



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Globales Lernen im Deutsch-Unterricht der
Sekundarstufe II“

Eine Schulbuchanalyse

Verfasserin

Mag. Verena Breitenberger

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 057 390

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung

Betreuer:

Dr. Helmuth Hartmeyer

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich die Gelegenheit nutzen, mich bei all jenen zu bedanken, die mich durch mein Studium und im Prozess des Diplomarbeitsschreibens begleitet haben.

Meinen Eltern danke ich dafür, dass sie mir stets vollstes Vertrauen geschenkt und mich emotional wie finanziell unterstützt haben. Ihnen sei diese Diplomarbeit gewidmet!

Großer Dank gebührt Herrn Dr. Helmuth Hartmeyer, der als externer Lehrender die Betreuung meiner Arbeit übernahm und mir mit seinen raschen Rückmeldungen und wertvollen Anregungen eine große Hilfe war.

Ein großes Dankeschön geht an all meine FreundInnen, die auf unterschiedlichste Art und Weise für mich da waren und insbesondere an Ines fürs Korrekturlesen.

Danke!

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	5
2	Globales Lernen – eine Einführung	8
2.1	Von der Schwierigkeit Globales Lernen zu definieren.....	10
2.2	Zentrale Begriffe Globalen Lernens	11
2.3	Entwicklung des Diskurses	12
2.3.1	Handlungstheoretische und evolutionär/systemtheoretische Ansätze	14
2.4	Globales Lernen in der Tradition von Diogenes, Comenius und Kant?	17
2.5	Kritische Denkanstöße	20
2.6	Zusammenfassung	22
3	Globales Lernen in Österreich.....	23
3.1	Pädagogische Vorläufer	23
3.1.1	Entwicklungspolitische Bildung	24
3.1.2	Politische Bildung	24
3.1.3	Die Umweltbildung.....	25
3.1.4	Die Friedenspädagogik	25
3.1.5	Das interkulturelle Lernen.....	25
3.1.6	Ökumenisches und interreligiöses Lernen	26
3.1.7	Menschenrechtserziehung	26
3.1.8	Zusammenfassung.....	27
3.2	Entstehung und Entwicklung des österreichischen Diskurses.....	27
3.3	Die Strategieguppe Globales Lernen.....	29
3.4	Globales Lernen im Verständnis der Strategieguppe Globales Lernen.....	30
3.5	Exkurs: Die österreichische Strategie Globales Lernen in Abgrenzung zum deutschen Orientierungsrahmen.....	33

3.6	Die Implementierung im formalen Bildungsbereich	34
3.6.1	Strategiebereich 5: „Bildungsangebote und Materialien zu Globalem Lernen für den schulischen Bereich“	36
3.7	Zusammenfassung	37
4	Über das Schulbuch	38
4.1	Das Medium Schulbuch im Unterricht	39
4.2	Die österreichische Schulbuchaktion	41
4.3	Der Entstehungsweg eines Schulbuchs	44
4.4	Die Schulbuchaktion im Kreuzfeuer der Kritik	45
4.5	Das Schulbuch als Politikum	46
4.6	Zusammenfassung	48
5	Globales Lernen in österreichischen Schulbüchern?	49
5.1	Der rechtliche Rahmen: Lehrpläne und allgemeine Bildungsziele der Sekundarstufe II	50
5.1.1	Die Lehrpläne für den Deutschunterricht	53
6	Die Schulbuchforschung und ihre Methoden	56
7	Methodisches Vorgehen in der vorliegenden Arbeit	60
7.1	Auswahl des Untersuchungsmaterials	60
7.2	„Klar_Deutsch“	61
7.3	„Sprachräume“	62
7.4	„Ansprechend Deutsch“	64
7.5	Durchführung der Untersuchung	66
7.5.1	Der erste Eindruck	66
7.5.2	Auswahl der Sequenzen	67
7.5.3	Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse	69
7.5.4	Fein- bzw. Textanalyse	70

7.6	Zusammenfassung	72
8	Ergebnisse der Schulbuchanalyse	73
8.1	Mündliche Kompetenz.....	74
8.2	Schriftliche Kompetenz.....	76
8.3	Textkompetenz und Literarische Bildung.....	81
8.3.1	Theater und Dramatik	82
8.3.2	Lyrik.....	86
8.3.3	Sachtexte	87
8.3.4	Epik – Erzählende Literatur als Tor zur Welt	89
8.3.5	Literatur und Gesellschaftskritik	92
8.4	Mediale Bildung	95
8.4.1	Kritische Analyse der Berichterstattung.....	97
8.4.2	Die Wirkungsmacht von Bildern.....	98
8.4.3	Werbung.....	100
8.4.4	Vor- und Nachteile der „Neuen Medien“	102
8.5	Sprachreflexion	105
8.5.1	Globale Homogenisierung und lokale Heterogenisierung	107
8.5.2	Sprache, Macht und Gewalt	109
8.5.3	Gender und Sprache	113
8.6	Zusammenfassung	122
8.6.1	Zusammenfassung der einzelnen Kompetenzbereiche	122
8.6.2	Zusammenfassende Beantwortung der Fragen für die Fein- bzw. Textanalyse 124	
9	Fazit und Ausblick.....	128
10	Literatur.....	137
11	Anhang	146

11.1	Bibliographie der untersuchten Schulbücher	146
11.2	Abkürzungsverzeichnis	147

1 Einleitung

Die Globalisierung stellt die Gesellschaft vor komplexe Herausforderungen - Klimawandel, internationale Waren- und Migrationsströme, Wirtschaftskrisen etc. werden im Alltag erfahrbar. Bisherige Problemlösungsstrategien greifen kaum, die zunehmende Kontingenz des Wissens stellt vorhandene pädagogische Konzepte in Frage. Hier stellt das relativ junge, ganzheitliche Allgemeinbildungskonzept Globales Lernen eine vielversprechende Alternative dar. Trotz der vielen verschiedenen Definitionen Globalen Lernens lässt sich ein einheitliches Anliegen identifizieren: es geht um die Verbindung von Globalisierung bzw. globalen Themen mit Bildung. Persönlichkeitsbildung und Partizipationsmöglichkeiten des Subjekts stehen ebenso im Mittelpunkt, wie nachhaltige und zukunftsweisende Dimensionen der Bildungsgegenstände (siehe Kapitel 2 „Globales Lernen – eine Einführung“).

Zurückverfolgen lässt sich Globales Lernen im deutschsprachigen Raum bis Anfang der 1990er Jahre, als das Schweizer Forum für Eine Welt den englischen Begriff „global education“ ins Deutsche übersetzte und zu einem ersten Symposium einlud. Die dort anwesende Delegation aus Österreich adaptierte das Konzept für den hiesigen Kontext, welcher einen fruchtbaren Boden für Globales Lernen darstellte. Zahlreiche konzeptionelle Wurzeln waren bereits im pädagogischen Alltag etabliert: politische sowie die entwicklungspolitische Bildung, Menschenrechtserziehung, interkulturelles und interreligiöses Lernen, Friedenspädagogik und globale Umweltbildung. All diese Ansätze kulminierten schließlich in den neuen Ansatz des Globalen Lernens, wobei die entwicklungspolitische Bildung die stärkste Wurzel darstellte. Seit 2003 bemüht sich schließlich die Strategieguppe Globales Lernen um eine breite Durchsetzung des Konzepts. Auch das zuständige Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) hat die Bedeutung Globalen Lernens erkannt und strebt eine dahingehende Anpassung der Bildungsziele und Lehrpläne an. Die Strategieguppe Globales Lernen sprach richtungsweisende Empfehlungen für die Etablierung des Konzepts im formalen Bildungssystem aus. Dies wäre wichtig, weil durch die gesetzlich verankerte Unterrichtspflicht eine außergewöhnlich große Anzahl von Kindern und Jugendlichen erreicht wird und die Schule – als wesentliche Sozialisationsinstitution – eine

Schlüsselfunktion bei der flächendeckenden Verankerung Globalen Lernens einnehmen kann (siehe Kapitel 3 „Globales Lernen in Österreich“).

Ein nächster Schritt, hin zur Verbreitung Globalen Lernens im formalen Bildungswesen, ist die entsprechende Gestaltung der Unterrichtsmaterialien. Die Strategieguppe ist hier aktiv tätig und mit der Einrichtung der Bildungsstelle BAOBAB wurde eine zentrale Plattform für Globales Lernen geschaffen. Neben Beratungen und Fortbildungen bietet die pädagogische Fachbibliothek ein breites Spektrum an Materialien für alle Schulstufen (vgl. <http://www.baobab.at/baobab-im-c3>). Doch diese Unterrichtsmaterialien werden gegenwärtig lediglich ergänzend eingesetzt. Das klassische Schulbuch, welches sich an den Lehrplänen orientiert sowie durch das BMUKK geprüft und verteilt wird, verkörpert auch heute noch *das* Leitmedium im Unterricht. Es fungiert im Unterricht als wichtiges Planungs- und Steuerungselement. Die Konzeption der Schulbücher, sprich Aufbau, Inhalte, Schwerpunkte, didaktische Anregungen etc., wirken sich nachhaltig auf die Qualität des Unterrichts aus, weshalb eine Implementierung Globalen Lernens in Schulbüchern von großer Bedeutung ist (siehe Kapitel 4 „Über das Schulbuch“).

Obwohl die Strategieguppe gezielt Bewusstseinsarbeit bei Schulbuchautor_innen, Redakteur_innen sowie den Mitgliedern der Approbationskommissionen leistet, sind entsprechende empirische Untersuchungen ausständig, Schulbücher wurden bisher nicht auf Globales Lernen hin evaluiert. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke zu leisten. Geschehen soll dies anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse dreier Schulbuchreihen für den Deutschunterricht der Sekundarstufe II. Die Eingrenzung des Forschungsfeldes erfolgte nach der Durchführung einer Lehrplananalyse, welche dem Gegenstand Deutsch, sowohl in der AHS-Oberstufe als auch in der BHS, vielversprechende Anknüpfungsmöglichkeiten konstatierte (siehe Kapitel 5 „Globales Lernen in österreichischen Schulbüchern?“).

Die Beantwortung der Frage, inwiefern Globales Lernen in österreichischen Schulbüchern für den Deutschunterricht verankert ist, wird schließlich im empirischen Teil nachgegangen. Eröffnet wird dieser mit einer Einführung in die Schulbuchforschung im Allgemeinen, im Anschluss wird das Forschungsdesign der vorliegenden Diplomarbeit erläutert (siehe Kapitel 6 „Die Schulbuchforschung und ihre Methoden“ sowie Kapitel 7 „Methodisches Vorgehen in der vorliegenden Arbeit“).

Im Kapitel 8 erfolgt die Präsentation der Analyseergebnisse anhand der sechs Kompetenzbereiche (mündliche Kompetenz, schriftliche Kompetenz, Textkompetenz, literarische Bildung, mediale Bildung und Sprachreflexion), wie sie im Lehrplan festgehalten sind. Die spezifische Konzeption der Kompetenzbereiche bedingt eine inhaltliche Offenheit, welche in weiterer Folge Räume Globalen Lernens eröffnet (siehe Kapitel 8 „Ergebnisse der Schulbuchanalyse“).

Abschließend werden vorhandene Anknüpfungspunkte Globalen Lernens zusammengefasst, Grenzen wie Möglichkeiten ausgelotet und ein Ausblick auf zukünftige Implementierungsbestrebungen Globalen Lernens in formalen Bildungsmaterialien gegeben (siehe Kapitel 9 „Fazit und Ausblick“).

2 Globales Lernen – eine Einführung

Unter dem Begriff Globales Lernen wird ein Allgemeinbildungskonzept zusammengefasst, welches in Reaktion auf die vielfältigen und miteinander verflochtenen Herausforderungen der Globalisierung entstanden ist. In ihrer heutigen Form sind Begriff und Konzept Ende der 1980er bzw. Anfang der 1990er Jahre entstanden, also in einer Zeit, die von gesellschaftlichen Umbrüchen gekennzeichnet war. Eine wesentliche Rolle spielte der Zusammenbruch der UdSSR – er ermöglichte nach jahrzehntelanger Teilung der Welt ein langsames Zusammenwachsen und damit einhergehend die Entstehung eines gesellschaftlichen Bewusstseins der *Einen* Welt. Gleichzeitig sah man sich weltweit mit vielschichtigen Herausforderungen konfrontiert: Umweltverschmutzung, Klimawandel, transnationale Wirtschafts- und Finanzströme, gesteigerte Mobilitätsanforderungen, Flexibilisierungszwänge, sich rasch ändernde Migrationsströme etc. In diesem Zusammenhang gewinnt der Begriff Globalisierung an Bedeutung, denn das Neue und damit Herausfordernde an den sozialen, wirtschaftlichen und politischen Umbrüchen war deren globale Dimension. Die bisher zur Anwendung gekommenen nationalstaatlichen Lösungsstrategien stießen nun an ihre Grenzen. Dies, zusammen mit einer bisher nicht gekannten Geschwindigkeit der gesellschaftlichen Veränderungen, führte zu einer exponentiellen Steigerung der Komplexität der Lebensumstände. Unsicherheiten und Orientierungslosigkeit entstanden auf Seiten der Individuen und auch in den Erziehungswissenschaften und der Bildungspraxis (vgl. SEITZ 2002: 8; KRÄMER 2008: 2).

Das „Ende der großen Erzählungen“ (Lyotard) hatte ein Vakuum hinterlassen, in der sich die Pädagogik die Frage stellen musste, welches Wissen bzw. welche Bildung man der nachkommenden Generation zur Verfügung stellen sollte. Fest stand lediglich, dass „[...] Bildung und Lernen im erweiterten Horizont der Weltgesellschaft neu zu verorten [waren.]“ (SEITZ 2002: 8)

Das Ergebnis dieser Überlegungen war zunächst ein Nebeneinander zahlreicher pädagogischer Bemühungen, die einander zwar ähnlich, aber doch verschieden waren. So konzentrierte sich die Umwelterziehung auf Themen wie Umweltverschmutzung und Klimawandel, die interkulturelle Pädagogik reagierte auf verändertes Migrationsverhalten, die entwicklungspolitische Bildung machte sich für die Belange der

ehemaligen Kolonien stark etc.¹ All diese Ansätze bemühten sich um Lösungsstrategien auf regionaler oder nationaler Ebene und stießen damit an ihre Grenzen, denn spätestens seit der UN-Umweltkonferenz in Rio de Janeiro 1992 existierte ein internationales Bewusstsein dafür, dass Problemlösung nicht ausschließlich lokal vonstattengehen kann. Aus diesem Kontext heraus entstand schließlich das Konzept Globalen Lernens, welches als Versuch gewertet werden kann, die nebeneinander bestehenden pädagogischen Bemühungen wieder zusammenzuführen und eine Synthese zu bilden. Der Gedanke an die globale Dimension verfestigte sich in den letzten zwei Jahrzehnten, er wurde bei der Konferenz für Nachhaltige Entwicklung in Johannesburg 2002 aufgegriffen und er ist auch maßgebend für die gegenwärtige UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) (vgl. HARTMEYER 2012: 114; STRATEGIEGRUPPE 2009: 7).

Als wegweisendes Ereignis für den Diskurs rund um Globales Lernen kann das 1993 in Muttenz bei Basel stattfindende Seminar zum Thema betrachtet werden. Das Forum Schule für Eine Welt als Veranstalter versammelte dort die internationale Fachwelt und übersetzte erstmals die englischen Begriffe „global learning“ und „global education“ in die deutsche Sprache – Globales Lernen war geboren (vgl. WILLEBRAND 2010: 29). Inhaltlich wurde der Begriff anhand folgender vier Leitideen gefüllt:

- „Bildungshorizont erweitern
Bildung fördert die Fähigkeit, die Einheit der menschlichen Gesellschaft, die globalen Zusammenhänge und die eigene Position und Teilhabe daran wahr zu nehmen.
- Identität reflektieren – Kommunikation verbessern
Bildung fordert die Fähigkeit, aus der Sicherheit der eigenen Identität heraus mit anderen Menschen in offenen Kontakt zu treten, die Welt aus der Sicht anderer zu betrachten und auf der Basis verschiedener Betrachtungsweisen innerhalb der globalen Gesellschaft Urteile zu bilden.
- Lebensstil überdenken
Bildung fördert die Fähigkeit, eigene Entscheidungen, eigenes Handeln (oder Nichthandeln) im Hinblick auf die globale Gesellschaft, die sozialen und ökologischen Folgen und die Auswirkungen für die Zukunft zu reflektieren.
- Verbindung von lokal und global – Leben handelnd gestalten
Bildung fordert die Fähigkeit, auf der Basis von Erfahrungen lokalen Handelns als Mitglied der globalen Gesellschaft und in Zusammenarbeit mit anderen auch Einfluss im Hinblick auf die Bewältigung globaler Herausforderungen (Entwicklung, Umwelt, Frieden, Menschenrechte) auszuüben.“ (FORUM SCHULE FÜR EINE WELT 1995 in HARTMEYER 2007a: 112f)

Mit der Präsentation dieser vier Leitziele war der Startschuss für eine intensive Auseinandersetzung mit Globalem Lernen gegeben. Im In- und Ausland fanden eine breite

¹ Siehe Kapitel 3.1 „Pädagogische Vorläufer“

Rezeption des Konzeptes und eine kontinuierliche Weiterentwicklung des Diskurses statt, so dass es heute, zwanzig Jahre später, schwierig ist, eine einheitliche Definition Globalen Lernens zu formulieren.

2.1 Von der Schwierigkeit Globales Lernen zu definieren

Die Schwierigkeit einer Begriffsbestimmung Globalen Lernens kommt häufig in vage gehaltenen Definitionen zum Ausdruck. Als Beispiel kann eine Definition aus dem Vorwort des Sammelbandes „Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag“ herangezogen werden: „Globales Lernen wird allgemein als pädagogische Antwort auf die komplexen und miteinander verflochtenen Herausforderungen und Probleme der Globalisierung gesehen.“ (SCHRÜFER/SCHWARZ 2010: 5)² Das hier verwendete Wort *allgemein* weist darauf hin, dass *im Besonderen* etwas anderes darunter verstanden werden kann und die gegebene Definition lediglich den kleinsten gemeinsamen Nenner darstellt. Von dieser gemeinsamen Basis ausgehend existieren verschiedene Ansätze, wie z.B. der handlungstheoretische und der evolutionäre/systemtheoretische Ansatz, die sich in ihren Grundlagen, Inhalten und Schwerpunktsetzungen unterscheiden (siehe Kapitel 3.5 „Exkurs: Die österreichische Strategie Globales Lernen in Abgrenzung zum deutschen Orientierungsrahmen“). Zerlegt man den Begriff Globales Lernen in seine Einzelteile und betrachtet jeden für sich, so ist seine Bedeutungsvielfalt nicht weiter verwunderlich. Denn selbst getrennt voneinander sind die Worte „global“ und „lernen“ kaum zu definieren. Was bedeutet „global“? Was ist damit gemeint, international, transnational, weltweit, weltumspannend, interkulturell oder aber ganzheitlich und umfassend? Ist Globalisierung als Prozess zu verstehen und wenn ja, wird dieser im historischen, ökonomischen oder sozialen Sinn verstanden? Nicht weniger diffus in seinen Bedeutungen ist das Wort „lernen“. Deutlich wird dies bei der Betrachtung der englischen Wortwurzel Globalen Lernens, „global education“ oder „global learning“. Ins Deutsche übersetzen lassen sich diese Begriffe nicht nur mit „Lernen“ sondern auch mit Bildung, Ausbildung, Erziehung, Pädagogik, Unterricht, Unterweisung oder Aufklärung. Bestimmung und Abgrenzung dieser Begriffe bilden eine zentrale Forschungsfrage innerhalb der deutschsprachigen

2 Der Sammelband entstand im Rahmen des Deutschen Geographentages der 2009 in Wien abgehalten wurde. Herausgeberinnen waren Gabriele Schrüfer, Professorin für Didaktik in Münster und Ingrid Schwarz, Mitarbeiter der entwicklungspolitischen Organisation „Südwind“ in Wiener Neustadt.

Pädagogik und so schwingen auch in Bezug auf „Lernen“ vielfältige Bedeutungen mit, die sich wiederum auf das Verständnis Globalen Lernens auswirken.

Somit ist Globales Lernen weder ein in sich geschlossenes noch ein abgeschlossenes pädagogisches Konzept. Vielmehr dient der Begriff als Sammelbecken heterogener Bemühungen „[...] die von dem Anliegen geleitet sind, der Entwicklung zur Weltgesellschaft in pädagogischer Theorie und Praxis Rechnung zu tragen.“ (SEITZ 2002: 9) Die internationale Fachwelt scheint sich zwar enig darüber zu sein, dass es sich um ein Konzept handelt, aber nicht darüber, worin dieses Konzept bestehe (vgl. WENINGER 2007: 121).

2.2 Zentrale Begriffe Globalen Lernens

Der Bedeutungsvielfalt zum Trotz können einige grundlegende Gemeinsamkeiten identifiziert und zur Charakterisierung Globalen Lernens herangezogen werden. Zentral ist die globale Dimension. Die Welt als Ganzes wird zum Gegenstand, Nation und Nationalstaat als Referenzrahmen haben ausgedient. Damit korrespondieren Schlüsselbegriffe wie etwa **Weltgesellschaft, Weltgemeinschaft, Eine Welt** oder **Global Citizenship**.

Der Terminus **Weltgesellschaft** ist ursprünglich der Systemtheorie entlehnt und mit ihm wird die Welt in ihren Kommunikationsbeziehungen wahrgenommen. Globales Lernen in der Weltgesellschaft versucht die vielfältigen Globalisierungsprozesse aus einer systemtheoretischen und konstruktivistischen Perspektive heraus zu erklären und pädagogisch zu vermitteln. Der zunehmenden Vernetzung sowie den vielfältigen Kommunikationsströmen wird ein zentraler Stellenwert eingeräumt. Das Abstraktionsniveau ist dabei beträchtlich hoch – globale Maßstäbe und Dimensionen sind nicht im Nahbereichsdenken fassbar (vgl. HASSE 2010: 47f; SCHEUNPFLUG 2008: 2).

Der Begriff **Weltgemeinschaft** geht hingegen über die formal-kommunikative Vernetzung der Weltgesellschaft hinaus, indem die Betonung auf *Gemeinschaft* liegt. Ihrem Wesen nach zeichnet sich eine Gemeinschaft durch das *Gefühl* der Zusammengehörigkeit aus, welches durch ihre Mitglieder subjektiv erfahren wird (vgl. HASSE 2010: 49).

Die Formulierung **Eine Welt** findet im Diskurs Globalen Lernens häufig Verwendung, sie dient als Metapher, „[...] um im Anschluss an die Idee der ‚Weltgemeinschaft‘ die fiktionale Identifizierung mit dem *Gefühl* der Solidarität zu fördern.“ (HASSE 2010: 50, Herv. i.O.) Gefühle der Gemeinschaft, der Zusammengehörigkeit und der Solidarität sollen einem globalen Verantwortungsbewusstsein und damit der Bekämpfung globaler Ungerechtigkeiten dienen.

Ähnliche Intentionen werden mit der Verwendung des Begriffes **Global Citizenship** verfolgt. Denn so wie sich der/die Staatsbürger_in dem Staat verpflichtet fühlt und seine/ihre Rechte und Pflichten wahrnimmt, so übernimmt ein *Global Citizen*, ein_e Weltbürger_in, die Verantwortung für globale Belange. Dazu gehört es, „[...] Vielfalt [zu] respektieren sowie politische, soziale, wirtschaftliche, kulturelle und technologische Vorgänge [zu] verstehen.“ (HARTMEYER 2007a: 129) Auch hier geht es um Mitsprache, aktive Teilhabe und Engagement für Gerechtigkeit, Frieden, Solidarität etc. auf globaler Ebene (vgl. HARTMEYER 2007a: 129; HARTMEYER 2012: 46f)

Eine Gemeinsamkeit der genannten Schlüsselbegriffe ist ihre hohe *Normativität*, womit eine weitere zentrale Eigenschaft Globalen Lernens benannt wäre: „Globales Lernen ist kein wertfreies Konzept. Soziale Gerechtigkeit weltweit bildet seine inhaltliche Grundlage.“ (HARTMEYER 2007a: 11)

2.3 Entwicklung des Diskurses

Der Diskurs Globalen Lernens lässt sich im deutschsprachigen Raum, wie bereits erwähnt, gut zwanzig Jahre zurückverfolgen. Es war Ende der 1980er Jahre, als das Schweizer Forum Schule für Eine Welt die Begriffe „global education“ bzw. „global learning“ aufgriff und sie in die deutsche Sprache übersetzte. Zu diesem Zeitpunkt waren die beiden Termini im angelsächsischen Raum bereits weit verbreitet, weisen sie dort doch eine längere Geschichte auf. Erste Ansätze Globalen Lernens findet man in den Papieren der UNESCO, welche bereits Ende der 1940er Jahre zu internationalen Konferenzen über Erziehung und Bildung einlud und damit die Debatte um eine „new world citizenship“ einleitete. In den 1960er Jahren wurden in den USA erste Schul- und Studienprogramme ins Leben gerufen, in denen die Welt als Gesamtheit und als eine Gemeinschaft in den

Fokus gerückt wurde. Im Unterschied zu den Ansätzen einer internationalen Erziehung seitens der UNESCO, sollte das Globale hier nicht wertfrei, sondern normativ auf Frieden und Gerechtigkeit hin gerichtet sein. Zudem wurde ein grundlegender Perspektivenwechsel angestrebt, die eigene Position im Norden sollte kritisch reflektiert und ein „globaler Standpunkt“ eingenommen werden. Die Auffassung von der Weltgemeinschaft als Ganzes implizierte auch ein transnationales Verständnis ihrer Verwobenheit anstelle eines internationalen (vgl. HARTMEYER 2007b: 128; WINTERSTEINER 1999: 291ff).

Schließlich wurde dieses Konzept vom Forum Schule für Eine Welt aufgegriffen und in den europäischen Kontext transferiert. Der Wert der vom Forum geleisteten Pionierarbeit ist kaum zu überschätzen (vgl. WINTERSTEINER 1999: 300). Mit seinen Arbeiten gab das Forum wichtige Impulse für die internationale Fachwelt und der daraufhin einsetzenden Forschungstätigkeit ist die stetige Weiterentwicklung des Konzeptes zu verdanken, so dass Globales Lernen auch heute, zwanzig Jahre später, als zeitgemäßes Bildungskonzept gilt, von offizieller Seite Beachtung erfährt und im formalen Bildungssystem verankert wird. In Österreich wurde die Strategiegruppe Globales Lernen gegründet, mit dem Ziel einer nationalen Strategie zur breiteren Implementierung Globalen Lernens in sämtlichen Bildungsbereichen. Teil dieser Gruppe sind Persönlichkeiten aus dem Unterrichtsministerium und der Austrian Development Agency (ADA) (vgl. STRATEGIEGRUPPE 2009). In Deutschland würdigten die Kultusministerkonferenz³ und das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung die Bedeutung Globalen Lernens, indem es 2007 als eigenständiger Lernbereich anerkannt und mit einem entsprechenden Orientierungsrahmen ausgestattet wurde (vgl. MOEGLING/OVERWIEN 2010: 17ff).

Auf gesamteuropäischer Ebene erfährt das Konzept Globales Lernen seit geraumer Zeit Anerkennung. Im Jahr 1990 kam es zur Gründung des Nord-Süd Zentrums (North-South Centre) durch den Europarat, welches in den Folgejahren aktives Lobbying für zeitgemäße Bildungskonzepte betrieb und die Arbeit an einer Global Education Charta aufnahm. Auf Einladung des Nord-Süd Zentrums kam es 2001 auch zur Gründung des Global Education

³ Kultusministerkonferenz ist die Kurzform der „Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland“, jener politischen Institution, die der Koordinierung der Bildungs- und Kulturpolitik der Länder dient.

Europe Network (GENE), einer wichtigen Vernetzungs- und Austauschplattform europäischer Staaten sowie ihrer zentralen Akteure. Dem Nord-Südzentrum des Europarates ist auch die Einrichtung von Peer Reviews zu verdanken, welche der Bestandsaufnahme zur Situation des Globalen Lernens in einzelnen europäischen Staaten und in weiterer Folge deren Verbesserung dienen (vgl. HARTMEYER 2007a: 130ff).

Schließlich erfährt Globales Lernen auf internationaler Ebene Beachtung, wie an der laufenden UN-Dekade 2005-2014 zum Thema „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) ersichtlich. Zwar wird hier nicht der Begriff Globales Lernen verwendet, das angestrebte Ziel – „Prinzipien, Werte, Kompetenzen und Wissen [zu] vermitteln, die für eine verantwortungsvolle und nachhaltige Gestaltung der Zukunft bzw. der zukünftigen Welt erforderlich sind“ (www.bne-portal.de in SCHRÜFER/SCHWARZ 2010: 5) – zeigt aber die Nähe zwischen Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globalem Lernen. In der Literatur ist das Verhältnis zwischen den beiden Bildungskonzepten umstritten, Bildung für nachhaltige Entwicklung wird entweder als integraler Bestandteil Globalen Lernens oder aber als dem Globalen Lernen übergeordnet betrachtet. Diese Diskussion wird beispielsweise in Österreich und Deutschland verschieden geführt:

„Während in Österreich Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung auch durch inhaltliche Unterschiede stärker getrennt sind bzw. Globales Lernen als ein viel umfassenderes Konzept diskutiert wird, werden in Deutschland sowohl das Globale Lernen als auch die Umweltbildung unter dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung gesehen.“ (SCHRÜFER/SCHWARZ 2010: 5)⁴

Die mangelnde Trennschärfe zwischen den beiden Konzepten ist nicht das einzige Verwirrung stiftende Element im Diskurs Globalen Lernens: die hohe Anzahl wissenschaftlicher Publikationen sowie der internationale Austausch führten zu einer Ausdifferenzierung des Diskurses. Die einzelnen Diskursstränge sind heute unübersichtlich und verworren (vgl. KRÄMER 2008; SCHEUNPFLUG/UPHUES 2010: 63).

2.3.1 Handlungstheoretische und evolutionär/systemtheoretische Ansätze

Grundsätzlich lassen sich zwei Theoriestränge unterscheiden:

- handlungstheoretische Ansätze

⁴ Vgl. dazu Kapitel 3.5 „Exkurs: Die österreichische Strategie Globales Lernen in Abgrenzung zum deutschen Orientierungsrahmen.“

- evolutionäre bzw. systemtheoretische Entwürfe (vgl. SCHEUNPFLUG/UPHUES 2010: 76f)

Beiden Ansätzen ist die Betrachtung der Welt als Ganzes gemein, ebenso wie die normative Ausrichtung auf Gerechtigkeit und Solidarität. Der entscheidende Unterschied zwischen den beiden Ansätzen liegt im jeweiligen Umgang mit der dem Gegenstand inhärenten Normativität.

Handlungstheoretische Ansätze basieren dabei auf einem holistischen Welt- und Menschenbild. Das Eingebundensein des eigenen, lokalen Handelns in globale Verflechtungen soll erkannt und reflektiert werden – das Prinzip der *Glokalität* (global denken, lokal handeln) gewinnt an Bedeutung. Mittels ganzheitlichem und partizipatorischem Lernen sollen normative Bildungsziele erreicht werden. Diese stehen unter dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung und verfolgen eine solidarische Handlungskompetenz:

„Globales Lernen hat zum Ziel, Menschen darin zu unterstützen, Globalität wahrzunehmen, sich selbst mit seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten im weit gespannten Netz sozialer und wirtschaftlicher Entwicklung zu verorten und individuelle sowie gesellschaftliche Lebensgestaltung an offenen und zu reflektierenden Wertvorstellungen zu orientieren. Globales Lernen zielt auf die Ausbildung individueller und kollektiver Handlungskompetenz im Zeichen weltweiter Solidarität.“ (VENRO 2000 in SCHEUNPFLUG 2008: 2)

Der handlungstheoretische Ansatz sah sich in der Vergangenheit jedoch oft mit dem Vorwurf konfrontiert, es handle sich dabei um eine reine „Postulativpädagogik“. Dies sei insofern problematisch, als dass keineswegs bewiesen sei, dass Lernende postulierte Orientierungen übernehmen würden (vgl. SCHEUNPFLUG/UPHUES 2010: 77; MOEGLING/OVERWIEN 2010: 19).

In Reaktion auf diese Kritik etablierte sich der **evolutionäre** bzw. der **systemtheoretische Ansatz**. Auch dieser Ansatz ist normativ begründet, jedoch werden im Unterschied zum handlungstheoretischen Ansatz keine festgelegten normativen Ziele formuliert. Die eigenen Normen und Werte werden zur Diskussion gestellt und einer kritischen Prüfung unterzogen. In den Vordergrund rückt hier das Bewusstsein, dass die Zukunft ungewiss und nicht vorhersehbar ist und die nachkommende Generation lernen muss, diese Unsicherheit auszuhalten: „In diesem Ansatz geht es darum, Lernende auf das Leben in einer Weltgesellschaft und einer gewissenhaften Zukunft vorzubereiten, den Umgang mit Komplexität zu lehren und entsprechende Kompetenzen zu erwerben.“ (SCHEUNPFLUG/UPHUES 2010: 77)

Dem Ansatz liegt eine systemtheoretische Analyse der Globalisierung bzw. der Weltgesellschaft zugrunde und er wird durch anthropologische bzw. lerntheoretische Überlegungen ergänzt. Ausgangspunkt dabei ist, dass die Weltgesellschaft vor dem Hintergrund der Globalisierung zunehmend komplexer wird und so im Nahbereich sowohl Fremdes als auch Vertrautes aufeinanderstoßen. Bisherige Problemlösungsstrategien greifen weniger, wodurch abstraktes Denken notwendig wird. Deutlich wird dies am Beispiel der Sozialität, die in Bezug auf ethisches Handeln im globalen Maßstab erforderlich wird. Denn der Mensch ist ein Nahbereichswesen – seine Wahrnehmung und damit auch seine Problemlösungsfähigkeit und Handlungskompetenz, konzentrieren sich auf die sinnlich wahrnehmbare Umwelt. Dadurch wird eine „weltweite Solidarität“ nur schwer erreichbar, globale Sozialität muss auf einem hohen Abstraktionsniveau bewusst eingeübt werden (vgl. SCHEUNPFLUG 2008: 2). Schließlich integriert der evolutionäre/systemtheoretische Ansatz auch lerntheoretische Erkenntnisse und „[...] berücksichtigt den Umstand, dass Lernen nicht als Vermittlung von Wissen oder Werten sondern als selbstorganisiertes Lernen der Lernenden funktioniert und dass die Pädagogik keinen methodischen Zugriff auf das Bewusstsein der Lernenden hat.“ (SCHEUNPFLUG 2008: 2)

Dieser letzte Punkt wirkt sich entscheidend auf die Konzeption Globalen Lernens aus, denn mit dem Bewusstsein, dass Lernen ein autopoietischer Vorgang ist, der nicht durch die Umwelt determiniert werden kann, „[...] ist Zurückhaltung gegenüber der Annahme geboten, normativ orientierte Bildungsangebote könnten direkt in Lernprozesse im Sinne von Einstellungs- und Verhaltensänderungen führen.“ (SCHEUNPFLUG 2008: 2) Am Ende eines Lernprozesses stehen deshalb keine Handlungen, sondern sich öffnende (Handlungs-) Perspektiven, an die Stelle von Wissen über die Welt rücken (Selbst-) Reflexion und Erfahrung in der Welt. Als „lernendes Handeln in der Welt“ (HARTMEYER 2007a: 21) lehnt Globales Lernen einen festgelegten Bildungskanon ab. Globales Lernen ist ein Bildungskonzept mit offenem Ausgang, „[...] weil die „Welt im Wandel“ immer neue Orientierungen und Handlungsstrategien verlangt.“ (KRÄMER 2008: 2, Herv. i.O.)

2.4 Globales Lernen in der Tradition von Diogenes, Comenius und Kant?

Beobachtet man den Diskursverlauf Globalen Lernens, hin zu einem offenen Bildungskonzept im Zuge dessen Lehrende und Lernende als Fragende aufeinandertreffen und gemeinsam nach Handlungsoptionen suchen, so ist ein grundlegend verändertes Verständnis von Lernen feststellbar. Die Vorstellung, Lehrkräfte seien im Besitz alles nötigen Wissens und könnten dieses an ihre Schüler_innen weitergeben, wird abgelehnt. Damit verabschiedet Globales Lernen althergebrachte Bildungs- und Erziehungsvorstellungen und es bestehen Parallelen zu neueren, antihierarchisch geprägten Bildungskonzepten wie jenem von Paulo Freire (1921-1997). Der brasilianische Erwachsenenbildner prägte den Begriff *Bankierskonzept*, mit dem er das gängige Modell der nationalstaatlichen Bildung charakterisierte. Freire kritisierte den normierenden Effekt der Massenbildung, hervorgerufen durch eine hierarchische Form der Wissensvermittlung: der Lehrer/die Lehrerin ist alleinige_r Spender_in von Wissen, während die Schüler_innen passive Empfänger_innen sind. Der Bildungsprozess gleicht daher einem Bankgeschäft: die Lehrenden tätigen den Akt einer Sparanlage, die Schüler_innen sind Anlage-Objekt. Der Aktionsradius der Schüler_innen beschränkt sich darauf, „[...] die Einlagen entgegenzunehmen, zu ordnen und aufzustapeln.“ (FREIRE 1970 in MAYO 2006: 62) Als Gegenentwurf zu Bankierskonzept propagierte Freire ein dialogisches Bildungskonzept, im Zuge dessen sich Lehrkräfte und Schüler_innen auf Augenhöhe begegnen – Möglichkeiten, Globales Lernen erfahrbar zu machen, somit gegeben.

Es stellt sich die Frage, ob Globales Lernen auch an die abendländische Bildungstradition anschlussfähig ist. In einschlägigen Arbeiten wird dieser Frage selten nachgegangen, als ein angelsächsisches Konzept wird es kaum mit den Bildungskonzeptionen von deutschen Philosophen wie Immanuel Kant oder Wilhelm von Humboldt in Verbindung gebracht, an bestehende Traditionslinien wie jenem des Kosmopolitismus bzw. des Weltbürgertums wird nur vereinzelt angeknüpft (vgl. HARTMEYER 2012: 38).

Eine Ausnahme bildet dabei der Erziehungswissenschaftler Klaus Seitz, der Globales Lernen sehr wohl in der europäischen Bildungstradition verortet. Dreh- und Angelpunkt ist dabei die Idee des Weltbürgertums, welche sich bis in die Antike zurückverfolgen lässt.

Bereits Diogenes von Sinope (400-323 v. Chr.), Vertreter der Stoiker und Begründer des Kynismus, bezeichnete sich selbst als *Bürger der Welt*. Auf kreative Art und Weise stellte er unantastbare Konventionen in Frage, durchbrach bisher nicht hinterfragte Selbstverständlichkeiten und regte seine Mitmenschen dadurch zum Denken an. Diogenes gilt bis heute als Symbolfigur des Kampfes gegen künstlich konstruierte Zwänge und Bedürfnisse. Im Kampf gegen dieselbigen entsagte er sich der Teilhabe an der griechischen Gesellschaft und verabschiedete kulturell geprägte Denk- und Verhaltensweisen. Stattdessen nahm er eine globale Perspektive ein, er wurde ein global Lernender und schließlich ein Weltbürger oder wie man heute sagen würde: ein Global Citizen (vgl. WIESELBERG 2008: 15; SEITZ 2000: 98).

Auch in der Zeit nach Diogenes von Sinope finden sich Parallelen zwischen europäischem Bildungsdenken und Globalem Lernen. Seitz verweist in diesem Zusammenhang auf Johann Amos Comenius (1592-1670), dem bedeutendsten Pädagogen des Barockzeitalters, Begründer der Schulbuchforschung und Verfasser der ersten Universalpädagogik. Comenius Weltbild fußte in der christlichen Seinslehre und dementsprechend entfaltete er seine Bildungsideen. Er verfolgte das Ziel, einen jeden Menschen zum vernünftigen Gebrauch alles Wissbaren und Gottgeschaffenen zu verhelfen. Nur so sei eine Verbesserung der weltlichen Dinge möglich, welche wiederum Gottes Wille und infolgedessen anzustreben sei (vgl. STUMPF 2007: 25-30). Diese Auffassung verleitete Comenius schließlich zu folgender Aussage: „Bildung muss die Gesamtheit der Welt in Blick haben.“ (COMENIUS zit. in GROBBAUER/THALER 2010a) Seitz greift dies auf und weist auf Parallelen hin, die sich zwischen der Universalpädagogik von Comenius und dem gegenwärtigen Konzept Globalen Lernens finden. Beide Bildungsideale fußen in der Vorstellung der friedlichen *Einen Welt* und sind damit normativ und unter Umständen idealistisch geprägt. Sowohl Comenius als auch Vertreter_innen des Globalen Lernens gehen davon aus, dass der Zustand der Welt mittels pädagogischer Einflussnahme positiv beeinflusst werden kann. Wichtig sind dabei die Miteinbeziehung aller Menschen (welche sich bei Comenius in der grundsätzlichen Bildungsfähigkeit aller wiederfindet) und andererseits die Mehrdimensionalität des Bildungsprozesses. Es genügt nicht, Fakten zu vermitteln, sondern es kommt auf die Ganzheitlichkeit des Lernprozesses an, womit Didaktik, sowohl bei Comenius als auch im Globalen Lernen, neue Bedeutung erfährt (vgl. SEITZ 2000: 92ff).

Schließlich finden sich in der Zeit der Aufklärung Parallelen zu zentralen Inhalten Globalen Lernens wieder. Wie in der oben gegebenen Erläuterung Globalen Lernens deutlich wird, spielen sowohl Teilhabe an der Weltgesellschaft als auch die Mitverantwortung an deren Gestaltung eine maßgebende Rolle. Eben dies findet man bei Immanuel Kant (1724-1804) wieder, der die Bildung zum Weltbürger in einer Allgemeinbildung verankert sieht, deren letztendliches Ziel ein weltweites Friedensreich darstellt. Auch hier spielt die Idee der positiven – und damit normativen – Einflussnahme auf die nachkommende Generation eine wichtige Rolle und wird so politische Aufgabe der Pädagogik (vgl. SEITZ 2000: 98ff).

Die Idee des Weltbürgertums taucht bei Kant in Form des Kosmopolitismus auf, ebenso bei Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Charakteristisch für die weltbürgerliche Ansicht ist die Annahme, „[...] dass es eine Weltordnung gibt, die für alle gleich ist. Das heißt nicht, dass alle gleich sind oder alle gleichgemacht werden, aber dass alle ein gleiches Recht haben verschieden zu sein.“ (HARTMEYER 2012: 39) Paradoxerweise verlieren der Begriff des Kosmopolitismus und seine bildungstheoretische Komponente in den 1960er und 1970er Jahren an Bedeutung, exakt zu jener Zeit, als Globalisierung als Prozess und als Begriff einen exponentiellen Aufschwung erlebt. An die Stelle kosmopolitischer Konzepte rückt nun Globales Lernen. Der Historiker Hans Göttel erklärt sich dies damit, dass die europäische Bildungstradition vor allem in den Ideen deutscher Philosophen fußt und deshalb in den Nachkriegsjahren unter starken Legitimationsproblemen litt. Die Werte der französischen Revolution, die allgemeinen Bürger- und Menschenrechte und mit ihnen die Idee der Nation, konnten sich hingegen ohne Vorbelastung über den ganzen Globus ausbreiten. Damit stellte die Nation den neuen Bezugsrahmen für Bildung dar, die Welt als Gegenstand von Bildung wurde ideengeschichtlich abgelöst. Trotzdem, oder gerade deshalb, wäre eine Anknüpfung des Diskurses Globalen Lernens an bildungstheoretische Traditionslinien wünschenswert, gerade ein Wiederaufnehmen des Gedanken der kosmopolitischen Bildung würde für fruchtbare Impulse sorgen, denn:

„*Globales Lernen* und Weltbürgererziehung sind kein unterschiedliches Paar Schuhe. Der kosmopolitische Ansatz ist im Globalen Lernen unterbelichtet, dabei wäre etwas zu gewinnen: das Politische; die politische Frage der globalen Probleme. Probleme, die den Globus als Ganzes betreffen, muss man menschheitlich klären. [...] Es geht um die Fragen: Was ist Menschsein? Was ist Welt? Wie kommen wir als Einzelne zum Handeln?“ (HARTMEYER 2012: 41)

Damit würde die Pädagogik wieder ihrer politischen Aufgabe gerecht werden, den Einzelnen ansprechen und ihn mit der Frage konfrontieren, inwiefern Solidarität und

Gemeinschaftlichkeit ermöglicht oder eben nicht ermöglicht werden und ein radikale Infragestellung der gegenwärtigen Verhältnisse einfordern. Davon würde Globales Lernen insgesamt profitieren, ist es doch immer wieder mit dem Vorwurf konfrontiert, ein Bildungskonzept ohne subversives Potential zu sein.

2.5 Kritische Denkanstöße

An dieser Stelle werden Vorbehalte gegenüber dem Konzept Globales Lernen skizziert.⁵ Wie im vorigen Kapitel bereits angedeutet, wird Globalem Lernen vorgeworfen, dass es ein Bildungskonzept ohne subversives Potential sei. Beispielsweise bezeichnet der Geographiedidaktiker Jürgen Hasse Globales Lernen als „politisch-strategischen Schachzug“ (HASSE 2010: 56) – er vermisst die Anbindung an kritische Bildungskonzepte mit dem Anspruch, Gesellschaft zu verändern.⁶ Tatsächlich genießt Globales Lernen eine relativ breite politische Legitimation, auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene, was einerseits den Vorteil mit sich bringt, in politischen Agenden aufgenommen und im formalen Bildungsbereich implementiert zu werden. Andererseits wird jedoch subversives Potential dahingehend beschnitten, als dass bestehende Verhältnisse keiner radikalen Kritik unterzogen werden. Gerald Faschingeder dazu:

„Es [das Globale Lernen] ist eben gerade kein Lernkonzept, das aus der Solidaritätsbewegung oder gar dem Widerstand gegen hegemoniale Ungleichheitsverhältnisse kommt, sondern steht für das Beste, was die offizielle Welt des Lernens im Hinblick auf die globale Entwicklung zu bieten hat. Und das muss naturgemäß ein Kompromiss sein.“ (FASCHINGEDER 2011: 1)

Besonders im handlungstheoretischen Ansatz sind die eigenen Normen nicht Gegenstand von Reflexion und Kritik. Damit läuft Globales Lernen Gefahr, seines kritischen

⁵ Eine ausführliche Kritik und Reflexion ist im Rahmen dieser Diplomarbeit leider nicht möglich, es kann jedoch auf andere Arbeiten verwiesen werden:

WENINGER, Edith (2007): Globales Lernen – alter Wein in neuen Schläuchen oder ein neues pädagogisches Konzept? Universität Wien: Diplomarbeit am Institut für Bildungswissenschaft.

WILLEBRAND, Kristina Maria (2010): Globales Lernen und (selbst)kritische Bildungstheorie: neue Perspektiven auf und für Bildungskonzepte und –diskurse in programmatischen Texten zum „Globalen Lernen“. Universität Wien: Diplomarbeit am Institut für Bildungswissenschaft.

