bis in den kommunalen und privaten Alltag eingreifen, und damit „die Vermittlung von Nahbereich und ferner ‚Dritter Welt‘“ sowohl in thematischer als auch in methodisch-didaktischer Hinsicht im Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit Nord-Süd-Fragen (1995: 153). Häufigste Methode der Herstellung von Bezügen zwischen globalen Prozessen und lokalen Auswirkungen ist die Auseinandersetzung mit Konsumgütern des alltäglichen Lebens. Schon ab den späten 1970er Jahren treten Unterrichtsmaterialien in Erscheinung, die sich dem Konsumverhalten und internationalen Bezügen in Produktion und vergleichender Betrachtung von Lebensbedingungen widmen. Während die Auseinandersetzung mit der Thematik bis in die Mitte der 1980er Jahre weitgehend auf Solidarität und Strukturwandel abzielt („Kauft keine Früchte aus Südafrika!“), tritt danach das alltägliche Handeln des Einzelnen, die Reflexion von Konsumverhalten und Lebensstilen in den Vordergrund (Scheunpflug/Seitz 1995: 115). Neben der Vermittlung von Handlungsoptionen im Rahmen des „Fairen Handels“ wird in dem Reflexions- bzw. Bewusstmachungsprozess selbst das wichtigste Lernziel gesehen („Kauf deine Kleider ruhig bei H&M, aber frage den Verkäufer oder die Geschäftsfleiterin, wie denn die Kleider hergestellt werden oder frage dich, ob du wirklich so viele neue Kleider brauchst.“). Entlang der Produktionsgeschichte werden häufig soziale Themen wie Arbeitsbedingungen, Alltagsbeschreibungen von ArbeiterInnen, insbesondere von Kindern, zum Gegenstand des Unterrichts gemacht.

Von der Südwind-Agentur, den Regionalstellen und Südwind-Vereinen<sup>2</sup> werden seit 1993 Workshops über Konsumgüter für SchülerInnen aller Altersstufen angeboten. Ein Großteil des Angebotes wurde von einer ehrenamtlichen LehrerInnengruppe unter Anleitung einer Südwind-Mitarbeiterin erarbeitet<sup>3</sup>. Zum Angebot „Kritischer Konsum“, das sich sowohl an schulische als auch außerschulische Bildungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche richtet, ge-

hören Workshops zum Thema „Kakao & Schokolade“, „Fairer Handel – Fair Trade“ am Beispiel Kakao und Kaffee, „Baumwolle & Mode“, „Fußball“ sowie der „Welt-Work-Shop“, in dem entlang von Produkten wie Mountainbikes, Orangensaft, Aluminium oder Sportschuhen die Auswirkungen des globalen Arbeitsmarktes behandelt werden<sup>4</sup>. Die methodisch-didaktische Konzeption der Workshops basiert auf selbsttätigem Lernen, fächerübergreifender Einsatzmöglichkeit im Schulunterricht und einem interdisziplinären Themenzugang. Im Erarbeiten eines Themas werden möglichst alle Sinne angesprochen, Perspektivenwechsel gefördert und viele gestalterische Aktivitäten ermöglicht. Besonders wird bei der Durchführung der Workshops auf das Vermeiden von Moralisieren und Kritisieren der Lebensweise von SchülerInnen Acht gegeben. Das Ziel aller Workshops ist es, globale Zusammenhänge zu verstehen und kritisch zu hinterfragen. Dabei werden zum Einstieg in das Workshopthema Anschlussmöglichkeiten in der Lebenswelt der SchülerInnen identifiziert, wodurch das Interesse gesteigert und die Erkenntnis gefördert werden sollte, dass sie als KonsumentInnen Teil globaler Prozesse sind. Ist das Interesse geweckt und die Anknüpfung geschaffen, wird Information über das Thema bereitgestellt und auf spielerische Art und Weise die Perspektive von Menschen an einem anderen Ende des globalen Prozesses eingenommen. Im Rahmen des Kakao-Workshops werden Kinder und Jugendliche über Anbauregionen der Kakaopflanze informiert und nehmen dann die Position der Kakaobauern und -bäuerinnen ein. Die Kinder oder Jugendlichen werden in vier Gruppen aufteilt und repräsentieren je eine Kakaobauernfamilie, die eine Ernte einzubringen hat. Dabei wird der intensive Arbeitsaufwand vermittelt und die Schwierigkeiten im Absatz der Ernte, die harten Handelsbedingungen, die Abhängigkeit vom Weltmarkt erlebbar gemacht. Der Höhepunkt des Workshops sind die Verhandlungen der Kakaobauernfamilien mit den Zwischenhändlern (WorkshopleiterInnen), bei denen die Kinder und Jugendlichen Gefühle von Ohnmacht, Ungerechtigkeit und Abhängigkeit erleben. Über die unmittelbar mit dem Produktionsprozess verbundenen Aspekte hinaus werden Themen wie z.B. Analphabetismus angesprochen, indem Schuldscheine eingesetzt werden, die mit „xxx“ gezeichnet sind. Zum Ende des Kakao-Workshops werden das Erlebte und Erfahrene reflektiert und den Kindern und Jugendlichen Handlungsmöglichkeiten im Rahmen des Konsums fair gehandelter Produkte aufgezeigt.

Seitens der LehrerInnen, die im vergangenen Jahr das Angebot von Südwind Salzburg im Unterricht zum Einsatz gebracht haben, wird besonders das Arbeiten mit verschiedenen Sinnen, die Selbsttätigkeit und die abwechslungsreiche methodische Aufbereitung der Workshops als sehr positiv bezeichnet. Kritisiert wird häufig das unzureichende Aufarbeiten von Einzelaspekten,

die im Rahmen des Workshops thematisiert werden. Dieser Kritikpunkt gibt Hinweis darauf, dass derartige Elemente in der Unterrichtsgestaltung Nord-Süd-Themen betreffend aufgrund ihrer zeitlichen Begrenztheit nur ein Ausgangspunkt für eine vertiefende Behandlung im Regelunterricht sein können. LehrerInnen können derartige Sonderaktivitäten jedoch sehr gut nutzen, um immer wieder Bezüge zum Workshop herzustellen. Das Erleben eines Workshops, der von externen Personen durchgeführt wird und sich im Ablauf meist stark vom laufenden Unterricht unterscheidet, wird von den SchülerInnen als etwas Besonderes wahrgenommen und gespeichert, wodurch ein Bezugnehmen auf einen Workshop die Vernetzung von Themen fördern kann. Ein Leitfaden zur Themenvernetzung in verschiedenen Unterrichtsfächern im Anschluss an die Workshops wäre für LehrerInnen eine hilfreiche Weiterentwicklung dieses entwicklungspolitischen Bildungsangebotes.

