



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Eine andere Bildung ist möglich –
Globales Lernen im Schulbuch.

Eine Analyse der Geographie- und Wirtschaftskundebücher
für die Sekundarstufe I

Verfasserin

Judith Koch

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 057 390

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung

Betreuer:

Mag. Dr. Helmuth Hartmeyer

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bedanken bei...

...meinem Diplomarbeitsbetreuer Dr. Helmuth Hartmeyer für die kompetente und geduldige Betreuung und Dr.ⁱⁿ Heidi GROBBAUER für hilfreiche Anregungen.

...Stezi, Jo und Hotte für vielseitige Unterstützungen zu dieser Arbeit, bei der mir auch meine Eltern, Klex, Janine, Jakob, Tisi, Lilia und Iara zur Seite gestanden sind.

...meiner Familie und meinen FreundInnen, für die Begleitung durch das Studium und für das Verständnis und die Ermutigungen, die schließlich doch noch zum Abschluss desselbigen führen werden.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| 1. Einleitung | 7 |
| 2. Theorie und Praxis Globalen Lernens | 11 |
| 2.1 Konzeptionen Globalen Lernens | 11 |
| 2.1.1 Warum Globales Lernen | 11 |
| 2.1.2 Wozu Globales Lernen | 13 |
| 2.1.3 Was ist Globales Lernen? | 15 |
| 2.1.4 Methode und Didaktik des Globalen Lernens | 16 |
| 2.1.5 Entwicklung des Globalen Lernens | 17 |
| 2.2 Entwicklung des Globalen Lernens in Österreich | 20 |
| 2.3 Globales Lernen in Geographie und Wirtschaftskunde | 24 |
| 2.4 Globales Lernen im österreichischen Schulbuch | 28 |
| 3. Qualitätskriterien Globalen Lernens | 33 |
| 3.1 Didaktischer Würfel von SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK | 33 |
| 3.2 Qualitätsmerkmale nach GROBBAUER/THALER | 36 |
| 3.3 Qualitätskriterien STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN | 37 |
| 3.4 Qualitätskriterien des Forums Fairer Handel | 40 |
| 3.5 Qualitätskriterien der SBE | 42 |
| 4. Methode | 45 |
| 4.1 Schulbuchforschung | 45 |
| 4.1.1 Typen der Schulbuchforschung | 45 |
| 4.1.2 Kriterien in der Schulbuchforschung | 46 |
| 4.1.3 Approbationsverfahren | 47 |
| 4.2 Qualitative Inhaltsanalyse | 48 |
| 4.3 Fragenkatalog | 49 |
| 4.4 Forschungsdesign | 52 |
| 4.5 Untersuchungsgegenstand | 53 |
| 5. Analyse | 55 |
| 5.1 Analyisierte Kapitel | 55 |
| 5.2 Schulbuchreihe <i>unterwegs</i> | 57 |

| | |
|---|------------|
| 5.2.1 <i>unterwegs 1</i> | 57 |
| 5.2.2 <i>unterwegs 2</i> | 62 |
| 5.2.3 <i>unterwegs 3</i> | 64 |
| 5.2.4 <i>unterwegs 4</i> | 66 |
| 5.3 Schulbuchreihe <i>geo-link</i> | 68 |
| 5.3.1 <i>geo-link 1</i> | 69 |
| 5.3.2 <i>geo-link 2</i> | 73 |
| 5.3.3 <i>geo-link 3</i> | 75 |
| 5.3.4 <i>geo-link 4</i> | 77 |
| 5.4 <i>Faszination Erde</i> | 80 |
| 5.4.1 <i>Faszination Erde 1</i> | 80 |
| 5.4.2 <i>Faszination Erde 2</i> | 84 |
| 5.4.3 <i>Faszination Erde 3</i> | 87 |
| 5.4.4 <i>Hölzel-GW Faszination Erde 4</i> | 89 |
| 5.5 Zusammenführungen..... | 91 |
| 5.5.1 Zusammenführung 1. Klasse | 91 |
| 5.5.2 Zusammenführung 2. Klasse | 93 |
| 5.5.3 Zusammenführung 3. Klasse | 94 |
| 5.5.4 Zusammenführung 4. Klasse | 95 |
| 6. Fazit | 97 |
| 7. Literaturverzeichnis | 101 |
| 7.1 Schulbücher | 101 |
| 7.2 Fachliteratur..... | 102 |
| 7.3 Internetquellen | 106 |
| 8. Anhang | 107 |
| 8.1 Abbildungsverzeichnis..... | 107 |
| 8.2 Abkürzungsverzeichnis..... | 107 |
| 8.3 Zusammenfassung | 108 |
| 8.4 Abstract..... | 109 |
| 8.5 Lebenslauf..... | 110 |

1. Einleitung

Die Vereinten Nationen setzen zur Umsetzung einer weltweiten nachhaltigen Entwicklung auf Bildung und riefen für die Jahre 2005-2014 die Weltdekade «Bildung für eine nachhaltige Entwicklung» aus. Im Zuge dieser Weltdekade wurde unter anderem versucht, Globales Lernen als pädagogisches Konzept in der Schule zu verankern. Inwieweit Globales Lernen Einzug in die schulische Praxis der Pflichtschulen in Österreich gehalten hat, soll anhand der meistverwendeten Schulbücher für Geographie und Wirtschaftskunde eruiert werden.

Im Rahmen meiner beruflichen Tätigkeit als Lehrerin in Wien spielt Globales Lernen eine tragende Rolle. Globale Zusammenhänge und Herausforderungen prägen zunehmend den Alltag der SchülerInnen. Migrationshintergrund, Medien, nationale und internationale Standardtests und die zukünftige Arbeitswelt sind Themen, mit denen die Lernenden täglich konfrontiert sind und die ihre globalisierte Lebensrealität widerspiegeln. Globales Lernen stellt ein pädagogisches Konzept dar, mit diesen Herausforderungen umzugehen und darauf vorzubereiten. Des Weiteren bietet es Möglichkeiten um Inhalte meines Studiums der «Internationalen Entwicklung» den SchülerInnen zu vermitteln. Das Konzept ist sowohl als Forschungsgegenstand als auch im Unterricht für mich von Interesse und bildet eine Schnittmenge meiner beiden Studien. Bereits für die Abschlussarbeit des Lehramtsstudium an der Pädagogischen Hochschule Wien für Deutsch sowie Geographie und Wirtschaftskunde habe ich mich mit globalen Themen im Schulbuch auseinandergesetzt und die Darstellung des Globalen Südens in den meistverwendeten Geographie- und Wirtschaftskundeschulbüchern im Pflichtschulbereich analysiert. Als weiteren Schritt sollen in dieser Arbeit Schulbücher im Hinblick auf das Konzept Globales Lernen untersucht werden.

Ich habe mir zum Ziel gesetzt, Globales Lernen in meine tägliche Unterrichtspraxis einfließen zu lassen. Der Arbeitsaufwand des schulischen Alltags beschränkt sich nicht nur auf die Vorbereitung des Unterrichts. Deshalb greift man oft auf die Unterstützung von Lehrwerken zurück. Besonders Lehrpersonen, die fachfremd unterrichten, sind vermehrt auf das Schulbuch angewiesen. Der österreichische Staat stellt im Zuge der Schulbuchaktion jedem Kind kostenlos Schulbücher zur Verfügung, die von den LehrerInnen bestimmt werden. Diese Arbeit soll PädagogInnen, die das Konzept des Globalen Lernens verfolgen, über die Lehrwerke informieren und bei der Auswahl eines passenden Buches unterstützen.

Die meisten AutorInnen der analysierten Schulbücher sind mit dem Konzept vertraut und versuchen globale Aspekte des Lernens einfließen zu lassen. Ob und wie die Umsetzung des Konzepts funktioniert hat, wird anhand dieser Arbeit untersucht. Dabei wird den AutorInnen keineswegs unterstellt, absichtlich Faktoren oder stereotypisierende Darstellungen, die

Globales Lernen behindern, zu verwenden. Approbierte Schulbücher distanzieren sich von Rassismus. Zuschreibungen und einseitige Darstellungen können jedoch den Eindruck von Überlegenheit erwecken. Sprache schafft Realität und unreflektierte Begrifflichkeiten im Diskurs stärken daher Machtverhältnisse zwischen Globalem Norden und Globalem Süden. Eine sensible Kommunikation ist daher Voraussetzung für Globales Lernen.

Außerdem ist die Tragweite von Lehrbüchern zu relativieren: Die vermittelten Inhalte und Methoden sind stark von der Lehrperson abhängig. Ein hinsichtlich Globalen Lernens noch so strittig aufbereitetes Buch kann anhand von Anleitungen zur kritischen Bearbeitung einen größeren Beitrag zur Kompetenzentwicklung leisten, als ein Buch, das zwar jeglichen Anforderungen entspricht, wenn die Lehrperson aber Gegenteiliges vermittelt. Trotzdem ist zu bedenken, dass die SchülerInnen auch mit jenen Kapiteln erreicht werden können, die die Lehrperson nicht mit ihnen durchnimmt. Daher ist es beispielsweise wichtig, dass auf eine ausgewogene Darstellung des Globalen Südens im Lehrbuch geachtet wird.

In der Sekundarstufe I sind die SchülerInnen zwischen zehn und fünfzehn Jahre alt und durchlaufen eine wichtige Phase in der Persönlichkeitsentwicklung und der Bildung von Wertvorstellungen. In der Erschließung von Lebens- und Wirtschaftsräumen ist es daher spannend zu untersuchen, welches Weltbild in der Schule vermittelt wird. Die Arbeit geht daher der Frage nach, in welcher Form Schulbücher für Geographie und Wirtschaftskunde der Sekundarstufe I Globales Lernen beinhalten.

Das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde wurde ausgewählt, da Globales Lernen ein Konzept ist, das sich unter anderem mit der Erweiterung des räumlichen Vorstellungsvermögens nicht im mathematischen sondern im geographischen Sinne auseinandersetzt. Dinge, die nicht greifbar erscheinen, sollen den Lernenden durch Anknüpfungspunkte zu bereits Erlebtem, ins Blickfeld gerückt werden. Auch in der Geographiedidaktik wird verlangt, mit Beispielen zu arbeiten, die für die Lebensrealität der SchülerInnen von Bedeutung sind. Inwieweit dies in den Lehrwerken für Geographie und Wirtschaftskunde gelingt, wird untersucht.

Das Konzept des Globalen Lernens soll auch dazu anregen, die Welt mit anderen Augen zu sehen – eine Brille um komplexe Zusammenhänge und persönliche Verstrickungen in einer globalisierten Welt sichtbar zu machen. Gleichzeitig bietet es den Lernenden Unterstützung an, mit der Informationsflut umzugehen. Es wird versucht, Werkzeuge zu erarbeiten, mit denen Lernende selbstständig persönliche, lokale bis hin zu globalen Handlungsvisionen und -möglichkeiten entdecken können. Der Ansatz Globales Lernen wird als pädagogische Antwort auf die zunehmende Globalisierung verstanden. Ob dieser Ansatz im österreichischen Pflichtschulbereich Einzug gefunden hat, möchte ich, wie bereits erwähnt, anhand des Faches

Geographie und Wirtschaftskunde untersuchen. Eine qualitative Analyse ausgewählter Kapitel ermöglicht Rückschlüsse auf die Implementierung des Konzepts in den meistverwendeten Schulbüchern. Dabei besagt die Hypothese, dass das Konzept des Globalen Lernens im Schulbuch noch wenig Berücksichtigung findet.

Nach dieser Einleitung wird im zweiten Kapitel geklärt, was der Ansatz des Globalen Lernens beinhalten kann. Die geschichtliche Entwicklung, die verschiedenen Konzeptionen sowie die theoretische und praktische Bedeutung in Österreich, im Unterricht und im Schulbuch werden dabei beleuchtet.

Das dritte Kapitel stellt sechs verschiedene Qualitätsmerkmale vor, die für Unterrichtsmaterialien in Bezug auf Globales Lernen entwickelt wurden. Für die Ausarbeitung der Fragen werden Qualitätskriterien und Kompetenzen wie der pädagogische Würfel von SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK [2000], die Qualitätsmerkmale nach GROBBAUER und THALER [2010] und die Qualitätskriterien und Leitfragen für Bildungsangebote zu Globalem Lernen der STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN [2011] herangezogen. Der Kontext, vor dem diese Merkmale entstanden sind und welche Definitionen von Globalem Lernen ihnen zu Grunde liegen, wird erläutert. Die aus den Kriterien abgeleitete Fragen dienen als Grundlage für die Analyse.

Der methodische Zugang wird im vierten Kapitel beleuchtet. Zuerst werden die methodischen Eckpfeiler Schulbuchforschung und qualitative Inhaltsanalyse aufbereitet. Dann erfolgt die Präsentation des Fragenkatalogs, dessen Schlüsselfragen für die Schulbuchanalyse anhand des dritten Kapitels (Qualitätskriterien) erarbeitet wurden. Der darauffolgende Abschnitt erläutert das Forschungsdesign. Das vierte Kapitel schließt mit der Vorstellung des Untersuchungsgegenstands. Da ich im Pflichtschulbereich tätig bin und dieser in bisherigen Untersuchungen weniger Berücksichtigung findet als der AHS Bereich, konzentriere ich mich auf Schulbücher für die Haupt- und Mittelschulen. Die drei meistverwendeten Werke und daher Gegenstand dieser Untersuchung sind *Faszination Erde/Hölzel-GW* des Verlags Ed. Hölzel, *geo-link* aus dem Verlag Veritas und vom Verlag öbv die Reihe *unterwegs*.

Das fünfte Kapitel präsentiert die Ergebnisse der Analyse. Zunächst wird der Fragenkatalog anhand der ausgewählten Schulbuchreihen beantwortet. Anschließend werden die Resultate nach untersuchten Kapiteln von den verschiedenen Lehrwerken zusammengeführt, verglichen und erläutert.

Eine Interpretation der Ergebnisse vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 erarbeiteten Inhalte, unternimmt das sechste und letzte Kapitel. Im Fazit werden die Fragestellungen aus der Einleitung aufgegriffen und anhand der Analyseresultate beantwortet.

2. Theorie und Praxis Globalen Lernens

Das folgende Kapitel klärt den Ausgangspunkt der Untersuchung. Ziel ist es, den Begriff «Globales Lernen» für die Untersuchung abzustecken. Zunächst wird dabei den Fragen nachgegangen, warum und wozu das Konzept des Globalen Lernens entstanden ist. Danach wird versucht, verschiedene Konzeptionen zu skizzieren. Verschiedene Interpretationen von VertreterInnen sowohl des handlungstheoretischen als auch des evolutions-/systemtheoretischen Ansatzes im deutschsprachigen Raum werden gegenübergestellt. Da sich die Analyse auf österreichische Schulbücher konzentriert, wird des Weiteren der Entstehungszusammenhang Globalen Lernens in Österreich zusammengefasst. Die Bedeutung für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht wurde in verschiedenen Publikationen bereits abgehandelt, die auf Grund der Untersuchung von Schulbüchern in diesem Fach Erwähnung finden. Der Hauptschullehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde wird anschließend nach relevanten Inhalten für Globales Lernen untersucht. Zum Stand der Forschung im Bereich der Schulbuchanalyse zu Globalem Lernen und verwandten Gebieten werden anschließend einige Untersuchungen vorgestellt.

2.1 Konzeptionen Globalen Lernens

2.1.1 Warum Globales Lernen

Zu Beginn dieses Abschnitts stellt sich die Frage nach der Notwendigkeit Globalen Lernens. Der Prozess der Globalisierung spielt dabei eine wichtige Rolle. «(...) die öffentliche Beschwörung der globalen Herausforderung konstruiert gesellschaftliche Sachzwänge, an die anzupassen sich jedermann genötigt fühlt.» [SEITZ 2002: 7] Die Bedeutung der Globalisierung für die Pädagogik gilt als Ausgangspunkt von Globalem Lernen.

SEITZ stellt in «Bildung in der Weltgesellschaft – gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens» [SEITZ 2002] die Frage, warum Globalisierung ein pädagogisches Problem sei. An seine Ausführungen angelehnt, können die Argumente wie folgt zusammengefasst werden:

Internationalisierung der Erziehungssysteme

«Schulleistungsvergleiche wie PISA oder TIMSS sind Ausdruck einer Globalisierung des pädagogischen Diskurses.» [SEITZ 2002: 17] Sowohl die zunehmenden internationalen Vergleichbarkeitsstudien wie beispielsweise PISA als auch die wachsenden globalen Disparitäten in Bezug auf Bildung sind ein Thema, das die Pädagogik beschäftigt.

Pluralisierung der SchülerInnenschaft

Ein weiterer Punkt ist die zunehmende Pluralisierung der SchülerInnenschaft. Die ethnische und kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer als Chance anstatt als Hindernis zu begreifen ist eine der Herausforderungen, welche die Globalisierung mit sich bringt [vgl. BMUKS 1991].

Verantwortung der Pädagogik

Die Pädagogik selbst trägt aber auch eine gewisse Verantwortung. Einerseits ist davon auszugehen, dass Bildungs- und Erziehungsprozesse an der Entstehung von Globalisierungsproblemen beteiligt sind, denn die globale Entwicklungskrise kann man auch als Lern- und Erziehungskrise auslegen [vgl. Trembl 1982 zit. nach SEITZ 2002: 18]. In dem Zusammenhang spricht SEITZ von negativer pädagogischer Verantwortung [SEITZ 2002: 18].

Auf der anderen Seite wird von der Pädagogik erwartet, bei der Bewältigung der Folgeprobleme der Globalisierung mitzuwirken [vgl. CLUB OF ROME 1991: 111ff]. In diesem Zusammenhang spricht SEITZ von der positiven pädagogischen Verantwortung [vgl. SEITZ 2002: 18].

Neue Ansprüche an Erziehung

Die Erwartungen an das, was Erziehung leisten soll/muss, haben sich verändert. «Es wird davon ausgegangen, dass die herkömmliche Erziehung und Bildung nicht in der Lage ist, die heranwachsende Generation mit den notwendigen Kenntnissen, Fähigkeiten und Einsichten auszustatten, die sie zur Bewältigung ihrer Aufgaben in einer globalisierten, vernetzten, komplexen, unüberschaubaren Weltgesellschaft benötigen.» [FORGHANI-ARANI 2005: 6]

Bildungseinrichtungen sehen sich einem enormen Anpassungsdruck ausgesetzt. Die SchülerInnen müssen auf den internationalen Arbeitsmarkt vorbereitet und mit dem verlangten Humankapital ausgestattet werden [vgl. SEITZ 2002: 17].

Zunehmende Komplexität

Die Erziehungswirklichkeit hat sich verändert, da grenzüberschreitende Faktoren, wie Massenmedien, globale Jugendkultur, Faszination fremder Länder, Sorgen und Ängste, Einfluss auf individuelle Lernbiographien nehmen [vgl. SEITZ 2002: 16]. Globalisierung «verwischt die vertrauten Markierungen und Anhaltspunkte in räumlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht.» [FORGHANI-ARANI 2005: 7]

Katastrophenpädagogik kontraproduktiv

Die Konfrontation mit Krisen und Leid führt zur Abstumpfung und Politikverdrossenheit [vgl. SEITZ 2002: 296-397]. Globales Lernen versucht einen Weg für den Umgang mit «neue(n) globale(n) Bedrohungen» [KRÄMER 2007/2008: 2] wie Machtverschiebungen, Terrorismus, Klimawandel und HIV/Aids zu finden. Dabei ist das «Überwältigungsverbot» des Beutelsbacher Konsenses¹ [WEHLING 1977] und die Darstellung von Kontroversen wichtig.

2.1.2 Wozu Globales Lernen

Vor dem Hintergrund der Notwendigkeit von pädagogischen Veränderungen, soll nun geklärt werden, wozu Globales Lernen in diesem Prozess beitragen kann und was dabei zu beachten ist. In der Literatur finden sich folgende Motive:

Ethische Orientierung

Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass eine Auseinandersetzung mit ethischen Vorstellungen und deren Reichweite stattfinden sollte. «Weltweite soziale Gerechtigkeit» und «nachhaltige Entwicklung» sind Ziele, die einer ständigen Diskussion und Reflexion bedürfen [vgl. KRÄMER 2007/08: 2]. Globales Lernen kann dabei nicht die Antwort auf Globalisierung sein. «Bildungsprozesse können Lernen initiieren und fördern, aber man sollte sie nicht an die Stelle von Politik setzen.» [HARTMEYER 2007: 15]

Mündige WeltbürgerInnen

Für SEITZ bietet Globales Lernen eine pädagogische Antwort auf die Entwicklung zur Weltgesellschaft. Anhand verschiedener Kompetenzen (siehe unten) sollen so künftige Generationen befähigt werden, positiv und konstruktiv zur gesellschaftlichen Entwicklung beizutragen. Nicht zuletzt ist der Aufbau einer intuitiven und multiplen kosmopolitischen Identität zur Gestaltung einer globalen Zivilgesellschaft notwendig [vgl. SEITZ: 2002: 366, 461]. NEDA FORGHANI-ARANI geht auf dem Weg zur Weltgesellschaft noch einen Schritt weiter. Sie plädiert in ihrer Dissertation für die Überwindung des nationalen Ethos: «Die Fähigkeit zur Mitwirkung an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit setzt als erstes eine

¹ Der Beutelsbacher Konsens gilt als eine Grundlage in der politischen Bildung [www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens] Das Überwältigungsverbot sieht vor, dass SchülerInnen nicht überrumpelt und indoktriniert werden dürften. Des Weiteren muss Kontroverses in Wissenschaft und Politik im Unterricht auch kontrovers dargestellt werden. SchülerInnen müssen außerdem befähigt werden, ihre eigene politische Interessenslage zu analysieren und dementsprechend zu handeln.

weltumfassende Sichtweise und eine globale Perspektive voraus. Will die Schule diese Aufgabe wahrnehmen, muss sie den Bewusstseins Schritt von dem vorherrschenden nationalen Ethos zu einem menscheitsumfassenden Weltbürger-Ethos vollziehen.» [FORGHANI 2001: 10]

Bedarf an neuen Kompetenzen

Um auf das Leben in der Weltgesellschaft vorzubereiten, wird im Globalen Lernen auf den Erwerb von Kompetenzen gesetzt. Damit wir in der «globalisierten Weltgesellschaft» heute und in Zukunft verantwortlich leben können, braucht es kognitive, emotionale und soziale Fähigkeiten und Lernfähigkeiten, um sich an der «Welt im Wandel» weiterentwickeln zu können [vgl. KRÄMER 2007/2008: 2]. «Im Globalen Lernen wie in der Bildung für nachhaltige Entwicklung hat sich, ähnlich wie in der gesamten didaktischen Diskussion, in jüngster Zeit eine Verlagerung von einer Defizit- und Problemorientierung hin zu einer Ressourcen- und Kompetenzorientierung vollzogen.» [SEITZ 2007/2008: 4]

SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK [2000] nennen dabei vier notwendige Kompetenzbereiche: Fach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz (siehe Abschnitt 3.1). Im deutschen Orientierungsrahmen «Globale Entwicklung» werden hingegen die drei Kompetenzbereiche Erkennen, Bewerten und Handeln unterschieden. Diese sollen eine «zukunfts offene Orientierung in der zunehmend globalisierten Welt» [SCHREIBER u.a. 2007: 69] stärken, die sich auf das persönliche und berufliche Leben, die Mitwirkung in der Gesellschaft und Mitverantwortung im globalen Rahmen auswirkt. Auf diese beiden Kompetenzmodelle stützt sich die österreichische STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN² [vgl. STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN 2011]. Sie unterscheidet zwischen fachlichen, strukturierenden, sozialen und personalen Kompetenzen. Vernetztes Denken, Analyse-, Urteils- und Reflexionskompetenz sollen besonders gefördert werden.

Reflexiver Bildungsansatz/Subjektorientierung

Globales Lernen wird auch als reflexiver Bildungsansatz verstanden. Anstatt «absolutes Wissen über die Welt» zu vermitteln, sollen sowohl Inhalte als auch der Vorgang des Lernens selbst reflektiert werden. «Nicht das Lernen über Verhältnisse in Exotistan, sondern die Frage, was wir als Verbraucher, Rohstoff- und Energienutzer, als Wähler und zivilgesellschaftlicher Akteur

² Gegründet 2003, hat die STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN die breite Verankerung Globalen Lernens im Österreichischen Bildungssystem zum Ziel. In den Jahren 2007-2009 wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur eine Strategie zur Umsetzung dieses Ziels erarbeitet [STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN 2011, siehe auch Abschnitt 3.3]

mit dem Zustand der Welt und der Lebenslage von Menschen zu tun haben, stand und steht im Mittelpunkt.» [KRÄMER 2007/2008: 2]. Seit den 1970ern versucht man mit der Entwicklung alternativer Lehr- und Lernformen den reflexiven Bildungsansatz zu stärken [vgl. VILSMAIER 2010: 27f].

Neben dem reflexiven Ansatz gilt es auch das subjektorientierte Lernen zu fördern. Dies bezieht die Lebensrealität der SchülerInnen mit ein. Es wird versucht an ihren Erfahrungen und Interessen anzuknüpfen, sich an ihrem Nahbereich zu orientieren [vgl. SCHEUNPFLUG 2007/2008: 2].

2.1.3 Was ist Globales Lernen?

In den vorangegangenen Seiten wurde erläutert, warum Globales Lernen wichtig ist und was es leisten kann. Aber was genau ist Globales Lernen eigentlich?

Für Globales Lernen besteht keine einheitliche Definition. Es entstand aus der Arbeit entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen [vgl. KRÄMER 2007/2008: 2]. So verschieden die Hintergründe auch sein mögen, das Konzept des Globalen Lernens eint das Ziel, Selbstbestimmung im globalen Kontext zu fördern. Wissen soll eingeordnet und «in Erfahrung» gebracht werden, denn Lernende, die sich entwickeln und entfalten, lassen Widersprüche zu und hinterfragen Vorbestimmtheit [vgl. HARTMEYER 2007: 10f].

HARTMEYER [ebd.] beschreibt Globales Lernen als

- ein pädagogisches Konzept zur Erfassung globaler Probleme,
- einen dialogischen Kompetenzerwerb zur Bearbeitung komplexer Fragestellungen,
- Lernen mit Ungewissheit über Weltentwicklung umzugehen,
- sozialen Prozess zum Erwerb von Handlungsfähigkeiten für eigenständige Entscheidungsfindung

FORGHANI-ARANI [2004: 2f] versteht Globales Lernen als offenes Konzept mit

- den Herausforderungen der Globalisierung als **Ausgangspunkt**,
- der Erschließung einer globalen Dimension in der Erziehung und der Vermittlung zukunftsfähiger Kompetenzen als **Ziel**,
- ethischer Verantwortung zur nachhaltigen Entwicklung als **Leitbild** und
- ganzheitlichem, interdisziplinärem, partizipatorischem und handlungsorientiertem Lernen als **Methode**.

2.1.4 Methode und Didaktik des Globalen Lernens

Globales Lernen ist auf den Erwerb von Fähigkeiten ausgerichtet, die für ein Leben in der globalisierten Welt vorbereiten. Im Abschnitt «Bedarf an neuen Kompetenz» (siehe oben) wurden schon notwendige Kompetenzbereiche benannt, aber wie können diese vermittelt werden?

BARBARA ASBRANDS Studie «Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit» [2009] ist eine der wenigen Untersuchungen, die sich damit auseinandersetzt, wie Jugendliche Kompetenzen in Zusammenhang mit Globalem Lernen erwerben und wie sie handlungsfähig werden. Die wichtigsten Ergebnisse können wie folgt zusammengefasst werden:

- Kompetenzen zur Reflexion, zur Beschaffung und Bewertung von Informationen, zur Perspektivenübernahme und zur Fähigkeit mit Unsicherheiten produktiv umgehen zu können, steigern die Handlungsfähigkeit [vgl. ASBRAND 2009: 245f].
- Informelles Lernen, Freiräume und Gestaltungsmöglichkeiten wirken motivierend [vgl. ASBRAND 2009: 145].
- Empathie wird über praktische Erfahrungen von Gemeinsamkeiten und individuelle Anerkennung erworben [vgl. ASBRAND 2009: 237].
- Handlungsorientierte Lernarrangements sollen durch systematischen Wissenserwerb und die Reflexion über Begrenztheit des Wissens ergänzt werden [vgl. ASBRAND 2009: 240].
- Im Unterricht sollte auf das Helfen im Sinne von Spendensammeln für Partnerorganisationen verzichtet werden. Wenn die Eigenständigkeit der Menschen im Globalen Süden thematisiert wird und gleichzeitig Spenden gesammelt werden, entsteht ein asymmetrisches Bild. ASBRAND empfiehlt daher partnerschaftliche Lerngelegenheiten, wie beispielsweise Schulpartnerschaften [vgl. ASBRAND 2009: 235f].

Die STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN, die sich um dessen Stärkung im österreichischen Bildungssystem bemüht, entwickelte folgende «didaktische Dimensionen» von Globalem Lernen [vgl. STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN 2009: 8]³:

- Die Interessen und Lebenswelten der Lernenden sind der **Ausgangspunkt** Globalen Lernens.

³ Qualitätskriterien der STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN siehe Abschnitt 3.3

- Den **Mittelpunkt** bilden ihre Erfahrungen, die Reflexion und Vermittlung von Fähigkeiten zum Umgang mit Wertvorstellungen, Meinungen, Vorurteilen, Stereotypen, Ungewissheit, Widersprüchen und Orientierungslosigkeit.
- Der **Zugang** ist interdisziplinär und transdisziplinär.
- Die **Methoden** sind vielfältig und Perspektivenwechsel ein wichtiger Bestandteil.
- Verknüpft wird kognitives, affektives und soziales Lernen.

Zusammenfassend stellen Methodik und Didaktik des Globalen Lernens, das lernende Individuum ins Zentrum, von dem ausgehend – immer auf dessen eigene Erfahrungs- und Gefühlswelt aufbauend – die komplexen Zusammenhänge der globalisierten Welt angesprochen und erarbeitet werden.

2.1.5 Entwicklung des Globalen Lernens

Ausgehend von Konzepten der UNESCO geht der Terminus Globales Lernen auf den in den 1970ern im anglo-amerikanischen Sprachraum eingeführten Begriff der «Global Education» zurück. 1976 von Robert G. Harvey erstmals als pädagogisches Konzept eingeführt, wurde der Bedarf an einer dementsprechenden Neuorientierung der Bildung aufgrund gesellschaftlicher Globalisierungsprozesse in einer Studie von Lee Anderson 1979 aufgezeigt. Das Schweizer Forum «Schule für Eine Welt» führte den Diskurs über Globales Lernen 1985 in Europa ein [vgl. SEITZ 2002: 366ff]. Seit Beginn der 1990er wird der Begriff Globales Lernen im deutschsprachigen Raum gebraucht [vgl. SCHEUNPFLUG/SEITZ 1995].

Konzeptionell können zwei Ansätze des Globalen Lernens unterschieden werden, die im Folgenden vorgestellt werden:

Handlungstheoretischer Ansatz

Der handlungstheoretische Ansatz, dem oftmals ein holistisches Weltbild zugrunde liegt, versucht anhand von Bildung den negativen Auswirkungen der Globalisierung Einhalt zu gebieten. Globales Lernen soll die SchülerInnen verändern, damit sie ihre Lebensbedingungen beeinflussen können [vgl. SELBY/RATHENOW 2003: 10]. Pathetisch gesprochen, versucht der handlungstheoretische Ansatz die Welt über Bildung zu «verbessern».

Ein prominenter Vertreter dieses Ansatzes ist HANS BÜHLER, der Globales Lernen als Teil der Befreiungspädagogik ansieht. Befreiendes Lernen erzeugt Wissen und lebt von der «Achtung vor anderen und vor anderem und vor sich selbst.» [BÜHLER 1996: 260]

SUSAN FOUNTAIN – eine weitere Vertreterin dieses Ansatzes – definiert normative Ziele, die anhand von Bildungsangeboten erreicht werden sollen. Sie beschreibt Globales Lernen als einen Zyklus bestehend aus einer Erforschungs-, einer Reaktions- und einer Aktionsphase. Informationen werden in der Erforschungsphase zusammengetragen und ausgewertet um Verständnis und Bewusstsein zu entwickeln. In der Reaktionsphase wird die persönliche und emotionale Ebene gebildet. Eigene Standpunkte entstehen und Engagement entwickelt sich. Für FOUNTAIN besonders wichtig erscheint, dass in der Aktionsphase reale Handlungsmöglichkeiten erarbeitet werden können, um erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen zu stärken [vgl. FOUNTAIN 1996: 8]. Auf Grund der starken Betonung des «Aktiv-Werdens» werden FOUNTAINS Ansichten dem handlungstheoretischen Ansatz zugeordnet [vgl. SCHEUNPFLUG 2012: 104].