Bezüglich der Kritik an Globalem Lernen als ideologiebelasteter Programmatik ohne politischen Anspruch siehe: HASSE, Jürgen (2010): „Globales Lernen“. Zum ideologischen Gehalt einer Leer-Programmatik. In: SCHRÜFER/SCHWARZ (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster: Waxmann Verlag.

⁶ Hasse kritisiert in diesem Zusammenhang die Genese Globalen Lernens als bildungspolitische und bemängelt die fehlende bildungsphilosophische Einbettung. Damit geht ihm zufolge ein wichtiges kritisches Moment verloren und Globales Lernen wird zur Leerformel, in welche bestehende Ansätze schulischen Lernens (Umwelterziehung, Friedenspädagogik, interkulturelle Pädagogik etc.) vereint und fälschlicherweise als neue Programmatik verkauft werden.

Anspruches zum Trotz, herrschaftslegitimierend zu wirken. Die Rede von der Einen Welt birgt ebenfalls diese Gefahr: die dabei erzeugte Illusion der Gemeinschaft und der Zusammengehörigkeit verschleiert unter Umständen bestehende Unterschiede, Hierarchien und Widersprüche (vgl. HASSE 2010: 54ff).

Ein weiterer kritischer Einwand gegen Globales Lernen betrifft die hohe Normativität des Konzeptes. Trotz aller Vorbehalte scheint es doch ein ungebrochenes normatives Vertrauen zu geben, dass Bildung zur Veränderung der Welt beitragen könne (vgl. HARTMEYER 2012: 105).

Den beiden Kritikpunkten wird mit dem evolutionär/systemtheoretischen Ansatz im Bewusstsein darüber begegnet, dass mittels Bildung keine affirmativen Ziele erreicht werden können. Denn im Bewusstsein, dass mittels Bildung keine vorherbestimmte Verhaltensänderung ausgelöst werden kann, wird auch der Anspruch, mittels Globalem Lernen die Welt in eine bestimmte Richtung zu verändern, obsolet. Bildung wird in diesem Verständnis nicht als probates Mittel für politische Aktion oder gar als Schlüssel zu einer anderen, besseren Welt betrachtet. Im Vordergrund steht Bewusstseinsarbeit: Das Subjekt soll sich seiner eigenen Verwobenheit mit globalen Entwicklungen bewusst werden, Ziel soll deshalb „[...] ein Bedingungswandel des Zusammenlebens auf der Erde anstatt eines Gesinnungswandels von Individuen sein.“ (HARTMEYER 2007a: 257)

Dem ist hinzuzufügen, dass auch Bewusstseinsarbeit im Globalen Lernen gewisse Gefahren mit sich bringt. Um den Anspruch der Bewusstseinsänderung gerecht zu werden, werden oft die Probleme der Welt (Armut, Hunger, Gewalt, Raubbau an den natürlichen Ressourcen etc.) zum Gegenstand gemacht. Damit läuft Globales Lernen Gefahr, zu einer so genannten „Katastrophenpädagogik“ zu verkommen, in der Lernende wie Lehrende überfordert werden. Dienen Katastrophen als Bildungsanlass, so sind Resignation und Politikverdrossenheit oft nicht weit, was in eklatanten Widerspruch zu den Zielen Globalen Lernens steht. Darauf kann reagiert werden, indem „[...] die Aufgabe, den Sinn für einen kreativen, suchenden, experimentellen Umgang mit angeblich nicht zu ändernden Entwicklungen zu stärken und Denkräume für Visionen zu öffnen“ (GROBBAUER/THALER 2010b: 137) ernst genommen wird.

2.6 Zusammenfassung

Als offenes und nicht abgeschlossenes Konzept umfasst Globales Lernen eine Vielzahl von Begriffen, Programmen und Diskursen, die für Außenstehende schwer voneinander zu unterscheiden sind. Gewisse Charakteristika sind jedoch bei allen Ansätzen auszumachen und sollen an dieser Stelle einer kurzen, prägnanten Zusammenfassung Globalen Lernens dienen:

„Ausgangspunkt:	Die Herausforderung der Globalisierung
Ziel:	Die Erschließung der globalen Dimension und einer weltumfassenden Sichtweise in der Erziehung sowie die Vermittlung von zukunftsfähigen Kompetenzen
Leitbild:	Ethische Verantwortung zu nachhaltigen Entwicklung [und globaler Solidarität, Anm. VB]
Methode:	ganzheitliches, interdisziplinäres, partizipatorisches und handlungsorientiertes Lernen.“ (FORGHANI-ARANI 2004)

3 Globales Lernen in Österreich

Globales Lernen weist in Österreich eine gut zwei Jahrzehnte andauernde Geschichte auf, bereits seit Beginn der 1990er Jahre wird das Konzept hierzulande diskutiert. Der Diskurs hat dabei die Grenzen der Wissenschaft überschritten und wird auch auf bildungspolitischer Ebene geführt. Die Institutionalisierung im formellen Bildungssystem schreitet voran und die bis dato strukturell schwache Verankerung wird durch diverse Bemühungen kontinuierlich gestärkt. Wichtig hierbei ist die Unterstützung des Unterrichtsministeriums, welches Globales Lernen in sein Portfolio aufgenommen hat und konkrete Vorhaben fördert.⁷ Im Jahr 2009 konnte eine nationale Strategie Globalen Lernens veröffentlicht werden, welche auf den österreichischen Kontext zugeschnitten ist und der flächendeckenden Implementierung in allen Bildungsbereichen dienen soll. Erarbeitet wurde die Strategie von der Strategiegruppe Globales Lernen, einer institutionsübergreifenden Expert_innengruppe, der auch die Entwicklung eines österreichischen Ansatzes Globalen Lernens zu verdanken ist (vgl. FORGHANI-ARANI/HARTMEYER 2008: 19f; STRATEGIEGRUPPE 2009).

3.1 Pädagogische Vorläufer

Als das Schweizer Forum Schule für Eine Welt Globales Lernen nach Europa brachte, wurden Persönlichkeiten aus Österreichs Bildungslandschaft rasch darauf aufmerksam. Hierzulande existierten bereits pädagogische Initiativen, die in Reaktion auf Globalisierungsprozesse entstanden waren: die entwicklungspolitische Bildung, das interkulturelle und interreligiöse Lernen, die Friedenspädagogik, die globale Umweltbildung sowie die Menschenrechtserziehung. Diese Pädagogiken boten zahlreiche Anknüpfungspunkte für das Globale Lernen und stellten den idealen Nährboden für dessen Implementierung in der Bildungsarbeit dar. Im Folgenden werden die wichtigsten konzeptionellen Wurzeln in Anlehnung an Hartmeyer 2007 einzeln vorgestellt (vgl. GROBBAUER/GÜRSES/VATER 2012: 01-3; HARTMEYER 2007a: 44-57).

⁷ Vom Unterrichtsministerium unterstützt werden beispielsweise die jährlich stattfindenden „Global Education Weeks“, Fortbildungskurse für Lehrkräfte sowie Materialangebote (vgl. FORGHANI-ARANI/HARTMEYER 2008: 19).

3.1.1 Entwicklungspolitische Bildung

Die stärkste Wurzel Globalen Lernens liegt in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Diese zählte bereits in den 1980er Jahren Themen wie die internationale Verständigung, Entwicklungszusammenarbeit bzw. –hilfe, soziale Ungleichheit zwischen Nord und Süd etc. zu ihren Kernanliegen und thematisierte darüber hinaus den Zusammenhang zwischen Bildung, Globalisierung und Weltgesellschaft (vgl. WILLEBRAND 2010: 25-30). Maßgebend für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Österreich war der Österreichische Informationsdienst für Entwicklungspolitik (ÖIE), gegründet 1979, welcher heute unter dem neuen Namen „Südwind“ ein wichtiger Akteur Globalen Lernens ist. Der Arbeit des ÖIEs ist es zu verdanken, dass die Themenkomplexe Dritte Welt und Entwicklungspolitik Einzug in die Schulen hielten und Lehrer_innen dementsprechende Fortbildungskurse besuchen konnten. Neben der inhaltlichen Ebene wurde auch didaktischen Mitteln Aufmerksamkeit geschenkt und schließlich wurden jenseits des klassischen Frontalunterrichts angesiedelte Unterrichtsmethoden konzipiert. Gezielt wurde politische Lobbyarbeit geleistet, um alternativen Unterrichtsprinzipien den Weg zu ebnen (vgl. HARTMEYER 2007a: 46-49).

3.1.2 Politische Bildung

Das Konzept der politischen Bildung lässt sich in der österreichischen Schulpolitik bis in die 1970er Jahre zurückverfolgen. Im Jahr 1978 erließ das damalige Bundesministerium für Unterricht und Kunst (BMUK) einen entsprechenden Erlass, um die staatsbürgerliche Erziehung durch das Unterrichtsprinzip politische Bildung abzulösen. Damit sollte der Blick nach außen hin geöffnet und die Aufmerksamkeit im Unterricht auf globale Probleme der Menschheit gelenkt werden. Mit dem Erlass fanden auch Fragen zu Entwicklung und Unterentwicklung Eingang in den Schulalltag und das Bundesministerium richtete einen entsprechenden Lehrgang ein, um Lehrkräfte für die Thematik zu sensibilisieren und für internationale Fragestellungen zu gewinnen (vgl. HARTMEYER 2007a: 45f).

3.1.3 Die Umweltbildung

Als weitere Wurzel Globalen Lernens ist die im gesamtdeutschen Raum vertretene Umweltbildung zu nennen, welche sich wiederum in Umwelterziehung und Ökopädagogik gliederte. Beiden gemeinsam war die Beschäftigung mit Natur- und Umweltschutz auf nationaler sowie regionaler Ebene. Während erstere im schulischen Bereich für die Einführung eines neuen Unterrichtsprinzips kämpfte und die Didaktik der Naturwissenschaften erneuern wollte, ging es der Ökopädagogik um einen ganzheitlichen, kritischen Bildungsanspruch. Globale Zusammenhänge und Interdependenzen blieben jedoch in beiden Ansätzen ausgespart und als diese – in Folge der Weltumweltkonferenz in Rio de Janeiro 1992 – in den Blick genommen werden mussten, stieß die herkömmliche Umweltbildung rasch an ihre Grenzen. Hier sprang das Globale Lernen ein, welches sich der globalen Dimension stellen konnte (vgl. HARTMEYER 2007a: 50f).

3.1.4 Die Friedenspädagogik

Wie die bereits genannten konzeptionellen Wurzeln Globalen Lernens lässt sich auch die Friedenspädagogik vorwiegend in den 1980er Jahren verorten. Ihr Name weist bereits daraufhin, dass hier die Thematik Krieg und Frieden in den Mittelpunkt gerückt wurde und mit ihr die Themen Gewalt, Macht, Unterdrückung, Hierarchien etc. Brisant war die Thematik von Krieg und Frieden damals vor allem aufgrund des Kalten Krieges, des atomaren Wettrüstens sowie der Machtergreifung autoritärer Herrscher in den ehemaligen Kolonien. In der Auseinandersetzung mit Macht, Gewalt und der Konfliktfähigkeit des Menschen gewann die Idee einer weltumspannenden gerechten Entwicklung, bei der es weder Verlierer noch Gewinner geben sollte, zunehmend an Bedeutung (vgl. HARTMEYER 2007A: 51f). Friedenspädagogik ist deshalb nicht mit einer Thematisierung von Krieg und Frieden gleichzusetzen. Sie geht darüber hinaus, und „[...] trägt die Idee des Globalen notwendig in sich.“ (WINTERSTEINER in HARTMEYER 2012: 43)

3.1.5 Das interkulturelle Lernen

Bereits seit den 1960er Jahren erforderten Migration und Immigration pädagogische Antworten. Wurden diese anfangs in der Ausländerpädagogik gefunden, so entwickelte

sich diese immer weiter, hin zum interkulturellen Lernen mit seinen vielfältigen Anliegen. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und das Reflektieren deren Relation zu anderen Kulturen sowie die Thematisierung von Rassismen, Stereotypen und Vorurteilen standen hier im Vordergrund. Toleranz gegenüber fremden Kulturen wurde groß geschrieben und Eurozentrismen kritisch in Frage gestellt. Bei der Vermittlung dieser Inhalte wurden eine tiefgreifende sozioökonomische Analyse und somit die Wahrnehmung der „Dritten Welt“ als Dialogpartner ausgespart, weshalb diese lediglich Lernobjekt blieb (vgl. HARTMEYER 2007a: 52-56).

3.1.6 Ökumenisches und interreligiöses Lernen

Als weitere bedeutende Wurzel Globalen Lernens nennt Hartmeyer ökumenisches und interreligiöses Lernen. In Deutschland war die protestantische Kirche seit den Nachkriegsjahren in entwicklungspolitischen Belangen aktiv und dementsprechend wurde der ökumenische Religionsunterricht gestaltet. Im katholisch geprägten Österreich blieb diese Entwicklung aus und in weiterer Folge wurden religiöse Aspekte auch in der entwicklungspolitischen Bildung lange nicht berücksichtigt. Nichtsdestotrotz etablierte sich in Wien eine Arbeitsgemeinschaft christlicher und muslimischer Religionslehrer_innen, welche aktiv an didaktischen Materialien arbeiten, mit dem Anspruch den interreligiösen Austausch zu ermöglichen. Interreligiöses Lernen bietet zahlreiche Möglichkeiten, Menschen anderer Religionsgemeinschaften respektvoll entgegenzutreten und ihre Glaubenshaltungen, Gemeinschaftsformen etc. zu würdigen. Auf diese Weise kann ein Denken und Handeln im Horizont der Einen Welt gefördert werden (vgl. HARTMEYER 2007a: 56f).

3.1.7 Menschenrechtserziehung

Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle auf die Menschenrechtserziehung bzw. –bildung verwiesen. Darunter werden Erziehungs- und Bildungsbemühungen, die auf die Akzeptanz und Verteidigung der allgemeinen Menschenrechte abzielen, zusammengefasst. Formal fand die Menschenrechtserziehung bereits 1978 Eingang in das österreichische Schulsystem, nämlich als integraler Bestandteil des Unterrichtsprinzips Politische Bildung (vgl. Batarilo-Henschen 2012: 178f; [26](http://www.politik-</p></div><div data-bbox=)

lernen.at/site/basiswissen/menschenrechtsbildung/mrbschule). Mit der UN-Dekade (1995-2004) und dem daran anknüpfenden UN-Weltprogramm (2005-heute) für Menschenrechtsbildung, erlangte diese einen hohen Institutionalisierungsgrad. Auch in Österreich erfährt Menschenrechtsbildung seitdem zunehmende Bedeutung von öffentlicher Seite:

„Lernende sollen über die Menschenrechte und die täglichen Menschenrechtsverletzungen überall auf der Welt informiert werden. Sie sollen bestärkt werden, für die Verwirklichung der Menschenrechte einzutreten und die dazu notwendigen Werthaltungen und sozialen Fähigkeiten entwickeln.“ (BMBWK 2005 in HARTMEYER 2007a: 69)

Diese Entwicklung ist auch für das Globale Lernen von Bedeutung, denn „[d]er konzeptionelle Zusammenhang mit dem Globalen Lernen liegt nahe. Menschenrechtsbildung beinhaltet interkulturelles und internationales Verständnis.“ (HARTMEYER 2007b: 69)

3.1.8 Zusammenfassung

Die genannten konzeptionellen Wurzeln weisen allesamt eine enge Verbundenheit mit dem zeithistorischen Geschehen und sozialen, ökologischen sowie politischen Umbrüchen auf. Überschneidungen zwischen den einzelnen pädagogischen Bemühungen waren deshalb stets gegeben. Die meisten Verschränkungen mit anderen Pädagogiken wies die entwicklungspolitische Bildung auf, weshalb sie als zentrale Grundlage Globalen Lernens gilt. Die verschiedenen Ansätze kulminierten Anfang der 1990er Jahre im Ansatz Globalen Lernens. Denn während die einzelnen Konzepte an ihre (nationalen) Grenzen stießen, bot Globales Lernen mit seinem offenen Rahmen ausreichend Raum, den neuen Herausforderungen globaler Dimension sowohl auf inhaltlicher als auch auf didaktischer Ebene zu begegnen.

3.2 Entstehung und Entwicklung des österreichischen Diskurses

Bereits im Jahr 1991 unterbreitete der ÖIE dem Unterrichtsministerium den Vorschlag, Globales Lernen als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip in das Bildungswesen zu integrieren, um mittels zeitgemäßer, interdisziplinär und handlungsorientiert ausgerichteter Allgemeinbildung auf die steigende Komplexität der Welt zu reagieren (vgl. HARTMEYER 2007a: 61f). Im Zuge einer besseren Verankerung des Konzeptes suchte der ÖIE

den Austausch mit Vertreter_innen existierender pädagogischer Ansätze und so kam es langsam zur Verschmelzung der diversen Bildungsbewegungen. Neben Vertreter_innen der entwicklungspolitischen Bildung waren es vor allem Unterstützer_innen der Umwelterziehung und der Friedenspädagogik (namentlich wäre hier Werner Wintersteiner zu nennen),⁸ die sich den Bestrebungen Globalen Lernens anschlossen und zu deren Weiterentwicklung beitrugen (vgl. HARTMEYER 2007a: 65-68).

Wichtig für den österreichischen Diskurs Globalen Lernens waren der rege Austausch mit der internationalen Fachwelt und die Präsenz österreichischer Delegationen an zahlreichen Kongressen, Konferenzen und Symposien. Im Jahr 1993, dem Jahr als der erste Lernzielkatalog durch das Forum Schule für Eine Welt formuliert wurde, konnte auch der ÖIE ein bundesweites Bildungsbereichstreffen in Salzburg organisieren. Bedeutende Theoretiker_innen, wie Klaus Seitz und Annette Scheunpflug, gaben wichtige Impulse für die Weiterentwicklung entwicklungspolitischer Bildung hin zu Globalem Lernen (vgl. HARTMEYER 2007a: 122,125).

Einen ersten Höhepunkt erreichten die österreichischen Befürworter_innen des Globalen Lernens ein knappes Jahrzehnt später. Im Jahr 2001 konnte, mit finanzieller Unterstützung des Bildungsministeriums, ein internationales Symposium abgehalten werden. Hier erfuhren didaktische Fragen erstmals größte Aufmerksamkeit. Die Annahme, dass Globales Lernen nur als Unterrichts*prinzip* und eben nicht als neues Unterricht*fach* funktionieren könne, gewann nun immer deutlicher an Konturen. Neben bekannten Referent_innen aus dem Ausland lieferten auch inländische Autor_innen wegweisende Beiträge und so kann von einer eigenständigen österreichischen Diskurslinie gesprochen werden (vgl. HARTMEYER 2007a: 70f).⁹

Im Anschluss an den internationalen Kongress des Europarates in Maastricht 2002, dessen Schlussklärung¹⁰ als Meilenstein gilt, kam es in Österreich schließlich zur Gründung einer organisations- und institutionsübergreifenden Arbeitsgruppe, der *Strategiegruppe Globales Lernen*, mit dem Ziel, Globales Lernen flächendeckend im österreichischen Bildungssystem zu implementieren (vgl. HARTMEYER 2012: 63f).

⁸Ausgiebig thematisiert Wintersteiner das Verhältnis zwischen der Friedenspädagogik und dem Globalen Lernen in seiner Dissertation: WINTERSTEINER, Werner (1999): Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Theorie der Friedenspädagogik. Münster: Agenda Verlag.

⁹ Die Entwicklung des österreichischen Diskurses wird HARTMEYER 2007a sowie 2012 nachgezeichnet.

¹⁰ Die vollständige „Maastrichter Erklärung zum Globalen Lernen“ ist downloadbar unter: <http://www.globaleducationweek.de/download/maastricht.pdf> [29.11.2013]

3.3 Die Strategieguppe Globales Lernen

Gegründet wurde die österreichische Strategieguppe Globales Lernen im Jahr 2003. Ziel der Strategieguppe ist die strategische Umsetzung der Maastrichter Schlussklärung, also die flächendeckende Verankerung Globalen Lernens im Bildungsbereich. Gleichzeitig fungiert sie als Plattform für Austausch und Vernetzung aller im Bereich tätigen Personen und Institutionen innerhalb Österreichs. Ihrem Selbstverständnis nach sieht sie sich als „[...] koordinierende Gruppe, welche sich mit Programmen, Projekten und Maßnahmen Globalen Lernens in Österreich auseinandersetzt und zur Netzbildung im Bereich Globalen Lernens beiträgt“ (Strategieguppe 2009: 16) und setzt sich aus Vertreter_innen „[...] öffentlicher Stellen (BMUKK, ADA), von Bildungseinrichtungen (Schule, Pädagogische Hochschule, Erwachsenenbildung), privater Organisationen (Südwind Agentur, Baobab, KommEnt) und Personen aus den Reihen der Wissenschaft“ (HARTMEYER 2012: 64) zusammen.

Eine wesentliche Aufgabe, der sich die Strategieguppe in der Vergangenheit annahm, war die Entwicklung einer nationalen Strategie zu Durchsetzung Globalen Lernens. Empfohlen wurde die Erarbeitung einer solchen im Abschlussbericht des ersten Peer Reviews zum Thema Globales Lernen, durchgeführt in den Jahren 2005 und 2006 im Auftrag des Nord-Süd Zentrums des Europarates.¹¹

Somit bewegt sich die Gruppe im Bereich des politischen Lobbyings – die Entscheidungsmacht über öffentliche Fördervergaben oder ähnliches besitzt sie nicht. Als organisations- und institutionsübergreifende Gruppe setzt sie sich aus acht Personen mit unterschiedlichen Hintergründen zusammen.¹² So kommen beispielsweise die bereits zitierten Autor_innen Neda Forghani-Arani (Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wien), Heidi Grobbauer (KommEnt, Gesellschaft für Kommunikation und Entwicklung), Helmuth Hartmeyer (ADA) und Erika Tiefenbacher (Kooperative Mittelschule Wien 18) aus unterschiedlichen Kontexten (vgl. STRATEGIEGRUPPE 2009: 16). Die genannten Autor_innen lieferten wichtige Beiträge zur Diskursentwicklung, so verfasste Neda Forghani-Arani mit „Globales Lernen. Überwindung des nationalen Ethos“

¹¹ Der Abschlussbericht ist downloadbar unter:

http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE_PR_P_Austria_report.pdf [29.11.2013]

¹² Für eine Auflistung aller Mitglieder und ihren jeweiligen Backgrounds siehe STRATEGIEGRUPPE 2009: 16.

(2001) die erste Dissertation zur Thematik an einer österreichischen Universität, in der sie wichtige inhaltliche und konzeptionelle Impulse für die (inter-) nationale Diskussion gibt. Hartmeyer liefert mit seinen Monografien „Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung“ (2007) und „Von Rosen und Thujen. Globales Lernen in Erfahrung bringen“ (2012) tiefgehende Einblicke in die Entwicklung des in- und ausländischen Diskurses, den zentralen Inhalten des Konzeptes sowie den größten Herausforderungen bei dessen Umsetzung.

Die ständigen Mitglieder bilden lediglich den Kern der Gruppe. Kontakt und Austausch mit der internationalen Fachwelt wird forciert und die 2009 veröffentlichte „Strategie Globales Lernen“ wurde in enger Zusammenarbeit mit internationalen Expert_innen entwickelt. Hierfür wurden zahlreiche Workshops und Diskussionen organisiert sowie Beratungen in Anspruch genommen. Entwickelt wurde schließlich ein 17 Seiten starkes Strategiepapier, welches 2009 nach dreijähriger Entwicklungsphase der Öffentlichkeit vorgestellt wurde. Im Auftrag des BMUKK liegt der Schwerpunkt dabei auf dem formalen Bildungswesen, aufgrund der Überlegung, dass dieses eine quantitativ große Gruppe von Menschen erreicht und darüber hinaus andere Bildungsbereiche, wie z.B. die Erwachsenenbildung, die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit sowie Wissenschaft und Forschung, positiv beeinflussen kann (vgl. HARTMEYER 2012: 63ff).

Neben konkreten Empfehlungen, wie und in welchen Tätigkeitsfeldern Globales Lernen besser etabliert werden kann, finden sich im Strategiepapier auch Erläuterungen über das zugrunde liegende Verständnis Globalen Lernens sowie Überlegungen zu seinen Inhalten und Zielen.¹³ Damit kann an dieser Stelle zur Ausgangsfrage des einführenden Kapitels zurückgekehrt werden: Was ist Globales Lernen?

3.4 Globales Lernen im Verständnis der Strategiegruppe Globales Lernen

Ihr Verständnis von Globalem Lernen erläutert die Strategiegruppe in ihrem 2009 veröffentlichten Strategiepapier. Ausgangspunkt dabei ist die Beobachtung, dass sich

¹³ Das Strategiepapier ist downloadbar unter:

http://www2.komment.at/administrator/Globales_Lernen/Theoretische%20Beitr%C3%A4ge/Strategiepapier%20Globales%20Lernen/StrategieGlobalesLernen_final.pdf [14.12.2013]

soziale, politische, ökonomische, ökologische etc. Veränderungen im alltäglichen Leben widerspiegeln. Das Zusammenwachsen der Welt zieht weitreichende Folgen mit sich, gesellschaftliches Zusammenleben und menschliches Miteinander verändern sich:

„Es ergeben sich neue Kontakte zwischen Menschen mit unterschiedlichen Weltbildern, Einstellungen und Lebensformen. Es entstehen größere wirtschaftliche und politische Einheiten, parallel dazu Nationalismen, neue Formen von Ausgrenzungen und Benachteiligungen.“ (STRATEGIEGRUPPE 2009: 7)

Bisherige Formen des Zusammenlebens werden herausgefordert, in Frage gestellt und neu verhandelt. Jede_r Einzelne muss sich damit auseinandersetzen und eine angemessene Form des gerechten Miteinanders finden.

Eine zweite Implikation der globalen Veränderungen ist eine aufkeimende Orientierungslosigkeit auf Seiten der Individuen. Einfaches Sachwissen reicht nicht mehr aus, um sich zwischen Chancen und Risiken trittsicher zu bewegen. Die steigende Komplexität berührt so gut wie alle Lebensbereiche und führt zu einer Reihe von schwer zu beantwortenden Fragen:

„Wie kann der/die Einzelne den ständigen und sich rasch vollziehenden Veränderungen gerecht werden, auf die Flexibilisierungszwänge im Arbeitsleben reagieren, mit den rasant anwachsenden Mobilitätsanforderungen umgehen, sich in einer pluralistischen und multikulturellen Gesellschaft integrieren sowie an ihr teilhaben, die ökologischen und sozialen Folgen seines/ihres Konsums bedenken, die „richtigen“ politischen Entscheidungen treffen, die Konsequenzen des Nicht-Handelns abschätzen?“ (STRATEGIEGRUPPE 2009: 7)

Schließlich wird die Strategiegruppe in einem dritten Punkt der globalen Dimension der Veränderungen gerecht: „Globale Themen und Fragen des weltweiten Wandels werden als Querschnittsaufgabe von Bildung definiert.“ (STRATEGIEGRUPPE 2009: 7)

Im Verständnis der Strategiegruppe Globales Lernen handelt es sich beim Globalen Lernen somit um ein *Allgemeinbildungskonzept*, mittels dessen auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts pädagogisch angemessen reagiert werden soll. Diese Punkte streicht die folgende Definition hervor:

„Eine wesentliche Aufgabe von Bildung besteht heute darin, (junge) Menschen zu befähigen, diese komplexen Entwicklungsprozesse zu verstehen und eigene Mitverantwortung sowie Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe und zur Mitgestaltung in der Weltgesellschaft zu erkennen. In der Befähigung zum Wahrnehmen und Verstehen global vernetzter Prozesse und globaler Perspektiven, im Hinführen zu persönlicher Urteilsbildung und zur Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten sowie in der Entwicklung und Reflexion von Werthaltungen ist Globales Lernen ein unverzichtbarer Beitrag zu einer zeitgemäßen Allgemeinbildung.“ (STRATEGIEGRUPPE 2009: 7)

Zentral ist der Blick auf die Welt als Ganzes, mit alle ihren Unterschieden und Differenzen. Damit erübrigt sich ein fest umrissener Themenkanon, als Hauptthemen Globalen Lernens können Schlüsselfragen der Gegenwart identifiziert werden: „[...] vor allem die ökonomische und soziale Ungleichentwicklung in der Welt, die strukturelle Gewalt gegen Menschen und ganze Bevölkerungen, die ökologischen Gefährdungen. Die Ursachen werden analysiert, die möglichen Konsequenzen und Interventionsmöglichkeiten zum Thema gemacht.“ (STRATEGIEGRUPPE 2009: 8)

In Anlehnung an den evolutions-/systemtheoretisch begründeten Ansatz Globalen Lernens gilt das Einüben vernetzten Denkens und Beurteilens als primäres Lernziel:

„In diesem Sinn soll Globales Lernen das Verstehen, kritische Reflektieren globaler Entwicklungen und ein differenziertes Urteilsvermögen fördern sowie zur selbständigen und kreativen Erschließung alternativer Deutungs-, Kommunikations- und Handlungsmöglichkeiten beitragen. Lerninhalte und –angebote Globalen Lernens thematisieren dabei zum Beispiel auch unterschiedliche Konzepte von Entwicklung, Macht-, Ohnmachts- und Herrschaftsverhältnissen, Fragen der globalen Gerechtigkeit, Inklusion und Exklusion von Individuen und gesellschaftlichen Gruppen, Fragen der Demokratieentwicklung im nationalen und globalen Kontext.“ (STRATEGIEGRUPPE 2009: 10)

Diese Herangehensweise schlägt sich auf didaktischer Ebene nieder. Globales Lernen ist auf Partizipation der Lernenden ausgerichtet, Lernprozesse sollen im Lebensumfeld der Lernenden gründen: die Lernenden sind dort abzuholen, wo sie sind. Ihre Erfahrungen gewinnen an Bedeutung und optimaler Weise wird Globales Lernen so gestaltet, „[...] dass es die Reflexion der Lernenden in Bezug auf ihre Wertvorstellungen, Meinungen, auch Vorurteile oder Stereotype ermöglicht.“ (STRATEGIEGRUPPE 2009: 8) Ungewissheiten und Widersprüche sollen zum Thema gemacht werden – methodisch ist dies nur mittels anschaulicher Darstellung in inter- und transdisziplinärer Betrachtungsweise möglich. Formen des Perspektivenwechsels sind erforderlich und zu guter Letzt sucht Globales Lernen „[...] eine Verknüpfung von Lernen auf der kognitiven, affektiven und sozialen Ebene.“ (STRATEGIEGRUPPE 2009: 8)

Hieran knüpft eine Kompetenzdiskussion Globalen Lernens, welche in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewann und bis dato nicht abgeschlossen ist. Die Debatte ist eng mit der oben erläuterten Unterscheidung zwischen handlungstheoretischen sowie evolutionär-/systemtheoretischen Ansätzen verknüpft. Während erstere sich am didaktischen Dreischritt „Sehen – Beurteilen – Handeln“ orientieren und dementsprechend die Trias „Erkennen – Bewerten – Handeln“ für das Globale Lernen

formulieren (vgl. MOEGLING/OVERWIEN 2010: 19), streben letztere – und damit auch die Strategieguppe – offenere Kompetenzmodelle an. Dies wird vor allem dadurch erforderlich, weil die Trias „Erkennen – Bewerten – Handeln“ einer vereinfachten Darstellung der Lernprozesse entspricht. Der lineare Dreischritt vermittelt den Anschein, dass Lernen durchgängig planbar und die Outcomes klar bestimmbar seien und muss folglich kritisch betrachtet werden (vgl. HARTMEYER 2010: 117). Die Gefahr einer Engführung der Debatte ist virulent, weshalb die Strategieguppe vor einer vorzeitigen Festlegung auf bestimmte Kompetenzen warnt. Sie bezeichnet die anvisierten Kompetenzen vorerst nur vage mit einem „[...] reflektierten und selbst-reflexiven politischen Denken und Handeln“ (STRATEGIEGRUPPE 2009: 10), immer unter Berücksichtigung des globalen Kontextes.

3.5 Exkurs: Die österreichische Strategie Globales Lernen in Abgrenzung zum deutschen Orientierungsrahmen

In seiner Konzeption hebt sich der eben erläuterte Ansatz der Strategieguppe deutlich vom deutschen Orientierungsrahmen des Lernbereichs Globales Lernen ab, welcher im Jahr 2007 von der Kultusministerkonferenz und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) veröffentlicht wurde. In handlungstheoretischer Manier werden neben dem klar umrissenen Kompetenzbereich (Erkennen – Bewerten – Handeln) auch Kriterien für die Auswahl von Inhalten geboten bzw. existiert eine Auflistung von 20 Themenbereichen, die Globalem Lernen entgegen kommen (vgl. MOEGLING/OVERWIEN 2010: 17ff).¹⁴ Dabei werden weder das zugrunde liegende Leitbild nachhaltiger Entwicklung noch Globale Entwicklung selbst einer kritischen Reflexion unterzogen. Der Entwicklungsbegriff wird nicht diskutiert und es werden keine tiefgehenden politischen und sozioökonomischen Analysen durchgeführt,

¹⁴ Die Themenbereiche sind: 1. Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse, 2. Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder, 3. Geschichte der Globalisierung, 4. Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum, 5. Landwirtschaft und Ernährung, 6. Gesundheit und Krankheit, 7. Bildung, 8. Globalisierte Freizeit, 9. Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung, 10. Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts, 11. Globale Umweltveränderungen, 12. Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr, 13. Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit, 14. Demographische Strukturen und Entwicklungen, 15. Armut und soziale Sicherheit, 16. Frieden und Konflikt, 17. Migration und Integration, 18. Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte, 19. Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen, 20. Global Governance – Weltordnungspolitik (vgl. MOEGLING/OVERWIEN 2010: 18f).

die lineare Globalisierungsmodelle in Frage stellen könnten. Die eigenen normativen Grundlagen stehen damit nicht zur Diskussion, sie werden als gegeben und wahr betrachtet und darüber hinaus positiv bewertet. Didaktisch wird darauf aufgebaut und die bereits erläuterte Kompetenz-Trias angestrebt. Ausgespart bleiben –neben der Selbstreflexion – auch Fragen über die (ungewisse) Zukunft, der Umgang mit Unwissenheit und Orientierungslosigkeit wird nicht verhandelt, stattdessen entsteht der Eindruck, dass mittels Versachlichung alles erklärbar und damit auch beherrschbar sei (vgl. HARTMEYER 2010: 116f).

Die österreichische Strategie Globalen Lernens unterscheidet sich vom deutschen Orientierungsrahmen dahingehend, als dass sie das *Wohin* der Entwicklung offen lässt. Ständige (Selbst-)Reflexion wird infolgedessen zu einem zentralen Bestandteil Globalen Lernens. Die Ablehnung linearer Bildungsmodelle bedingt auch ein grundsätzlich verändertes Verständnis von Lernen – eine reine Erweiterung des schulischen Unterrichts um globale Themen ist folglich nicht ausreichend. Mit der Strategie Globalen Lernens wird konsequenterweise eine möglichst breite Implementierung des Konzepts in der Gesellschaft angestrebt. Neben dem formalen Bildungssystem werden die Erwachsenenbildung sowie informelle Lernorte, wie Freizeit- und Jugendzentren, miteinbezogen.

Schließlich kann Globales Lernen der Strategiegruppe zufolge kein Unterthema von Bildung zur Nachhaltigen Entwicklung sein. Vielmehr ist Bildung zur Nachhaltigen Entwicklung, mit ihrem Schwerpunkt auf Umweltbelange, ein integraler Bestandteil Globalen Lernens (vgl. HARTMEYER 2010: 122f).

3.6 Die Implementierung im formalen Bildungsbereich

Wie oben erwähnt ist Globales Lernen im österreichischen Bildungswesen eher schwach verankert, dies trifft auf das formelle wie das informelle zu, auf den Kinder- und Jugendbereich ebenso wie auf die Erwachsenenbildung. Dem soll die Strategie Globales Lernen entgegenwirken. Den wichtigsten Strategiebereich stellt dabei das formale Bildungswesen dar, welches „[...] einerseits Vorbildwirkung und Einfluss auf andere Strategiebereiche“ hat und andererseits „[...] quantitativ besonders große Gruppen: 5.786

Schulen, 113.994 Lehrpersonen, 1.143.533 Schülerinnen und Schüler (Regelschulwesen, Stand 2010)“ (HARTMEYER 2012: 65, Fußnote 52) umfasst.

Folgende acht Tätigkeitsfelder wurden identifiziert:

1. LehrerInnenausbildung
2. LehrerInnenfortbildung
3. Schulpolitik und Schulverwaltung
4. Schulentwicklung
5. Bildungsangebote und Materialien zu *Globalem Lernen* für den schulischen Bereich
6. Curricula
7. Kindergärten
8. Forschung und Evaluation (vgl. HARTMEYER 2012: 66-70)

Entsprechende Maßnahmen wurden entwickelt und seit der Veröffentlichung des Strategiepapiers im Dezember 2009 konnte Einiges bereits umgesetzt werden. So wurde im Juli 2011 ein Leitfaden für die Bewertung von Bildungsangeboten zu Globalem Lernen veröffentlicht.¹⁵

Das Unterrichtsministerium führt Globales Lernen mittlerweile als wichtiges Bildungsanliegen an:

„Globalisierung und die zunehmende Komplexität in der Weltgesellschaft stellen pädagogisches Denken und Handeln vor neue Herausforderungen. Globales Lernen definiert die Auseinandersetzung mit globalen Themen und damit den zentralen Fragen unserer Zeit. Eine wesentliche Aufgabe von Bildung besteht heute darin, (junge) Menschen zu befähigen, komplexe Vorgänge zu verstehen und diese kritisch zu reflektieren. Dabei gilt es, ökonomische, soziale, politische, ökologische und kulturelle Entwicklungen als gestaltbare Prozesse wahrzunehmen und Möglichkeiten zur eigenen Teilhabe und Mitgestaltung in der Weltgesellschaft zu erkennen.

Globales Lernen findet zunehmend Berücksichtigung im österreichischen Bildungssystem und in der schulischen Praxis.“

(http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/globales_lernen.xml)

¹⁵ Der Leitfaden „Qualitätskriterien und Leitfragen für Bildungsangebote zu Globalem Lernen“ wurde von der Strategiegruppe erarbeitet und veröffentlicht. Er ist online abrufbar unter: http://www2.komment.at/administrator/Globales_Lernen/Theoretische%20Beitr%C3%A4ge/Qualit%C3%A4tskriterien/Qualit%C3%A4tskriterien_Bildungsangebote_Strategiegruppe.pdf [14.12.2013]

Auf seiner Homepage macht das BMUKK Literaturvorschläge, listet Unterrichtsmaterialien auf und verweist auf die Bildungsstelle BAOBAB sowie auf Informationsplattformen im Internet (vgl. http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/globales_lernen.xml).

3.6.1 Strategiebereich 5: „Bildungsangebote und Materialien zu Globalem Lernen für den schulischen Bereich“

Die Bemühungen des Bundesministeriums kommen dem Strategiebereich 5 „Bildungsangebote und Materialien zu *Globalem Lernen* für den schulischen Bereich“ entgegen. Das hier formulierte Ziel lautet: „Die bestehenden Bildungs- und Materialangebote zu *Globalem Lernen* werden bekannt gemacht und erweitert.“ (STRATEGIEGRUPPE 2009)

Die Strategiegruppe schlägt folgende Maßnahmen zur Erreichung des Zieles vor:

- „Entwicklung von Qualitätskriterien für Bildungsangebote und Materialien zu *Globalem Lernen* (im Rahmen der Strategiegruppe Globales Lernen)
- Jährliche Erstellung und Bewerbung einer approbierten Liste empfohlener Bildungsangebote und Materialien zu *Globalem Lernen*
- Kontinuierliche Erweiterung des bestehenden Repertoires an Bildungsangeboten und Materialien um folgende:
 - o Niederschwellige thematische Angebote für den Bereich der Neuen Mittelschulen (Sekundarstufe I)
 - o Fächerbezogene Angebote (z.B. GWK, GSK, Sprachen)
 - o Einsatz der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien
- Bildungsangebote und Materialien zu *Globalem Lernen*, die grundsätzlich einen fächerübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht fördern
- Ausbau der bestehenden Infotheken und Beratungsstellen zu *Globalem Lernen*
- Überprüfung der bestehenden Materialien (Schulbücher und ergänzende Materialien für Schulfächer) hinsichtlich *Globalen Lernens*
- Beratung der Mitglieder von Schulbuchkommissionen“ (HARTMEYER 2012: 68f)

Die „bestehenden Bildungs- und Materialangebote“ sind meist von schulfremden Stellen erarbeitet. Vor allem NGOs verfügen über reichlich Erfahrung in diesem Bereich. Es existieren Vernetzungsplattformen, wie z.B. die Bildungsstelle BAOBAB, welche ihre Services in allen Bundesländern anbieten. Ein Manko stellen hingegen schulinterne Materialien, wie Schulbücher und Lehrmittelsammlungen, dar. Hier sind Sensibilisierungsmaßnahmen für Schulbuchautor_innen sowie für die Mitglieder der Schulbuchkommissionen vorgesehen (vgl. HARTMEYER 2012: 68).

Im folgenden Kapitel wird nun der Frage nachgegangen, warum schulinterne Materialien für die Implementierung Globalen Lernens im formalen Bildungsbereich wichtig sind.

Rolle und Funktion von Schulbüchern im digitalen Zeitalter werden ebenso erläutert, wie deren Entstehungsweg, der von zahlreichen gesetzlichen Vorgaben gesäumt und deshalb oft beschwerlich ist.

3.7 Zusammenfassung

Verschiedene pädagogische Bestrebungen (Entwicklungspolitische Bildung, Politische Bildung, Umweltbildung, Friedenspädagogik, Interkulturelles Lernen, Ökumenisches und Interreligiöses Lernen, Menschenrechtserziehung) boten Anfang der 1990er Jahren ideale Ausgangsbedingungen, um Globales Lernen in Österreich zu verankern. Der seitdem vorherrschenden regen Forschungstätigkeit ist es zu verdanken, dass gegenwärtig von einer eigenständigen österreichischen Diskurslinie gesprochen wird: in evolutionär/systemtheoretischer Tradition wird das *Wohin* der Entwicklung offengelassen, an die Stelle normativer Bildungsziele tritt die Reflexion von Normen und Werten.

Auf institutioneller wie struktureller Ebene wird die flächendeckende Verankerung Globalen Lernens vor allem durch die 2003 gegründete Strategiegruppe vorangetrieben. Diese veröffentlichte im Jahr 2009 einen nationalen Plan, in welchem der formale Bildungssektor – dank seiner Strahlkraft auf informelle Bereiche – besondere Aufmerksamkeit erfährt. Hier ist wiederum ein eigener Strategiebereich der Adaption von Bildungsmaterialien für den schulischen Bereich gewidmet. Die Überprüfung schulinterner Materialien (Schulbücher) wird angeregt.

4 Über das Schulbuch

Auf den ersten Blick ist das Schulbuch einfach zu definieren: Es ist ein Lehr- und Lernmedium für den Unterricht. Als solches hat es Tradition, bereits im alten Ägypten gab es Schulbücher für das Erlernen der Schriftzeichen und die alten Römer und Griechen¹⁶ intendierten mit ihren Schriften eine erzieherische Wirkung (vgl. WIATER 2003a: 7). Mit der Erfindung des Buchdrucks trat das Schulbuch schließlich auch in Europa seinen Siegeszug an: „Das Buch ist vom Unterricht offenbar so wenig wegzudenken, wie der Lehrer [sic!] selbst.“ (HACKER 1980 in KILLUS 1998: 10).

Mangels einer einheitlichen Schulbuch-Theorie findet man in der Literatur jedoch eine Vielzahl unterschiedlicher Begriffsdefinitionen. Meistens dient die „Lehrfunktion“ als oberste Kategorie der Schulbuchbestimmung. Die Entwicklung des Schulbuchs – von einem instruktionsarmen Begleitmedium hin zu einem multifunktionalen Planungs- und Steuerungselement – zeigt jedoch, dass sich die Lehrfunktion nicht auf die Ansammlung von Daten und Fakten beschränkt. Durch eine Reihe von didaktischen Anleitungen und der zielgruppenadäquaten Stoffaufbereitung, gilt das Schulbuch bis heute als zentrales Medium im schulischen Unterricht (vgl. KILLUS 1998: 10; DRUBA 2006: 36; HERBER/NOSKO 2012: 1ff).

Als Lehr- und Lernbuch ist das Schulbuch auch von sonstigen Fach- oder Sachbüchern zu unterscheiden. Form, Inhalt und Finanzierung werden im Wesentlichen vom Staat bestimmt, da dieser die grundsätzliche Verantwortung für das Bildungswesen und damit für Lehrpläne und Unterrichtsmittel trägt. Infolgedessen konzentrieren sich Verbreitung und Nutzung des Schulbuchs auf den schulischen bzw. häuslichen Unterricht (vgl. BRANDENBERG 2006: 9; DENSCHE 2008: 131).

Herber und Nosko weisen auf die Gefahr unausgesprochener Prämissen hin, wie jener der „Lehrfunktion“ oder jener der „physischen Form als gedrucktes Buch“. Digitale Formen des Schulbuches bleiben in zahlreichen Definitionen ausgeklammert, was insofern problematisch ist, als dass das Schulbuch einem medialen Wandel unterworfen ist (vgl. HERBER/NOSKO 2012: 3). Eine enge Begriffsbestimmung des Schulbuchs als ein speziell für

¹⁶ Hier wird bewusst nur die männliche Form „Römer und Griechen“ verwendet, da das Verfassen von Schriften zur damaligen Zeit den Männern vorbehalten war und gendergerechte Sprache nicht der Verschleierung von historischen Geschlechterhierarchien dienen soll.

den Unterricht konzipiertes physisches Buch, wird zunehmend herausgefordert: Fallen Ergänzungsmedien, wie zum Beispiel Atlanten, Wörterbücher oder mathematische Formelsammlungen, welche nicht explizit für den Unterricht verfasst wurden, aber dennoch dort Anwendung finden, unter die Rubrik Schulbuch oder nicht? Wie sieht es mit Zusatzmaterial wie Audio-CDs, CD-ROMs oder DVDs aus, die zwar extra für den Unterricht verfasst und erstellt wurden, aber nicht der physischen Form eines Buches entsprechen? Wie verhält es sich mit E-Books? Von „für den Unterricht verfassten Druckwerken“ (DRUBA 2006: 33) kann hier nicht mehr die Rede sein und es stellt sich die Frage, welche Bedeutung staatlich approbierten Schulbüchern gegenwärtig zukommt.

4.1 Das Medium Schulbuch im Unterricht

Das Schulbuch als Medium im Unterricht ist befindet sich im Wandel – Form und Inhalte verändern sich, Rolle und Bedeutung sind umstritten. Spätestens seit Mitte der 1990er Jahre, als der Computer Einzug in die Schulen hielt, wird der Niedergang des Schulbuches prophezeit und in den letzten Jahren haben sich diese Weissagungen, unter dem Einfluss von Smartphones, Tablet PCs und Social Networks noch verstärkt. So tätigte der Mitbegründer von Facebook, Chris Hughes, auf dem NEST 2011 (The Networked Society Forum) folgende Aussage: „The textbook is dead. In the next five to seven years, the textbook is no longer going to be the basic building block of education.“ (HUGHES 2011 in HERBER/NOSKO 2012: 2) Damit goss Hughes Öl ins Feuer, die internationale Presse stürzte sich darauf und als Südkorea verkündete, bis 2015 nur noch Schulbücher in digitaler Form zu verwenden, schien deren Untergang besiegelt zu sein (vgl. HERBER/NOSKO 2012: 2f; Frankfurter Allgemeine Zeitung 2012; KOREA HERALD 2011).