Als kritisches Moment im Erlebbar-Machen fremder Lebenskontexte, die den SchülerInnen Auswirkungen globaler Prozesse näher bringen sollten – wie am Beispiel des Kakaoworkshops beschrieben – ist die Gefahr der einseitigen Wahrnehmung einer Wirklichkeit, die aus verschiedenen Blickwinkeln gesehen unterschiedlichen Interpretationen unterliegen wird. Während anhand der Produktion von Konsumgütern meist die Perspektive der ausgebeuteten, unter menschenunwürdigen Bedingungen lebenden ArbeiterInnen herzustellen versucht wird, um die Ungerechtigkeit globaler Handelsbedingungen aufzuzeigen, werden – wie im Falle des Kakaoworkshops mittels Zwischenhändler – Gegenpole konstruiert, womit die Auseinandersetzung in einer Polarisierung zwischen „gut und böse“ angelegt wird. Sobald dies geschieht, wird zwar die Betroffenheit seitens der SchülerInnen erhöht und sich das Erlebte intensiver im Gedächtnis einprägen, zugleich wird der Erkenntnisprozess jedoch in Polaritäten eingeeengt und mit negativer Energie besetzt. Diese Kritik mag sonderbar anmuten, geht es doch – wie bei sehr vielen Unterrichtsmaterialien in dem weiten Feld globalen und interkulturellen Lernens – um das Aufzeigen von Ungerechtigkeit. Zudem ist es unbestreitbar, dass solidarisches Handeln, das mitunter durch derartige Lernprozesse erzeugt werden sollte, auf der Betroffenheit über Ungerechtigkeit beruht. Solidarität muss jedoch mehr sein als ein moralisches Gefühl (Asselmeier/Schnurer 2000: 11), denn dem wohnt immer ein Gegensatz von „Geber und Nehmer“ und schließlich auch von „gut und böse“ inne und es führt nicht in eine Auflösung ungerechter Ordnungen. Paulo Freire spricht hier von einer „falschen Großmut, die sich von Tod, Verzweiflung und Armut nährt“, diese aber nicht überwindet (1973: 32). Je mehr es gelingt, Auseinandersetzungen mit entwicklungsbezogenen Themen jenseits expliziter oder impliziter Wertungen vorzunehmen, desto eher werden Lernende bestimmte

Rollen respektive Verhaltensweisen als unterschiedliche Beiträge auf dem Weg in eine Einheit (oder: „DIE Eine-Welt“) begreifen.

## **5.2 Biographien von Kindern und Jugendlichen als Anknüpfungspunkte**

Biographien von Kindern und Jugendlichen, die aufgrund des Alters bzw. der Lebensphase eine Nähe zu den SchülerInnen herzustellen versuchen, werden ebenfalls oft als Ausgangspunkte für die Auseinandersetzung mit „fremden Ländern und Kulturen“ und Entwicklungsfragen herangezogen. Da wird das Leben des 15-jährigen Renso Cedillo als Beispiel eines Jugendlichen in Ecuador über einen Steckbrief über Alltag, Lieblingsgerichte, Freizeit und Zukunftsvorstellungen herangezogen; ebenso der 19-jährige Peter Moyo aus Simbabwe, dessen Geschichte mit einigen länderkundlichen Informationen über das afrikanische Land verknüpft wird (aus: Jäger/Schwarz 1997). Diese beliebte und oftmals erfolgreiche Methode im Sinne der Interessensförderung bietet sich vor allem an, um die Auseinandersetzung mit den Ausprägungen menschlicher Lebensformen gleicher Altersgruppe zu ermöglichen und die eigene Lebensweise vergleichend zu reflektieren. Sie birgt jedoch die Gefahr in sich, die dargestellte Lebenssituation einer Person auf das Kollektiv eines Landes oder gar eines Kontinentes zu übertragen und kann ebenso wie das Erschließen von Lernfeldern mittels Produktgeschichten nicht-entsprechende, einseitige Bilder erzeugen.

Das Nebeneinander von unterschiedlichsten Lebensentwürfen an ein und demselben Ort, die Wahlmöglichkeiten in der individuellen Gestaltung des Lebensstiles nehmen mit zunehmenden Zugangsmöglichkeiten zu Information und weltweiter Kommunikation zu. Die Vielfalt von Alltagskulturen im unmittelbaren Nebeneinander hat vielerorts auf der Welt „jene traditionelle Uniformität“ abgelöst, die bisher zu räumlichen Abgrenzungen von Regionalkulturen führte. Generationenkulturen treten an ihre Stelle (Daum/Werlen 2002: 5). Was hier nach grenzenlosen Wahlmöglichkeiten klingt, hat jedoch selbst oder insbesondere in der aktuellen Ausprägung von Globalisierung seine klaren Grenzen. Denn viele Male spiegelt das Nebeneinander der Lebensstile das immer stärkere Auseinander-Klaffen von ökonomischen Bedingungen und damit verbundenen Chancenungleichheiten in der Gestaltung von Lebensentwürfen.

### 5.3 Beziehungen als Anknüpfungspunkte – Institutionelle Partnerschaften

Zur Auseinandersetzung mit globalisierten Aspekten von Lebensstilen einerseits und der Vielseitigkeit von Lebensentwürfen, den individuellen Gestaltungsmöglichkeiten und -unmöglichkeiten andererseits eignen sich Nord-Süd-Partnerschaften zwischen Städten, Gemeinden oder Schulen sehr gut. „WIR haben eine Partnerschule in Louga!“ oder „León ist UNSERE Partnerstadt!“ – schafft einen Bezug zum Eigenen, wodurch das Wecken des Interesses, der Aufmerksamkeit gegenüber einem x-beliebigen Ort gefördert wird. Ein klarer Ortsbezug birgt die Möglichkeit in sich, diffuse Verortungen von Vorstellungen „DES Lebens“ in „DER Dritten Welt“ oder „DEN Entwicklungsländern“ zugunsten einer konkreten Lokalisierung von Informationen, Erfahrungen und daraus entstehenden Bildern auszutauschen. Der Aufbau bzw. das Bewusstmachen einer Beziehung zu einer Stadt, einer Gemeinde oder einer Schule kann bei SchülerInnen zu einer Form von Identifikation mit dem einst Fremden als einem Teil des eigenen Lebens führen, womit das Ferne in eine größere Nähe rückt und diese Beziehung als Basis für die Beschäftigung mit vielen verschiedenen Themen, die sich an diesen Ort knüpfen lassen, herangezogen werden kann. Lernen in Partnerschaften ermöglicht aber vor allem ein „Lernen miteinander“, was in der entwicklungspädagogischen Diskussion als unabdingbarer Rahmen für interkulturelles und globales Lernen erkannt wurde. Der Austausch zwischen Menschen bildet die Basis für diese Lernkultur, die von immer mehr engagierten PädagogInnen und Bildungsinstitutionen gefördert wird (vgl. *Solidarisch leben lernen*: 5-6; Helm 2003: 35).

#### 5.3.1 Schulpartnerschaften

In den 1970er und 1980er Jahren haben sich in Österreich erste Nord-Süd-Schulpartnerschaften entwickelt. Gegenüber Partnerschaften mit europäischen und seit dem Fall des Eisernen Vorhangs verstärkt auch osteuropäischen Schulen nehmen Partnerschaften mit Schulen in Afrika, Asien und Lateinamerika einen untergeordneten Stellenwert ein (Helm 2003: 33). Ihre Begründung geht in vielen Fällen auf persönliche Kontakte von LehrerInnen zurück; in einigen Fällen entwickelten sie sich über RückkehrerInnen aus Entwicklungsdiensten (Asselmeyer/Schnurrer 2000: 11) sowie aus Städte- oder Gemeindepartnerschaften heraus. Seit Ende der 1980er Jahre werden in Österreich Nord-Süd-Schulpartnerschaften vom „Interkulturellen Zentrum“ vermittelt und deren Vorbereitung und Durchführung unterstützt<sup>5</sup>. Einer Erhebung im Jahr 2001 zufolge (ebenda: 43) hatten 119 Schulen zum gegebenen Zeitpunkt im Rahmen von formellen Schulpartnerschaften oder Städtepartnerschaften

Kontakte zu Schulen oder Kommunen des Südens. Die Zusammenarbeit bestand überwiegend im Briefwechsel zwischen SchülerInnen und Kontakten zwischen LehrerInnen. Einige Kooperationen waren als Hilfsprojekte angelegt. Zentrale Themen, die im Rahmen der Kooperationen behandelt wurden, waren allen voran Jugendkultur, Alltag, Kultur, gefolgt von Nord-Süd-Zusammenhängen, Umwelt, Menschenrechten und Friedenserziehung. Die Auswirkungen der Kooperationen wurden in der Befragung von LehrerInnen im Hinblick auf die Interessensförderung an anderen Ländern und Kulturen und den Perspektivenwechsel, den die SchülerInnen vollziehen konnten, sehr positiv beurteilt. Durch diese Form des Lernens konnten auch positive Veränderungen in der Schul- und Lernkultur an den jeweiligen österreichischen Schulen erzielt werden.