Die handlungstheoretische Ausrichtung des Konzepts vom Globalen Lernen wird im Papier «Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer NROs. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen» [VENRO 2000] von VENRO⁴ deutlich. Darin werden fünf Grundsätze formuliert:

- Das Leitbild einer zukunftsfähigen Entwicklung, welche die Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlage und den Abbau sozialer Ungleichgewichte vorsieht, soll anhand von kognitiven, sozialen und praktischen Kompetenzen gefördert werden [vgl. VENRO 2000: 11].
- Das Menschenbild sieht «Empowerment als Voraussetzung von persönlicher und gesellschaftlicher Entwicklung» [ebd.] Die Stärkung der Selbstorganisation und Selbstkompetenz anhand von subjektorientiertem Lernen sollte Ziel von Entwicklungspolitik und entwicklungspolitischer Bildung sein [vgl. VENRO 2000: 11f].
- «Zukunftsfähige und wirtschaftliche Entwicklung im globalen und lokalen Rahmen» [VENRO 2000: 12] sind Gegenstand von Globalem Lernen. Es soll «den Auswirkungen des eigenen Handelns» nachgespürt werden und nach der Rolle, die «wir als Teil einer multikulturellen Weltgesellschaft» spielen, gefragt werden. [ebd.]
- Methodisch wird auf Ganzheitlichkeit und Vielfalt des Lernens gesetzt. Methodenvielfalt und Perspektivenwechsel sollen helfen, Widersprüche auszuhalten. Stereotype und Weltbilder sollen reflektiert werden. Außerdem ist die praktische Umsetzung Teil des Lernprozesses.

⁴ VENRO bezeichnet den Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. Als zentrales Ziel wird die «gerechte Gestaltung der Globalisierung, insbesondere die Überwindung der weltweiten Armut» benannt. [<http://venro.org>]

- Das gesteckte Lernziel ist sowohl die «Stärkung selbstgesteuerten Lernens» als auch die «Fähigkeit zur Mitgestaltung der Weltgesellschaft» [ebd.]. Durch Globales Lernen sollen reflektierte Wertvorstellung und Handlungskompetenz entwickelt werden, die es ermöglichen für internationale Probleme gemeinsame Lösungen zu finden.

Die Kritik an der Handlungstheorie besteht darin, dass das Ziel von Bildung nicht sein darf, das Individuum zu instrumentalisieren. Im Gegensatz dazu sollen die Lernenden im nachfolgend vorgestellten evolutions-/ systemtheoretischen Ansatz befähigt werden, mit Komplexität umzugehen.

Der evolutions-/ systemtheoretische Ansatz

Der evolutions-/systemtheoretische Ansatz basiert u.a. auf Arbeiten von ANNETTE SCHEUNPFLUG. Sie begründet die evolutionstheoretische Sichtweise mit Studien aus den Disziplinen Biologie, Psychologie und Philosophie wonach der Mensch durch die Steinzeit am meisten geprägt wurde. Die Steinzeit war die bislang längste Phase, die in der Entwicklung durchgemacht wurde. Daher können wir mit Tat-Folge-Zusammenhängen und Herausforderungen im konkreten Nahbereich viel besser umgehen [vgl. SCHEUNPFLUG 2000: 321f].

DIETRICH DÖRNER [1989] stellte in einer Studie zu menschlichen Planungs- und Entscheidungsprozessen fest, dass nicht die Intelligenz zur Lösung eines Problems führt, sondern andere Kompetenzen dabei wichtig sind: Mut, Entscheidungen zu treffen, Probleme früh zu erkennen, Strukturiertheit, Selbstreflexion und Zeitmanagement zeichneten die erfolgreichen Probanden der Studie aus.

SCHEUNPFLUG leitet davon ab, dass nicht nur der Erwerb neuen Fachwissens, sondern der Umgang mit Nichtwissen und abstraktes Denken wichtig sind. Sozial- und Kommunikationskompetenz sowie Strukturierungs- und Methodenkompetenz spielen eine wichtige Rolle [vgl. SCHEUNPFLUG 2000: 323f].

Die vorliegende Untersuchung orientiert sich am evolutions-/ systemtheoretischen Ansatz.

2.2 Entwicklung des Globalen Lernens in Österreich

Die Entwicklungslinien der entwicklungspolitischen Bildung zeichnet SEITZ in den Artikeln «Von der entwicklungspolitischen Bildung zum globalen Lernen» und ««Eine Welt» - Pädagogik und Bildungsarbeit» [1992a+b] nach.

Er unterteilt die Entwicklung des Bildungskonzepts Globales Lernen bis 1992 in vier Phasen [vgl. SEITZ 1992a]. Die erste Phase beginnt mit der Institutionalisierung der Entwicklungszusammenarbeit in den 1960er Jahren. Zunächst wurden einzelne kirchliche Hilfswerke gegründet, dann staatliche Instanzen geschaffen. Später folgten diverse nichtstaatliche Entwicklungsdienste und entwicklungspolitische Einrichtungen. Dabei nahm Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit nur eine marginale Rolle ein. Von den kirchlichen Institutionen wurden hauptsächlich Elendsbilder zur Akquirierung von Spendengeldern genutzt [vgl. SEITZ 1992a: 17].

Die zweite Phase zu Beginn der 1970er Jahre bedeutete einen Umbruch. Verschiedene Aktionsgruppen entlarvten die «Erste Welt» als Mitverursacher der «Dritte-Welt-Problematik»⁵. Die aufkommenden Abhängigkeitstheorien stellten die bis dahin dominierenden Modernisierungstheorien⁶ in Frage [vgl. NOHLEN 2002: 181].

⁵ Nach Ende der Kolonialzeit hegten die ehemaligen Kolonien, die sich zu keinem der zwei hegemonialen politischen Blöcke bekannten («Dritte Welt Länder»), große Hoffnungen, dass die formale Unabhängigkeit von den Industriestaaten zu einer positiven gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung führen würde. Ernüchterung trat ein, als sich in einigen dieser Länder wichtige Entwicklungsindikatoren (Lebenserwartung, Ernährungssituation, Infrastruktur) im Vergleich zur Kolonialzeit sogar verschlechterten, wodurch die ursprünglich positive Idee der «Dritten Welt» als Alternative zu den verfeindeten wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Blöcken in West und Ost soweit ins Negative verkehrt wurde, dass der Ausdruck «Dritte Welt» nunmehr als Stigmata an diesen Ländern haftete [vgl. MENZEL 1992].

⁶ Modernisierungstheorien erklären, wie die wirtschafts- und gesellschaftspolitische Entwicklung einer Gesellschaft unter gewissen Bedingungen funktioniert. Dabei gehen sie von einem stufenförmigen Prozess aus, in dem die unterste Stufe die vormoderne, von einem primitiven Spiritualismus geprägte und auf der höchsten Stufe die moderne, aufgeklärte und von Rationalität geprägte Gesellschaft steht. Modernisierungstheorien beziehen sich dabei auf die Entwicklung kapitalistischer Länder Westeuropas und Nordamerikas [vgl. ROSTOW 1960]. Diese Nachzeichnung und Übertragung von Entwicklung auf außereuropäische Länder ist auch der erste große Kritikpunkt an den Modernisierungstheorien, nämlich dass dadurch der Weg und somit das Ziel von Entwicklung pre-determiniert und ohne individuelle Entfaltungsmöglichkeiten ist. Der zweite Kritikpunkt ist das ungleiche Machtverhältnis zwischen den schon entwickelten Ländern Westeuropas und Nordamerikas, die den Weg vorgeben, und den noch nicht entwickelten Ländern, die ihn nachbestreiten müssen. Diese zwei Kritikpunkte formulierten die Dependenztheorien, deren Forderung aus dieser Schlussfolgerung eine selbstbestimmte Entwicklung der weniger entwickelten Länder ist [vgl. CARDOSO und FALETTO 1984].

Im Zuge dieses Umbruchs wurde auch das Bildungswesen modernisiert, Lernziele anhand von gegenwärtigen und zukünftigen Lernerfordernissen formuliert. Mit der Einrichtung des Bildungsreferates im Österreichischen Jugendrat für Entwicklungshilfe 1974 wurde die entwicklungspolitische Bildungsarbeit institutionalisiert [vgl. SEITZ 1992a: 18].

In der dritten Phase wurde die kognitive Ausrichtung entwicklungspolitischen Lernens sowohl teilnehmerInnen- und handlungsorientiert als auch alltagsorientiert und erleichterte damit das Erkennen neuer Zusammenhänge [vgl. SEITZ 1992a: 18f].

Mit dem Interkulturellen Lernen, das die Ausländerpädagogik mit dem Ziel der Assimilation jener Menschen ablöste, stellte sich Mitte der 1980er Jahre ein Umdenken vom «Lernen über die Dritte Welt» zum «Lernen von und mit der Dritten Welt» ein. Obwohl die Wertlegung auf persönliche Begegnungen und die zunehmende Vernetzung der Welt eine Erweiterung des Kontextes bewirkten, spielte die vierte Etappe in der Schule nur eine marginale Rolle [vgl. SEITZ 1992a: 19].

Im zweiten Artikel, ««Eine Welt» - Pädagogik und Bildungsarbeit», thematisiert SEITZ das Konzept der «Einen-Welt-Pädagogik». Obwohl sich Leitkonzepte entwicklungspolitischer Bildung im Laufe der Zeit gewandelt haben, waren laut SEITZ [1992b: 26] bestimmte ältere Ansätze und Perspektiven von Bedeutung. Eine zukunftsgerichtete friedensverheißende «Eine-Welt-Pädagogik» sei historisch älter als die «Dritte-Welt-Pädagogik». Konfliktreich war der Ausdruck «Eine-Welt» jedoch inzwischen geworden, weil ihm ein problematisch harmonisierendes Weltmodell zugrunde liegt [vgl. SEITZ 1992b: 26]. Die neue «Globalität der Lebensverhältnisse» beschreibend macht der Begriff jedoch Sinn, wenn man die Weltgesellschaft als eine «globale Schicksalsgemeinschaft» sieht, der eine «globale Handlungskompetenz» fehlt. [SEITZ 1992b: 27] SEITZ fordert daher vom Lernen der Zukunft, global, interkulturell, entwicklungsbezogen und antizipatorisch zu sein. Die Fähigkeit aktuelle und zukünftige Auswirkungen menschlichen Handelns zu erfassen, die Reflexion bestehender Weltansichten, die Solidarität zur Überwindung von Disparitäten und das Denken in Alternativen sollten gefördert werden [vgl. SEITZ 1992b: 27].

Wurde soeben die historische Entwicklung Globalen Lernens nachgezeichnet, soll nun auf die konzeptionellen Wurzeln eingegangen werden. Globales Lernen entwickelte sich, wie bereits erwähnt, aus verschiedenen pädagogischen Konzepten. Um einen besseren Einblick in den Entstehungszusammenhang zu erlangen, werden hier einige vorgestellt.

Politische Bildung

Eines dieser Konzepte ist die Politische Bildung. Mit dem Grundsatz erlass zum Unterrichtsprinzip des BMUK «Politische Bildung in den Schulen» 1978 wurde der Grundstein gelegt. Im Unterrichtsprinzip sind bereits Forderungen des Globalen Lernens nach personalen Kompetenzen wie die Auseinandersetzung mit Vorurteilen oder nach Themenkreisen wie globale Gerechtigkeit und Frieden enthalten [vgl. BMUK 1978].

Entwicklungspolitische Bildung

Auf der Politischen Bildung aufbauend konnte Entwicklungspolitische Informationsarbeit an den Schulen Fuß fassen und mündete 1984 in einen jährlichen entwicklungspolitischen Grundsatz erlass für alle Schulen. Während der 1980er Jahre wurde so der Themenkreis «Dritte Welt und Entwicklungspolitik» in den Lehrplänen gefestigt, die Zahl der Eurozentrismen in den Schulbüchern konnte gesenkt und Unterrichtsmaterialien und -projekte konnten vervielfältigt werden. Außerdem wurde die Wissensvermittlung erstmals «an den Bedürfnissen der Lernenden» [HARTMEYER 2002: 47] und regional ausgerichtet. Hervorzuheben ist auch, dass «Bildung (...) zunehmend als kritischer Prozess verstanden» wurde [HARTMEYER 2002: 48].

Umweltbildung

Ein nächster Schritt in Richtung Globales Lernen erfolgte durch den Erlass «Umwelterziehung in den Schulen» 1985 [vgl. HARTMEYER 2002: 45f]. Dabei sollten SchülerInnen durch Betroffenheit zum Mitwirken motiviert werden. Mit der Zeit erweiterte sich das Themenspektrum vom reinen Umweltschutz hin zu einer Ökopädagogik. Im Gegensatz zur Umwelterziehung versuchte letztere die Herausforderungen von Rio 92⁷ umzusetzen und führte so zu einem Paradigmenwechsel: von regionalen Ansätzen hin zu einem globalen Nachhaltigkeitsdiskurs, der Globales Lernen als Antwort hervorbrachte [vgl. HARTMEYER 2002: 50f].

⁷ Mit Rio 92 ist die Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro 1992 gemeint. Die Umweltkonferenz schlechthin gilt als wichtiger Meilenstein in der Geschichte des Umweltschutzes, deren Ziel es war «Weichen für eine weltweite, nachhaltige Entwicklung zu stellen. Dabei war insbesondere die Abhängigkeit des Menschen von seiner Umwelt und die Rückkoppelung weltweiter Umweltveränderungen auf sein Verhalten bzw. seine Handlungsmöglichkeiten zu berücksichtigen». [LEXIKON DER NACHHALTIGKEIT, http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/weltgipfel_rio_de_janeiro_1992_539.htm]

Friedenspädagogik

Die Friedenspädagogik erwuchs aus den Protesten gegen die Aufrüstung während des Kalten Krieges. In den 1990er Jahren wurde sie allerdings von interkulturellen und ökologischen Fragen an den Rand gedrängt. Die Konflikte im Nahen und Mittleren Osten seit Anfang des neuen Jahrtausends rücken die Themen Frieden und weltweite Gerechtigkeit wieder ins Zentrum des Interesses [vgl. HARTMEYER 2007: 51f].

Interkulturelles Lernen

In den 1960er und 1970er Jahren dominierte in den österreichischen Schulen die Ausländerpädagogik. 1987 richtete sich ein Erlass an die Allgemein Höherbildenden Schulen. Ein Arbeitsbehelf für projektorientiertes Interkulturelles Lernen wurde vorgestellt [vgl. HARTMEYER 2007: 52]. 1991 wurde ein Erlass für die Pflichtschule ausgegeben und später ein Unterrichtsprinzip in allen Schularten eingeführt. Dabei rücken «gemeinsames Lernen, Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte» in den Vordergrund. Ziel ist es «Akzeptanz, Respekt und gegenseitige Achtung» zu fördern. [BMUKS 1991]

Aus den vorangegangenen Abschnitten geht hervor, dass sich sowohl die Entwicklungszusammenarbeit selbst, als auch das Globale Lernen, aus der Arbeit von Nichtregierungsorganisationen heraus entwickelte. War zunächst das Ziel, Mitleid zur Spendenakquirierung zu erregen, galt es später, über und dann von den Ländern des Globalen Südens zu lernen. Schließlich soll die Welt als Ganzes begriffen, aktuelle und zukünftige Zusammenhänge erfasst werden. Dieses Ziel schließt (entwicklungs-)politische, ökologische, friedliche und interkulturelle Absichten mit ein. Im folgenden Abschnitt soll nun die Umsetzung dieses Konzepts innerhalb des Unterrichtsfachs Geographie und Wirtschaftskunde beschrieben werden. Dabei soll den Fragen nachgegangen werden: Inwieweit ist Globales Lernen bereits gesetzlich im Rahmen des Lehrplans verankert? Welche Rolle spielt Geographie und Wirtschaftskunde innerhalb des Globalen Lernens?

2.3 Globales Lernen in Geographie und Wirtschaftskunde

Sowohl Anknüpfungspunkte im Lehrplan als auch fachspezifische Publikationen, die sich mit der Bedeutung von Globalem Lernen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht auseinandersetzen, werden in diesem Abschnitt vorgestellt.

Globales Lernen im Lehrplan der Hauptschule für Geographie und Wirtschaftskunde

Als Voraussetzung für die Approbation von Schulbüchern gilt, dem Lehrplan zu entsprechen. Daher soll zunächst geklärt werden, inwieweit Globales Lernen Teil des Lehrplans für Geographie und Wirtschaftskunde ist. Dafür wird der Lehrplan – der sich in die drei Bereiche *Bildungs- und Lehraufgabe*, *didaktische Grundsätze* und *Lehrstoff* gliedert – mit Schlüsselkomponenten des Globalen Lernens abgeglichen.

Für die Schulbuchuntersuchung wird Globales Lernen in fünf Schlüsselkomponenten zusammengefasst (vgl. Abschnitt 4.3), anhand derer sie anschließend analysiert werden (vgl. Kapitel 5). Diese sind: Raum, Perspektivenvielfalt, Komplexität, selbstorganisiertes Lernen und antizipatorisches Denken. Zunächst soll nun aber der Lehrplan auf diese Komponenten hin untersucht werden:

Raum: Diese Schlüsselkomponente meint die Kompetenz globale Zusammenhänge zu erkennen. Dabei soll vom Alltag der Lernenden ausgegangen werden und lokale, regionale, nationale und globale Aspekte verknüpft werden.

Dazu im Lehrplan: Die Vermittlung räumlicher Aspekte menschlichen Handelns und deren Auswirkungen zählt zu den Bildungs- und Lehraufgaben von Geographie und Wirtschaftskunde [vgl. BMUKK 2000: 1].

Innerhalb der didaktischen Grundsätze für die 3. und 4. Klasse «sollen Kenntnisse und Einsichten über Österreich und Europa sowie Verständnisse für weltweite Fragestellungen angebahnt werden.» [BMUKK 2000: 2] In Bezug auf regionale Disparitäten ist von «lebensweltlich unmittelbar erfahrbaren Beispielen» [BMUKK 2000: 2] auszugehen. Außerdem seien kleinregionale, nationale, europäische und globale Fragestellungen zu berücksichtigen. Auch wenn in der dritten Klasse Österreich schwerpunktmäßig behandelt wird, sollen die «weltweiten Verflechtungen der österreichischen Wirtschaft und ihre Stellung in der Europäischen Wirtschafts- und Währungsunion» [BMUKK 2000: 4] erkannt werden.

Perspektivenvielfalt: Dabei wird die Kompetenz angesprochen, diverse Interessen zu identifizieren und zu bewerten.

Dazu im Lehrplan: In den *Bildungs- und Lehraufgaben* wird für die 1. – 4. Klasse angestrebt, einen «Einblick in unterschiedliche Wirtschafts- und Gesellschaftssysteme [zu] gewinnen, um sich mit aktuellen und zukünftigen politischen Fragen auseinander zu setzen sowie demokratisch und tolerant handeln zu können» [BMUKK 2000: 1].

Zum *Lehrstoff* der 3. Klasse soll im Themenblock «Einblicke in die Arbeitswelt» erkannt werden, dass unterschiedliche Interessen in der Wirtschaft aufeinandertreffen. In der 4. Klasse wird auf verschiedene Interessen und AkteurInnen im Themenbereich «Leben in der <einen Welt> – Globalisierung» eingegangen: «Die Bedeutung der <neuen Mächtigen> wie multinationaler Unternehmen, internationaler Organisationen und anderen <global players> erfassen. Die Verantwortung der Menschen für die <Eine Erde> erkennen.» [BMUKK: 5]

Komplexität: Ohne zu vereinfachen, sollen komplexe Zusammenhänge veranschaulicht, Zukunft nicht als determiniert dargestellt und Nicht-Wissen thematisiert werden. Herausforderungen soll ökologisch, gerecht und damit zukunftsfähig entgegengetreten werden.

Dazu im Lehrplan: Im *Lehrstoff* der 1. und 2. Klasse im Themenbereich «Wie Menschen Rohstoffe und Energie gewinnen und nutzen» ist das «Einsehen, dass Rohstoffe und Energieträger auf der Erde ungleichmäßig verteilt und begrenzt vorhanden sind und dass ihre Nutzung oft die Umwelt belastet» [BMUKK 2000: 3] ein Beispiel dafür, dass die Zukunft nicht vorhersehbar dargestellt werden soll und die Energieknappheit eine Herausforderung für die Weltgesellschaft ist, bei der es einer ökologischen Problemlösung bedarf. Ein weiteres Beispiel für ökologische Fragestellungen findet sich im Themenbereich «Gütererzeugung in gewerblichen und industriellen Betrieben», der ökologische Auswirkungen von Produktionsprozessen thematisiert. [BMUKK 2000: 3]

Komplexität und Globalität spielen auch in der 4. Klasse in «Leben in der <Einen Welt> – Globalisierung» eine Rolle, da «Verflechtungen und Abhängigkeiten in der Weltwirtschaft und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft» [BMUKK 2000: 5] erkannt werden sollen.

Lernen als selbstorganisierter und reflektorischer Prozess Diese Komponente meint Methoden- und Sozialkompetenzen. Die Fähigkeit Informationen selbstständig zu bearbeiten, Kommunikation- und Reflexionsfähigkeit sollen dabei gefördert werden.

Dazu im Lehrplan: In den *Bildungs- und Lehraufgaben* wird der «Aufbau von Orientierungs- und Bezugssystemen mit Hilfe fachbezogener Arbeitsmittel und Arbeitstechniken verlangt, um Wissen selbstständig erwerben, einordnen und umsetzen zu können.» [BMUKK 2000: 1] Im Bildungsbereich «Sprache und Kommunikation» soll Geographie und Wirtschaftskunde zum «Erwerb von Sprachkompetenzen» und zur «Entwicklung einer Diskussionskultur» und damit auch zu Globalem Lernen beitragen. Im Bereich «Mensch und Gesellschaft» verlangt der Lehrplan «Urteils- und Kritikfähigkeit» sowie «Entscheidungs- und Handlungskompetenz». Außerdem ist den Methodenkompetenzen des Globalen Lernens im Bildungsbereich «Natur und Technik» die «kritische Auseinandersetzung mit Statistiken» und das «Wahrnehmen von Manipulationsmöglichkeiten» zuzuordnen. Darüber hinaus wird im Bereich «Gesundheit und Bewegung» die «Verwendung einschlägiger Orientierungshilfen» erwähnt [BMUKK 2000:1f].

Auch Sozialkompetenzen und persönliche Kompetenzen wie beispielsweise das Reflektieren von Vorurteilen fließen im Globalen Lernen ein und finden sich auch im Lehrplan wieder. Im Zuge des Themenbereichs «Leben in einer vielfältigen Welt» in der 4. Klasse, soll die Bereitschaft angebahnt werden, sich mit «den Anderen» vorurteilsfrei auseinanderzusetzen. [BMUKK 2000: 5]

Antizipatorisches Denken und Denken in Alternativen: Hier werden Handlungskompetenzen angeführt. Die Lernenden sollen sich mit Potentialen und Grenzen der eigenen Verantwortung auseinandersetzen indem sie ihre Empathie-Fähigkeit steigern und Visionen entwickeln.

Dazu im Lehrplan: Handlungskompetenzen werden auch in den Bildungs- und Lehraufgaben angestrebt. «Neben der bewussten Wahrnehmung wird die Beschreibung sowie die Erklärung von Sachverhalten, Zusammenhängen und Entwicklungen des menschlichen Handelns angestrebt. Geographie und Wirtschaftskunde soll Schülerinnen und Schülern helfen, im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich verantwortungsbewusst und tolerant zu handeln.»[BMUKK 2000: 1]

Zu den *Aufgabenbereichen* der Schule sowie zum Globalen Lernen trägt Geographie und Wirtschaftskunde im Lehrplan anhand der folgenden Punkte bei: «Verantwortungsvoller Umgang

mit der Umwelt, Toleranz gegenüber dem Anderen bzw. gegenüber Minderheiten; Bewertung ökonomischer Fragestellungen unter ethischen und religiösen Gesichtspunkten.» [ebd.]

Auch die Entwicklung von Werthaltung und Engagement soll durch den «Aufbau eines Wertesystems zur verantwortungsbewussten Gestaltung des Lebensraums» gefördert werden. [ebd.]

Die «Auseinandersetzung mit einfachen Modellen» im Bildungsbereich «Natur und Technik» und die «Entwicklung der Bereitschaft zur Mitwirkung an der Gestaltung der Umwelt» im Bereich «Kreativität und Gestaltung» tragen zur Handlungsfähigkeit bei. [BMUKK 2000: 1f]

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Globales Lernen – zumindest in der Theorie – schon Einzug in die österreichischen Hauptschulen gehalten hat. Die dargestellten Inhalte des Lehrplanes zeigen deutlich, dass Inhalt, Didaktik und Methodik wie sie verschiedene Kriterienkataloge für Globales Lernen fordern, im Lehrplan festgeschrieben sind. Die Vorgaben für Schulbücher beinhalten alle wichtigen Anforderungen, die das Konzept des Globalen Lernens stellt. Schulbücher, die Globales Lernen nicht berücksichtigen, wären demnach nicht lehrplankonform und dürften daher nicht approbiert werden.

Globales Lernen im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht

Der folgende Abschnitt widmet sich der Bedeutung Globalen Lernens für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht. Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die rechtlichen Voraussetzungen abgesteckt wurden, wird nun auf das Potenzial, das in Geographie und Wirtschaftskunde für Globales Lernen steckt, eingegangen. Kompetenzen und Inhalte, die dieses Fach beitragen kann/soll, werden vorgestellt.

Auf der Basis des Deutschen Geographentages in Wien 2009 entstand die Publikation «Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag.» [SCHÜRFER, SCHWARZ (Hg) 2010]. SCHWARZ bezeichnet Globales Lernen als *«ein Bildungskonzept, das Themen und Kompetenzen abdeckt, die wir in der Schule und in der außerschulischen Bildungsarbeit vermehrt brauchen: einen verantwortungsvollen Weltblick in einer globalen Weltgesellschaft, einen behutsamen Umgang mit natürlichen Ressourcen, ein respektvolles Miteinander durch die Achtung von Menschenrechten und interkulturellem Austausch.»* [SCHWARZ 2010: 13f]. Ihrer Meinung nach gehört Globales Lernen *«in jedes Klassenzimmer und passt in jedes Schulleitbild.»* [SCHWARZ 2010: 14] In Geographie und Wirtschaftskunde beispielsweise stellt sich nach den weltweiten

Banken- und Wirtschaftskrisen die Frage nach den notwendigen Kompetenzen, um auf derartige globale Herausforderungen vorbereitet zu sein oder sie zu vermeiden. So könnten zum Beispiel Konfliktrohstoffe,⁸ die für die Herstellung von elektronischen Geräten verwendet werden, im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht thematisiert werden, um Ursachen und Wirkungszusammenhänge besser verstehen zu können, und den Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen herzustellen [vgl. SCHWARZ 2010: 19f].

KROSS [2004: 6ff] beschreibt Globales Lernen dezidiert als Aufgabe des Geographieunterrichts. Dieses Fach ist prädestiniert dafür, sich mit dem Phänomen der Globalisierung, mit seinen impliziten strukturellen und räumlichen Veränderungen der Erde, zu beschäftigen. Im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht können SchülerInnen für die vielschichtigen Einflüsse der Globalisierung auf die Lebensbedingungen der Menschen sensibilisiert werden. Rein curriculare Maßnahmen greifen bei diesem komplexen Thema zu kurz. Kernprobleme des Globalisierungsprozesses sei «die Sorge um den Erhalt unserer Umwelt und die Bewahrung des sozialen Friedens» [KROSS 2007: 8], weshalb Lernziele, -inhalte und -methoden im Geographieunterricht eine nachhaltige Entwicklung fördern sollten [vgl. KROSS 2004: 21].

Die Möglichkeiten und Notwendigkeit der Umsetzung des Konzepts Globales Lernen in Geographie und Wirtschaftskunde wurden in diesem Abschnitt dargestellt. Im nächsten Schritt wird darüber berichtet, ob die Umsetzung des Konzepts in bereits durchgeführten Schulbuchanalysen belegt werden konnte und wie sich die Darstellung globaler Themen in Schulbüchern innerhalb der letzten 50 Jahre veränderte.

2.4 Globales Lernen im österreichischen Schulbuch

Im folgenden Abschnitt werden verschiedene österreichische Schulbuchanalysen, die entwicklungspolitisch relevante Themen untersuchen, vorgestellt und deren Ergebnisse zu Schulbüchern für Geographie- und Wirtschaftskunde zusammengefasst.

⁸ Von Konfliktrohstoffen ist die Rede, wenn ein Zusammenhang zwischen dem Abbau von Rohstoffen und kriegerischen Auseinandersetzungen im Globalen Süden besteht [vgl. BLEISCHWITZ/GUESNET 2012, SCHWARZ 2010: 19].

Der Österreichische Informationsdienst für Entwicklungspolitik (ÖIE) und das Bundesministerium für Unterricht und Kunst (BMK) veranstalteten zum Thema «Dritte Welt im Schulbuch» 1983 eine Enquete. Die Ergebnisse einer Arbeitsgruppe wurden von HELMUTH HARTMEYER in Gw-Unterricht mit dem Titel «Dritte Welt im Schulbuch: Krisen, Kriege und Klischees» 1984 veröffentlicht und gemeinsam mit ALOIS ECKER in Beiträge zur Fachdidaktik mit dem Titel «Krisen, Kriege und Klischees. Die Darstellung der ‹Dritten Welt› im Schulbuch.» vorgestellt. Die Überschrift verrät einige Ergebnisse der Analyse: «Fast ausschließlich wird die ‹Dritte Welt› als ein Schauplatz von Krisen und Konflikten dargestellt.» [HARTMEYER 1984: 35] Als Erklärungsmodell dient der «Teufelskreis der Armut». Es wurde kein «ursächlicher Bezug zwischen der imperialistischen Ausbeutung und den heutigen Problemen» [vgl. ECKER, HARTMEYER 1984: 3] hergestellt. Ganz im Gegenteil: Viel zu früh wurden die noch «unreifen» Länder in die Unabhängigkeit «entlassen» [vgl. HARTMEYER 1984: 35]. Rechtfertigung imperialistischer Unternehmen, Abenteuerromantik, Exotik, klischeehafte Portraits von Land und Leute finden sich in den untersuchten Schulbüchern. HARTMEYER und ECKER schlussfolgern, dass statisches, fatalistisches Denken gefördert wird und dies die Fähigkeit zur Analyse oder zu prozesshaftem Denken sogar verhindert [vgl. ECKER, HARTMEYER 1984: 3].