Die Schulbuchforschung griff die Thematik des angeblichen Bedeutungsverlusts des analogen Schulbuchs im digitalen Zeitalter auf – und kam zu einem anderen Ergebnis. Diverse empirische Untersuchungen lassen sich im Kern auf folgende Aussage reduzieren: „Totgesagte leben länger!“ (SCHLEGEL 2003: 175; HERBER/NOSKO 2012: 1)

Internationale Forschungsergebnisse zeigen, dass das Schulbuch dem äußeren Druck durch neue Medien standhält und es sich konstant weiterentwickelt: weg vom Faktenbuch, hin zum attraktiv gestalteten, ausdifferenzierten, multifunktionalen

Allround-Köner. Durch die Kombination mit zusätzlichen Lehrmaterialien wie CD-ROMs oder Internetergänzungen, wird der gesamtgesellschaftlichen Bedeutung digitaler Medien Rechnung getragen. Die Lernkultur befindet sich in einem grundlegenden Wandel, doch das Medium Schulbuch bietet wesentliche Vorteile, welche ihm seine Existenz sichern (vgl. DRUBA 2006: 36f).

Zu nennen ist an dieser Stelle die *Planungs- und Steuerungsfunktion*, die sich daraus ergibt, dass Lehrpläne ins Schulbuch überführt werden und dieses wiederum als Grundlage für den konkreten Unterricht fungiert: „Schulbücher stellen also das mittlere Kettenglied dieser Übersetzung dar und positionieren sich an einer Schnitt- und Vermittlungsstelle zwischen theoretischen Vorgaben und der unmittelbaren Unterrichtspraxis.“ (BLASEIO 2004: 87)

An dieser Schnittstelle weist das Schulbuch entscheidende Vorteile gegenüber anderen Medien auf, denn „Fachinhalte sind bereits ausgewählt, angeordnet und didaktisch reduziert, so dass sie als einzelne Buchabschnitte bequem zu Einzelstunden zugeschnitten werden können.“ (DRUBA 2006: 37) Empirische Studien zeigen, dass Lehrer_innen diese Eigenschaft des Schulbuches schätzen. In der Planung der Unterrichtsstunden kann verlässlich auf das Buch mit seiner wohlgegliederten, knappen Darbietung zurückgegriffen werden, womit den Lehrenden ein Großteil der inhaltlichen und didaktischen Vorbereitungszeit abgenommen wird. Mit einer Anwendungsquote von rund 80%, liegt das Schulbuch deutlich an erster Stelle, vor analogen Medien wie Karten, Atlanten und Quellen oder digitalen Medien wie Audio-CDs, CD-ROMs sowie interaktiven Lernangeboten im Internet (vgl. DRUBA 2006: 36).

Eine weitere wichtige Funktion, neben der eben erläuterten als Planungs- und Steuerungselement, ist jene der zentralen *Lernhilfe* für Schüler_innen. Um das Angebot für möglichst alle Beteiligten zu optimieren, fand eine Ausdifferenzierung der Schulbucharten statt (vgl. HERBER/NOSKO 2012: 5).

Eine der zahlreichen Klassifizierungsmöglichkeiten bietet Druba in Anlehnung an von Borries. Von Borries und Druba unterscheiden vier Arten des Schulbuchs, „[...] die verschiedenen Lerntypen zuzuordnen sind und in unterschiedlichen Mischungsverhältnissen vorkommen.“ (DRUBA 2006: 33) Die wohl bekannteste Kategorie stellen dabei die *Lehr- und Lernbücher* dar, in denen vor allem Fachwissen vermittelt wird.

Ergänzend dazu werden *Arbeitsbücher* angeboten. Diese „[...] leiten den Benutzer [sic!] an, sich anhand von Materialien selbstständig mit bestimmten Themen auseinander zu setzen und aus eigener Kraft zu Einsichten zu gelangen.“ (DRUBA 2006: 34) Schließlich gibt es noch *Narrative Bücher*, welche auf eine spannende, unterhaltsame Art und Weise einen Lerneffekt erzielen wollen, sowie *Dreh- und Regiebücher*. Klassisches Beispiel für narrative Bücher wären Lesebücher der ersten Schulstufen. Dreh- und Regiebücher sind hingegen eine relativ neue Art des Schulbuchs. Hier stehen jüngere didaktische Ansätze, wie *learning by doing* im Vordergrund (vgl. DRUBA 2006: 34).

Druba zeigt damit die Bandbreite auf, mittels der auf die veränderte Lernkultur und die sich ausdifferenzierenden Ansprüche reagiert wird. Schulbücher sind keine ahistorischen Wissensspeicher, die von Generation zu Generation weitergegeben werden. Analog zu politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen verändern sie Inhalt und Form. Die permanente Weiterentwicklung des Mediums Schulbuch bedeutet in keiner Weise seinen Niedergang. Das Schulbuch erfüllt alle Kriterien eines Leitmediums im Unterricht: Dominanz gegenüber anderen Medien, hoher Verbreitungsgrad, hohe Akzeptanz bei den Rezipient_innen sowie eine intensive Nutzung (vgl. HERBER/NOSKO 2012: 4f).

Zu diesem Schluss kamen vor Herber und Nosko bereits Killus 1998, Schlegel 2003, Blaseio 2004, Druba 2006 sowie Teistler 2008. Sie alle zeigen in ihren Studien, dass das Schulbuch sich großer Beliebtheit erfreut und nach wie vor fest im Schulalltag verankert ist. Dies trifft auch auf die österreichische Schullandschaft zu. Jährlich werden hunderttausende Schüler_innen mit staatlich approbierten Büchern, sprich mit eigens für den inländischen Unterricht konzipierten Druckwerken, versorgt. Im Folgenden soll nun ein historischer Überblick über das österreichische Schulbuchwesen gegeben werden.

4.2 Die österreichische Schulbuchaktion

In Österreich werden sowohl an öffentlichen und privaten Schulen als auch im häuslichen Unterricht kostenlose Lehr- und Arbeitsbücher an die Schüler_innen verteilt. Die Tradition der unentgeltlichen Zurverfügungstellung von Unterrichtsmaterialien reicht bis ins 18. Jahrhundert zurück, als unter Kaiserin Maria Theresia die allgemeine Unterrichtspflicht eingeführt wurde und es im Zuge dessen zur Gründung eines staatlichen

Schulbuchverlages kam. Dieser garantierte erstmals das Vorhandensein von Schulbüchern in Klassenstärke, welche von nun an die Grundlage des staatlichen Unterrichts darstellten (vgl. DENSCHER 2008: 131). In ihrer heutigen Form besteht die Regelung zur Bereitstellung von Schulbüchern seit 1972/73, wobei festzuhalten ist, dass die Bücher nicht als Leihgabe hergegeben werden, sondern sie – frei nach dem Motto: „Mit eigenen Büchern lernt man besser“ – in das Eigentum der Schüler_innen übergehen (vgl. BRUNNER 2012: 54).

Mit der „Aktion Unentgeltliche Schulbücher“, kurz *Schulbuchaktion* genannt, wurde ein System der Schulbuchproduktion und –verteilung gefunden, das sich seit nunmehr 40 Jahren bewährt. Die Vertreter_innen der daran beteiligten Ministerien (BMUKK und BMWFJ) und des privatwirtschaftlichen Fachverbandes der Schulbuchverleger veröffentlichten anlässlich des 40jährigen Bestehens der Schulbuchaktion einen Sammelband, in welchem die Entstehungsgeschichte der Aktion sowie die wichtigsten Entwicklungslinien nachgezeichnet werden.¹⁷ Die Autor_innen stehen der Schulbuchaktion positiv gegenüber, so lobt beispielsweise Andreas Kresbach, stellvertretender Leiter der Abteilung Schülerfreifahrt und Schulbuchaktion im BMWFJ, die Aktion in ihrer familien- sowie bildungspolitischen Funktion:

[...] die öffentlich finanzierte Ausstattung mit Schulbüchern ist eine der Voraussetzungen für den gleichen Zugang zu einer möglichst guten Ausbildung für jeden jungen Menschen in Österreich und für Schulen und Lehrer/innen auch Grundlage eines lehrplanmäßigen Unterricht (§ 14 SchuG). Darüber hinaus tragen die anerkannte Qualität der österreichischen Schulbücher, ihre permanente Anpassung an Lehrplanentwicklungen (neue Gegenstände wie z.B. Informatik, audiovisuelles Zusatzmaterial, Internet-Ergänzungen, etc.) und die rasche Aktualisierung (Rechtschreibreform, Euro-Umstellung) wesentlich dazu bei, den vielfältigen pädagogischen Anforderungen an eine moderne Lernkultur zu entsprechen. (KRESBACH 2012: 11)

Die ehemalige Bildungsministerin Claudia Schmied stimmt dem zu. Sie sieht in der Schulbuchaktion, deren Hauptanliegen der freie Zugang zu Wissen ist, einen wichtigen Beitrag zur Chancengleichheit und damit auch einen wichtigen Faktor einer aufgeklärten und demokratischen Gesellschaft (SCHMIED 2012: 6f).

Historisch gesehen kam es zur Einführung der Schulbuchaktion anlässlich der Verabschiedung des Familienlastenausgleichsgesetzes (FLAG) 1972, demzufolge die Eltern nicht mehr die Kosten der Schulausbildung ihrer Kinder tragen müssen. Dementsprechend wurde das Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend

¹⁷ Vgl. BRUNNER, Werner; KERSTOCK, Michael (Hrsg.) (2012): Das Schulbuch. Eine österreichische Erfolgsgeschichte. Wien: Echomedia Buchverlag.

(BMWfJ) mit der Finanzierung der Aktion beauftragt und ein eigener Fond, der Familienlastenausgleichsfond (FLAF), eingerichtet. Bei einem Selbstbehalt der Eltern von 10%, eingeführt im Schuljahr 1995/96, gibt das Bundesministerium jährlich gut 100 Millionen Euro für die Verteilung von Unterrichtsmaterialien aus. So wurden im Schuljahr 2010/11 rund 8,8 Millionen neue Schulbücher, im Wert von 104,7 Mio. Euro, an die Schüler_innen der ca. 6.000 österreichischen Schulen verteilt. Um die beachtlichen Ausmaße der Schulbuchaktion nicht ins Grenzenlose anwachsen zu lassen, gibt es genaue Regelungen für welchen Betrag (pro Kind) Bücher eingekauft werden dürfen (vgl. KRESBACH 2012: 10; 12-15).

Das Angebot der am Markt erhältlichen Bücher ist breit gefächert. Neben den beiden Ministerien gibt es einen dritten Akteur, der wesentlich am Entstehen der Schulbücher beteiligt ist: das Schulbuchverlagswesen (vgl. HINTEREGGER-EULLER 2012: 32). Diese Verlage, rund 50 an der Zahl, publizieren jährlich eine Vielzahl von Neuerscheinungen, sowohl in den Hauptgegenständen als auch in den Nebenfächern.¹⁸ Jedes Jahr werden ca. 1.400 Unterrichtsmaterialien zur Approbation eingereicht (vgl. HINTEREGGER-EULLER 2012: 34; KRESBACH 2012: 10; 17f). Kein Wunder, dass das Angebot beachtlich groß ist, wie Kresbach vor Augen führt: „So gibt es etwa in der Volksschule für den Gegenstand Deutsch-Sprachlehre für eine Schulstufe 16 verschiedene Schulbücher und für den Gegenstand Mathematik 18 verschiedene Schulbücher [...] unter denen die Schulen auswählen können.“ (KRESBACH 2012: 18)

Insgesamt spricht Kresbach von einer Schulbuchliste, auf der rund 8.000 Bücher zur Auswahl stehen und einer Anhangliste, auf der zahlreiches, begutachtetes Zusatzmaterial, z.B. CD-ROMs, Audio-CDs, Lesetexte, Arbeitshefte, therapeutisches Lernmaterial u.ä., zu finden ist (vgl. KRESBACH 2012: 18f). Diese Vielfalt ist durchaus erwünscht, wie Michael Renner, stellvertretender Leiter der Abteilung Schulbuch im BMUKK, betont: „Es soll sichergestellt werden, dass Lehrpersonen eine Auswahl treffen können, die Rücksicht auf die speziellen Bedürfnisse einer Klasse nimmt und den individuellen Unterrichtsstil der Lehrpersonen unterstützt.“ (RENNER 2012: 37f)

¹⁸ Die Liste der an der Schulbuchaktion 2013/14 teilnehmenden Schulbuchverlage ist online abrufbar unter: <https://www2.schulbuchaktion.at/schulbuchlisten.html> [14.12.2013]

4.3 Der Entstehungsweg eines Schulbuchs

Die Vielfalt am Schulbuchmarkt täuscht darüber hinweg, dass Form und Inhalt der Schulbücher nicht frei bestimmt werden, sondern staatlicher Kontrolle unterliegen. Die inhaltliche Umsetzung der Schulbuchaktion obliegt dem Unterrichtsministerium, d.h. es ist Aufgabe des BMUKK, auf die fachliche sowie didaktische Qualität der Bücher zu achten und sie in Einklang mit den Anforderungen der Lehrpläne zu bringen. Um dies sicherzustellen, durchlaufen Lehrmaterialien ein staatlich kontrolliertes Approbationsverfahren. Dieses liegt in der Verantwortung der Abteilung B/8 des Bildungsministeriums:

Die Abt. B/8 ist zuständig für die pädagogischen und organisatorischen Angelegenheiten der Schulbuchaktion, die Durchführung der Begutachtungsverfahren, die Redaktion der jährlich stark anwachsenden Schulbuchlisten, für Grundsatzarbeiten der Schulbuchentwicklung und die regelmäßige Information der Gutachterinnen bzw. Gutachter, der Verlage, der Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren bezüglich neuer Lehrpläne und Schwerpunktsetzungen des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, wie z.B. Bildungsstandards und die Reifeprüfung NEU. (HINTEREGGER-EULLER 2012: 33)

Die mit zahlreichen Aufgaben betraute Abteilung B/8 arbeitet mit 30 Kommissionen zusammen, in denen 300 externen Gutachter_innen tätig sind (vgl. DENSCHE 2008: 142ff, HINTEREGGER-EULLER 2012: 34).

Wird ein neu konzipiertes Schulbuch eingereicht, so muss es ein aufwendiges Prüfverfahren durchlaufen. Die Begutachtungskommissionen setzen sich dabei aus Fachleuten aus der pädagogischen Praxis sowie aus Fachkundigen, zur Beurteilung der sachlichen Inhalte, zusammen.¹⁹ Am Ende jedes Prüfverfahrens wird die Beurteilung verfasst, auf deren Grundlage das BMUKK die Entscheidung fällt, ob ein Buch approbiert, d.h. als Schulbuch zugelassen wird, oder nicht. Die Schulbuchverlage haben ihrerseits das Recht innerhalb von 14 Tagen das Gutachten anzufechten bzw. Änderungswünsche entsprechend einzuarbeiten (vgl. RENNER 2012: 36f).

Beim Verfassen des Gutachtens orientiert sich die Kommission an den gesetzlich verordneten Kriterien. Zuletzt wurde im Jahr 1998 eine Verordnung über die Approbationskommissionen zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln erlassen (VO-Gutachterkomm., BGBl II Nr. 248/1998). Anhand der dort festgelegten Kriterien,

¹⁹ Für die genaue Zusammensetzung der Kommissionen vgl. die *Verordnung Gutachterkommission 1974 i.d.F. BGBl. II Nr. 248/1998*. Der Download ist möglich unter http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1998_248_2/1998_248_2.pdf [14.12.2013]

überprüfen die Kommissionen die eingereichten Bücher auf „[...] Lehrplanmäßigkeit, Selbsttätigkeit der Schüler [sic!], sachliche Richtigkeit, Berücksichtigung österreichischer Verhältnisse, staatsbürgerliche Erziehung, sprachliche Gestaltung, Zweckmäßigkeit der Ausstattung.“ (DENSCHER 2008: 142) Mit der 1998 verabschiedeten Verordnung wurden erstmals auch die Grundsätze der Gleichbehandlung von Frauen und Männern sowie jener der Erziehung zur partnerschaftlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Entwicklungen mitaufgenommen (vgl. DENSCHER 2008: 142; BGBl Nr. 248/1998 § 9, Abs. 1). Ausschlaggebend für die tatsächlich zur Anwendung kommenden Beurteilungskriterien sind die laufend aktualisierten Lehrpläne. Beispielsweise gab es im Jahr 2008 eine Verordnung neuer Bildungsstandards und der Kompetenzorientierung im Unterricht. Hier wurden die Lehrpläne hin zu einer „nachhaltigen Ergebnisorientierung“ umgearbeitet, was sich entsprechend auf die Unterrichtsmaterialien auswirkte:

Diesem andauernden Prozess folgend, werden laufend Unterrichtsmaterialien aktualisiert und approbiert, deren didaktischer Aufbau sich vom inputorientierten Wissen entfernt und zum kompetenzorientierten, nachhaltigen Erkenntnisgewinn hin orientiert. Der damit einhergehende Paradigmenwechsel zieht eine Veränderung der Lehr- und Lernprozesse mit sich, die auch in den Unterrichtsmitteln vollzogen wird. (RENNER 2012: 38f)

Schulbücher, welche die Ansprüche einer solchen Handlungs- und Kompetenzorientierung gemäß den neuen Bildungsstandards erfüllen, waren schlussendlich in der Schulbuchaktion 2012/13, erst vier Jahre nach Einführung der neuen Standards, erhältlich (vgl. RENNER 2012: 38f).

Da es einige Jahre dauert, bis ein Schulbuch entwickelt, gestaltet und gedruckt ist, wird bereits bei der Lehrplanentwicklung eine enge Zusammenarbeit zwischen den Ministerien, den pädagogischen Fachabteilungen der Verlage, den Schulbuchautor_innen sowie den Gutachter_innen notwendig. So wird das Angebot aktuell gehalten und neue Inhalte rasch und flächendeckend verbreitet (vgl. RENNER 2012: 35).

4.4 Die Schulbuchaktion im Kreuzfeuer der Kritik

Die Erfolgsgeschichte der Schulbuchaktion ist nicht unumstritten, insbesondere das staatliche Prüfverfahren ist Gegenstand von Kontroversen. Die an der Schulbuchaktion beteiligten Institutionen betrachten das Approbationsverfahren als unerlässliches Element der Qualitätssicherung und fordern lediglich eine Aktualisierung der

entsprechenden Bestimmungen. Da diese aus dem Jahr 1974 stammen, wird in der Regierungsvorlage „714 der Beilagen XXIV“ aus dem Jahr 2010 von offizieller Seite eine Anpassung des Approbationsverfahrens gefordert (vgl. HERBER/NOSKO 2012: 4). Die Bestimmungen lassen sich jedoch auch dahingehend kritisieren, dass sie zu vage formuliert sind und die tatsächlichen Beurteilungskriterien nur selten offengelegt werden:

Kritiker [sic!] vermissen Transparenz über das Vorgehen, bezweifeln die Fachkompetenz der Gutachter [sic!] und die Unbefangenheit der für das Zulassungsverfahren ausgewählten Personen. Sie monieren, dass nicht allein wissenschaftliche Kriterien für die Zulassung ausschlaggebend seien. (DRUBA 2006: 37)

Andere Autor_innen gehen in ihrer Kritik weiter und stellen das staatliche Bildungsmonopol an sich in Frage. Als Kompendien des Bildungskanons müssen sich Schulbücher an Lehrpläne und Bildungsziele halten. Es ist der Staat, der bestimmt, welches Wissen gelehrt wird und welches nicht. In dieser Perspektive entspricht Qualitätssicherung einem Kontrollsystem und Kontrolle hängt mit Restriktionen und der Durchsetzung von Dogmen zusammen. Um das straff durchorganisierte Prüfverfahren erfolgreich zu durchlaufen, müssen sich Schulbücher ein- und unterordnen (vgl. TEISTLER 2008: 154f). Die Approbation stellt damit kein Qualitätsmerkmal dar, „[...] sondern lediglich eine Bescheinigung, dass das Lehrwerk den vom Ministerium erwarteten Mindestanforderungen genügt und dem neuesten Bildungsplan entspricht.“ (DRUBA 2006: 37)

Die Arbeit mit Schulbüchern muss in besonderem Maße gewissenhaft und mit kritisch-analytischem Blick erfolgen. An dieser Stelle sind die Lehrkräfte gefordert, ihren Schüler_innen eine entsprechende Verwendung des Schulbuchs näherzubringen. Dies geschieht Druba zufolge äußerst selten, eine Reflexion des Mediencharakters nimmt eine marginale Rolle ein: „Die Autoritätsgläubigkeit gegenüber dem Schulbuch scheint ungebrochen zu sein.“ (DRUBA 2006: 37)

4.5 Das Schulbuch als Politikum

Die eingangs erwähnte Vielfalt am österreichischen Schulbuchmarkt ist keine Selbstverständlichkeit, sondern hängt mit dem gegenwärtigen politischen System zusammen. Demokratien, in denen Freiheitswerte (wie auch immer diese definiert werden) grundlegende Bedeutung innehaben, ermöglichen ein verhältnismäßig breites

Spektrum an Schulbüchern. Generell gilt jedoch: „Je autoritärer ein Staat organisiert ist, desto repressiver greift er in das System Schule ein, umso genauer definiert er die Inhalte und umso lückenloser betreibt er die Kontrollmechanismen.“ (TEISTLER 2008: 155) Die Abhängigkeit der Schulbücher von den staatlichen Lehrplänen darf nicht außer Acht gelassen werden, als „zum Leben erweckte Lehrpläne“ wandeln sie Bildungsziele in didaktisch strukturierten Unterricht um und nicht selten fungieren sie damit als „heimlicher Lehrplan“ (vgl. BLASEIO 2004: 86). Ihre Wirkungen übersteigen jene der bloßen Vermittlung von Daten und Fakten, sind sie doch als Produkt eines Reproduktionsprozesses zu sehen: „Die soziale Wirklichkeit ist in eine symbolische Wirklichkeit transformiert worden, die überwiegend in Gestalt von Texten und Bildern auf den Schulbuchseiten wiederzufinden ist.“ (BLASEIO 2004: 86) Damit sind Schulbücher als „Zeitdokumente gesellschaftlichen Bewusstseins“ zu verstehen, welche gesellschaftliche Verhältnisse und deren Veränderungen widerspiegeln. Zugleich können sie Anstoß für gesellschaftliche Veränderungsprozesse sein, denn mit dem Wissen in Schulbüchern werden immer auch Leitvorstellungen und Ideenwelten transportiert (vgl. BLASEIO 2004: 87; TEISTLER 2008: 154).

Es zeigt sich, dass das Schulbuch ein komplexes, mit diversen Bedeutungen aufgeladenes Gebilde ist und es nicht unabhängig vom gesellschaftlichen Kontext betrachtet werden kann. Diese Beobachtung ist nicht neu, in der Kritischen Theorie wurde bereits in den 1970er Jahren auf die politische Dimension verwiesen. Demnach ist das Schulbuch neben seinen Funktionen als pädagogisches Hilfsmittel (*Pädagogikum*) und als Träger von Informationen (*Informatorium*) vor allem ein *Politikum*:

„Die politische Dimension des Schulbuchs liegt begründet sowohl in seinem Warencharakter als auch in seinem instrumentellen Charakter; sie zeigt sich vor allem dort, wo Schulbuchrevision eine parteipolitisch-weltanschauliche Normierung der Inhaltsdimension von Unterrichtsmedien intendiert, sowie dann, wenn Verleger [sic!] mit der Schulbuchwerbung „Gesellschaftspolitik“ oder Politiker [sic!] mit der Lernmittelfreiheit „Staat zu machen“ suchen.“ (STEIN 2003: 25f)

Der zitierte Gerd Stein, selbst ein Vertreter der Kritischen Theorie, war maßgeblich an der sogenannten „Schulbuchschelte“ beteiligt, welche einen Bruch in der bisherigen Schulbuchforschung markierte. Erstmals wurde die Erforschung des Entstehungszusammenhangs gefordert, um es als „Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse“ wahrnehmen zu können (vgl. STEIN 1977 in SPINN 2008: 8).

Damit ergibt sich ein eklatanter Bedarf, „[...] nicht nur die Schule sondern auch die Schulbücher ständig neu auf den Prüfstand zu legen.“ (TEISTLER 2008: 155) Gefordert sind hier die Gesellschaft im Allgemeinen und die Wissenschaft im Besonderen.

4.6 Zusammenfassung

Das klassische Schulbuch gilt – medialen Veränderungen zum Trotz – auch heute noch als zentrales Medium im Unterricht. In seiner wohlgegliederten und knappen Darbietung befindet es sich an der Schnittstelle zwischen den theoretischen Vorgaben des Lehrplans und der unmittelbaren Lehrpraxis, womit es eine wichtige Planungs- und Steuerungsfunktion für den schulischen Unterricht innehat. Infolgedessen sind Schulbücher auch im österreichischen Schulalltag fest verankert, im Zuge der Schulbuchaktion stellt das BMUKK jährlich Tausende von Büchern unentgeltlich zur Verfügung. Dabei werden strenge Kontrollmechanismen wirksam: Kriterienkataloge bestimmen Inhalt und Form der Schulbücher, aufwendige Approbationsverfahren sind zu durchlaufen. Ebendiese Prüfverfahren sind Gegenstand von Kontroversen, denn aufgrund seines Bildungsmonopols verfügt der Staat über die alleinige Gestaltungsmacht und daraus folgt, dass die (restriktive) Formulierung der Schulbuchkriterien vom Autoritätsgrad des Staates abhängt. Vor diesem Hintergrund sind Schulbücher als Spiegel der Gesellschaft zu betrachten und es ergibt sich ein dringender Forschungsbedarf, sie kritischen Untersuchungen zu unterziehen.

5 Globales Lernen in österreichischen Schulbüchern?

Werden nun die Überlegungen der Schulbuchforschung mit jenen der Strategiegruppe Globales Lernen zusammengeführt, so wird die Bedeutung von Überprüfung und Evaluation schulinterner Bildungsmaterialien ersichtlich. Einerseits prägen Schulbücher die Gestaltung des Unterrichts entscheidend, weshalb eine Abstimmung der Schulbücher mit den Inhalten Globalen Lernens einen wesentlichen Faktor für die Implementierung des Konzeptes darstellt. Andererseits sind Schulbücher als *Politikum* ein Spiegel der Gesellschaft bzw. der führenden politischen Ideologie. Kritische Analysen aktueller Schulbücher dienen dazu, ideologische Entwicklungslinien in Politik und Gesellschaft zu identifizieren, deren Stärken und Schwächen zu benennen und Interventionsmöglichkeiten aufzuzeigen. Die strenge Regelung der Schulbuchproduktion und das straff organisierte Approbationsverfahren erschweren die inhaltliche und konzeptionelle Veränderung von Schulbüchern. Es ist fraglich, inwiefern eine Verankerung Globalen Lernens in österreichischen Schulbüchern überhaupt möglich ist. Bieten Lehrpläne und Approbationsbestimmungen einen entsprechenden Handlungsspielraum oder laufen diese den Inhalten Globalen Lernens zuwider? Nur wenn der nötigen Voraussetzungen dafür vorhanden sind, können die von der Strategiegruppe angestrebten Sensibilisierungsmaßnahmen für Schulbuchautor_innen und Kommissionsmitglieder Früchte tragen.

Die diesbezügliche Forschung steckt hierzulande noch in den Kinderschuhen, trotz der im Jahr 2009 empfohlenen Maßnahme zur Überprüfung bestehender Bildungsmaterialien, kam es bisher kaum zu entsprechenden Forschungstätigkeiten. Selbst im Rahmen der Basis-Studie zum Globalen Lernen in Österreich, war es nicht möglich den Ist-Zustand zu eruieren:

„Eine Analyse von Schulbüchern hätte den Rahmen der vorliegenden Studie [Basis-Studie Globales Lernen in Österreich, Anm. VB] gesprengt. Die AutorInnen haben sich jedoch einen kleinen Einblick verschafft und sind zum Ergebnis gekommen, dass globale Themen und Fragen einer zukunftsfähigen Entwicklung in vielen Schulbüchern thematisiert werden.“
(KOMMENT 2012: 23)²⁰

²⁰ Das Zitat ist dem Schlussbericht der „Basis-Studie Globales Lernen in Österreich“ entnommen. Durchgeführt wurde die Studie im Jahr 2012 von der KommEnt Salzburg, im Auftrag der Südwind Agentur Wien. Download unter: http://doku.cac.at/studie_globales_lernen_langfassung_deutsch_final.pdf [14.12.2013]

Mit der vorliegenden Diplomarbeit wird daran angeknüpft und ein Beitrag zur Schließung der Kongruenz mit Anliegen und Inhalten Globalen Lernens überprüft. Im Zuge einer qualitativen Studie gilt es Divergenzen und Übereinstimmungen ausfindig zu machen. Ressourcenorientiert sollen mögliche Anknüpfungspunkte erkannt sowie nicht voll ausgeschöpftes Potenzial identifiziert werden. Aufgrund der großen Anzahl von Schulbüchern ist eine Analyse *aller* am Markt erhältlichen Werke nicht umsetzbar, möglich ist lediglich eine Fallstudie, in deren Zentrum einige wenige Bücher stehen. Ausschlaggebend für die Auswahl des Untersuchungsmaterials ist eine vorab durchgeführte Lehrplananalyse, deren Ergebnisse im Folgenden zusammengefasst werden.

5.1 Der rechtliche Rahmen: Lehrpläne und allgemeine Bildungsziele der Sekundarstufe II

Erste Analysen der österreichischen Lehrpläne hinsichtlich Globalen Lernens sind bereits veröffentlicht worden. Erika Tiefenbacher untersuchte 2005 den Lehrplan für die Mittelstufe (Hauptschulen und Unterstufe der AHS) und Helmuth Hartmeyer analysierte 2007 den Lehrplan der Volksschulen. Die Ergebnisse der bestehenden Analysen bringen zwei Sachverhalte zum Vorschein: einerseits findet der Begriff Globales Lernen keine Verwendung, andererseits sind inhaltliche und didaktische Anknüpfungspunkte gegeben (vgl. KOMMENT 2012: 21).²¹ In den Lehrplänen der Volksschule finden sich diese vor allem in den allgemeinen Bildungszielen, in welchen Bezüge zur Globalität, Solidarität, zur Teilhabe an der Gesellschaft u.ä. hergestellt werden. Auch der Bereich „Interkulturelle Kommunikation“ sowie die Forderung nach kooperativen Lernformen kommen den Anliegen Globalen Lernens entgegen (vgl. HARTMEYER 2007b: 2ff). Der Lehrplan der Mittelstufe knüpft an jenen der Volksschule an. Methodisch-didaktische Handlungsspielräume sind gegeben, fächerübergreifender und fächervernetzender Projektunterricht wird gefordert und den Schüler_innen soll die Möglichkeit gegeben werden, sich aktiv in die Unterrichtsgestaltung einzubringen (vgl. TIEFENBACHER 2005: 4).

²¹ Eine Ausnahme bilden die Lehrpläne für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, hier findet der Begriff Globales Lernen Verwendung (vgl. KOMMENT 2012: 21).

Auch in den Lehrplänen der Sekundarstufe II, der AHS-Oberstufe sowie der BHS, spiegelt sich das Bildungskonzept Globales Lernen wider. Der Begriff selbst wird erneut nicht explizit genannt, in den Allgemeinen Bildungszielen finden sich jedoch etliche Anknüpfungsmöglichkeiten. So findet sich im allgemeinen Lehrplan für die AHS-Oberstufe unter Punkt 2, dem Gesetzlichen Auftrag, folgender Absatz:

„Die allgemein bildende höhere Schule hat im Sinne des § 2 des Schulorganisationsgesetzes an der Heranbildung der jungen Menschen mitzuwirken, nämlich beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten. Dabei ist die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sind in ihrem Entwicklungsprozess zu einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung zu unterstützen.“ (BMUKK 2004: Lehrplan der AHS-Oberstufe, Erster Teil, 2. Gesetzlicher Auftrag)

Ähnliches findet sich unter Punkt 3, den Leitvorstellungen wieder, der gesetzliche Auftrag wird hier spezifiziert. Der Bildungsauftrag wird vor dem Hintergrund einer zunehmenden Internationalisierung, rascher gesellschaftlicher Veränderungen und interkulturellen Begegnungen erläutert:

„In diesem Zusammenhang kommt der Auseinandersetzung mit der regionalen, der österreichischen und der europäischen Identität unter dem Aspekt der Weltoffenheit besondere Bedeutung zu. Akzeptanz, Respekt und gegenseitige Achtung sind wichtige Erziehungsziele insbesondere im Rahmen des interkulturellen Lernens und des Umgangs der Geschlechter miteinander. Wenn Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen – zB unterschiedlichen Muttersprachen – gemeinsam unterrichtet werden, ist neben der sicheren Verwendung der Unterrichtssprache der Begegnung der Kulturen im Alltagsleben besonderes Augenmerk zu widmen.“ (BMUKK 2004: Lehrplan der AHS-Oberstufe, Erster Teil, 3. Leitvorstellungen)

Dem folgen die Forderungen nach „demokratischen Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten“, der „Befähigung zur sach- und wertbezogenen Urteilsbildung“, zum „selbstständigen Handeln“ und der „Teilhabe am sozialen Geschehen“ (vgl. BMUKK 2004: Lehrplan der AHS-Oberstufe, Erster Teil, 3. Leitvorstellungen).

Außerdem wird im Lehrplan auf die Wertedimension eingegangen, die Auseinandersetzung mit moralischen sowie ethischen Werten wird als unumgänglich für die Beantwortung der Frage nach einer „menschenwürdigen Zukunft“ erachtet. Im Anschluss daran heißt es:

„Die Würde jedes Menschen, seine Freiheit und Integrität, die Gleichheit aller Menschen sowie die Solidarität mit den Schwachen und am Rande Stehenden sind wichtige Werte und Erziehungsziele der Schule.“ (BMUKK 2004: Lehrplan der AHS-Oberstufe, Erster Teil, 3. Leitvorstellungen)

Neben den Erziehungszielen kommen die didaktischen Leitvorstellungen der Oberstufe dem Ansatz Globalen Lernens entgegen:

„Im Sinne der gemeinsamen Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände hat der Unterricht die fachspezifischen Aspekte der einzelnen Unterrichtsgegenstände und damit vernetzt fächerübergreifende und fächerverbindende Aspekte zu berücksichtigen. Dies entspricht der Vernetzung und gegenseitigen Ergänzung der einzelnen Disziplinen und soll den Schülerinnen und Schülern bei der Bewältigung von Herausforderungen des täglichen Lebens helfen.“ (BMUKK 2004: Lehrplan der AHS-Oberstufe, Erster Teil, 3. Leitvorstellungen)

Eine Reihe weiterer Übereinstimmungen zwischen dem Lehrplan und den Inhalten Globalen Lernens zeigt ein Blick auf die erläuterten Bildungsbereiche. Zum einen findet man dort den Bereich „Mensch und Gesellschaft“ in dessen Fokus „gesellschaftliche Zusammenhänge“, „konstruktive Mitarbeit an gesellschaftlichen Aufgaben“ sowie ein „verantwortungsbewusster Umgang mit sich selbst und anderen“ stehen. Von besonderem Wert ist die Eröffnung von Handlungsperspektiven:

„Es ist bewusst zu machen, dass gesellschaftliche Phänomene historisch bedingt und von Menschen geschaffen sind und dass es möglich und sinnvoll ist, auf gesellschaftliche Entwicklungen konstruktiv Einfluss zu nehmen.“ (BMUKK 2004: Lehrplan der AHS-Oberstufe, Erster Teil, 5. Bildungsbereiche, Bildungsbereich „Mensch und Gesellschaft“)

Der im Anschluss daran formulierte Absatz spiegelt die Parallelen zum Globalen Lernen wider:

„Der Unterricht hat aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie beizutragen. Urteils- und Kritikfähigkeit sowie Entscheidungs- und Handlungskompetenzen sind zu fördern, sie sind für die Stabilität pluralistischer und demokratischer Gesellschaften entscheidend. Den Schülerinnen und Schülern ist in einer zunehmend internationalen Gesellschaft jene Weltoffenheit zu vermitteln, die vom Verständnis für die existenziellen Probleme der Menschheit und von Mitverantwortung getragen sind. Dabei sind Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung und Umweltbewusstsein handlungsleitende Werte.“ (BMUKK 2004: Lehrplan der AHS-Oberstufe, Erster Teil, 5. Bildungsbereiche, Bildungsbereich „Mensch und Gesellschaft“)

In den Lehrplänen für die BHS sind die Anknüpfungspunkte zwischen den Allgemeinen Bildungszielen und den Inhalten Globalen Lernens nicht in dieser Deutlichkeit gegeben. Im Vordergrund stehen hier eher fachliche Kompetenzen, sollen die Absolvent_innen doch nach dem Abschluss für den Einstieg in die Berufswelt qualifiziert werden.²² Parallelen gibt es dennoch, so sollen die Schüler_innen der HAK beispielsweise befähigt werden,

²² Die Lehrpläne aller berufsbildenden Schulen sind einsehbar unter: <http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/de/dlcollection.asp> [14.12.2013]

- „für Frieden und Gerechtigkeit einzutreten und sich für die Bewahrung einer menschengerechten Umwelt und Zukunft für alle einzusetzen,
- [...] im Sinne einer interkulturellen Bildung für Verständnis und Achtung für andere und der Arbeit und Standpunkte aufzubringen und in Konfliktsituationen nach konstruktiven Lösungen zu suchen,
- [...] die Gesellschaft und den Staat mit zu gestalten,
- für Freiheit und demokratische Prinzipien einzutreten,
- sich mit der Sinnfrage, mit ethischen und moralischen Werten wie mit der religiösen Dimension des Lebens auseinander zu setzen,
- als verantwortungsbewusste Menschen die Folgen ihres eigenen Verhaltens und des Verhaltens anderer für die Gesellschaft zu überblicken und sich ein selbstständiges Urteil bilden zu können sowie
- die Bedeutung von Bildung und Ausbildung zu verstehen sowie die Notwendigkeit der eigenen Weiterbildung zu erkennen, um sich in einer sich ständig ändernden Welt entfalten zu können.“ (BMUKK 2004: Lehrplan der Handelsakademie, Zweiter Teil, Allgemeines Bildungsziel, Leitvorstellungen)

Damit können die Lehrpläne der Sekundarstufe II positiv bewertet werden. Ähnlich wie in den erwähnten Arbeiten zu den Lehrplänen der Grundschule und der Mittelstufe, ist auch hier der Schluss zulässig, dass Globales Lernen zwar nicht als Begriff in Erscheinung tritt, sich aber als Bildungskonzept empfiehlt, da es den Anforderungen der Lehrpläne optimal entspricht:

„Globales Lernen beinhaltet einen historisch und aktuellen, politisch/ökonomischen, ökologischen und kulturellen Weitblick, der Zusammenhänge verständlich und durchsichtiger macht, was sicherlich nicht allein im Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“ vermittelt werden kann.“ (TIEFENBACHER 2005: 4f)

Tiefenbacher deutet damit an, dass Globales Lernen häufig als Steckenpferd des Faches Geographie und Wirtschaftskunde betrachtet wird, während es in anderen Unterrichtsgegenständen wenig Beachtung erfährt. Dies steht in einem gewissen Widerspruch zu den geschilderten allgemeinen Bildungszielen, denen zufolge die Welt in ihrer Heterogenität zum fächerübergreifenden Bildungsgegenstand gemacht wird. Die im Folgenden zusammengefasste Analyse des Lehrplans für den Deutschunterricht der Sekundarstufe II zeigt, dass auch dieser Unterrichtsgegenstand anschlussfähig an Globales Lernen ist. Möglichkeiten, Globales Lernen erfahrbar zu machen, sind somit nicht nur auf Geographie und Wirtschaftskunde, Politische Bildung und Sozialkunde beschränkt.

5.1.1 Die Lehrpläne für den Deutschunterricht

In der AHS-Oberstufe ist das Unterrichtsfach „Deutsch“ mit vielfältigen Aufgaben betraut, Verbindungen zu den Inhalten Globalen Lernens können identifiziert werden. Dies ist insofern nicht verwunderlich, als dass der Deutschunterricht sich in besonderem Maße

des Bildungsbereiches „Sprache und Kommunikation“ angenommen hat. In diesem Bildungsbereich, verankert in den allgemeinen Bildungszielen, heißt es wie folgt:

„Ausdrucks-, Denk-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit sind in hohem Maße von der Sprachkompetenz abhängig. [...] Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen ermöglicht die Einsicht, dass Weltsicht und Denkstrukturen in besonderer Weise sprachlich und kulturell geprägt sind.

Wenn die Begegnung mit anderen Kulturen und Generationen sowie die sprachliche und kulturelle Vielfalt in unserer eigenen Gesellschaft als bereichernd erfahren wird, ist auch ein Grundstein für Offenheit und gegenseitige Achtung gelegt.“ (BMUKK 2004: Lehrplan der AHS-Oberstufe, Erster Teil, 5. Bildungsbereiche, Bildungsbereich Sprache und Kommunikation)

Demnach wird das Bestehen verschiedener „Weltsichten“ anerkannt und ein Bewusstsein dafür soll geschaffen werden, kultureller Vielfalt ist Rechnung zu tragen und die Gesellschaft nach den Werten wie Offenheit und gegenseitiger Respekt gebildet werden – all dies entspricht den Prinzipien Globalen Lernens.

Wesentliche Überschneidungen ergeben sich im Bildungsbereich „Mensch und Gesellschaft“:

„Der Deutschunterricht trägt mittels Ausbildung von Kommunikationskompetenz zur Friedenserziehung und zu den Grundwerten einer pluralistischen und den Menschenrechten verpflichteten demokratischen Gesellschaft bei. Der Umgang mit ästhetischen Texten schafft Annäherungsmöglichkeiten an das Fremde in der eigenen Gesellschaft und an andere Kulturen. Er bietet Wege, sich mit Sinnfragen der eigenen Existenz auseinander zu setzen. Die Identifizierung des eigenen Sprechens und damit die Reflexion der eigenen Rolle und Identität schaffen auch Platz für die Akzeptanz und das Verstehen anderen Sprechens und sind tragende Elemente für den Umgang mit Sprachvarietäten und Mehrsprachigkeit. [...]“ (BMUKK 2004: Lehrplan der AHS-Oberstufe, Lehrpläne für die Pflichtgegenstände, Deutsch, Beiträge zu den Bildungsbereichen)

Auch hier werden die Menschenrechte betont, eine pluralistische, demokratische Gesellschaft wird anerkannt und Friedenserziehung gefordert. Zudem sollen in diesem Bereich Räume für die Reflexion von Identitäts- und Sinnfragen eröffnet werden.

Die Lehrpläne der BHS weisen ebenfalls inhaltliche Überschneidungen mit Globalem Lernen auf, beispielsweise werden im Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Mode das Fach „Deutsch“ folgende Bildungs- und Lehraufgaben genannt:

„die Bedeutung der Sprache in der Gesellschaft und im inter- und intrakulturellen Bereich begreifen;

[...] am kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Leben teilhaben und es mitgestalten können;

[...] Medien kritisch nutzen können.“ (BMUKK 2004: Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Mode. Pflichtgegenstände. 2. Sprache und Kommunikation. 2.1 Deutsch)

Ähnliches findet sich im Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP). Hier wird das Anforderungsspektrum vor allem um eine Wertediskussion erweitert. So sollen die Schülerinnen und Schüler „in der Auseinandersetzung mit Texten und in der Interaktion unterschiedliche Werte, Lebenshaltungen und Weltanschauungen kennen lernen und reflektieren und damit eine Basis für ein sinnerfülltes, eigenverantwortliches Leben schaffen [...] können.“ (BMUKK 2004: Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik. Pflichtgegenstände. 6. Deutsch)

Auch die Schüler_innen der HAK sollen wesentliche Kompetenzen Globalen Lernens im Deutschunterricht erwerben. Sie sollen unter anderem

„zu Problemen aus dem Spannungsfeld von Individuum, Gesellschaft, Politik und Wirtschaft in sprachlich angemessener Form Stellung nehmen können,
[...] Einsicht in Struktur und Funktion der Sprache gewinnen sowie sprachliche Äußerungen in ihrem Handlungszusammenhang und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung erfassen können, selbstständig und kritisch mit literarischen und nichtliterarischen Texten umgehen können [...] und die eigene Wertung als abhängig von Standpunkt und Perspektive begreifen können
[...] Medien als Institution und Wirtschaftsfaktor sowie deren Bildungs-, Unterhaltungs- und Informationsfunktionen verstehen können, und in ihrem Lebensbereich zu bewusstem, kritischem und mitbestimmenden Umgang mit Medien befähig [sic!] sein sowie mögliche Manipulationen durchschauen können [...]“ (BMUKK 2004: Lehrplan der Handelsakademie. Pflichtgegenstände. 2. Deutsch)

Hier werden die Verflochtenheit der Welt, Kritikfähigkeit, Humanität und Solidarität etc. um weitere Inhalte Globalen Lernens ergänzt: Perspektivenvielfalt und die Pluralität von Standpunkten werden explizit genannt.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Grundlagen für eine Umsetzung Globalen Lernens im Lehrplan gegeben sind. Kernbereiche Globalen Lernens, wie Analyse- und Kritikfähigkeit, Perspektivenvielfalt, Wertediskussion, Pluralität der Gesellschaft, Identitäts- und Sinnfragen etc. werden explizit genannt, inhaltliche und methodisch-didaktische Handlungsräume eröffnet. Damit verfügen Deutschbücher der Sekundarstufe II über ein hohes Potenzial, Inhalte Globalen Lernens zu inkorporieren. Als typisches Querschnittsfach bietet der Unterrichtsgegenstand „Deutsch“ außergewöhnlich viele Möglichkeiten im methodisch-didaktischen Bereich. Projektarbeit und somit fächerübergreifendes und fächerverbindendes Lernen können gut realisiert werden. Offen ist, inwiefern dieses Potenzial bisher ausgeschöpft wurde – dies soll nun im empirischen Teil dieser Arbeit nachgeholt werden.

6 Die Schulbuchforschung und ihre Methoden

Systematisch betrieben wird die Schulbuchforschung seit dem 17. Jahrhundert, als A. J. Comenius erstmals Kriterien für „gute“ Lehrbücher aufstellte. Die Einführung der allgemeinen Schulpflicht und die damit einhergehende Expansion des Lehrmittelbereichs, führten schließlich zu einer Ausdifferenzierung der Forschung. Neben der sachgemäßen Darstellung von Inhalten wurden allmählich unterrichtsmethodische Aspekte integriert. An der Wirksamkeit der Bücher wurde gefeilt, eine schülergerechte Darstellung der Inhalte rückte in den Vordergrund (vgl. WIATER 2003a: 8).