Nord-Süd-Schulpartnerschaften sind jedoch sowohl in organisatorischer als auch in inhaltlicher Form eine große Herausforderung für alle Beteiligten. Gegenüber europäischen Partnerschaften gibt es für sie weder national noch international umfassende Förderprogramme zur finanziellen und operationalen Unterstützung. Meist hängen der Aufbau und die Abwicklung einer Schulpartnerschaft am Engagement einer oder weniger Lehrkräfte, wodurch die Schwierigkeit gegeben ist, derartige Schulpartnerschaften stabil und langfristig zu verankern. Das persönliche Kennen-Lernen bringt einen großen finanziellen Aufwand mit sich und beschränkt sich in den meisten Fällen auf Einzelbesuche von LehrerInnen. Bestehende Partnerschaften zwischen Städten, Gemeinden, Bezirken oder Diözesen können für den Aufbau von Schulpartnerschaften sehr nützlich sein und aufgrund ihrer Verankerung auf meist verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen einen Rückhalt bzw. Unterstützung bieten (vgl. OIE 1991: 39). So geeignet der direkte Austausch im Rahmen einer Nord-Süd-Partnerschaft sein kann, so schwierig ist jedoch deren Gestaltung. Über ökonomische Ungleichheiten ist nicht einfach hinwegzusehen, womit eine intensive Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten von Partnerschaft im Sinne gleichberechtigter Beziehungen bei ungleichen ökonomischen Bedingungen einhergehen muss. Die Gefahr, dass sich Partnerschaften in der Praxis als Patenschaften erweisen (vgl. Helm 2003: 40; ÖIE 1991: 15), ist bei Schulpartnerschaften ebenso gegeben wie in jeder anderen Praxis der Entwicklungszusammenarbeit, die den Anspruch an partnerschaftliche Zusammenarbeit erhebt. Um eine echte Lernpartnerschaft zu etablieren, kann das Definieren von konkreten Themenfeldern, die im Rahmen der Partnerschaft von beiden Seiten aus betrachtet und dem Gegenüber vermittelt werden, sehr positiv wirken. Schulpartnerschaften „leben ständig in dem Spannungsfeld zwischen Idealismus und Pragmatismus, zwischen Komplexität und Eindimensio-

nalität“ (Helm 2003: 39; Solidarisch leben lernen: 20). Die Praxis ist demnach sehr stark abhängig von der Bereitschaft der beteiligten Lehrkräfte, den Weg des Lernens im Austausch (und das auf LehrerInnen wie auf SchülerInnen bezogen) – bei allen kulturellen Unterschieden, die zu Verunsicherungen führen können, bei den unterschiedlichen Vorstellungen über Ziele und Aktivitäten der Partnerschaft, die es auf ein praktizierbares Maß anzugleichen gilt, bei allen Unterschieden in pädagogischer und didaktischer Praxis – als Ziel der Partnerschaft zu begreifen.<sup>6</sup>

### 5.3.2 Städte- und Gemeindepartnerschaften

Nord-Süd-Partnerschaften zwischen Städten und Gemeinden haben gegenüber Schul- oder Klassenpartnerschaften den Vorteil, dass sie – bei guter Etablierung – von verschiedenen Kontaktebenen zwischen zwei Orten getragen werden. Ein gemeinsamer Nenner als Anknüpfungspunkt, zum Wecken des Interesses an dem Anderen, dem Fremden, kann die Mitgliedschaft bei der Feuerwehr ebenso sein wie künstlerische oder politische Interessen, die Berufsgruppe oder eben der Besuch eines bestimmten Schultypus. Mit einer vielseitigen Verankerung auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen wird die Abhängigkeit von Einzelpersonen im Auf- und Ausbau von Kooperationen entschärft und durch gegenseitige Unterstützung kann der organisatorische Aufwand erleichtert und können „Durststrecken“ eher überbrückt werden.

Das Nutzbarmachen derartiger Partnerschaften im Schulunterricht kann auf verschiedene Arten und Weisen erfolgen. Der Aufbau einer Partnerschaft mit einer Schule in der Partnerstadt oder -gemeinde, der mit großem Aufwand verbunden ist (siehe Kap. 3.3.1), ist nicht zwingend notwendig, um die Partnerschaft im Unterricht zur Auseinandersetzung mit entwicklungsbezogenen Themen und zum „Lernen miteinander“ (siehe Kap. 3.3) als Lernort heranzuziehen. Auf Basis der Information über das Bestehen einer Städte- oder Gemeindepartnerschaft, zur Grundlegung einer ersten Identifikation mit dem jeweiligen Ort, können in verschiedenen Unterrichtsfächern Bezüge zur Partnerstadt- oder Gemeinde hergestellt werden und die Auseinandersetzung kann mit den unterschiedlichsten Themen am Beispiel dieses Ortes oder der Beziehungen zwischen den beiden Orten erfolgen. Zur Erarbeitung von Materialien für den Unterricht ist eine Zusammenarbeit zwischen den Personen, die sich im Rahmen der Partnerschaft engagieren, und den Lehrkräften erforderlich.

Im Falle der Städtepartnerschaft Salzburg – León, Nicaragua, die aufgrund ihres langjährigen Bestehens aus vielen Kontaktebenen zwischen den beiden Städten besteht, haben sich verschiedene Formen der Zusammenarbeit mit Schulen entwickelt. Dazu zählen die Etablierung formeller Schulpartnerschaften

ten zwischen Volksschulen, Hauptschulen und Sonderschulen sowie Schulkontakte, die auf einzelne Klassen beschränkt blieben oder für Schulprojektwochen genutzt wurden und jeweils auf das Engagement von einzelnen Lehrpersonen gründeten. In Zusammenarbeit zwischen dem Städtepartnerschaftsverein und der Universität Salzburg konnten Unterrichtsmaterialien entwickelt werden, die den Salzburger Schulen angeboten werden und zur vertiefenden Auseinandersetzung mit der Partnerstadt anregen sollen. Mit Lehramtsstudierenden der Fächer Geographie und Geschichte wurde ein „Nicaragua-Workshop“ entwickelt, der eine Beschäftigung mit unterschiedlichen alltagsweltlichen und länderkundlichen Aspekten bietet, wobei die inhaltliche Ausrichtung von SchülerInnen in Österreich und Nicaragua über Befragungen mitbestimmt wurde. Die methodische Aufbereitung der Stationen des Workshops wurde so gestaltet, dass sie von den SchülerInnen weitgehend selbst erschlossen werden können.

Der Einbezug einer Nord-Süd-Partnerschaft zwischen Städten und Gemeinden im Schulunterricht birgt zudem die Chance in sich, als Lernort nicht nur für SchülerInnen und LehrerInnen, sondern auch für Eltern und AbsolventInnen über die Auseinandersetzung in der Schule hinaus einen Rahmen für entwicklungspolitische Reflexion und konkretes Tun zu bieten.