Nur wenige Jahre später untersuchten KONRAD GINTHER, WALTER SAUER und WALTER SCHICHO in einer Studie im Auftrag des BMUK 665 approbierte Lehrbücher und sonstige Unterrichtsmaterialien zum südlichen Afrika [EHMEIR 1989]. Sie stellten fest, dass die untersuchten Materialien «in einem bestürzend hohen Ausmaß (...) sachlich unrichtige Information enthalten». [EHMEIR 1989: IX] Des Weiteren schlug sich die von österreichischer Seite offizielle Ablehnung der Apartheidspolitik nur in wenigen Schulbüchern nieder. [vgl. EHMEIR 1989: IX-X] Außerdem konkretisierten sich «latent rassistische Vorurteile» anhand von «klischeehaften Verallgemeinerungen.» [EHMEIR 1989: X]

In ihrer Diplomarbeit «Die Darstellung der Dritten Welt in Schulbüchern» verglich SABINE EDER Schulbücher aus der AHS-Oberstufe und BHS der Fächer Deutsch, Geographie, Geschichte und Religion. [EDER 1997] Ihr Ziel war es, das Bild, das den SchülerInnen präsentiert wird, in den vorangegangenen zwei Jahrzehnten zu untersuchen [vgl. EDER 1997: 2]. Im Untersuchungszeitraum stieg der Anteil der «Dritte Welt-Berichterstattung» in den Schulbüchern für Geographie und Wirtschaftskunde. Während am Anfang des Zeitraums die exkursartige Erwähnung dominierte, wurden die Themen später in ganzen Kapiteln abgehandelt [vgl. EDER 1997: 110f]. Auffallend ist, dass die anfängliche Fixierung auf endogene, durch exogene Faktoren im Zusammenhang mit Ursachen für Probleme ergänzt wurde. Die

Autorin konnte zwar in den jüngeren Büchern eine kritische Darstellung von Entwicklungshilfe feststellen, beanstandet jedoch die enge Auswahl an gebotenen Lösungsmöglichkeiten. «Die Autoren der Bücher machen bewusst, dass es sich bei den Problemen der Dritten Welt um vielgestaltige, komplexe Fragen handelt, häufig wird nicht klar, dass sie auch ebensolche Lösungen erfordern.» [EDER 1997: 111]

DANIEL AMANN [2000] analysierte in seiner Diplomarbeit ebenfalls den Themenbereich «Dritte Welt» in Schulbüchern für die AHS-Oberstufe im Zeitraum 1962-2000 und beschränkte sich auf Geographie und Wirtschaftskunde. Auch er stellte fest, dass sich die inhaltliche Bandbreite, von wenigen exkursartigen Erwähnungen in den 1960er und 70er Jahren bis hin zum eigenen inhaltlichen Schwerpunkt, ständig erweiterte [vgl. AMANN 2000: 125-126].

In den 1960er und 70er Jahren wurde die Situation des Globalen Südens als selbstverschuldet und die Auswirkungen der Kolonialisierung positiv dargestellt [vgl. AMANN 2000: 126]. In den 1980er Jahren änderte sich in einem Teil der Bücher nichts, in einem anderen dagegen wurden exogene Faktoren bei der Erklärung von Unterschieden, verschiedene Perspektiven und Entwicklungstheorien erwähnt. Auch Menschen aus dem Globalen Süden werden erstmals zitiert [vgl. AMANN 2000: 127]. In den 1990er Jahren folgte eine starke Betonung der ökonomischen Aspekte, was anstatt ganzheitlichem Verständnis eine «abstrakte, technokratische Ebene» förderte. AMANN stellt jedoch eine sprachliche Sensibilisierung und eine «allmähliche Abkehr von eurozentristischen Darstellungen» fest [AMANN 2000: 129]. Doch kritisiert er, dass Ansätze wie Globales Lernen oder Interkulturelles Lernen sowie Politische Bildung kaum berücksichtigt werden. «Auch in den Büchern der 1990er Jahre sind «konfliktneutrale» Präsentationen des Themas «Dritte Welt» stark verbreitet und es kommt zu keiner kausalen Verflechtung von «Wohlstand» und «Armut».» [AMANN 2000: 129]

Wissenschaftliche Erkenntnisse finden sich oft erst viel später in den Schulbüchern wieder, kritisiert AMANN [vgl. AMANN 2000: 129].

Die Studie von MARKOM und WEINHÄUPL [2007] zeigt auf, dass aktuelle Erkenntnisse der Sozialwissenschaft in den Schulbüchern auch im neuen Jahrtausend immer noch fehlen. In «Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern» [MARKOM/WEINHÄUPL 2007] werden die wichtigsten aktuellen Biologie-, Geschichte- und Geographiebücher der AHS Unterstufe in Österreich untersucht. Für Geographie und Wirtschaftskunde werden «Der Mensch in Raum und Wirtschaft», «Durchblick» – beide bei Georg Westermann erschienen – sowie «Panorama.at», das im Hölzelverlag erschienen ist, für die Analyse herangezogen. Gegenstand der Analyse

sind Eurozentrismus, Orient und Orientalismus, Islam, Antisemitismus, Rassismus, Exotismus, Darstellung der «Dritten Welt» am Beispiel Afrika, Heterosexualität als Norm und Genderkonstruktionen.

Die wichtigsten Analyseergebnisse der Bücher für Geographie und Wirtschaftskunde lassen sich zusammenfassend wie folgt darstellen: Im Zusammenhang mit Genderkonstruktionen wird darauf verwiesen, dass in Kapiteln zur Arbeitswelt oft Klischees und Rollenzuschreibungen über Frauen- und Männerberufe transportiert werden [vgl. MARKOM/WEINHÄUPL 2007: 199-229]. Afrika wird immer noch homogenisiert und Frauen und Mädchen viktimisiert dargestellt [vgl. MARKOM/WEINHÄUPL 2007: 151-168]. Hierarchisierungen, die sich aufgrund von Exotismus festigen, werden beispielsweise durch Fotos, die Indigene ohne Kleidung darstellen, gefördert [vgl. MARKOM/WEINHÄUPL 2007: 127-149].

«Das Afrikabild in gegenwärtigen österreichischen Geographieschulbüchern. Eine ideologiekritische Analyse der Unterrichtswerke der HS und der AHS-Unterstufe des Schuljahres 2007/2008» ist eine sehr umfangreiche Diplomarbeit in der Kultur- und Sozialanthropologie von PETER LINTNER [2012]. Unter anderem untersuchte er, wie auch die vorliegende Arbeit, *Faszination Erde* und *geo-link*. Untersuchungsgegenstände sind Vorurteile und Stereotypen, Ethnozentrismus und Eurozentrismus, Rassismus und Exotismus. Kritisiert werden ein «afropessimistisches Gesamtbild» und die homogenisierte Darstellung von Afrika. LINTNER findet jedoch kaum eurozentrische, rassistische und exotisierende Anschauungen vor. Dieses Ergebnis kann ich durch die Recherchen zu meiner Bachelorarbeit jedoch nicht bestätigen [KOCH 2010].

3. Qualitätskriterien Globalen Lernens

Im vorangegangenen Kapitel wurde beschrieben, was Globales Lernen sein kann und welche praktische Bedeutung es für Schulbuch und Unterricht hat.

Um den Hintergrund des Fragenkataloges für die nachfolgende Analyse (siehe Abschnitt 4.3) offenzulegen, werden in diesem Kapitel nun AutorInnen(-gruppen) und ihr Verständnis von Globalem Lernen beleuchtet. Diese AutorInnen haben Kriterien zusammengestellt, die Lernangebote zu Globalem Lernen erfüllen sollten. Die vorliegende Arbeit untersucht, ob und in welcher Form Globales Lernen in Schulbüchern vorkommt. Daher werden diese Kriterien zur Erstellung des Fragenkataloges für die Schulbuchanalyse herangezogen.

3.1 Didaktischer Würfel von SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK

Ein «Konzeptionsvorschlag» von ANNETTE SCHEUNPFLUG und NIKOLAUS SCHRÖCK erschien 2000 unter dem Titel «Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung» für die Nichtregierungsorganisation BROT FÜR DIE WELT⁹.

Die Publikation gibt einen Einblick in die bisherigen Konzeptionen von Globalem Lernen und klärt zunächst, welche sachlichen, sozialen und zeitlichen Probleme Globales Lernen verlangt [vgl. SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000: 6f]:

- Von der sachlichen Perspektive aus geht es darum, sich mit Herausforderungen und Chancen der Globalisierung auseinanderzusetzen.
- Fremdes und Vertrautes stoßen in einer sozialen Perspektive der Globalisierung unvermittelt aufeinander.
- Die zeitliche Perspektive ist gekennzeichnet von einem schnelleren sozialen Wandel und einem schneller wachsenden und schneller veraltenden Wissen. Eine wichtige Kompetenz ist daher, trotz des Nichtwissens, sinnvolle Entscheidungen treffen zu können.

Aufgrund dieser Erkenntnisse entwickelten die AutorInnen den sogenannten didaktischen Würfel (siehe Abb. 1). Dieser wird mittlerweile vielfach zitiert und bildet die Grundlage für viele Arbeiten im Bereich des Globalen Lernens. Anzumerken ist, dass SCHEUNPFLUGS und

⁹ BROT FÜR DIE WELT ist eine entwicklungspolitische NGO der Evangelischen Kirche. [<http://brot-fuer-die-welt.at/de/startseite>]

SCHRÖCKS Konzept von Globalem Lernen dem evolutions-/ systemtheoretischen Ansatz zuzuordnen ist.

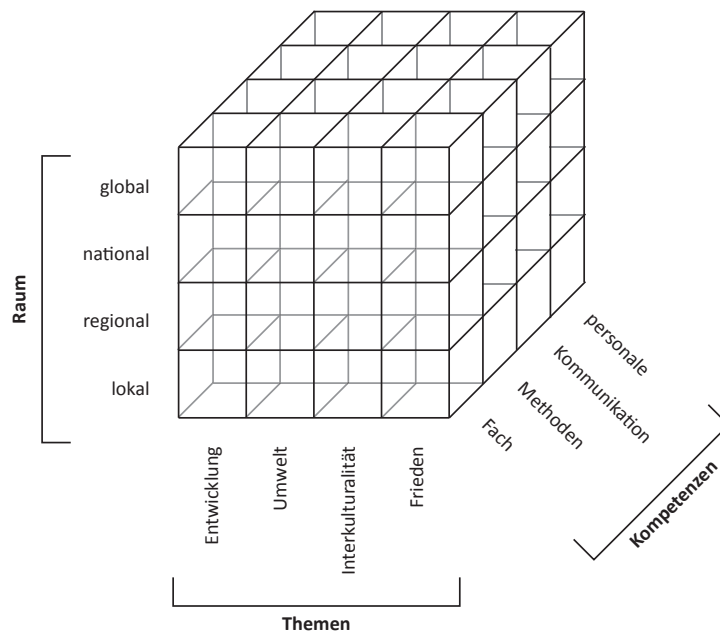


Abb.1: Didaktischer Würfel [SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000: 17]

Der Würfel fasst die verschiedenen Aspekte Globalen Lernens zusammen: die Dimensionen Themen, Raum und Kompetenzen sollen den oben genannten Herausforderungen auf sachlicher, sozialer und zeitlicher Ebene begegnen. Im Folgenden werden diese Dimensionen und die daraus resultierenden Fragen für die Analyse vorgestellt [vgl. SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000: 15ff].

Bei der Dimension der **Themen** geht es darum, Herausforderungen und Problemlösungen der Weltgesellschaft zu den Bereichen Entwicklung, Umwelt, Interkulturalität und Frieden zu thematisieren. Das Leitbild ist eine gerechte, zukunftsfähige Welt. Zudem sollte der Verstand und keine pauschalen, eindimensionalen Lösungsperspektiven Sicherheit im Umgang mit Nichtwissen bieten.

Daraus können folgende Fragestellungen für eine Schulbuchanalyse abgeleitet werden:

- Folgen die Darstellungen zu Herausforderungen und Problemlösungen der Weltgesellschaft dem Leitbild einer gerecht, ökologisch und damit zukunftsfähig gestalteten Welt?
- Wird im Umgang mit Nichtwissen auf eindimensionale Lösungsperspektiven verzichtet?

Eine weitere Dimension thematisiert **Raum**. Dabei kann jeder der Themenbereiche (Entwicklung, Interkulturalität, Umwelt und Frieden) lokal, regional, national und global betrachtet werden. Um Globales Lernen zu beinhalten muss das Schulbuch daher Prozesse als weltweit verknüpft darstellen.

Die dritte und letzte Dimension vermittelt **Kompetenzen** zur Bewegung in der Weltgesellschaft. Gemeint sind damit sowohl fachliche und methodische als auch soziale und personale Kompetenzen. Das Wissen von Fakten, Regeln und Begriffen, das Verstehen von Phänomenen und Argumenten und das Urteilen über Maßnahmen und Zusammenhänge gehören zur fachlichen Kompetenz.

Für die Schulbuchanalyse relevanten Fragen, die sich daraus ergeben, sind:

- Wird Wissen über Fakten, Regeln und Begriffen übermittelt?
- Werden Phänomene und Argumente durchleuchtet?
- Werden die Lernenden zum Beurteilen von Maßnahmen und Zusammenhängen angehalten?

Die Methodenkompetenzen sind: exzerpieren, nachschlagen, strukturieren, planen, gestalten, visualisieren und die selbstständige Bearbeitung von komplexen Arbeiten.

Bei der Durchsicht des Schulbuches kann daher folgende Frage gestellt werden:

- Wird anhand von entsprechenden Aufgaben zur Entwicklung von Methodenkompetenzen wie Exzerpieren, Nachschlagen, Strukturieren, Planen, Gestalten, Visualisieren und die selbstständige Bearbeitung von komplexen Aufgaben beigetragen?

Zu den sozialen Kompetenzen zählen kooperieren, zuhören, argumentieren, fragen, diskutieren, solidarisch handeln, präsentieren, einüben einer differenzierten Sprache, erlernen eines sensiblen Umgangs mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachfähigkeiten. Selbstvertrauen, Werthaltung, Toleranz, Identifikation, Engagement und Empathiefähigkeit gehören zu den personalen Kompetenzen.

Demnach gilt es im Schulbuch nach diesem Kompetenzerwerb zu suchen:

- Werden Kooperieren, Zuhören, Argumentieren, Fragen, Diskutieren, solidarisch Handeln, Präsentieren, eine differenzierte Sprache und der sensible Umgang mit unterschiedlichen Sprachfähigkeiten und damit die soziale Kompetenz gefördert?
- Wird die Entwicklung von Selbstvertrauen, Werthaltung, Toleranz, Identifikation, Engagement, Empathie-Fähigkeit gefördert?

3.2 Qualitätsmerkmale nach GROBBAUER/THALER

HEIDI GROBBAUER und KARIN THALER stellen in ihrem Artikel «Globales Lernen – die Welt deuten, erfahren, verstehen» [2010: 125ff] in der Publikation «Globales Lernen – ein geographischer Diskursbeitrag» Qualitätsmerkmale vor. Sie setzen sich dabei mit Kompetenzen, die in einer zunehmend globalisierten Welt brauchbar sind, auseinander. «Inmitten all der Unübersichtlichkeit und Fremdbestimmtheit unseres Lebens gilt es, politische, sozioökonomische und kulturelle Prozesse als gestaltbare Entwicklungen zu deuten.» [GROBBAUER, THALER 2010: 126]

Als Lernherausforderung sehen GROBBAUER und THALER den Umgang mit Komplexität und Nichtwissen, Sicherheit und Unsicherheit, Raumbezug und Raumlosigkeit, Vertrautheit und Fremdheit [vgl. GROBBAUER/THALER 2010: 126f].

Folgende Aspekte stehen im Fokus ihrer Qualitätskriterien [vgl. ebd. 127-146]:

Globalität ist der Ausgangspunkt Globalen Lernens. Weltoffenheit und ein Verständnis für weltweite Entwicklungen wird vermittelt.

Dem Vorwurf Globales Lernen sei ein beliebiges, unpolitisches Konzept widersprechen die Autorinnen. **Politisches Denken** soll angeregt werden und über Möglichkeiten zur politischen Partizipation soll nachgedacht werden. Wie auch beim Didaktischen Würfel ist eine **Kompetenzorientierung** ein ausschlaggebendes Qualitätskriterium. **Komplexe globale Zusammenhänge** anschaulich darzustellen ist ein wesentliches Kriterium für Globales Lernen. **Nicht-Wissen** und Unsicherheit sollen thematisiert werden.

Raumzentrierte Perspektiven und Weltbilder sollen kritisch hinterfragt werden. «**Vielfalt**» soll anhand kritischer Reflexion von persönlichen Einstellungen, Meinungen, Werthaltungen und Vorurteilen zu «Normalität und Ressource» werden. Die Anknüpfung zur **Lebenswelt** der Lernenden ist ein vitaler Punkt. Ein **Perspektivenwechsel** fördert die Fähigkeit, globale Themen zu analysieren. Zur Entfaltung der verschiedensten Fähigkeiten von SchülerInnen sprechen Zugänge und Methoden Globalen Lernens alle Sinne und Ebenen des Lernens an.

Auf die Analyse von Schulbüchern umgelegt, scheinen folgende Fragestellungen relevant:

- Ist eine Kompetenzorientierung gegeben?
- Wird Weltoffenheit vermittelt und das Verständnis für weltweite Entwicklungen angestrebt?
- Gibt es eine Auseinandersetzung mit Möglichkeiten zu politischer Partizipation?
- Wird Komplexität veranschaulicht ohne zu vereinfachen?
- Werden Nicht-Wissen und Unsicherheit thematisiert?

- Werden neue räumliche Bezüge ermöglicht?
- Werden die Lernenden zur kritischen Reflexion von persönlichen Einstellungen, Meinungen, Werthaltungen und Vorurteilen angeregt?
- Wird an die Lebenswelt (eigene Erfahrungen) der Lernenden angeknüpft?
- Werden die Lernenden zum Perspektivenwechsel angeregt?
- Sind die Zugänge zum «Lernen an der Welt» vielfältig?

3.3 Qualitätskriterien STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN

Als Ergebnis des Kongresses zu Globalem Lernen in Maastricht 2002 wurde eine europäische Strategie zur Verbreitung und Stärkung von Globalem Lernen formuliert. Daraufhin wurde in Österreich 2003 die sogenannte STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN gegründet. Ziel ist die Stärkung und Vernetzung sowohl öffentlicher als auch privater AkteurInnen aus dem formalen Bildungswesen, der Erwachsenenbildung, der außerschulischen Jugendarbeit und Wissenschaft und Forschung um Globales Lernen im Bildungswesen voranzutreiben [vgl. STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN 2009: 5,16].

Ein ExpertInnenteam des Global Education Network Europe führte 2005/2006 eine Bestandsaufnahme des Globalen Lernens in Österreich durch. Der daraus resultierende Peer Review Bericht empfiehlt, eine nationale Strategie für das Globale Lernen in Österreich, aufbauend auf die bisherige Arbeit der STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN, zu entwickeln [vgl. HARTMEYER 2007: 149-151]. Das Bildungsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur erteilte der STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN das Mandat zur Entwicklung einer österreichischen Strategie zu Globalem Lernen, die dieses besser im österreichischen Bildungssystem verankern soll [vgl. STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN 2009: 3].

Wie wird Globales Lernen von der Strategiegruppe verstanden?

Die Strategiegruppe orientierte sich vor allem am evolutions-systemtheoretischen Ansatz. Des Weiteren sieht sie den Auftrag Globalen Lernens darin, Menschen zur Teilhabe und Mitgestaltung in der Weltgesellschaft zu befähigen [vgl. STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN 2009: 7, 9].

2011 veröffentlichte die STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN «Qualitätskriterien und Leitfragen für Bildungsangebote zu Globalem Lernen» [STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN 2011]. Dabei wurden Kriterien für die Bereiche Vorbereitung von Bildungsangeboten,

inhaltliche Dimension, methodisch- didaktische Dimension, erweiterte Qualitätskriterien für Bildungsangebote externer Anbieter an Schulen und für die Durchführung von Seminaren erarbeitet.

Für die Schulbuchanalyse wurde die inhaltliche und methodisch/didaktische Dimension herangezogen.

Inhaltliche Dimension

Der inhaltliche Bezugsrahmen der **Globalität und Heterogenität der Gesellschaft** lässt folgende Fragen zu:

- Ist das Thema relevant, aktuell und beispielhaft?
- Werden weltweite Zusammenhänge aufgezeigt?
- Fließen unterschiedliche Sichtweisen ein?

Da **Komplexität veranschaulicht und vereinfachende Sichtweisen vermieden** werden sollen, stellen sich für die Analyse nachstehende Fragen:

- Gibt es Möglichkeiten, ausgehend von beispielhaften Phänomenen, strukturelle Phänomene zu erkennen, zu analysieren und zu beurteilen?
- Werden Stereotypisierungen vermieden?

Globales Lernen sollte **Mehrperspektivität** fördern, und **den eigenen Standpunkt transparent darstellen**:

- Werden verschiedene AkteurInnen und Interessen und die daraus resultierenden Konflikte vorgestellt?
- Gibt es Raum um diese kontroversen Standpunkte zu analysieren und zu beurteilen?
- Wird Reduktion transparent gemacht?

Das **Wissen** über globale und weltgesellschaftliche Entwicklungen soll **erweitert werden**. **Inter-/Transdisziplinarität** fördert vernetztes Denken.

- Werden inter- (trans-)disziplinäre Zugänge angeboten?
- Wird Wissen über die eigene Verwobenheit mit komplexen Globalisierungsprozessen vermittelt?

Globales Lernen schafft **Raum zur Thematisierung von Unsicherheit und «Nicht-Wissen»**.

- Werden Gefühle der Lernenden thematisiert?
- Wird die Zukunft nicht als vorhersehbar und determiniert dargestellt?

Das **Denken in Alternativen** soll gefördert werden.

- Gibt es eine Auseinandersetzung mit alternativen Entwicklungswegen und -modellen?
- Haben die Lernenden die Möglichkeit eigene Visionen zu entwickeln?

Methodisch- didaktische Dimension

Die **aktive Teilnahme** soll ermöglicht werden.

- Sind aktivierende Lernformen vorgesehen?

Zur Erfassung der räumlichen Dimensionen lokal und global soll ein **Bezug zur Lebenswelt der Lernenden** hergestellt werden.

- Wird die Verwobenheit von globalen Zusammenhängen und dem Alltag der Lernenden thematisiert?
- Wird zum Herstellen von Bezügen zwischen lokalem und globalem Kontext des Themas angeregt?

Globales Lernen schafft **Räume zur Reflexion der Erfahrungen, Einstellungen und Meinungen der Lernenden**.

- Werden die Lernenden zur Reflexion von Vorerfahrungen, Vorstellungen und Meinungen animiert?

Lernen wird als **individueller, selbstorganisierter Prozess** verstanden.

- Gibt es Aufgaben, die zu selbstständigem, selbstorganisiertem Arbeiten anregen?
- Werden unterschiedliche Lerntypen berücksichtigt?

Kompetenzorientierung – fachlich, strukturierend, sozial und personal – wird im Globalen Lernen vorausgesetzt. Die Förderung von vernetztem Denken, Analyse-, Urteils- und Reflexionskompetenz wurde bereits in den vorangegangenen Punkten mit einbezogen. Zwei kompetenzorientierte Fragen, die die Strategiegruppe als Beispiel für diesen Punkt nennt, sind hier noch relevant:

- Bestehen Möglichkeiten, dass die Lernenden ihre gesellschaftliche Rolle hinterfragen?
- Sollen sie sich mit Potentialen und Grenzen ihrer eigenen Verantwortung und Mitgestaltung auseinandersetzen?

Durch die **Berücksichtigung verschiedener Lerndimensionen** entsteht **Methodenvielfalt**.

- Wird mit verschiedenen Sozialformen gearbeitet?

Basierend auf Ich-Stärke und der Fähigkeit zu Selbst-Reflexion und Empathie soll der **Perspektivenwechsel** gefördert werden.

- Werden die Lernenden zum Perspektivenwechsel angeregt?
- Wird dieser Perspektivenwechsel reflektiert? [STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN 2011]

3.4 Qualitätskriterien des Forums Fairer Handel

Die Qualitätskriterien des Forums Fairer Handel [FFH 2006] wurden von BARBARA ASBRAND und GREGOR LANG-WOJTASIK in dem Artikel «Qualitätskriterien für Unterrichtsmaterialien entwicklungsbezogener Bildungsarbeit» mit zwei weiteren Kriterienkatalogen verglichen [ASBRAND/LANG-WOJTASIK 2009]. Weil es noch kaum Forschungsansätze darüber gibt, «wie Lernende Kompetenzen im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität erwerben», werden in dem Artikel folgende Fragen aufgeworfen: «Was wissen wir darüber, wie Kinder und Jugendliche Kompetenzen in einer sich globalisierenden Weltgesellschaft erwerben» und «Wenn wir etwas darüber wissen, welche Konsequenzen müssten für die Konzeptionierung von Unterrichtsmaterialien gezogen werden» [ASBRAND/LANG-WOJTASIK 2009: 11]. ASBRAND und LANG-WOJTASIK verweisen auf eine der wenigen Studien zu diesem Thema, die den Kompetenzerwerb zu Globalem Lernen erforscht [ASBRAND 2009; siehe Abschnitt 2.1]. In dem Vergleich der Qualitätskriterien von ASBRAND und LANG-WOJTASIK wird positiv angemerkt, dass das FFH die Ergebnisse dieser Studie berücksichtigt¹⁰. Daher werden diese Kriterien für die vorliegende Analyse herangezogen.

Die Qualitätskriterien des FFH sind in Inhalt, Zielklarheit, Didaktik/Methodik und formale Gestaltung/Benutzerfreundlichkeit gegliedert.

Inhaltlich sollte darauf geachtet werden

- den Fairen Handel in seiner Komplexität darzustellen,
- ökonomische, ökologische, soziale Aspekte und Aspekte nachhaltiger Entwicklung vernetzt darzustellen,

¹⁰ Die Kriterien entstanden im Rahmen eines Workshops 2006. Wann sie überarbeitet wurden [ASBRANDs Studie erschien erst 2009 bzw. 2007 als Habilitationsschrift], war nicht ersichtlich.

- Menschen aus dem Globalen Süden als handelnde und selbstverantwortliche AkteurInnen darzustellen,
- unterschiedliche Sichtweisen einfließen zu lassen,
- unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten für globale Problemlagen zuzulassen,
- den exemplarischen Charakter von Inhalten deutlich zu machen,
- sachliche Aktualität und Zuverlässigkeit zu gewährleisten.

Aus diesen inhaltlichen Kriterien ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Werden Themen in ihrer Komplexität dargestellt?
- Werden ökonomische, ökologische, soziale Aspekte miteinander vernetzt dargestellt?
- Werden Menschen aus dem Globalen Süden als handelnde und selbstverantwortliche AkteurInnen dargestellt?
- Fließen unterschiedliche Sichtweisen ein?
- Werden unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten zugelassen?
- Werden beispielhaft thematisierte Inhalte in einen globalen Kontext gesetzt?
- Sind Sachinformationen aktuell?

Das Kriterium *Zielklarheit* beinhaltet die Definition der Zielgruppe, die Formulierung der Lehrziele und die Vermeidung von Einseitigkeit und Stereotypen. Der erste Punkt ist für die Schulbuchanalyse weniger relevant, weil die Zielgruppe die SchülerInnen der jeweiligen Schulstufe sind. Aus den anderen beiden Kriterien ergeben sich folgende Fragen:

- Werden Lernziele angegeben?
- Werden einseitige Darstellungen und Stereotypen vermieden?

In Bezug auf *Methodik und Didaktik* fokussieren die Kriterien auf

- Anknüpfung an die Lebenswelt der Lernenden,
- Methoden zur Erschließung von Handlungsmöglichkeiten,
- die Förderung der Kompetenz zu urteilen, zu argumentieren, die Perspektive zu wechseln und vorrausschauend zu denken,
- Perspektivenvielfalt,
- offene Lernarrangements, verschiedene soziale Lernformen und Methodenvielfalt,
- das Aufzeigen von weiterführenden thematischen Aspekten und Anregung zu Transfer bei exemplarischen Themen.

Fragen, die sich für die Analyse der Schulbücher auf Grund dieser Kriterien stellen, und noch nicht bei den inhaltlichen Fragen berücksichtigt wurden (Perspektivenvielfalt, Transfer bei exemplarischen Themen) sind:

- Wird an die Lebenswelt der Lernenden angeknüpft?
- Werden Methoden zur Erschließung von Handlungsmöglichkeiten angeboten?
- Werden die Kompetenz zu urteilen, die Argumentationsfähigkeit, der Perspektivenwechsel und vorrausschauendes Denken gefördert?
- Werden offene Lernarrangements, verschiedene soziale Lernformen und Methodenvielfalt angeboten?

3.5 Qualitätskriterien der SBE

Die schweizer Stiftung für Entwicklung und Bildung (SBE) hat in Bezug auf die Entwicklung von Bewertungskriterien für entwicklungsbezogene Bildungsarbeit eine «Vorreiterrolle» eingenommen [vgl. ASBRAND/LANG-WOJTASIK 2009: 11]. Andere Kriterienkataloge beziehen sich auf die Arbeit der SBE, wie beispielsweise die Kriterien des Forums Fairer Handel (siehe oben). Diese grundlegenden Kriterien der SBE werden angeführt, um ein umfassendes Bild für die Entwicklung des Fragenkataloges der vorliegenden Schulbuchanalyse zu erhalten. Die Qualitätskriterien gliedern sich in Inhalt, Transparenz, Didaktik/Methodik und Gestaltung/ Benutzerfreundlichkeit, die auf Grund der vielfachen Erläuterung (siehe oben) nun direkt in Fragestellungen übersetzt werden.

Inhalt:

- Werden die Inhalte in einem globalen Kontext dargestellt?
- Sind die ökonomischen, ökologischen, sozialen Aspekte für eine nachhaltige Entwicklung präsent und sind diese miteinander vernetzt?
- Werden Verbindungen von Fremdem zur eigenen Lebensrealität aufgezeigt?
- Werden geschlechterspezifische Verhaltensweisen, Aufgaben und Rollen ergänzt?
- Wird eine Vielfalt an Perspektiven aufgezeigt?

Transparenz:

- Sind Lernziele definiert?
- Sind Quellen angegeben?

Didaktik/Methodik:

- Knüpfen die Inhalte an die Lebenswelt der Lernenden an?
- Werden Handlungsmöglichkeiten für die Lernenden aufgezeigt?
- Wird die Argumentationsfähigkeit der Lernenden gefördert?
- Wird zum Perspektivenwechsel angeregt?
- Wird zum antizipatorischen Denken angeregt?
- Werden verschiedene soziale Lernformen angeboten?
- Wird vernetztes Denken gefördert?

Gestaltung/Benutzerfreundlichkeit:

- Ist der Aufbau benutzerfreundlich?
- Ist die Gestaltung attraktiv?
- Sind Sprache und Illustration altersgerecht?
- Wird beiden Geschlechtern in Sprache und Illustration Rechnung getragen?

4. Methode

Das folgende Kapitel soll methodisch relevante Aspekte der durchzuführenden Analyse erläutern. Nach einem Einblick in das weite Feld der **Schulbuchforschung** und der Darlegung des gewählten Zugangs, der **qualitativen Inhaltsanalyse**, folgt die Vorstellung des **Fragenkatalogs**, des **Forschungsdesigns** und der **Untersuchungsgegenstände**.

4.1 Schulbuchforschung

In diesem Abschnitt sollen erstens verschiedene Typen der Schulbuchforschung beschrieben und die vorliegende Arbeit den Typen zugeordnet werden. Zweitens werden die von LEOPOLD KRATOCHWIL erstellten Kriterien zur Analyse von Schulbüchern auf ihre Relevanz für die vorliegende Schulbuchanalyse geprüft. Und drittens werden die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Approbation von Schulbüchern abgesteckt, um Anforderungen an Schulbücher im Zusammenhang mit Globalem Lernen zu klären.

4.1.1 Typen der Schulbuchforschung

WEINBRENNER [1995: 22ff] unterscheidet die prozessorientierte, die produktorientierte und die wirkungsorientierte Schulbuchforschung.

Die **prozessorientierte** Schulbuchforschung richtet sich nach dem «Lebenszyklus» eines Schulbuchs, der aus der Entwicklung, der Approbation, der Vermarktung, der Einführung in der Schule, der Verwendung und schließlich der Aussonderung des Schulbuchs besteht.

Die **produktorientierte** Schulbuchforschung untersucht Kommuniziertes meist anhand von Inhaltsanalysen. Die Dimensionen, die dabei untersucht werden, sind Wissenschaftstheorie, Design, Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft.

Das Schulbuch als «Sozialisationsfaktor», seine Wirkung auf SchülerInnen, LehrerInnen, die Öffentlichkeit und internationale Beziehungen ist Gegenstand der **wirkungsorientierten** Schulbuchforschung.