Heute ist die Schulbuchforschung vor allem in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften angesiedelt. Hier haben Hochschulen spezialisierte Einrichtungen geschaffen, u.a. die Universität Wien mit der Abteilung „Historische und vergleichende Schul- und Bildungsforschung“ am Institut für Bildungswissenschaft.²³ Liegt hier der Fokus vor allem auf der historischen Erforschung des Schulbuchs, so definiert das renommierte „Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung“ in Braunschweig seinen Anspruch umfassender. Das Institut wurde 1975 mit dem Ziel, „[...] der Erforschung historisch, politisch und geographisch bedeutsamer Darstellungen in Schulbüchern und anderen schulrelevanten Bildungsmedien“ (<http://www.gei.de/das-institut.html>) gegründet. Der umfassende Forschungsanspruch lässt sich aus der Entstehungsgeschichte des Instituts heraus erklären. Seine Gründung fiel in eine Zeit des historischen Umbruchs: Ende der 1960er Jahre entflammte in der Pädagogik der sogenannte Richtungsstreit, welcher in den folgenden Jahren die Forschungslandschaft verändern sollte. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik verlor sukzessive ihre Vormachtstellung, zu Gunsten der empirisch begründeten Erziehungswissenschaft. Dieser Wechsel des Forschungsparadigmas blieb nicht folgenlos. Es waren die Vertreter²⁴ der Kritischen Theorie, welche das Schulbuch nun als *Politikum* in den Blick nahmen und es in ideologiekritischer Perspektive erforschten. Methodisch bedeutete dies eine Abkehr von der bisher üblichen werkimmanenten Textanalyse zu Gunsten umfassender Werk- und Rezeptionsanalysen (vgl. WIATER 2003a: 9).

²³ Zu nennen sind ebenso die *Ludwig Maximilian Universität München*, die *Georg-August-Universität* in Göttingen sowie die *Universität Augsburg*.

²⁴ Hier wird bewusst nur die männliche Form „Vertreter“ verwendet, da an der Diskussion nur Männer beteiligt waren.

Heute präsentiert sich die Schulbuchforschung als ausdifferenziertes Feld, welches sich mit Weinbrenner 1995 wie folgt klassifizieren lässt:

Die *prozessorientierte* Schulbuchforschung stellt Fragen zum Lebenszyklus von Unterrichtslehrwerken in den Mittelpunkt (u.a. Zulassungs- und Genehmigungsverfahren der Bundesländer, Schulbuchentwicklung und -herstellung der Verlage, Einführung von Schulbüchern in die Schule, Verwendung des Schulbuchs im Unterricht).

Die *produkt- und inhaltsorientierte* Schulbuchforschung beschäftigt sich mit dem Unterrichtsmedium als Mittel der visuellen Kommunikation. Hier werden Aspekte der historischen und vergleichenden Schulbuchforschung berücksichtigt [...]. Hierzu gehören auch die so genannten Aspektuntersuchungen, die beispielsweise das Bild der Frau in der Gesellschaft, Minderheiten oder die Darstellung anderer Länder im Schulbuch mit Hilfe von Schulbuchanalysen erforschen.

Die *wirkorientierte* Schulbuchforschung (Rezeptionsforschung) untersucht Fragen des Schulbuchs als Sozialisationsfaktor des Unterrichts in Hinblick auf seine Wirkungen auf Lehrkräfte, Schüler bzw. Schülerinnen und der Öffentlichkeit [...]. (WEINBRENNER 1995 nach BLASEIO 2004)²⁵

Am weitesten verbreitet ist die produkt- und inhaltsorientierte Schulbuchforschung, wobei der umfassende Analyseanspruch der Kritischen Theorie nach wie vor bestimmend ist: Die Schulbuchforschung versteht sich heute als „[...] eingebunden in Ziele internationaler Aufklärungs-, Konfliktlösungs- und Verständigungsarbeit.“ (WIATER 2003a: 9)

Ziel ist es, Schulbüchern als „Spiegel der Gesellschaft“ (TEISTLER 2008: 157) gerecht zu werden sowie sie in ihrer Funktion als „heimliche Lehrpläne“ (BLASEIO 2004: 86) zu erfassen und zu erforschen. Zugrunde liegende, häufig unbewusste und folglich unreflektierte Vorannahmen, Vorurteile und Stereotype sind aufzudecken und zu entkräften. Eine internationale Dimension der Schulbuchforschung sowie eine Kooperation zwischen Forscher_innen aus aller Welt, können einer (selbst-) kritischen, friedfertigen und humanen Zukunftsorientierung von Schule und Bildung dienlich sein (vgl. WIATER 2003a: 8f; TEISTLER 2008: 158).

Dennoch sind umfassende Analysen selten, da sie auf die Mitwirkung gut qualifizierter Personen über längere Zeiträume hinweg angewiesen und oft aus Kostengründen nicht

²⁵ Weinbrenners Artikel „Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung“ wurde 1992 erstmals veröffentlicht und gilt seitdem als Grundlagenwerk der Schulbuchforschung. Erschienen ist der Artikel in folgendem Sammelband: FRITZSCHE, K. Peter (Hrsg.) (1992): Schulbücher auf dem Prüfstand: Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Göttingen: Eigenverlag des Georg-Eckert-Instituts.

realisierbar sind. Aus diesem Grund überwiegen Fallstudien, welche sich auf eine klar umrissene Fragestellung sowie spezifische Interessensfelder konzentrieren. Beispielsweise werden Geographie- und Geschichtebücher immer wieder zur Erforschung von Feind- und Fremdbildern herangezogen, während Lesefibeln ein beliebter Forschungsgegenstand für Pädagog_innen sind und Germanist_innen z.B. in Literaturbüchern die Rezeptionsgeschichte einzelner Schriftsteller_innen analysieren (vgl. TEISTLER 2008: 167f).

Eine inter- bzw. transdisziplinäre Öffnung der Schulbuchforschung wäre wünschenswert, da sich der Gegenstand Schulbuch dem eindimensionalen Zugriff verschließt:

„Das gebündelte Wissen, die Vermeidung von Wissen, die Konstruktion des Wissens, die Darstellungsart der Wissensvermittlung und die Tatsache, dass das Schulbuch unabhängig vom Vordringen virtueller Unterrichtsmedien als gedrucktes Medium im Unterricht eine wesentliche Rolle spielte und spielt, macht deutlich, welche unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen hier ihren Forschungsbeitrag leisten können.“ (TEISTLER 2008: 173)

Es gilt nicht nur Inhalte einzelner Fächer zu überprüfen, sondern diese mit Erkenntnissen aus den Gesellschaftswissenschaften, aus der Pädagogik sowie der Neuropsychologie zu verbinden. In diesem Zusammenhang wäre auch die Rezeptionsforschung auszuweiten, denn das Schulbuch ist lediglich *eine* Komponente von vielen, die sich auf Lehr- und Lernerfolge auswirken. Teistler plädiert für einen regen Austausch zwischen den einzelnen Disziplinen, um Schulbücher gemessen „[...] am Stand des Wissens, der Forschung und der kritischen Wahrnehmung [zu gestalten], damit sie den Ansprüchen der Zukunft gewachsen sind.“ (TEISTLER 2008: 173) Werden bestehende Defizite aufgezeigt und eine kontinuierliche Verbesserung des Bildungsmediums Schulbuch angestrebt, so wird die nachkommende Generation „[...] den Herausforderungen der multikulturellen und globalisierten Welt gewachsen [sein].“ (TEISTLER 2008: 173)

Doch „[d]abei wird es nach wie vor schwierig bleiben, Inhalte der einseitigen Urteilsvorgaben zu erkennen, weil man aus der Innensicht der eigenen Gesellschaft diese nur sehr schwer herausfiltern kann, schließlich ist man selbst Teil der entsprechenden Wahrnehmungswelt.“ (TEISTLER 2008: 158) Umso wichtiger ist das methodische Vorgehen im Forschungsprozess, welches gegenwärtig durch eklatante Defizite gekennzeichnet ist. Grundlegende methodische Analysewerkzeuge, abseits der von den Bildungsministerien verabschiedeten Beurteilungskriterien, fehlen. Es müssten „[...] Instrumente entwickelt

werden, die ein wissenschaftsorientiertes anerkanntes Verfahren kreieren, damit übergreifende allgemeingültige Aussagen getroffen werden können.“ (TEISTLER 2008: 170)

Teistler steht mit ihrer Diagnose, dass standardisierte Verfahren und Bezugstheorien der Interpretation ausständig sind, nicht alleine da. Auch Druba oder Blaseio bemängeln diesen Umstand, der sie zur Entwicklung eigener Analyseraster sowie zur aufwendigen Sicherung von Reliabilität und Validität zwingt (vgl. DRUBA 2006: 57; BLASEIO 2004: 102).

Mangels eines eigenen Methodenrepertoires bedient sich die Schulbuchforschung der gängigen Methoden in den Sozial- und Geisteswissenschaften „[...] und bezieht insbesondere die ökonomische, politologische, historische und geographische Sichtweise ein.“ (WIATER 2003b: 19) Ein vielversprechender Ansatz wurde 2007 von Christa Markom und Heidi Weinhäupl entwickelt. Für ihre umfangreiche Studie „Die Anderen im Schulbuch“ kombinierten die Autorinnen einander ergänzende Methoden: „Ausgangspunkt waren dabei die Kritische Diskursanalyse nach Siegfried Jäger (2004), die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (1996, 1997) und die Text- und Kontextanalyse nach Arndt und Hornscheidt (2004).“ (MARKOM/WEINHÄUPL 2007: 231)²⁶ Die Methodentriangulation ermöglicht sowohl Feinanalysen auf der Text- und Bildebene als auch darüber hinausgehende Kontextanalysen. Umfassende, facettenreiche und interdisziplinär angelegte Untersuchungen werden umsetzbar. Hervorzuheben ist die gute Anwendbarkeit des Methodenmixes. Markom und Weinhäupl selbst sprechen davon, „Handwerkszeug“ für eine „Schulbuch-Analyse zum Selbermachen“ zusammengetragen zu haben (vgl. MARKOM/WEINHÄUPL 2007: 231).

²⁶ Markom und Weinhäupl analysierten für ihre Studie „Die Anderen im Schulbuch“ die am weitesten verbreiteten Biologie-, Geschichte- und Geographiebücher der AHS-Unterstufe hinsichtlich der Konstruktion „der Anderen“. Neben Antisemitismus und Rassismus behandelten die Autorinnen „[...] ein breites Spektrum aktueller Themen, die oft auch eingeschlifene Klischees und Vorurteile transportieren: Orient und Islam, die dritte Welt, besonders Afrika und die ‚Naturvölker‘, aber auch Homosexualität und Geschlechterrollen.“ (MARKOM/WEINHÄUPL 2007: IX) Das Buch gilt als Meilenstein der kritischen Schulbuchforschung in Österreich.

7 Methodisches Vorgehen in der vorliegenden Arbeit

Um der Heterogenität des Untersuchungsgegenstandes gerecht zu werden, wurde in der vorliegenden Arbeit mit der Methodentriangulation nach Markom und Weinhäupl gearbeitet. Nach einem kurzen Überblick über das Untersuchungsmaterial wird auf die einzelnen Arbeitsschritte eingegangen.

7.1 Auswahl des Untersuchungsmaterials

Der Fragestellung entsprechend wurde beim zuständigen Bundesministerium eine Aufstellung der meistverkauften Schulbuchreihen der AHS-Oberstufe sowie der BHS im Gegenstand Deutsch angefragt. Auf der dort erhältlichen Liste waren jeweils die fünf meist verkauften Deutschbücher in ungeordneter Reihenfolge angeführt.²⁷ Eine Untersuchung aller zehn gelisteten Buchreihen hätte den Rahmen einer Diplomarbeit gesprengt. Es galt nun jene Reihen auszuwählen, anhand derer die exemplarische Untersuchung durchgeführt werden konnte. Die Entscheidung fiel schließlich auf folgende Titel:

Für die AHS-Oberstufe:

- Reihe „Klar_Deutsch“, Verlag Jugend & Volk. Erschienen in den Jahren 2009-2011.
- Reihe „Sprachräume“, Österreichischer Bundesverlag Schulbuch (öbv). Erschienen in den Jahren 2012-2013.

Für die BHS:

- Reihe „Ansprechend Deutsch“, Verlag E. Dörner. Erschienen in den Jahren 2010-2013.

Für die Auswahl dieser drei Bände sprach der Umstand, dass alle drei Reihen erst kürzlich erschienen sind, davon ausgegangen werden kann, dass die Bücher zukünftig einen hohen Verbreitungsgrad erreichen werden. Auszugehen ist jeweils von rund zehntausend verkauften Exemplaren (pro Band) jährlich, über einen Zeitraum von ca. zehn Jahren.²⁸

²⁷ Die Aufstellung wurde am 23.07.2013 von MinR. Mag. Michael Renner per E-Mail übermittelt.

²⁸ Der Autorin liegen die Verkaufszahlen im Einzelnen vor und diese können bei Bedarf nachgefragt werden.

Zudem stammen die Reihen aus drei verschiedenen, jeweils bedeutenden Verlagshäusern im Schulbuchbereich, so dass auch hier Vergleiche gezogen werden können.

Mit den drei Schulbuchreihen wurden insgesamt zehn Bücher untersucht, damit war eine ausreichende Datenbasis für eine qualitative Fallstudie gegeben.

7.2 „Klar_Deutsch“

Die Reihe „Klar_Deutsch“ erschien in den Jahren 2009 bis 2011 im Jugend & Volk Verlag und umfasst insgesamt drei Bände. Diese können als Fortsetzung der Reihe „ganz klar Deutsch“ der AHS-Unterstufe verstanden werden. Aus diesem Grund beginnt die Nummerierung der klar_Deutsch Bücher bei „5“ und nicht bei „1“:

- Klar_Deutsch 5 (2009), approbiert für die 5. Klasse AHS. 184 Seiten.
- Klar_Deutsch 6 (2010), approbiert für die 6. Klasse AHS. 191 Seiten.
- Klar_Deutsch 7/8 (2011), approbiert für die 7. und 8. Klasse AHS. 230 Seiten.

Ergänzend angeboten wird jeweils ein Lehrer_innenbegleitheft, welches für die Gestaltung des Unterrichts herangezogen werden kann.

Verfasst wurden die drei Bände von Dr.ⁱⁿ Gertraud Hilger und Mag.ⁱⁿ Maria Kiener unter Mitarbeit von Mag.ⁱⁿ Elisabeth Baumgartner. Nähere Informationen über die Autorinnen und deren Qualifikation als Schulbuchautorinnen werden nicht gegeben. Jedoch scheinen die Autorinnen Hilger und Kiener als Verfasserinnen mehrerer Deutschreihen des Jugend & Volk Verlages auf und dürften somit über reichlich Erfahrung im Bereich verfügen.²⁹

Die drei Bände sind Lehr- und Lernbuch in einem, d.h. Grammatik- und Rechtschreibübungen sind im Sprachbuch integriert, es gibt kein ergänzendes Arbeitsheft oder ähnliches. Dieser Umstand wirkt sich auf die Gestaltung des Buches aus: Informationen, Grafiken, Texte und Übungen reihen sich aneinander, die einzelnen Seiten wirken überladen und unübersichtlich. Selbst zwischen den einzelnen Kapiteln ist keine freie Seite eingefügt, weshalb der Kapitelübergang oft lediglich an der sich ändernden Kopfleiste erkennbar wird. Dort stehen Titel des Kapitels und die dazugehörige Kapitelnummer in unterschiedlicher farblicher Kennzeichnung.

²⁹ Die Autorinnen wirkten auch bei den Reihen „ganz_klar Deutsch“ und „Das Deutschbuch“ mit (vgl. www.jugendvolk.at [14.12.2013]).

Angaben darüber, welche Inhalte in den einzelnen Kapitel thematisiert, welche Kompetenzen erworben und welche Lernziele erreicht werden sollen, sucht man in der Reihe „Klar_Deutsch“ vergeblich. Das Inhaltsverzeichnis entspricht lediglich einer Gliederung, Titel und Untertitel werden mit der entsprechenden Seitenzahl genannt. Zudem befindet es sich auf der Innenseite des Umschlags, noch vor der eigentlichen Titelseite, weshalb es von den Benutzer_innen erst gesucht werden muss.

Außerdem fehlen Informationen über den Umgang mit dem Buch, eine Einleitung oder ein Vorwort ist nicht vorhanden. Die Leser_innen erschließen sich Aufbau und Funktionsweise des Buches erst im Zuge der Arbeit mit dem selbigen.

Zur grafischen Gestaltung ist anzumerken, dass in allen drei Bänden weitestgehend auf Fotografien verzichtet wird. Fotografisch abgebildet werden lediglich jene Schriftsteller_innen, die in den Informationsboxen vorgestellt werden. Ansonsten kommt „Klar_Deutsch“ mit Zeichnungen und Grafiken im Comic-Stil aus. Diese sind, vor allem in den Kapiteln über den Sprachgebrauch, Grammatik und Rechtschreibregeln, spärlich eingesetzt, weshalb die drei Bücher über weite Teile von Text dominiert werden. Dadurch dass Arbeitsaufgaben, Wissens- und Informationsboxen sowie die Zusammenfassungen mit unterschiedlichen Farben unterlegt sind, wirken die Bücher zudem überladen.

Aus den genannten Gründen ist die Benutzer_innenfreundlichkeit der Reihe „klar_Deutsch“ eingeschränkt.

7.3 „Sprachräume“

Die Reihe „Sprachräume“ erschien in den Jahren 2012 und 2013 im Österreichischen Bundesverlag Schulbuch, kurz öbv. Die Reihe besteht aus folgenden fünf Bänden:

- Sprachräume 1 (2012), approbiert für die 5. Klasse AHS. 176 Seiten.
- Sprachräume 2 (2012), approbiert für die 6. Klasse AHS. 160 Seiten.
- Sprachräume 3 (2013), approbiert für die 7. und 8. Klasse AHS. 176 Seiten.
- Sprachräume Maturatraining (2013), approbiert für die 7. und 8. Klasse AHS sowie an Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik für die 4. Und 5. Klasse. 96 Seiten.
- Sprachräume Übungsband (2013), approbiert für die 5.-8. Klasse AHS. 112 Seiten.

Lehrer_innenbegleithefte, in welchen die Konzeption des Lehrgangs erläutert sowie Übersichten zu Lernzielen und empfohlener Jahresplanung gegeben werden, sind zusätzlich erhältlich. Festzuhalten ist, dass im öbv bereits einmal eine Reihe mit dem Titel „Sprachräume“ erschienen ist. Die Überarbeitung der Reihe war jedoch grundlegend, so dass bei den 2012-2013 erschienen Bänden nicht von Folgeauflagen, sondern von Erstauflagen gesprochen werden kann.

Autoren der Schulbücher sind jeweils Stefan Schäfer und Johann Stangel, die Lehrer_innenbegleithefte verfasste Schäfer alleine. Nähere Angaben über die Autoren werden nicht gegeben.

Positiv hervorzuheben ist das Vorwort „Zur Arbeit mit diesem Buch“, in welchem die Konzeption der Buchreihe erklärt und wichtige Arbeitshinweise gegeben werden. Das Ziel der Sprachräume-Reihe (gezielte Vorbereitung auf die Matura im Fach Deutsch) wird kurz und prägnant genannt, anschließend wird auf eine Besonderheit hingewiesen: die Kompetenzorientierung. Damit wollen Schäfer und Stangel nicht nur den in den Lehrplänen festgehaltenen Stoff vermitteln, sondern die Schüler_innen sollen die Fähigkeit entwickeln, „[...] fachliche Anforderungen selbstständig und in immer neuen Zusammenhängen zu lösen.“ (Sprachräume 1: 2) Dies zieht Konsequenzen nach sich: „Aus diesem Grund sind die Bände der Reihe auch anders aufgebaut, als Sie [die Leser_innen] das wahrscheinlich bisher von Ihren Büchern im Fach Deutsch kennen.“ (Sprachräume 1: 2) Stangel und Schäfer deuten damit den modulartigen Aufbau der Sprachräume-Bände an. An die Stelle von aufeinander aufbauenden Kapiteln, treten in den vorliegenden Büchern frei miteinander kombinierbare Module. Stangel und Schäfer betiteln diese als „Räume“: „Bildlich gesprochen werden so [durch den modulartigen Aufbau, Anm. VB] Räume eröffnet, in denen die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Lernweg zur Matura immer wieder (auch selbstständig) verweilen können.“ (Sprachräume 1 LehrerInnenheft: 2) Konkret gibt es jeweils einen „Vorraum“, etliche „Sprachräume“ und einige „Zwischenräume“.

In Bezug auf das Globale Lernen sind die so genannten Zwischenräume bedeutsam. Um Denkanstöße zu geben und den Schüler_innen neue Sichtweisen zu eröffnen, verlassen die Autoren den tradierten Wissenskanon. Die „Sprachräume“ selbst dienen der gezielten Vermittlung von Fähigkeiten und Kenntnissen, wie sie im Lehrplan verankert sind.

Auf das Vorwort folgt eine prägnante Zusammenfassung der jeweiligen Kapitel sowie der dort behandelten Kernkompetenzen. Diese Übersicht erleichtert, zusammen mit dem erklärenden Vorwort, den Umgang mit den Büchern erheblich. Eine Orientierung fällt bereits beim ersten Durchblättern leicht, die einzelnen Bände wirken übersichtlich und durch eine systematische Platzierung der Informationskästen klar strukturiert.

Dass die einzelnen Bände nicht überladen wirken, ist der Trennung von Sprach- und Übungsbuch zu verdanken. Der Übungsband beinhaltet neben diversen Übungen auch Rechtschreib- und Grammatikregeln und soll den Schüler_innen, über alle Klassenstufen hinweg, als Nachschlagewerk dienen. Damit werden die anderen Bände entlastet und können für die Behandlung anderer Lerninhalte, wie zum Beispiel von Literatur und von Medien- oder Lesekompetenz, genutzt werden.

7.4 „Ansprechend Deutsch“

Die Reihe „Ansprechend Deutsch“ erschien in den Jahren 2010 bis 2013 im E. Dorner Verlag und besteht aus folgenden fünf Bänden:

- Ansprechend Deutsch 1 Sprachbuch (2010), approbiert für die 1. Klasse BHS.³⁰ 160 Seiten.
- Ansprechend Deutsch 1 Grammatik, Rechtschreibung (2010), approbiert für die 1. Klasse BHS. 96 Seiten.
- Ansprechend Deutsch 2 Sprachbuch (2011), approbiert für die 2. und 3. Klasse BHS. 232 Seiten.
- Ansprechend Deutsch 3, Sprachbuch (2013), 286 Seiten.
- Ansprechend Deutsch 3 Arbeitsheft Schreibtraining (2013), approbiert für die 4. und 5. Klasse BHS. 112 Seiten.

³⁰ Die Reihe „Ansprechend Deutsch“ wurde für folgende berufsbildende Schulen approbiert:

- Höhere technische und gewerbliche Lehranstalten (HTL, TGLA)
- Handelsakademien (HAK)
- Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe (HLW)
- Höhere Lehranstalten für Mode (HLM)
- Höhere Lehranstalten für Tourismus (HLT)
- Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKIP)
- Bildungsanstalten für Sozialpädagogik (BASOP)
- Höhere land- und forstwirtschaftliche Lehranstalten (HLFS)

Ergänzende Materialien für Lehrer_innen sind jeweils gegeben.

Verfasst wurden die Bücher von Elisabeth Lercher, Oswald Kollreider und Maria-Luise Saxer. Wie schon in den anderen Reihen findet man auch hier keine näheren Informationen zu den Autoren und Autorinnen. In ihrem Vorwort wenden diese sich jedoch an die Schüler und Schülerinnen, erläutern ihre Intentionen beim Verfassen des Schulbuches und unterzeichnen diese einleitenden Worte schließlich mit ihrem Namen. Anders als bei den anderen Schulbuchreihen, werden die Rezipient_innen dadurch darauf aufmerksam gemacht, dass auch hinter Schulbüchern Einzelpersonen stehen und keine anonyme Autorität (vgl. Ansprechend 2, Sprachbuch: 4; Ansprechend 3, Sprachbuch: 4).

Wie bereits in den „Sprachräumen“, wirkt sich auch in der Reihe „Ansprechend Deutsch“ die Trennung von Sprach- und Arbeitsbuch positiv auf die Benutzer_innenfreundlichkeit aus. Dadurch wird in den Sprachbüchern eine Fokussierung auf inhaltliche Themen möglich, Bezüge zwischen den Kapiteln können hergestellt werden, ohne dass der rote Faden durch Grammatik- oder Rechtschreibübungen unterbrochen wird. Klarheit in der Handhabung ergibt sich durch geschickt eingesetzte Piktogramme, welche im Vorwort erläutert werden.

Zu erwähnen sind die großzügigen Inhaltsverzeichnisse in den Bänden 1 und 2, welche die Form einer zweidimensionalen Matrix haben. In der ersten Spalte links sind jeweils die Kapitelüberschriften/Themen genannt, in der ersten Zeile oben die angestrebten Kompetenzen. Ausgefüllt ist die Matrix mit den unterschiedlichsten Informationen: welches Thema wird mit welchem Text und für welche Kompetenz bearbeitet, welche Übungen sind dafür vorgesehen, etc.? Ein Blick ins Inhaltsverzeichnis verrät somit viel über das Buch, seinen Aufbau und seine Inhalte (vgl. Ansprechend 1, Sprachbuch: 2f; Ansprechend 2, Sprachbuch: 2f).

7.5 Durchführung der Untersuchung

Bei der Durchführung der Untersuchung wurden die vier Arbeitsschritte nach Markom und Weinhäupl befolgt:

- „Der erste Eindruck
- Auswahl der Sequenzen
- Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse
- Fein bzw. Textanalyse (Bildanalyse)“ (MARKOM/WEINHÄUPL 2007: 231)

7.5.1 Der erste Eindruck

Der erste Eindruck steht am Beginn einer jeden Analyse. Bereits beim ersten Kontakt mit dem Untersuchungsmaterial werden Impressionen wirksam. Bleiben diese unreflektiert und somit „unbewusst“, dann bieten sie Raum für Vorurteile, welche wiederum das Untersuchungsergebnis verfälschen können. Im Sinne der intersubjektiven Nachprüfbarkeit aber auch als Selbstreflexion und –kontrolle der Analytiker_innen, ist ein Bewusstmachen des ersten Eindrucks von großer Wichtigkeit. So wird gewährleistet, dass „[...] beeinflussende Vorannahmen verhindert oder zumindest abgeschwächt werden.“ (MARKOM/WEINHÄUPL 2007: 231)

Dieser erste Arbeitsschritt war in der vorliegenden Arbeit dahingehend bedeutend, als dass die Autorin selbst im Literaturbereich tätig ist und die analysierten Schulbücher bereits kannte. Der erste Eindruck war bereits vor der Festlegung des Untersuchungsmaterials entstanden und damals nicht schriftlich festgehalten worden. Umso wichtiger war es, dass die Autorin sich ihre Vorannahmen bewusst machte. Im Zuge dessen wurde die Auswahl des Untersuchungsmaterials einer Kontrolle unterzogen: Erfolgte die Auswahl objektiven Kriterien zufolge oder spielten Sympathien bzw. Antipathien gegenüber gewissen Buchreihen eine Rolle? Mit der Sicherstellung der Auswahlkriterien als objektiv, konnte zum zweiten Analyseschritt, zur Auswahl der Sequenzen übergegangen werden.

7.5.2 Auswahl der Sequenzen

„Die Auswahl von Textstellen und Sequenzen für die exemplarische Analyse ist eines der schwierigsten Unterfangen einer wissenschaftlichen Untersuchung.“ (MARKOM/WEINHÄUPL 2007: 232) Dies bewahrheitete sich auch in der vorliegenden Diplomarbeit.

Um Sequenzen für die Analyse auswählen zu können, musste das gesamte Material gesichtet und strukturiert werden. Die Herausforderung bestand darin, Kriterien für eine erste Strukturierung zu finden, die der Offenheit des Konzeptes Globales Lernen gerecht werden. Um dies sicher zu stellen wurde auf deduktivem als auch auf induktivem Wege geforscht. Im ersten, deduktiven Schritt, wurden aus der Theorie abgeleitete Kategorien an den Text herangetragen. Als Orientierung diente hierbei die von der Strategieguppe Globales Lernen ausgearbeiteten „Qualitätskriterien und Leitfragen für Bildungsangebote“.³¹ Hier waren die Analyseraster für die inhaltliche und die methodisch-didaktische Dimension interessant, welche u.a. folgende Kategorien enthalten: Globalität, Heterogenität der Gesellschaft, Mehrperspektivität, Raum für Nicht-Wissen, Eröffnung von Handlungsmöglichkeiten, Bezug zur Lebenswelt der Lernenden etc. (vgl. STRATEGIEGRUPPE 2011). So konnten die Schulbücher gesichtet und erste Tendenzen identifiziert werden. Die Sequenzen für die Feinanalyse konnten noch nicht bestimmt werden, da die Qualitätskriterien für die Beurteilung von Bildungsmaterialien dezidiert für außerschulische Materialien konzipiert sind. Folglich erwiesen sich diese Kriterien in der vorliegenden Untersuchung als begrenzt anwendbar. Schulbücher verfolgen ein komplexes, heterogenes Spektrum an Bildungsanliegen, dementsprechend brachte eine erste Analyse mittels dem Raster der Strategieguppe ein ernüchterndes Ergebnis zu Tage: der Begriff „Globales Lernen“ kommt in keinem der Schulbücher vor, keine Lerneinheit konnte als gesamtes Globales Lernen zugeordnet werden. Auffallend waren jedoch Unterkapitel, welche in ihren Inhalten und ihrer didaktischen Konzeption den Anforderungen Globalen Lernens entsprechen. Dies traf in erster Linie auf Sprachbücher zu, welche ein umfangreiches Spektrum an Texten und Arbeitsaufgaben vorweisen. Arbeitshefte zu Rechtschreibung und Grammatik bestehen hingegen aus einer Kombination von Merksätzen und kürzeren Übungen zu Orthographie und

³¹ Der Leitfaden ist auf der Homepage der Strategieguppe Globales Lernen abrufbar: http://www.globaleslernen.at/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=37&lang=de [14.12.2013]

Zeichensetzung. Längere, zusammenhängende oder gar argumentative Texte kommen nicht vor. Dementsprechend sind hier weder Anknüpfungspunkte zu Globalem Lernen gegeben, noch laufen die enthaltenen Übungen und Texte den Grundsätzen Globalen Lernens zuwider. In weiterer Konsequenz waren die Arbeitsbände für die Beantwortung der Fragestellung vernachlässigbar.

Für die Untersuchung der Sprachbücher empfahl sich ein zweiter, induktiver Schritt. Nun wurden aus den Schulbüchern heraus Kategorien entwickelt, die in Bezug zur Theorie Globalen Lernens gesetzt werden konnten. Dafür wurden die einzelnen Bücher aufmerksam durchgesehen, Texte, Bilder und Arbeitsaufgaben wurden stichwortartig in Tabellen eingetragen und mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring mit Codierungen versehen.³² Schließlich entstanden folgende Kategorien:

- Globalität und Heterogenität der Gesellschaft
- Mehrperspektivität
- Zukunftsfragen
- Kritisches/eigenständiges Denken
- Sprache als Tor zur Welt
- Medienkompetenz
- Gender
- Didaktik/Methoden

Die einzelnen Kategorien waren nicht strikt voneinander abgrenzbar, Überschneidungen und doppelte Zuordnungen kamen häufig vor. Dies ist bei der Anwendung der Methodentriangulation nach Markom und Weinhäupl insofern nicht problematisch, als dass es bei einer kritischen Schulbuchanalyse nicht darum geht, sämtliche Inhalte der Bücher in geschlossene Kategorien einzuordnen und jede Textpassage, jedes Bild oder jede Schautafel zu erfassen. Wichtiger ist eine Identifizierung jener Ausschnitte, welche

³² Philipp Mayring gilt als Mitbegründer der qualitativen Inhaltsanalyse, welche sich vor allem in den Sozialwissenschaften bewährt hat. Die Stärke dieser Methode liegt in der Erfassung von Sinnzusammenhängen, *Verstehen* tritt an die Stelle des Aufdeckens und Erklärens von kausalen Beziehungen. Die klar strukturierten Abfolge von Arbeitsschritten, ermöglicht das Schließen von der Theorie auf den Text und umgekehrt. Kategorienschemata werden im Zuge der Analyse immer wieder revidiert und an das Untersuchungsmaterial angepasst. Methodische Grundlagen wie Anwendbarkeit erläutert Mayring in mehreren Standardwerken, unter anderem in: MAYRING, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

im Sinne der Fragestellung für die Feinanalyse relevant sind (vgl. MARKOM/WEINHÄUPL 2007: 232).

7.5.3 *Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse*

Im dritten Schritt der Schulbuchanalyse nach Markom und Weinhäupl wird der *Kontext* in den Mittelpunkt gerückt: „Ein Textabschnitt steht zumeist nicht für sich allein, sondern in einem Kontext: Auf einer Seite, in einem Kapitel, in einer inhaltlichen Struktur innerhalb eines Buches, welches wiederum eine bestimmte Charakteristik aufweist.“ (MARKOM/WEINHÄUPL 2007: 233)

Die Schulbücher als Quelle der analysierten Textabschnitte entstammen einem ähnlichen Kontext: als für die Sekundarstufe II konzipierte Schulbuchreihe durchliefen sie alle dasselbe Approbationsverfahren und erfüllten bestimmte Kriterien. Eine Verortung der jeweiligen Schulbuchautor_innen war kaum möglich, da die Frage nach deren Person sowie deren Qualifikation als Expert_innen sowohl in den Büchern als auch auf den Informationsseiten der Verlagshäuser unbeantwortet blieb.

In den Büchern selbst ist die Quellentransparenz als mangelhaft zu bewerten, eine Kontextualisierung der verwendeten Texte (z.B. Zeitungsartikel, Ausszüge aus Romanen etc.), findet nicht statt. Damit vermitteln alle drei untersuchten Schulbuchreihen den Eindruck, kompakte Wissenskompendien und Nachschlagewerke zu sein, die selbst nicht kritisch reflektiert werden müssten. Dies erinnert an Drubas Aufruf, die Autoritätsgläubigkeit gegenüber dem Medium Schulbuch zu brechen und das Verantwortungsbewusstsein der Schulbuch-Rezipient_innen einzufordern (vgl. DRUBA 2006: 37).

Die Verortung der im zweiten Analyseschritt identifizierten Textabschnitte zeigt, dass Texte und Übungen Globalen Lernens zwar quer durch alle Kapitel vorkommen, jedoch stets an spezifische *Kompetenzen* gekoppelt sind (Näheres dazu in Kapitel 8 „Ergebnisse der Schulbuchanalyse“).

7.5.4 *Fein- bzw. Textanalyse*

Beim vierten und letzten Schritt der Methodentriangulation nach Markom und Weinhäupl kommt eine Kombination der Textanalyse nach Susan Arndt und Antje Hornscheidt³³ sowie die kritische Diskursanalyse nach Siegfried Jäger³⁴ zur Anwendung. Im Zentrum der Textanalyse steht die grundlegende Frage, „[...] wie Themen, ‚Gegenstände‘, Meinungen, Standpunkte und Perspektiven implizit oder explizit hergestellt werden [...].“ (ARNDT/HORNSCHEIDT 2004: 228) Der darauf aufbauende Fragenkatalog ist jeweils in enger Abstimmung mit der spezifischen Zielsetzung einer jeden Analyse zu entwickeln. Die formulierten Fragen werden in weiterer Folge an die ausgewählten Textsequenzen gerichtet und „[...] ermöglichen es, genauer die Intention und den Gehalt von Text und Aussagen zu erfassen.“ (MARKOM/WEINHÄUPL 2007: 236)

Auch in der vorliegenden Arbeit wurden kritische Fragen für die Fein- bzw. Textanalyse in enger Abstimmung mit dem Forschungsanliegen formuliert. Da der zweite Arbeitsschritt (Auswahl der Sequenzen) bereits gezeigt hatte, dass Bezüge und Anknüpfungspunkte zu Globalem Lernen vorhanden sind, wurden diese nun selbst zum Gegenstand der Untersuchung: es galt den Gehalt bzw. das tatsächliche Potenzial der gefundenen Textsequenzen zu eruieren sowie schulbuchübergreifende Muster zu identifizieren. Hierfür war es wichtig, jene Themen Globalen Lernens herauszufiltern, die in den Schulbüchern bevorzugt aufgegriffen werden sowie der Frage nachzugehen, *wie* die vorhandenen Bezüge zu Globalem Lernen hergestellt werden. Schließlich entstand folgender Fragebogen:

- Werden Schlüsselfragen der Gesellschaft (globale Armut, Umweltverschmutzung, mediale Vernetzung, Migration, Wirtschaftskrise, Krieg, Frieden und Konflikte etc.) thematisiert? In welchem Zusammenhang?

³³ Susan Arndt und Antje Hornscheidt sind Vertreterinnen der Critical Whiteness Studies und erarbeiteten eine Methode der kritischen Textanalyse, die es erlaubt, implizite Vorannahmen, Vorstellungen und Vorurteile eines Textes zu eruieren. Für nähere Informationen siehe: ARNDT, Susan; HORNSCHEIDT, Antje (2004): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag.

³⁴ Siegfried Jäger beschreibt Sinn und Zweck kritischer Text- und Diskursanalysen folgendermaßen: „Sie dienen dazu, Texte als Produkte konkreter geistig-sprachlicher Auseinandersetzungen mit der Wirklichkeit und als Fragmente von übergreifenden Diskursen verstehen zu können, ihre Wirkungsabsichten besser durchschaubar sowie die mit ihnen transportierte Ideologie erkennbar zu machen.“ (JÄGER 1994: 6) Damit empfiehlt sich die kritische Diskursanalyse für die Analyse von Schulbüchern, in Anbetracht dessen, dass diese als Politikum und als gesellschaftliches Steuerungselement zu verstehen sind. Für nähere Informationen siehe auch: JÄGER, Siegfried (2012): Kritische Diskursanalyse: eine Einführung. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Münster: Unrast Verlag.

- Wo gibt es Anknüpfungspunkte zu Globalem Lernen?
- Welche Beiträge werden in globaler Dimension betrachtet?
- Wie wird das gesellschaftliche Zusammenleben thematisiert?
- Wie wird der Heterogenität der Gesellschaft Rechnung getragen? Welche Aspekte der heterogenen Gesellschaft werden besprochen?
- Werden Kompetenzen im Sinne Globalen Lernens gefördert? Wenn ja, welche? Und wie (Methode, Didaktik)?
- Wie werden Bezüge zu Inhalten Globalen Lernens hergestellt/ in welchen Zusammenhängen treten diese auf?
- Gibt es Potenzial, das nicht ausgeschöpft wurde? Wenn ja, wie könnte man dieses ausschöpfen und Inhalte Globalen Lernens verstärkt in die Schulbücher integrieren?

Der Fragenkatalog wurde, ähnlich wie zuvor bereits das Kategorienraster, in mehreren Arbeitsschritten erstellt. In einem Wechselspiel aus Theorie und Analysematerial wurden die Fragen kontinuierlich revidiert, neue Fragen kamen hinzu, andere wurden umformuliert oder gestrichen. Der Katalog wurde bewusst offen gehalten und Ziel war es auch nicht, alle Fragen einzeln zu beantworten. Vielmehr ging es darum, den Facettenreichtum einer Textsequenz in Bezug auf Globales Lernen sichtbar zu machen und die eigene Analysekompetenz zu schärfen.

Im Zuge der Analyse kristallisierte sich allmählich eine zentrale Frage heraus, nämlich jene nach dem *Zusammenhang*, in welchem Globales Lernen in den Deutschbüchern vorkommt. Ähnlich wie die Kontextanalyse zeigte nun auch die Fein- bzw. Textanalyse, dass der Dreh- und Angelpunkt für das Vorhandensein von Globalem Lernen in Deutschbüchern die Kompetenzorientierung zu sein scheint. Aus diesem Grund werden in der vorliegenden Arbeit die Kompetenzbereiche für die Darstellung der Analyseergebnisse herangezogen (siehe Kapitel 8). Die Frage nach dem Zusammenhang, in welchem Globales Lernen vorkommt, wird somit explizit beantwortet, auf alle anderen Fragen wird lediglich implizit eingegangen – diese werden jedoch unter Punkt 8.6.2 (Zusammenfassende Beantwortung der Fragen für die Fein- und Textanalyse) erneut aufgegriffen und thematisiert.

7.6 Zusammenfassung

Gegenstand der Untersuchung waren drei der neuesten und meist verkauften Schulbuchreihen für die Sekundarstufe II in Österreich: „Klar_Deutsch“ (Jugend&Volk Verlag), „Sprachräume“ (Österreichischer Bundesverlag, öbv) und „Ansprechend Deutsch“ (E. Dörner Verlag). Angewendet wurde die Methodentriangulation nach Markom und Weinhäupl, im Zuge derer die Inhaltsanalyse nach Mayring, die kritische Diskursanalyse nach Jäger sowie die Text- und Kontextanalyse nach Arndt und Hornscheidt miteinander kombiniert werden. Konkret wurden folgende vier Arbeitsschritte befolgt:

- „Der erste Eindruck
- Auswahl der Sequenzen
- Grob, Kontext- oder Strukturanalyse
- Fein bzw. Textanalyse (Bildanalyse)“ (MARKOM/WEINHÄUPL 2007: 231)

8 Ergebnisse der Schulbuchanalyse

Die Grobanalyse zeigte, dass Texte und Übungen Globalen Lernens quer durch alle Kapitel vorkommen. Die Frage nach dem Zusammenhang konnte mit der *Kompetenzorientierung* und einer damit verbundenen inhaltlichen Offenheit des Deutschunterrichts beantwortet werden. So werden im Lehrplan der AHS-Oberstufe sechs Kompetenzbereiche genannt: Mündliche Kompetenz, Schriftliche Kompetenz, Textkompetenz, Literarische Bildung, Mediale Bildung, Sprachreflexion (vgl. BMUKK 2004: Lehrplan AHS-Oberstufe, Deutsch, Didaktische Grundsätze). In den Lehrplänen der BHS ist der Kompetenzbegriff spärlicher enthalten, die Kernbereiche des Deutschunterrichts stimmen dennoch mit den Kompetenzbegriffen der AHS überein: Schriftliches und mündliches Gestalten, Sprecherziehung, Literatur- und Textbetrachtung, Medien und Massenkommunikation, Sprachbetrachtung und Rechtschreibung (vgl. BMUKK 2004: Lehrplan BAKIP, Deutsch, Didaktische Grundsätze). Damit besteht ein eklatanter Unterschied zwischen der Konzeption des Faches Deutsch und jener von Fächern wie Geographie- und Wirtschaftskunde oder Geschichte. In letzteren wird zwar ebenfalls von Kompetenzen gesprochen, jedoch lediglich im Rahmen eines fest umrissenen Lehrstoffkanons. Im Lehrplan für den Unterricht in Geographie und Wirtschaftskunde ist Folgendes zu lesen:

„Die Themen sind einheitlich für alle Schulstufen durchstrukturiert. Das jeweils erste Thema bietet einen allgemeinen Einstieg in die Problematik der Raumstrukturierung. Es folgen Themen die den Kompetenzbereichen Umwelt - Wirtschaft - Gesellschaft zugeordnet werden können.“ (BMUKK 2004: Lehrplan AHS-Oberstufe, Geographie- und Wirtschaftskunde, Didaktische Grundsätze)

Themen, die im Anschluss genannt werden sind u.a. die „Gliederungsprinzipien der Erde nach unterschiedlichen Sichtweisen“, „Landschaftsökologische Zonen der Erde“, „Die Menschen und ihre wirtschaftlichen Bedürfnisse“ (vgl. BMUKK 2004: Lehrplan AHS-Oberstufe, Geographie und Wirtschaftskunde, Didaktische Grundsätze). Der Themenpool, aus welchem Schulbuch_autorinnen wie auch Lehrpersonen wählen können, ist damit ein begrenzter, die Entscheidungsfreiheit über behandelte Inhalte ist eingeschränkt. Anders verhält es sich im Deutschunterricht, hier ist kaum eine thematische Einschränkung gegeben, im Gegenteil:

„Die vielfältigen Aufgaben von Sprache legen für den Deutschunterricht sinnvolle Handlungszusammenhänge nahe. Damit fordern sie zum fächerverbindenden und fächerübergreifenden Arbeiten und zum Lernen an Themen heraus, die für den Einzelnen

sowie für die Gesellschaft bedeutsam sind und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einbeziehen.“ (BMUKK 2004: Lehrplan AHS-Oberstufe, Deutsch, Didaktische Grundsätze)

Kriterium für die Auswahl der Inhalte ist somit deren Bedeutsamkeit für „den Einzelnen sowie für die Gesellschaft“, wobei Themen zu favorisieren sind, die Bezüge zu anderen Fächern ermöglichen. Damit ist der Lehrplan des Gegenstands „Deutsch“ offen gehalten und die Analyse zeigt, dass diese Freiheiten für die Thematisierung von Schlüsselfragen unserer Gesellschaft, für das Diskutieren von Unsicherheiten und Zukunftsfragen, kurzum: für das Globale Lernen genutzt werden.

Im Folgenden werden die Analyseergebnisse nun gegliedert nach den sechs Kompetenzbereichen vorgestellt. Für ein besseres Verständnis wird jeweils die im AHS-Lehrplan verankerte Kompetenzdefinition vorangestellt. Da die Kernbereiche der BHS im Wesentlichen mit den Kompetenzbereichen der AHS übereinstimmen, wurde von einer gesonderten Präsentation der BHS-Reihe „Ansprechend Deutsch“ abgesehen. Die Analyseergebnisse dieser Reihe sind im Folgenden eingearbeitet.

8.1 Mündliche Kompetenz

„**Mündliche Kompetenz** ist eine grundlegende Voraussetzung und ein Ziel jeder Bildung. Über Gesprächserziehung ist die Entwicklung der Persönlichkeit und die Sprachhandlungskompetenz im privaten und im öffentlichen Bereich zu fördern. In diesem Zusammenhang ist es notwendig, Schülerinnen und Schüler in die unterschiedlichen Bedingungen und Prozesse mündlicher Kommunikation Einblick gewinnen und situations-, personen- und sachgerecht agieren sowie die Möglichkeiten verschiedener Gesprächs- und Redeformen ausloten zu lassen. Dabei sind neben der Mündlichkeit in der persönlichen Kommunikation auch deren mediale Vermittlungsformen zu berücksichtigen.“ (BMUKK 2004: Lehrplan der AHS-Oberstufe, Didaktische Grundsätze; Herv. i.O.)

