

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

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.¹ 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 langlebig, 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 Außereuropäischen² begegnet werden. Das Monopol der politischen Ereignisgeschichte wird heute durch weitere Paradigmen ergänzt³ 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.⁴ 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 Jahren⁵ 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.⁶

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 Rekordernnte 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)

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.

¹ 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)

- ² 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.
- ³ 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.
- ⁴ Da diese Diktion die Schulbücher prägt, wird sie hier übernommen, wenngleich ihre Problemhaftigkeit und ideologische Grundierung das eigentlich verbieten.
- ⁵ 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.
- ⁶ 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