Die vorliegende Untersuchung verknüpft alle drei Schulbuchanalysearten. Sie kann teilweise dem prozessorientierten Typ zugeordnet werden, da Hintergrundinformationen in Bezug auf Verlag und AutorInnen kurz dargestellt werden. Vorrangig ist sie jedoch den beiden letzteren Typen zuzuordnen. Produktorientierte Schulbuchforschung wird angewandt, da

Kommuniziertes oder nicht Kommuniziertes zu Globalem Lernen aufgedeckt werden soll. Zur wirkungsorientierten Forschung formuliert WEINBRENNER folgende Fragen:

- «Werden durch die Art der Darstellung Bedürfnisse, Situationen und Interessenlagen der SchülerInnen angesprochen?
- Ist das Schulbuch als Medium zur selbstständigen Aneignung und kritischen Auseinandersetzung mit Sachthemen des Unterrichts geeignet?» [WEINBRENNER 1995: 26]

Die im Globalen Lernen geforderte Herstellung von Bezügen zwischen globalen Themen und den Lebensrealitäten der SchülerInnen, wird auch in der ersten Frage als Anforderung an Schulbücher formuliert. Lernen wird im Zuge des Globalen Lernens und der zweiten Frage als selbstorganisierter und reflektorischer Prozess verstanden. Somit wird deutlich, dass auch wirkungsorientierte Schulbuchforschung für diese Schulbuchanalyse relevant ist.

4.1.2 Kriterien in der Schulbuchforschung

In der Schulbuchforschung werden Kriterienkataloge zur Strukturierung und späteren Analyse des Inhalts herangezogen. LEOPOLD KRATOCHWIL [1991] stellt in «Allgemeine Kriterien zur Gestaltung, Analyse und Beurteilung von Schulbüchern» Kriterien auf, die auch Aspekte des Globalen Lernens beinhalten und sich zur Durchführung der produkt- und wirkungsorientierten Schulbuchforschung eignen.

Die pädagogisch-didaktischen Anforderungen werden in Inhalt und Gehalt, Sprache bzw. Text, Illustration, didaktische Aufbereitung und Ausstattung bzw. Aufmachung gegliedert [vgl. KRATOCHWIL 1991: 45]. Inhalt und Gehalt werden in Bezug auf **sachliche Richtigkeit** von Wissen untersucht, wobei die «Vorläufigkeit und Überholbarkeit (...) immer wieder zu betonen» sind. [KRATOCHWIL 1991:46] Dies ist ein Punkt, der sich auch als Kriterium innerhalb des Globalen Lernens finden lässt. «Pluralität der Sichtweisen» wird genauso eingefordert wie Perspektivenvielfalt im Globalen Lernen [vgl. KRATOCHWIL 1991]. Perspektivenvielfalt wird auch in Bezug auf eine ausgewogene Setzung von **Schwerpunkten** gefordert, bei der unter anderem auf Mehrperspektivität und Mehrdimensionalität geachtet werden soll [vgl. KRATOCHWIL 1991: 46]. Auch betont Kratochvil [ebd.] gleich den VertreterInnen des Globalen Lernens, dass Schulbücher **ethisch-moralischen Standards** entsprechen sollen, wie sie beispielsweise in der Menschenrechtserklärung festgeschrieben sind.

Zur *didaktischen Aufbereitung* gilt als Kriterium die «Orientierung an didaktischen Grundsätzen» wie «Exemplarität: Auswahl und Einsatz <exemplarischer> Lehrstoffe, das heißt solcher <Beispiele>, welche zur Übertragung auf andere strukturgleiche Sachverhalte geeignet

sind». [KRATOCHWIL 1991: 52] Dies wird auch in den Qualitätskriterien Globalen Lernens eingefordert (vgl. Kapitel 3).

4.1.3 Approbationsverfahren

Schulbücher, die in Österreichs Schulen verwendet werden, müssen von einer Schulbuchkommission für den Unterricht freigegeben werden. Damit dies geschieht, müssen sie zuerst dem Lehrplan entsprechen (zu den Anforderungen des Lehrplans siehe Abschnitt 2.3). Zudem obliegen die Kommissionsmitglieder auch noch anderen Vorgaben. Gleichfalls zeigt sich in diesen Vorgaben, inwieweit Globales Lernen schon institutionell verankert ist.

Aus der Verordnung des BMUK über die Gutachterkommissionen zur Eignungserklärung von Unterrichtsmittel aus dem Jahre 1994 geht hervor, dass folgende Erfordernisse erfüllt werden müssen:

Die Schulbücher sollen daraufhin untersucht werden, ob sie die Aufgaben der Schule, wie sie im Schulorganisationsgesetz verankert sind, erfüllen [vgl. BMUK 1994].

Zu den Aufgaben der österreichischen Schule gehört, die «Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.» [BMUKK 2013: 2] Die SchülerInnen sollen «zu selbstständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.» [BMUKK 2013: 2] Die Kompetenz Wissen selbstständig zu erwerben, einzuordnen, zu bewerten und Handlungskompetenzen zu entwickeln wird damit als Aufgabe der Schule gesehen.

Insbesondere die Erfüllung folgender Erfordernisse soll festgestellt werden:

- «Übereinstimmung mit der vom Lehrplan vorgeschriebenen Bildungs- und Lehraufgaben sowie den didaktischen Zielsetzungen und den wesentlichen Inhalten des Lehrstoffs.» [BMUK 1994] (Lehrplan siehe Abschnitt 2.3)
- Der «Grundsatz der Selbstständigkeit des Schülers und der aktiven Teilnahme am Unterricht» muss berücksichtigt werden. Auch im Globalen Lernen gilt es, Lernen als individuellen, selbstorganisierten Prozess zu verstehen. [BMUK 1994]
- Die «Lebenswelt der Schüler und ihrer zukünftigen Arbeitswelt» muss ausreichend berücksichtigt werden. Dies impliziert den Anspruch Globalen Lernens an den Nahbereich der SchülerInnen anzuknüpfen und auf die sich veränderten Lebensrealitäten vorzubereiten. [BMUK 1994]

- Mit der Forderung nach einer «staatsbürgerlichen Erziehung der Schüler, der Vermittlung demokratischer Einstellungen sowie der geltenden Rechtsvorschriften und der Anleitung zu selbsttätigem Handeln der Schüler» werden sowohl die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Mitgestaltung sowie das Einüben von Handlungsfähigkeit angesprochen. [BMUK 1994]
- Das Gesetz sieht die «Gleichbehandlung von Männern und Frauen» vor, das eine gendersensible Sprache sowie die Ergänzung geschlechterspezifischer Verhaltensweisen, Aufgaben und Rollen, wie sie Globales Lernen fordert, mit sich zieht. [BMUK 1994]

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Berücksichtigung wichtiger Aspekte Globalen Lernens Vorgabe für Schulbuchkommissionen sind. Vor allem wenn man bedenkt wie viele Anknüpfungspunkte an den Lehrplan vorhanden sind, wäre es sinnvoll, Kommissionsmitglieder mit den Anforderungen Globalen Lernens vertraut zu machen [vgl. Strategie Globales Lernen 2009: 14].

4.2 Qualitative Inhaltsanalyse

In der vorliegenden Arbeit werden die Schulbücher anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse untersucht. Im Folgenden soll diese Methode vorgestellt werden.

Die Inhaltsanalyse bietet die Möglichkeit jedes Material, das in irgendeiner Form Kommunikation beinhaltet, zu untersuchen [vgl. MAYRING 2008: 11]. Im Falle dieser Untersuchung ist das Material das Schulbuch. In der qualitativen Inhaltsanalyse gilt es herauszufinden, was und wie kommuniziert wird. Bei der Untersuchung von Aspekten zu Globalem Lernen wird in Bezug auf Perspektivenvielfalt, Thematisierung von Nicht-Wissen, Methodenkompetenzen einerseits das «Was» analysiert. Andererseits wird auf das «Wie» eingegangen, wenn es im Globalen Lernen darum geht, Komplexität zu veranschaulichen ohne zu vereinfachen, Zusammenhänge darzustellen und Hintergründe transparent zu machen.

Die fixierte Kommunikation soll systematisch, regel- und theoriegeleitet analysiert werden, um Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen [vgl. MAYRING 2008: 13]. Systematisch ist eine qualitative Inhaltsanalyse, damit sie intersubjektiv überprüfbar ist, also auch von einer anderen Person durchgeführt werden kann [vgl. MAYRING 2008: 12, 43]. Dabei muss der Ablauf der Analyse, wie in einzelnen Schritten vorgegangen wird, anhand von Regeln vorab definiert werden. Für die vorliegende Arbeit werden diese Regeln in Abschnitt 4.4 festgelegt.

Die qualitative Inhaltsanalyse wird als theoriegeleitet bezeichnet, da theoretische Argumente und der Stand der Forschung herangezogen werden müssen [vgl. MAYRING 2008: 45]. Der theoretische Hintergrund Globalen Lernens und der Forschungsstand für Schulbuchanalysen zu relevanten Themen wurden im zweiten Kapitel dargelegt. Weitere theoretische Argumente für die Entwicklung des Fragenkatalogs finden sich in Kapitel 3 wieder.

4.3 Fragenkatalog

Die Ausführungen der vorangegangenen Kapitel werden nun in einem Fragenkatalog (Abb. 3) zusammengeführt, der die Grundlage für diese Schulbuchanalyse darstellt. Dabei stützt er sich hauptsächlich auf die in Kapitel 3 vorgestellten Qualitätsmerkmale Globalen Lernens und fasst die Kriterien in **fünf Schlüsselkomponenten** (Abb. 2) zusammen, zu denen je eine Schlüsselfrage und jeweils 2-4 Detailfragen gestellt werden. Der erste Teil des Fragenkatalogs beschäftigt sich mit den Inhalten und Themen der Schulbücher und untersucht die Darstellung der Komponenten **Raum**, **Perspektivenvielfalt** und **Komplexität**. Der zweite Teil setzt sich mit der Kompetenzorientierung auseinander, wobei die Schulbücher zu den Komponenten **selbstorganisiertes/reflektorisches Lernen** und **antizipatorisches Denken / Denken in Alternativen** untersucht werden.

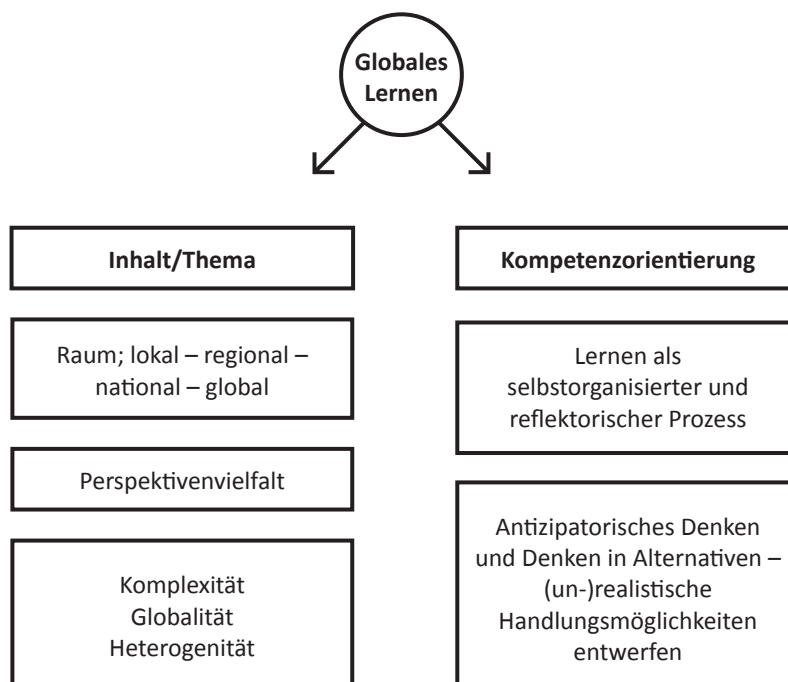


Abb. 2: Schlüsselkomponenten der Analyse

| Inhalt/Thema | |
|---|---|
| Raum; lokal regional national global | Wird die Verwobenheit von globalen Zusammenhängen und dem Alltag der Lernenden thematisiert? |
| | Wird zum Herstellen von Bezügen zwischen lokalem und globalem Kontext des Themas angeregt? |
| | Wird Weltoffenheit vermittelt und das Verständnis für weltweite Entwicklungen angestrebt? |
| Perspektiven- vielfalt | Fließen unterschiedliche Sichtweisen ein? |
| | Werden verschiedene Akteure und Interessen und die daraus resultierenden Konflikte vorgestellt und gibt es Raum um diese kontroversen Standpunkte zu analysieren und zu beurteilen? |
| | Werden geschlechterspezifische Verhaltensweisen, Aufgaben und Rollen ergänzt und eine geschlechtergerechte Sprache verwendet? |
| Komplexität | Wird Komplexität veranschaulicht ohne sie zu vereinfachen? |
| | Gibt es Möglichkeiten, ausgehend von beispielhaften Phänomenen, strukturelle Phänomene zu erkennen, zu analysieren und zu beurteilen? |
| | Werden Nicht-Wissen, Unsicherheit und die Gefühle der Lernenden dabei thematisiert, die Zukunft als nicht vorhersehbar und determiniert dargestellt? |
| | Folgen die Darstellungen zu Herausforderungen und Problemlösungen der Weltgesellschaft dem Leitbild einer gerecht, ökologisch (siehe Abschnitt 2.1) und zukunftsfähig gestalteten Welt? |
| | Sind Sachinformationen aktuell und werden Quellen angegeben? |

| Kompetenzorientierung | |
|---|--|
| Lernen als selbst-organisierter und reflektorischer Prozess | Werden den SchülerInnen Methoden zum selbstständigen Be(Weiter-) arbeiten am Thema und an sich selbst angeboten? |
| | Wird anhand von entsprechenden Aufgaben zur Entwicklung von Methodenkompetenzen wie Exzerpieren, Nachschlagen, Strukturieren, Planen, Gestalten, Visualisieren und die selbstständige Bearbeitung von komplexen Aufgaben beigetragen? |
| | Werden Kooperieren, Zuhören, Argumentieren, Fragen, Diskutieren, solidarisch Handeln, Präsentieren, eine differenzierte Sprache und der sensible Umgang mit unterschiedlichen Sprachfähigkeiten und damit die soziale Kompetenz gefördert? |
| | Werden die Lernenden zur kritischen Reflexion von persönlichen Einstellungen, Meinungen, Werthaltungen und Vorurteilen angeregt und sind Lernziele angegeben? |
| | Werden offene Lernarrangements, verschiedene soziale Lernformen und Methodenvielfalt angeboten? |
| Antizipatorisches Denken und Denken in Alternativen – (un-)realistische Handlungsmöglichkeiten entwerfen | Sollen sich die SchülerInnen mit Potenzialen und Grenzen ihrer eigenen Verantwortung und Mitgestaltung auseinandersetzen? |
| | Werden die Lernenden zum Beurteilen von Maßnahmen und Zusammenhängen angehalten und vernetztes Denken gefördert? |
| | Wird die Entwicklung von personalen Kompetenzen wie Selbstvertrauen, Werthaltung, Toleranz, Identifikation, Engagement, Empathie-Fähigkeit und der Perspektivenwechsel angeregt? |
| | Gibt es eine Auseinandersetzung mit Möglichkeiten zu politischer Partizipation und mit alternativen Entwicklungswegen und -modellen? |
| | Werden Methoden zur Erschließung von Handlungsmöglichkeiten angeboten und haben die Lernenden die Möglichkeit eigene Visionen zu entwickeln? |

Abb. 3: Fragenkatalog

4.4 Forschungsdesign

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in eine Grobanalyse und eine Feinanalyse. Während für die Feinanalyse einzelne Kapitel herangezogen werden, ist in der Grobanalyse das gesamte Schulbuch von Bedeutung.

Grobanalyse

In einem ersten Schritt wurden die AutorInnen und Verlage der Schulbücher erfasst. Dann wurden relevante Informationen zu Aufbau und Struktur festgehalten, um den didaktischen und methodischen Kriterien des Fragenkatalogs, die allgemein für das Schulbuch zu untersuchen sind, nachzugehen. Ein weiterer Schritt war die Auswahl der relevanten Kapitel für die Feinanalyse. Die Kriterien für die Auswahl der Sequenzen waren Vergleichbarkeit und Relevanz. Nachdem die Schulbuchanalyse unter anderem eine vergleichende ist, wurden Kapitel gewählt, die in allen drei Schulbüchern der jeweiligen Schulstufe enthalten sind. Abgesehen davon, dass Globales Lernen in jeden Lernbereich einfließen sollte, werden jene ausgewählt, die für die thematischen Fragestellungen am relevantesten sind, um möglichst viele der im Fragenkatalog enthaltenen Kriterien analysieren zu können.

Feinanalyse

Für die Feinanalyse wurde anhand verschiedener Qualitätskriterien (siehe Kapitel 3) ein Fragenkatalog erstellt (siehe Abschnitt 4.3), mit dem ein bis zwei Kapitel je Schulstufe und Schulbuch näher durchleuchtet werden. Diese Fragen werden an die in der Grobanalyse ausgewählten Kapitel gestellt und in einem ersten Schritt für jedes einzelne Kapitel beantwortet (siehe Abschnitt 5.2). Im zweiten Schritt der Analyse werden die Ergebnisse der einzelnen Kapitel von allen drei Schulbüchern miteinander verglichen und interpretiert (siehe Abschnitt 5.3).

4.5 Untersuchungsgegenstand

Wie bereits in den Abschnitten Globales Lernen im Gw-Unterricht und Gw-Schulbuch argumentiert wurde, ist Globales Lernen in diesem Fach besonders wichtig. Die Bedeutung des Schulbuchs ist zu relativieren. Ein Beitrag im Schulbuch, der die Kriterien des Globalen Lernens nicht erfüllt, kann trotzdem, durch die Art der Vermittlung und die Ergänzungen der/ des Lehrenden, den Kriterien entsprechen und umgekehrt.

Die Relevanz von Schulbüchern wird jedoch unterstrichen, wenn man bedenkt, dass es das am häufigsten verwendete Unterrichtsmittel ist [vgl. SITTE 2001]. Gerade im Pflichtschulbereich sind viele LehrerInnen auf das Schulbuch als Unterrichtsmittel angewiesen, da sie oftmals fachfremd unterrichten [vgl. NEUHAUSER 2010]. Dies ist nicht nur Resultat eines LehrerInnenmangels. Besonders in Wien ist es üblich, dass ein LehrerInnenteam zwei Klassen durch die Sekundarstufe 1 begleitet. Dieses Team besteht zwar aus LehrerInnen, die in verschiedenen Hauptfächern geprüft sind, alle Nebenfächer können meist jedoch nicht abgedeckt werden.

Ich konzentriere mich in der Untersuchung auf die drei meistverwendeten¹¹ Bücher: *Faszination Erde*, *geo-link* und *unterwegs*. Der Verlag Ed. Hölzel hat in der Geographiebuch- und Atlantenherstellung eine lange Tradition in der österreichischen Schulbuchlandschaft. Bereits 1861 gründete Eduard Hölzel ein geographisches Institut und einen Verlag in Wien, die geographische Materialien für den Unterricht herstellten. [vgl. LEXIKON DER NACHHALTIGKEIT]. Die Schulbuchreihe *Hölzel-GW – Faszination Erde* von Klaus ZEUGNER zählt zu den meistverwendeten Schulbüchern. KLAUS ZEUGNER ist ein langjähriger Schulbuchautor und immer noch Hauptschullehrer. Die Neubearbeitung *Faszination Erde* erstellte KLAUS ZEUGNER gemeinsam mit MARIANNE ZEUGNER, die ebenfalls Hauptschullehrerin ist. Da zum Zeitpunkt der Untersuchung bereits der erste, zweite und dritte Band dieser Neuerscheinung zur Verfügung stehen und der Vorgänger Buch nur mehr für die 4. Klasse angeboten wird, werden die ersten drei Werke des neuen und der letzte Band der älteren Version untersucht.

Auch der Veritas Verlag ist in Österreich ein wichtiger Schulbuchproduzent. Die Schulbuchreihe *geo-link* zählt zu den meistverwendeten Schulbüchern. Der Autor OSWALD KLAPPACHER ist Lehrender an der Universität Graz und an der Pädagogischen Hochschule Salzburg und ist unter anderem auf Grund dieser Lehrtätigkeit mit dem Konzept des Globalen Lernens

¹¹ Email-Auskunft von Michal Renner BMUKK 25.7.2012

vertraut.¹² REINHARD FISCHER ist ebenfalls Autor von *geo-link* und Gymnasiallehrer. Eine weiterer Autorin, ADELHEID ZILLER, erarbeitete in Zusammenarbeit mit anderen LehrerInnen im Auftrag des BMUKK [2007] einen Kompetenzkatalog für Geographie und Wirtschaftskunde.

Die dritte und jüngste untersuchte Schulbuchreihe ist jene von CHRISTIAN FRIDRICH, GABRIELE WEHLEND u.a. des Österreichischen Bundesverlages Schulbuch. CHRISTIAN FRIDRICH ist Lehrender an der Pädagogischen Hochschule Wien. Auch in Lehrveranstaltungen bei denen er Vortragender ist, wird Globales Lernen thematisiert.¹³ GABRIELE WEHLEND leitet das Institut Allgemeinbildende Pflichtschulen an der pädagogischen Hochschule Wien.¹⁴

¹² Siehe LEHRPLAN DER PH SALZBURG [www.phsalzburg.at/cur%20hs/page.pdf]

¹³ Siehe Lehrveranstaltungsbeschreibung «Regionale Disparitäten» [www.ph-online.ac.at/ph-wien/lv.detail?civnr=195047&sprache=1]

¹⁴ Siehe PH Wien [<http://www.phwien.ac.at/index.php?id=1609>]

5. Analyse

Die Vorgehensweise der Analyse wurde bereits veranschaulicht und auch auf den Teil der Grobanalyse, der den Entstehungszusammenhang der Lehrwerke anhand einer Vorstellung der Verlage und AutorInnengruppen klärt, wurde in den beiden vorangegangenen Abschnitten bereits vorgegriffen (siehe 4.4; 4.5). Zunächst klärt der Abschnitt 5.1, welche Themen für die Feinanalyse herangezogen wurden, und bietet eine Übersicht der analysierten Schulbücher und Kapitel (Abb. 4). Dann werden für die einzelnen Schulbuchreihen methodisch – didaktisch relevante Informationen über Struktur und Aufbau der Schulbücher und anschließend die Feinanalyseresultate vorgestellt (siehe 5.2 bis 5.4). Abschließend werden die Ergebnisse schulstufenweise zusammengeführt, interpretiert und gegenüber gestellt (siehe 5.5).

5.1 Analyisierte Kapitel

In den Lehrwerken der fünften Schulstufe wird die Bedrohung des tropischen Regenwaldes thematisiert. Auf Grund der globalen Bedeutung dieses Themas eignet es sich besonders, um die Umsetzung des Konzepts Globales Lernen zu analysieren. Zerstörung und Nutzung des tropischen Regenwaldes werden in allen drei Bänden in unterschiedlichen Kapiteln abgehandelt. Daher werden sie auch getrennt voneinander analysiert.

Ein großer Themenblock in der sechsten Schulstufe ist der städtische Lebensraum. Die Entstehung von informell errichteten Siedlungen ist ein globales Phänomen. Inwieweit das Konzept des Globalen Lernens bei der Schilderung dieser Wohnräume Anwendung findet, soll in der Feinanalyse der Lehrwerke für die sechste Schulstufe geprüft werden.

Der Lebens- und der Wirtschaftsraum Österreich sind Gegenstand der siebten Schulstufe. Dennoch soll, wie in der Analyse des Lehrplans bereits erwähnt, eine Einbettung in globale ökonomische Zusammenhänge stattfinden (siehe 2.3). Um herauszufinden, ob weltweite Entwicklungen berücksichtigt werden und inwieweit weitere Aspekte des Konzepts Globales Lernen einfließen, werden jene Kapitel analysiert, die versuchen den Zustand der österreichischen Volkswirtschaft zu erklären.

Ursachen und Auswirkungen der Globalisierung, sowohl persönlich wie global gesehen, sind Themen, mit denen sich das Konzept des Globalen Lernens auseinandersetzt. Auch Themen der achten Schulstufe beschäftigen sich mit diesen Inhalten. Als Beispiel für globale Verflechtungen und Konsequenzen wird oft das Wirken multinationaler Konzerne genannt. Dies soll auch Gegenstand der Feinanalyse sein.

| Titel | <i>unterwegs 1</i> | <i>unterwegs 2</i> | <i>unterwegs 3</i> | <i>unterwegs 4</i> |
|----------------------------|---|---|-----------------------------------|---------------------------|
| Schulstufe | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Analysierte Kapitel | Der tropische Regenwald er ist in Gefahr! Tropische Früchte – für den Weltmarkt; Tropische Früchte – fair gehandelt | Kairo – Leben im Slum; Megastädte – meist in den armen Staaten der Welt | Die Wirtschaft – wie geht es ihr? | Macht der Multis |
| AutorInnen | FRIDRICH, CHRISTIAN; WEHLEND, GABRIELE; BOZKAYA, DILEK; CHREISKA, CARINA; SELI, MARKUS; SONNLEITNER, JASMIN | | | |
| Jahr | 2009a | 2009b | 2010a | 2010b |
| Verlag | öbv, Wien | | | |

| Titel | <i>geo-link 1</i> | <i>geo-link 2</i> | <i>geo-link 3</i> | <i>geo-link 4</i> |
|----------------------------|--|---------------------------|---------------------------------|---|
| Schulstufe | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Analysierte Kapitel | Zerstörung des tropischen Regenwaldes Ich bin ein Bananero aus Costa Rica | Caracas – Zielpunkt Stadt | Wie geht's der Volkswirtschaft? | Warum haben die Konzerne so viel Macht? |
| AutorInnen | KLAPPACHER, OSWALD; FISCHER, REINHARD; ZILLER, ADELHEID | | | |
| Jahr | 2008 | 2009a | 2011 | 2009b |
| Verlag | VERITAS, Linz | | | |

| Titel | <i>Faszination Erde 1</i> | <i>Faszination Erde 2</i> | <i>Faszination Erde 3</i> | <i>Hölzel-GW Faszination Erde 4</i> |
|----------------------------|---|--|----------------------------------|--|
| Schulstufe | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Analysierte Kapitel | Brandrodung; Wie lange wird es den Regenwald noch geben? Tropen spezial: Plantagen | Slums – extreme Wohnbedingungen; Slums of hope – Hoffnung auf Verbesserung | Volkswirtschaft | Der globale Handel |
| AutorInnen | ZEUGNER, KLAUS; ZEUGNER, MARIANNE | | | |
| Jahr | 2011 | 2013a | 2013b | 2008 |
| Verlag | Ed. Hölzel, Wien | | | |

Abb. 4: Analysierte Schulbücher und Kapitel

5.2 Schulbuchreihe *unterwegs*

Die ersten drei Lehrbücher der Reihe *unterwegs* sind in fünf Themenblöcke unterteilt, der vierte Band in vier. Nach jedem Themenblock folgt eine Doppelseite «Kennen und Können» die oft einen etwas offeneren und kreativeren, teilweise auch spielerischen und experimentellen, Zugang zu verschiedenen Methoden, wie Mindmap [FRIDRICH u.a. 2010a: 24f] oder Interview [FRIDRICH u.a. 2009b: 64f], und Inhalten, wie Landwirtschaft [FRIDRICH u.a. 2009a: 81] und Arbeitsteilung [FRIDRICH u.a. 2009b: 80f], bieten. Das Spiel «Die Welt ein Dorf», das im Zusammenhang mit Globalem Lernen oft zur Anwendung kommt, wird in abgewandelter Form in *unterwegs 4* vorgestellt. Dabei werden weltweite Disparitäten in Bezug auf Größe der Kontinente, Bevölkerungs- und Wohlstandsverteilung veranschaulicht [vgl. FRIDRICH u.a. 2010b: 48].

Jeder Themenblock beinhaltet mehrere Kapitel, die jeweils auf einer Doppelseite abgehandelt werden. Zur Bearbeitung des Themas werden auf jeder Doppelseite Aufgaben gestellt, die den Umgang mit Karten und Schaubildern sowie die Festigung des Gelernten fördern. Nur selten wird zur Weiterarbeit oder kritischen Betrachtung mittels Diskussionsrunden, Schreib- anlässen oder Recherchen animiert.

Abgesehen vom ersten Band, setzt sich je ein Kapitel mit der Situation von Frauen auseinander. [FRIDRICH u.a. 2009b: 56f; 2010a: 60f; 2010b: 44f] Fast durchgängig werden Inhalte, Sprache und Abbildungen geschlechtergerecht dargestellt.

5.2.1 *unterwegs 1*

Im Themenblock «So leben Menschen auf unserer Erde» [FRIDRICH u.a. 2009a: 18ff] behandeln drei Kapitel den tropischen Regenwald. Die Feinanalyse fokussiert sich zunächst auf das Kapitel «Der tropische Regenwald – er ist in Gefahr» [FRIDRICH u.a. 2009a: 26]. Um ein Gesamtbild über die Darstellung des Themas zu erhalten, werden danach, aus dem Themenblock «Wie Menschen den Boden bearbeiten und Vieh züchten» [FRIDRICH u.a. 2009a: 60ff], die Kapitel zur landwirtschaftlichen Nutzung des Regenwaldes, «Tropische Früchte – für den Weltmarkt» und «Tropische Früchte – fair handeln», analysiert.

«Der tropische Regenwald er ist in Gefahr!» [FRIDRICH u.a. 2009a: 26f]

| Inhalt/Thema | |
|--|--|
| Raum; lokal – regional – national – global | Wird die Verwobenheit von globalen Zusammenhängen und dem Alltag der Lernenden thematisiert? |

Der globale Kontext wird deutlich gemacht: «Regenwälder werden abgeholzt. Daher wird weniger Sauerstoff erzeugt. Die ‹grüne Lunge› der Erde ist in Gefahr.» [FRIDRICH u.a. 2009a: 27] Dadurch wird ein Verständnis für weltweite Entwicklungen angestrebt. Als Gründe für die Zerstörung des Regenwaldes werden Plantagenanbau, die Produktion von billigem Rindfleisch, Holzgewinnung und der Abbau von Bodenschätzen genannt. «Um Kaffee, Kakao oder Bananen anzubauen, werden riesige Flächen des Regenwaldes abgeholzt.» [FRIDRICH u.a. 2009a: 26] Die Verstrickung des Alltags der SchülerInnen mit dem Thema wird jedoch nicht deutlich.

| | |
|----------------------|---|
| Perspektivenvielfalt | Fließen unterschiedliche Sichtweisen ein? |
|----------------------|---|

Für die Abholzung verantwortliche AkteurInnen werden Großteils anonymisiert. «Nicht die Regenwaldindianerinnen und Regenwaldindianer und ihre Brandrodung zerstören den Regenwald. Es sind jene Menschen, die viel Geld verdienen wollen.» [FRIDRICH u.a. 2009a: 26] Wer diese Personen sind, wird nur in Bezug auf die indigene Bevölkerungsgruppe geklärt. Ein «Yanomami-Häuptling» berichtet, dass «viele (...) Stammesmitglieder» in Bergbaugebieten arbeiten, um Geld zu verdienen. [ebd.] Andere werden vertrieben. Außerdem berichtet er von «Weißen», die «behaupten, das Land von der Regierung» erworben zu haben. [ebd.] Die angebotenen Aufgaben zur Doppelseite bieten keine Anregung zur Auseinandersetzung mit diesen verschiedenen Standpunkten.

Geschlechterspezifische Verhaltensweisen, Aufgaben und Rollen werden nicht ergänzt. Es ist die Rede von einem männlichen Häuptling und männlichen Holzfällern. Eine geschlechtergerechte Sprache kommt bei den «Regenwaldindianern und Regenwaldindianerinnen» [ebd. 26f] zu tragen. Die passive, viktimisierende Darstellung¹⁵ der indigenen Bevölkerung wird einerseits dadurch, dass Initiativen verschiedener Gruppen gegen die Zerstörung nicht erwähnt werden und andererseits durch die Formulierung «Jedes Jahr

¹⁵ Das "zum-Opfer-machen" von Bevölkerungsgruppen wird Viktimisierung genannt. Den SchulbuchautorInnen wird keinesfalls unterstellt, diesen Mechanismus absichtlich zu betätigen, es wird jedoch darauf hingewiesen, dass durch die Strategie, andere Bevölkerungsgruppen als machtlos dargestellt und die eigene erhöht wird [vgl. Makrom/Weinhäupl 2007:165f].

stirbt ein Volk der Regenwaldindianerinnen und Regenwaldindianer *aus.*» deutlich. [ebd. 27, Hervorhebung durch die Autorin]

| | |
|-------------|--|
| Komplexität | Wird Komplexität veranschaulicht ohne sie zu vereinfachen? |
|-------------|--|

Die Situation der indigenen Bevölkerung wird aus der Sicht eines «Yanomami-Häuptlings» und seiner Gruppe der «Yanomami» erzählt. Anschließend wird, wie eben erwähnt, das strukturelle Phänomen des jährlichen Verschwindens einer weiteren Bevölkerungsgruppe thematisiert. Für das Analysieren und Beurteilen dieses Phänomens gibt es keinen Platz. [ebd. 26f]

In Bezug auf die Thematisierung von Nicht-Wissen wird deutlich, dass «Gefahr» für den Regenwald besteht. Der Absatz über die Gründe der Zerstörung ist mit «Stirbt der Regenwald?» betitelt. [ebd. 26] Da die Frage nicht direkt beantwortet wird, geht davon eine Unsicherheit aus. Konkret wird jedoch nicht angesprochen, dass keiner weiß, wie lange es den Regenwald noch geben wird. Auch werden die Gefühle der Lernenden dabei nicht angesprochen.