## **6. Schluss**

Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit entwicklungsbezogenen Themen im Unterricht steht die kritische Reflexion der subjektiven Interpretation der Wirklichkeit, des gegenwärtigen Verständnisses von Systemzusammenhängen aller an der Vermittlung dieser Themen Beteiligten. Je weiter sich Lehrende, welche die unmittelbare Vermittlerrolle inne haben, Entwicklungspädagogen, Didaktiker und Schulbuchautoren, welche die Mehrzahl der Unterrichtsmaterialien aufbereiten, im Vermittlungsprozess von ihrem subjektiven Weltbild lösen können und sich selbst, während sie lehren (oder die Lehre aufbereiten) als Lernende begreifen, desto eher wird es möglich werden, SchülerInnen zu einer eigenständigen Aneignung von Wirklichkeit zu führen. Dabei leiten sie die Lernenden an, ausgehend von ihren bestehenden Bildern und Interpretationen der Wirklichkeit, von dem bisher Erlebten und angeeignetem Wissen, sich neue Themen oder Perspektiven zu erschließen. Damit wird keine Positionierung der Lehrenden ausgeschlossen. Sie sollte den SchülerInnen vielmehr im Vermittlungsprozess als eine zu reflektierende Position dargelegt werden. Diese Lernform setzt voraus, den Lernenden niemals unabhängig vom Erkenntnisobjekt und das Erkenntnisobjekt niemals unabhängig vom Lernen-

den zu begreifen. Auf diesem Weg werden Lernende im Entfalten ihrer individuellen Potentiale gefördert und in ihrem Selbst-Bewusstsein reifen, worin wiederum eine Grundlegung aktiver Beteiligung an der Mitgestaltung sowohl globaler als auch lokaler Prozesse liegt. „Dort wo Unterrichtende sich darauf einlassen, Lernen als Vollzug der eigenen menschliche Existenz zu begreifen, herrscht keine Fremdbestimmung vor, dort sind Schüler auf Dauer am Definieren der Wirklichkeit und am Finden der Wahrheit beteiligt“ (Daum 2002: 10).

- <sup>1</sup> Einen umfassenden Überblick über Publikationen von Paulo Freire und die Auseinandersetzung mit Paulo Freire bietet die Homepage der Paulo Freire Kooperation: <http://www.freire.de>
- <sup>2</sup> Die Südwind Agentur ist die größte entwicklungspolitische Bildungsorganisation Österreichs und in den Bundesländern durch Regionalstellen vertreten; zudem gibt es eigenständige Südwind Vereine bzw. ÖIE Büros.
- <sup>3</sup> Für ihre Bildungsarbeit erhielt die Südwind Agentur 2001 eine Auszeichnung des Nord-Süd-Zentrums des Europarates, den „World Aware Education Award“, der an Bildungsprojekte der EU-Mitgliedsstaaten vergeben wird, die globale interdependente Perspektiven in ihre Bildungsprogramme integrieren.
- <sup>4</sup> Die Workshops „Kritischer Konsum“ sind in ganz Österreich bestellbar bei den Südwind-Agenturstellen, Südwind Vereinen bzw. dem Bündnis für eine Welt ÖIE Kärnten. Alle Links unter: <http://www.oneworld.at>
- <sup>5</sup> Weiterführende Informationen zur Vermittlung von Schulpartnerschaften in Österreich finden sich unter: <http://www.iz.or.at>
- <sup>6</sup> Anleitungen zum Aufbau und zur Durchführung von Nord-Süd-Schulpartnerschaften finden sich z.B. bei Helm 2003, Solidarisch leben lernen und Fennes et al. 1996.

## Literatur

- Asselmeyer, Herbert/Schnurer, Jos (2000): Nord-Süd-Schulpartnerschaften als Chance zum Erwerb solidarischer Bildung. In: Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (Hg.): Entwicklung und Nachhaltigkeit – neue Aufgaben für globale Partnerschaften. Hildesheim: nli-Durchsache, 11-16.
- Datta, Asit (2003): Theorie und Praxis der Entwicklungspädagogik. Lernprozesse und Krisen. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Lohrenscheit, Claudia (Hg.): Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. Frankfurt am Main: IKO, 47-62.
- Daum, Egbert (2002): Das eigene Leben und die Geographie. In: GW-Unterricht Nr. 86, 1-11.
- Daum, Egbert/Werlen, Benno (2002): Geographie des eigenen Lebens. In: Praxis Geographie Bd. 4 (Nr. 1642), 4-9.
- Dritte Welt JournalistInnen Netz e.V. (Hg., 2002/2003): Dialog der Kulturen – Kommunikation auf Augenhöhe? Nord-Süd Journalismus Wettbewerb 2002/2003. Infofolder.
- Erhard, Andreas (1999): Zur permanenten Schwierigkeit, Theorie und Schulpraxis miteinander zu verbinden. Das Beispiel der Behandlung der „Dritten Welt“ oder ein Versuch, der Resignation zu begegnen. In: GW-Unterricht Nr. 76, 6-11.
- Fennes, Helmut/Finder, Gudrun/Teutsch, Rüdiger (1996): Internationale Schulpartnerschaften. Ein Leitfaden. Wien: BMBWK.
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freire, Paulo (1981): Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gudjons, Herbert (2004): Unterrichtsmethoden im Wandel. In: Pädagogik Nr. 1/2004, 7-10.
- Hanak, Irmi (2003): Entwicklung Kommunizieren: Öffentlichkeits- und Bildungsarbeit. In: de Abreu Fialho Gomes, Bea/Hanak, Irmi/Schicho, Walter (Hg.): Die Praxis der Entwicklungszusammenarbeit. Akteure, Interessen und Handlungsmuster. Wien: Mandelbaum Verlag, 89-114.
- Helm, Barbara (2003): Education für Global Citizenship im Rahmen von Nord-Süd-Schulpartnerschaften. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.): Globales Lernen. Handbuch für Schulprojekte. Wien: BMBWK, 32-46.
- Jäger, Uli/Schwarz, Evi (1997): Leben in Zeiten der Globalisierung. Acht Biographien von Jugendlichen aus aller Welt. Stuttgart: Diakonisches Werk der EKD.
- Kern, Arnold (1991): Landschaft und Erkenntnis. Theorie und Praxis einer ökologischen Geographie. Salzburg: Dissertation an der Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg.
- Mittelstraß, Jürgen (2003): Transdisziplinarität – wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit. Konstanz: UVK.