Zur Förderung dieser Kompetenz werden in allen drei Schulbuchreihen Übungen mit einer breiten inhaltlichen Streuung herangezogen. Meist beziehen sich die Partner- und Gruppenarbeiten, Diskussionsaufgaben oder Rollenspiele auf vorhergehende Übungstexte zu anderen Kompetenzbereichen, wie z.B. zur Lese- oder Textkompetenz. Die Analyse zeigt, dass Übungen zur mündlichen Kompetenz überdurchschnittlich oft einer Perspektivenvielfalt entgegenkommen. Wesentlich hierfür ist der Einsatz von Rollenspielen, z.B. im ersten Band der „Sprachräume“. Im Auftaktkapitel „Sprachraum 1 - Erzählen“ wird die Übung „Erzählung mit mehreren Stimmen“ vorgeschlagen, in welcher

„[...] eine Person und ein Ereignis [im Mittelpunkt stehen]. Danach erzählen alle Beteiligten aus ihrer Sicht, was passiert ist. [...] Die Schüler/Schülerinnen oder Schülergruppen wählen

eine der beteiligten Personen und erzählen aus deren Blickwinkel. Nach diesen Erzählungen soll jede Einzelne/jeder Einzelne aus der Perspektive der Hauptperson erzählen, wie es wirklich war!“ (Sprachräume 1: 11)

Eine ähnliche Übung findet sich zwei Seiten später: eine Erzählung, in welcher ein Streitgespräch zwischen Mutter und Tochter aus Sicht der letzteren geschildert wird, soll umformuliert werden. Die Schüler_innen verfassen einen inneren Monolog der Mutter, in einem nächsten Schritt vergleichen sie ihre Arbeiten untereinander: „Diskutieren Sie über die Unterschiede.“ (Sprachräume 1: 15) Solche Übungen verdeutlichen die Relativität eines jeden Blickwinkels und sensibilisieren die Schüler_innen dafür.

Ähnlich verhält es sich mit einem argumentativen Rollen- und Entscheidungsspiel in „Sprachräume 2“ mit dem Titel „Der gespendete PC“. In diesem fiktiven Beispiel geht es um einen einzelnen PC, der nun einer Person zur Verfügung gestellt werden soll. Nur, wer soll ihn haben? Wer hat ihn sich verdient? Markus, der für die Schüler_innenzeitung schreibt? Sandra, welche die Idee mit dem „Bettelbrief“ an die Software-Firma hatte? Alfred oder Paul, welche beide aus armen Verhältnissen stammen und zuhause über keinen PC bzw. Internetanschluss verfügen? In einem Rollenspiel sollen die Schüler_innen nun ihre jeweiligen Argumente vorbringen und gemeinsam nach einer Lösung suchen (vgl. Sprachräume 2: 44f). Diese Übung dient nicht nur der mündlichen Kompetenz, sondern schärft gleichzeitig das Bewusstsein dafür, dass es die *eine* Lösung nicht gibt und verweist auf Problematik der Ressourcenknappheit sowie auf die Frage der Verteilungsgerechtigkeit.

Auch der Maturaband der „Sprachräume“ wartet mit einer vielversprechenden Übung zur Mehrperspektivität auf: Die Schüler_innen sollen in verschiedene Rollen schlüpfen (Kirchenvertreter, Trafik-Besitzerin, Vertreter einer Menschenrechtsorganisation, Freiberuflerin etc.) und das Thema „Bettelverbot“ aus den unterschiedlichsten Blickwinkeln diskutieren (vgl. Sprachräume Maturatraining: 25). Mit dieser Übung werden gleich mehrere Themen Globalen Lernens aufgegriffen: Armut, Gerechtigkeit, Solidarität, Werte in unserer Gesellschaft, Menschenrechte. Zu bemängeln ist jedoch, dass die Figur des Bettlers bzw. der Bettlerin in der fingierten Podiumsdiskussion nicht vorkommt. Damit bleiben die zentralen Akteur_innen des Bettelns ausgeschlossen, es wird nur über sie gesprochen und die gesamte Diskussion spielt sich in der Sphäre eines paternalistischen Opferdiskurses ab.

Andere Rollenspiele in den untersuchten Deutschbüchern beziehen sich auf die Konfliktlösungskompetenz. Sowohl in „Klar_Deutsch 6“ als auch in „Ansprechend Deutsch 2“ sind Übungen enthalten, in welchen Schüler_innen Streitgespräche führen und schließlich einen für alle annehmbaren Kompromiss finden sollen (vgl. Klar_Deutsch 6: 14; Ansprechend Deutsch 2, Sprachbuch: 60). In beiden Fällen fehlt jedoch der Bezug zu Inhalten Globalen Lernens, die Streitfragen beziehen sich auf einen Streit zwischen Mietparteien bzw. auf die ethischen Grenzen der Werbung.

Es zeigt sich, dass hinsichtlich der Redekompetenz Potenzial brach liegt. Mit sorgfältig ausgewählten Themen, tragen Argumentations- und Rollenspiele zur Erreichung der Bildungsziele Globalen Lernens bei. In der Bildungsstelle BAOBAB liegen bereits zahlreiche Unterrichtsmaterialien mit Rollenspielen auf, welche durchaus zur Stärkung der mündlichen Kompetenz herangezogen werden könnten.³⁵ Es ist zu empfehlen, die Möglichkeiten der Mehrperspektivität zukünftig voll auszuschöpfen, mehr Personen aus Randgruppen, aus anderen Sprach- und Kulturkreisen etc. zu Wort kommen zu lassen und die interaktiven Übungen für die Auseinandersetzung mit bzw. für die Identifikation der Schüler_innen mit den Marginalisierten unserer Gesellschaft zu nutzen. Denn Bildung in diesem Sinne „[...] fördert die Fähigkeit, [...] die Welt aus der Sicht anderer zu betrachten und auf der Basis verschiedener Betrachtungsweisen innerhalb der globalen Gesellschaft Urteile zu bilden.“ (FORUM SCHULE FÜR EINE WELT 1995 in HARTMEYER 2007a: 112f)

8.2 Schriftliche Kompetenz

„**Schriftliche Kompetenz** ist ein wesentlicher Faktor für die Persönlichkeitsbildung und Voraussetzung für wissenschaftliches Arbeiten, berufliche Tätigkeit und die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben. Sie umfasst die Beschäftigung mit Schreiben für sich, Schreiben als Instrument des Lernens und mit Schreiben für andere. Die Lehrerinnen und Lehrer haben die Schreibprozesse der Schülerinnen und Schüler zu begleiten. Schreibmotivation und Freude am Schreiben sind zu fördern. Schülerinnen und Schüler sollen lernen, Verantwortung für ihren eigenen Schreibprozess in all seinen Phasen zu übernehmen – vom Schreibvorhaben bis zum endredigierten Text. Die Auswahl der Textsorten hat sich weitgehend an der außerschulischen Wirklichkeit, darunter auch an literarischen Vorbildern zu orientieren. Vor allem hat der Schreibunterricht textsortenübergreifend Schreibhaltungen auszubilden. Rechtschreibsicherheit ist anzustreben. Individuelle Rechtschreibschwächen sind durch regelmäßige Übungen abzubauen. Einblicke in Wandel der Schreibnormen sind zu geben. Wörterbücher und andere Hilfsmittel – auch in elektronischer Form – sind in allen

³⁵ Ein Beispiel für Unterrichtsmaterialien Globalen Lernens, welche bei BAOBAB erhältlich sind und mit Rollenspielen arbeiten: ARA (Arbeitsgemeinschaft Regenwald und Artenschutz e.V.) (2010): Zwischen Tank und Teller: Unterrichtsmaterialien zu Agrartreibstoffen am Beispiel Mosambik. Bielefeld: ARA.

Schreibsituationen zu verwenden, auch bei Schularbeiten und anderen Formen der schriftlichen Leistungsfeststellung. Ihr Einsatz bei Diktaten ist nach Maßgabe der Aufgabenstellung abzuwägen.“ (BMUKK 2004: Lehrplan der AHS-Oberstufe, Didaktische Grundsätze; Herv. i.O.)

Der Schreibkompetenz wird in den untersuchten Büchern viel Raum geboten. Wie bereits erwähnt sind in der Reihe „Klar_Deutsch“ zahlreiche Rechtschreib- und Grammatikübungen in das Sprachbuch eingebunden. Die anderen beiden Schulbuchreihen, „Sprachräume“ sowie „Ansprechend Deutsch“, führen eigene Bände für Rechtschreibung und Grammatik. Dennoch beinhalten die Sprachbücher eine Reihe von Schreibübungen, in erster Linie geht es um das Verfassen von zusammenhängenden Texten. Die Schüler_innen sollen Kommentare, Leserbriefe, Stellungnahmen, öffentliche Reden etc. verfassen. Für das Globale Lernen relevant ist dabei die Anforderung an die Schüler_innen, selbstständig und kritisch zu denken, ihre eigenen Meinungen zu formulieren und Argumente schriftlich darzulegen.

Kombiniert werden die Übungen zur Schreibkompetenz meist mit Übungen zur Lese- und Textkompetenz. Als Anregung dafür dienen Beispieltex te, wie ein Auszug aus „Ansprechend Deutsch 1“ zeigt. Dieser Band beinhaltet eine Textsammlung zum Thema „Trugbilder“, worunter Schulbuchautor_innen ein breites Themenspektrum zusammenfassen. Für die vorliegende Arbeit sind vor allem Trugbilder in Form von Vorurteilen und Stereotypen bedeutend.³⁶ Der hierfür herangezogene Text ist der Artikel „Von Vorurteilen und Hintergründen“, erschienen in „Der Standard“, in welchem gängige Vorurteile gegenüber muslimischen Migrant_innen aufgegriffen werden.³⁷ Konkret werden folgende Vorurteile thematisiert und entkräftet:

- „Die Ausländer, lauter Kriminelle!
- Die braten Hammel im Hinterhof!
- Die Gastarbeiter hackeln nix, die kassieren nur!
- Du nix verstehen Deutsch?
- In manchen Vierteln herrschen Zuständ' wie in Istanbul!“ (Ansprechend Deutsch 1, Sprachbuch: 99)

³⁶ Andere „Trugbilder“ sind z.B. Giuseppe Arcimboldo (1526-1593) Stilleben. Arcimboldo, Künstler der Spätrenaissance richtete in seinen Werken Obst und Gemüse so an, dass dieses, je nach Betrachtungsperspektive, ein Portrait erkennen ließ. In „Ansprechend 1“ ist das Trugbild „Der Gemüsegärtner“ dargestellt (vgl. Ansprechend Deutsch 1, Sprachbuch: 93, 109). Mit Texten von Franz Hohler, Sylvia Plath und Wladimir Kaminer wird eine literarische Annäherungen an Trugbilder und Täuschungen gesucht (vgl. Ansprechend Deutsch 1, Sprachbuch: 94f, 106, 107ff).

³⁷ Vgl. o.A.: Von Vorurteilen und Hintergründen. Erschienen in: Der Standard. 24.01.2008.

Im Anschluss an den Artikel werden die Schüler_innen mit diversen Arbeitsaufgaben beauftragt, welche einerseits die Schreibkompetenz fördern, andererseits eine intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten des Zeitungsartikels. Die erste Aufgabe lautet „[...] Lesen Sie den Text und formulieren Sie die dazu passenden Warum-Fragen“ (Ansprechend Deutsch 1, Sprachbuch: 100) und ist ein Beispiel dafür, dass eine Textverständnisübung mit Themen Globalen Lernens verbunden werden kann.

Die zweite Arbeitsaufgabe geht darüber hinaus und fordert eine schriftliche Stellungnahme der Schüler_innen selbst:

„Stellen Sie sich vor, ein Freund/eine Freundin hat Ihnen gegenüber eine der folgenden Meinungen über Migrantinnen und Migranten geäußert. Antworten Sie ihr/ihm in einem Brief, wählen Sie einen dieser Briefanfänge und konzentrieren Sie sich auf einen der Punkte.
Liebe Anna / Lieber Zoran,

- Du glaubst, dass Migrantinnen und Migranten schlechte Deutschkenntnisse haben.
- Du glaubst, dass Migrantinnen und Migranten gerne beisammen wohnen und sich nicht gerne mit der ansässigen Bevölkerung vermischen.
- Du glaubst, dass Migrantinnen und Migranten die Bewohner/innen eines Hauses geruchsmäßig belästigen, weil sie im Hof Hammel braten.
- Du glaubst, dass Migrantinnen und Migranten nichts arbeiten, dafür aber Sozialleistungen kassieren.
- Du glaubst, dass Migrantinnen und Migranten häufiger straffällig werden als ansässige Österreicher/innen.“ (Ansprechend Deutsch 1, Sprachbuch: 101)

Eine Übung zum „Erklären und Begründen“ setzt sich ebenfalls mit dem Thema Vorurteile auseinander. Die Verwendung kausaler Satzverbindungen (weil, da, denn, wegen, aufgrund etc.) soll anhand eines Lückentextes „Sind Ausländer/innen krimineller als Inländer/innen?“³⁸ eingeübt werden (vgl. Ansprechend Deutsch 1, Sprachbuch: 101).

Beispiele wie dieses findet man in allen drei untersuchten Schulbuchreihen. Auffallend ist, dass die Synergien zwischen Schreibübungen und Globalem Lernen in den Schulbüchern für die Maturaklassen exponentiell ansteigen. Hier wird der Schwerpunkt auf das Verfassen von Erörterungen mit klarer Argumentationsstruktur sowie auf das Verfassen von vorwissenschaftlichen Arbeiten (Abschlussarbeiten) gelegt. Eine selbstständige, kritische Auseinandersetzung mit der Lebenswelt auf sozialer, kultureller sowie politischer Natur wird von den Maturant_innen erwartet. Dementsprechend fallen auch die behandelten Themen aus.

³⁸ Im verwendeten Text, verfasst von den Schulbuchautor_innen, wird dieses Vorurteil begründet abgelehnt.

Als Beispiel soll an dieser Stelle erneut die BHS-Reihe „Ansprechend Deutsch“ herangezogen werden. Im dritten Band ist das Kapitel 2 dem Verfassen einer Modellarbeit gewidmet:

„Das Schreiben eines längeren Textes wie einer Diplom- bzw. Projektarbeit stellt an Schreibende spezielle Anforderungen. Darauf bereitet Sie das Schreiben einer kleineren Arbeit (Modellarbeit) vor. In der Auseinandersetzung mit einer vom Umfang her begrenzten Textsammlung (Thema Zukunft) werden alle Stufen einer Diplom- bzw. Projektarbeit durchlaufen.“ (Ansprechend Deutsch 3, Sprachbuch: 4)

Die zu durchlaufenden Schritte beginnen bei der Recherche und enden bei der Präsentation – dazwischen liegen Schritte wie ein Thema finden und formulieren, Themen gliedern, Texte schreiben, Schreibschwierigkeiten überwinden, Texte überarbeiten etc. (vgl. Ansprechend Deutsch 3, Sprachbuch: 23). Das in Bezug auf Globales Lernen Interessante dabei ist, dass die Modellarbeit zum Thema „Zukunft“ verfasst werden soll und dafür eine vielversprechende Textsammlung zur Verfügung gestellt wird. Unter anderem sind Auszüge folgender Werke im Buch abgedruckt (vgl. Ansprechend Deutsch 3, Sprachbuch: 47-62):

- Czock, Heidrun; Knittel, Tilmann (2009): Die Zukunft der Gesellschaft – Verwaltet oder gestaltet?
- Gehrs, Oliver (2010): „Wir tun nicht, was wir wissen“. Interview mit Rolf Kreibich, Soziologe und Zukunftsforscher.
- Kirchner, Almut; Alwast, Holger (2009): Ressourcenmanagement der Zukunft – Schlüssel für eine neue industrielle Revolution?
- Pfeiffer, Iris (2009): Nachwuchs händeringend gesucht – Bildung 2035.
- Salvadori, Massimo L. (2008): Fortschritt – die Zukunft einer Idee.
- Ziegler, Jean (2011): Der Aufstand des Gewissens. Die nicht gehaltene Festspielrede 2011.

Daneben gibt es Texte zum veränderten Reiseverhalten bzw. zur Mobilität, zur veränderten Mediennutzung, zu Utopie im Film sowie eine Grafik zu den Ergebnissen zu einer Umfrage zum Thema Zukunftsängste unter österreichischen Jugendlichen.³⁹

³⁹ Genannte Grafik ist ursprünglich erschienen in: INSTITUT FÜR JUGENDKULTURFORSCHUNG (2011): Zukunftsängste – Frauenbild – Werte, rep. Für 16- bis 29-jährige ÖsterreicherInnen. Download der Grafik unter: <http://jugendkultur.at/wp-content/uploads/presseunterlagen/Jugendstudie-2011.pdf> [10.12.2013]

Die Textsammlung deckt das Thema Zukunft auf verschiedenen Ebenen ab, globale Entwicklungen werden in Anbetracht begrenzter Ressourcen reflektiert. Positiv zu bewerten ist, dass linearer Fortschrittsglaube selbst zum Gegenstand kritischer Reflexion wird. Dies geschieht am Beispiel der Abhandlung „Fortschritt – die Zukunft einer Idee“ des italienischen Historikers Massimo L. Salvadori, wie folgendes Zitat zeigt:

„[...] Heute, da die Idee Illusion eines notwendigen, von den Bewegungsgesetzen der Geschichte garantierten Fortschritts endgültig zerstoßen ist, liegen die Hindernisse offensichtlich nicht mehr in den Erblasten der Vergangenheit, sondern in einer Zukunft, die den Menschen der Gegenwart als eine einzige Bedrohung erscheint. Fast zwei Jahrhunderte lang galt in den entwickelten Ländern der Leitspruch, man müsse sich Wissenschaft und Technik bedingungslos nutzbar machen, um die Produktivkräfte weiterzuentwickeln und ein Mehr an Wohlstand zu erreichen. Unsere heutige Situation hat niemand vorhergesehen. Wissenschaft und Technik vollbringen wahre Wunder, die noch vor wenigen Generationen unerreichbar schienen und selbst kühnste Science-Fiction-Fantasien übertreffen. [...] Doch alle diese gigantischen Erfolge haben auch eine Kehrseite, und sie ist so bedenklich, dass sie ein wachsendes Gefühl der Verunsicherung heraufbeschwört: Wird es dem Menschen gelingen, die zerstörerischen Kräfte zu bändigen, die er selbst entfesselt hat und immer weiter entfesselt? [...]“ (SALVADORI 2008 in *Ansprechend Deutsch 3*, Sprachbuch: 47)

Das seit der Aufklärung herrschende Fortschrittsparadigma wird von Salvadori radikal in Frage gestellt, Zukunftsängste spricht er offen an. Will man Gefühle der Unsicherheit überwinden, so wird die Reflexion der eigenen normativen Vorstellungen über Fortschritt und Entwicklung zur Grundbedingung. In weiterer Folge fordert Salvadori die Menschen zum Eingreifen bzw. zur Steuerung sozialer Prozesse auf. Salvadori tritt als entschiedener Gegner der neoliberalen Ideologie auf und als Verfechter „[...] für den achtsamen Umgang mit den natürlichen Ressourcen und für eine Politik des sozialen Ausgleichs.“ (SALVADORI 2008: Klappentext)

Mit der Behandlung dieses Textes gelingt es den Schulbuchautor_innen eine zentrale Forderung Globalen Lernens zu erfüllen. Mit der angestoßenen Debatte rund um die Frage nach dem *Wohin* der Entwicklung wird in „*Ansprechend Deutsch 3*“ weiter gegangen, als im deutschen Orientierungsrahmen Globalen Lernens, welcher in linearen Globalisierungsmodellen verhaftet bleibt (vgl. Kapitel 3.5). Insgesamt kann das Kapitel „Modellarbeit“, zu Festigung zentraler Schreibkompetenzen, als gelungen bezeichnet werden. Die einzelnen Texte zum Themenkomplex „Zukunft“ sind sorgfältig ausgewählt und kommen zentralen Inhalten Globalen Lernens entgegen.

Ähnlich positive Beispiele sind in der Reihe „Sprachräume“ zu finden. „Sprachräume 3“ arbeitet im Kapitel „Schriftlich argumentieren“ mit Texten zu Wirtschaft, Arbeitsmarkt

und Zivilcourage bzw. Möglichkeiten des Protests. Ein Themenimpuls lautet z.B. „Wir und die dritte Welt“, ausgehend von zwei Karikaturen sollen die Schülerinnen einen Kommentar über „[...] das Verhältnis der westlichen zur so genannten Dritten Welt“ (Sprachräume 3: 42) verfassen. Dargestellt sind zwei Karikaturen von Miriam Maslo. Auf der ersten ist ein vornehm gekleideter Bankier zu sehen, dem beim Lesen eines Zeitungsartikels zur Weltwirtschaftskrise eine Träne übers Gesicht kullert – obwohl er seinen beleibten Körper auf einen prall gefüllten Einkaufswagen stützt. Hinter ihm, in seinem Schatten, ist eine dunkelhäutige, abgemagerte Shilouette zu sehen. Der Bauch der Shilouette nimmt die Form eines gähnend leeren Einkaufswagens ein. Auf der zweiten Karikatur ist ein Gefährt der Müllabfuhr zu sehen. Beschriftet mit dem Slogan „Müll für die Welt“ lädt er gerade eine Ladung übel riechenden Abfalls ab. Der zum Wagen gehörende Arbeiter sagt zu einer anwesenden Person: „Bei uns ist absolut kein Platz mehr dafür und für euch ist sicher noch allerhand Brauchbares dabei“ (vgl. Sprachräume 3: 42).

Abgesehen davon, dass die Formulierung „Dritte Welt“ selbst einer kritischen Betrachtung zu unterziehen wäre, ist auch diese Übung ein gutes Beispiel dafür, dass Globales Lernen in Schreibübungen eingebaut werden kann.

8.3 Textkompetenz und Literarische Bildung

„An **Textkompetenz** werden unter Bedingungen multimedialer Kommunikation höhere und differenziertere Anforderungen gestellt. Texte sind heute selbst zunehmend multimediale Produkte, die eine synästhetische Rezeption erfordern. Textrezeption bzw. Lesen wird verstanden als Interaktion zwischen den Sinnangeboten des Textes und dem Weltwissen und Textwissen der Leserinnen und Leser. Dabei ist eine aktive Auseinandersetzung mit Texten – sowohl emotional als auch argumentativ – zu ermöglichen. Der kognitiv-analysierende Zugang zu Texten soll die Einsicht in die textkonstituierenden Mittel und in die Entstehungsbedingungen von Texten ermöglichen und so die Funktion der Sprache und anderer semiotischer Deutungsmöglichkeiten von Texten erkannt und genützt werden. Die Ausbildung dieser Fähigkeiten ist für alle Arten von Texten anzustreben, wobei künstlerisch-literarischen Texten eine besondere Bedeutung zukommt.“ (BMUKK 2004: Lehrplan der AHS-Oberstufe, Deutsch, Didaktische Grundsätze; Herv. i.O.)

„**Literarische Bildung** hat den Schülerinnen und Schülern möglichst vielfältige rezeptive, analytische, produktive und kreative Zugänge zu ästhetischen Texten aller Medienformate und unterschiedlicher Kulturen zu bieten. Die Schülerinnen und Schüler sollen zur Freude am Lesen geführt werden und dabei lernen, mit Texten emotional, kognitiv und produktiv handelnd umzugehen, eine eigenständige Interpretation und ästhetisches und kritisches Urteilsvermögen zu entwickeln und unterschiedliche Rezeptionshaltungen zu reflektieren. Die Analyse von Besonderheiten ästhetischer Texte und ihrer Entstehungsbedingungen sowie die Einordnung von Texten in den kulturellen und historischen Kontext sind anzustreben. Auszuwählen sind Texte, die repräsentativ für ihre Epoche sind, Bezüge zur Gegenwart aufweisen und das Interesse der Schülerinnen und Schüler erwecken. Die Komplexität der

Texte und die Intensität der Auslotung sind der pädagogischen Situation anzupassen. Der Schwerpunkt ist auf die Begegnung mit deutschsprachiger unter besonderer Berücksichtigung der österreichischen Literatur zu legen.“ (BMUKK 2004: Lehrplan der AHS-Oberstufe, Deutsch, Didaktische Grundsätze; Herv. i.O.)

Die Übergänge zwischen „Textkompetenz“ und „Literarischer Bildung“ sind fließend, in beiden Fällen ist die Lesekompetenz bzw. die Freude am Lesen von zentraler Bedeutung, tiefgehende Auseinandersetzungen mit Text und Kontexten, auf kognitiv-analytischer aber auch auf emotionaler Ebene, sollen ermöglicht werden. Zu behandeln sind sämtliche Textsorten, der Schwerpunkt soll jedoch auf künstlerisch-literarischen Texten liegen. Aufgrund der engen Verwobenheit der beiden Kompetenzbereiche, werden nun auch die Analyseergebnisse zusammengefasst dargestellt.

In den untersuchten Schulbüchern können literarische Bildung und Textkompetenz noch einmal untergliedert werden, in die Lese-, Analyse- und Interpretationskompetenz. Hierfür werden Texte verschiedenster Art angeboten, die mit entsprechenden Übungen kombiniert werden. Der Lehrplananforderung, der „Ausbildung dieser Fähigkeiten für alle Arten von Texten“ gerecht zu werden, wird dadurch entsprochen, dass prosaische, lyrische wie argumentative Texte behandelt werden. Sachtexte wie Werbetexte werden analysiert, ebenso Leserbriefe, politische Reden, Kommentare etc. Spezifische Arbeitsaufgaben fordern die Schüler_innen heraus, die „Sinnangebote“ der Texte mit ihren eigenen Erfahrungen und mit ihrem „Weltwissen“ in Verbindung zu bringen. Zum Teil sind es Texte zu den Schlüsselfragen unserer Gesellschaft, anhand derer die gewünschten Fähigkeiten trainiert werden sollen. So wird die Umweltproblematik ebenso zum Gegenstand, wie wirtschaftliche Interdependenzen, globale Hungerkrisen oder die Heterogenität der Gesellschaft. Aufgegriffen werden diese Themen in Zusammenhang mit verschiedenen Textsorten. Zusammenfassend soll an dieser Stelle auf *Theater und Dramatik*, *Lyrik*, *Epik* und *Sachtexte* eingegangen werden, reflektiert wird zudem der Zusammenhang zwischen *Literatur und Gesellschaftskritik*.

8.3.1 Theater und Dramatik

Die Analyse ergab, dass auch bei der Behandlung dramatischer Texte Anknüpfungsmöglichkeiten für Globales Lernen vorhanden sind. Zu nennen ist hier erneut

der Maturaband der Reihe „Ansprechend Deutsch“, in welchem die Annäherung an das Theater über das Thema „Wirtschaften“ gesucht wird:

„An was denken Sie beim Stichwort „Wirtschaft“ zuerst? An die Bankenkrise, die großen Pleiten, die Arbeitslosenzahlen, die Kluft zwischen Arm und Reich oder eher an den Höhenflug der Börsen, Topjobs, Einfluss, Macht und Geld?

Über all dies informieren Sie die Medien.

Was Sie in dieser Einheit erwartet, ist eine Auseinandersetzung mit dem Thema mittels literarischer Texte. Diese werfen einen anderen Blick auf die Folgen von „wirtschaftlichem“ Handeln für die Menschen.

Das geht vom Aufstand der Arbeiter gegen den „reichen“ Unternehmer über den Angestellten im Kampf gegen die Entlassung bis hin zu Outplacement-Organisationen, die überflüssig gewordene Manger/innen wieder in den Arbeitsprozess eingliedern sollen.

Umrahmt wird das Ganze von der immer wiederkehrenden Angst vor einer drohenden Verschuldung, die Machtverlust bewirkt und Existenzängste auslöst.“ (Ansprechend Deutsch 3, Sprachbuch: 139)

Auf den darauf folgenden 50 Seiten wird den Leser_innen ein umfangreiches Spektrum an Dramenausschnitten und ergänzenden literarischen Texten geboten. Behandelt werden nur Theaterstücke, welche die angesprochenen Dimensionen wirtschaftlichen Handelns thematisieren. „Die Weber“ von G. Hauptmann, „Mutter Courage“ von Bert Brecht, „Kasimir und Karoline“ von Ö. v. Horváth, „draußen tobt die dunkelziffer“ von Kathrin Röggla u.a. (vgl. Ansprechend Deutsch 3, Sprachbuch: 140-185). Angesichts der gegenwärtigen Wirtschaftskrise dürften die Schüler_innen hier zahlreiche Parallelen zu ihrer eigenen Lebenswelt sowie zu eventuell vorhandenen Zukunftsängsten und Unsicherheiten ziehen können. Wirtschaftliche Dogmen werden in den behandelten Dramen und den ergänzenden epischen Texten, z.B. in jenem von Mela Hartwigs „Bin ich ein überflüssiger Mensch?“ in Frage gestellt. Die Schüler_innen werden ihrerseits herausgefordert, ihre bisherigen Annahmen kritisch zu reflektieren und sich mit dem Thema „Wirtschaften“, mit all seinen Implikationen tiefgehend auseinanderzusetzen. Dies geschieht z.B. im Zuge folgender Arbeitsaufgaben:

- „Wählen Sie zu zweit oder zu dritt einen Text und führen Sie darüber ein zehnminütiges Streitgespräch vor der Klasse.
- [...] Gruppenarbeit: Lesen Sie eines der Dramen als Ganztext und stellen Sie den Inhalt anhand einer Reihe von Standbildern dar, die bedeutsame Stellen im Stück repräsentieren sollen. Die zusehenden Mitschüler/innen und die Lehrperson können einzelne Personen „antippen“ und zur Rolle im Stück, der Befindlichkeit, der Konfliktsituation etc. befragen.
- [...] Der neue Spielplan. Intendant/in, Dramaturg/in und Regisseur/in eines Theaters stellen in einer Pressekonferenz den Spielplan für die kommende Saison vor. Er besteht aus den Stücken, die in dieser Einheit zum Thema „Wirtschaft“ vorliegen. Die drei handelnden Personen in der Pressekonferenz
 - begründen den Themenschwerpunkt,
 - die Wahl der Stücke,

- stellen die einzelnen Stücke und eventuell auch Regieideen vor. [...]“ (Ansprechend Deutsch 3, Sprachbuch: 184)

Die Rollenspiele und Übungen abseits des bekannten Frontalunterrichts lockern den Unterricht auf, erleichtern das kollektive „Sich-Fragen-Stellen“, eröffnen Diskussionsräume und kommen der Mehrperspektivität entgegen. Damit bietet das Kapitel „Wirtschaften“, vorrangig für die literarische Bildung konzipiert, inhaltlich wie auch didaktisch Möglichkeiten für die Umsetzung Globalen Lernens im Unterricht.

Die anderen beiden Schulbuchreihen bleiben hinter diesen Möglichkeiten zurück. In „Klar_Deutsch 7/8“ wird das Theater vielversprechend unter dem Thema „Politik“ behandelt. Konkret wird das Stück „Der gute Mensch von Sezuan“, ebenfalls von Bertolt Brecht, herangezogen. Schließlich werden dieser Textgattung jedoch nur zwei Seiten zugestanden, inklusive Textauszügen und Aufgabenstellung. Eine tiefgehende Auseinandersetzung mit dem Theater und seiner politischen Dimension wird an dieser Stelle nicht ermöglicht (vgl. Klar_Deutsch 7/8: 148f). Etliche Seiten später geht Matthias Hartmann, ehemaliger Intendant des Burgtheaters, in einem Interview der politischen Dimension des Theaters nach.⁴⁰ Doch erneut wird dieser Frage nur begrenzt Raum zugestanden. Mangels einer zweiten Meinung, möglicherweise einer Gegenmeinung, fallen die Arbeitsaufgaben auch hier recht oberflächlich aus:

- „Was ist mit „politischer Dimension“ des Theaters gemeint? Erklärt, welche Antwort der Burgtheaterdirektor darauf findet.
- Wie lautet die Kernaussage, wogegen verwehrt sich Hartmann?“ (Klar_Deutsch 7/8: 174)

Anknüpfungspunkte für Globales Lernen wären gegeben, mit der Frage nach der politischen Dimension des Theaters könnte der Bogen von kulturellen Institutionen, über Politik bis hin zur Mitverantwortung aller für das gesellschaftliche Miteinander und dessen Gestaltungsmöglichkeiten gespannt werden. Dies wird jedoch verabsäumt.

Ähnlich hinter ihren Möglichkeiten zurück bleibt die Reihe „Sprachräume“ im ersten Band, in welchem ein eigenes Kapitel der Dramatik gewidmet ist. Der Fokus liegt auf der Vermittlung von literarischem Faktenwissen: Definitionen der Tragödie, der Komödie, des epischen und des absurden Theaters sowie der Mikrodramen werden gegeben. Auf neue Theaterformen im 20. Jahrhundert wird mit letzteren zwei dezidiert eingegangen –

⁴⁰ Vgl. MAYER, Norbert: Ich lerne das nie im Leben. Interview mit Matthias Hartmann. Erschienen in: Die Presse. 28.01.2009.

politisch emanzipative Theaterformen jüngerer Datums, wie das Theater der Unterdrückten, bleiben dennoch unerwähnt. Es wäre angebracht sie an dieser Stelle vorzustellen, kann mit ihnen doch Globales Lernen erfolgen:

„Das Theater der Unterdrückten (TdU) ist eine weltweite friedliche Bewegung, die auf sozial-humanitäre Ungleichgewichte hinweist und welche „Unterdrückte“ bemächtigen soll, sich aus ihrer Unterdrückung zu befreien. Zu den Methoden des TdUs zählen eine Sammlung von Übungen, Spielen und Theatertechniken, die eine neue, aktive Dimension des Theaters zum Ziel haben:

- Forumtheater
- Legislatives Theater
- Zeitungstheater
- Unsichtbares Theater
- Regenbogen der Wünsche
- Ästhetik der Unterdrückten

Diese Techniken ermöglichen eine Wahrnehmungsschulung und Sensibilisierung aller Beteiligten, wodurch sowohl eine eigene Opferrolle, als auch die eigenen Täteranteile wahrgenommen werden können - und das in einem geschützten Raum. Damit unterstützt das TdU Menschen, die etwas verändern wollen, dabei, ihr Leben zu gestalten. Das Grundprinzip lautet: Dialog statt Monolog, denn überall dort wo Monolog Dialog ersetzt, herrscht Unterdrückung.“ (<http://www.tdu-wien.at/tdu.html>)

Konkret vorgestellt werden könnte etwa das Forumtheater, entwickelt in den 1970er Jahren durch Augusto Boal, einem brasilianischen Dramaturgen:

„Es [das Forumtheater] ist eine Form des interaktiven Theaters mit pädagogisch-politischem Ansatz. Forumtheater eröffnet Menschen Spielräume, für ihre Probleme und sozialen Konflikte gemeinsam Handlungsalternativen und Lösungen zu entwickeln und zu erproben. Heute ist diese Form des Theaters weltweit im Einsatz und wird laufend weiterentwickelt. Wir gehen im Forumtheater davon aus, dass alle etwas zu sagen haben, dass die Meinungen aller wichtig sind. Dem griechischen „Forum“ nachempfunden, kann jede Frau, jeder Mann, und jedes Kind Stellung beziehen, die Macht des Wortes und der Bühne ergreifen und mitteilen was sie/er zeigen möchte.
Die Grenze zwischen Bühne und Publikum ist aufgehoben.“ (<http://www.arge-forumtheater.at/content/view/11/25/>)

Auch hier zeigt die Analyse zahlreiche Anknüpfungspunkte, die Möglichkeiten sind vorhanden, werden jedoch nicht ausgeschöpft.

Ein etwas kritischerer Umgang mit den Inhalten des Theaters lässt sich in „Sprachräume 3“ beobachten, das dortige Drama-Kapitel ist mit dem Slogan „Bühne und Konflikte“ betitelt. Behandelt werden die Konflikte in Georg Büchners „Woyzeck“ und in der Tragikomödie „Der Besuch der alten Dame“ von Friedrich Dürrenmatt. Im Zuge dessen werden in einer Wissensbox Informationen zum Thema „Konflikte“ bereitgestellt und darauf hingewiesen, dass diese z.B. zwischen sozialen Schichten bestehen können und sich um „[...] ‚Güter‘ wie Macht, Besitz, Ansehen, Personen, Freiheit, Sicherheit,

Menschenrechte [...]“ (Sprachräume 3: 91) drehen können. Die Schulbuchautoren sind bemüht, die Thematisierung von „Konflikt“ nicht nur auf die vorgestellten Theaterstücke zu beschränken sondern versuchen im Unterkapitel „Gewalt im Drama – Gewalt in der Realität“ den Bogen zur Lebenswelt der Schüler_innen zu schlagen. Dafür ziehen sie den Artikel „‘Enormes Ausmaß‘ häuslicher Gewalt. Erste Gewaltprävalenz-Studie vorgestellt: Männer erfahren Gewalt meist im öffentlichen Raum, Frauen im engen sozialen Nahraum“, erschienen in „Der Standard“ am 22.11.2011, heran. Eine globale Perspektive ist jedoch auch hier zu vermissen.

8.3.2 Lyrik

Der Behandlung lyrischer Texte werden in allen drei Schulbuchreihen eigene Kapitel gewidmet. In der Reihe „Ansprechend Deutsch“ wird diese Textsorte im dritten Band behandelt, das Überthema des entsprechenden Kapitels ist jenes der „Liebe“. In weiterer Folge werden Liebesgedichte behandelt, welche jedoch in einer heteronormativen Matrix verhaftet bleiben. Gesellschaftskritik kommt nur marginal vor, eine globale Perspektive ist nicht gegeben und folglich sind auch kaum Anknüpfungspunkte zu Globalem Lernen gegeben (vgl. „Ansprechend Deutsch 3, Sprachbuch: 191-231).

Auch in den „Sprachräumen“ können lyrische Texte kaum mit Globalem Lernen in Verbindung gebracht werden. Eine Ausnahme bildet hier der „Zwischenraum 4: Österreichische Lyrik nicht (nur) auf Deutsch“ im zweiten Band. Gedichte österreichischer Autor_innen, verfasst in einer Minderheitensprache, werden vorgestellt.⁴¹ Damit wird auf die Tradition der Mehrsprachigkeit in der österreichischen Gesellschaft hingewiesen, die Schüler_innen sollen sich in mehreren Arbeitsaufträgen über die österreichischen Sprachgruppen informieren. Sowohl die Geschichte, als auch die gegenwärtige politische, rechtliche und gesellschaftliche Situation sollen kritisch analysiert werden (vgl. Sprachräume 2: 88-91).⁴² Dieser „Zwischenraum“ öffnet den Blick für die Heterogenität der Gesellschaft, lässt das Bild des homogenen, deutschsprachigen Nationalstaats bröckeln und kommt damit den Prinzipien Globalen Lernens näher. Schade ist, dass die

⁴¹ Vorgestellt werden fünf Gedichte folgender Autor_innen: Maja Haderlap (*1961), Jurica Csenar (*1956), Hana Rigo (*1949), Ilija Jovanović (*1950) und Pulay Gyula (*1957) (vgl. Sprachräume 2: 88-91).

⁴² Die behandelten sechs gesetzlich anerkannten österreichischen Minderheiten sind: Burgenlandkroatisch, Romani, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch, Ungarisch (vgl. Sprachräume 2: 91, Diskussionsanregung b).

lediglich Werke von Autor_innen, welche anerkannten österreichischen Minderheiten angehören, vorgestellt werden – könnte man hier doch Lyriker_innen mit Migrationshintergrund einen Präsentationsraum bieten.

Die Reihe „Klar_Deutsch“ wartet im letzten Band mit dem „Das große Lyrik-Kapitel“ auf und legt einen Schwerpunkt auf die Gegenwartslyrik, insbesondere auf die politische Lyrik. Eröffnet wird das Kapitel mit einem Gedicht des 1935 geborenen deutschen Lyrikers Christoph Meckel, in welchem es heißt: „Das Gedicht ist nicht der Ort, wo die Schönheit gepflegt wird [...]“, sondern „[...] Das Gedicht ist der Ort der zu Tode verwundeten Wahrheit.“ (MECKEL in Klar_Deutsch 7/8: 98) Es wird darauf hingewiesen, dass ein Gedicht „soziales und politisches Engagement“ sein kann, sowie „Aufruf zur Gestaltung einer besseren Welt“ (vgl. Klar_Deutsch 7/8: 100). Konsequenterweise werden anschließend Werke gesellschaftskritischer Autor_innen vorgestellt, welche sich mit Themen wie Krieg und Frieden, Macht, Gewalt, (Un)Gerechtigkeit etc. auseinandersetzen. Zu Wort kommen Günter Grass („Kinderlied“), Ingeborg Bachmann („Alle Tage“), Konstantin Wecker („Wenn ich Makler wär“), Erich Fried („Sensible Wege“) sowie Hilde Domin („Abel steh auf“). Kombiniert werden die genannten Gedichte mit Kurzbiographien der Verfasser_innen sowie mit diversen Arbeitsaufgaben, welche eine tiefgehende Auseinandersetzung mit den aufgegriffenen Themen erfordern. In Einzel- und Gruppenaufgaben soll vor allem die kritisch-politische Dimension erarbeitet werden und die Schüler_innen werden angehalten, sich selbst dazu zu positionieren. Im Sinne Globalen Lernens kommt es dabei zu einer Thematisierung von Fragen nach Menschlichkeit, Solidarität, Krieg und Frieden etc. Dabei bewegt man sich jedoch nur in einer innergesellschaftlichen Matrix, eine globale Perspektive bleibt ausgeblendet (vgl. Klar_Deutsch 7/8: 98-108).

8.3.3 Sachtexte

Einen weiteren Anknüpfungspunkt für Globales Lernen stellen „Sachtexte“ dar. Angestrebte Kompetenz dabei ist die Fähigkeit, wichtige Informationen von unwichtigen zu unterscheiden. Zur Festigung dieser Kompetenz werden unterschiedlichste Beispieltexte herangezogen, Texte Globalen Lernens kommen vereinzelt vor. Im Band „klar_Deutsch 7/8“ lässt sich in der Rubrik „Sachtexte“ ein Artikel aus der

Wochenzeitschrift „Die Furche“ mit Globalem Lernen in Verbindung bringen. Der Artikel „Die Offensive des Hungers“ thematisiert Hungerkrisen und die den Krisen zugrunde liegenden globalen Interdependenzen. Andere Texte, wie zum Beispiel einer zum Thema Doping im Sport, sind für das Globale Lernen von geringer Bedeutung (vgl. klar_Deutsch 7/8: 46f).⁴³

Im ersten Band der „Sprachräume“ können inhaltlich mehrere Sachtexte dem Globalem Lernen zugerechnet werden. Zum Gegenstand wird hier der internationale Organhandel. Illegale Machenschaften, ermöglicht durch weltumspannende Kommunikationskanäle und Netzwerke, werden ebenso thematisiert, wie Fragen des Machtmissbrauchs und der gesellschaftlichen Ungleichheit zwischen Ländern des Nordens und des Südens (vgl. Sprachräume 1: 147; 158ff).⁴⁴

Eine Reihe weiterer Sachtexte behandelt im ersten Band der „Sprachräume“ die globale Umweltverschmutzung. Behandelt wird der Zeitungsartikel „Hunde umweltschädlicher als Geländeautos“, erschienen in „Die Presse“ vom 28.10.2009 sowie ein Auszug aus dem „Atlas der Globalisierung spezial. Klima. Le Monde Diplomatique“, in welchem es um den ökologischen Fußabdruck geht. Schließlich wird auch eine Aussendung des Österreichischen Tierschutzverbandes herangezogen, in welchem das Bienensterben thematisiert wird. In einer Infobox wird der ökologische Fußabdruck erläutert und auf verschiedene Internetseiten verwiesen, welche eine Berechnung des eigenen Abdruckes ermöglichen (vgl. Sprachräume 1: 157161).

In kompensierter Form bietet „Sprachräume 2“ Anknüpfungspunkte zu Globalem Lernen, ein gesamtes Kapitel ist Sachtexten zu umweltrelevanten Themen gewidmet. Betitelt mit „Gehen, Radeln, Fahren – (Sach-)texte, Schaubilder“ wird die Zielsetzung des Kapitels folgendermaßen beschrieben: „Wie Sie [die Lernenden] Fakten und Daten erfassen und präsentieren können, Meinungen von Argumenten unterscheiden lernen, das vermittelt dieses Kapitel.“ (Sprachräume 2: 78)

Vermittelt werden diese Kompetenzen schließlich anhand von Texten und Schaubildern zu Mobilität und Umweltverschmutzung. Vor- und Nachteile der Fortbewegungsarten

⁴³ Vgl. o.A.: Die Offensive des Hungers. Erschienen in: Die Furche. Dossier. 02.05.2009 sowie o.A.: Reinziehen, was geht. Erschienen in: Die Presse am Sonntag. 05.04.2009.

⁴⁴ Vgl. ZOECH, Irene; STÖGER, Klaus; KNAUL, Susanne (2010): Organhandel. Eine illegale Herzensangelegenheit. Erschienen in: Die Presse. 18.12.2010.

Gehen, Radeln und Fahren werden umfassend diskutiert, Bestrebungen und Initiativen innerhalb der Gesellschaft werden vorgestellt: neben einer Parlamentsdebatte zur Fahrradhelmpflicht für Kinder wird auch ein Bericht des Verkehrsclubs Österreich (VCÖ) zur Diskussion gestellt und der Verein „Fairkehr“, als Vertreter der Fußgänger_innen, kommt mit seinen Anliegen zu Wort. Mit dem Text „Wem gehört der öffentliche Raum?“, einem Informationsfolder des Vereins entnommen, werden die Schüler_innen angehalten, sich mit den Möglichkeiten und Grenzen des Individualverkehrs auseinanderzusetzen, ihre eigenen Verhaltensweisen zu reflektieren und sich alltäglicher Handlungsmöglichkeiten für den Umweltschutz bewusst zu werden (vgl. Sprachräume 2: 78-87).

Da die Themen „Umwelt“ und „Mobilität“ als Schlüsselfragen unserer Zeit gelten, ist es notwendig, sich kritisch damit auseinanderzusetzen. „Sprachräume 2“ wird diesem Anspruch über weite Strecken gerecht, Umweltverschmutzung wird aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und Handlungsalternativen werden aufgezeigt. Am Beispiel dieses Kapitels wird das Potenzial sichtbar, welches im Bereich „Sachtexte“ prinzipiell vorhanden ist. Ein kompetenter Umgang mit Sachtexten kann anhand von Themen Globalen Lernens erlernt werden, neben umweltrelevanten Texten wäre etwa eine Behandlung von Sachtexten zu entwicklungspolitischen Themen denkbar.

8.3.4 Epik – Erzählende Literatur als Tor zur Welt

Zwischen Literarischer Bildung und Globalem Lernen sind Überschneidungen gegeben und zwar dann, wenn Literatur als *Tor zur Welt* fungiert und den Schüler_innen neue Sichtweisen eröffnet. In den untersuchten Deutschbüchern herrscht das Bewusstsein vor, dass der eine, einzig wahre Blick auf die Welt nicht existiert und es plurale Betrachtungsweisen braucht, um sich ihr anzunähern. So wird die Reihe „Sprachräume“ mit einem „Vorraum“ im ersten Band eröffnet, in welchem die Kinder- und Jugendautorin Mirjam Pressler wie folgt zitiert wird:

„Ohne Bücher bleibt die Welt eng, die Möglichkeiten dessen, was man für denkbar und daher auch für machbar hält, begrenzt. Wir brauchen viele Bücher, viele, viele, verschiedene Bücher. Viele kleine Gucklöcher in der Wand, die zwischen uns und der oft so unverständlichen Welt steht. Bücher können einen Ausblick geben. Keines kann die ganze Welt zeigen.“ (PRESSLER in Sprachräume 1: 9)

Im Sinne Globalen Lernens wird der Welt eine hohe Komplexität zugestanden, welche nur mittels Perspektivenvielfalt durchbrochen werden kann. Bücher bzw. Literatur dienen diesem Zweck und dementsprechend fungiert das Zitat von Mirjam Pressler als „Leseeinladung“. Verschiedene Bücher werden empfohlen, darunter auch Presslers „Nathan und seine Kinder“, in welchem das (nicht) friedliche Zusammenleben von Kulturen und Religionen thematisiert wird und die Weltsichten des Judentums, des Christentums und des Islams eine tragende Rolle einnehmen. Hier ist eine Mehrperspektivität gegeben, bei der verschiedene Weltsichten gleichberechtigt nebeneinander existieren, ohne dass eine von der anderen abgewertet wird. Vielmehr wird gegenseitiger Respekt gefordert, um ein solidarisches und friedliches Zusammenleben zu ermöglichen (vgl. Sprachräume 1: 8f).