Wie bereits erwähnt, wird die Gefahr für die «grüne» Lunge der Erde thematisiert. Im Bereich der Doppelseite gibt es keine Diskussion von Lösungsmöglichkeiten. Hinsichtlich der sachlichen Richtigkeit ist anzumerken, dass bedeutende Ursachen für den Rückgang des Regenwaldes keine Erwähnung finden. Einen großen Anteil zur Zerstörung trägt der Anbau von Soja und Ölpalmen¹⁶ bei. Zudem sind abgesehen vom Bildnachweis in der Umschlaginnenseite keine Quellen angegeben.

| Kompetenzorientierung | |
|--|---|
| Lernen als selbstorganisierter und reflektorischer Prozess | Werden den SchülerInnen Methoden zum selbstständigen Be(Weiter-)arbeiten am Thema und an sich selbst angeboten? |

Die Aufgaben zur Doppelseite umfassen das Suchen, Unterstreichen und Zuordnen von vorgegebenen Schlüsselwörtern. Außerdem werden die Lernenden zur Partnerarbeit animiert. Sie sollen Fotos, die einen intakten, einen brennenden und einen gerodeten Regenwaldausschnitt zeigen, vergleichen und Veränderungen aufschreiben. Eine differenzierte Sprache wird nicht eingeübt.

¹⁶ 1/6 der zerstörten Fläche beinhalten Ölpalmenplantagen. (<http://www.abenteuer-regenwald.de/bedrohungen/palmoel>)

Die dargestellte Gefährdung des Regenwaldes könnte die Lernenden zum Reflektieren anregen, konkrete Aufgaben gibt es nicht. Lernziele sind keine angegeben.

| | |
|--|---|
| Antizipatorisches Denken und Denken in Alternativen – (un-)realistische Handlungsmöglichkeiten entwerfen | Sollen sich die SchülerInnen mit Potenzialen und Grenzen ihrer eigenen Verantwortung und Mitgestaltung auseinandersetzen? |
|--|---|

Die Zerstörung des Regenwaldes und die damit zusammenhängende Vertreibung indigener Bevölkerungsgruppen werden abgebildet. Als Folgen werden die Bedrohung von Tier- und Pflanzenarten und der bereits erwähnten «grünen Lunge» genannt. [ebd.] Mögliche Maßnahmen finden keine Erwähnung und auch für das Beurteilen von Zusammenhängen wird kein Raum geboten.

Dadurch, dass auf die Probleme von Mensch und Natur hingewiesen wird, könnte Empathie-Fähigkeit entwickelt werden. Auch wird mit dem Satz «Jeder Mensch, der Dinge aus diesen Holzarten kauft, fördert die Zerstörung des Regenwaldes.» [ebd. 26] versucht, zur Bewusstseinsbildung und damit zu einer Werthaltung im Sinne des Globalen Lernens beizutragen. Fraglich ist jedoch, ob der Konsum von Tropenholz alltäglich für die Zielgruppe der Lehrwerke ist. Eine Auseinandersetzung mit Möglichkeiten zu politischer Partizipation oder alternativen Entwicklungswegen und -modellen fehlt, daher ist es schwierig Engagement zu entwickeln. Auch haben die Lernenden nicht die Möglichkeit eigene Visionen zu entspinnen.

Tropische Früchte – für den Weltmarkt [FRIDRICH u.a. 2009a: 64f]; Tropische Früchte – fair gehandelt [FRIDRICH u.a. 2009a: 66f]

In den beiden Kapiteln werden eine herkömmliche und eine «faire» Bananenplantage miteinander verglichen.

| Inhalt/Thema | |
|--|--|
| Raum; lokal – regional – national – global | Wird die Verwobenheit von globalen Zusammenhängen und dem Alltag der Lernenden thematisiert? |

«Welche Fairtrade-Produkte kennst du» [ebd. 66] wird in einer Aufgabe gefragt. Damit wird versucht, den Bezug zur Lebensrealität der SchülerInnen herzustellen. Globale Zusammenhänge werden anhand des Handels mit tropischen Früchten veranschaulicht. [ebd. 64ff]

| | |
|----------------------|---|
| Perspektivenvielfalt | Fließen unterschiedliche Sichtweisen ein? |
|----------------------|---|

Die vorgestellten AkteurInnen sind Großgrundbesitzer, sowie ArbeiterInnen auf herkömmlichen bzw. fairen Plantagen. Ein Paar, das auf der herkömmlichen Plantage arbeitet, berichtet über die prekären Arbeitsverhältnisse und darüber, dass auch ihre Tochter mitarbeiten muss. [ebd. 64f] Die Sicht der Großgrundbesitzer wird erwähnt, die nicht auf unzufriedene ArbeiterInnen angewiesen sind, da viele andere auf deren Arbeitsplatz warten. Eine Arbeiterin schildert die Bedingungen auf einer «fairen» Plantage und die Situation ihrer Kinder, die zur Schule gehen können. [ebd. 66f]

Bei Großgrundbesitzern wird nur die männliche Form verwendet. In Bezug auf ArbeiterInnen zeigen Fotos und Texte sowohl Männer als auch Frauen. Zudem wird die Doppelbelastung der Frau – neben der Arbeit auf der Plantage hat sie noch den Haushalt zu erledigen – bei gleichzeitig geringerem Lohn thematisiert. [ebd. 64]

| | |
|-------------|--|
| Komplexität | Wird Komplexität veranschaulicht ohne sie zu vereinfachen? |
|-------------|--|

Am Beispiel der Banane wird die Möglichkeit, Produkte «fair» zu beziehen, veranschaulicht und anschließend für weitere Produkte erweitert. [ebd. 66f] Unsicherheit und Nicht-Wissen werden nicht thematisiert. [ebd. 64ff]

Die komplexen Zusammenhänge werden vereinfacht wiedergegeben. Auf der herkömmlichen Plantage wird alles negativ dargestellt, während von der «fairen» nur Positives berichtet wird. Zur Auseinandersetzung mit den Potenzialen und Grenzen des Fairtrade-Konzepts wird nicht angeregt. Abgesehen von den Bildnachweisen auf der Innenseite des Umschlags sind keine Quellen angegeben.

| Kompetenzorientierung | |
|--|---|
| Lernen als selbstorganisierter und reflektorischer Prozess | Werden den SchülerInnen Methoden zum selbstständigen Be(Weiter-)arbeiten am Thema und an sich selbst angeboten? |

Der Umgang mit verschiedenen Orientierungshilfen wie dem Atlas, einer thematischen Karte zu Export- und Import tropischer Früchte und dem Wörterbuch wird geübt. Sozialkompetenzen werden nicht angesprochen. Zur kritischen Reflexion des Konsumverhaltens bei tropischen Früchten wird durch Text und Bild angeregt. Methodisch vielfältig sind die Anregungen sich mit verschiedenen Illustrationen und Textsorten auseinanderzusetzen. Lernziele und offene Lernarrangements sind jedoch nicht enthalten. [ebd. 64ff]

| | |
|--|---|
| Antizipatorisches Denken und Denken in Alternativen – (un-)realistische Handlungsmöglichkeiten entwerfen | Sollen sich die SchülerInnen mit Potenzialen und Grenzen ihrer eigenen Verantwortung und Mitgestaltung auseinandersetzen? |
|--|---|

Zur Beurteilung von Maßnahmen und Zusammenhängen werden die Lernenden nicht angehalten. Auch die Entwicklung von personalen Kompetenzen wird kaum gefördert.

Die Auseinandersetzung mit Potenzialen beschränkt sich auf den Einkauf von «fair» gehandelten Produkten. Welche Grenzen diese Alternative hat, oder welche anderen Wege es gibt oder geben könnte wird nicht thematisiert.

5.2.2 unterwegs 2

In *unterwegs 2* werden aus dem Themenblock «Wie Menschen in Großstädten leben» [FRIDRICH u.a. 2009b: 14ff] das Kapitel «Kairo – Leben im Slum» analysiert. Außerdem wird zur Entstehung von informellen Siedlungen das Kapitel «Megastädte – meist in den armen Staaten der Welt» [FRIDRICH 2009b: 38f] hinzugezogen.

«Kairo – Leben im Slum» [FRIDRICH u.a. 2009b: 32f]; «Megastädte – meist in den armen Staaten der Welt» [FRIDRICH 2009b.: 38f]

| Inhalt/Thema | |
|--|--|
| Raum; lokal – regional – national – global | Wird die Verwobenheit von globalen Zusammenhängen und dem Alltag der Lernenden thematisiert? |

Die lokale Situation in einem informell gewachsenen Stadtteil in Kairo wird mit der globalen Situation in informellen Siedlungen allgemein verknüpft und damit das Verständnis für weltweite Entwicklungen angeregt. Wie oder ob der Alltag der Lernenden mit der Situation von Menschen in informellen Wohnräumen zusammenhängt, wird nicht thematisiert.

| | |
|----------------------|---|
| Perspektivenvielfalt | Fließen unterschiedliche Sichtweisen ein? |
|----------------------|---|

Die Situation wird aus der Sicht eines Jungen (Ali), der in einer informellen Siedlung in Kairo lebt, tagsüber nach verwertbaren Abfällen sucht und abends in einem Restaurant putzt, erzählt. Andere Sichtweisen bzw. Konflikte finden keine Erwähnung. Eine gendergerechte Sprache wird zwar verwendet, die Situation des Jungen jedoch nicht durch die Schilderungen eines Mädchens ergänzt.

Die Lebensweisen der Menschen in informellen Siedlungen wird homogenisiert¹⁷. «Slums sind verwaarloste Siedlungen meist am Rande der Stadt.» Sowohl die Textpassage «In der Stadt erhoffen sie sich ein besseres Leben. Die Wirklichkeit sieht aber anders aus.» [ebd. 38] als auch eine Grafik zu Push- und Pullfaktoren stereotypisieren die Gründe für Landflucht. Die Menschen werden zwar als handelnde AkteurInnen, jedoch naiv, einfältig und gutgläubig dargestellt. [ebd. 38f]

| | |
|-------------|--|
| Komplexität | Wird Komplexität veranschaulicht ohne sie zu vereinfachen? |
|-------------|--|

Ausgehend von der Entstehung informeller Siedlungen in Kairo, wird in «Megastädten – meist in den armen Staaten der Welt» das strukturelle Phänomen von informell erbauten Stadtteilen thematisiert. Die undifferenzierte Beschreibung beschränkt sich darauf, informelle Siedlungen als verwaorlost darzustellen und keinerlei Problemlösungsansätze zu präsentieren. Nicht selten organisieren sich jedoch BewohnerInnen und verbessern ihre Lebensbedingungen schrittweise. Durch eine vielschichtigere Schilderung könnten die BewohnerInnen als ihr Leben aktiv gestaltend dargestellt werden. Ein weiteres Defizit ist, dass Nicht-Wissen nicht thematisiert wird und die dargestellten Push- und Pullfaktoren veraltet sind. Auch ist die Migrationstheorie nicht als solche ausgewiesen oder mit Quellen belegt.¹⁸

| Kompetenzorientierung | |
|--|---|
| Lernen als selbstorganisierter und reflektorischer Prozess | Werden den SchülerInnen Methoden zum selbstständigen Be(Weiter-)arbeiten am Thema und an sich selbst angeboten? |

Verschiedene Methoden wie Informationen tabellarisch darstellen, aus thematischen Karten entnehmen und Vergleiche zwischen Informationen und persönlichen Erfahrungen ziehen, kommen zu tragen. Die Aufgaben verlangen das Vergleichen und Unterscheiden zwischen dem Leben von Ali und der eigenen Lebensrealität bzw. zwischen den Entwicklungen verschiedener Städte. Außerdem wird das Beschreiben von Bildern geübt.

¹⁷ Homogenisierungen und Ettiketierungen sind Wirkungsmechansimen zur Konstruktion von Rassismus. Das Fremde wird vereinheitlicht, als Gegensatz zum Eigenen konstruiert und anschließend bewertet: das Eigene wird positiv besetzt und hierarchisch über das Andere gestellt [vgl. Paseka 2001: 188f].

¹⁸ Bereits in den 1980er Jahren vollzog sich ein Paradigmenwechsel in der Migrationsforschung: Statt den bis dahin weitverbreiteten Push-Pull-Modellen, gewannen inter- und transdisziplinäre Ansätze an Bedeutung. (vgl. Parnreiter 2000: 26)

Die Bezeichnung «Slum» [ebd. 32ff] trägt nicht zu einer differenzierten Sprachentwicklung bei, da dies kein politisch korrekter Ausdruck ist. Auch werden in den Aufgaben soziale Kompetenzen nicht gefördert.

Zur Reflexion von persönlichen Einstellungen, Meinungen und Vorurteilen wird zwar nicht direkt angeregt. Anhand der Aufgabe «Was wirfst du weg? Hätte das für Ali einen Wert?» [ebd. 32] werden die SchülerInnen jedoch zur Reflexion des eigenen Konsumverhaltens animiert.

| | |
|--|---|
| Antizipatorisches Denken und Denken in Alternativen – (un-)realistische Handlungsmöglichkeiten entwerfen | Sollen sich die SchülerInnen mit Potenzialen und Grenzen ihrer eigenen Verantwortung und Mitgestaltung auseinandersetzen? |
|--|---|

Zur Beurteilung der dargestellten Zusammenhänge wird nicht angeregt. Empathie-Fähigkeit soll anhand der Schilderung des im «Slum» lebenden Ali angeregt werden. Die Anregung «Vergleiche deinen Alltag mit dem von Ali in Bezug auf Essen, Wohnen, Kleidung und Freizeit.» [ebd. 32] versucht einen Perspektivenwechsel zu ermöglichen. Jedoch wäre dafür notwendig, sich in andere hineinzusetzen und über Gefühle zu berichten. Die Aufgabe kann auch anhand des Textes gelöst werden und spricht somit die Gefühlsebene nicht zwingend an.¹⁹

«Weltweit hungern ungefähr 900 Millionen Menschen. Das ist etwa jeder siebte Mensch» [ebd.] erfährt man durch einen Informationskasten. Eine Auseinandersetzung mit diesen Zahlen, Möglichkeiten zu politischer Partizipation oder Alternativen gibt es nicht. Die Lernenden werden nicht zur Entwicklung realistischer oder unrealistischer Handlungsmöglichkeiten angeregt.

5.2.3 unterwegs 3

Aus dem Themenblock «Wie Menschen wirtschaften» [FRIDRICH u.a. 2010: 66ff] in *unterwegs 3* wird insbesondere das Kapitel «Die Wirtschaft – wie geht es ihr?» [ebd. 74f] für die Feinanalyse herangezogen.

¹⁹ Interview mit Heidi Grobbauer am 31. 10. 2013

«Die Wirtschaft – wie geht es ihr?» [FRIDRICH u.a. 2010a:74f]

| Inhalt/Thema | |
|--|--|
| Raum; lokal – regional – national – global | Wird die Verwobenheit von globalen Zusammenhängen und dem Alltag der Lernenden thematisiert? |

«In keinem Land gibt es eine gleichmäßige wirtschaftliche Entwicklung.» [ebd. 74] Aus dieser Aussage kann geschlossen werden, dass sich die Beschreibungen nicht nur auf Österreich beziehen und ein globaler Kontext erkennbar ist. Inwiefern die Entwicklungen verschiedener Länder sich gegenseitig beeinflussen, wird nicht thematisiert. Auch der Bezug zum Alltag der Lernenden wird nicht hergestellt.

| | |
|----------------------|---|
| Perspektivenvielfalt | Fließen unterschiedliche Sichtweisen ein? |
|----------------------|---|

Der Staat und die Sozialpartnerschaft werden als AkteurInnen der Wirtschaft vorgestellt. Die Lernenden erfahren, dass der Staat während einer Wirtschaftskrise in «den Bau von Straßen und Schulen oder (...) die Forschung» investiert und gibt «weniger aus und erhöht die Steuern» bei Hochkonjunktur. [ebd.] Nicht erwähnt bleibt, dass diese Vorgehensweise einen bestimmten wirtschaftstheoretischen Hintergrund²⁰ hat und sie in der Realität nicht immer umgesetzt wird. Konflikte zwischen den SozialpartnerInnen werden dargestellt. Begründungen für diese Kontroversen, welche Interessen konkret vertreten werden, und eine Analyse der Standpunkte fehlen. Eine geschlechtergerechte Sprache wird, für FRIDRICH u.a. untypisch, nicht verwendet, doch in der Karikatur der «Sozialpartner» [ebd.] sind sowohl Frauen als auch Männer abgebildet. Perspektiven aus dem Globalen Süden werden nicht dargestellt.

| | |
|-------------|--|
| Komplexität | Wird Komplexität veranschaulicht ohne sie zu vereinfachen? |
|-------------|--|

Anhand einer vereinfachten Darstellung wird der Konjunkturzyklus erklärt und anschließend am Beispiel Österreichs konkretisiert. [ebd. 75] Als Konjunktur fördernde Kräfte werden technischer Fortschritt und neue Erfindungen angeführt, als konjunkturhemmend sinkende Nachfrage und hohe Energiepreise. Nicht-Wissen und Unsicherheit werden nicht thematisiert und die Zukunft als determiniert dargestellt, da nach jeder Rezession eine Konjunktur folgt. Wie bereits in der Frage zu Perspektivenvielfalt angeführt, wird der Staat als ein Akteur beschrieben,

²⁰ Die Annahme, dass die Wirtschaft zu Instabilität neigt und durch Staatsinvestitionen stabilisiert werden müsse, ist dem Keynesianismus zuzuordnen [vgl. Jäger/Springler 2012: 20f].

der die Wirtschaft problemlos ankurbeln kann. Es entsteht ein simplifiziertes Bild: Durch einfach in Bewegung zu setzende Hebel, kann die Wirtschaft beeinflusst werden. [ebd. 74f]

| Kompetenzorientierung | |
|--|---|
| Lernen als selbstorganisierter und reflektorischer Prozess | Werden den SchülerInnen Methoden zum selbstständigen Be(Weiter-)arbeiten am Thema und an sich selbst angeboten? |

Methodisch wird das Arbeiten mit Schaubildern gefördert. Die vereinfachte Darstellung des Konjunkturzyklus soll mit vorgegebenen Begriffen ergänzt und die Grafik des österreichischen Konjunkturzyklus mit Hilfe von Werten aus einer Tabelle und des Internets erweitert werden. [ebd. 75] Offene und soziale Lernarrangements sowie sozialer und reflektorischer Kompetenzerwerb finden keinen Einzug in die Bearbeitungsphase. [ebd. 74]

| | |
|--|---|
| Antizipatorisches Denken und Denken in Alternativen – (un-)realistische Handlungsmöglichkeiten entwerfen | Sollen sich die SchülerInnen mit Potenzialen und Grenzen ihrer eigenen Verantwortung und Mitgestaltung auseinandersetzen? |
|--|---|

Zur Bewertung von volkswirtschaftlichen Zusammenhängen, zur Entwicklung von personalen Kompetenzen und zum Perspektivenwechsel werden die SchülerInnen nicht animiert. Des Weiteren findet keine Auseinandersetzung mit realen oder unrealistischen Alternativen und Mitgestaltungsmöglichkeiten statt. [ebd. 74f]

5.2.4 unterwegs 4

Der Themenblock «Weltweite Vernetzungen – weltweite Verantwortung» [FRIDRICH 2010b: 78ff] beschäftigt sich mit globalen Entwicklungen. Auf das Kapitel «Macht der Multis» [FRIDRICH 2010b: 80f] konzentriert sich die Feinanalyse des 4. und letzten Bandes von *unterwegs*.

«Macht der Multis» [FRIDRICH u.a. 2010b: 80f]

| Inhalt/Thema | |
|--|--|
| Raum; lokal – regional – national – global | Wird die Verwobenheit von globalen Zusammenhängen und dem Alltag der Lernenden thematisiert? |

Das Verständnis für den lokalen Einfluss von globalen Konzernen wird angestrebt. Allerdings findet der Alltag der Lernenden keine Erwähnung, da als Beispiele Toyota und Wal Mart herangezogen werden, die für die Lebensrealität der SchülerInnen nicht greifbar sind.

| | |
|----------------------|---|
| Perspektivenvielfalt | Fließen unterschiedliche Sichtweisen ein? |
|----------------------|---|

Als Interessen der «Multis» werden «billige Produktion, maximaler Profit, Investitionsschutz und Ausbeutung von Rohstoffen» angeführt, die der Staaten sind «soziale Sicherheit, Schutz der Menschenrechte, Konsumenten- und Umweltschutz» [ebd. 80]. Diese simplifizierte Darstellung und daraus entstehende Konflikte werden nicht zur Diskussion gestellt.

Gendersensible Sprache wird angewandt. Menschen im Globalen Süden kommen nicht direkt zu Wort. Der Globale Süden wird passiv als Ausbeutungsort von Arbeitskräften und Umwelt dargestellt. Lateinamerikanische und asiatische Staaten sind als Produktionsstätten von Toyota und Niederlassungen von Wal Mart auf einer Weltkarte verzeichnet [ebd. 80f]

| | |
|-------------|--|
| Komplexität | Wird Komplexität veranschaulicht ohne sie zu vereinfachen? |
|-------------|--|

An den Beispielen Toyota und Wal Mart wird die Vernetzung von multinationalen Konzernen dargestellt. Nicht-Wissen und Unsicherheit werden nicht thematisiert. «Auswirkungen der Multis» [ebd.], die einer ökologischen, gerechten und damit zukunftsfähige Entwicklung widersprechen, werden aufgezählt. Problemlösungsansätze werden jedoch nicht angeboten. Wie in der Frage zu Perspektivenvielfalt angesprochen, entsteht ein vereinfachtes Bild der verschiedenen Interessen.

| Kompetenzorientierung | |
|--|---|
| Lernen als selbstorganisierter und reflektorischer Prozess | Werden den SchülerInnen Methoden zum selbstständigen Be(Weiter-)arbeiten am Thema und an sich selbst angeboten? |

Die Bearbeitung des Themas erfolgt anhand einfacher Aufgaben, wie das Unterstreichen von Argumenten, die nacheinander aufgezählt sind. Verschiedene soziale Lernformen, offene Lernarrangements und kritisches Reflektieren werden nicht angeregt. Zur Weiterarbeit am Thema und an sich selbst wird damit nicht beigetragen. [ebd. 80f]

| | |
|--|---|
| Antizipatorisches Denken und Denken in Alternativen – (un-)realistische Handlungsmöglichkeiten entwerfen | Sollen sich die SchülerInnen mit Potenzialen und Grenzen ihrer eigenen Verantwortung und Mitgestaltung auseinandersetzen? |
|--|---|

Zu vernetztem Denken durch die Beurteilung von Maßnahmen und Zusammenhängen wird nicht angehalten. Es fehlen greifbare Beispiele zur Ausbeutung von Arbeitskräften und zur Zerstörung der Umwelt, daher ist die Entwicklung von personalen Kompetenzen (wie Identifikation) schwer und der Perspektivenwechsel wird nicht angeregt. Zur Erschließung von Handlungsmöglichkeiten werden die Lernenden im Kapitel davor animiert. Sie sollen Beispiele finden, wie sich Kaufentscheidungen auswirken können. [ebd. 78f] Diese Aufgabe wäre im Anschluss an das analysierte Kapitel sinnvoll, da die Lernenden globale Zusammenhänge in ihren Überlegungen berücksichtigen könnten.

5.3 Schulbuchreihe *geo-link*

Der Inhalt ist in den ersten drei Lehrwerken in vier Themenblöcke gegliedert. Der vierte Band enthält nur drei Großkapitel. Zur Vertiefung und Anwendung des erworbenen Wissens werden am Ende jedes Themenblocks, auf zwei bis sechs Seiten Aufgaben angeboten, die «Wissen – verstehen – anwenden» genannt werden. Die Herangehensweise ist dabei differenziert, spielerisch und projektorientiert. Besonders in *geo-link 1* finden sich viele Anleitungen für Versuche und zur Herstellung von Modellen [KLAPPACHER u.a. 2008: 19, 77, 78, 97] die selbstständig durchgeführt werden können. Zur kritischen Auseinandersetzung mit Inhalten wird in *geo-link 4* vermehrt angeregt.

Die Kapitel erstrecken sich meist über zwei bis fünf Seiten und schließen mit einer Seite «Gewusst wie» ab. Diese Seite bietet Aufgabenstellungen zum Thema und einen «Checkpoint» bei dem die SchülerInnen Lernziele abhaken können. Die Kapitel enthalten teilweise auch noch Unterkapitel. Bei längeren Kapiteln wird auch zwischendurch manchmal eine «Gewusst wie»-Seite eingeschoben. Neben den klassischen Methoden der Arbeit mit Karten und Schaubildern, wird teilweise auch versucht, an der Lebensrealität der SchülerInnen anzuknüpfen. Beispielsweise sollen die SchülerInnen eine Skizze des eigenen Schulwegs anfertigen [KLAPPACHER u.a. 2008: 11] oder eine Traumstadt planen [KLAPPACHER u.a. 2009a: 32].

5.3.1 *geo-link 1*

Das erste Thema für die Feinanalyse, die Abholzung des tropischen Regenwaldes, hat in *geo-link* keine Überschrift. Das Kapitel «15. Regenwälder – Artenvielfalt und Stockwerkbau» [KLAPPACHER u.a. 2008: 55f] besteht aus zwei Seiten. Auf der ersten Seite wird der tropische Regenwald charakterisiert, auf der zweiten wird die Zerstörung thematisiert.

Das Kapitel «Ich bin ein Bananero aus Costa Rica» [Klappacher u.a. 2008:59f] thematisiert den Plantagenanbau in den Tropen und wird als zweites Thema analysiert.

Zerstörung des tropischen Regenwaldes [KLAPPACHER u.a. 2008: 56]

| Inhalt/Thema | |
|--|--|
| Raum; lokal – regional – national – global | Wird die Verwobenheit von globalen Zusammenhängen und dem Alltag der Lernenden thematisiert? |

Die globale Bedeutung des Themas wird verdeutlicht. «Die Zerstörung stellt eine Gefahr für alle Menschen dar, denn die immergrünen Regenwälder sind wichtig für das Weltklima. Ungefähr die Hälfte unseres Sauerstoffs wird hier gebildet.» [ebd.] Der Plantagenanbau von Bananen, Kautschuk, Zuckerrohr und Kaffee, Weideland und der Export von Tropenhölzern werden als Gründe für die Abholzung genannt. Export wird als «Verkauf von Waren ins Ausland» definiert, jedoch geht aus den Darstellungen nicht hervor, dass mit diesem «Ausland» auch Österreich gemeint ist und die Lernenden KonsumentInnen dieser «Waren» sind. [ebd.]

Das Buch bietet durch die Aufgabe «Besorgt euch einen Packpapierbogen und bildet Gruppen mit jeweils vier bis sechs SchülerInnen. Informiert euch über die Ursachen und Folgen der Abholzung der Regenwälder. Fertigt dann eine Regenwald-Collage an» [ebd. 58] eine Möglichkeit, einen direkten Bezug für die Lernenden ersichtlich zu machen.

| | |
|----------------------|---|
| Perspektivenvielfalt | Fließen unterschiedliche Sichtweisen ein? |
|----------------------|---|

In Bezug auf die oben genannten Gründe für die Abholzung des Regenwaldes werden keine AkteurInnen genannt. Als mitverantwortlich für die Zerstörung werden indigene Bevölkerungsgruppen dargestellt. «Die Ureinwohner betreiben Wanderfeldbau.» Auf den benötigten Flächen «wächst erst nach längerer Zeit wieder Regenwald.» [ebd. 56]

Es wird erläutert, dass «cash crops» [ebd.] für den Export angebaut werden. Wer dafür verantwortlich ist oder wohin sie exportiert werden, wird nicht erwähnt.

Dadurch, dass kaum handelnde Personen vorkommen, werden auch keine geschlechterspezifischen Rollen ergänzt. Eine gendergerechte Sprache wird ebenfalls nicht verwendet.

Die Darstellung der im Regenwald lebenden Menschen als «Ureinwohner» die «Wanderfeldbau» betreiben ist dadurch stereotypisierend, dass sie durch keine anderen Lebensweisen ergänzt wird. [ebd.] Im Prozess der Zerstörung werden sie als Mitwirkende dargestellt. In dem Abschnitt zur Zerstörung des Regenwaldes werden die Lernenden nicht zum Perspektivenwechsel angeregt.

| | |
|-------------|--|
| Komplexität | Wird Komplexität veranschaulicht ohne sie zu vereinfachen? |
|-------------|--|

Innerhalb des Kapitels werden keine Beispiele genannt, um strukturelle Phänomene zu erkennen. Auch werden Nicht-Wissen und Unsicherheit nicht erwähnt, die Zukunft aber als nicht vorhersehbar dargestellt.

Die Gefährdung der Zukunftsfähigkeit der Welt durch die Zerstörung des tropischen Regenwaldes wird thematisiert, Problemlösungen jedoch fehlen.

Auf die Bedeutung des Anbaus von Soja und Ölpalmen wird nicht eingegangen und auch Protestbewegungen werden nicht erwähnt. Quellenangaben gibt es nur für Abbildungen. [ebd. 110]

| Kompetenzorientierung | |
|--|---|
| Lernen als selbstorganisierter und reflektorischer Prozess | Werden den SchülerInnen Methoden zum selbstständigen Be(Weiter-)arbeiten am Thema und an sich selbst angeboten? |

Anhand der erwähnten Aufgabe, eine Collage zum Thema Regenwald anzufertigen, werden die SchülerInnen zum selbstständigen Arbeiten animiert. Durch die vorgeschlagene Gruppenarbeit werden sowohl offenes Arbeiten als auch Sozialkompetenzen gefördert. Eine weitere Aufgabe besteht darin, Begriffe den heimischen bzw. tropischen Regenwäldern

zuzuordnen, was auf das selbstständige Exzerpieren vorbereitet. Die angebotenen Methoden und Lernformen sind vielfältig.

Durch die Auseinandersetzung mit Ursachen und Folgen der Abholzung der Regenwälder könnten SchülerInnen persönliche Einstellungen (z.B. zum Konsum von Regenwaldprodukten) reflektieren. Konkrete Aufgabenstellungen gibt es keine. Im «Checkpoint» werden keine Lernziele in Bezug auf die Zerstörung des Regenwaldes definiert.

| | |
|--|---|
| Antizipatorisches Denken und Denken in Alternativen – (un-)realistische Handlungsmöglichkeiten entwerfen | Sollen sich die SchülerInnen mit Potenzialen und Grenzen ihrer eigenen Verantwortung und Mitgestaltung auseinandersetzen? |
|--|---|

Die Zerstörung des Regenwaldes wird durchleuchtet und die Auswirkungen auf das Weltklima erläutert. Zur Beurteilung dieses Prozesses werden die SchülerInnen nicht angehalten. Dadurch, dass sich die SchülerInnen mit den Ursachen und Folgen auseinandersetzen sollen, könnte die Entwicklung von Werthaltung und Engagement angeregt werden. Es gibt keine Auseinandersetzung mit Möglichkeiten zu politischer Partizipation oder alternativen Entwicklungswegen. Auch können die Lernenden keine eigenen Visionen entwickeln.