- Nowotny, Helga (1999): Es ist so. Es könnte auch anders sein. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik (Hg., 1991): Dritte Welt im Unterricht. Schulpartnerschaften und Projektunterricht. Nr. 13. Wien: ÖIE.
- Scheunpflug, Annette/Seitz, Klaus (1995): Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Zur pädagogischen Konstruktion der „Dritten Welt“. Frankfurt am Main: IKO.
- Scheunpflug, Annette (2000): Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. In: Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (Hg.): Entwicklung und Nachhaltigkeit – neue Aufgaben für globale Partnerschaften. Hildesheim: nli-Durchsache, 3-10.
- Scheunpflug, Annette (2003): Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Lohrenscheit, Claudia (Hg.): Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. Frankfurt am Main: IKO, 129-140.
- Schmidt-Wulffen, Wulf (1999): Ein möglicherweise alltäglicher Briefwechsel. In: GW-Unterricht Nr. 74, 32-39.
- Solidarisch leben lernen e.V. (Hg., o. J.): Nord-Süd-Schulpartnerschaften. Eine Handreichung. Frankfurt am Main: GEP.
- Tröger, Sabine (1999): Möglichkeiten und Bedingungen Globalen Lernens im Erdkundeunterricht – Eine handlungszentrierte Interpretation: Thesen zu einer didaktischen Umsetzung, Teil 2. In: GW-Unterricht Nr. 76, 12-18.
- Vester, Frederic (1991): Unsere Welt – ein vernetztes System. München: dtv.
- Vester, Frederic (2002): Die Kunst vernetzt zu denken. Ideen und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität. München: dtv.
- Vielhaber, Christian (2000): Geschichten von Lebenswelten und Weltbildern – Tragfähige Erschließungsperspektiven für eine kritische Geographiedidaktik? In: GW-Unterricht Nr. 77, 44-51.
- Werlen, Benno (2000): Sozialgeographie. Bern/Stuttgart/Wien: UTB.

## Abstracts

Die Auseinandersetzung mit entwicklungsbezogenen Themen im Schulunterricht erfordert Fähigkeiten im Umgang mit komplexen Systemzusammenhängen und eine kritische Reflexion der subjektiven Interpretation der Wirklichkeit – sowohl seitens der Lehrenden als auch der Lernenden. Wird die Beschäftigung mit globalen Themen in unserem unmittelbaren Nahbereich angelegt und werden Anknüpfungspunkte in unserem bestehenden Erfahrungs- und Wissensvorrat genutzt, fördert dies die eigenständige Erschließung komplexer Themen und Ausbildung eigener Erkenntnisse. Der Beitrag beleuchtet Möglichkeiten dafür im Rahmen institutioneller Nord-Süd-Partnerschaften,

anhand von Produktgeschichten alltäglicher Konsumgüter und reflektiert die Bedeutung des LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnisses in der Vermittlung entwicklungsbezogener Themen.

The discussion about development-related topics in school lessons requires capabilities to capture the complex system-relations and needs a critical reflection of the subjective interpretation of reality for both teachers and pupils. Embedding these discussions in a daily life context, will establish connections to our existing experience and knowledge. An individual realisation of complex topics and the development of proper knowledge will be stimulated. This article discusses possibilities within the context of institutional North-South-Partnerships and along the product histories of consumer goods. It also reflects the significance of the relation between teachers and pupils in discussing development topics.

Ulli Vilsmaier  
Abteilung Humangeographie, Regional- und Entwicklungsforschung  
Universität Salzburg  
Hellbrunnerstraße 34  
5020 Salzburg  
ulli.vilsmaier@sbg.ac.at

## **Auswahlbibliographie alternativer Unterrichtsmaterialien für die Praxis**

*Zusammengestellt von Karl Atzmanstorfer*

In der folgenden Auswahlbibliographie sind einige Beispiele von Materialien mit alternativen Zugängen zu entwicklungs- und gesellschaftspolitischen Fragestellungen angeführt, welche für den Unterricht als geeignet erscheinen. Dieser knappe Überblick fachdidaktischer Literatur zeigt auffällige Unterschiede hinsichtlich einer kritischen Auseinandersetzung mit traditionellen Rollenzuweisungen und stereotypen Vorstellungen von Ländern und Lebensumständen in der so genannten „Dritten Welt“. Aufgrund der Fülle des verfügbaren Materials können die im Folgenden zitierten Beispiele jedoch nur einen kleinen, keinesfalls vollständigen Abriss über vorhandene Unterrichtsmaterialien geben.

Auf der Homepage des Lehrstuhls für Didaktik der Geographie der Uni Erlangen (<http://www.didgeo.ewf.uni-erlangen.de/>) findet sich das Angebot von Online-Exkursionen nach Südost-Asien. Dabei wird es interessierten deutschen Schulklassen ermöglicht, gleichermaßen „virtuell“ und in Echtzeit an der Reise einer realen Exkursionsgruppe – im vorliegenden Fall durch Thailand – teilzunehmen. Diese Gruppe veröffentlicht täglich Berichte, Bilder und Videos vom Exkursionsgeschehen vor Ort, welche im Cyberspace von den Partnerklassen in Deutschland jederzeit abgerufen werden können. Zu bestimmten Zeiten treffen sich beide Gruppen im Chat, wo den ExkursionsteilnehmerInnen Fragen gestellt werden können. So wird es den SchülerInnen in Deutschland ermöglicht, die Erfahrungen und Eindrücke der Exkursionsteilnehmer möglichst authentisch nachzuvollziehen, um sich auf solche Art und Weise differenzierte Bilder und Vorstellungen vom Exkursionsraum bilden zu können. (siehe auch: Schleicher, Yvonne (2003): Mehr Bezug zur Wirklichkeit. In: Praxis Geographie Nr. 6/2003, 11-13.)

In den „Materialien zur Didaktik zur Geographie und Wirtschaftskunde“ erschienen ist der Band „Leben in Afrika – (k)ein Kinderspiel“. Wulf Schmidt-Wulffen liefert ein Arrangement für einen interkulturellen Projektunterricht für die 5. - 8. Schulstufe zu den Lebensverhältnissen und Visionen afrikanischer Jugendlicher. Neben einer grundlegenden Auseinandersetzung mit den

Prinzipien des entwicklungsbezogenen (Erkunde-)Unterrichts versuchen die Unterrichtsmaterialien u.a. aus dem Blickwinkel afrikanischer Jugendlicher alltägliche Situationen und Lebensentwürfe den SchülerInnen näher zu bringen um so ein vorurteilsloses Kennenlernen des Gegenübers zu ermöglichen. (Schmidt-Wulffen, Wulf (Hg., 1998): *Leben in Afrika – (k)ein Kinderspiel*. (= Materialien zur Didaktik zur Geographie und Wirtschaftskunde, Band 14) Wien.

Schmidt-Wulffen zeichnet auch als Herausgeber des Themenheftes „Afrika“ in der im Westermann Verlag erscheinenden Zeitschrift „Praxis Geographie“. Die in diesem Themenheft publizierten Artikel und Unterrichtsentwürfe versuchen das vor allem durch die Medien vermittelte Bild eines „wilden, kriegerischen und hungernden“ Afrika aufzubrechen. Durch die kritische Auseinandersetzung mit alltäglichen Vorstellungen und Bildern von europäischen (deutschen) und afrikanischen SchülerInnen sollen Möglichkeiten der Integration des afrikanischen Kontinentes in den Schulunterricht jenseits der zur „Routine gewordenen Abhandlung von Landschaftszonen und der Sahelproblematik“ (S. 3) geschaffen werden. (Schmidt-Wulffen, Wulf (Hg., 1999): Themenheft „Afrika“. Praxis Geographie Nr. 3/1999.)

Der medial transportierten Festschreibung Afrikas als Ursprung und Adressat von „Badnews“, wie etwa Berichten über Hunger, Katastrophen oder der zunehmenden Landschaftszerstörung setzt Heiner Uehlinger das Konzept des exemplarischen Aufnehmens und Hinterfragens von Fremd- und Selbstbildern der Lebensentwürfe afrikanischer Jugendlicher entgegen. Im Themenheft „Fremdbilder – Selbstbilder“ der deutschen geographisch-didaktischen Zeitschrift „Geographie Heute“ sollen anhand einer kritischen Analyse der Quellen tradierter Afrikabilder (z.B. Medienberichte, Fotografien oder Fallbeispiele „traditioneller Lebensentwürfe“ afrikanischer Jugendlicher) die SchülerInnen zur Reflexion über bestehende Vorstellungen und Wertungen angeregt werden. (Uehlinger, Heiner (2004): *Schwarzmalereien und Realitäten – Ein Dorf im Sahel*. In: Geographie Heute Nr.223/2004, 12-16.)