Häufig werden literarische Beiträge dazu genutzt die Welt aus Sicht der Marginalisierten zu zeigen. Ebenfalls in „Sprachräume 1“ wird Sherman Alexies autobiografische Erzählung „Das absolut wahre Tagebuch eines Teilzeitindianers“ vorgestellt. Alexie, aufgewachsen in einem US-amerikanischen „Indianer-Reservoir“, schildert darin seine Alltagserfahrungen, welche lange Zeit durch Rassismus und Ausschluss geprägt waren (vgl. Sprachräume 1: 32).

Wie es sich anfühlt, zu den Ausgeschlossenen der Gesellschaft zu gehören, zeigen auch ausgewählte Texte und Übungen in der Reihe „Ansprechend Deutsch“. Der Auszug aus dem Roman „Drei starke Frauen“ der afrofranzösischen Autorin Marie NDiaye behandelt das Thema Migration im Spannungsfeld zwischen Afrika und Europa, aus Sicht der Afrikaner_innen:

„Der Textausschnitt stammt aus der dritten Erzählung. Khady Demba [...] wird von den Eltern ihres verstorbenen Mannes nach Frankreich geschickt, von wo aus sie die Familie mit Geld versorgen soll. Sie stirbt bei dem Versuch, den hohen Grenzzaun zu überwinden.“
(Ansprechend Deutsch 3, Sprachbuch: 124)

Mit NDiaye kommt eine in Frankreich aufgewachsene Autorin zu Wort, welche als Tochter eines senegalesischen Vaters besondere Einblicke in das afro-europäische Verhältnis hat. Damit wird nicht nur *über* Afrika, Europa, Migration etc. gesprochen, sondern einer Betroffenen selbst eine Stimme verliehen, was positiv zu bewerten ist.

Eingebettet ist der Romanauszug von NDiaye in das Kapitel „Aufbrechen“, in welchem der Schwerpunkt auf epischen Texten liegt. Thematisch behandelt wird *Migration* in all ihren

Facetten, Erfahrungen der Emigration wie Erfahrungen der Immigration spielen eine Rolle:

„Wohin würden Sie aufbrechen? Weshalb würden Sie Ihre bisherige Situation verlassen wollen?

Aufbrüche erfolgen aus unterschiedlichen Gründen und nicht immer freiwillig. Menschen brechen auf, um beengte Beziehungen oder soziale Situationen zu verlassen, drückenden wirtschaftlichen und bedrohlichen politischen Verhältnissen zu entfliehen, aber auch, um Neues zu erleben und zu entdecken, selbstständig und frei zu sein oder über die eigene Person, die Herkunft oder die Vergangenheit Wichtiges herauszufinden. Wie unterschiedlich diese Erfahrungen in verschiedenen Zeiten literarisch verarbeitet wurden, zeigt das Textangebot in dieser Einheit.“ (Ansprechend Deutsch 3, Sprachbuch: 97)

Es folgen knapp 40 Seiten, auf denen zahlreiche Romane aber auch Gedichte und Kurzgeschichten vorgestellt werden. Behandelt werden neben Klassikern, wie Frank Kafkas „Der Aufbruch“, auch jüngere Werke von weniger bekannten Autor_innen: Julia Rabinowich verarbeitet in ihrem Roman „Spaltkopf“ die Geschichte ihrer Familie, welche in den 1970er Jahren von Russland nach Wien emigrierte (vgl. Ansprechend Deutsch 3, Sprachbuch: 98ff). Über die Schwierigkeiten, als Ausländer in Wien Fuß zu fassen, schreibt auch der bulgarische Schriftsteller Dimitré Dinev:

„In seinen Geschichten und Erzählungen beschreibt er die Situation von Menschen, die nicht zu den Privilegierten der Gesellschaft gehören, die sich mit Hoppalas, Freude und Trauer durch die Mühen des Alltags schlagen. Die Geschichten spielen zum Teil im vormals kommunistischen Bulgarien oder in einem Wien der Einwanderer. Dinevs Humor gibt den Geschichten eine Leichtigkeit, die Schönes und Schreckliches verbindet.“ (Ansprechend Deutsch 3, Sprachbuch: 104)

Abgedruckt und mit umfangreichen Arbeitsaufgaben versehen ist Dinevs Erzählung „Wechselbäder“, in welcher die turbulente Lebensgeschichte eines gewissen Stojan Wetrev nachgezeichnet wird. Die an den Text gekoppelten Arbeitsaufgaben zielen in erster Linie auf eine Textanalyse ab, literarische Figuren stehen im Vordergrund. Bezüge zum Globalen Lernen sind deshalb nur begrenzt herstellbar (vgl. Ansprechend Deutsch 3, Sprachbuch: 104-110).

Andere Arbeitsaufgaben im Kapitel „Aufbrechen“ kommen Globalem Lernen eher entgegen. Ein Auszug, entnommen dem Roman „Die Analphabetin“ der ungarisch stämmigen Autorin Agota Kristof, wird durch folgende Arbeitsaufgabe ergänzt: „Versetzen Sie sich in die Lage der Ich-Erzählerin: Sie kommen in ein fremdes Land und verstehen gar nichts. Wie würden Sie sich fühlen? Was würden Sie unternehmen?“ (Ansprechend Deutsch 2, Sprachbuch: 119) Hier werden die Schüler_innen ausdrücklich

dazu aufgefordert, sich in eine andere Person hineinzusetzen. Neben der literarischen Auseinandersetzung mit Flucht und Migration werden hier Mehrperspektivität sowie Gefühle der Mitmenschlichkeit und der Solidarität gefördert.

Die Reihe „Ansprechend Deutsch“ zeigt damit auf, über welch ungeahntes Potential literarische Bildung für die Thematisierung globaler Herausforderungen verfügt. Der entscheidende Vorteil gegenüber Fächern wie Geographie oder Geschichte, liegt darin, dass mittels Literatur die sachlich-informative Ebene verlassen werden kann. Während im Geographieunterricht beispielsweise Push- und Pull-Faktoren globaler Migrationsströme behandelt werden, stellen literarisch-ästhetische Texte den Menschen selbst, seinen ganz individuellen Entscheidungsprozess und die damit verbundenen Gefühle wie Hoffnung, Angst oder Sehnsucht in den Mittelpunkt. Gefördert wird damit nicht ein kognitives Verstehen komplexer Zusammenhänge, sondern ein viel subtileres, ein *menschlicheres* Verstehen des Gegenübers. Damit wird im Deutschunterricht an Erkenntnisse der Literatursoziologie angeschlossen, einer marxistisch geprägten Disziplin, die sich intensiv mit der Beziehung zwischen Literatur und Gesellschaft auseinandersetzt und immer wieder die Bedeutung literarischer Werke für die Erkenntnis sozialer Realitäten betont:

„[...] so lassen uns literarische Gestaltungen jenseits einer unübersehbaren Vielfalt von Daten, Zahlen und Aktenbeständen das Typische einer Zeit erkennen. Wir erfahren aus einem Kafka-Roman Genaueres über die Wirklichkeit eines Angestellten in der verwalteten Welt zu Beginn unseres Jahrhunderts als aus Lehrbüchern und Analysen; Fontanes Gesellschaftsromane bringen die Funktionsweisen der Ehre im bürgerlichen 19. Jahrhundert deutlicher auf den Punkt als soziologische Studien dieser Zeit; und Alexander Kluges ‚Schlachtbeschreibung‘ eröffnet tiefere Einblicke in die Komplexität der Erlebnisperspektiven als historische Darstellungen der Schlacht um Stalingrad.“ (DÖRNER/VOGT 1994: 24)⁴⁵

8.3.5 Literatur und Gesellschaftskritik

An dieser Stelle soll auf das Motiv der Gesellschaftskritik in der Literatur eingegangen werden, welches in den Deutschbüchern immer wieder aufgegriffen wird. So werden in „Sprachräume Maturatraining“ unter dem Thema „Unterwegs und zuhause“ literarische

⁴⁵ Das Zitat stammt aus folgender Einführung in die Literatursoziologie: DÖRNER, Andreas; VOGT, Ludgera (1994): Literatursoziologie. Literatur, Gesellschaft, Politische Kultur. Opladen: Westdeutscher Verlag. Den Schwerpunkt legt die Literatursoziologie auf die Beziehung zwischen Literatur, Gesellschaft und politischer Kultur. Ihren Ursprung hat diese Forschungsrichtung in der marxistischen Theorie, einen ersten Höhepunkt erfuhr sie im Zuge der Frankfurter Schule und seit den 1990er Jahren werden Erkenntnisse aus der Systemtheorie in die literarische Forschung integriert.

Texte zum Thema Reisen präsentiert.⁴⁶ Ein kritischer Blick auf Tendenzen in unserer Lifestyle-Gesellschaft wird nicht verabsäumt: Welche Konsequenzen bringt der Massentourismus mit sich? Welche Verkehrsmittel verursachen welchen CO²-Ausstoß? Schließlich sollen die Schüler_innen einen Offenen Brief verfassen, in denen sie ihre Ansichten über eine „Event-Reise“ als Maturareise kritisch erläutern (vgl. Sprachräume Maturatraining: 22-25, 31). Beispiele wie dieses kommen des Öfteren vor. An dieser Stelle werden nun zwei Kapitel vorgestellt, die literarische Werke in einen demokratiepolitischen Kontext stellen und so literarische Bildung mit politischer Bildung verbinden.

Das erste Beispiel befindet sich im Band 7/8 der Reihe „Klar_Deutsch“. Über 56 Seiten erstreckt sich das Kapitel „Texte und Kontexte“, in welchem ein Schwerpunkt auf Literatur und Politik gelegt wird. Zur Diskussion gestellt wird Heinrich Heines Ausspruch „Dort wo man Bücher verbrennt, verbrennt man am Ende auch Menschen“ (HEINE in Klar_Deutsch 7/8: 161) ebenso wie die Frage, ob es reicht „[...] wenn ein literarisches Werk ‚nur schön‘ ist – oder [ob] [...] die Schriftstellerin / der Schriftsteller darüber hinaus Stellung zu den Problemen ihrer / seiner Zeit nehmen [sollte].“ (Klar_Deutsch 7/8: 176) Ausführlich thematisiert wird der sogenannte „Literaturstreit“, rund um die bekannte DDR-Autorin Christa Wolf. Die Freiheit der Literatur, je nach politischem System, wird ebenso diskutiert wie deren Spiegelbild – die Zensur (vgl. Klar_Deutsch 7/8: 164f). Anschließend wird auf den Autor Martin Walser eingegangen. Walser hielt, anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels am 11. Oktober 1998 eine Rede, in welcher er sich kritisch zu der Dauerpräsenz des Holocausts in den Medien äußerte:

„[...] Ich möchte verstehen, warum in diesem Jahrzehnt die Vergangenheit präsentiert wird wie nie zuvor. Wenn ich merke, dass sich in mir etwas dagegen wehrt, versuche ich, die Vorhaltung unserer Schande auf die Motive hin abzuhören, und bin fast froh, wenn ich glaube entdecken zu können, dass **öfter nicht das Gedenken, das Nichtvergessendürfen das Motiv ist, sondern die Instrumentalisierung unserer Schande zu gegenwärtigen Zwecken.** Immer guten Zwecken, ehrenwerten. Aber doch Instrumentalisierung. [...]“ (WALSER in Klar_Deutsch 7/8: 166, Herv. i.O.)

Die durch Walser ausgelöste Debatte, rund um die Instrumentalisierung des Holocausts für eigennützige politische Zwecke, wird im Deutschbuch als Übergang zum Kapitel

⁴⁶ Behandelt werden folgende Werke:
Kurt TUCHOLSKY: Die Kunst, falsch zu reisen.
Robert WALSER: Der verlorene Sohn.
Gottfried BENN: Reisen.

„Nachdenken über Politik – Zitate, Fachbegriffe, Meinungen“ genutzt. Im Folgenden werden kurze Definitionen der Begriffe Politik, Staat, Macht, Frieden/Konsens sowie Kampf und Klassenkampf genannt. Pro Begriff werden je drei Definitionen aus verschiedenen Kontexten genannt. Zitate aus dem Brockhaus-Lexikon sind ebenso dabei wie aus dem marxistisch-leninistischen Soziologie-Wörterbuch, neben Machiavelli wird Niklas Luhmann zitiert usw. (vgl. Klar_Deutsch 7/8: 167ff). Aufgabe der Schüler_innen ist es, sich mit den Aussagen auseinanderzusetzen, sie miteinander zu vergleichen sowie Vor- und Nachteile abzuwägen. Als letzter Arbeitsauftrag wird schließlich eine schriftliche Stellungnahme zu Winston Churchills Aussage „Die Demokratie ist die schlechteste Staatsform, ausgenommen alle anderen“ verlangt. Unterfragen dieser Aufgabe sind u.a.:

„Was hältst du von dieser Aussage?
Welche Vorteile der Demokratie siehst du?
[...] Spricht irgendetwas gegen einen demokratischen Staat?
Welche Alternativen zur Demokratie gibt es?“ (Klar_Deutsch 7/8: 169)

Dieses Beispiel zeigt, dass im Deutschunterricht durchaus Raum für politische Bildung gegeben ist. Die Verortung von Literatur im gesellschaftspolitischen Kontext bietet hierfür hervorragende Möglichkeiten.

Dies zeigt auch ein weiteres Beispiel aus „Klar_Deutsch 7/8“: Franz Kafkas fragmentarischer Roman „Das Schloss“ wird dafür genutzt, um sich mit Werten der Humanität auseinanderzusetzen. Unter dem Titel „Wie steht’s mit der Humanität? Wie eine Gesellschaft mit ihren schwächsten Mitgliedern umgeht, sagt alles über ihre Qualität aus, sagt man“ (Klar_Deutsch 7/8: 19) wird Kafkas Werk als Input für diverse Übungen zum Thema „Furcht vor Fremden“ genutzt. Im Zuge einer Brainstorming-Übung gilt es, sich Gedanken über die Schwachen in der Gesellschaft zu machen und marginalisierte Gruppen zu nennen. Schließlich soll eine Problemarbeit zu folgendem Zitat verfasst werden:

„Die Kultur einer Gesellschaft wird zum Teil davon bestimmt, wie sie mit den Schwachen umgeht. Wie wir uns als Bürger einer Demokratie zu den Kindern, den Armen, den Alten und anderen sozialen Randgruppen, zuletzt auch den Migrantinnen und Migranten stellen, zeigt, was für uns selbstverständlich ist und was nicht, und bestimmt, wer wir sind.“ (LOEWY Erich H. in Klar_Deutsch 7/8: 195)

In diesem Zitat werden, wie in diesem Unterkapitel zu „Texte und Kontexte“ insgesamt, zentrale Themen Globalen Lernens, wie Humanität, Solidarität und Gerechtigkeit aufgegriffen und didaktisch gut aufbereitet: Brainstorming, Gruppendiskussionen und

Einzelübungen ermöglichen eine tiefgehende Auseinandersetzung mit den Werten unserer Gesellschaft. Ein Wermutstropfen dabei ist, dass sich das Kapitel „Wie steht’s mit der Humanität?“ auf eine Doppelseite beschränkt – verglichen mit den 230 Gesamtseiten ist sein Anteil verschwindend gering.

Abschließend soll an dieser Stelle ein Beispiel aus dem Band „Sprachräume Maturatraining“ vorgestellt werden. Dort wird im Kapitel „Ungehorsam, Entrüstung, Widerstand“ dem Protest als immer wiederkehrendem Motiv in der Literatur nachgegangen. Ausgangspunkt ist Stéphane Hessels Buch „Empört euch“ und dessen zentrale Aussage „Findet euch nicht damit ab, dass die Welt so ist, wie sie ist“ (HESSEL in Sprachräume Maturatraining: 64). Im Anschluss daran ist ein Auszug aus einem Artikel Werner Wintersteiners zu lesen, in welchem sich der Friedenspädagoge an die Seite Stéphan Hessels stellt und dessen Appell auch an die österreichische Jugend richtet (vgl. Sprachräume Maturatraining: 65).⁴⁷ Ergänzt wird das Kapitel durch politische Lyrik von Erich Fried, Peter Turrini, Gioconda Belli sowie der Erzählung „Das Recht zum Träumen“ von Eduardo Galeano (vgl. Sprachräume Maturatraining: 65f). Abgerundet wird das Kapitel durch eine Photographie, auf welcher ein Transparent mit der Aufschrift „Nur friedlich DENKEN ist zu wenig!“ (Sprachräume Maturatraining: 64) zu sehen ist.

Somit ist auch das Kapitel „Ungehorsam, Entrüstung, Widerstand“ ein gutes Beispiel für die Verbindung literarischer Bildung mit Gesellschaftskritik und politischer Bildung. Darüber hinaus regt es zum Nachdenken darüber an, welche Verantwortung das Individuum für die Gesellschaft trägt und es gibt Impulse, sich mit Veränderungsmöglichkeiten und Handlungsoptionen auseinanderzusetzen. Schade ist, dass das Kapitel methodisch-didaktisch keine neuen Wege einschlägt: den Arbeitsaufgaben zufolge sollen die Schüler_innen mehrere Einzelarbeiten verfassen. Zu schreiben sind Textinterpretationen, Empfehlungsschreiben sowie eine Meinungsrede (vgl. Sprachräume Maturatraining: 68ff).

8.4 Mediale Bildung

„**Mediale Bildung** im Deutschunterricht umfasst die Beschäftigung mit allen Arten von Medien, vor allem unter dem Gesichtspunkt der sprachlichen Bildung. Dabei ist sowohl die

⁴⁷ Vgl. WINTERSTEINER, Werner: Empört Euch. Erschienen in: Kleine Zeitung. 01.02.2011.

zentrale Bedeutung der audiovisuellen Medien für die Unterhaltung, Information und Identitätsfindung von Jugendlichen zu berücksichtigen wie auch die zunehmende Bedeutung der Neuen Medien für alle gesellschaftlichen Bereiche auch die neue Rolle der Printmedien im medialen Gesamtkontext zu beleuchten. Der Deutschunterricht hat Mediennutzungskompetenz zu vermitteln, d.h. die Fähigkeit, sich der Medien zielgerichtet und funktional zu bedienen, wie auch Medienkulturkompetenz, also die Fähigkeit, sich in einer von Medientechnologie stark geprägten Kultur zu orientieren.“ (BMUKK 2004: Lehrplan der AHS-Oberstufe, Deutsch, Didaktische Grundsätze; Herv. i.O.)

Eine kritische Rezeption von Medien wird in den Schulbüchern kontinuierlich verlangt – beinahe in allen Kapiteln werden mediale Texte zur Diskussion gestellt. Daneben gibt es einige Abschnitte, welche dezidiert die Medienkompetenz behandeln. Ein besonderer Schwerpunkt darauf ist in der Reihe „Sprachräume“ gelegt, in allen Bänden findet sich mindestens ein diesbezügliches Kapitel, während „Klar_Deutsch“ lediglich im ersten Band explizit darauf eingeht.⁴⁸

In allen drei Schulbuchreihen werden in Bezug auf die Medienkompetenz kritisches Denken und eine scharfe Analysefähigkeit gefordert. Die Berichterstattung unterschiedlicher Medien wird miteinander verglichen, durch die Einbettung in gesellschaftliche Kontexte werden Manipulationsversuche entlarvt. Die Wirkungsmacht von Bildern und Sprache in Werbung, Nachrichtenmedien und Film wird kritisch reflektiert. Anknüpfungspunkte für das Globale Lernen werden im Folgenden diskutiert.

⁴⁸ Für die der Medienkompetenz gewidmeten Kapitel vergleiche:

Klar_Deutsch 5:

- Kapitel 5.3: „Visuelle Informationen verstehen“, S. 115-119.
- Kapitel 8: „Vom Umgang mit den Medien – Medien als Kommunikationsmittel“, S. 141-175.

Ansprechend Deutsch 1, Sprachbuch:

- Kapitel 2: „Neuigkeiten“, S. 27-56.
- Kapitel 3: „Botschaften“, S. 57-86.

Ansprechend Deutsch 2, Sprachbuch:

- Kapitel 1: „Gewalt+Medien“, S. 5-26.
- Kapitel 2: „Werbung“, S. 43-76.

Sprachräume 1:

- Zwischenraum 1: „Fernsehen“, S. 52f.
- Sprachraum 5: „Zeitung lesen“, S. 54-65.

Sprachräume 2:

- Sprachraum 6: „Werbung und Sprache“, S. 56-65.
- Sprachraum 7: „Infografiken & Co.“, S. 70-77.

Sprachräume 3:

- Sprachraum 7: „Medienbilder“, S. 100-107.
- Zwischenraum 4: „Die Sprache des Films“, S. 108-113.
- Sprachraum 11: „Die Sprache der Gegenwart“, S. 150-161.

Sprachräume Maturatraining:

- Sprachraum 1: „Cybermobbing“, S. 6-11.

8.4.1 Kritische Analyse der Berichterstattung

Thematisiert werden der „Weg der Nachricht“ vom Geschehen bis zum Bericht in der Zeitung, journalistische Schreibformen, Boulevard- und Qualitätszeitungen in der österreichischen Medienlandschaft u.ä.

Die Reihe „Ansprechend Deutsch“ verbindet die kritische Reflexion journalistischer Berichterstattung mit politischer Bildung. Als Input hierfür dient Patricia Käfers Artikel „Politik braucht Medien“, in welchem die Autorin auf die Medien als „vierte Gewalt im Staat“ diskutiert.⁴⁹ Käfer plädiert für einen seriösen Journalismus mit einer objektiven, ausgewogenen Berichterstattung, weist jedoch auf Gefahren hin:

„In Österreich gibt es zwei Medien, deren mögliche ‚Fehlritte‘ aufgrund ihrer Reichweite, der Verbreitung in Österreich, erhebliche Folgen haben können: Die ‚Zeit im Bild‘ um 19.30 Uhr des ORF verfolgen zirka eine Million Personen täglich. Die Kronen Zeitung lesen pro Tag über drei Millionen Menschen.“ (KÄFER in Ansprechend Deutsch 2, Sprachbuch: 174f)

Der Artikel wird begleitet von einer umfassenden Arbeitsaufgabe, es soll eine Nachrichtensendung im Fernsehen untersucht werden. Die Schüler_innen sollen sich in sechs verschiedene Gruppen aufteilen und sich jeweils einer der folgenden Analyseaufgaben widmen:

- Handelnde Personen
- Nachrichtengeographie
- Sendungsformat
- Formale Elemente einer Fernsehnachricht
- Nachrichtenbereiche
- Sprache/Gewichtung (vgl. Ansprechend Deutsch 2, Sprachbuch: 176f)

Die Schüler_innen lernen dadurch nicht nur ein spezifisches Medienformat zu analysieren, sondern auch das Verhältnis zwischen Medien und Politik kritisch zu beobachten und politische Berichterstattung zu hinterfragen. „Ansprechend Deutsch“ leistet nicht nur einen Beitrag zur Medienkompetenz, sondern auch zu politischer Bildung und ist damit den anderen Schulbuchreihen einen Schritt voraus. Denn die Beispiele, die in den anderen Büchern für die Analyse medialer Berichterstattung verwendet werden, sind kaum mit politischer Bildung oder Globalem Lernen in Verbindung zu bringen.

⁴⁹ Vgl. KÄFER, Patricia (o.J.): Politik braucht Medien. In: HÜFFEL, Clemens; PLASSER, Fritz, ECKER, Dietmar (Hsg.): Medien und Politik. Politiker brauchen Medien. 1x1 der Politik, Band 2.

Dies zeigt sich an einem Beispiel aus „Sprachräume 1“ deutlich. Hier wird eine Übung angeboten, um „[...] den Informationsgehalt von Medien [zu] reflektieren“ sowie „die Unterschiede zwischen den medialen Präsentationen von Ereignissen [zu] analysieren [...]“. (Sprachräume 1: 64) Herangezogen wird eine Meldung der AFP aus dem Jahr 2010, welche in drei österreichischen Tageszeitungen unter folgenden Schlagzeilen aufgenommen wurde:

- „Koreaner stiehlt 1.200 Paar Schuhe auf Trauerfeiern“ (Kronen Zeitung am 19.02.2010)
- „Gestohlen“ (Kurier am 19.02.2010)
- „Diebesgut für eigenen Shop“ (Kleine Zeitung am 19.02.2010)

Für die Analyse unterschiedlicher Berichterstattung in verschiedenen österreichischen Medien wurde damit ein für die Schüler_innen unbedeutendes Ereignis ausgewählt, das vermutlich lediglich durch seine Skurrilität punkten kann. Es stellt sich die Frage, warum an dieser Stelle nicht tiefgründige Beispiele mit deutlich größerem Diskussionsgehalt präsentiert werden? Die Berichterstattung in den Medien weist gerade hinsichtlich entwicklungspolitischer Themen gravierende Mängel auf, weshalb sich in diesem Feld zahlreiche Übungsbeispiele finden würden. Die entwicklungspolitische Bildungs- und Schulstelle BAOBAB bietet bereits Unterrichtsmaterialien an, die in diese Richtung gehen.⁵⁰

8.4.2 Die Wirkungsmacht von Bildern

Positive Tendenzen lassen sich bezüglich der Wirkungsmacht von Bildern in der Berichterstattung identifizieren. Hervorzuheben dabei ist die Reihe „Sprachräume“, welche im dritten Band ein ganzes Kapitel den „Medienbildern“ widmet. Zwar ist das Kapitel mit acht Seiten von bescheidenem Umfang, inhaltlich bietet es jedoch einiges (vgl. Sprachräume 3: 100-107). Diskutiert werden in den Medien bewusst eingesetzte Bildmanipulationen und deren Effekte auf die Rezipient_innen. In weiterer Folge wird die Glaubwürdigkeit von Medien infrage gestellt und schließlich leiten die Schulbuchautoren

⁵⁰ Beispielsweise gibt es Unterrichtsmaterialien, welche sich mit dem Afrika-Bild in den Medien auseinandersetzen und für die Altersgruppe der AHS- bzw. BHS-Schüler_innen konzipiert sind: HERRNLEBEN, Hans-Georg (2004): Unser Bild von Afrika. Themenblätter im Unterricht, 41. Bonn: bpb (Bundeszentrale für politische Bildung).

auf eine nicht unerhebliche Funktion von Bildern über: „Bilder erzählen den Betrachtern das, was sie sehen wollen.“ (Sprachräume 3: 103)

Hingewiesen wird auf die Konstruktion von Wirklichkeit:

„Nicht nur Produzenten/Produzentinnen machen ihre eigenen Bilder, auch die Betrachter/innen. Je nach Kontext – weltanschaulicher Hintergrund, soziales Milieu, Religion, Alter, Stimmung, Geschlecht – können verschiedene Rezipienten [sic!] in und aus demselben Bild Verschiedenes (er)sehen.“ (Sprachräume 3: 103)

Gleich im Anschluss daran folgt der nächste Themenblock: „Katastrophenbilder und ihre ‚Faszination‘.“ (Sprachräume 3: 104) Zitiert wird hierbei der Grazer Philosoph Peter Strasser, welcher sich gegen das Eindringen von Katastrophen aus aller Welt in unsere Wohnzimmer ausspricht. Er vertritt die Position, dass Bilder niemals die Wirklichkeit abzeichnen und deshalb auch Katastrophen- und Gräuelbilder keinen „aufklärerischen“ Effekt hätten. Im Gegenteil, diese Art von Bildern würden den Menschen in einen emotionalen Ausnahmezustand versetzen und ihn auf der Affekt-Ebene fesseln – eine kritische, reflektierte Auseinandersetzung mit dem auf dem Bild abgebildeten Geschehen und dessen Kontextualisierung würde dadurch verhindert werden. Die Gefahr der Manipulation sei hoch: „Man ist einmal für dies, einmal für jenes, nur eines ist man nicht mehr: ein Subjekt, das zu Objektivität und Unparteilichkeit fähig ist. Aber erst die Suche nach einem unparteilichen Urteil macht uns fähig, den Opfern Gerechtigkeit widerfahren zu lassen.“ (STRASSER in Sprachräume 3: 105)

Damit knüpft Band 3 der „Sprachräume“ an eine Übung aus dem zweiten Band an, welche ebenfalls eine Auseinandersetzung mit der Beziehung zwischen Bildern und Emotionen verlangt. Anlass dafür ist die Aufgabe, ein Werbebild der international tätigen Hilfsorganisation Caritas zu analysieren. Auf diesem ist lediglich eine abgenutzte Schuhsohle mit einem Loch in Herzform zu sehen. Daneben steht in schwarzer Schrift auf weißem Hintergrund „Caritas & Du“. Die Arbeitsaufgabe lautet: „Schreiben Sie spontan die Assoziationen auf, welche die folgende Werbung in Ihnen auslöst! Beschreiben Sie die visuellen Mittel der Werbung, erklären Sie den auffälligen Verzicht auf Text.“ (Sprachräume 2: 65) Damit weisen die Schulbuchverfasser_innen auf viel diskutiertes Phänomen der Entwicklungszusammenarbeit hin. Um Spenden lukrieren zu können, vernachlässigen viele Hilfsorganisationen sachliche Information zu Gunsten von Emotionen wie Schuldgefühle oder Mitleid, was in der Vergangenheit zu Kontroversen

geführt hat.⁵¹ Der Reihe „Sprachräume“ gelingt es ansatzweise, mediale Kompetenz mit einem Thema entwicklungspolitischer Relevanz zu verbinden.

8.4.3 Werbung

Ein kritisches Hinterfragen von Werbung wird vor allem in der Reihe „Sprachräume“ gefordert, Bezüge zu Globalem Lernen sind herstellbar. Gängige Manipulationsversuche in der Medienwelt sollen identifiziert und entmachtet werden:

„Sie meinen, Sie seien immun gegen die Verlockungen der Werbung? Sie kaufen nur das, was Sie brauchen? Leider, Sie liegen falsch. Ein Großteil unserer Kaufentscheidungen basiert auf unbewussten Abläufen im Gehirn und auf Emotionen. Über die „Tricks“ der Werbung, diese Emotionen zu steuern, über ihre Sprache, aber auch über Widerstände dagegen informiert Sie dieses Kapitel [Werbung und Sprache].“ (Sprachräume 2: 56)

In weiterer Folge werden aufklärende Sachinformationen gegeben und Werbungen vorgestellt, die zum Nachdenken über Werte unserer Gesellschaft anregen. So wird die viel diskutierte Werbekampagne des italienischen Modehauses „Benetton“ als Beispiel für „Schock-Werbungen“ herangezogen:

„Die bekanntesten Schock-Werbungen sind vermutlich die Bilder des Fotografen Oliviero Toscani für eine italienische Modemarke [Benetton]. Ein sterbender Aidskranker, blutbefleckte Kleider eines erschossenen Soldaten, blutverschmierte Neugeborene irritieren. Toscani erklärt, er wolle die Menschen zum Nachdenken über Gewalt, Umweltzerstörung, Krankheit und Sterben bringen.“ (Sprachräume 2: 59)

Dieser Text wird im Buch mit einem Werbeplakat der Firma „Benetton“ kombiniert und die Schüler_innen werden aufgefordert, sich im Internet weitere Werbeplakate sowie – spots des Modehauses anzusehen und in der Klasse eine Pro- und Contra-Diskussion zum Thema „Schock-Werbung“ zu führen (vgl. Sprachräume 2: 59).

Neben „Schock-Werbung“ wird auch „Antiwerbung“ zur Diskussion gestellt:

„Ein berühmter Fall für schockierende „Antiwerbung“ im Internet ist der eines weltweit tätigen Nahrungsmittelkonzerns, Produzent eines bekannten und sehr beworbenen Schokoriegels. Greenpeace stellte dazu ein Video ins Internet, das einen Mann im Büro bei einer Schokopause zeigt. Er öffnet die Verpackung des Riegels, doch er beißt nicht in einen Schokoriegel, sondern in einen Affenfinger. Bei jedem Biss spritzt daraus Blut. Am Ende erscheint die Botschaft: Für die Produktion des in den Riegeln enthaltenen Palmöls wird der

⁵¹ Beispiele für diesbezüglich kritische Beiträge in der internationalen Presse:

KOELBL, Susanne; MEISSNER, Dirk; SIEBENECK, Annette: Das kalkulierte Mitgefühl. Erschienen in: Der Spiegel. Nr. 52/1998. Online abrufbar unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-8452533.html> [14.12.2013]

MÜLLER, Burkhard: Wie Hilfsorganisationen werben. Plagative [sic!] Sprüche. Erschienen in: Süddeutsche Zeitung. 17.05.2010. Online abrufbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/wie-hilfsorganisationen-werben-plagative-sprueche-1.373778> [14.10.2013]

Lebensraum der Orang-Utans zerstört. Der Hersteller des Riegels wollte das Video löschen lassen. [...] Doch im Internet greifen juristische Waffen nicht, und auch eventuell gesperrte Videos können immer wieder neu hochgeladen werden. Konsequenzen: Das Video ist nach wie vor einsehbar, der Konzern kündigte den Palmöllieferanten.“ (Sprachräume 2: 59)⁵²

Im Anschluss daran sind mehrere Links angeführt, welche zum besprochenen Video führen.⁵³ Die Arbeitsaufgabe lautet, sich den Spot anzusehen und sich im Anschluss darüber Gedanken zu machen, ob die „[...] gezeigte „Antiwerbung“ die „Grenzen des guten Geschmacks“ verletzt, und wenn, ob eine solche Verletzung akzeptabel ist, um den angestrebten Zweck zu erreichen.“ (Sprachräume 2: 59)

Die beiden Beispiele werfen somit Fragen Globalen Lernens auf: wo verläuft in unserer Gesellschaft die Grenze zwischen moralisch vertretbar und unmoralisch? Welche Werte vertreten wir? Will Toscani mit seinen Schockbildern tatsächlich zum Nachdenken über Gewalt, Umweltzerstörung etc. anregen, oder handelt es sich um eine Instrumentalisierung für kommerzielle Zwecke?

Das Beispiel der Antiwerbung zeigt zudem globale Interdependenzen auf, welche manch schillerndem Werbeprodukt zugrunde liegen. Die Auswahl dieses Antiwerbespots ist zudem zu begrüßen, da er nicht folgenlos blieb: der Konzern kündigte den Palmöllieferanten, die international tätige Umweltschutzorganisation Greenpeace konnte einen Erfolg verbuchen. Das Beispiel beweist, dass Protest möglich und sinnvoll ist.

Schließlich wird in den untersuchten Schulbüchern die Institution des „Werberates“ vorgestellt.⁵⁴ In diesem Zusammenhang werden Werbungen sexistischer und rassistischer Natur aufgegriffen, über welche der Werberat entschieden hat. Folgendes Beispiel der „Zahnbürste für Österreicher“ findet sich in „Ansprechend Deutsch 2“:

„Die rot-weiß-rote Zahnbürste, die die Hersteller in Zusammenarbeit mit der Kronenzeitung angeboten haben, wurde vom Werberat eindeutig verurteilt. Kritisiert wird vor allem die Textierung ‚Zahnbürste für Österreicher‘, die so die Begründung des Werberates in zweierlei Hinsicht problematisch sei: Es werden Personen wegen ihrer Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit und auch wegen ihres Geschlechts diskriminiert. [...] Das Unternehmen beteuert, dass ein Zusammenhang der rot-weiß-roten Zahnbürste mit Ausländerfeindlichkeit nicht ihre Absicht gewesen sei, hat aber inzwischen den Kampagnentitel abgeändert in ‚Zahnbürste für ALLE in Österreich‘.“ (Ansprechend Deutsch 2, Sprachbuch: 47)

⁵² Bei dem angesprochenen Konzern handelt es sich um „Nestlé“, der betroffene Schokoriegel heißt „Kit-Kat“.

⁵³ Das Video ist nach wie vor auf Videoplattform Youtube einsehbar, z.B. unter: <http://www.youtube.com/watch?v=QV1t-MvnCrA> [14.12.2013]

⁵⁴ Für nähere Informationen siehe: <http://werberat.at/> [14.12.2013]

Dieses Beispiel ist dahingehend klug gewählt, als dass es den Blick für Alltagsrassismen und –sexismen schärft. Gleichzeitig beweist es, wie bereits die oben geschilderte Antiwerbung, dass Protest erfolgreich sein kann. Mit dem Werberat wird den Schüler_innen auch gleich ein Ansprechpartner für zukünftige Werbungen bedenklichen Inhalts geboten.

8.4.4 Vor- und Nachteile der „Neuen Medien“

Neue Medien werden in allen drei untersuchten Schulbuchreihen behandelt und für das Globale Lernen sind Handy, Twitter, Facebook u.ä. ebenfalls von Interesse, verändern sie die Welt doch nachhaltig:

„Wer mit wem auf welche Weise kommuniziert, hat sich in den letzten Jahrzehnten radikal verändert. Im Norden wie im globalen Süden. ‚Informationsarmut‘ hat heute ein neues Gesicht. Und auch die Frage, wie und ob Medien zu einer demokratischeren Welt beitragen können, stellt sich neu.“ (STACKL 2013: 27)

Die zentrale Frage, die sich Erhard Stackl in seinem stellt, ist jene, ob „[...] es durch die Vernetzung des Globus durch die neuen Medien gelingen [wird], eine medial gleichberechtigte, interaktiv Informationen austauschende und damit demokratischere Weltgesellschaft zu schaffen?“ (STACKL 2013: 29)

Neue Medien stellen für Millionen von Menschen eine Plattform für Meinungsaustausch und die Bildung einer Gegenöffentlichkeit dar. Informationsmonopole, die Großteils in der kolonialen Vergangenheit gründen, werden gestürzt, alte Machtstrukturen gesprengt. Der arabische Frühling zeigt, dass Neue Medien den Unbeachteten und Marginalisierten eine Chance bieten, „[...] die eigene Stimme zu erheben und weltweit gehört zu werden.“ (STACKL 2013: 28)

Gleichzeitig bergen sie Gefahren, derer man sich bewusst sein sollte:

„Uns drohen totale Überwachung durch Geheimdienste und mit ihnen kooperierende Riesenkonzerne, die statt aktiver BürgerInnen, die kritische Fragen stellen, lieber brave KonsumentInnen von Sportnachrichten und Unterhaltung haben wollen. Noch haben es die Menschen in der Hand, ob sie, global immer dichter vernetzt, so etwas wie eine mündige Weltgesellschaft aufbauen werden oder ob sie, vom medialen Überangebot des Immergleichen erschlagen, auf Dauer ‚overnewsed, but underinformed‘ bleiben.“ (STACKL 2013: 28)

Die Tatsache, dass Neue Medien zum Gegenstand des Deutschunterrichtes werden, ist somit prinzipiell positiv zu bewerten. Dabei werden Informations- und

Kommunikationsmedien in den Schulbüchern auch kontrovers thematisiert: „Natürlich sind Handy und Internet eine ausgezeichnete Informationsquelle und Kommunikationsplattform. Doch es gibt auch Kehrseiten ...“ (Sprachräume Maturatraining: 6)

Kehrseiten, die in allen drei Buchreihen aufgegriffen werden, weisen jedoch kaum eine globale Perspektive auf: es sind neuartige Phänomene wie „Cyber-Mobbing“ und „Ego-Shooter“, die in den Mittelpunkt rücken. Das oben genannte Zitat ist dem Vorspann zum Kapitel „Cyber Mobbing“ entnommen, in welchem diese spezifische Kehrseite Neuer Medien, anhand von vier Beiträgen aus Tageszeitungen, erläutert wird. Der „Terror im Internet statt auf dem Schulhof“ (Sprachräume Maturatraining: 6) und die psychischen Folgen für die Opfer werden nicht nur in der „Sprachräume“-Reihe zum Gegenstand, sondern auch in „Klar_Deutsch“. „Mobbing: ‚Bis einer stirbt!‘“ lautet der Titel eines in der Zeitung „Die Presse“ erschienenen Artikels, der in „Klar_Deutsch 6“ als Grundlage für eine Problemarbeit dient (vgl. Klar_Deutsch 6: 138). In „Klar_Deutsch 7/8“ wird dasselbe Thema unter dem Titel „Erosion des Persönlichkeitsrechts im Internet?“ (Klar_Deutsch 7/8: 35) aufgegriffen. Die Reihe „Ansprechend Deutsch“ greift einen anderen Aspekt neuer Medien auf: im Kapitel „Gewalt+Medien“ wird über die Faszination sogenannter Killerspiele und Gewaltvideos diskutiert. Im Zuge dessen wird über die mögliche Gefahr der Ego-Shooter für die soziale Wirklichkeit gesprochen (vgl. Ansprechend Deutsch 2: 5-42).

Die größte Beachtung schenken die Deutschbücher der den Neuen Medien in ihrer Bedeutung für die deutsche Sprache. „Sprachräume 1“ geht darauf im Kapitel „Spr@che heute“ ein:

„Sicher es gibt es noch Festnetztelefon, private Briefe, Fax, doch Handy, SMS, Chatten, Facebook, Twitter gewinnen die Oberhand. Vielfach werden diese Veränderungen in der Kommunikation mit den Umwälzungen durch die Erfindung des Buchdrucks verglichen. Neue Formen der Kommunikation brauchen auch neue Formen der Sprache. Darüber informiert dieser Abschnitt.“ (Sprachräume 1: 162)

Es folgen Analysebeispiele von Chat-Nachrichten und Facebook-Einträgen, außerdem gilt es Statistiken über die SMS-Kommunikation zu interpretieren. Auf die Verwendung von Anglizismen wird unter dem Stichwort „Denglisch“ eingegangen (vgl. Sprachräume 1: 162-171).

Ähnliches liest man in der Reihe „Klar_Deutsch“. In zwei der drei Bände wird auf sprachliche Veränderungen aufgrund Neuer Medien eingegangen, im Fokus steht dabei vor allem der SMS-Versand. In „Klar_Deutsch 6“ werden sprachliche Veränderungen im Kapitel „Jugendsprache und Fachjargon“ diskutiert (vgl. Klar_Deutsch 6: 63f). In „Klar_Deutsch 7/8“ wird im Kapitel „Warum ist das falsch? – Inhaltliche und sprachliche Kuriositäten“ über Weblogs und Online-Tagebücher informiert, sowie eine Diskussionsaufgabe zum Thema „Vom Telegramm zur SMS – der neue Stil“ gegeben“ (vgl. Klar_Deutsch 7/8: 33f).

In „Ansprechend Deutsch“ wird die SMS-Sprache ebenfalls behandelt, gar von einer „Sprachrevolution“ ist in diesem Zusammenhang die Rede (vgl. ÖHLINGER in Ansprechend Deutsch 1, Sprachbuch: 67).⁵⁵ Diese Revolution wird in einen größeren Zusammenhang eingebettet, denn die „simsende“ Jugend „[...] beherrscht die vernetzte Kommunikation.“ (ÖHLINGER in Ansprechend Deutsch 1, Sprachbuch: 66) Unterstrichen wird dieses Zitat Öhlingers durch einen grün hinterlegten Kasten, in welchem Folgendes zu lesen ist: „Internet heißt für mich: Informationen so schnell wie möglich, wann immer ich möchte. Kontakt weltweit, global ist möglich. Es ist toll, zeitgleich mit jemandem in Japan zu chatten. (Housun Lee, 20 Jahre)“ (Ansprechend Deutsch 1, Sprachbuch: 66)

Damit lenkt „Ansprechend Deutsch“ die Aufmerksamkeit auf die vernetzende Wirkung neuer Medien, globale Kommunikation in Sekundenschnelle wird ermöglicht. Diese Argumentationslinie wird jedoch nicht weiter verfolgt, die eingangs erwähnten Auswirkungen Neuer Medien auf globaler Ebene werden nicht angesprochen. Dieses Muster findet sich in allen drei Schulbuchreihen wieder, das Potenzial neuer Medien für globale Umwälzungsprozesse bleibt unreflektiert. Besonders auffallend ist dies in „Sprachräume 3“, wo die Möglichkeit dazu im Keim erstickt wird. Im Unterkapitel „Neue Medien und neue Probleme mit der Sprache“ liest man Folgendes: „Die Neuen Medien bieten eine bisher ungeahnte Möglichkeit zur freien Meinungsäußerung, einem grundlegenden Gut der Demokratie.“ (Sprachräume 3: 154) Diese positive Eigenschaft wird sogleich neutralisiert, indem negative Aspekte, bedingt durch die Anonymität im

⁵⁵ Zum Thema SMS und Jugendsprache ist folgender Artikel abgedruckt: ÖHLINGER, Gerhard: Alles andere als sprachlos. Erschienen in: Salzburger Nachrichten. 15.06.2005.

Netz, hervorgehoben werden: „Drohungen, Pöbeleien, Einschüchterungen, rassistische und gesetzesbrecherische Formulierungen.“ (Sprachräume 3: 154)

Insgesamt zeigt sich, dass Neue Medien lediglich in einer innergesellschaftlichen Sphäre besprochen werden, Konsequenzen auf globaler Ebene werden ausgeblendet. Das Interesse für Neue Medien ist auf die sprachliche Sphäre konzentriert. In einzelnen Fällen findet eine Wertediskussion statt, teilweise werden die Schüler_innen mit moralischen Fragen konfrontiert, beispielsweise werden sie in den Lerneinheiten zu „Cyber-Mobbing“ mit ihrem Umgang untereinander konfrontiert. Die Frage nach der moralischen Vertretbarkeit des fiktionalen Tötens von Menschen wird bezüglich gewalttätiger Computerspiele gestellt. In Bezug auf Neue Medien liegt offensichtlich Potenzial für Globales Lernen brach. Um dieses nutzbar zu machen, ist ein umfassenderes Verständnis des gesetzlichen Auftrags zur Medienkompetenz ratsam.

8.5 Sprachreflexion

„**Sprachreflexion** ist das Nachdenken über den Bau, die Funktionsweise und die Verwendungsbedingungen von Sprache in synchroner und diachroner Hinsicht. Sie ist einerseits als ein integrales Prinzip aller Bereiche des Deutschunterrichts zu behandeln, andererseits als ein eigenes Arbeitsfeld. Grammatikwissen (Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik, Textgrammatik, Pragmatik usw.) ist ein eigenes Bildungsziel, soll den schriftlichen und mündlichen Texterstellungsprozess und die Textkompetenz sowie die Orientierung in den Systemen anderer Sprachen fördern und zur kritischen Analyse von sprachlichen Erscheinungen befähigen. Auszugehen ist von Themen aus der Realität der Schülerinnen und Schüler. Situationen der Sprachaufmerksamkeit sind zu nützen, um mit Wissen über Sprache eigene und andere sprachliche Handlungen besser verstehen und einordnen zu können und mit Sprachvarietäten und Mehrsprachigkeit umgehen zu können. In weiterer Folge sind öffentliche Diskussionen (feministische Sprachkritik, politisch korrekte Sprache, Normenkritik, Sprachwandel, politische Kritik in Form der Sprachkritik) in die Unterrichtsarbeit aufzunehmen. Sprachreflexion ist aber auch als Basis für Textinterpretation zu verstehen und als solche Bestandteil literarischer Bildung.“ (BMUKK 2004: Lehrplan der AHS-Oberstufe, Deutsch, Didaktische Grundsätze; Herv. i.O.)