«Ich bin ein Bananero aus Costa Rica» [KLAPPACHER u.a. 2008:59f]

Ein Arbeiter erklärt den Weg einer Banane von der Staude bis in den Supermarkt.

| Inhalt/Thema | |
|--|--|
| Raum; lokal – regional – national – global | Wird die Verwobenheit von globalen Zusammenhängen und dem Alltag der Lernenden thematisiert? |

Der «Bananero» spricht die Lernenden direkt an und stellt einen Bezug zum Alltag der Lernenden her, denn es wird deutlich, dass es genau um die Bananen geht, die man bei uns im Supermarkt kaufen kann. Damit wird auch für die weltweite Entwicklung des Handels mit tropischen Früchten sensibilisiert.

| | |
|----------------------|---|
| Perspektivenvielfalt | Fließen unterschiedliche Sichtweisen ein? |
|----------------------|---|

Es wird ausschließlich aus der Perspektive des «Bananeros» erzählt. Er zählt als Akteure Großgrundbesitzer und Arbeiter auf. Raum um kontroverse Standpunkte zu analysieren und zu bewerten gibt es nicht.

Eine geschlechtergerechte Sprache wird nicht verwendet, doch sind auf einem Foto von der Plantage sowohl Frauen als auch Männer abgebildet.

Ein Schaubild, das den Weg der Banane in den Supermarkt illustriert, zeigt auf der Plantage dunkelhäutige, arbeitende Männer, während als Konsumentin jener Banane im Supermarkt eine weiße Frau mit Kleinkind abgebildet ist. Die unkommentierte Grafik suggeriert eine Selbstverständlichkeit der Verhältnisse.

| | |
|-------------|--|
| Komplexität | Wird Komplexität veranschaulicht ohne sie zu vereinfachen? |
|-------------|--|

Auf einer Weltkarte sollen die Lernenden im Zuge einer Aufgabe den Weg, den eine Banane von Costa Rica nach Österreich zurücklegt, einzeichnen. Anschließend können Anbauregionen von Kaffee, Kakao und Zuckerrohr eingezeichnet werden. Zur Analyse und Beurteilung wird nicht angehalten. Die Belastung von Mensch und Umwelt wird anhand der Schilderungen des «Bananero» deutlich. [ebd. 59] Alternativen werden jedoch nicht thematisiert. Im Zuge einer Aufgabe in «Wissen – verstehen – anwenden» wird sogar zum Konsum von tropischen Früchten angeregt. [ebd. 76] Thematisierung von Nicht-Wissen, Problemlösungen und Quellenangaben (ausgenommen Fotos) fehlen.

| Kompetenzorientierung | |
|--|---|
| Lernen als selbstorganisierter und reflektorischer Prozess | Werden den SchülerInnen Methoden zum selbstständigen Be(Weiter-)arbeiten am Thema und an sich selbst angeboten? |

Die SchülerInnen sollen Tätigkeiten in der Grafik, die den Weg der Banane in den Supermarkt zeigt, beschriften und die zurückgelegte Strecke dann in einer Weltkarte eintragen. Sozialkompetenzen werden nicht gefördert. Im Zuge der Fragestellung zu Perspektivenwechsel wurde bereits auf die stereotypisierende Abbildung hingewiesen. Vorurteile werden auf Grund dieses Schaubilds eher bekräftigt als dass zur kritischen Reflexion angeregt wird. Folgende Lernziele sind im «Checkpoint» angegeben: «Ich weiß, wie auf einer Bananen-Plantage gearbeitet wird.», «Ich kann den Weg der Banane von der Plantage zum Supermarkt beschreiben.» [ebd. 61]

| | |
|--|---|
| Antizipatorisches Denken und Denken in Alternativen – (un-)realistische Handlungsmöglichkeiten entwerfen | Sollen sich die SchülerInnen mit Potenzialen und Grenzen ihrer eigenen Verantwortung und Mitgestaltung auseinandersetzen? |
|--|---|

Auch in *geo-link* müssen Maßnahmen und Zusammenhänge nicht beurteilt werden. Eine Auseinandersetzung mit alternativen oder politischen Möglichkeiten findet nicht statt. Mit der Aufgabe, wie die Arbeitsabläufe verändert werden könnten, können die SchülerInnen eigene Visionen entwickeln. [ebd. 61]

5.3.2 *geo-link 2*

Im Themenblock «Leben in Ballungsräumen» werden verschiedene Städte vorgestellt. Caracas wird dabei als einziges Beispiel einer Stadt des Globalen Südens herangezogen. Anhand dieser Stadt wird die Entstehung von informellen Siedlungen geschildert.

«Caracas – Zielpunkt Stadt» [KLAPPACHER u.a. 2009a: 20-23]

Die Situation wird aus der Sicht eines Journalisten erzählt. Er besucht eine informelle Siedlung in der ein Geistlicher mit Kindern arbeitet.

| Inhalt/Thema | |
|--|--|
| Raum; lokal – regional – national – global | Wird die Verwobenheit von globalen Zusammenhängen und dem Alltag der Lernenden thematisiert? |

Das lokale Phänomen der Entstehung von informell gewachsenen Stadtteilen in Caracas wird in einen globalen Kontext gestellt, indem Bezeichnungen für informelle Wohngebiete in anderen Regionen der Welt aufgezählt werden [ebd. 21]. Ein direkter Bezug zur Lebensrealität der SchülerInnen wird nicht hergestellt.

| | |
|----------------------|---|
| Perspektivenvielfalt | Fließen unterschiedliche Sichtweisen ein? |
|----------------------|---|

Ein Journalist erzählt über einen Besuch in einer informellen Siedlung in Caracas, den er mit einem Pater, der dort arbeitet, unternimmt. Er schildert auch die Geschichte eines Jungen, der dort lebt. Andere AkteurInnen oder Konflikte werden nicht dargestellt. So wäre es beispielsweise interessant zu erfahren, wie politische VerantwortungsträgerInnen mit diesen Lebensräumen umgehen.

Eine geschlechtergerechte Sprache wird nicht verwendet. Auf Illustrationen werden Frauen mit Kleinkindern am Arm oder Rücken dargestellt, Väter mit Kindern sucht man vergeblich.

Um die Landflucht zu erklären zeigt eine Grafik Push- (Geringe Erträge, Katastrophen, Armut wobei als Illustration von Armut eine Großfamilie gezeigt wird) und Pullfaktoren (Arbeitsplätze, Bildungs- und Gesundheitssystem sowie Einkaufsmöglichkeiten). Dieses Schaubild erzeugt Stereotype von Land-StadtmigrantInnen als Opfer, die sich nur durch die Flucht in die Stadt retten können und dort das Schlaraffenland erwarten. Dazu kommt, dass als einzige Lösungsmöglichkeit für die Probleme der BewohnerInnen der informellen Siedlungen die Hilfe eines Geistlichen aus dem Globalen Norden genannt wird. Dies verstärkt die Viktimisierung der EinwohnerInnen [KLAPPACHER u.a. 2009: 20f].

| | |
|-------------|--|
| Komplexität | Wird Komplexität veranschaulicht ohne sie zu vereinfachen? |
|-------------|--|

Die Entstehung von informellen Siedlungen, wie die in Caracas, wird weltweit anhand der Landflucht erklärt. Die Erklärung: «Die Menschen erhoffen sich Geld und Wohlstand» [ebd. 22] vereinfacht die komplexen Zusammenhänge. Nicht-Wissen wird anhand der folgenden Aussage thematisiert: «Niemand weiß es genau, denn niemand weiß, wie viele Menschen in den Elendsvierteln hausen. Und es werden ständig mehr.» [ebd. 21; Hervorhebung durch die Autorin]. Mit der Verwendung der Ausdrücke «Elendsviertel» und «hausens» wird automatisches Elend und unachtsames, unhygienisches Wohnen impliziert. Die Diskursanalyse zeigt auf, dass durch Sprache Machtverhältnisse reproduziert werden [vgl. JÄGER 2001: 82ff]. Durch die Ausdrucksweise entsteht ein minderwertiges Bild von BewohnerInnen informeller Siedlungen.

Gerechte, ökologische oder zukunftsfähige Strategien in Bezug auf informelle Siedlungen werden nicht thematisiert. Die angebotene Theorie der Gründe für Land-Stadt-Migration ist veraltet und auch nicht als solche ausgewiesen.

| Kompetenzorientierung | |
|--|---|
| Lernen als selbstorganisierter und reflektorischer Prozess | Werden den SchülerInnen Methoden zum selbstständigen Be(Weiter-)arbeiten am Thema und an sich selbst angeboten? |

Methoden, die die selbstständige Bearbeitung von komplexen Aufgaben und soziale Kompetenzen fördern, werden nicht angeboten. Ebenso wenig wird explizit zur kritischen Reflexion und zu offenen Lernarrangements beigetragen.

Stattdessen sollen Push- und Pullfaktoren in einer Grafik ergänzt und die «einwohnerreichsten» Städte in einer Weltkarte eintragen werden. Außerdem werden die Lernenden dazu angeregt, sich in die Situation des Jungen oder in die Situation seiner Schwester zu versetzen und die Veränderungen im persönlichen Tagesablauf beschreiben.

| | |
|--|---|
| Antizipatorisches Denken und Denken in Alternativen – (un-)realistische Handlungsmöglichkeiten entwerfen | Sollen sich die SchülerInnen mit Potenzialen und Grenzen ihrer eigenen Verantwortung und Mitgestaltung auseinandersetzen? |
|--|---|

Die Lernenden werden anhand der Aufgabe «Versuche, dich in die Rolle von Carlo oder einer seiner Schwestern zu versetzen. Wie würde sich dein Leben verändern? Beschreibe deinen Tagesablauf!» zum Perspektivenwechsel angeregt und die Empathiefähigkeit gestärkt. Um die SchülerInnen mit den Gefühlen nicht allein zu lassen, wäre eine anschließende Anregung zur Reflexion in der (Klein-) Gruppe sinnvoll. Es auch keine Aufgaben, in denen SchülerInnen Maßnahmen und Zusammenhänge beurteilen sollen. Politische Partizipation wird nicht zum Thema gemacht. Als Alternative wird, wie bereits angemerkt, lediglich die helfende Hand des Paters angeboten. Die Lernenden haben im Zusammenhang mit informellen Siedlungen nicht direkt die Möglichkeit eigene Visionen zu entwickeln [ebd. 20ff], aber die Aufgabe «Plane deine Traumstadt!» [ebd. 32] in «Wissen – verstehen – anwenden» zum Themenblock «Leben in Ballungsräumen» bietet die Möglichkeit, der Phantasie freien Lauf zu lassen.

5.3.3 geo-link 3

Innerhalb des Themenblocks «Volkswirtschaftliche Zusammenhänge» [KLAPPACHER u.a. 2011: 96ff] wird besonders das erste Kapitel «Wie geht's der Volkswirtschaft?» für die Feinanalyse herangezogen.

Wie geht's der Volkswirtschaft? [KLAPPACHER u.a. 2011: 96ff]

| Inhalt/Thema | |
|--|--|
| Raum; lokal – regional – national – global | Wird die Verwobenheit von globalen Zusammenhängen und dem Alltag der Lernenden thematisiert? |

Für die Beurteilung der volkswirtschaftlichen Leistung Österreichs wird das Bruttoinlandsprodukt pro Kopf (BIP/Kopf) herangezogen und mit dem anderer Ländern des Globalen Nordens verglichen. [ebd. 97] Weltweite Entwicklungen werden nicht thematisiert. Der Bezug zum Alltag der Lernenden wird nicht hergestellt.

| | |
|----------------------|---|
| Perspektivenvielfalt | Fließen unterschiedliche Sichtweisen ein? |
|----------------------|---|

Innerhalb des Kapitels «Wie geht's der Volkswirtschaft» werden keine handelnden Personen oder Institutionen genannt und Konflikte nicht angesprochen. Eine geschlechtergerechte Sprache wird nicht gebraucht. Allerdings sind in den Abbildungen sowohl arbeitende Männer als auch arbeitende Frauen dargestellt. Menschen, oder (Abhängigkeits-) Verhältnisse des Globalen Süden bleiben unberücksichtigt. Auch die Bedeutung der Kolonialisierung findet in der historischen Darstellung der Konjunkturzyklen keine Erwähnung.

| | |
|-------------|--|
| Komplexität | Wird Komplexität veranschaulicht ohne sie zu vereinfachen? |
|-------------|--|

Die Berechnung des BIP wird anhand von zwei Grafiken erklärt und anschließend ein «internationaler Vergleich» angestellt, wobei ausschließlich Länder des Globalen Nordens erwähnt werden. Positiv zu bewerten ist, dass «Wirtschaftskraft» [ebd. 98] nicht auf das BIP reduziert wird. Stattdessen wird auf Leistungen, die im BIP nicht enthalten sind, wie Schattenwirtschaft und unbezahlte Hausarbeit, und auch auf Probleme der Verteilung und Vergleichbarkeit, hingewiesen. Außerdem wird betont, dass Ursachen und Auswirkungen im Konjunkturverlauf vielfältig sind und Wachstum nicht grenzenlos erfolgen kann. Dadurch wird Nicht-Wissen indirekt angesprochen, da man nicht genau weiß, welche Faktoren die Wirtschaft wie beeinflussen und wie lange sie noch wachsen kann. Quelle und Aktualität sind in der Abbildung «Das BIP/Kopf im internationalen Vergleich 2007» angegeben. [ebd. 97]

| Kompetenzorientierung | |
|--|---|
| Lernen als selbstorganisierter und reflektorischer Prozess | Werden den SchülerInnen Methoden zum selbstständigen Be(Weiter-)arbeiten am Thema und an sich selbst angeboten? |

In einer Aufgabe wird zunächst verlangt, das BIP in eigenen Worten zu beschreiben und dann grafisch darzustellen. Dann sollen die Berechnung des BIP wiedergegeben, Bilder den Wirtschaftssektoren zugeordnet, diese nach ihrem Anteil am BIP gereiht und Konjunkturphasen in einer Graphik eingezeichnet werden. Soziale oder reflektorische Kompetenzen werden innerhalb der Aufgaben nicht angesprochen. Es wird versucht die SchülerInnen anhand der Grafik «Grenzenloses Wachstum kritisch betrachtet» [ebd. 98] und der erwähnten Textpassage zur Reflexion von Wachstumsgrenzen anzuregen. Die Abbildung zeigt die Erde als Luftballon mit der Aufschrift BIP, der immer größer wird und schlussendlich zerplatzt. Als Lernziele werden allerdings lediglich «Ich kann den Begriff BIP erklären» und «Ich kann die Konjunkturphase benennen» definiert. [ebd. 99] Die Arbeitsaufträge sind vielfältig, enthalten aber keine offenen oder sozialen Elemente.

| | |
|--|---|
| Antizipatorisches Denken und Denken in Alternativen – (un-)realistische Handlungsmöglichkeiten entwerfen | Sollen sich die SchülerInnen mit Potenzialen und Grenzen ihrer eigenen Verantwortung und Mitgestaltung auseinandersetzen? |
|--|---|

Eine Stellungnahme zu angeführten wirtschaftspolitischen Maßnahmen und Zusammenhängen wird von den Lernenden nicht verlangt. Auch eine Förderung von personalen Kompetenzen oder eine Auseinandersetzung mit alternativen Wirtschaftsmodellen fehlen. Die Grenzen des Wachstums werden zwar thematisiert, die SchülerInnen aber nicht zum Weiterarbeiten am Thema animiert.

5.3.4 geo-link 4

«Leben in der ‹Einen›, vielfältigen Welt – Globalisierung» [KLAPPACHER u.a. 2009b: 96ff] heißt der Themenblock in *geo-link 4*, der sich mit weltgesellschaftlichen Herausforderungen auseinandersetzt. «Warum haben die Konzerne so viel Macht?» [KLAPPACHER u.a. 2009b: 122f] ist ein Unterkapitel von «6. Coca Cola – Bestimmen transnationale Konzerne unser Leben?» [ebd. 120ff] und stellt den Analysegegenstand. Auch werden die Anregungen zum Themenblock in «Wissen – verstehen – anwenden» [ebd. 130ff] zur Feinanalyse herangezogen.

«Warum haben die Konzerne so viel Macht?» [KLAPPACHER u.a. 2009b: 122f]

| Inhalt/Thema | |
|--|--|
| Raum; lokal – regional – national – global | Wird die Verwobenheit von globalen Zusammenhängen und dem Alltag der Lernenden thematisiert? |

Der Bezug zur Lebensrealität der SchülerInnen wird hergestellt, denn die Lernenden sollen sich in einer Aufgabe mit Konzernen auseinandersetzen, die alltägliche Produkte herstellen. Verständnis für weltweite Entwicklungen wird anhand der Einflussnahme von multinationalen Konzernen auf Staaten angestrebt. Auch wird der nationale Bezug, durch die Vorstellung der drei wertvollsten Marken in Österreich, verdeutlicht.

| | |
|----------------------|---|
| Perspektivenvielfalt | Fließen unterschiedliche Sichtweisen ein? |
|----------------------|---|

Die Interessen der Konzerne bestehen laut KLAPPACHER u.a darin, «dort Geschäfte zu machen, wo besonders hohe Gewinne zu erzielen sind.» [2009b: 122] Die Lernenden erfahren auch, dass Staaten von Konzernen unter Druck gesetzt werden können. Weitere Sichtweisen fließen anhand von Aussagen ein, die die SchülerInnen den «Geschäftsführerinnen, Käufern und Arbeiterinnen» zuordnen sollen. [ebd. 123] Im Zuge dieser Aufgabenstellung werden auch geschlechtsspezifische Rollen ergänzt, eine geschlechtergerechte Sprache verwendet und versucht, Stereotypisierungen zu vermeiden. Widerstand von Menschen aus dem Globalen Süden findet keine Erwähnung.

| | |
|-------------|---|
| Komplexität | Wird Komplexität veranschaulicht, ohne sie zu vereinfachen? |
|-------------|---|

Anhand des Coca-Cola-Konzerns werden die Machtverhältnisse multinationaler Konzerne erläutert. Die Lernenden werden durch die gestellten Aufgaben zur Analyse und Bewertung von Auswirkungen der Tätigkeiten multinationaler Konzerne animiert. Nicht-Wissen und Unsicherheit werden nicht thematisiert, die Zukunft aber auch nicht als determiniert dargestellt.

Ein Lösungsvorschlag für die Herausforderung, Arbeitsbedingungen von Menschen im Globalen Süden zu verbessern, wird anhand einer abschließenden Handlungsanweisung angeboten: «Aufgepasst und Augen auf! Sperr deine Augen und Ohren auf, wenn du kritische Stimmen zu Produkten und Marken hörst! Nimm es nicht einfach hin! Das Image ist den Unternehmen wichtig und hier kannst auch du dazu beitragen, dass die Unternehmen

gezwungen werden, für ihr positives Image etwas zu tun und die Produkte fair herstellen zu lassen – denn nur dann ist die Qualität in Ordnung.» [ebd. 122] Sachinformationen sind aktuell, Quellen nur für Abbildungen im Bildnachweis [ebd. 2] angegeben.

| Kompetenzorientierung | |
|--|---|
| Lernen als selbstorganisierter und reflektorischer Prozess | Werden den SchülerInnen Methoden zum selbstständigen Be(Weiter-)arbeiten am Thema und an sich selbst angeboten? |

Die SchülerInnen sollen Vorteile, die Multis gegenüber kleineren Unternehmen haben aufzählen, Vor- und Nachteile von Multis für die persönliche Lebenswelt analysieren, Aussagen zur Produktion den KonsumentInnen, ProduzentInnen und UnternehmerInnen zuordnen und eine Postkarte an einen Multi verfassen. [ebd. 123] In den Aufgaben «Wissen – verstehen – anwenden», werden die Herkunft von Kleidungsstücken der SchülerInnen mit Hilfe des Atlas und des Internets erforscht, Prozentrechnungen zur Verteilung des Preises bei Markenartikeln durchgeführt und Sportartikel von PUMA den Produktionsländern zugeordnet. Die vielfältigen Aufgaben tragen zur Entwicklung von Methoden-, Sozial- und reflektorischen Kompetenzen der SchülerInnen bei. [ebd. 131f] Das abwechslungsreiche Bearbeitungsangebot regt zu methodischer, sozialer und reflektorischer Kompetenzentwicklung an.

| | |
|--|---|
| Antizipatorisches Denken und Denken in Alternativen – (un-)realistische Handlungsmöglichkeiten entwerfen | Sollen sich die SchülerInnen mit Potenzialen und Grenzen ihrer eigenen Verantwortung und Mitgestaltung auseinandersetzen? |
|--|---|

Vernetztes Denken wird anhand der bereits erwähnten Aufgaben gefördert. Die Beurteilung von Maßnahmen und Zusammenhängen wird aber nicht direkt abverlangt. Auch fehlen die Anregung zum Perspektivenwechsel und persönliche Schilderungen, um beispielsweise die Situation der ausgebeuteten Arbeitskräfte fassen zu können.

Als Handlungsmöglichkeit wird die erwähnte kritische Stellungnahme zu Machenschaften von Unternehmen und das konkrete Beispiel der Postkarte vorgeschlagen. Eine Auseinandersetzung mit Alternativen oder eigenen Visionen wird nicht angeboten.

5.4 *Faszination Erde*

Der erste Band ist in acht, der zweite und dritte in fünf Themenblöcke gegliedert. Jeder Themenblock enthält einen «Workshop» der zum selbstständigen Be(Weiter-)arbeiten anregt. Zu jedem Kapitel finden sich zusätzliche Aufgaben, die meist Methodenkompetenzen wie das Lesen von Karten und Schaubildern und das Exzerpieren wichtiger Begriffe beinhalten. Teilweise wird aber auch zur Auseinandersetzung mit Handlungsmöglichkeiten angeregt: «Organisiert Mülltrennung in eurer Klasse» Auch der Bezug zur Lebensrealität wird beispielsweise anhand der Aufgaben «Untersuche die Verpackungen von Dosen- und Tiefkühlfischen: Aus Welchen Ländern kommen sie?» [ZEUGNER/ZEUGNER 2013: 81] oder «Vergleiche die Fläche des Rotterdamer Hafens mit der Fläche deines Schulortes(Wohnortes)» [ZEUGNER/ZEUGNER 2012: 83] hergestellt. Vereinzelt finden sich auch kreative Arbeitsaufträge wie «Zeichne, male oder fotografiere durch Verkehr gestörte Landschaften.» [ZEUGNER/ZEUGNER 2012: 87]

Traumreisen führen teilweise in die Kapitel ein und «Zum Nachdenken» wird innerhalb der so genannten Reflexionskästchen angeregt. Das Buch bietet keine durchgängige geschlechtergerechte Sprache an.

Zu selbstorganisiertem Lernen anhand von Lernzielen, die zu jedem Kapitel definiert werden, wird nicht angeregt. Die Einleitung zu *Faszination Erde 2* bietet den SchülerInnen eine Einstimmung und Vorschau auf die zu erwartenden Inhalte. Außerdem werden die Hintergründe des Lernens offengelegt: «Die Vielfalt unserer Erde ist oft faszinierend. Die Unterschiede in den Lebensbedingungen der Menschen können aber erschreckend groß sein. Wir sollen darüber Bescheid wissen, die Zusammenhänge verstehen. So können wir mit unserem Verhalten ein Stück mehr Fairness erreichen – in einer Welt für alle.» [ZEUGNER/ZEUGNER 2012: 4]

5.4.1 *Faszination Erde 1*

Der Themenblock «Tropen» [ZEUGNER/ZEUGNER 2011: 24ff] beinhaltet das Kapitel «Im tropischen Regenwald» [ebd.], das in verschiedene Unterkapitel geteilt ist. Der Rückgang des Regenwaldes wird in den Unterkapiteln «Brandrodung» [ZEUGNER/ZEUGNER 2011: 28], das die Auswirkungen von Brandrodungen am Beispiel Madagaskars darstellt und «Wie lange wird es den Regenwald noch geben?» [ZEUGNER/ZEUGNER 2011: 29], in dem hauptsächlich Gründe für die Zerstörung des Regenwaldes aufgezählt werden, abgehandelt. Das Kapitel «Tropen spezial – Plantagen» [ebd. 34f] setzt sich mit Anbau und Handel von tropischen Früchten auseinander.

«Brandrodung»; «Wie lange wird es den Regenwald noch geben»[ZEUGNER/ZEUGNER 2011: 28f]

| Inhalt/Thema | |
|--|--|
| Raum; lokal – regional – national – global | Wird die Verwobenheit von globalen Zusammenhängen und dem Alltag der Lernenden thematisiert? |

Der globale Kontext wird hergestellt indem auf «internationale Unternehmen» und «Staaten» verwiesen wird, die an der Zerstörung beteiligt sind. [ebd. 29] Regenwald wird für Möbelholz, Rinderherden und Ölpalmenplantagen abgeholzt. Das Palmöl dient zur Herstellung von Margarine, Süßigkeiten, Waschmittel, Seifen und Biodiesel. Ob oder inwieweit Österreich, österreichische Firmen oder österreichische KonsumentInnen verwickelt sind, wird nicht thematisiert.

| | |
|----------------------|---|
| Perspektivenvielfalt | Fließen unterschiedliche Sichtweisen ein? |
|----------------------|---|

Verschiedene AkteurInnen und Interessen werden genannt: «Große Unternehmen, aber auch Staaten und viele Bauern zerstören den Regenwald.», «Viele Menschen kommen aus den weit entfernten Städten und hoffen, durch Ackerbau und Viehwirtschaft Geld zu verdienen.» und «Internationale Unternehmen kaufen Waldgebiete, (...) um Ölpalmen anzubauen.» [ebd. 29] In Bezug auf «Weiden für Rinder» und «Tropische Edelhölzer» werden keine handelnden Akteure vorgestellt. [ebd.] Auch beim «Abbau von Bodenschätzen» [ebd.] erfährt man nicht, wer dafür verantwortlich ist. «Einheimische werden rücksichtslos vertrieben» [ebd.], heißt es jedoch. Der angesprochene Konflikt wird nochmals im Zusammenhang mit «Protesten gegen die großen Firmen, die den Regenwald ausbeuten wollen» [ebd.] erwähnt. Zur Analyse und Beurteilung dieses oder eines anderen Konflikts wird nicht angehalten.

Eine geschlechtergerechte Sprache wird nicht verwendet. Auffällige Stereotypisierungen konnten nicht festgestellt werden. Jedoch wird der, durch die Kolonialzeit negativ besetzte Begriff «Ureinwohner» [ebd.] verwendet. Erwähnung finden Menschen aus dem Globalen Süden bei Protesten der «Ureinwohnern» die «gelegentlich» Erfolg haben. [ebd.29] Das Engagement der indigenen Bevölkerung wird erwähnt und dadurch einer passiven Konstruktion von Menschen im Globalen Süden entgegengewirkt.

| | |
|-------------|--|
| Komplexität | Wird Komplexität veranschaulicht ohne sie zu vereinfachen? |
|-------------|--|

Die Zerstörung des Regenwaldes wird anhand von Madagaskar veranschaulicht und anschließend allgemeine Gründe für die Zerstörung von Regenwäldern aufgezählt. Die

Darstellung der Brandrodung in Madagaskar ist einseitig: «Um den Boden für Ackerbau und Viehwirtschaft zu nutzen, wurde der Regenwald niedergebrannt.» [ebd. 28] Hintergründe oder andere Ursachen werden nicht erwähnt. Zur Analyse oder Beurteilung des Verschwindens tropischer Wälder gibt es keine Möglichkeit.

Nicht-Wissen und Unsicherheit werden nicht thematisiert. «Alle zwei Sekunden geht ein Waldgebiet verloren, das so groß ist wie ein Fußballfeld.» [ebd.] Die Zukunft wird jedoch auch nicht als determiniert dargestellt. Mit «Wie lange wird es den Regenwald noch geben?» [ebd.] ist das Thema betitelt. Eine Auseinandersetzung mit Gefühlen der Lernenden ist nicht angedacht.

Der direkte Bezug zu den SchülerInnen fehlt. Eine Seite vorher befindet sich eine Abbildung der Comicfigur, die durch die Schulbuchreihe begleitet mit der Aussage: «Es liegt in unseren Händen, die Natur zu schützen.» [ebd. 27] und es werden der Zielgruppe bekannte Waren aus Palmöl aufgezählt, wie etwa Süßigkeiten. Ob es sich dabei um die Produkte handelt, die wir in Europa konsumieren und wie mit der Information umgegangen werden soll, wird nicht erwähnt.

| Kompetenzorientierung | |
|--|---|
| Lernen als selbstorganisierter und reflektorischer Prozess | Werden den SchülerInnen Methoden zum selbstständigen Be(Weiter-)arbeiten am Thema und an sich selbst angeboten? |

Die SchülerInnen sollen tropische Regenwälder auf einer Weltkarte visualisieren, Gründe für die Zerstörung des Regenwaldes wiedergeben und die Begriffe «tropische Edelhölzer, Brandrodung, gerodete Flächen» [ZEUGNER/ZEUGNER 2011: 29] erklären.

Sozialkompetenzen werden innerhalb der Aufgaben nicht angesprochen. Es kann sein, dass die Fähigkeit zu reflektieren, indirekt durch die Anführung der Gründe für die Zerstörung des Regenwaldes angeregt wird. Direkte Aufgaben, beispielsweise zur Reflexion von Konsumverhalten, werden nicht gestellt. Offene, vielfältige Methoden werden nicht angeboten.

| | |
|--|---|
| Antizipatorisches Denken und Denken in Alternativen – (un-)realistische Handlungsmöglichkeiten entwerfen | Sollen sich die SchülerInnen mit Potenzialen und Grenzen ihrer eigenen Verantwortung und Mitgestaltung auseinandersetzen? |
|--|---|

Einige Gründe für die Zerstörung und auch Argumente für den Erhalt des Regenwaldes werden aufgezeigt. Es gibt jedoch keine Aufgabe, die die Lernenden zum Beurteilen anhält. Empathiefähigkeit kann hergestellt werden, wenn ein direkter Bezug zum Thema besteht – dieser

fehlt jedoch. Durch die Anmerkung «Langfristig gesehen könnten wir aus der Erforschung des Regenwaldes und seiner Geheimnisse viel lernen und davon profitieren – wenn es den Regenwald dann noch gibt.» [ebd.] soll eine kritische Auseinandersetzung mit der Zerstörung des Regenwaldes angeregt werden.

Eine Auseinandersetzung mit alternativen Entwicklungswegen, persönlichen Handlungsmöglichkeiten oder Visionen findet nicht statt. Es wird nicht zum Perspektivenwechsel angeregt. Im «Workshop» zum Thema Regenwald werden Anknüpfungspunkte verschiedener Unterrichtsfächer mit dem Thema «Regenwald» angeboten und dadurch vernetztes Denken angeregt. [ebd. 31]

«Tropen spezial: Plantagen» [ZEUGNER/ZEUGNER 2011: 34f]

| Inhalt/Thema | |
|--|--|
| Raum; lokal – regional – national – global | Wird die Verwobenheit von globalen Zusammenhängen und dem Alltag der Lernenden thematisiert? |

Eine Aufgabenstellung hält die SchülerInnen dazu an, die Herkunft von Kaffee, Kakao, Pfeffer und Vanille zu überprüfen. Damit wird ein Zusammenhang zwischen dem Alltag der Lernenden und dem Thema hergestellt. [ebd. 35]

| | |
|----------------------|---|
| Perspektivenvielfalt | Fließen unterschiedliche Sichtweisen ein? |
|----------------------|---|

Die AkteurInnen, die vorgestellt werden, sind «Plantagenbesitzer», «Arbeiter», «Transportunternehmer» und «Händler». [ebd. 34f] Anregungen zur Analyse oder Beurteilung verschiedener Interessen gibt es nicht. Geschlechterspezifische Rollen werden nicht ergänzt, Bild und Text zeigen ausschließlich Männer.

Die Information «Wer Produkte kauft, die als ‹fair gehandelt› gekennzeichnet sind, unternimmt etwas gegen die Ausbeutung der Arbeitskräfte.» [ebd. 34] bietet den Lernenden eine Alternative zum Konsum von Mensch und Umwelt belastenden Tropenfrüchten. Gleichzeitig geht von ihr jedoch eine passive Konstruktion der Arbeitskräfte aus. Dadurch, dass keine Initiativen aus dem Globalen Süden gezeigt werden, entsteht ein viktimisierendes Bild.

| | |
|-------------|--|
| Komplexität | Wird Komplexität veranschaulicht ohne sie zu vereinfachen? |
|-------------|--|

Anhand von Bananen und Kaffee werden der Anbau von tropischen Früchten in Plantagen und ihr Export nach Europa demonstriert. Eine Aufgabe regt die SchülerInnen dazu an, Länder, in

denen Bananen, Kaffee und Zuckerrohr wachsen, im Atlas zu lokalisieren. Nicht-Wissen wird nicht thematisiert. Anhand des «Fairen Handels» wird eine Möglichkeit für gerechte und ökologische Problemlösung angeboten. Sachinformationen sind aktuell, Quellen werden bei Illustrationen angegeben. [ebd.]

| Kompetenzorientierung | |
|--|---|
| Lernen als selbstorganisierter und reflektorischer Prozess | Werden den SchülerInnen Methoden zum selbstständigen Be(Weiter-)arbeiten am Thema und an sich selbst angeboten? |

Die bereits erwähnten Aufgaben tragen zur Entwicklung von Methodenkompetenzen bei. Außerdem sollen wichtige Begriffe exzerpiert werden. Sozial- und Reflexionskompetenzen werden nicht direkt angesprochen. Ein Nachdenken über den Konsum von tropischen Früchten soll anhand des Textes angeregt werden. Lernziele sind keine angegeben.