Ebenfalls in „Geographie Heute“ erschienen ist das Themenheft „Indien“, welches neben Materialien zu Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur auch eine kritische Auseinandersetzung mit den Auswirkungen und Problemen touristischer Aktivitäten am Beispiel des indischen Subkontinentes bietet. So etwa sollen die SchülerInnen die in Reisekatalogen verstärkt angebotenen „Studienreisen“ dahingehend kritisch beleuchten, ob das „Abklappern“ von Sehenswürdigkeiten innerhalb kürzester Zeit wirklich jenes realitätsnahe Indienbild abgeben kann, welches von Reiseveranstaltern oft versprochen wird. (Hoffmann, T. (Hg., 2004): Themenheft „Indien“. Geographie Heute Nr. 221-222/2004.)

Auf der Webseite des Lehramtsstudiums Geographie und Wirtschaftskunde der Universität Salzburg ([http://www.sbg.ac.at/did/biodid/projekte/Indien/Reimagined\\_Indias.htm](http://www.sbg.ac.at/did/biodid/projekte/Indien/Reimagined_Indias.htm)) stehen unter „Reimagined Indias – Alternative Unterrichtsmaterialien“ Stundenbeispiele zu unterschiedlichen Themen mit Indien-Bezug zur Verfügung. Diese von Studierenden der Universität Salzburg im Zuge einer Projektexkursion im Wintersemester 2002/03 erarbeiteten Materialien übermitteln ein differenziertes Bild der mannigfaltigen indischen Lebenswelten. Die Ergebnisse der Arbeit vor Ort sollen einer in österreichischen Schulbüchern augenscheinlichen Fokussierung der Darstellung des indischen Subkontinents auf die Themen Kastenwesen und Hinduismus, traditionelle Landwirtschaft und Slums gegenüberreten. (siehe auch: Bachleitner, S. et al. (2004): Re-Imaging India: Alternative Unterrichtsmaterialien. In: GW-Unterricht Nr. 93/2004, 88-95.)

Im Themenheft Praxis Geographie „Sozialgeographie – Geographie des eigenen Lebens“ fordern Egbert Daum und Benno Werlen im Unterricht die subjektive Erfahrbarkeit einer zunehmend „globalisierten“ Welt anstelle von festgefahrenen Weltbeschreibungen und Weltdeutungen ein. Artikel und Materialien behandeln u.a. medial vermittelte globale und nationale Weltdeutungen, gehen individuellen Motivationen von Jugendlichen nach die Welt zu bereisen oder greifen anhand des Beispiels eines Kinobesuches von thailändischen Jugendlichen die Tatsache auf, dass heute beinahe jede alltägliche Handlung sowohl auf lokal verankerte als auch auf global wirksam werdende Umstände Bezug nimmt, d.h. in „transkulturellem“ Kontext vollzogen wird. (Daum, Egbert/Werlen, Benno (Hg., 2002): Themenheft „Sozialgeographie – Geographie des eigenen Lebens“. Praxis Geographie Nr. 4/2002.)

Eine kritische Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschafts- und entwicklungspolitischen Themen, welche nicht unmittelbar und aktuell von Schulbüchern abgedeckt werden, bieten auch die vierteljährlich erscheinenden Materialien zu Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt im Unterricht – kurz MGWU –, welche vom Verein „Kritische Geographie“ ([www.kritische-geographie.at](http://www.kritische-geographie.at)) herausgegeben werden. Neben ausführlichen Hintergrundtexten liefern die Hefte auch Unterrichtsmaterialien wie Arbeitsblätter und Folienvorlagen, welche als Ausgangspunkt weiterer didaktischer Aufbereitung dienen können. Als empfehlenswerte Beispielhefte sind etwa zu nennen: MGWU Nr. 1/04 Venezuela: Die friedliche Revolution; MGWU Nr. 4/02 GATS: Liberalisierung und Privatisierung von öffentlichen Dienstleistungen; MGWU Nr. 1/01 Finanzmärkte: Funktionsweise, Auswirkungen, politische Gestaltung sowie MGWU Nr. 3/00 Frauenarbeit in „Freien Exportzonen“.

Weitere Unterrichtsmaterialien können u.a. von der entwicklungspolitischen Bildungs- und Schulstelle BAOBAB ([www.baobab.at](http://www.baobab.at)), der österreichischen Stiftung für Weltbevölkerung und Internationale Zusammenarbeit ([www.swi-austria.org](http://www.swi-austria.org)), der Arbeitsgemeinschaft Wirtschaft und Schule (AWS) der Österreichischen Wirtschaftskammer ([www.wko.at/aws](http://www.wko.at/aws)) sowie von der Servicestelle Politische Bildung ([www.politische-bildung.at](http://www.politische-bildung.at)) bezogen werden, um nur Einige zu nennen. Auf ein umfassendes Angebot an entwicklungsbezogenen Workshops für verschiedene Schulstufen – etwa zu den Themen Fairer Handel, Globalisierung oder Nicaragua – kann z.B. bei Südwind Entwicklungspolitik Salzburg ([www.suedwindsalzburg.at](http://www.suedwindsalzburg.at)) zurückgegriffen werden.

**Faschingeder, Gerald/ Fischer, Karin/ Jäger, Johannes/ Strickner, Alexandra (Hg., 2003): Bewegung Macht Geschichte. Globale Perspektiven für Gesellschaftsveränderung.** *Gesellschaft, Entwicklung, Politik, Band 2.* Wien: Mandelbaum Edition Südwind. 180 S., Euro 14,-.

Der in der vom Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik herausgegebenen Reihe *Gesellschaft, Entwicklung, Politik* erschienene Sammelband zu Theorie und Praxis der globalisierungskritischen Bewegung diskutiert die politischen Handlungsspielräume, die AkteurInnen und das Potenzial der Gesellschaftsveränderung durch die globalisierungskritische Bewegung. Diese definiert sich nicht nur über den Widerstand gegen Neoliberalismus als „Neue soziale Bewegung“, sondern gibt im Großen und Ganzen die Vielfalt und den Zustand der globalisierungskritischen Linken wieder. Die von allen politischen Couleurs stillschweigend akzeptierten Rahmenbedingungen der Globalisierung werden in Frage gestellt, wodurch es diesen sozialen Bewegungen gelungen ist, der traditionellen Linken die Themenführerschaft streitig zu machen. Gerade in Europa wird die Sozialdemokratie meist in die unangenehme Rolle des Vermittlers gedrängt: zwischen dem „wirtschaftlichen Zwang“ und

den Interessen der lohnabhängigen Schichten. Oder: Links und sozialistisch ist sie nur mehr dem Namen nach. Die Beiträge im vorliegenden Band setzen genau vor diesem Hintergrund an und sind vor allem als Angebot zur Debatte und nicht als Anleitung konkreter Alternativen oder Programme konzipiert. Der wichtige Prozess der politischen Organisierung und Selbstinstitutionalisierung der globalisierungskritischen Bewegung ist jedoch in diesem Band unterrepräsentiert.