Mit dieser Definition stellt der Lehrplan hohe Anforderungen an Unterricht und Lehrmaterialien: das Bewusstsein für sprachliche Handlungen gilt es zu steigern, die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit sowie politischer und feministischer Sprachkritik wird eingefordert. Aus Sicht des Globalen Lernens ist dies positiv zu bewerten, ist Sprache doch untrennbar mit Macht, Gewalt und Diskriminierung verbunden. Auf diesen Umstand weisen u.a. Susan Arndt und Antje Hornscheid hin, deren Methode der Textanalyse von Markom und Weinhäupl in die Schulbuchanalyse integriert

wurde. Arndt und Hornscheidt beschäftigen sich im Rahmen der Critical Whiteness Studies insbesondere mit dem Sprechen als konstruierenden, als ordnenden und hierarchisierenden Akt:

„Durch Benennungen werden Dinge, Sachverhalte, Emotionen und Menschen – zugeordnet zu verschiedenen Gruppen und eingeordnet nach diversen Kriterien wie Aussehen, Tätigkeiten, Alter usw. – überhaupt erst sichtbar und wahrnehmbar. Dadurch wird ein Blickwinkel auf Wirklichkeiten zum Ausdruck gebracht: Es macht einen Unterschied ob gesagt wird, ‚siehst du diesen Menschen dort‘ oder statt ‚Mensch‘ von der Frau, der Präsidentin, der Weißen, der Mutter, der Alten, der Jungen, der Verrückten gesprochen wird – oder ob man/frau gar nichts sagt, die Person ignoriert. Alle Benennungen können sich auf dieselbe Person beziehen und bringen doch unterschiedliche Perspektiven und Bewertungen zum Ausdruck. Menschen können durch Benennungen und Nicht-Benennungen aufgewertet oder diskriminiert werden, zur Norm gesetzt oder ausgegrenzt werden – Sprache kann auf diese Weise als Macht- und potentielles Gewaltmittel funktionieren.“ (ARNDT/HORNSCHEIDT 2004: 7)

Die Autorinnen bemängeln den Umstand, dass ein gesamtgesellschaftliches Bewusstsein kaum vorhanden ist:

„In der Regel ist Menschen dieser aktive konstruierende Prozess beim Sprechen nicht bewusst. Stattdessen wird Sprache oft als neutrales Medium wahrgenommen, dass ‚das‘ vermeintlich Gegebene einfach nur widerspiegelt. [...] Nimmt frau/man eine Position ein, dass Sprache einfach nur da und nicht wichtig sei, wird auf diese Weise auch die eigene, permanente Verantwortung, das eigene sprachliche Handeln zu hinterfragen abgelehnt.“ (ARNDT/HORNSCHEIDT 2004: 7f)

Vor diesem Hintergrund ist die Definition des Bundesministeriums von Sprachreflexion als Kernkompetenz zu begrüßen, ebenso die geforderte Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Bedeutung von Sprache und der eigenen Verantwortung des Sprechens.

Wie bereits die Ausführungen zur Medienkompetenz, insbesondere zum Umgang mit den Neuen Medien, gezeigt haben, wird der Sprachreflexion in den Deutschbüchern Raum zugestanden. Die Geschichte der deutschen Sprache wird nachgezeichnet, maßgebende Zäsuren in der Vergangenheit bis in die Gegenwart werden erläutert.⁵⁶ Für das Globale

⁵⁶ Die historische Genese der deutschen Sprache wird v.a. in folgenden Kapiteln behandelt:

- Klar_Deutsch 5: Kapitel 2.2 „Die Geschichte der deutschen Sprache“, S. 23-26.
- Klar_Deutsch 6: Kapitel 2 „Es ist unsere Sprache“, S. 16-68 sowie Kapitel 7 „Sprache und Literatur“, S. 162-179, insbesondere Kapitel 7.1 „Die Sprachentwicklung“, S. 163ff.
- Sprachräume 1: Sprachraum 12 „Sprache und Texte vom Mittelalter bis heute“, S. 138-147 sowie Sprachraum 14 „Sprache heute“, S. 162-169.
- Sprachräume 2: Sprachraum 12 „Sprache: Entstehung und Entwicklung“, S. 124-135 sowie Sprachraum 13 „500 Jahre Sprache, Denken, Schreiben“, S. 140-149 und Sprachraum 14 „Sprache heute“, S. 150-156.
- Sprachräume 3: Sprachraum 10 „Nachdenken über die Sprache“, S. 140-149 sowie Sprachraum 11 „Die Sprache der Gegenwart“, S. 150-161.
- Ansprechend Deutsch 2, Sprachbuch: Kapitel 3 „Sprache“, S. 77-120.

Lernen interessanter sind jedoch jene Lerneinheiten, die sich mit der sprachlichen Homogenisierung der Welt, mit Mehrsprachigkeit innerhalb der Gesellschaft, mit der Trias Sprache, Macht und Gewalt sowie mit der Beziehung zwischen Sprache und Geschlecht auseinandersetzen.

8.5.1 Globale Homogenisierung und lokale Heterogenisierung

Im globalen Maßstab wird in den Schulbüchern eine sprachliche Homogenisierung diagnostiziert. Die Ausbreitung der englischen Sprache, bedingt durch Globalisierungsprozesse, wird ebenso thematisiert, wie das Aussterben von Zwerg- und Minderheitensprachen. Dies geschieht zum Beispiel in „Ansprechend Deutsch 2“. Urs Willmann, Verfasser des im Buch herangezogenen Kommentars „Leben und Sterben lassen“, spricht gar von einer „angelsächsischen Sprachglobalisierung“.⁵⁷ Dieser Zeitungskommentar dient als Grundlagentext, anhand dessen die Schüler_innen sich im Verfassen von argumentativen Texten üben sollen. Unter anderem wird folgender Arbeitsauftrag an die Schüler_innen herangetragen:

„Schreiben Sie den Kommentar um:

- Machen Sie daraus einen **Kurzkommentar** in vier Sätzen mit jeweils einem Pro- und einem Kontra-Argument. [...] Recherchieren Sie, was Argumente für die Rettung von einer Vielzahl von Sprachen sein könnten. Entscheiden Sie vor dem Schreiben, für welches Fazit Sie sich entscheiden.
- Verwenden Sie Teile des Kommentars, um sich in einem **längeren Text** mit dem Thema *Sollen Sprachen vor dem Aussterben geschützt werden?* auseinanderzusetzen. [...] Nehmen Sie an, Sie schreiben den Text für eine Wochenendbeilage zum Thema Sprache in einer Qualitätszeitung. Schreiben Sie in einem sachlich-argumentativen Stil.“ (Ansprechend Deutsch 2, Sprachbuch: 94)

Die Schüler_innen beschäftigen sich im Zuge der Übung mit Auswirkungen der Globalisierung auf kultureller und sprachlicher Ebene. Sie werden dazu angehalten, sich eine Meinung über die zunehmende Homogenisierung der Welt zu machen und diese auch kundzutun.

Auf der anderen Seite wird die innergesellschaftliche Heterogenisierung behandelt und das Thema der Mehrsprachigkeit aufgegriffen. In „Ansprechend Deutsch 1“ geschieht dies zum Teil implizit, z.B. sind Kurzinterviews mit österreichischen Jugendlichen abgedruckt, welche nicht ausschließlich typisch österreichische bzw. deutschsprachige Vornamen

⁵⁷ Vgl. WILLMANN, Urs: Leben und Sterben lassen. Erschienen in: Die Zeit. Nr. 10/2002.

tragen: Volkan Semih, Freya, Mizgin und Fauve erzählen von ihren Erfahrungen ebenso wie Rosa-Maria, Alexandra und Kevin (vgl. *Ansprechend Deutsch 1*, Sprachbuch: 112f). Dies ist insofern positiv zu bewerten, als dass Jugendliche mit nicht-deutschen Namen als selbstverständlicher Teil unserer Gesellschaft anerkannt werden. Ohne selbst zum Thema gemacht zu werden, wird so eine mehrsprachige Gesellschaft zur Norm.

Explizit angesprochen wird die Mehrsprachigkeit in „*Ansprechend Deutsch 2*“, das Kapitel „Sprache“ wird mit zehn Fragen eröffnet, welche zum Nachdenken über Sprache anregen sollen. Gleich die erste Frage behandelt die provokante These, dass mehrsprachiges Aufwachsen dazu führt, „[...] dass keine Sprache wirklich beherrscht wird.“ (*Ansprechend Deutsch 2*, Sprachbuch: 77) Diese These wird im Laufe der Lerneinheit entkräftet, mit Emine Sevgi Özdamar wird eine Schriftstellerin portraitiert, die das Gegenteil beweist (vgl. *Ansprechend Deutsch 2*, Sprachbuch: 85f). Darüber hinaus werden die Schüler_innen angehalten, sich mit Deutsch als plurizentrischer Sprache vertraut zu machen: Deutsch ist nicht gleich Deutsch – österreichisches Deutsch unterscheidet sich von deutschem Deutsch und schweizerischem Deutsch etc. Für die Behandlung dieses Themas wird ein Artikel aus „*Die Furche*“ herangezogen, dessen Autor, Cornelius Hell, sich für die Akzeptanz verschiedener Varietäten ausspricht:

„Es ist wichtig, die nationalen Varianten der deutschen Sprache als gleichwertig anzuerkennen; dann braucht sich niemand mehr für seinen Sprachgebrauch schämen. Das wäre eine wichtige Voraussetzung im Umgang der deutschsprachigen Nationen miteinander und könnte auch ein guter Anfang sein, fremdsprachige Akzente nicht mehr zu diskriminieren.“ (HELL in *Ansprechend Deutsch 2*, Sprachbuch: 82)⁵⁸

Dieser Text gilt als Überleitung zu einer Reihe von Arbeitsaufgaben, welche sich mit den Themen Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit auseinandersetzen, die fehlende Akzeptanz von migrantischem Deutsch anprangern und auf latente Alltagsrassismen verweisen. Alltagsrassismen werden z.B. durch Personen mit „nicht-deutschem“ Aussehen erfahren, die häufig in einem vereinfachten Deutsch (Verben werden im Infinitiv verwendet) oder gar auf Englisch angesprochen werden. Als Beispiel hierfür wird ein Text der in Südkorea geborenen und in Wien aufgewachsenen Schriftstellerin Anna Kim herangezogen und mit folgender Arbeitsaufgabe kombiniert:

⁵⁸ Das Zitat stammt aus folgendem Artikel: HELL, Cornelius: Nicht nur eine Norm. Österreichisches Deutsch: nicht nur ein Sonderwortschatz, sondern die Nationalvarietät einer plurizentrischen Sprache. Erschienen in: *Die Furche*. 25.10.2007.

„Immigrantinnen/Immigranten sehen sich in der Öffentlichkeit meist mit dem Vorwurf konfrontiert, schlecht Deutsch zu sprechen oder nicht ausreichende Anstrengungen zu unternehmen, die Sprache zu erlernen. Laut Anna Kims Text stößt aber auch das Gegenteil auf Ablehnung. Was glauben Sie, steckt hinter diesen Vorwürfen? Formulieren Sie eine These und begründen Sie sie in einem Absatz. [...]“ (Ansprechend Deutsch 2, Sprachbuch: 119)

Die Autor_innen der Reihe „Ansprechend Deutsch“ beschreiten dahingehend neue Wege, als dass sie das Konstrukt der deutschen Sprache als Nationalsprache aufbrechen und versuchen, der sprachlichen Heterogenität in unserer Gesellschaft Akzeptanz zu verleihen. In den anderen Schulbüchern geschieht dies nicht in diesem Ausmaß. Während man in „Klar_Deutsch“ nichts Derartiges findet, verweist die Reihe „Sprachräume“ immerhin auf die Mehrsprachigkeit unserer Gesellschaft. Neben dem bereits erläuterten Zwischenraum 4 „Österreichische Lyrik nicht (nur) auf Deutsch“, lenkt der Zwischenraum 6 „Was Namen erzählen“ den Blick auf die gesellschaftliche Heterogenität (vgl. Sprachräume 2: 88-91; 136-139). Dieses Kapitel ist der Namenskunde gewidmet, Herkunft und Bedeutung der häufigsten Nachnamen in Österreich werden erklärt:

„Die Geschichte Österreichs ist auch die Geschichte der Österreichisch-Ungarischen Monarchie und des jahrhundertelangen Zusammenlebens vieler verschiedener Völker. So ist die Namenswelt Österreichs reich an slawischen, ungarischen und auch romanischen Namen, die allerdings oft „eingedeutscht“ wurden – auch deshalb, weil man ihre ursprüngliche Bedeutung nicht mehr verstand.“ (Sprachräume 2: 138)

Das Bild einer monolingualen, sprich deutschsprachigen österreichischen Nation wird in diesem Kapitel relativiert, bleibt jedoch in der Sphäre der österreichisch-ungarischen Monarchie verhaftet. Jene Migrant_innen, welche nach dem Zusammenbruch Österreich-Ungarns aus anderen Ländern, aus anderen Sprach- und Kulturkreisen nach Österreich kamen und kommen, werden nicht angesprochen. So werden sie stumm und unsichtbar gemacht – dies obwohl sie ein Teil unserer Gesellschaft sind, diese entscheidend mitgestalten und prägen. Die dargestellte Heterogenität der Gesellschaft ist somit eine unvollständige und aus Sicht des Globalen Lernens wäre es wünschenswert, wenn bei der Konzeption von Deutschbüchern jüngeren Entwicklungen mehr Bedeutung zugestanden würde.

8.5.2 Sprache, Macht und Gewalt

In Bezug auf die Kernkompetenz der „Sprachreflexion“, wird in den Deutschbüchern die Trias „Sprache, Macht und Gewalt“ behandelt. Beispielsweise widmet „Klar_Deutsch 5“

das gesamte Kapitel 2 der Sprache und ihren Funktionen. Unliebsame Funktionen, wie Manipulation, Macht- und Gewaltausübung werden genannt:

„Sprechen ist Macht. Die Wörter sind Verführer, Generäle und Scharfrichter. Sie verführen heimlich durch Parteilichkeit, sie verführen öffentlich durch Predigt, Plädoyer, Reklame, Propaganda; sie erteilen pauschale Weisungen durch Norm und Gesetz und gezielte durch Befehle.“ (Klar_Deutsch 5: 21)

Hier wären nun zahlreiche Anknüpfungspunkte für Globales Lernen gegeben, sind doch gerade globale Machthierarchien in der deutschen Sprache festgeschrieben, wie sich im Begriff „Nord-Süd-Beziehungen“ zeigt. Der Begriff verdeutlicht die Asymmetrie zwischen den Ländern des Nordens und den Ländern des Südens, entsprechend groß ist die Irritation, wenn von „Süd-Nord-Beziehungen“ gesprochen wird. Doch die Schulbuchautorinnen entscheiden sich gegen eine Thematisierung von hierarchisierendem Sprachgebrauch auf globaler oder auf gesellschaftlicher Ebene. Stattdessen verweisen sie auf das Stilmittel des Imperativs bzw. des „versteckten Imperativs“ der sich häufig hinter den Modalverben Wollen, Wünschen, Mögen etc. versteckt. Auch die manipulative Funktion von Sprache wird lediglich auf Subjektebene betrachtet, hier dient der innere Monolog als Beispiel dafür, wie Sprache und Wörter unser Denken und in weiterer Folge unser Tun beeinflussen. Dass eine manipulative Rhetorik weit größere Konsequenzen mit sich ziehen kann, als das steigende oder sinkende Selbstbewusstsein eines zu sich selbst sprechenden Individuums, wird in diesem Zusammenhang nicht erwähnt (vgl. Klar_Deutsch 5: 21).

Die beiden anderen Schulbuchreihen verlassen die Sphäre des Individuums, sie rücken vor allem die gezielte Anwendung von Sprache als Mittel der politischen Meinungsbildung ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Das Bewusstsein über die Relativität von Begrifflichkeiten wird gesteigert und die Frage nach zugrundeliegenden Intentionen aufgeworfen. Das Beispiel der politischen Sprache lenkt den Blick auf gesellschaftliche Diskurse und regt zum kritischen Hinterfragen an. Sprachbewusstsein und politische Bildung gehen symbiotisch ineinander über.

Ein Beispiel hierfür befindet sich „Ansprechend Deutsch 2“, dort werden sprachliche Veränderungen im Lichte politischer Prozesse betrachtet:

„Die Bedeutung von Wörtern ist gerade in der Sprache der Politik sehr unbeständig und einem schnellen Wandel unterzogen. Im Lauf der Zeit oder der politischen Auseinandersetzung können z.B. Fahnenwörter zu Stigmawörtern werden und umgekehrt.“

Festzuhalten ist, dass mit der Bedeutungsveränderung der Wörter auch unsere Sicht auf die Dinge verändert wird: Sprache schafft Wirklichkeit.“ (Ansprechend Deutsch 1, Sprachbuch: 167)

Dem Zusammenhang zwischen Sprache und Wirklichkeit bzw. die Beeinflussung der Wahrnehmung durch Sprache, wird im Folgenden anhand der Wörter „Wahlzuckerl“, „Asylant“, „Teuro“, „Studiengebühren“, „Sozialschmarotzer“, „Harmonisierung“, „Fundamentalisten“ nachgegangen. Die historische Entwicklung dieser Begriffe und der ihnen widerfahrene Bedeutungswandel soll von den Schüler_innen nachgezeichnet werden. Darüber hinaus gilt es die mediale Verwendung der genannten Begriffe zu analysieren – wer nützt diese Begriffe in welchen Zusammenhängen, mit welcher Intention etc. (vgl. Ansprechend Deutsch 1, Sprachbuch: 168-171)?⁵⁹ An diese Übung knüpft eine weitere an, welche sich mit bildlichen Ausdrücken beschäftigt. Konkret geschieht dies anhand der Metapher „Melkkuh der Nation“. Zitate aus Presseaussendungen und Zeitungen offenbaren, wer alles als solche gelten kann: Autofahrer_innen, PKW-Besitzer_innen und Autofahrerclubs ebenso wie die Pharma-Industrie, die Nationalbank, die Bediensteten im öffentlichen Dienst, die Studierenden, der Mittelstand und die Arbeitnehmer_innen (vgl. Ansprechend Deutsch 1, Sprachbuch: 172f).

Die Autoren der Reihe „Sprachräume“ gehen einen Schritt weiter. In „Sprachräume 3“ werden die Schüler_innen nicht nur aufgefordert, ein kritisches Sprachbewusstsein gegenüber Medien und Politik zu entwickeln, sondern sie sollen Verantwortung für ihre eigene Sprache übernehmen. Irreversible Sprache und Formen sprachlicher Diskriminierung in der Alltagskommunikation stehen hier im Mittelpunkt. Eröffnet wird der „Zwischenraum 5: Verantwortung für die Sprache“ mit einem plastischen Beispiel:

„Mit ‚Nau Bimbo, dei Foakoatn!‘, wandte sich der Straßenbahnkontrollor [sic!] an den Afrikaner. Der Kontrollor hatte wohl schon unzählige Male bei einer bestimmten Schicht von Fahrgästen diese sprachliche Strategie angewandt. Er wusste, wie man jemanden seine Überlegenheit zeigen konnte. Doch Bimbo zögerte nicht mit der Antwort: ‚Bimbo hat nicht Fahrkarte. Bimbo hat auch nicht Wochenkarte. Bimbo hat Jahreskarte – und Bimbo ist Rechtsanwalt. Guter Rechtsanwalt. Und jetzt will Bimbo Nummer von Kontrollor [sic!], damit Bimbo Kontrollor [sic!] klagen kann!‘

⁵⁹ Die als theoretischer Input dienenden Begriffsdefinitionen stammen aus:

GEHRICH, Peter; PANAGL, Oswald (Hrsg.) (2007): Wörterbuch der politischen Sprache in Österreich. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

JANUSCHEK, Franz (2005): Arbeit an der Wortbedeutung. In: KILIAN, Jörg (Hrsg.): Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat. Mannheim: Bibliographisches Institut (Duden).

Mit diesem vom Wiener Journalisten Erich Hufnagl berichteten realen Fall sind Herablassung und Einschüchterung über den Weg der Sprache misslungen. Bei vielen anderen Gelegenheiten jedoch ist der Einsatz von irreversibler Sprache, einer Sprache, die man zwar selbst verwendet, deren Gebrauch man aber den anderen verwehrt, eine ‚erfolgreiche‘ Strategie. Irreversible, diskriminierende Sprache soll Gesprächspartner in die Defensive drängen und eigene Dominanz beweisen.“ (Sprachräume 3: 134)

Begleitet wird dieses Beispiel von folgenden Fragen:

„Welche Formen diskriminierenden Sprachgebrauchs werden im oben angeführten ‚Straßenbahnfall‘ angewendet? Wie reagiert der afrikanische Fahrgast darauf? Gegenüber welchen gesellschaftlichen Gruppen wird auch in der Öffentlichkeit irreversible Sprache angewendet? Bei welchen Gelegenheiten – etwa innerhalb der Familie oder am Arbeitsplatz – wird irreversible Sprache eingesetzt?“ (Sprachräume 3: 134)

Ähnliche Beispiele folgen, „Tschusch“, „Ausländer“, „Asylant“, „Neger oder Nigger“ und „Zigeuner“ sind die Begriffe, deren diskriminierende Implikationen den Schüler_innen näher gebracht werden (vgl. Sprachräume 3: 135ff). Aufgegriffen wird im Anschluss daran „[d]ie manchmal schwierige Frage der ‚korrekten‘ Sprache“ (Sprachräume 3: 136), womit auf *Political Correctness* verwiesen wird.

Erläutert wird nicht nur, warum bestimmte, negativ besetzte Begriffe nicht verwendet werden sollten (weil die Diskriminierung von Menschen durch Sprache verhindert werden muss) sondern auch auf das schwierige Verhältnis zwischen Sprache und Wirklichkeit. So wie in „Ansprechend Deutsch“ darauf verwiesen wird, dass Sprache unsere Wahrnehmung und damit unsere Wirklichkeit nachhaltig prägt, so wird in „Sprachräume 3“ auf das Gegenteil verwiesen: nur weil wir eine politisch korrekte Sprache verwenden, verschwinden bestimmte Phänomene nicht aus der Wirklichkeit. Dazu ein Zitat von Erich Hackl:

„Ich erinnere an die Sprengstofffalle nahe der burgenländischen Kleinstadt Oberwart, die 1995 vier Menschen das Leben kostete. Sie trug ein Schild, auf dem stand: ‚Roma zurück nach Indien!‘ Der Täter hatte sich also der politisch korrekten Sprachregelung bedient.“ (Hackl in Sprachräume 3: 136)⁶⁰

Die zwei Seiten der „Political Correctness“ werden auch in „Ansprechend Deutsch“ hervorgehoben: „Political Correctness hat dafür gesorgt, dass alles aus unserem Wortschatz verbannt wird, was man als Abwertung verstehen könnte.“ (Ansprechend Deutsch 2: 181) Dabei darf aber nicht auf die Frage vergessen werden, „[...] ob

⁶⁰ Das Zitat stammt aus: HACKL, Erich (2004): Anprobieren eines Vaters. Geschichten und Erwägungen. Zürich: Diogenes.

Ungleichheiten in der Gesellschaft tatsächlich beseitigt werden, indem man andere Begriffe verwendet.“ (KOCINA in Ansprechend Deutsch 2, Sprachbuch: 182)⁶¹

Weniger ausführlich behandelt wird „Political Correctness“ ins „Klar_Deutsch“. Die Auseinandersetzung mit diesem Thema ist in eine Übung zur grammatikalischen Sprachbetrachtung eingebettet. Ein Text von Christine Nöstlinger, zu Ehren der Kinderbuchautorin Astrid Lindgren, soll untersucht werden. Inhaltlich schneidet Nöstlinger „Political Correctness“ an, da Astrid Lindgrens Figur des „Negerkönigs“ in „Pippi Langstrumpf“ für Polemiken gesorgt hatte (vgl. NÖSTLINGER in Klar_Deutsch 6. 69-72).⁶² In den Arbeitsaufgaben zum Text wird daran angeknüpft: „Erkläre den Begriff ‚political correct‘ (politisch korrekt).“ (Klar_Deutsch 6: 72) Auf zusätzliches Informationsmaterial im Schulbuch wird verzichtet, weshalb die Gefahr einer lediglich oberflächlichen Bearbeitung groß ist.

Insgesamt ist es positiv zu bewerten, dass „Political Correctness“ in zwei der drei Schulbuchreihen kontrovers behandelt wird. Den Schüler_innen wird damit eine kritische Auseinandersetzung abverlangt und es ist anzunehmen, dass sie im Zuge dieser Lerneinheiten ein Bewusstsein für die Sprachverwendung erlangen sowie Verantwortung für ihr eigenes Sprechen übernehmen.

8.5.3 Gender und Sprache

Eine letzte, für Globales Lernen relevante, Kategorie ist jene der geschlechtersensiblen Darstellung in Sprache und Bild. Da das Bundesministerium die Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern bereits 1995 als Unterrichtsprinzip anerkannte und dieses 1998 in die Schulbuchkriterien aufnahm, sind mittlerweile sämtliche Schulbücher in geschlechtergerechter Sprache verfasst. Männliche und weibliche Form werden stets angeführt, Arbeitsaufgaben werden z.B. folgendermaßen formuliert „Gestalten Sie in Zusammenarbeit mit dem Informatik-Lehrer/der Informatik-Lehrerin eine Internetseite [...]“. (Sprachräume 1: 11)

Damit bleibt die Sprache jedoch in binären Geschlechterkonstruktionen verhaftet, Geschlechter jenseits der beiden Pole „Mann“ und „Frau“ bleiben unsichtbar. Dies

⁶¹ Vgl. KOCINA, Erich: Political Correctness: Was man nicht sagen darf. In: Die Presse. 01.08.2009.

⁶² Vgl. NÖSTLINGER, Christine (2007): Die beste Trösterin der Welt. In: Der Standard, 10.11.2007.

geschieht auch in jenen Lerneinheiten, die sich explizit mit geschlechtergerechter Sprache oder mit geschlechtsspezifischen Kommunikationsmustern auseinandersetzen.⁶³ Vorgestellt werden an dieser Stelle die entsprechenden Kapitel aus den Reihen „Sprachräume“ und „Klar_Deutsch“, da hier große Unterschiede in der Bearbeitung des Themas vorliegen.

Die Autoren der Reihe „Sprachräume“ eröffnen den zweiten Band mit einem „Vorraum“, der ganz dem Thema „Männersprache – Frauensprache“ gewidmet ist (vgl. Sprachräume 2: 6-11). Durch die exponierte Platzierung der Thematik als „Vorraum“ zu Beginn des Bandes, steht die Thematisierung eines geschlechtersensiblen Sprachgebrauchs auch zu Beginn eines Schuljahres. Bildlich gesprochen muss man sich erst durch das den Vorraum „Männersprache – Frauensprache“ durcharbeiten, um Zutritt zu den Sprach- und Zwischenräumen zu erlangen. Dadurch wird geschlechtergerechter Sprache Bedeutung verliehen: das im Vorraum Erlernte ist über alle Kapitel hinweg und darüber hinaus auch in anderen Fächern, in Schrift und Wort anzuwenden.

Eröffnet wird der Vorraum mit einer kurzen Einführung über Ungleichheiten in der Sprache, mit Verweisen auf die historische gewachsene, männlich dominierte deutsche Sprache, in welcher „[...] die Frauen sehr oft sprachlich ausgeschlossen [sind], selbst wenn sie die Mehrheit bilden.“ (Sprachräume 2: 6) Es wird auf die Notwendigkeit des „Splitting“ verwiesen, jenem sprachlichen Grundprinzip, demzufolge „[...] Frauen nicht nur ‚mitzumeinen‘ und ‚einzuschließen‘, sondern ausdrücklich mit weiblichen Personenbezeichnungen zu benennen sind.“ (Sprachräume 2: 6)

Im Anschluss daran werden verschiedene Möglichkeiten des Splittings vorgestellt, Vor- und Nachteile der jeweiligen Form werden kritisch erläutert. So liegen die Tücken der Doppelform (Arbeiter/Arbeiterin) in der Ableitung der weiblichen Bezeichnung von der männlichen – die sprachliche Asymmetrie wird fortgeführt. Bestehen hingegen weibliche Begriffe ohne männliches Pendant, so sind diese meist mit Stereotypen verbunden und/oder negativ besetzt (Beispiel: Putzfrau) (vgl. Sprachräume 2: 7ff).

⁶³ Die Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Kommunikationsmustern geschieht v. a. in folgenden Kapiteln:

- Sprachräume 3: Sprachraum 8 „Kommunikation. Männer und Frauen im Gespräch“. S. 114-119.
- Klar_Deutsch 6: Kapitel 2.2.1 „Sprache der Männer, Sprache der Frauen – die unterschiedliche Kommunikation“. S. 19-23.
- Ansprechend Deutsch 1, Sprachbuch: Kapitel 3 „Botschaften“

Einen Schrägstrich innerhalb des Wortes (Arbeiter/in) kommt hingegen einer „Sparvariante“ gleich, durch welche Frauen kaum sichtbar werden. Das Binnen-I kämpft mit dem Vorwurf, schlichtweg falsch zu sein, da es weder den Regeln der alten noch der neuen Rechtschreibung entspricht. Ein weiterer Nachteil dieser Schreibweise ergibt sich daraus, dass das Binnen-I in gesprochener Sprache zu einer Feminisierung der Sprache führt, da die männliche Form nicht mehr hörbar ist. Dies widerspricht dem Grundgedanken des „Splitting“, beide Geschlechter sichtbar zu machen. An dieser Stelle weisen die Schulbuchautoren auf eine häufig inkonsequente Umsetzung des Sichtbarmachens von Frauen hin: „In vielen Texten würden zwar positiv besetzte Personenbezeichnungen mit Binnen-I geschrieben (LehrerIn, SchülerIn, DemonstrantIn), nicht aber negative wie DiebIn oder TerroristIn.“ (Sprachräume 2: 7)

Ungenau werden die beiden Autoren der Sprachräume-Reihe bei der Vorstellung der „Gender Gap“ Schreibweise. Bei dieser wird ein Unterstrich bzw. ein Sternchen als Platzhalter eingefügt, bspw. Schüler_innen oder Schüler*innen. Die Schulbuchautoren nennen diese Schreibweise eine „ganz neue Methode“ (Sprachräume 2: 8) und verorten sie im Informatikbereich, in welchem das Sternchen als Platzhalter erfunden wurde. Unbeantwortet bleibt die Frage, für was Unterstrich oder Sternchen den Platz freihalten sollen. Der Vollständigkeit halber sollte an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die „Gender Gap“-Schreibweise ursprünglich aus der Queer Theory stammt und mit ihr auf Geschlechteridentitäten jenseits der hegemonialen Zweigeschlechtlichkeit verwiesen wird. Die Platzhalter stehen somit für soziale Geschlechterrollen, für Transgender, Intersexuelle etc. jenseits von „Mann-Frau“.⁶⁴

Abgesehen von dieser Ungenauigkeit bezüglich des „Gender Gaps“ wirkt das Kapitel gut durchdacht, den informativen Erläuterungen zu Gender-Splitting und den verschiedenen Schreibweisen folgen Übungen, in denen Schüler_innen ihren eigenen Umgang mit geschlechtergerechter Sprache auf die Probe stellen können. Zur Diskussion gestellt werden mehrere Zeitungsannoncen, in denen unterschiedliche Schreibweisen zur

64 Für nähere Informationen siehe:

HERRMANN, Steffen Kitty (aka S_he): Performing the Gap – Queere Gestalten und geschlechtliche Aneignung. Erschienen in: Arranca! Nr. 28, November 2003. Berlin: Schwarze Risse. S. 22-26. Online abrufbar unter: <http://arranca.org/ausgabe/28/performing-the-gap> [14.12.2013]

HAUSBICHLER, Beate: Raum für _! Erschienen in: dieStandard. 26.10.2008. Online abrufbar unter: <http://diestandard.at/1224776349439/GenderSprache-Raum-fuer-> [14.12.2013]

Anwendung kommen. Damit wird ein anschauliches Praxisbeispiel mit Anknüpfungspunkten an die Lebenswelt der Schüler_innen gegeben. Möglicherweise fallen ihnen beim Zeitungslesen zukünftig verschiedene Gender Schreibweisen und Formulierungen auf, so dass sie sich im Alltag mit Sprache, Geschlecht und sozial konstruierten Rollen und Stereotypen beschäftigen. Gefördert wird eigenständiges (Weiter-) Denken auch dadurch, dass die verschiedenen Schreibweisen nebeneinander diskutiert werden, ohne eine besonders hervorzuheben oder gar zu empfehlen. Im Gegenteil, die Schüler_innen sind dazu angehalten, sich ihre eigene Meinung zu bilden und ihren individuellen Weg für den Umgang mit geschlechtersensibler Sprache zu finden. So findet man etwa folgende Übungsanleitung: „Versuchen Sie in den folgenden Beispielen bei ‚Bedarf‘ sprachliche Ausgewogenheit herzustellen. Begründen sie Ihre Entscheidung, wenn Sie ein Beispiel unverändert lassen beziehungsweise kein Gender Splitting anwenden wollen.“ (Sprachräume 2: 10) Diese Aufgabe verdeutlicht die Notwendigkeit bewusst getroffener Entscheidungen und die argumentative Begründung dieser. Dies, obwohl sich Sprache im Wandel befindet und es im Moment noch kein Richtig oder Falsch gibt, wie die kontroversen Leserbriefe und Satiren zum Thema zeigen, welche das Kapitel „Männersprache – Frauensprache“ abschließen. Auch diese dienen der Sensibilisierung der Schüler_innen und der Schärfung von pro und kontra Argumentationslinien, lautet die allerletzte Arbeitsaufgabe des Kapitels doch folgendermaßen: „Schreiben Sie einen Leserbrief zum Gender Splitting!“

Dem gegenübergestellt werden soll nun die Reihe „Klar_Deutsch“, welche im Vergleich deutlich schlechter abschneidet. Dies zeigt sich nicht nur in Bezug auf die Sprachreflexion, sondern bereits in der Verwendung der geschlechtergerechten Sprache. Die Schulbuchautorinnen entschieden sich für die Variante mit Schrägstrich: „Die Aufgabe der Rhetorik ist es, die ZuhörerIn / den Zuhörer von einem bestimmten Standpunkt zu überzeugen [...]“ (Klar_Deutsch 5: 9) Diese Schreibweise wird jedoch nicht konsequent durchgezogen. An einer Stelle werden beispielsweise Hochsprache, Umgangssprache, Fachsprachen, Dialekte, Soziolekte etc. behandelt. Eine Fachsprache verwenden „Ärzte, Techniker, Juristen, Jäger, Seeleute [...]“ (Klar_Deutsch 5: 26) Unbeantwortet bleibt die Frage, welche Sprache Ärztinnen, Technikerinnen, Juristinnen oder Jägerinnen sprechen?

Im Kapitel „Wir üben mit der Sprache Macht aus“ werden zwar Gewalt, Befehl, Unterdrückung, Drohung etc. behandelt, nicht aber sprachlich festgeschriebene Geschlechterhierarchien. Eine Übung am Ende des Kapitels läuft Gefahr, ins Gegenteil gekehrt zu werden. Diskutiert werden soll hier ein Werbespot, der vor einiger Zeit Fernsehen lief:

„Der Bankangestellte fragt eine hübsche, gut angezogene und gepflegte junge Frau: ‚Was machen Sie beruflich?‘ Auf diese Frage kann man unterschiedlich antworten:

- Ich bin nur Hausfrau, aber ich habe wirklich viel zu tun!
- Ich arbeite in der Kommunikationsbranche und im Organisationsmanagement, außerdem gehören Nachwuchsförderung, Mitarbeitermotivation und Rechtsprechung zu meinen Aufgaben. Kurz gesagt, ich leite ein sehr erfolgreiches kleines Familienunternehmen.“ (Klar_Deutsch 5: 22)

Der Diskussionsauftrag beschränkt sich auf die „Veränderbarkeit von Botschaften“, womit die im Werbespot angedeuteten Geschlechterstereotype unreflektiert bleiben. Dabei bietet sich dieser Werbespot an, die negative Besetzung des weiblichen Begriffes „Hausfrau“ zu diskutieren (zu dem es lange Zeit kein männliches Pendant wie „Hausmann“ gab). Die positive Wirkung der zweiten Antwort ergibt sich erst durch Verwendung von Begriffen aus der Ökonomie, z.B. „Branche“, „Management“, „Förderung“ etc. Positiv besetzt sind diese Begriffe unter anderem deshalb, weil sie aus dem männlich besetzten Bereich der Produktion stammen und nicht aus der weiblichen Reproduktionssphäre.⁶⁵

Bedauerlicherweise wird in „Klar_Deutsch 5“ nicht auf die Existenz von dualistischen Geschlechtsmetaphern verwiesen. Ohne lenkendes Eingreifen durch die Lehrkräfte, ist die

65 Dem Sprachgebrauch ist häufig eine dualistische Geschlechtsordnung inhärent. Diese ergibt sich durch die gängige Polarisierung von Mann und Frau und ihren jeweiligen Zuschreibungen, was zu dualistischen Geschlechtsmetaphern führt:

„Mann	Frau
Kultur	Natur
Geist	Körper
Vernunft	Gefühl
Produktion	Reproduktion
Arbeit	Haushalt
Öffentlichkeit	Privatheit
Subjekt	Objekt

Die Begriffe definieren sich erstens in ihrer Gegenüberstellung wechselseitig. Zweitens definieren die Begriffe in einer Kolonne einander. Mit der Oppositionsbildung der Begriffe geht drittens eine Hierarchisierung einher.“ (MOSER 2005: 110)

Gefahr groß, dass Geschlechterstereotype nicht nur nicht aufgebrochen, sondern gar verfestigt werden.

Dieser unvorsichtige Umgang mit Sprache und Geschlechterverhältnissen wird im Folgeband, in „Klar_Deutsch 6“, wiederholt. Wiederum ist es das Kapitel 2, welches sich der Sprache widmet (vgl. Klar_Deutsch 6: 16-69). Unter Punkt 2.2 „Was man mit Worten bewirken kann“ ist der Unterpunkt „Sprache der Männer, Sprache der Frauen – die unterschiedliche Kommunikation“ (Klar_Deutsch 6: 19) eingearbeitet. Doch im Unterschied zu „Sprachräume 2“ werden Aspekte des gendersensiblen Sprachgebrauchs nur marginal behandelt. Der Fokus liegt auf geschlechtsspezifische Kommunikationsstile, die ursächlich für zahlreiche Missverständnisse zwischen Männern und Frauen sein sollen. Als Diskussionsgrundlage dient ein einseitiges Interview mit dem Kommunikationsforscher Helmut Ebert, erschienen im Jahr 2006 in der Süddeutschen Zeitung.⁶⁶ Ebert präsentiert in diesem Interview seine Forschungsergebnisse, denen zufolge sich die Geschlechter im Sprachstil unterscheiden. Ebert betont die soziale Komponente:

„Aber wir wollen nicht den Eindruck verfestigen, alles sei eine Sache des Geschlechts. Es geht um Muster, die sich auch am Geschlecht festmachen lassen, obwohl das Geschlecht nicht die Ursache ist, sondern die Sozialisation, die Erziehung und die Kultur, die z. B. die Organisation der Arbeit seit ewigen Zeiten am Geschlecht festgemacht hat. Dadurch wurde eine „Grenze“ zwischen den Geschlechtern gezogen, die kulturell rigider ist, als es die Natur jemals vorgesehen hat.“ (EBERT in Klar_Deutsch 6: 20)

Dieser Verweis auf die soziale Konstruktion von Geschlecht wird in weiterer Folge von den Schulbuchautorinnen ignoriert, argumentieren diese doch auf der nächsten Seite folgendermaßen: „Warum wir einander oft missverstehen. Zum großen Teil ist unsere **Biologie** dafür verantwortlich, dass Frauen und Männer unterschiedliche Sprachmuster entwickelt haben.“ (Klar_Deutsch 6: 21; Herv. i.O.) Zwar wird angelerntem Verhalten „keine unbedeutende Rolle“ (Klar_Deutsch 6: 21) zugestanden, doch anstatt diesen Punkt näher auszuführen, wird mit typischen Frauen- und Männersprachstilen gekontert. Die Typisierung der Sprachstile ist nicht nur dichotomisierend, sondern auch naturalisierend. Frauen haben demnach einen **bindungsorientierten** Sprachstil, sie treffen **bedürfnisbezogene** Aussagen, um sich zu **rechtfertigen, verniedlichen** sie ihre Aussagen

⁶⁶ Vgl. LODE, Silke: War doch nur ein Vorschlag, kein Auftrag. Männersprache, Frauensprache. Interview mit Helmut Ebert. Erschienen in: Süddeutsche Zeitung. 27.04.2006.

oder **schwächen** diese **ab** (vgl. Klar_Deutsch 6: 21f; Herv. i.O.). Die Autorinnen meinen weiter: „Diese **sprachliche Indirektheit** bedeutet aber nicht, dass sich Frauen den Männern absolut unterwerfen. Man kann auch ein Zeichen von Macht darin sehen, dass sie so Forderungen erfüllt bekommen, ohne sie ausgesprochen zu haben.“ (Klar_Deutsch 6: 22; Herv. i.O.) Kritischen Leser_innen dieses Textes stellt sich die Frage, ob Frauen sich den Männern zwar nicht „absolut unterwerfen“, relativ gesehen aber doch?

Lobende Worte für Frauen haben die Autorinnen bezüglich des Wortschatzes, dieser soll bei Frauen größer sein als bei Männern. Generell verwenden Männer eine **statusorientierte** Sprache, sie **wollen Widerstand** hervorrufen und einen **verbalen Kampf** provozieren. Schließlich geht es ihnen um **Machtgewinn**. Auch wenn Männer Fragen stellen geht es ihnen um Gewinn – um **reinen Informationsgewinn**, im Unterschied zu Frauen und ihrem indirektem Sprachstil, welcher häufig rhetorische Elemente beinhaltet (vgl. Klar_Deutsch 6: 22; Herv. i.O.). Die Abhandlung endet schließlich mit einer Schilderung des geschlechtsspezifischen Diskussionsverhaltens, beispielsweise gilt den Autorinnen zufolge der Satz: „Frauen lassen sich öfter als Männer unterbrechen.“ (Klar_Deutsch 6: 22)

Die genannten Beispiele zeigen eine gefährliche Argumentationslinie der Schulbuchautorinnen. Dadurch, dass sie die soziale Konstruktion von Geschlecht nur in einem Nebensatz erwähnen, erscheinen auch geschlechtsspezifische Kommunikationsstile als natürlich gegeben und damit als unveränderlich. Dass Frauen dabei als schwächer und den Männern als unterwürfig dargestellt werden, ist sexistisch. In der Zusammenfassung, in welche wichtige Fakten zum Kapitel „Sprache der Männer – Sprache der Frauen“ festgehalten werden, weichen die Autorinnen leicht von ihrer Argumentationslinie ab. Die Zusammenfassung beginnt zwar mit dem Satz „Die moderne Forschung geht davon aus, dass Frauen und Männer in der Regel unterschiedliche verbale Ausdrucksformen verwenden [...]“ (Klar_Deutsch 6: 23), der Vollständigkeit halber wird jedoch auch auf „Gender Mainstreaming“, als einer Strategie für die Behandlung der Frage nach der Gleichstellung von Männern und Frauen, hingewiesen. Hier wird auf den Unterschied zwischen biologischem und sozialen Geschlecht aufmerksam gemacht sowie auf die Erkenntnis, „[...] dass es keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt.“ (Klar_Deutsch 6: 23) Schließlich folgt noch ein drei Zeilen langer Absatz über die „verbale

geschlechtsspezifische Trennung“, wie dem Binnen-I. Eine ausführliche Auseinandersetzung damit, ein Aufzeigen von Für und Wider ist jedoch nicht gegeben. Insgesamt betrachtet werden polarisierende Unterschiede zwischen Männern und Frauen in „Klar_Deutsch 6“ nicht aufgebrochen, sondern sogar gefestigt. Aus einer gendersensiblen Perspektive heraus kann dieses Kapitel nicht als gelungen bezeichnet werden.

Als Gegenbeispiel für die Behandlung geschlechtsspezifischer Kommunikationsstile kann erneut die Reihe „Sprachräume“ herangezogen werden. Die Schulbuchautoren widmen sich diesem Thema unter dem Titel „Männer und Frauen im Gespräch“ (vgl. Sprachräume 3: 117f). Im Vordergrund gerückt werden hier gesellschaftliche Zuschreibungen und Erwartungen, wie rollenkonformes Verhalten:

„Es ist für eine Frau nicht erlaubt, so zu reden wie ein Mann, z.B. so oft zu unterbrechen, sich so zu produzieren, die gleichen Techniken anzuwenden, wie Männer das tun, das wäre nicht erlaubt. Es gibt nur die Möglichkeit: entweder sich anzupassen, so zu reden, wie's von Frauen erwartet wird, dann hat frau nur sehr wenig bzw. kaum etwas zu sagen und wird massiv unterdrückt, oder sich nicht anzupassen, dann kommt frau nie mehr zu Wort.“ (TRÖMEL-PÖTZ in Sprachräume 3: 117)⁶⁷

Im Anschluss daran wird „typisches“ Gesprächsverhalten, ähnlich wie in „Klar_Deutsch 6“, stichwortartig gelistet. Dabei ist das Wort „typisch“ stets durch Anführungszeichen gekennzeichnet – eine Warnung vor vorschnellen Schlüssen und naturalisierenden Zuschreibungen. In diese Richtung zielt auch die angeschlossene Übung „Unterschiedliche Gesprächshaltungen beobachten und erkennen“:

„Überprüfen Sie, ob sich die oben zitierten Unterschiede in Verhalten und Ausdrucksweise von Frauen und Männern im Gespräch bestätigen lassen. Teilen Sie dazu die Klasse in zwei Gruppen eine (größere) ‚gemischte‘ Gesprächsgruppe und eine Beobachtungsgruppe. Arrangieren Sie dazu als Gesprächssituation eine Diskussion in der Klasse über die Klischees und Vorurteile, die sich im nebenstehenden Cartoon zeigen!“ (Sprachräume 3: 118)

Auf dem angesprochenen Cartoon ist eine Massenkarambolage zu sehen, darunter ist zu lesen: „Neulich auf dem Parkplatz des ‚Internationalen Frauenkongresses‘.“ (Sprachräume 3: 118) Diese interaktive Diskussionsübung regt nicht nur zum Nachdenken über gesellschaftliche Rollenerwartungen an, sondern fordert die Schüler_innen zusätzlich auf, sich ihrer eigenen, oft unbewusst wirksamen Sprechmuster gewahr zu werden. Im

⁶⁷ Das Zitat stammt aus: TRÖMEL-PÖTZ, Senta (1999): Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen. Frankfurt am Main: Fischer.