Methodenvielfalt ist durch die unterschiedlich gestellten Aufgaben gegeben: Ein Rätsel, die Untersuchung von Verpackungen sowie Atlasarbeit werden angeboten. Verschiedene Sozialformen und offene Lernarrangements fehlen.

| | |
|--|---|
| Antizipatorisches Denken und Denken in Alternativen – (un-)realistische Handlungsmöglichkeiten entwerfen | Sollen sich die SchülerInnen mit Potenzialen und Grenzen ihrer eigenen Verantwortung und Mitgestaltung auseinandersetzen? |
|--|---|

Das Beurteilen von Maßnahmen und Zusammenhängen, die Entwicklung von Selbstvertrauen, Empathiefähigkeit und Perspektivenwechsel werden nicht angeregt. Methoden zur selbstständigen Erschließung von Handlungsmöglichkeiten fehlen. Eine Auseinandersetzung mit dem alternativen Weg «Fairtrade» findet nicht statt. Auch gibt es keinen Raum für die Entwicklung eigener Visionen. [ebd. 34ff]

5.4.2 Faszination Erde 2

Das Kapitel «Städte in Entwicklungsländern» [ZEUGNER/ZEUGNER 2013a: 32ff] das im Themenblock «Leben in Ballungsräumen» [ebd. 14ff] verortet ist, teilt sich in mehrere Unterkapitel, wobei sich die Feinanalyse auf die Unterkapitel «Slums – extreme Wohnbedingungen» [ebd. 34] und «Slums of hope – Hoffnung auf Verbesserung» [ebd. 35] sowie die Einleitung [ebd. 32f] konzentriert.

«Slums – extreme Wohnbedingungen» [Zeugner 2013a: 34]; «Slums of hope –
Hoffnung auf Verbesserung» [ZEUGNER 2013a: 35]

| Inhalt/Thema | |
|--|--|
| Raum; lokal – regional – national – global | Wird die Verwobenheit von globalen Zusammenhängen und dem Alltag der Lernenden thematisiert? |

Ein Bezug zur Lebensrealität der SchülerInnen wird nicht hergestellt. Ausgehend von der Situation in Dhaka wird die Situation weltweit beschrieben. «Weltweit lebt derzeit etwa ein Drittel der Einwohner von Städten in Slums oder unter ähnlich schlechten Bedingungen – das sind rund 1 Milliarde Menschen.» [ebd. 35]

| | |
|----------------------|---|
| Perspektivenvielfalt | Fließen unterschiedliche Sichtweisen ein? |
|----------------------|---|

Es wird indirekt kurz das Interesse von ArbeitgeberInnen angesprochen. «Manche arbeiten und schlafen abwechselnd auf denselben paar Quadratmetern. Auf Märkten ist das sogar erwünscht. Ratten und Diebe haben dadurch schlechtere Chancen auf Beute.» [ebd. 34] Die Interessen der Stadtverwaltung und der BewohnerInnen informeller Siedlungen werden folgendermaßen charakterisiert: «Durch die Zusammenarbeit von Stadtverwaltung und Slumbewohnern können «Slums of hope» entstehen.» [ebd. 35]

Konflikte werden keine dargestellt. Die Darstellung der «Slums of hope» erfolgt ohne Diskussion der Schwierigkeiten, die in diesen Lebensräumen auftreten können. Das kann den Anschein erwecken, dass die BewohnerInnen informeller Stadtteile nur «wollen» müssen, dann können sie ihre Siedlung in ein Wohngebiet mit formeller Infrastruktur umwandeln.

Eine geschlechtergerechte Sprache wird nicht verwendet. Abgebildete Arbeiter sind männlich. Die Argumente «Großfamilie schwer zu ernähren» und «verlockende Geschäfte und Warenhäuser» [ebd. 32] sollen Landflucht begründen. Dies ist stereotyp und vereinfachend dargestellt.

| | |
|-------------|---|
| Komplexität | Wird Komplexität veranschaulicht, ohne sie zu vereinfachen? |
|-------------|---|

Ausgehend von der Situation in Bangladesch wird über informelle Siedlungen weltweit berichtet. Zur Analyse und Beurteilung der Situation wird nicht angeregt. Die Unsicherheit von EinwohnerInnen informeller Wohngebiete wird thematisiert. Nicht-Wissen und die Gefühle der Lernenden finden keinen Raum. Die Lage der Menschen in informellen Siedlungen wird nicht als Herausforderung für die Weltgesellschaft dargestellt. Als Lösungsmöglichkeit

werden die «slums of hope» vorgestellt. Wie gerecht, ökologisch oder zukunftsfähig dieser Ansatz ist, kann nicht beurteilt werden. [vgl. ZEUGNER/ZEUGNER 2013a: 32ff] Wie in der vorangegangenen Frage bereits erläutert, findet sich die veraltete Darstellung der Push- und Pullfaktoren als Migrationstheorie, dass beispielsweise Großfamilien, die schwer zu ernähren sind, Ursachen für Landflucht sind [ebd. 32]. Umweltschutz oder (Un-) Gerechtigkeit werden nicht thematisiert.

| Kompetenzorientierung | |
|--|---|
| Lernen als selbstorganisierter und reflektorischer Prozess | Werden den SchülerInnen Methoden zum selbstständigen Be(Weiter-)arbeiten am Thema und an sich selbst angeboten? |

Die Aufgaben tragen insofern zur Entwicklung von Methodenkompetenzen bei, als dass Informationen einer Grafik entnommen und ein Diagramm erweitert werden sollen.

Soziale Kompetenzen werden nicht gefördert. Wertende Aussagen über die Lebensbedingungen der anderen werden getroffen. «So bleibt für viele Familien nur der Bahndamm, wo Familien dicht aneinander gereiht in etwa vier Quadratmeter kleinen Hütten «leben».» [ebd. 34] Die Hervorhebung des Wortes «leben» spricht den genannten Familien ihre Menschlichkeit ab. Ebenso wird über ihren selbst erschaffenen Wohnraum geurteilt: «In der Überschwemmungszeit ist diese «Wohnung» lebensgefährlich.» Dies ist also kein differenzierter Gebrauch von Sprache. Es gibt keine Anregungen zur Reflexion von persönlichen Einstellungen, Meinungen, Werthaltungen und Vorurteilen.

| | |
|--|---|
| Antizipatorisches Denken und Denken in Alternativen – (un-)realistische Handlungsmöglichkeiten entwerfen | Sollen sich die SchülerInnen mit Potenzialen und Grenzen ihrer eigenen Verantwortung und Mitgestaltung auseinandersetzen? |
|--|---|

Informelle Siedlungen und eine Möglichkeit sie in formelle zu «verwandeln» werden beschrieben, eine Beurteilung dieser wird von den SchülerInnen nicht verlangt.

Empathie-Fähigkeit soll anhand von Darstellungen der Lebensbedingungen in informell errichteten Wohnräumen entwickelt werden. Es gibt keine Auseinandersetzung mit Möglichkeiten zu Engagement oder politischer Partizipation. Als Alternative werden «Slums of hope» [ebd. 35] vorgestellt. Es gibt keine Möglichkeit eigene Visionen zu entwickeln.

5.4.3 Faszination Erde 3

Im Themenblock «Wirtschaft» [ZEUGNER/ZEUGNER 2013b: 76ff] werden privat- und volkswirtschaftliche Angelegenheiten abgehandelt. Das Kapitel «Volkswirtschaft» [ebd. 84f] ist Gegenstand der Feinanalyse.

«Volkswirtschaft» [ZEUGNER/ZEUGNER 2013b: 84f]

| Inhalt/Thema | |
|--|--|
| Raum; lokal – regional – national – global | Wird die Verwobenheit von globalen Zusammenhängen und dem Alltag der Lernenden thematisiert? |

Es werden weltbewegende Entwicklungen angeführt, die jeweils volkswirtschaftliche Hochkonjunktoren injiziert haben. Dadurch wird indirekt deutlich, dass lokale Ereignisse, wie Erfindungen, globale Auswirkungen haben können. Weltweite Entwicklungen, wie die Beeinflussung der Volkswirtschaften durch den Kolonialismus, finden keine Erwähnung. Im Informationskästchen «Gut zu wissen» wird unter dem Titel «Die Wirtschaft sind wir alle» der Bezug zwischen dem Alltag der SchülerInnen und der Bedeutung von Wirtschaft hergestellt. [ebd. 84] Auf einem Foto einer Einkaufsstraße sind «Teile der Wirtschaft» markiert, die SchülerInnen sollen in einer Aufgabe diese benennen. [ebd. 84f]

Es wird versucht, Auswirkungen auf die Lebensrealität der Lernenden miteinzubeziehen. «In unserer Gesellschaft sind Wohlstand und Lebensqualität abhängig von der Wirtschaft: Erlebt die Wirtschaft einen Aufschwung, steigt unser Wohlstand. Bei einem Wirtschaftsabschwung sinkt unser Wohlstand.» [ebd. 85] Welche Auswirkungen dies konkret auf den Alltag haben kann, wird nicht thematisiert.

| | |
|----------------------|---|
| Perspektivenvielfalt | Fließen unterschiedliche Sichtweisen ein? |
|----------------------|---|

Anhand der Aussage «Die Europäische Union (EU), der Staat Österreich, die Bundesländer und die Gemeinden beeinflussen die Wirtschaft und ihre Entwicklung.» [ebd. 87] entsteht der Eindruck, dass nur die EU und die österreichischen Gebietskörperschaften auf die Wirtschaft einwirken. Als Beispiele für die Interessen des Staates werden lediglich die Ankurbelung der Wirtschaft während einer Rezession anhand von Steuersenkungen oder die Einschränkung des Autoverkehrs durch Treibstoffsteuererhöhung genannt. Kontroverse Standpunkte werden nicht dargestellt. Die in einem Betrieb abgebildeten Arbeiter sind männlich, eine geschlechtergerechte Sprache wird ebenfalls nicht verwendet. Perspektiven aus dem Globalen Süden werden nicht erwähnt.

| | |
|-------------|--|
| Komplexität | Wird Komplexität veranschaulicht ohne sie zu vereinfachen? |
|-------------|--|

Anhand eines Beispiels wird «Wertschöpfung» erklärt, in einer Aufgabe sollen weitere Beispiele dafür gefunden werden. [ZEUGNER/ZEUGNER 2013b: 85] Im Zuge der Beantwortung der vorherigen Frage wurde bereits erwähnt, dass Wohlstand und Lebensqualität von wirtschaftlicher Entwicklung abhängig sind und die staatliche Lenkung die Wirtschaft beliebig beeinflussen kann. Diese Darstellungen zeichnen ein vereinfachendes Bild. Die Frage «Kann die Wirtschaft ständig wachsen?», steht am Beginn eines «Zum Nachdenken»- Abschnitts. [ebd.] Thematisiert werden die Vernachlässigung von Mensch und Umwelt durch «die Wirtschaft» und Wachstumsgrenzen. [ebd.] Quellen sind keine angeführt. Es ist angegeben, dass die Zahlen der Tabelle zum BIP von 2009 sind. [ebd. 84]

| Kompetenzorientierung | |
|--|---|
| Lernen als selbstorganisierter und reflektorischer Prozess | Werden den SchülerInnen Methoden zum selbstständigen Be(Weiter-)arbeiten am Thema und an sich selbst angeboten? |

Die SchülerInnen sollen in einer Tabelle das BIP/Kopf für Österreich berechnen und mit anderen Staaten des Globalen Nordens vergleichen. In einer anderen Aufgabe wird verlangt die Informationen, die in der Grafik zu den Wirtschaftswellen abzulesen sind, auszuformulieren. [ebd. 85] Zum Erwerb von sozialen und reflektorischen Kompetenzen wird innerhalb der Aufgaben nicht angeregt. Anhand der bereits erwähnten Wachstumsgrenzen soll «Zum Nachdenken» angeregt werden.

Folgende Lernziele finden sich zum analysierten Kapitel innerhalb des «Workshops», der eine «Checkliste zur Wirtschaft» anbietet: «Ich weiß wie Angebot und Nachfrage den Markt steuern», «Ich kann die Phasen der Konjunktur beschreiben», «Ich kann Daten zum Bruttoinlandsprodukt (...) interpretieren.» [ebd. 83]

Verschiedene Methoden werden angeboten, alternative Lernformen und offene Lernarrangements sind nicht vorgesehen. [ebd. 84f]

| | |
|--|---|
| Antizipatorisches Denken und Denken in Alternativen – (un-)realistische Handlungsmöglichkeiten entwerfen | Sollen sich die SchülerInnen mit Potenzialen und Grenzen ihrer eigenen Verantwortung und Mitgestaltung auseinandersetzen? |
|--|---|

Die Regeln denen die Wirtschaft folgt sollen nicht hinterfragt werden. Auch spielt der Erwerb von personalen Kompetenzen keine Rolle. Die Perspektive aus der volkswirtschaftliche Zusammenhänge betrachtet werden, bleibt stets die Gleiche. Alternative Möglichkeiten und Visionen werden ausgeklammert.

5.4.4 Hölzel-GW Faszination Erde 4

„Leben in der ‚einen Welt‘“ heißt der Themenblock, der sich mit Veränderungen im Zuge einer zunehmend globalisierten Welt auseinandersetzt und auch die globale Verantwortung anspricht. Das Wirken multinationaler Konzerne wird in „Der globale Handel“ (ZEUGNER 2008: 114f), ein Unterkapitel von „Die Welt – ein globales Dorf?“, dargestellt. Daher ist dieses Unterkapitel Gegenstand der Feinanalyse.

«Der globale Handel» [ZEUGNER 2008: 114f]

| Inhalt/Thema | |
|--|--|
| Raum; lokal – regional – national – global | Wird die Verwobenheit von globalen Zusammenhängen und dem Alltag der Lernenden thematisiert? |

Anhand des Beispiels Coca-Cola als Multinationaler Konzern und Produkten wie Textilien aus Indien wird versucht einen Bezug zwischen globalem Handel und dem Alltag der SchülerInnen herzustellen. Globale und lokale Auswirkungen der Globalisierung werden thematisiert.

| | |
|----------------------|---|
| Perspektivenvielfalt | Fließen unterschiedliche Sichtweisen ein? |
|----------------------|---|

Die Interessen der Konzerne werden nicht eindeutig dargestellt. So heißt es, dass «die Arbeitskraft der Menschen in den Entwicklungsländern ausgebeutet wird» [ebd. 114], damit wird ein nicht menschenrechtskonformes Vorgehen von Seiten multinationaler Unternehmen impliziert. Auf der nächsten Seite wird die Situation jedoch relativiert: «Die meisten von ihnen handeln den Gesetzen entsprechend korrekt. Durch den wachsenden Konkurrenzdruck sehen sie sich aber gezwungen, Kosten zu sparen, wo immer es nur möglich ist.» [ebd. 115]

Die Lernenden erfahren, dass Länder des Globalen Südens steuerliche Vorteile und die Missachtung von ArbeitnehmerInnenrechten gewähren, da die Unternehmen Kapital und Arbeit ins Land bringen.

Die Sichtweisen von GlobalisierungsbefürworterInnen, die in ihr die Schaffung von Arbeitsplätzen im Globalen Süden sehen, und von GlobalisierungsgegnerInnen, die «menschenunwürdige» Arbeitsbedingungen im Globalen Süden und den Arbeitsplatzverlust im Globalen Norden befürchten, werden vorgestellt. [ebd. 115]

Die Situation jener Frauen, welche 80% der ArbeiterInnen in «Sonderwirtschaftszonen» bilden, wird thematisiert. Eine geschlechtergerechte Sprache wird nicht verwendet. Stereotypisiert werden Menschen im Globalen Süden durch die dargestellte passive Haltung, Ausweglosigkeit und Abhängigkeit von den multinationalen Konzernen.

| | |
|-------------|--|
| Komplexität | Wird Komplexität veranschaulicht ohne sie zu vereinfachen? |
|-------------|--|

Als Beispiel für ein multinationales Unternehmen wird am Anfang des Kapitels kurz Coca-Cola genannt. Dessen Unternehmensgeschichte, eine Übersicht von weiteren großen Unternehmen, sowie Aufgaben zur Bearbeitung von Herkunftsnachweisen und Zuordnung von Marken zu einem Global Player folgen im nächsten Kapitel. [ebd. 166f]

Wie bereits erwähnt wird der Konkurrenzdruck als Entschuldigung für Ausbeutungsverhältnisse verwendet. Dies schafft ein vereinfachendes Bild weitaus komplexerer Zusammenhänge. Auch die vorgestellten Alternativen zu «Ausbeutung der Ressourcen jeder Art» simplifizieren die Situation: «Verantwortung wahrnehmen: global denken – regional handeln» mit dem Beispiel «Äpfel aus der Region kaufen» [ebd. 114] und «Die Lösung liegt bei den Regierungen, indem sie auf die Einhaltung der Arbeitsgesetze achten, und bei den Multis selbst.» [ebd. 115]

| Kompetenzorientierung | |
|--|---|
| Lernen als selbstorganisierter und reflektorischer Prozess | Werden den SchülerInnen Methoden zum selbstständigen Be(Weiter-)arbeiten am Thema und an sich selbst angeboten? |

Das Verständnis für Wirtschaftskarten wird in den Aufgaben geübt, ansonsten wird nicht zu Methodenkompetenzen beigetragen. Auch soziale Kompetenzen werden in den Aufgaben nicht gefördert. Innerhalb eines «Zum Nachdenken»-Textes mit dem Titel «Global denken – regional handeln» wird versucht zur kritischen Reflexion anzuregen.

| | |
|--|---|
| Antizipatorisches Denken und Denken in Alternativen – (un-)realistische Handlungsmöglichkeiten entwerfen | Sollen sich die SchülerInnen mit Potenzialen und Grenzen ihrer eigenen Verantwortung und Mitgestaltung auseinandersetzen? |
|--|---|

Die Bewertung von Handlungsweisen wird nicht veranlasst. «Zum Nachdenken» soll auch zur Entwicklung personaler Kompetenzen beitragen. Aber auch bei ZEUGNER ist die Ausführung fassbarer Beispiele rar. Ein Bild zeigt Arbeiterinnen in einer vietnamesischen Textilfabrik. Abgesehen von der Anregung zum Konsum von lokalen Produkten fehlt die Betrachtung von Partizipationsmöglichkeiten.

5.5 Zusammenführungen

Im vorangegangenen Abschnitt wurden die Ergebnisse der Analyse nach Schulbuchreihen geordnet abgehandelt. Anschließend werden nun die analysierten Schulbuchkapitel verglichen und zusammengefasst.

5.5.1 Zusammenführung 1. Klasse

In der ersten Klasse wurde zunächst die Bedrohung des tropischen Regenwaldes untersucht und außerdem auf den Plantagenanbau in den Tropen eingegangen.

Zerstörung des tropischen Regenwaldes

Der Bezug zwischen dem lokalen Phänomen der Abholzung des Regenwaldes und der globalen Auswirkung auf das Weltklima wird in *unterwegs 1* und *geo-link 1* innerhalb der analysierten Kapitel hergestellt. In *Faszination Erde 1* wird am Anfang des Großkapitels «Tropen» auf die Bedeutung des Regenwaldes für das Klima hingewiesen [vgl. ZEUGNER/ZEUGNER 2011: 24].

In den Büchern werden kaum Verantwortliche an der Zerstörung genannt. Sowohl in *geo-link 1* als auch in *unterwegs 1* werden keine AkteurInnen genannt. Am ehesten gibt *Faszination Erde 1* eine Antwort auf die Frage, wer die handelnden Personen oder Institutionen sind. Auffällig ist, dass die Rolle Österreichs in keinem der Kapitel diskutiert wird.

Die indigene Bevölkerung wird teils als Leidtragende und teils als Mitbeteiligte an der Zerstörung dargestellt. Dabei wird meist ein passives, homogenisierendes Bild gezeichnet. Nur in *Faszination Erde 1* treten Menschen als protestierende und damit handelnde AkteurInnen auf. Positiv ist auch die exemplarische Darstellung der Situation einer

bestimmten Bevölkerungsgruppe in *unterwegs 1*. Außerdem wird auch innerhalb dieser Gruppe differenziert und der Ausdruck «UreinwohnerInnen» vermieden. Jedoch wird durch die Formulierung «stirbt aus» ein passives Bild konstruiert.

In *unterwegs 1* und *Faszination Erde 1* wird zwar versucht die Komplexität des Themas anhand von Beispielen zu veranschaulichen und strukturelle Phänomene aufzuzeigen, allerdings werden die Lernenden nicht zur Beurteilung eingeladen. Die Lernenden werden in allen drei Büchern mit den drastischen Schilderungen alleine gelassen – Gefühle oder Lösungsmöglichkeiten werden nicht thematisiert. Irritierend ist, dass eines der wichtigsten Regenwaldexportgüter, Soja, nicht angesprochen wird. Soja wäre gut geeignet, um eine Beziehung zum Alltag der Lernenden herzustellen, wenn man bedenkt, dass es beispielsweise in allen tierischen Produkten, auf Grund der Verwendung als Futtermittel, enthalten ist. Positiv zu bemerken ist, dass in *Faszination Erde 1* Ölpalmenplantagen, die immerhin ein Sechstel der Regenwaldrodungen ausmachen, erwähnt werden. Auch Palmöl dient als Grundlage zahlreicher Produkte, die im täglichen Gebrauch verwendet werden. Auf den Seiten, die die Zerstörung thematisieren, fehlt jedoch die Erwähnung oder Erarbeitung von Alternativen.

Zur Entwicklung von Methodenkompetenzen, wie Exzerpieren und Recherchieren, wird in allen drei Werken beigetragen. Aber nur in *geo-link 1* werden selbstständiges Weiterarbeiten, soziale Kompetenzen und offene Lernarrangements, anhand der Anregung zu einer Gruppenarbeit, bei der Informationen über Ursachen und Folgen der Zerstörung eingeholt und bearbeitet werden sollen, gefördert. Anregungen zur reflexiven Auseinandersetzung mit persönlichen Einstellungen finden sich in keinem Buch. Und auch Lernziele zum Thema sind für die SchülerInnen nicht ausgewiesen.

Vernetztes Denken wird zwar teilweise durch die dargestellten Auswirkungen der Regenwaldzerstörung angeregt. Jedoch fehlen der direkte Bezug zu den Lernenden und die Auseinandersetzung mit Alternativen. Dadurch wird es schwierig, Verstrickungen zu erkennen, personale Kompetenzen wie Engagement zu entwickeln und die Perspektive zu wechseln.

Plantagen in den Tropen

Ein weiteres Kapitel, das in den Büchern der 5. Schulstufe untersucht wurde, ist der Anbau und Export von tropischen Früchten. Die Verwobenheit des Alltags der Lernenden wird in *geo-link 1* durch den nachgezeichneten Weg der Banane in den Supermarkt und in *Faszination Erde 1* anhand der Anregung zur Untersuchung der Herkunft alltäglicher Produkte deutlich.

Unterwegs 1 und *geo-link 1* präsentieren die Sicht der ArbeiterInnen. Trotzdem wird die viktimisierende Darstellung der Menschen des Globalen Südens nicht überwunden. Damit wird impliziert, dass die Menschen aus dem Globalen Norden handeln können, indem sie

Fairtrade-Produkte kaufen, und dadurch die Situation verbessern.

Besonders auffällig ist eine Illustration in *geo-link 1*. Sie homogenisiert dunkelhäutige Menschen als für hellhäutige arbeitend. Diese selbstverständliche Darstellung globaler Arbeitsteilung birgt die Gefahr, sie einfach als gegeben hinzunehmen, und lässt wenig Raum für Reflexion. Gleichzeitig ist die Person im Supermarkt weiblich, was die Rollenzuschreibung der Frau im Haushalt festigt.

In den Büchern entsteht ein einseitiges Bild. *Unterwegs 1* und *Faszination Erde 1* stellen «Fairen Handel» als einzige Alternative dar. In *geo-link 1* werden die negativen Auswirkungen des Plantagenanbaus auf Mensch und Umwelt nicht zur Diskussion gestellt. Eine Auseinandersetzung mit Potentialen und Grenzen des «Fairen Handels», alternative Entwicklungsmöglichkeiten oder eigene Visionen finden keinen Raum.

Methodenkompetenzen, wie der Umgang mit Orientierungshilfen, werden in allen drei Werken gefördert. Offene Lernformen und selbstorganisiertes Lernen finden hingegen keine Erwähnung. Ebenso wenig wird antizipatorisches Denken und Denken in Alternativen gefördert.

5.5.2 Zusammenführung 2. Klasse

Das untersuchte Thema der sechsten Schulstufe sind informelle Siedlungen. Die räumlichen Bezüge werden bei allen AutorInnengruppen gleich dargestellt: Ausgehend von einem lokalen Phänomen wird ein globales beschrieben. In *Faszination Erde 2* und *unterwegs 2* wird angegeben, dass rund eine Milliarde Menschen informale Lebensräume besiedeln. Es wird nicht thematisiert, wie die Lebenslage der SchülerInnen mit jener der Menschen in informell gewachsenen Wohngebieten in Verbindung steht.

Die Situation in informellen Stadtteilen wird in *unterwegs 2* und *geo-link 2* sehr einseitig geschildert. Es fließen kaum unterschiedliche Sichtweisen ein. In *Faszination Erde 2* wird versuchen ein etwas differenzierteres Bild zu zeichnen, indem eine lokale Initiative vorgestellt wird, bei der BewohnerInnen und Stadtregierung informelle in formelle Siedlungen umwandeln.

Als einzige Ursache für die Entstehung von informellen Siedlungen wird Land-Stadt-Migration genannt. In allen drei Büchern findet sich dieselbe Grafik zur Erklärung der Landflucht, die komplexe Zusammenhänge vereinfacht und stereotype Sichtweisen stärkt: Dargestellte Pushfaktoren sind Naturkatastrophen und maschinell ersetzte Arbeitskräfte. Der dritte und letzte Faktor ist «Großfamilie schwer zu ernähren» in *Faszination Erde 2* und *unterwegs 2*. Noch drastischer ist die Erklärung in *geo-link 2*, die die Großfamilie als Grund für Armut anführen. Folgende Pullfaktoren werden genannt: Arbeitsplätze, höhere Löhne,

Bildungs- und Gesundheitssystem und «verlockende Geschäfte und Warenhäuser». Anhand des dritten Pushfaktors wird die Situation als selbstverschuldet dargestellt. Die Kausalitätskette ist verkehrt – auf Grund der Armut und fehlenden Sozialleistungen sind oft Kinder die einzige Altersvorsorge. Auch die Nennung von Einkaufsmöglichkeiten in der Stadt als Hauptmotiv vom Land wegzuziehen, ist trivialisierend.

Der Inhalt wird mit verschiedenen Methoden bearbeitet. Ein Weiterarbeiten am Thema findet nicht statt. Auch kommt das Arbeiten an sich selbst zu kurz. Durch die Verwendung von wertenden Begrifflichkeiten wie «Slum» und «Elendsviertel» wird nicht zu einem differenzierten Sprachgebrauch beigetragen.

Positiv ist, dass in allen Werken Aufgaben Einzug gefunden haben, die den Perspektivenwechsel fördern. (In *Faszination Erde 2* [2013: 43] ist die Aufgabe in einem Extrakapitel zu Straßen-kinder zu finden.)

5.5.3 Zusammenführung 3. Klasse

In der dritten Klasse war die Darstellung der österreichischen Volkswirtschaft Gegenstand der Feinanalyse. Das Verständnis für globale ökonomische Relationen wird in keiner der Darstellungen deutlich. In dem Kapitel entsteht der Eindruck die nationalen Ökonomien wären vom Weltgeschehen unabhängig. Auch wenn in der dritten Klasse Österreich schwerpunktmäßig behandelt wird, sollten die «weltweiten Verflechtungen der österreichischen Wirtschaft» [BMUKK 2000: 4] erkannt werden. Diesem Anspruch werden die untersuchten Kapitel nicht gerecht.

Die Sozialpartnerschaft wird in *unterwegs 3* erwähnt, ansonsten werden in den Kapiteln vorrangig die Interessen des Staates genannt. Geschlechtergerechte Sprache wird in keinem Werk verwendet. Nur in *unterwegs 3* wird bei Abbildungen auf eine Gleichbehandlung der Geschlechter geachtet. Perspektiven aus dem Globalen Süden werden nicht angeführt. Bei der Darstellung historischer Impulse für Wirtschaftswachstum fehlen koloniale Zusammenhänge. Inwieweit Wirtschaften des Globalen Nordens und damit auch Österreich von der Ausbeutung des Globalen Südens profitiert haben/profitieren wird nicht thematisiert. Im Kapitel zum Haushaltsbudget ist in *Faszination Erde 3* eine Abbildung einer Mutter und ihrem Kind mit der Bildunterschrift, dass eine Milliarde Menschen mit weniger als einem Euro pro Tag auskommen müssen. Diese Darstellung lädt dazu ein, sich über armutsgefährdete Personengruppe wie Alleinerziehende Gedanken zu machen, allerdings findet solch eine Auseinandersetzung mit dem Foto oder der Aussage im Buch nicht statt. Es wird tendenziell ein eurozentristisches Bild von «Wirtschaft» gezeichnet.

Ein simplifiziertes Bild von wirtschaftlichen Zusammenhängen entsteht in *unterwegs 3* und *Faszination Erde 3*. In *Faszination Erde 3* und *geo-link 3* werden Wachstumsgrenzen thematisiert. Eine Auseinandersetzung mit Empfindungen der Lernenden gibt es nicht.

Die Methoden in *unterwegs 3* sind sehr einseitig, *geo-link 3* und *Faszination Erde 3* präsentieren ein vielfältigeres Angebot und versuchen auch die SchülerInnen zur kritischen Reflexion von Wirtschaftswachstum zu animieren. *geo-link 3* regt sogar zur kreativen Auseinandersetzung mit Wirtschaft an. Jedoch fehlt auch bei ihnen die soziale Komponente. Potentialen und Grenzen der eigenen Verantwortung und Mitgestaltungsmöglichkeiten werden nicht diskutiert. Der Gültigkeitsanspruch vorgestellter volkswirtschaftlicher Zusammenhänge wird nicht in Frage gestellt. Alternative Zugänge oder Vorstellungen der Lernenden zu diesen Themen finden keinen Raum. Theorie wird als solche nicht gekennzeichnet, nicht reflektiert und dadurch als Realität präsentiert.

5.5.4 Zusammenführung 4. Klasse

In den Lehrbüchern der 4. Klasse finden sich zahlreiche Aspekte des Globalen Lernens. In den großen Themenblöcken zu weltumfassenden Disparitäten und Auswirkungen der Globalisierung wird versucht, weltwirtschaftliche Zusammenhänge herzustellen und das Leben in einer vielfältigen Welt abzubilden.

Um die Umsetzung der Ziele zu beurteilen, wurden in den Lehrwerken die Kapitel herangezogen, in denen versucht wird, die Macht von multinationalen Konzernen begreiflich zu machen. Lokale, regionale, nationale und globale Auswirkungen der Einflussnahme von multinationalen Konzernen verdeutlichen die Verstrickung der Lernenden in Prozesse der Globalisierung.

Die Interessen werden in *unterwegs 4* vereinfacht und in *Hölzel-GW 4* verwirrend dargestellt. Welche Interessen hinter multinationale Konzerne stecken können, und wie sie diese durchsetzen wird in *geo-link 4* am deutlichsten.