Die HerausgeberInnen teilen das Buch methodisch in drei Teile. Im ersten Teil beschäftigen sich die Autoren mit unterschiedlichen Rekonstruktionen der aktuellen politökonomischen Situation. Christof Parnreiter analysiert in seinem einleitenden Beitrag die Geschichte der kapitalistischen Produktionsweise als Weltsystem und geht dabei auf seine immanente Krisenhaftigkeit ein. Er betont, dass die heute am stärksten mit wirtschaftlicher Globalisierung identifizierten Phänomene - nämlich die räumliche Expansion des Kapitalismus in Gestalt der Ausweitung und Liberalisierung des Welthandels sowie die enorme Aufwertung der Finanzsphäre - historisch und aktuell als Kernelemente zur Lösung einer Profitkrise identifiziert werden können. Dies bringt eine Verschiebung von wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und politischer Macht mit sich. Diese Analyse gilt Parnreiter als Aus-

gangspunkt für die Frage nach der neuen Qualität der gegenwärtigen Globalisierungsprozesse und den Bedingungen, ein sozial und ökologisch verträglicheres System durchzusetzen. Er versucht, drei mögliche Ansatzpunkte darzulegen, wie Kritik in Intervention übergehen könnte. Diese werden jedoch äußerst defensiv formuliert, obwohl die politischen Konsequenzen aus seinem Beitrag in einer radikalen „Ablösung“ des vorherrschenden Wirtschaftsmodells durch eine andere ökonomische Logik enden müssten.

Andreas Novy fokussiert in seinem Text auf die Machtstruktur des Kapitalismus und nähert sich dieser Fragestellung anhand der Geschichte des Wohlfahrtsstaates. Die Sozialdemokratie des Dritten Weges akzeptiert den Kapitalismus als einzige funktionierende Wirtschaftsform, die in der Lage wäre, einige der Errungenschaften des Wohlfahrtsstaates zu bewahren. Novy begründet, inwieweit heute der Staat Ausgangspunkt dafür sein kann, gesellschaftliche Demokratisierungsprozesse in Gang zu setzen und rückt damit die Dialektik von Struktur und Handlung in den Mittelpunkt seiner Arbeit. Er zeigt, wie alternative Handlungsfähigkeit im Rahmen von politischer Partizipation möglich ist, lässt sich jedoch nicht auf eine Debatte ein, welcher der „alten“ Parteien, den Konservativen oder der „gemäßigten Linken“, es gelingen wird, gesellschaftliche De-

mokratisierungsprozesse in Gang zu bringen. Er schreibt den sozialen Bewegungen diese zukünftige Aufgabe als Herausforderung zu. Eine „Politik erweiterter Teilhaberechte“ gilt ihm dabei als ein Konzept, den fordistisch-bürokratischen Wohlfahrtsstaat zu transformieren und die bestehende Ordnung zu verändern.

Den ersten Teil abschließend setzt sich Hans-Jürgen Bieling mit der Europäischen Union auseinander. Er analysiert den Vergemeinschaftungsprozess als neoliberales Projekt und beschreibt die Kräfteverhältnisse und AkteurInnen, die diesen Prozess vorantreiben.

Im zweiten Teil des Buches wird den historischen und aktuellen Erscheinungsformen sozialer Bewegungen nachgegangen. Gerhard Melinz versucht in seinem sehr persönlich gehaltenen Beitrag die aktuellen Diskussionen um die Gegenwart und Zukunft von neuen sozialen Bewegungen im Lichte der Erfahrung der alten sozialen Bewegungen zu reflektieren. Er widmet sich auch dem Thema der Aktionsformen von sozialen Bewegungen im historischen Kontext, insbesondere jenen, die für die Erreichung ihrer Ziele erfolgreich waren. Interessant ist unter anderem sein Versuch, sich der Frage nach gewaltsamen Aktionsformen anzunehmen.

Frieder Otto Wolf widmet sich den zeitgenössischen Voraussetzungen und Entfaltungsmöglichkeiten für eine globale außerparlamentarische Opposition. Dabei werden die

für die globalisierungskritische Bewegung so zentrale Konzepte Zivilgesellschaft, Netzwerkpolitik und Transnationalität auf theoretischer und begrifflicher Ebene präzisiert. Er sieht die transnationalen Akteursnetzwerke als neue Herausforderung sowohl für die Welt der zivilgesellschaftlichen Netzwerke selbst als auch für die alten Mittler von Politik, ihren Stellenwert und ihre Funktionen neu zu bestimmen.

Dieter Boris fokussiert auf die politischen Verhältnisse in den Ländern der lateinamerikanischen Peripherie und beleuchtet die Aktionsformen dortiger sozialer Bewegungen. Er sieht den Aufschwung sozialer Bewegungen in vielen Ländern häufig in Zusammenhang mit den neuen linken Regierungen. Exemplarisch arbeitet der Autor den Widerstand der sozialen Bewegungen in Bolivien auf. Er geht aber auch der Frage nach, welche politischen Wirkungen die neuen sozialen Bewegungen in der lateinamerikanischen Peripherie in der Zukunft haben werden.

Im dritten Teil des Buches werden unterschiedliche Aspekte der globalisierungskritischen Praxis herausgearbeitet. Joachim Becker, Karin Fischer und Johannes Jäger widmen sich Fragen der Wissensproduktion und Wissensvermittlung bei der Erarbeitung gesellschaftsverändernder Entwürfe und Strategien. Die drei AutorInnen teilen ihren Beitrag in drei Teile, wobei der erste auf die

Frage eingeht, wie es neoliberalen Intellektuellen gelungen ist, ihre Ideen „in den Köpfen“ der Menschen zu verankern. Es wird gezeigt, dass diese ideologische Strömung nicht aus dem Nichts oder allein aus „strukturellen“ politökonomischen Veränderungen entstanden ist. Im zweiten Teil werden die Thesen von Manuel Castells, Antonio Negri und Michael Hardt kritisch beleuchtet. Im letzten Teil dieses Beitrags wird auf Fragen alternativer, globalisierungskritischer Wissensproduktion eingegangen.

Den Problemen und Herausforderungen für öffentliche Vermittlungsformen und Bildungskonzepte in einer medialisierten Gesellschaft gehen Gerald Faschingeder und Alexandra Strickner im anschließenden Aufsatz nach. Sie gehen von der These aus, dass neokonservative Wissens- und Wertevermittlung in den letzten Jahrzehnten erfolgreich war, insbesondere wenn man die demokratischen Mehrheiten in westlichen Demokratien betrachtet. Mit der Frage, warum die progressive, demokratische Bildung nicht erfolgreich war erfolgt eine Rückbesinnung darauf, was Bildung überhaupt bedeute und wie Wissenskritik gelingen kann.

Fischer und Jäger thematisieren im abschließenden Beitrag die problematische wie wichtige Frage der politischen Organisation und Selbstinstitutionalisierung der emanzipatorischen Bewegung.

MARKUS TRENKER

## **Autorinnen und Autoren**

**Thomas Jekel** ist Assistent am Interfakultären Fachbereich für Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik und LehrerInnenbildung der Universität Salzburg im Bereich GW-Didaktik. Daneben ist er am Institut für integrative Stadt- und Regionalentwicklung (IISR) tätig.

**Reinhard Kramer** ist Fachdidaktiker am Fachbereich Geschichts- und Politikwissenschaft der Universität Salzburg. Veröffentlichungen über Themen der Geschichtsdidaktik mit dem Schwerpunkt Didaktik des Geschichtsunterrichts, zur Geschichte des Geschichtsunterrichts sowie zur österreichischen Geschichte sind von ihm erschienen. Er ist Mitarbeiter im Leitungsteam des Internationalen Projektes „Fördern und Entwickeln von reflektiertem Geschichtsbewusstsein.“

**Julia Lossau** ist Wissenschaftliche Angestellte am Geographischen Institut der Universität Heidelberg, ihre Schwerpunktegebiete sind: Politische und Kulturgeographie, Postkolonialismus, Stadtforschung und Kunst im öffentlichen Raum.