Damit Menschen handelnd und selbstverantwortlich gesehen werden, könnten beispielsweise Initiativen aus dem Globalen Süden vorgestellt werden, die sich gegen die Ausbeutung durch multinationale Konzerne wehren. Dies fehlt jedoch in allen Werken, wodurch den Menschen im Globalen Süden eine Opferrolle zugeschrieben wird. Durch Homogenisierung und Viktimisierung entsteht ein überlegenes Bild des Globalen Nordens, das rassistische Vorurteile fördert.

Die Beispiele Toyota und Wal Mart in *unterwegs 4* sind nicht sehr vorteilhaft gewählt, da der Bezug zur Lebensrealität der Lernenden nicht ersichtlich wird (außer die Familie besitzt

einen Toyota). Am deutlichsten wird die Macht der Konzerne in *geo-link 4* beschrieben.

In *Faszination Erde 4* wird der Einfluss der Konzerne nicht deutlich. Die Doppelseite enthält widersprüchliche Informationen. Verantwortung für Ausbeutungsverhältnisse wird hauptsächlich bei den Staaten des Globalen Südens gesucht.

Anregungen zu offenen Lernarrangements sind in keinem der Lehrbücher zu finden. Am vielfältigsten fallen die Methoden und damit ihr Beitrag zur Weiterarbeit am Thema und an sich selbst in *geo-link 4* aus.

Keines der besprochenen Bücher bietet SchülerInnen die Möglichkeit, selbst Alternativen oder Visionen zu überlegen. Der Zugang in *Hölzel-GW 4* regt zwar zur Reflexion des Konsumverhaltens an, zeichnet jedoch ein simplifiziertes Bild, wenn er die Verantwortung anspricht, die jedeR in eine globalisierten Welt hat und die zum Beispiel durch das Kaufen von regionalen Produkten eingelöst werden kann.

6. Fazit

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Umsetzung des Konzepts «Globales Lernen» in Schulbüchern zu untersuchen. Dabei wurde zunächst geklärt, warum es einer neuen pädagogischen Ausrichtung bedarf und welche Rolle das Konzept des Globalen Lernens dabei spielt. Von Bildung wird erwartet, internationale Standardüberprüfungen zu bestehen, die Chance der zunehmenden Diversität im Klassenzimmer wahrzunehmen, einen Beitrag zur Bewältigung globaler Herausforderungen zu leisten und auf den internationalen Arbeitsmarkt vorzubereiten. Im Umgang mit der zunehmenden Komplexität und der täglichen Konfrontation mit globalen Konflikten soll den SchülerInnen beigegeben werden.

Im Besonderen die Arbeit von Nichtregierungsorganisationen brachte das Konzept des Globalen Lernens hervor. Es versucht einen pädagogischen Beitrag auf dem Weg hin zur Weltgesellschaft zu leisten. Durch das Erlernen bestimmter Kompetenzen können sich Kinder zu mündigen WeltbürgerInnen entwickeln. Das zu erlangende Wissen schließt dabei sowohl fachliche und soziale als auch methodische Kenntnisse ein. Vernetztes Denken, Analysefähigkeit, Urteilsbildung und Reflexion sind Eckpfeiler um globale Probleme zu erfassen und komplexe Fragestellungen zu bearbeiten. Ausgangspunkt ist die Lebensrealität der SchülerInnen, während es das Ziel ist, ihre Verstrickung in globale Zusammenhänge aufzuzeigen. Lernenden soll dabei kreativer Spielraum bei der Aneignung der nötigen Kompetenzen gelassen werden. In (Klein-) Gruppen kann das Kommunizieren von Gefühlen geübt werden, was beispielsweise für einen Perspektivenwechsel unumgänglich ist.

In der Fachliteratur ist die Notwendigkeit von Globalem Lernen für Geographie und Wirtschaftskunde unumstritten. Im Zuge des ersten Analyseschritts dieser Arbeit konnte nachgewiesen werden, dass der Lehrplan bereits Aspekte des Konzepts Globales Lernen beinhaltet. Daher wurde nun untersucht, ob sich dies auch in den Schulbüchern widerspiegelt. Anhand verschiedener Qualitätskriterien wurde ein Fragenkatalog erstellt, mit dem die meistverwendeten Bücher in den Haupt- und Mittelschulen analysiert wurden. Die Hauptkriterien dabei waren Raum, Perspektivenvielfalt, Komplexität, selbstorganisiertes und reflektorisches Lernen und vernetztes und antizipatorisches Denken. Die Untersuchung lieferte folgende Ergebnisse:

Raum

Ein Anspruch des Konzepts «Globales Lernen» ist es, eine Hilfestellung zur Orientierung in der immer komplexer werdenden Welt zu geben. Dafür ist entscheidend, räumliche Bezugspunkte zu finden und sich selbst verorten zu können.

Das analysierte Material bietet diese neuen räumlichen Bezüge, schafft es jedoch kaum, an den Alltag der Lernenden anzuknüpfen: Das Verständnis für weltweite Entwicklungen wird weitgehend vermittelt und es wird versucht, Verbindungen zwischen globalen und lokalen Phänomenen herzustellen. Oft werden auch die Lebensrealitäten der Lernenden miteinbezogen und damit wird dem subjektiven Bildungsansatz entsprochen. Es fehlen jedoch meist konkrete Beispiele, die die Situation wirklich greifbar machen und den Bezug zum Alltag konkretisieren. Der Anforderung im Lehrplan an «lebensweltlich unmittelbar erfahrbaren Beispielen» [BMUKK 2000: 2] anzuknüpfen, wird nicht immer nachgekommen. Der reflexive Bildungsansatz, der die persönlichen Verstrickungen der Lernenden aufzeigt, findet kaum Umsetzung. «Was hat das mit mir zu tun?» Diese Frage ist nicht immer leicht zu beantworten. Ein Beispiel, bei dem dieser Ansatz umgesetzt wurde, sind die Kapitel zu Plantagen in den Tropen. Die Lernenden können Auswirkungen des Konsums von Bananen anhand der Beschreibungen und Aufgaben direkt nachverfolgen. Bei der Darstellung der informellen Siedlungen konnte der reflexive Ansatz nicht umgesetzt werden, da die Berichte eher einem Erzählen über «Exotistan» gleichen. Dies ist verständlich, da keineR der Lernenden je eine informelle Siedlung betreten hat und Anknüpfungspunkte schwer zu finden sind. Das subjektorientierte Lernen wird versucht anhand der Aufgabenstellungen zum Vergleich der Tagesabläufe der Lernenden und der in informellen Siedlungen lebenden Kindern einzulösen. Zu den angebotenen Gründen für das Wachsen von informellen Siedlungen bzw. für Armut wäre es jedoch schon möglich einen Bezug herzustellen. Als Vertreibungsursache werden Naturkatastrophen genannt. Hier könnte die zunehmende Anzahl der Naturkatastrophen auf Grund von anthropogen bedingten Klimaveränderungen thematisiert werden.

Perspektivenvielfalt

Dem Anspruch Perspektivenvielfalt wiederzugeben werden die SchulbuchautorInnen in Ansätzen gerecht. Verschiedene Wirtschafts- und Gesellschaftssysteme und die Bedeutung von Global Players werden, wie im Lehrplan gefordert, vorgestellt. Eine Anregung zur Auseinandersetzung mit den Hintergründen verschiedener Interessen fehlt jedoch meist. Globale Verflechtungen und die unterschiedlichen Interessen der Wirtschaft werden in den Schulbüchern der 3. Klasse nicht lehrplangemäß vermittelt.

Positiv hervorzuheben ist, dass in *unterwegs* immer wieder auf die Situation von Frauen eingegangen und auf eine geschlechtergerechte Sprache geachtet wird. *Geo-link* und *Faszination Erde* sind nicht durchgängig gendergerecht geschrieben. Auf den Abbildungen wird jedoch meist darauf geachtet, sowohl Männer als auch Frauen abzubilden. Die

Verantwortungsbereiche Kindererziehung und Haushalt werden jedoch immer noch häufig der Rolle der Frau zugerechnet.

Den Forderungen im Globalen Lernen Menschen aus dem Globalen Süden als gleichwertige und handelnde AkteurInnen darzustellen und jener im Lehrplan sich mit «den Anderen» vorurteilsfrei auseinanderzusetzen, wird nicht nachgekommen. Menschen aus dem Globalen Süden wird eine passive, abhängige Rolle zugeschrieben. Eine positive Ausnahme ist die Erwähnung der Proteste indigener Bevölkerungsgruppen gegen Regenwaldrodungen in *Faszination Erde* [ZEUGNER/ZEUGNER 2011: 29].

Komplexität

Wie es das Konzept des Globalen Lernens vorsieht, werden strukturelle Phänomene anhand von Beispielen erklärt. Doch auch hier fehlt die Anregung zur Analyse und Beurteilung durch die Lernenden. Dies wird wahrscheinlich in erster Linie als Aufgabe der Lehrenden gesehen, doch würden Aufgaben dazu den selbstorganisierten Lernprozess unterstützen.

Selbstorganisiertes Lernen

Zu den Kompetenzen des Globalen Lernens leisten die Schulbücher nur teilweise einen Beitrag. Die Methoden sind vielfältig gewählt und versuchen ganzheitliche Aspekte zu berücksichtigen. Die Weiterarbeit am Thema, die Auseinandersetzung mit Hintergründen, die Beurteilung und Diskussion von Interessen kommt jedoch meist zu kurz. Besonders die Kompetenz mit Ungewissheiten umzugehen und Widersprüche auszuhalten, wird kaum geschult. In den untersuchten Kapiteln werden nur selten offene Lernarrangement gefördert und soziale Kompetenzen gestärkt. Die «Workshops» in *Faszination Erde* und «Wissen – verstehen – anwenden» in *geo-link* bieten Beispiele für anschauliches, selbstorganisiertes Lernen.

Vernetztes und antizipatorisches Denken

Im Zuge der Aufgabenstellungen wird einer Reflexion kaum Raum geboten. Eine kritische Auseinandersetzung mit Informationen oder den Potentialen und Grenzen der eigenen Mitgestaltung fehlt. Darunter leidet auch das vernetzte und antizipatorische Denken. Es werden zwar teilweise Alternativen erwähnt, doch Methoden zur selbstständigen Erschließung von Handlungsmöglichkeiten werden in keinem der untersuchten Werke gefördert.

Die Hypothese kann größtenteils bestätigt werden. Die meistverwendeten aktuellen Schulbücher für Geographie und Wirtschaftskunde im Pflichtschulbereich beinhalten zwar

Ansätze des Globalen Lernens (unterschiedliche räumliche und sachliche Perspektiven werden dargestellt, methodische Anregungen geboten), Reflexion und Weiterarbeit sind jedoch nur selten Thema. Besonders ein sensibler Umgang in der Darstellung von Menschen des Globalen Südens und die Förderung von vernetztem und antizipatorischem Denken werden noch zu wenig berücksichtigt. Ein produktiver Umgang mit Unsicherheiten, Perspektivenübernahme und sowohl offene Lernarrangements als auch Fragestellungen, wie sie von ASBRAND auf Grund einer Studie zum Kompetenzerwerb von Jugendlichen gefordert werden, konnten kaum im Untersuchungsgegenstand wiedergefunden werden.

Abgesehen von den bereits erwähnten Anregungen könnten Querverbindungen zwischen Kapiteln oder zu Themen in anderen Jahrgängen das vernetzte Denken fördern. Eine weitere Möglichkeit zur Implementierung des Konzepts anhand von Schulbüchern wäre, LehrerInnenbegleithefte mit Anregungen zu Globalem Lernen für bereits bestehende Lehrwerke zu erstellen. Von der Strategiegruppe Globales Lernen ist bereits eine Beratung von SchulbuchautorInnen und SchulbuchprüferInnen angedacht. Auch die Ergebnisse der Analyse unterstützen diese Idee, damit das Konzept des Globalen Lernens in den Schulbüchern weiter implementiert wird.

7. Literaturverzeichnis

7.1 Schulbücher

FRIDRICH, CHRISTIAN; WEHLEND, GABRIELE; BOZKAYA, DILEK; CHREISKA, CARINA;
SELI, MARKUS; SONNLEITNER, JASMIN [2009a] *unterwegs 1*. Wien: öbv

FRIDRICH, CHRISTIAN; WEHLEND, GABRIELE; BOZKAYA, DILEK; CHREISKA, CARINA;
SELI, MARKUS; SONNLEITNER, JASMIN [2009b] *unterwegs 2*. Wien: öbv

FRIDRICH, CHRISTIAN; WEHLEND, GABRIELE; BOZKAYA, DILEK; CHREISKA, CARINA;
SELI, MARKUS; SONNLEITNER, JASMIN [2010a] *unterwegs 3*. Wien: öbv

FRIDRICH, CHRISTIAN; WEHLEND, GABRIELE; BOZKAYA, DILEK; CHREISKA, CARINA;
SELI, MARKUS; SONNLEITNER, JASMIN [2010b] *unterwegs 4*. Wien: öbv

KLAPPACHER, OSWALD; FISCHER, REINHARD; ZILLER, ADELHEID [2008] *geo-link 1*. Linz: VERITAS

KLAPPACHER, OSWALD; FISCHER, REINHARD; ZILLER, ADELHEID [2009²a] *geo-link 2*. Linz: VERITAS

KLAPPACHER, OSWALD; FISCHER, REINHARD; ZILLER, ADELHEID [2011³] *geo-link 3*. Linz: VERITAS

KLAPPACHER, OSWALD; FISCHER, REINHARD; ZILLER, ADELHEID [2009²b] *geo-link 4*. Linz: VERITAS

ZEUGNER, KLAUS; ZEUGNER, MARIANNE [2011] *Faszination Erde 1*. Wien: Ed. Hölzel

ZEUGNER, KLAUS; ZEUGNER, MARIANNE [2013a] *Faszination Erde 2*. Wien: Ed. Hölzel

ZEUGNER, KLAUS; ZEUGNER, MARIANNE [2013b] *Faszination Erde 3*. Wien: Ed. Hölzel

ZEUGNER, KLAUS [2008⁴] *Hölzel-GW Faszination Erde 4*. Wien: Ed. Hölzel

7.2 Fachliteratur

- AMANN, DANIEL [2000] Der Themenbereich «Dritte Welt» in Schulbüchern des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde im Zeitraum 1962-2000. Vier Jahrzehnte entwicklungsbezogene Bildung im Spiegel österreichischer GWK Schulbücher der AHS Oberstufe: eine Analyse. Diplomarbeit, Universität Wien
- ASBRAND, BARBARA [2009] Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster: Waxmann
- BLEISCHWITZ, RAIMUND; GUESNET, LENA CONFLICT [2012] Conflict Minerals. In: The Berkshire Encyclopedia of Sustainability: Natural Resources and Sustainability, 82 – 88 http://www.bicc.de/fileadmin/Dateien/Staff/Lena_Guesnet/Conflict-Minerals-Bleischwitz.pdf (letzter Zugriff: 16.12.2013)
- BMUK [1978] Politische Bildung in den Schulen http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15683/pb_grundsaterlass.pdf (letzter Zugriff 14.12.2013)
- BMUK [1994] Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst über die Gutachterkommissionen zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln; http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1994_348_0/1994_348_0.pdf (letzter Zugriff: 13.1.14)
- BMUKK [2000] Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde http://www.bmukk.gv.at/medienpool/877/lp_hs_geographie_877.pdf (letzter Zugriff: 13.1.14)
- BMUKK [2007] Kompetenzen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht http://www.gemeinsamlernen.at/Download/GW-Kompetenzen_2007_05_08.pdf (letzter Zugriff: 13.1.14)
- BMUKK [2013] Schulorganisationsgesetz. Wien (Fassung vom 06.08.2013)
- BMUKS [1991] Erlass Interkulturelles Lernen http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen_lp.xml (letzter Zugriff: 13.1.14)
- BÜHLER, HANS [1996] Perspektivenwechsel? unterwegs zu "globalem Lernen". Frankfurt am Main: IKO- Verlag für Interkulturelle Kommunikation
- CARDOSO, FERNANDO H.; FALETTI, ENZO [1984] Abhängigkeit und Entwicklung in Lateinamerika. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- CLUB OF ROME [1991] Die globale Revolution. Spiegel Sepzial 2/1991. Hamburg: Spiegel-Verlag
- DÖRNER, DIETRICH [1989] Die Logik des Mißlingens. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

- ECKER, ALOIS; HARTMEYER, HELMUTH [1984] Krisen, Kriege und Klischees. Die Darstellung der «Dritten Welt» im Schulbuch. In: Beiträge zur Fachdidaktik. Wien: Verein für Geschichte und Sozialkunde, 2-4
- EDER, SABINE [1997] Die Darstellung der Dritten Welt in Schulbüchern. Ein Vergleich von Schulbüchern aus AHS- Oberstufe und BHS der Fächer Deutsch, Geographie und Religion. Diplomarbeit, Universität Graz
- EHMEIR, WALTER [1989] Untersuchung über Unterrichtsmaterialien zum südlichen Afrika. Eine Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung
- FORGHANI, NEDA [2001] Globales Lernen. Die Überwindung des nationalen Ethos. Innsbruck; Wien; München: Studienverlag
- FORGHANI-ARANI, NEDA [2004] Was ist Globales Lernen? ...und was ist es nicht?!
http://www2.komment.at/administrator/Globales_Lernen/Theoretische%20Beitr%C3%A4ge/Allgemeine%20Artikel/forghani1.pdf (letzter Zugriff 12.1.14)
- FORGHANI-ARANI, NEDA [2005] Globales Lernen. Was? Warum? Wozu? Wie?
In: Forum Politische Bildung (Hg) Informationen zur Politischen Bildung Nr. 23, 2005: Globales Lernen – Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung. Innsbruck; Wien; München; Bozen: Studienverlag, 5-10
- FOUNTAIN, SUSAN [1996] Leben in Einer Welt. Anregungen zum globalen Lernen. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag GmbH
- GROBBAUER, HEIDI; THALER KARIN [2010] Globales Lernen – die Welt deuten erfahren, verstehen. In: SCHÜRFER, GABRIELE; SCHWARZ, INGRID (Hg) Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster: Waxmannverlag, 125-148
- HARTMEYER, HELMUTH [1984] Dritte Welt im Schulbuch: Krisen, Kriege und Klischees. In: GW-Unterricht. Wien: Forum Gw, Verein für Geographie und Wirtschaftserziehung, 35-38
- HARTMEYER, HELMUTH [2007] Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. Frankfurt am Main; London: IKO- Verlag für Interkulturelle Kommunikation
- JÄGER, JOHANNES; SPRINGLER, ELISABETH [2012] Ökonomie der Internationalen Entwicklung. Eine kritische Einführung in die Volkswirtschaftslehre. Wien: Mandelbaum Verlag
- JÄGER, SIEGFRIED [2001] Diskurs und Wissen. In: Keller u.a. (Hg.) Handbuch sozialwissenschaftler Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Opladen: Leske & Budrich
- KOCH, JUDITH [2010] Darstellung des Globalen Südens im Schulbuch. Bachelorarbeit, Pädagogische Hochschule Wien

- KRÄMER, GEORG [2007/2008] Was ist und was will Globales Lernen? in VENRO (Hg) [2007/2008] Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008, 7-10
- KRATOCHWIL, LEOPOLD [1991] Allgemeine Kriterien zur Gestaltung, Analyse und Beurteilung von Schulbüchern. In: Orientierung und Aufbruch. Festschrift zum 25jährigen Bestehen der Pädagogischen Akademie des Bundes Wien. Wien: Jugend und Volk, 44-55
- KROSS, EBERHARD [2004] Globales Lernen als Aufgabe des Geographieunterrichts. In: KROSS, EBERHARD (Hg) Globales Lernen im Geographieunterricht – Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung. Weingarten: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik e. V., 5-24
- LANG-WOJTASIK, GREGOR; KLEMM, ULRICH (Hg) [2012] Handlexikon Globales Lernen. Münster; Ulm: Klemm & Oelschläger
- LINTNER, PETER [2012] Das Afrikabild in gegenwärtigen österreichischen Geographieschulbüchern. Eine ideologiekritische Analyse der Unterrichtswerke der HS und der AHS-Unterstufe des Schuljahres 2007/2008. Diplomarbeit, Universität Wien
- LISCH, RALF; KRIZ, JÜRGEN [1978] Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- MARKOM, CHRISTA; WEINHÄUPL, HEIDI [2007] Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Wilhelm Braumüller Universitäts-Verlagsbuchhandlung Ges.m.b.H.
- MAYRING, PHILIPP [2008¹⁰] Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz
- MENZEL, ULRICH [1992] Das Ende der Dritten Welt und das Scheitern der großen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- NEUHAUSER, JULIA [2010] Fachfremder Unterricht: Wenn Lehrer «fremdgehen». In: Die Presse http://diepresse.com/home/bildung/schule/599318/Fachfremder-Unterricht_Wenn-Lehrer-fremdgehen (letzter Zugriff: 13.1.14) (gedruckt in: Die Presse 04. 10. 2010)
- NOHLEN, DIETER (Hg) [2002] Lexikon Dritte Welt. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- PARNREITER, CHRISTOPH (2000) Theorien und Forschungsansätze zu Migration. In: Husa, Karl; Parnreiter Christoph; Stacher, Irene (Hg) Internationale Migration: Die globale Herausforderung des 21. Jahrhunderts? 25-52
- OSWALD, INGRID [2007] Migrationssoziologie. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH
- ROSTOW, WALT W. [1960] The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto. Cambridge: Cambridge University Press

- SCHEUNPFLUG, ANETTE [2000] Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Overwien, Bernd (Hg) Lernen und Handeln im globalen Kontext: Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 315-327
- SCHEUNPFLUG, ANNETTE [2007/2008] Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatte der letzten zehn Jahre. In: VENRO (Hg) Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Bonn, 11-21
- SCHEUNPFLUG, ANNETTE [2012] Globales Lernen – Theorie. In: LANG-WOJTASIK, GREGOR; KLEMM, ULRICH (Hg) Handlexikon Globales Lernen. Münster; Ulm: Klemm & Oelschläger, 103-107
- SCHEUNPFLUG, ANNETTE; SCHRÖCK, NIKOLAUS [2000] Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungspolitischen Bildung. Stuttgart: BROT FÜR DIE WELT
- SCHEUNPFLUG, ANNETTE; SEITZ, KLAUS [1995] Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Zur pädagogischen Konstruktion der «Dritten Welt». 3 Bände. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation
- SCHREIBER, JÖRG-ROBERT [2007] Kompetenzen, Themen und Leistungsanforderungen. In: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg) Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Bonn, 69-90
- SCHÜRFER, GABRIELE; SCHWARZ, INGRID (Hg) [2010] Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster: Waxmannverlag
- SCHWARZ, INGRID [2010] Globales Lernen und das Konzept der Orte und Nicht-Orte. In: SCHÜRFER, GABRIELE; SCHWARZ, INGRID (Hg) Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster: Waxmannverlag, 11-26
- SEITZ, KLAUS [1992a] Von der entwicklungspolitischen Bildung zum Globalen Lernen. In: Südwind Magazin 1992 Heft 10, 17-19
- SEITZ, KLAUS [1992b] «Eine Welt» - Pädagogik und Bildungsarbeit. In: Südwind- Magazin 1992 Heft 11, 26-27
- SEITZ, KLAUS [2002] Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel
- SELBY, DAVID; RATHENOW, HANNS-FRED [2003] Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor
- SITTE, CHRISTIAN [2001] Das Gw- Buch. In: SITTE, WOLFGANG; WOHLSCHLÄGL, HELMUT (Hg) Beiträge zur Didaktik des «Geographie und Wirtschaftskunde» - Unterrichts. Universität Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung, 447-472
- STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN [2009] Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

- STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN [2011] Qualitätskriterien und Leitfragen für Bildungsangebote zu Globalem Lernen; http://www2.komment.at/administrator/Globales_Lernen/Theoretische%20Beitr%3%A4ge/Qualit%3%A4tskriterien/Qualit%3%A4tskriterien_Bildungsangebote_Strategiegruppe.pdf (Zugriff 12.1.2014)
- VENRO [2000] Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer NROs. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen http://www.welthaus.de/fileadmin/user_upload/Bildung/pdf_fuer_Downloads/VENROGLAufgabeNRO.pdf (letzter Zugriff 20.12.13)
- VILSMAIER, ULLI [2010] Zur Konzeption des Subjektes im Globalen Lernen. In: SCHÜRFER, GABRIELE; SCHWARZ, INGRID (Hg) Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster: Waxmannverlag, 27-44
- WEHLING, HANS-GEORG [1977] Beutelsbacher Konsens <http://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html> (gedruckt erschienen in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hg) Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977, 179-180)
- WEINBRENNER, PETER [1995] Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In Olechowski, Richard (Hg) Schulbuchforschung. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften, 21-45

7.3 Internetquellen

- ABENTEUER REGENWALD <http://www.abenteuer-regenwald.de/bedrohungen/palmoel> (letzter Zugriff: 13.1.14)
- BROT FÜR DIE WELT <http://brot-fuer-die-welt.at/de/startseite> (letzter Zugriff 16.10.13)
- LEHRPLAN DER PH SALZBURG www.phsalzburg.at/cur%20hs/page.pdf (letzter Zugriff 13.1.14)
- LEXIKON DER NACHHALTIGKEIT [2013] Weltgipfel Rio de Janeiro, 1992 http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/weltgipfel_rio_de_janeiro_1992_539.htm (letzter Zugriff: 8.1.14)
- PH WIEN Lehrveranstaltungsbeschreibung «Regionale Disparitäten» www.ph-online.ac.at/ph-wien/lv.detail?clvnr=195047&sprache=1 (letzter Zugriff:13.1.14)
- PH WIEN <http://www.phwien.ac.at/index.php?id=1609> (letzter Zugriff: 13.1.14)
- VENRO <http://venro.org> (letzter Zugriff 15. 10.13)
- VERLAG ED. HÖLZEL <http://www.hoelzel.at/firmengeschichte.html> (letzter Zugriff: 22.12.13)

8. Anhang

8.1 Abbildungsverzeichnis

| | | |
|-------------|--|----|
| Abbildung 1 | Didaktischer Würfel [SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000: 17] | 34 |
| Abbildung 2 | Schlüsselkomponenten der Analyse..... | 49 |
| Abbildung 3 | Fragenkatalog..... | 50 |
| Abbildung 4 | Analysierte Schulbücher und Kapitel..... | 56 |

8.2 Abkürzungsverzeichnis

| | |
|----------|--|
| AHS | Allgemeinbildende höhere Schule |
| BHS | Berufsbildende höhere Schule |
| BIP/Kopf | Bruttoinlandsprodukt pro Kopf |
| BMUK | Bundesministerium für Unterricht und Kunst |
| BMUKK | Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur |
| BMUKS | Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport |
| BMZ | Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit |
| GW | Geographie und Wirtschaftskunde |
| HS | Hauptschule |
| NGO | Non-governmental organization |
| NRO | Nichtregierungsorganisation |
| ÖIE | Österreichische Informationsdienst für Entwicklungspolitik |
| PH | Pädagogische Hochschule |
| VENRO | Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. |
| ZEP | Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklung |

8.3 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit analysiert Schulbücher in Bezug auf die Umsetzung des Konzepts «Globales Lernen». Pädagogische Voraussetzungen und Anforderungen verändern sich in einer zunehmend globalisierten Welt. Der Ansatz des Globalen Lernens setzt sich mit der Frage nach den Ansprüchen an Bildung im 21. Jahrhundert auseinander. Dabei wird auf den Erwerb von fachlichen, sozialen, methodischen, analytischen und reflektorischen Kompetenzen gesetzt, die die Lernenden im Umgang mit Informationsflut, Orientierungslosigkeit, Ungewissheit und Zukunftsängsten unterstützen sollen.

Für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde ist die Umsetzbarkeit und Notwendigkeit in der Fachliteratur unumstritten und auch der Lehrplan beinhaltet Aspekte des Globalen Lernens. Zur Untersuchung der Bücher wurde ein Fragenkatalog anhand von bestehenden Qualitätskriterien für Bildungsmaterialien zu Globalem Lernen erstellt. Anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse der meistverwendeten Schulbücher für Geographie und Wirtschaftskunde im Pflichtschulbereich (*unterwegs*, *geo-link*, *Faszination Erde*) konnte festgestellt werden, dass globalen Vernetzungen und Methodenkompetenzen vermittelt wurden. Ein Defizit besteht jedoch immer noch in der Darstellung des Globalen Südens. Viktimisierungen verhindern eine gleichwertige Sicht auf Menschen aus dem Globalen Süden, wodurch der Weg zur Weltgesellschaft versperrt wird. Vernetztes und antizipatorisches Denken sind bedeutende Kompetenzen, die durch freies Arbeiten gefördert werden sollen. Die Anregungen in den untersuchten Büchern sind jedoch meist weder in Bezug auf die Aufgabenstellung noch auf das Lernarrangement hin offen gestaltet. Die Freiheit, eigene Visionen zu entwickeln oder sich alternative Entwicklungsmöglichkeiten auszudenken, wird den Lernenden häufig nicht zugesprochen. Stattdessen werden Informationen und Theorien als unantastbare Realität vermittelt, da kritische Auseinandersetzungen mit Entstehungshintergründen oder Anregungen zur Stellungnahme fehlen. Auffällig ist auch, dass oft der direkte Bezug zu den Lernenden fehlt. Trotz des Versuchs, das Lernen über «Exotistan» durch Berichte von Gleichaltrigen aus dem jeweiligen Land abzubauen, fehlt das letzte Bindeglied und die Frage «Was hat das mit mir zu tun?» bleibt meist unbeantwortet.

8.4 Abstract

The present study analyses school textbooks with respect to the implementation of «Global Learning». In an increasingly globalised world, new and different pedagogic approaches are needed. The concept of Global Learning addresses this contemporary challenge and suggests that technical and methodical expertise, social skills, as well as analytical and reflectory thinking are key competencies required to cope with the challenges of information overload, disorientation, uncertainty, and anxieties about the future.

Scientific literature shows that Global Learning is a feasible and important concept within the subject of Geography and Economics. Indeed, aspects of Global Learning can already be found within the subject's curriculum. To analyse the books, a questionnaire based on existing quality criteria for education materials on Global Learning was created. The most commonly used textbooks of Geography and Economics in secondary education (*unterwegs*, *geo-link*, *Faszination Erde*) were evaluated by means of qualitative content analysis. Results indicate that even though Global Learning has made its way into teaching materials, descriptions of the Global South still include stereotyping and victimisation. That is, people from the Global South and the Global North are not considered equal, thus preventing the development of a world society. In order to encourage important competencies like interconnected and anticipatory thinking, individualised instructions are needed. However, none of the investigated books provides consistent suggestions for individualised learning arrangements and open questions. Opportunities to develop one's own visions or alternative perspectives are missing. Established theories and information are taught as untouchable truths, rather than encouraging students to scrutinise the background and advance their own opinion. Exercises directly involving students in the discussed subjects are rare, as are relevant examples. In fact, asking children from foreign countries to report about their everyday life helps to break down boundaries in many cases. Nonetheless, the question «How am I involved in this situation» remains mostly unanswered.

8.5 Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Judith Koch
Kontakt: judith_koch@gmx.at

Ausbildung:

seit 2002 Individuelles Diplomstudium: Internationale Entwicklung –
Universität Wien

August/September 2003 Forschungsreise «Widerstand in der Karibik» Costa Rica/Panama

2006 – 2010 Lehramtsstudium Hauptschule: Deutsch/ Geographie und
Wirtschaftskunde – Pädagogische Akademie/Hochschule des
Bundes Wien (Abschluss BEd.)

Wintersemester 2008 Erasmus Universität Autònoma de Barcelona

1993 – 2001 Bundesrealgymnasium Adolf-Pichler-Platz, Innsbruck

Bisherige Tätigkeiten

seit 2009 Hauptschullehrerin OKMS Enkplatz I in Wien

2006 – 2010 Unterrichtspraktika in Wien und Barcelona

August 2007 Betreuerin bei «Wiener Jugendurlaub»

2003 – 2006 Aktives Mitglied der «Basisgruppe Internationale Entwicklung»
– Studienvertretung

2005 – 2006 Tutorin an der Universität Wien («Geschichte der Nord- Süd-
Beziehungen» und Tutorium für StudieneinsteigerInnen)

August/September 2005 Praktikum bei Caritas Innsbruck; Welthaus

2001 – 2002 Au-pair in Italien

Sprachkenntnisse

Deutsch (Muttersprache), Englisch (ausgezeichnet),
Spanisch (gut in Wort und Schrift), Italienisch (Grundkenntnisse)