**Christian Vielhaber** ist Geograph und Fachdidaktiker, er arbeitet als a.o.Univ. Prof. am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien. Seine Forschungs- und Lehrschwerpunkte betreffen die Bereiche Fachdidaktik, Geographie der Freizeit und des Fremdenverkehrs, Geographie der Kinder und der Kindheit, Südost-Asienforschung.

**Ulli Vilsmaier** ist Assistentin an der Abteilung Humangeographie, Regional- und Entwicklungsforschung der Universität Salzburg und Koordinatorin der Universitätspartnerschaft Salzburg – León, Nicaragua.

## Die letzten Ausgaben

- 1/01 Überbevölkerung – Unterentwicklung /  
Overpopulation – Underdevelopment
- 2/01 Zukunft der Entwicklungszusammenarbeit /  
The Future of Development Cooperation
- 3-4/01 Mexiko – eine kritische Bilanz von 15 Jahren freiem Handel in Nordamerika  
Mexico – A Critical Assessment of 15 Years Free Trade in North America
- 1/02 African Empowerment: Knowledge and Development
- 2/02 Mutationen der Entwicklungspolitik / Mutations of Development Politics
- 3/02 Neoliberalism at work: Netzwerke, Wissensproduktion und neue Eliten in  
der Peripherie / Networks, Knowledge Production and New Elites in the  
Periphery
- 4/02 Südostasien zu Beginn des 21. Jahrhunderts /  
South-east Asia at the Brink of the 21st Century
- 1/03 Landreformen in Afrika / Land Reform Policies in Africa
- 2/03 Neue Internationale Armutsprogramme: Neoliberalismus mit  
menschlichem Gesicht? / New International Poverty Programs:  
Neoliberalism with a Human Face?
- 3/03 Drei Jahrzehnte Neoliberalismus in Lateinamerika. Bilanz und  
Perspektiven / Three Decades of Neoliberalism in Latin America. Outcome  
and Perspectives
- 4/03 Wem gehört das Wasser? Die Kommodifizierung öffentlicher  
Dienstleistungen / Who owns the Water? The commodification of Public  
Services
- 1/04 Junge Zugänge / Young Approaches to Development Studies
- 2/04 Gender & Peacebuilding. Frauen und Geschlechterverhältnisse in Post-  
Conflict Situationen / Gender & Peacebuilding. Women and Gender Rela-  
tions in Post-Conflict Situations
- 3/04 Kunst - Kultur - Entwicklung / Art - Culture - Development
- 4/04 Multikulturelle Autonomie in Lateinamerika / Multicultural Autonomy in  
Latin America

## Die kommenden Hefte

- 2/05 Alternative Entwicklungen in Lateinamerika
- 3/05 Landwirtschaft / Ernährung
- 4/05 Regulierung des Internationalen Handels

## Informationen für AutorInnen

Manuskripte sind per e-mail zu senden an jep@mattersburgerkreis.at bzw. auf Diskette oder CD-ROM per Post an: Journal für Entwicklungspolitik, Berggasse 7, A-1090 Wien. Der Beitrag darf komplett den Umfang von 20 Seiten (2-zeilig) nicht überschreiten. Legen Sie je ein kurzes Abstract in Deutsch und Englisch (je ca. 100 Worte) sowie eine Kurzcharakteristik Ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit bei. Am Ende des Beitrags sollte ein Verzeichnis der gesamten verwendeten Literatur stehen. Zitierweise im Text: Geben Sie bitte den Namen, das Jahr und bei wörtlichen Zitaten die jeweilige Seite an.

Das Manuskript muss als Word-Dokument oder in einem anderen Windows-kompatiblen Dateiformat eingesandt werden. Grafiken und Abbildungen sollten in schwarz/weiß gestaltet sein und als TIFF bzw. EXCEL-Datei extra abgespeichert werden.

Redaktionsschluss für das Heft Nr.1 ist der 31.12., für das Heft Nr.2 der 31.3., für das Heft Nr.3 der 30.6. und für das Heft Nr.4 der 30.9.

## Information for Contributors

Manuscripts should be submitted electronically to jep@mattersburgerkreis.at or by mail on a disc/CD-Rom to Journal für Entwicklungspolitik, Berggasse 7, A-1090 Wien. The complete manuscript should not exceed 20 pages (double spacing). All submissions must contain an abstract in German and English (each should not exceed 100 words) and a short curriculum vitae. The author's name, affiliation and e-mail address should be clearly indicated. A complete bibliography listing every work referenced in the text must be included at the end of the submitted text.

References should have the following format: Name, year of publication and the pagination for text references.

The document must be submitted in Word or another word processing program for windows. Graphs and tables/figures should be designed in black/white and saved as TIFF or EXEL- files.

The deadlines for submitting manuscripts are as follows:

Issue no. 1: 31.12., issue no. 2: 31.3., issue no. 3: 30.6., issue no. 4: 30.9.





KRITIK POLITIK FEMINISMUS

# AUF

## EINE FRAUENZEITSCHRIFT



**AUF** das Schwerpunktheft  
4 x im Jahr feministische Analysen  
Jahresabo 19 Euro

**AUF info**  
6 x im Jahr Frauen-News und Termine  
Jahresabo 11,50 Euro

Kleeblattgasse 7  
A-1010 Wien  
Tel: +43/1/533 91 64  
Fax +43/1/532 63 37

**[www.auf-einefrauenzeitschrift.at](http://www.auf-einefrauenzeitschrift.at)**  
**e-mail: [auf@auf-einefrauenzeitschrift.at](mailto:auf@auf-einefrauenzeitschrift.at)**

Gefördert aus öffentlichen Mitteln der  
Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit

Journal für Entwicklungspolitik (JEP)

ISSN 0258-2384, Erscheinungsweise: vierteljährlich

Heft XXI, 1-2005, ISBN 3-85476-156-2

Preis des Einzelhefts: Euro 9,80, sFr 17,50

Preis des Jahresabonnements: Euro 39,-, sFr 69,-

Abonnementbezug über die Redaktion:

Journal für Entwicklungspolitik, Berggasse 7, A-1090 Wien,

e-mail: [office@mattersburgerkreis.at](mailto:office@mattersburgerkreis.at)

Das Abonnement kann zum Jahresende unter Einhaltung einer  
dreimonatigen Kündigungsfrist gekündigt werden.

1. Auflage 2005

© Mandelbaum Verlag Wien

Alle Rechte vorbehalten. Jede Verwertung bedarf der vorherigen schriftlichen  
Zustimmung der Redaktion. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben  
nicht in jedem Fall die Meinung des Verlages wieder.

Umschlaggestaltung & Satz: Michael Baiculescu, Mandelbaum Verlag, Wien

Druck: Interpress, Budapest

Offenlegung nach § 25 Mediengesetz

Medieninhaber: Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik an den Öster-  
reichischen Hochschulen, Berggasse 7, A-1090 Wien

Grundlegende Richtung des JEP: Wissenschaftliche Analysen und Diskussio-  
nen von entwicklungspolitischen Fragestellungen und Berichte über die  
entwicklungspolitische Praxis. Verantwortlich für Inhalt und Korrekturen  
sind die AutorInnen bzw. die Redaktion.