Unterschied zur Reihe „Klar_Deutsch“, wird somit einer Verfestigung naturalisierender Geschlechtszuschreibungen vorgebeugt und zu deren Überwindung beigetragen.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass in der Reihe „Klar_Deutsch“ zwar das Verhältnis zwischen Sprache, Kommunikation und Geschlecht ungünstig aufgearbeitet ist, nicht jedoch Gender- und Frauenfragen an sich. Hinsichtlich der Frage nach Frauen in der Literaturgeschichte nimmt die Reihe „Klar_Deutsch“ gar eine Vorreiterrolle ein. Im Kapitel „Sprache und Literatur“ findet man den Unterpunkt „Die Frauenfrage – damals wie heute aktuell“ (vgl. Klar_Deutsch 6: 172). Es wird auf die Rolle der Frauen in der mittelalterlichen Gesellschaft eingegangen und darauf verwiesen, dass nur die adelige Frau gut versorgt und selbst diese als dem Mann unterlegen betrachtet wurde. So huldigten die Minnesänger zwar die Frauen, denen war es jedoch verboten, selbst das Wort zu ergreifen oder gar zu schreiben: „Von der intelligenten Frau wurde erwartet, dass sie ihre Bildung verbarg.“ (Klar_Deutsch 6: 172) Mit diesem Kapitel reagieren die Schulbuchautorinnen darauf, dass Frauen über Jahrhunderte hinweg lediglich als Motiv in Epik und Lyrik in Erscheinung treten, nicht jedoch als Akteurinnen. Dieser Umstand wird in den anderen beiden Schulbuchreihen ignoriert. So eröffnen die Autoren der „Sprachräume“ das Kapitel „Grundbegriffe aus der Dichterwerkstatt“ zwar mit der Frage „Wieso reimen Dichterinnen und Dichter?“ – führen im Anschluss daran aber nur Beispiele *männlicher* Dichter an (vgl. Sprachräume 1: 177ff). Werke von Dichterinnen tauchen erst in der Gegenwartsliteratur auf.⁶⁸ Der Frage, warum Autorinnen erst seit der jüngeren Vergangenheit in Erscheinung treten, wird in der Reihe „Sprachräume“ nicht auf den Grund gegangen. Im Gegenteil, die Verwendung der weiblichen und der männlichen Form („Dichterinnen und Dichter“) im Titel, verschleiert historisch gewachsene Geschlechterhierarchien. Um diese dezidiert sichtbar zu machen, wären zusätzliche Informationen zur marginalisierten Rolle der Frau, ähnlich der Reihe „Klar_Deutsch“, wünschenswert.

⁶⁸ U.a. werden Werke von Christine Nöstlinger (* 1936), Bettina Wegner (*1947) und von Andrea Sailer (*1972) vorgestellt (vgl. Sprachräume 1: 121f).

8.6 Zusammenfassung

Die Analyse zeigt, dass Globales Lernen in den Büchern für den Deutschunterricht in der AHS-Oberstufe und der BHS vorhanden ist. Das vorhandene Potenzial wird in den untersuchten Schulbuchreihen in unterschiedlichem Ausmaß genutzt, so sind die Reihen „Sprachräume“ und „Ansprechend Deutsch“ häufiger mit Globalem Lernen in Einklang zu bringen, als die Reihe „Klar_Deutsch“. An dieser Stelle sei daran erinnert, dass „Klar_Deutsch“ lediglich aus drei Bänden besteht, währenddessen die „Sprachräume“ über die Bände 1-3, den Band „Maturatraining“ sowie einen zusätzlichen Rechtschreib- und Grammatikband verfügen. Der Vertiefung von Inhalten wird hier deutlich mehr Raum geboten, dank der höheren Gesamtseitenanzahl kann auch das Themenspektrum erweitert werden. Die Reihe „Ansprechend Deutsch“ führt ebenfalls einen gesonderten Grammatik- und Orthographieband, was sich positiv auf die inhaltliche Tiefe der Sprachbücher auswirkt. Im Vergleich weist die Reihe „Klar_Deutsch“ eine geringere Gesamtseitenanzahl auf und dadurch, dass umfassende Rechtschreib- und Grammatikeinheiten in die Sprachbücher integriert sind, steht der Behandlung von Inhalten nur begrenzter Raum zur Verfügung. Dies schränkt in weiterer Folge die Möglichkeiten Globalen Lernens ein.

Trotz der Unterschiede zwischen den einzelnen Schulbüchern sind gewisse Tendenzen identifizierbar, die nun zusammengefasst werden. Im Anschluss daran erfolgt die überblicksartige Beantwortung der unter Punkt 7.5.4 gelisteten Fragen, die im Zuge der Fein- bzw. Textanalyse an die Schulbuchsequenzen gestellt wurden und in der vorhergegangenen Darstellung der Analyseergebnisse bereits implizit beantwortet wurden.

8.6.1 Zusammenfassung der einzelnen Kompetenzbereiche

Die **mündliche Kompetenz** wird in den Schulbüchern unter anderem durch den Einsatz von Rollenspielen gestärkt. Dies ist insofern positiv zu bewerten, als dass derartige Übungen der Mehrperspektivität und dem Perspektivenwechsel dienen, im Falle von Streitgesprächen wird zudem die Konfliktlösungskompetenz gestärkt. Der Umstand, dass die vorhandenen Rollenspiele Geschehnisse und Konflikte im sozialen Nahraum thematisieren, ermöglicht einerseits ein Anknüpfen an die Lebenswelt der Schüler_innen,

verhindert andererseits jedoch die Berücksichtigung einer globalen Perspektive und ist deshalb mit Vorsicht zu betrachten.

Hinsichtlich der **schriftlichen Kompetenz** wird in allen drei Schulbuchreihen mit Schreibübungen gearbeitet, die in besonderem Maße eigenständiges, kritisches Denken erfordern und die Argumentationskompetenz stärken. Themen, über die geschrieben werden soll, sind von gesellschaftlicher Relevanz und streifen nicht selten Inhalte Globalen Lernens. So stellt die Reihe „Ansprechend Deutsch“ mit dem Themenpool „Zukunft“ den Fortschrittsgedanken in Frage, verhandelt das *Wohin* der Entwicklung neu und integriert damit ein zentrales Anliegen Globalen Lernens in den Schreibunterricht.

Textkompetenz und **literarische Bildung** eröffnen ein ganzes Spektrum an Anknüpfungsmöglichkeiten Globalen Lernens. Im Zuge der Bearbeitung von Sachtexten, werden globale Umweltprobleme, internationale Migrations- und Wirtschaftsfragen, die Schere zwischen Reich und Arm etc. zum Gegenstand des Deutschunterrichts gemacht. In diesem Zusammenhang müssen die Schüler_innen Wissen aus anderen Schulfächern einfließen lassen, vernetzendes Denken wird notwendig. Im Zusammenhang mit Dramatik und Lyrik werden in den Deutschbüchern Werte des gesellschaftlichen Zusammenlebens diskutiert und das Verantwortungsbewusstsein eines_einer jeden eingefordert. Die Schulbuchreihen setzen dabei unterschiedliche Akzente: während „Ansprechend Deutsch“ im Zuge der Textgattung „Drama“ wirtschaftliche Dogmen angreift, verbindet „Klar_Deutsch“ lyrische Texte mit politischer Bildung. Epische Texte ermöglichen Einblicke in fremde Lebenswelten und tragen zu emotionaler Bildung bei. Zahlreiche Texte stellen das Migrationsgeschehen in den Mittelpunkt, thematisieren Erfahrungen des Fremdseins und fordern gesellschaftliche Akzeptanz von Heterogenität ein. Festzuhalten ist, dass literarische Texte sich im Referenzrahmen bürgerlicher Kultur bewegen, so werden ausschließlich abendländische Theaterformen behandelt und nur Texte von österreichischen und deutschsprachigen Autor_innen vorgestellt. Der Lehrplananforderung, den Schüler_innen „[...] Zugänge zu ästhetischen Texten [...] unterschiedlicher Kulturen zu bieten“ (BMUKK 2004: Lehrplan der AHS-Oberstufe, Deutsch, Didaktische Grundsätze) wird marginal Folge geleistet. Wichtiger erscheint der Auftrag, den Schwerpunkt „[...] auf die Begegnung mit deutschsprachiger unter besonderer Berücksichtigung der österreichischen Literatur zu legen.“ (BMUKK 2004:

Lehrplan der AHS-Oberstufe, Deutsch, Didaktische Grundsätze) Mit der Konzentration auf deutschsprachige Literatur, werden Schriftsteller_innen mit Migrationshintergrund, die in ihrer Muttersprache schreiben und mittlerweile selbstständiger Bestandteil der österreichischen Literaturlandschaft sein sollten, unsichtbar gemacht.

Ähnliches lässt sich hinsichtlich der **Medienkompetenz** – speziell hinsichtlich Neuer Medien – beobachten. Weltweite Interdependenzen und globale Zusammenhänge spielen in den Schulbüchern keine Rolle, wichtiger sind die Auswirkungen Neuer Medien auf die *deutsche* Sprache. An Globales Lernen kann mit dieser Schwerpunktsetzung kaum angeschlossen werden. Leichter ermöglicht wird dies in Bezug auf Berichterstattung und Werbung. Hier wird den Schüler_innen ein hoher Grad an Urteilsfähigkeit abverlangt, mediale Diskurse sollen verfolgt und im Kontext von Gesellschaft und Politik verortet werden.

Schließlich dient die **Sprachbetrachtung** der Reflexion von in der Sprache festgeschriebenen Machthierarchien, der Thematisierung von Migration Fremd- und Mehrsprachigkeit sowie des Geschlechterverhältnisses. Gewalt durch Sprache wird ebenso aufgegriffen, wie die Frage nach „Political Correctness“ und der eigenen Verantwortung des subjektiven Sprechens. Auf globaler Ebene werden die internationale Homogenisierung und das damit einhergehende Sprachensterben thematisiert. Damit birgt der Kompetenzbereich der Sprachbetrachtung Potenzial für Globales Lernen.

8.6.2 Zusammenfassende Beantwortung der Fragen für die Fein- bzw. Textanalyse

Ziel der Fein- bzw. Textanalyse nach Markom und Weinhäupl ist das Herausstreichen von Sinnzusammenhängen, dementsprechend wurden in der vorliegenden Arbeit Fragen formuliert, welche das *Wie* in den Vordergrund rücken (siehe Punkt 7.5.4). Daneben galt es zu eruieren, welche Schlüsselfragen der Gegenwart vorrangig aufgegriffen werden sowie ob offenes Potenzial vorhanden ist. Diese Leitfragen bestimmten die Untersuchung maßgeblich und dementsprechend spiegeln sich die Antworten in den Ergebnisse bezüglich der Kompetenzbereiche wider. An dieser Stelle soll jedoch die Gelegenheit genutzt und einige zentrale Fragen explizit beantwortet werden: Wie werden Bezüge Globalen Lernens hergestellt? Welche Schlüsselfragen der Gesellschaft werden

aufgegriffen bzw. welche Themen werden bevorzugt behandelt? Welche Beiträge werden in globaler Dimension betrachtet? Wie wird der gesellschaftlichen Heterogenität Rechnung getragen? Welche Kompetenzen Globalen Lernens werden gefördert? Wo liegt Potenzial brach?

Die Frage, wie **Bezüge zu Inhalten Globalen Lernens** hergestellt werden, lässt sich dahingehend beantworten, als dass dies sowohl mittels Beispiel- und Übungstexten, mittels Diskussionsübungen bzw. Rollenspielen als auch mittels Schreibübungen geschieht. Die Thematisierung von **Schlüsselfragen** unserer Gesellschaft wird über Texte literarischer wie sachlicher Natur gesucht. Dabei ist eine Konzentration auf die **Themen** Umwelt, Armut, Migration sowie Geschlechtergerechtigkeit feststellbar. In weiterer Folge werden Gerechtigkeit im Allgemeinen, Solidarität, Diskriminierung, Stereotype und Vorurteile sowie Mobilität und Umweltschutz diskutiert.

Die in den Deutschbüchern behandelten Themen werden jedoch nur zum Teil in ihrer **globalen Dimension** erfasst. Der Fokus liegt weitestgehend auf dem Lokalen, so stehen bei der Thematisierung von Migration die im Hier und Jetzt erfahrbaren Wirkungen im Vordergrund, während die dem Phänomen zugrundeliegenden Ursachen sowie globale Interdependenzen ausgeblendet bleiben. Kollektive Werte der Mitmenschlichkeit und Solidarität werden in erster Linie auf den sozialen Nahraum hin reflektiert (Diskussion der „Bettlerfrage“, (sprachlicher) Umgang mit Minderheiten und sozialen Randgruppen, Cyber Mobbing als Beispiel für den Umgang der Schüler_innen untereinander etc.). Sprache bzw. sprachliche Veränderungen werden zwar in Beziehung zu globalen Entwicklungen gesetzt (weltweites Sprachensterben, Weltsprache Englisch), im Vordergrund stehen jedoch deren Auswirkungen auf das Lokale: das Eindringen von Anglizismen in die deutsche Sprache, Sprachveränderungen aufgrund medialer Entwicklungen etc. Eine Ausnahme bildet das Thema Armut, hier wird auf die Lage der Menschen in sogenannten Entwicklungsländern aufmerksam gemacht: weltweite Hungerkrisen, internationaler Organhandel sowie das globale Gefälle zwischen Nord und Süd werden aufgegriffen. Ebenfalls eine globale Perspektive ist bezüglich des globalen Klimawandels identifizierbar. Hier werden zum Beispiel die Folgen des Massentourismus bzw. von Event- und Fernreisen thematisiert und Verweise auf den ökologischen Fußabdruck angebracht.

Der **Heterogenität der Gesellschaft** wird in den untersuchten Schulbüchern Rechnung getragen, indem entsprechende Themen, vor allem Multikulturalität und Mehrsprachigkeit, aufgegriffen werden. In weiterer Folge rücken Vorurteile und Stereotype ins Zentrum der Aufmerksamkeit, sie werden reflektiert und entkräftet. Im Zuge der Reflexion von Sprache wird diskriminierender Sprachgebrauch gegenüber gesellschaftlichen Randgruppen kritisiert. Tiefe Einblicke in die vielschichtige Gesellschaft werden mittels lyrischer und prosaischer Texte eröffnet, einige Phänomene (z.B. die Erfahrung des Fremdseins) werden aus pluralen Blickwinkeln heraus betrachtet und dienen der Horizonterweiterung. Sozioökonomische Unterschiede innerhalb der Gesellschaft werden mittels der Verbindung zwischen Literatur und Gesellschaftskritik bzw. politischer Bildung sichtbar (z.B. wenn der Klassenbegriff definiert werden soll). Diskussionen über politische Zensur von Texten oder über die Herrschaftsform der Demokratie streichen unterschiedliche ideologische Standpunkte hervor und verdeutlichen den ständigen Kampf um Hegemonie.

Durch die didaktische Aufarbeitung der Inhalte werden verschiedene **Kompetenzen Globalen Lernens** in den Deutschunterricht integriert. In Rollenspielen und Diskussionen werden Argumentationsfähigkeit, Konfliktlösungskompetenz und Perspektivenvielfalt gestärkt. Kritikfähigkeit, die Fähigkeit zu eigenständigem Denken und ein Bewusstsein für gesellschaftliche Diskurse sind jene Kompetenzen Globalen Lernens, die im Zuge von Medienanalysen und Schreibübungen gefördert werden.

Offenes Potenzial für Globales Lernen im Deutschunterricht konnte über alle Kompetenzbereiche hinweg identifiziert werden. Einige Ideen für eine effizientere Ausschöpfung wurden bereits genannt: es könnten mehr Beispiel- und Übungstexte zu Themen Globalen Lernens verwendet werden, literarische Texte nicht-deutschsprachiger Autor_innen würden den Blick in andere Lebensweisen eröffnen, die Thematisierung von jüngeren Theaterformen (z.B. Theater der Unterdrückten) würde den Blick auf Ermächtigungsstrategien lenken und Handlungsoptionen aufzeigen, die häufig eingesetzten Rollenspiele sollten inhaltlich besser auf Globales Lernen abgestimmt werden, Neue Medien könnten im Lichte weltweiter Demokratisierungsbewegungen und Überwachungsskandale betrachtet werden etc.

Nach der Analyse zeichnet sich ein positives Bild ab: Globales Lernen kommt in Deutschbüchern vor und daneben gibt es ein breites Spektrum an Anknüpfungsmöglichkeiten, was wiederum auf gesellschaftliches Interesse sowie auf eine breite Akzeptanz des Bildungskonzepts schließen lässt. Im folgenden Kapitel (Fazit und Ausblick) werden die vielversprechenden Analyseergebnisse nun einer kritischen Betrachtung unterzogen und im gesamtgesellschaftlichen Kontext bewertet.

9 Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurden Erkenntnisse aus Schulbuchforschung mit jenen der Strategieguppe Globales Lernen zusammengeführt. Wie in Kapitel 4 „Über das Schulbuch“ gezeigt wurde, fungieren Schulbücher als Spiegel von Staat und Gesellschaft. In ihrer Funktion als Steuerungsmedium im Unterricht prägen sie dessen Gestaltung wie Inhalte und wirken sich so nachhaltig auf die Bildung nachkommender Generationen aus. Folgerichtig legt die Strategieguppe Globales Lernen, in ihrem Plan für die Umsetzung der Maastrichter Schlusserklärung, den Schwerpunkt auf das formelle Bildungswesen und trifft Maßnahmen für die Überprüfung und Anpassung schulinterner Materialien (vgl. Kapitel 3.6).

Infolgedessen ist der Frage nachgegangen worden, inwiefern eine Verankerung Globalen Lernens in Schulbüchern überhaupt möglich ist. Die hierfür durchgeführte Analyse österreichischer Lehrpläne brachte ein erfreuliches Ergebnis zutage: Weltoffenheit, Akzeptanz von Multikulturalität und Mehrsprachigkeit sowie Solidarität mit den Schwachen und am Rande Stehenden werden gefordert. Die zunehmende Internationalisierung wird als Herausforderung anerkannt, der auf inhaltlicher wie didaktischer Ebene zu begegnen ist. Letzteres soll etwa mittels fächerübergreifendem Unterricht geschehen, wodurch vernetztes Denken der Schüler_innen forciert wird. Schulischer Unterricht ist zudem als Raum für Wertediskussion und für die Identitätsfindung von Kindern und Jugendlichen konzipiert (vgl. Kapitel 5.1).

Zentrales Anliegen der Diplomarbeit war schließlich die Durchführung einer qualitativen Querschnittsstudie zum Status Quo der Deutschbücher für die Sekundarstufe II. Untersucht wurden mit „Klar_Deutsch“, „Sprachräume“ sowie „Ansprechend Deutsch“ drei der meist verkauften und neuesten Schulbuchreihen Österreichs. Wie die Zusammenfassung der Ergebnisse zeigt, sind zahlreiche Überschneidungen mit Globalem Lernen feststellbar. Sowohl die Deutschbücher für die AHS-Oberstufe als auch für die BHS beinhalten eine Reihe von Anknüpfungspunkten. Insgesamt zeigt sich, dass die Fähigkeit zur persönlichen Urteilsbildung sowie jene zur Reflexion von Werthaltungen in besonderem Maße gefördert werden. Auf vernetztes Denken und das Wahrnehmen von komplexen Prozessen wird ebenso Wert gelegt, wie auf ein subjektives Verantwortungsbewusstsein für das gesellschaftliche Miteinander. Angeknüpft wird meist

unmittelbar an der Lebenswelt der Schüler_innen, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass diese dort abgeholt werden, wo sie sind und sie nicht emotional überfordert werden.

An dieser Stelle gilt es nun, die Bedeutung dieser Ergebnisse für das Globale Lernen in Österreich zu eruieren. Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Analyse und inwiefern können die Bemühungen der Strategiegruppe Globales Lernen durch die neuen Erkenntnisse optimiert werden?

Positiv zu bewerten ist, dass auch abseits des Faches Geographie und Wirtschaftskunde ein Interesse an globalen Sachverhalten besteht und sich dieses in den Deutschbüchern manifestiert. Auffallend ist allerdings, dass der Begriff Globales Lernen selbst keine Anwendung findet und dieses kritische Bildungskonzept auch nicht stringent umgesetzt wird: Die einzelnen Kompetenzbereiche enthalten lediglich *Elemente* Globalen Lernens, es ist jedoch kein einziges Kapitel durchgehend als *Lerneinheit* Globalen Lernens konzipiert. Entsprechende Inhalte kommen vereinzelt und zusammenhangslos vor – ein Aufgreifen und Vertiefen der Inhalte liegt im Ermessen der Lehrpersonen. Offen ist dabei die Frage, inwiefern dies geschieht, denn nur weil in den Schulbüchern Anknüpfungspunkte gegeben sind, müssen diese nicht zwingend als solche erkannt werden. Auf diesen Umstand deuten zum Beispiel die Ergebnisse der Basis-Studie Globales Lernen hin: Während in den Lehrplänen von wissenschaftlicher Seite wichtige Anknüpfungspunkte identifiziert werden, empfindet der Lehrkörper gerade die Lehrpläne als Hindernis für die Umsetzung Globalen Lernens im Unterricht (vgl. KOMMENT 2012: 21; HARTMEYER 2012: 100). In Reaktion auf dieses Ergebnis, führt die Südwind-Agentur gegenwärtig das Pilot-Projekt "Global Curriculum Project" durch, mit dem Ziel "[...] ausgewählte Schulen und LehrerInnen in den fünf Projektländern bei der Implementierung von Globalem Lernen in verschiedenen Unterrichtsfächern zu unterstützen. Dazu werden Lehrplankommentare verfasst, um die Verknüpfungsmöglichkeiten mit Globalem Lernen in den verschiedenen Unterrichtsfächern anhand von Beispielen zu illustrieren." (KOMMENT 2012: 21f.) Ähnliches ist in Bezug auf Schulbücher vorstellbar, da diese anzunehmender Weise vom Großteil der Lehrpersonen für die Unterrichtsplanung herangezogen werden. Eine entsprechende Untersuchung könnte klären, ob enthaltene Anknüpfungspunkte für Globales Lernen als

solche erkannt, aufgegriffen und ausgebaut werden oder nicht. Sollten sich hier Defizite herauskristallisieren, könnten - analog zu den Lehrplankommentaren - ergänzende Materialien für die Schulbücher bereitgestellt werden. Bereits jetzt kann in Fortbildungsseminaren für Lehrer_innen explizit auf die Möglichkeiten verwiesen werden, die sich aufgrund der Kompetenzorientierung im Deutschunterricht ergeben und sich in aktuellen Schulbüchern widerspiegeln. NGO's, die externes Lehrmaterial entwickeln, könnten sich ebenfalls darauf beziehen und Kompetenzen Globalen Lernens mit den Kompetenzbereichen im Deutschunterricht verknüpfen.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die vielversprechenden Ergebnisse der vorliegenden Schulbuchanalyse nicht überbewertet werden dürfen. Die Ressourcenorientierung in der Beantwortung der Forschungsfrage hat zwar zur Folge, dass vielfältige Anknüpfungspunkte und brach liegendes Potenzial identifiziert werden, bedingt aber auch, dass Globalem Lernen zuwiderlaufende Aspekte weitestgehend unbeachtet bleiben. Möglicherweise gibt es in den Schulbüchern innere Widersprüche und neben den Übungen und Texten, die Globales Lernen erfahrbar machen, auch solche, die gerade dies verhindern. Entsprechende Forschungsarbeiten seien hier angeregt.

Trotz der Ressourcenorientierung sind Defizite erkennbar. So wird die globale Dimension relativ selten thematisiert: weltumspannende Entwicklungsprozesse bleiben ausgeblendet, Mitgestaltungsmöglichkeiten – sofern aufgezeigt – sind auf den sozialen Nahraum beschränkt. Darüber hinaus werden kaum Räume für die Thematisierung von Unsicherheiten eröffnet, die zunehmende Kontingenz des Wissens wird nur marginal reflektiert. Dies wirft – zusammen dem Umstand, dass Inhalte Globalen Lernens lediglich vereinzelt vorkommen – die Frage auf, warum eine kongruente Umsetzung Globalen Lernens im Deutschunterricht (bisher) nicht möglich ist. Denkbare Gründe dafür lassen sich aus den Analyseergebnissen der vorliegenden Arbeit herleiten und sollen im Folgenden skizziert werden. Eine vollständige Beantwortung dieser Frage muss jedoch zukünftigen Untersuchungen überlassen werden, der Rahmen der Diplomarbeit reicht hierfür nicht aus.

Eine erste Hürde dürften die breiten Anforderungen verkörpern, die an den Schulunterricht gestellt werden. Nicht weniger als zwölf Unterrichtsprinzipien und 23 Bildungsanliegen sind laut BMUKK im Unterricht zu berücksichtigen (vgl.

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/index.xml>).⁶⁹

Einige dieser

Unterrichtsprinzipien, wie „entwicklungspolitische Bildung“, „interkulturelles Lernen“ oder „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“, sind problemlos mit Globalem Lernen in Einklang zu bringen. Bei anderen, wie z.B. der Verkehrserziehung, gestaltet sich das Einbringen einer globalen Perspektive schwieriger. Ähnlich verhält es sich mit den verschiedenen Bildungsanliegen, zu denen auch Globales Lernen gezählt wird (vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/index.xml>). Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen sollen alle möglichst gleichberechtigt berücksichtigt werden, weshalb sich Schulbuchautor_innen bei der Konzeption nicht ausschließlich an einem Prinzip bzw. Anliegen orientieren dürfen. Dieses breite Spektrum hat oft eine oberflächliche Thematisierung der heterogenen Anliegen zur Folge und knüpft an die Debatte an, was Schule heute leisten soll, kann und muss. Diese Debatte wird in der breiten Öffentlichkeit wie in pädagogischen Fachkreisen geführt. So vermisst z.B. der Journalist Kurt Scholz einen Grundkonsens über die Kernaufgaben der Schule:

„Immer häufiger finden sich Lehrerinnen und Lehrer mit Ansprüchen konfrontiert, die einander diametral widersprechen. Die Schule ähnelt damit mehr und mehr einem Kind, das am linken Ohr nach links und am rechten nach rechts gezogen wird und mit dem alle, die herumzerren, unzufrieden sind, weil es sich nicht bewegt.“ (SCHOLZ 2013)

Damit stimmt Scholz im Wesentlichen mit dem renommierten Erziehungswissenschaftler Volker Ladenthin der Universität Bonn überein, demzufolge Schule zu wenig leistet, „[...] wenn sie zu viel will. Wenn sie mehr leisten soll, muss sie weniger wollen.“ (LADENTHIN 2007: 227) Zu komplex sind die Anforderungen, die an die Schule gestellt werden:

„Der Schule werden immer neue Aufgaben zugeschrieben: Suchtprävention, Gewaltprävention, Abwehr des Rechtsradikalismus oder der Ausländerfeindlichkeit, die

⁶⁹ Die zwölf Unterrichtsprinzipien sind Entwicklungspolitische Bildungsarbeit, Erziehung zur Gleichstellung zwischen von Frauen und Männern, Europapolitische Bildungsarbeit, Gesundheitserziehung, Interkulturelles Lernen, Leseerziehung, Medienbildung, Politische Bildung, Sexualerziehung, Umweltbildung, Verkehrserziehung, Wirtschaftserziehung und Verbraucher_innenbildung (vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/index.xml> [14.12.2013]).

Folgende Bildungsanliegen werden vom BMUKK als wichtig erachtet: Begabungs- und Begabtenförderung, Berufsorientierung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), Bildungsstandards, Bildungsstandards in der Berufsbildung und kompetenzorientiertes Unterrichten, EU-Projekte im Rahmen des Programms Lebenslanges Lernen, Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt in Österreich, Frühzeitiger Schulabbruch - Early School Leaving - Drop-Out, Geistige Landesverteidigung, Gesundheitsbildung, Gleichstellung von Mädchen/Buben und Frauen/Männern, Globales Lernen, Leitfaden Hunde in der Schule, Leseförderung - Literacy, Mentoring an Schulen, Muttersprachlicher Unterricht in Österreich, Die neue Reifeprüfung, Oberstufe Neu, Peer-Mediation an österreichischen Schulen, Projektunterricht, Rechtschreibung, SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, Soziales Lernen, Verhaltensvereinbarungen (vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/index.xml> [14.12.2013]).

Ausrichtung der nächsten Generation auf Europa oder den globalen Markt. Zudem soll Schule zum Garant gesellschaftlicher Gerechtigkeit werden – und diese Anliegen scheinen für sich genommen berechtigt. Allerdings sind diese keine Aufgaben für die Schule.“ (LADENTHIN 2007: 227)

Ladenthin kommt zum Schluss: „Alles mag möglich sein – aber nicht in der Schule.“ (LADENTHIN 2007: 227)

Darüber hinaus birgt die Kompetenzorientierung – in der vorliegenden Arbeit bisher rein positiv bewertet – Schwierigkeiten für die Umsetzung Globalen Lernens im Deutschunterricht in sich. Während die Kompetenzorientierung in ihrer inhaltlichen Offenheit viele Themen Globalen Lernens integrieren kann, so verhindert die Konzeption der einzelnen Kompetenzen selbst die Entfaltung einer alternativen Didaktik: die Fokussierung auf Lese-, Text- und Schreibkompetenz bedingt eine Dominanz von Einzelarbeiten. Gruppenarbeiten und Projektunterricht werden nur in den seltensten Fällen empfohlen, am ehesten geschieht dies bezüglich der Redekompetenz. Schließlich ist das Fach Deutsch durch Frontalunterricht geprägt, z.B. gilt es einen festgeschriebenen Literaturkanon mit zahlreichen Daten und Fakten zu vermitteln. Paulo Freires Prinzip des Dialogs findet kaum Eingang, die Lehrenden treten als Expert_innen auf, die Schüler_innen als Empfänger_innen von Faktenwissen. Der Spielraum für ganzheitliche Unterrichtsmethoden ist begrenzt und Diskussionsräume für die Thematisierung von Unsicherheiten und Unwissenheit werden eliminiert.

Schließlich weisen die analysierten Schulbücher einen zwiespältigen Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt und Globalität auf. Einerseits sind Mehrsprachigkeit, Fremdsein, multikulturelles Zusammenleben etc. häufig aufgegriffene Themen, gleichzeitig werden nicht-deutschsprachige Autor_innen und außereuropäische Literatur- und Kunstformen ausgeblendet. Dies zeigt sich in der Reihe „Ansprechend Deutsch“, welche im Zuge der Textgattung „Dramatik“ das ökonomische System in Frage stellt, im Zuge dessen jedoch ausschließlich Theaterstücke österreichischer bzw. deutschsprachiger Dramaturg_innen behandelt. Wenn, wie in der Reihe „Sprachräume“, die Geschichte des Theaters erläutert und dessen Varianten aufgegriffen werden, so bleibt der Blick in europäischen Kontexten verhaftet: emanzipatorische Theaterformen aus anderen Weltregionen, wie das lateinamerikanische Theater der Unterdrückten, zählen nicht zum Bildungskanon. Ähnliches lässt sich bezüglich Kritikfähigkeit, Argumentationskompetenz,

Beobachtungsgabe, Urteilsfähigkeit sowie die Fähigkeit des Perspektivenwechsels beobachten. Über weite Strecken gefördert, bleiben diesbezügliche Übungen in einer innergesellschaftlichen Sphäre verhaftet, nach einer globalen Dimension sucht man vergeblich. Deutlich wird dies am Beispiel der Medienkompetenz: Cyber Mobbing unter Schüler_innen wird in allen drei Schulbuchreihen behandelt, ebenso die Auswirkungen des veränderten Kommunikationsverhaltens auf die deutsche Sprache. Globale Folgen neuer Informations- und Kommunikationstechnologien, ihr Potenzial für Demokratie und Mitspracherecht, aber auch Schattenseiten wie Überwachung und Kontrolle, werden hingegen in keinem einzigen Schulbuch angesprochen.

Es zeigt sich, dass über alle Kompetenzbereiche hinweg ein österreichischer Schwerpunkt gesetzt wird und tatsächlich ist die *Berücksichtigung österreichischer Verhältnisse* in den Schulbuchkriterien explizit festgehalten (vgl. DENSCHER 2008: 142). Diese Dominanz der österreichischen Verhältnisse verhindert die Verortung des schulischen Unterrichts in globalen Kontexten. Die Grenzen der österreichischen Gesellschaft, bzw. der österreichischen Nation, bilden die Grenzen des Deutschunterrichts. Das Konstrukt der Nation muss reproduziert werden, Literatur und Sprache als Identität stiftende Elemente nehmen dabei eine zentrale Funktion ein. Hierin liegt der Grund, warum ausschließlich österreichische bzw. deutschsprachige Literatur behandelt wird, warum Anglizismen ein Schreckgespenst sind und Mehrsprachigkeit mit Vorbehalt begegnet wird. Es gewinnt ein Aspekt an Bedeutung, der in der vorliegenden Arbeit bisher vernachlässigt wurde: das Spannungsverhältnis zwischen (national-)staatlicher Bildung und Globalem Lernen.

Historisch gesehen entwickelte sich die Idee eines öffentlichen Schulsystems parallel zur europäischen Idee des Nationalstaates. Obwohl die Institution Schule universal zur Anwendung kommt, variieren die im Unterricht behandelten Inhalte stark, sie sind aufs Engste mit dem Selbstverständnis der jeweiligen Nation verbunden. Neben expliziten Qualifikationen (Lesen, Schreiben, Rechnen), werden im System Schule implizite Qualifikationen, z.B. Pünktlichkeit, Ordnung, Fleiß etc. an die nachfolgende Generation weitergegeben. Ein „heimlicher Lehrplan“ wird wirksam, kulturell gefärbte Normen, Werte und Interpretationsmuster werden von den Schüler_innen eingeübt, Metaerzählungen werden tradiert. So wird eine Verbindung zwischen Vergangenheit,

Gegenwart und Zukunft hergestellt.⁷⁰ In diesem Prozess der Sicherung der Nation, werden individuelle, ökonomische, politische, sprachliche, kulturelle etc. Unterschiede zwischen den einzelnen Gesellschaftsmitgliedern negiert. Es erfolgt eine Fokussierung auf Gemeinsamkeiten, welche meist essentialisiert und naturalisiert werden. Zusammen mit Erzählungen über die Zeit bilden sie das Gerüst der nationalen Identität: „[...] deshalb die Betonung gemeinsamer Geschichte, Tradition, Werte et cetera oder auch derselben Rasse oder Ethnie, einer Gemeinsamkeit, die sich zudem immer auch durch Abgrenzung zu anderen Nationen definiert.“ (PUHL 2005: 246) Die nationale Selbstdefinition durch Abgrenzung birgt die akute Gefahr, in einen nationalistischen Rassismus zu verfallen. Eine einfache, effektive Methode ein starkes *Wir* zu konstruieren, ist die inner- und außergesellschaftliche Abwertung und Ausgrenzung des *Anderen* (vgl. PUHL 2005: 243-246, Herv. i.O.).

Überlegungen dieser Art führten in der Vergangenheit zu Vorschlägen radikaler Schulkritik, „[...] die in der Forderung nach einer *Abschaffung der Schule* und einer *Entschulung der Gesellschaft* zugespitzt werden kann.“ (LANG-WOJTASIK 2008: 143; Herv. i.O.)⁷¹ Auch aus Sicht des Globalen Lernens erscheint der Trend hin zur nationalen Identitätsbildung mittels Abgrenzung und Abwertung des Anderen als äußerst problematisch. Um den Anforderungen der globalen Gesellschaft gerecht zu werden, müsste sich das System Schule vom Orientierungsrahmen der homogenen Nation lösen und den Anschluss an die Weltgesellschaft suchen. Dies würde den Umgang mit steigender Komplexität, der Kontingenz von Wissen sowie der Auflösung bisheriger Raumreferenzen und Zeitdimensionen erfordern (vgl. LANG-WOJTASIK 2008: 161).

Ob dies gelingen kann, ist in Fachkreisen umstritten. Klaus Seitz beschäftigt sich mit der Transformation von Nationalstaaten, nationalen Identitäten und Bürgerschaften. Seine Überlegungen münden in einer Ablehnung staatlich organisierter Bildung:

⁷⁰ Ausführlich behandelt wird der Zusammenhang zwischen dem öffentlich Schulsystem und der Reproduktion des Nationalstaates in: LANG-WOJTASIK, Gregor (2008): *Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*. Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung. Weinheim und München: Juventa Verlag.

⁷¹ Kritik an der Institution Schule als Instrument der Herrschaftssicherung übten u.a. FREIRE 1970; ALTVATER/HUISKEN 1971; BOURDIEU/PASSERON 1971; Illich 1972, 1973 sowie BECK 1974.

„Die Frage ist, ob nicht in dem Maße, in dem die dominante Rolle des Nationalstaates als politische Gestaltungsmacht schwindet und transnationale politische Organisationsformen wie zivilgesellschaftliche Akteure an Bedeutung gewinnen, das Leitbild einer „national citizenship“ durch das Leitbild einer „global citizenship“ abgelöst werden müsste. Dies wäre allerdings nicht nur mit einer grundlegenden Revision der Bildungsziele- und Inhalte der nationalen Schule verbunden, sondern zwangsläufig auch mit der Entfaltung organisatorischer Alternativen jenseits der staatlichen Pflichtschule. Die Erziehung zum Weltbürger wird nicht in den Schulen des Nationalstaates erfolgen können.“ (SEITZ 2002 in STEINKELLNER 2011: 108; Herv. C.S.)

Seitz spricht sich in weiterer Folge für eine Dekonstruktion des Nationalstaates aus, speziell eine Trennung des demokratischen Rechtsstaats von der nationalen Identität sowie des pädagogischen Feldes von der nationalstaatlichen Planung erscheint ihm zentral. Er plädiert für eine Stärkung regionaler Bezüge bei gleichzeitiger Förderung weltbürgerlicher Identitäten sowie globaler Verantwortung über Grenzen und Gegensätze hinweg (vgl. STEINKELLNER 2011: 108f.).

Die Position Seitz', dass nationalstaatlicher Unterricht und Globales Lernen sich zwangsläufig ausschließen müssen, wird nur bedingt geteilt. Neda Forghani-Arani und Gregor Lang-Wojtasik argumentieren in die entgegengesetzte Richtung. In den Vordergrund rückt hier die Schule als jene Institution, deren zentrale Aufgabe es ist, die nachkommende Generation auf die Zukunft vorzubereiten. Hier kann Globales Lernen wertvolle Beiträge leisten:

„Es [Globales Lernen] umfasst, was die Schule leisten sollte, wenn sie sich die globale Dimension ihrer Aufgaben bewusst macht. Auch wenn es nicht nur an der Schule liegt, angesichts der globalen Gegebenheiten und Herausforderungen Verantwortung zu übernehmen, so spielt sie doch als gesellschaftliche Institution eine wichtige Rolle. Sie hat die Schülerinnen und Schüler auf das Leben unter den gegebenen globalen Bedingungen vorzubereiten.“ (FORGHANI-ARANI in HARTMEYER 2012: 92)

Die entscheidende Frage ist, „[...] welche Möglichkeiten die Schule anbieten kann, um mit den angedeuteten Herausforderungen in der Weltgesellschaft umzugehen.“ (LANG-WOJTASIK 2008: 175) Hier stellt Globales Lernen eine attraktive Alternative zu herkömmlichen Bildungsansätzen dar:

„Dabei scheint eine besondere Chance darin zu liegen, dass nicht nur die Reproduktion vorgegebener Antworten vorgesehen, sondern auch das Einüben des *Fragestellens* und eine damit einher gehende Methodik bedeutsam ist. Es ist davon auszugehen, dass damit die Komplexität von Informationen als *Einheit der Differenz von Wissen und Nichtwissen* exemplarisch durchdrungen und für das eigene Denken strukturiert werden kann. Die Schule scheint aufgrund ihrer thematischen Beschränkung in diesem Zusammenhang einen herausragenden Beitrag zum *Umgang mit Unsicherheiten* angesichts der zunehmend wahrnehmbarer Kontingenz anbieten zu können.“ (LANG-WOJTASIK 2008: 176f.; Herv. i.O.)

Aus dieser Position heraus wird Globales Lernen in der staatlich organisierten Schule denkbar und an die Stelle des Widerspruchs tritt ein Spannungsfeld, dessen Chancen wie Gefahren man sich bewusst sein muss.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit weisen ebenfalls auf dieses Spannungsfeld zwischen nationalstaatlicher Bildung einerseits und Globalem Lernen andererseits hin: obwohl zahlreiche Anknüpfungspunkte Globalen Lernens vorhanden sind, wird eine konsequente Umsetzung des Konzeptes durch einen nationalkulturellen Referenzrahmen verhindert. Die österreichische Strategiegruppe Globales Lernen ist sich dieses Spannungsfeldes durchaus bewusst und obwohl sie sich aufgrund der Aufnahme Globalen Lernens in das Portfolio des Unterrichtsministerium positive Effekte (das Erreichen einer zahlenmäßig großen Zielgruppe, leichtere Finanzierung und Umsetzung konkreter Projekte, etc.) erhofft, betont sie „[...] dass das Schulsystem den Anforderungen, welche durch das *Globale Lernen* gestellt werden, nur eingeschränkt Rechnung trägt.“ (HARTMEYER 2012: 99) Dieses Bewusstsein für das zwiespältige Verhältnis zwischen nationalstaatlicher Bildung und Globalem Lernen ist insofern wichtig, als dass der Kampf um das Terrain der allgemeinen Schulbildung noch nicht entschieden ist. Die fortschreitende Globalisierung und die damit einhergehende Transnationalisierung bedingen eine Erosion des Nationalstaates und damit auch eine Krise der nationalstaatlichen Bildung als Idee. Hier ergeben sich Möglichkeiten für neue Bildungskonzepte und damit für das Globale Lernen. Um Globales Lernen in seiner Zukunftsfähigkeit zu stärken, empfiehlt sich etwa die theoretische Anbindung Globalen Lernens an die Idee der kosmopolitischen Bildung, wie von Hans Göttel gefordert (siehe Kapitel 2.4).

Eine rein theoretische Reflexion des Verhältnisses zwischen nationalstaatlicher Bildung und alternativen Bildungsmodellen reicht jedoch nicht aus, um das bestehende Spannungsverhältnis zugunsten Globalen Lernens aufzulösen. Notwendig sind empirische Forschungen, die sich speziell mit dem österreichischen Kontext und seinen historisch gewachsenen Besonderheiten auseinandersetzen und die in weiterer Folge das Ergreifen situationsangepasster Maßnahmen auf struktureller, institutioneller sowie gesellschaftspolitischer Ebene ermöglichen.

10 Literatur

ALTVATER, Elmar/HUISKEN, Freerk (1971) (Hrsg.): Materialien zur Politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen: Politladen.

ARNDT, Susan; HORNSCHIEDT, Antje (2004): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag.

AUER, Miriam (2010): Globales Lernen. Neue Bildungserfahrung für Südtirols Jugend. Universität Wien: Diplomarbeit. Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung.

BATARILLO-HENSCHEN, Katharina (2012): Menschenrechtspädagogik. In: LANG-WOJATISK, Gregor; KLEMM, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster und Ulm: Klemm & Oelschläger. S. 178-181.

BECK, Johannes (1974): Lernen in der Klassenschule. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

BLASEIO, Beate (2004): Entwicklungstendenzen der Inhalte des Sachunterrichts. Eine Analyse von Lehrwerken von 1970 bis 2000. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

BMUKK (2004): Lehrplan der AHS-Oberstufe. Online abrufbar unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml [26.11.2013]

BMUKK (2004): Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik. Online abrufbar unter: <http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/de/download.asp?id=22&theme=Lehrpl%E4ne%3A+Kindergartenp%E4dagogik+und+Sozialp%E4dagogik> [26.11.2013]

BMUKK (2004): Lehrplan der Handelsakademie. Online abrufbar unter: <http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/de/download.asp?id=8&theme=Lehrpl%E4ne%3A+Kaufm%E4nnische+Schulen> [26.11.2013]

BMUKK (2004): Lehrplan für der Höheren Lehranstalt für Mode. Online abrufbar unter: <http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/de/download.asp?id=14&theme=Lehrpl%E4ne%3A+Mode> [26.11.2013]

BOURDIEU, Pierre/PASSERON, Jean Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchung zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett-Cotta.

BRANDENBERG, Verena (2006): Rechtliche und wirtschaftliche Aspekte des Verlegens von Schulbüchern – mit einer Fallstudie zum bayerischen Zulassungsverfahren. Alles Buch. Studien der Erlanger Buchwissenschaft XVIII. Erlangen: Erlanger Buchwissenschaft.

BRUNNER, Werner (2012): Werner Brunner im Gespräch mit Gustav Glöckler. In: BRUNNER, Werner; KERNSTOCK, Michael (Hrsg.): Das Schulbuch. Eine österreichische Erfolgsgeschichte. Wien: Echomedia Buchverlag. S. 54-57.

DENSCHER, Walter (2008): Vom k. k. Schulbücherverlag zur Schulbuchaktion Online. In: SEIBERT, Ernst; BLUMESBERGER, Susanne (Hrsg.): Kinderliteratur als kulturelles Gedächtnis. Beiträge zur historischen Schulbuch-, Kinder- und Jugendliteraturforschung I. Wien: Praesens Verlag. S. 131-148.

DÖRNER, Andreas; VOGT, Ludgera (1994): Literatursoziologie. Literatur, Gesellschaft, Politische Kultur. Opladen: Westdeutscher Verlag.

DRUBA, Volker (2006): Menschenrechte in Schulbüchern. Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main: Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften.

FASCHINGEDER, Gerald (2011): Globales Lernen: Ein geografischer Diskursbeitrag. Rezension. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP). Münster: Waxmann Verlag. Online abrufbar unter: <http://www.pfz.at/article1167.htm> [14.12.2013]

FORGHANI-ARANI, Neda (2004): Was ist Globales Lernen? ... und was ist es nicht? Online abrufbar unter: http://www.globaleslernen.at/administrator/Globales_Lernen/Theoretische%20Beitr%C3%A4ge/Allgemeine%20Artikel/forghani1.pdf [14.12.2013]

FORGHANI-ARANI, Neda; HARTMEYER, Helmuth (2008): Der österreichische Bauplatz Globalen Lernens. Praxis und Forschungsfragen zum Globalen Lernen in Österreich. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 3/2008. S. 19-24.

FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG (o.A.) (2012): Das Buch ist reif für seine digitale Auflösung. Online abrufbar unter: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/medien/apples-bildungsoffensive-das-buch-ist-reif-fuer-seine-digitale-aufloesung-11616451.html> [14.12.2013]

FREIRE, Paulo (1970/1996): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

GROBBAUER, Heidi; GÜRSES, Hakan; VATER, Stefan (2012): Editorial. In: GROBBAUER, Heidi; GÜRSES, Hakan; VATER, Stefan (Hrsg.): Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 16, 2012. S. 01-1 bis 01-7. Online abrufbar unter: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/12-16/meb12-16.pdf> [26.11.2013]

GROBBAUER, Heidi; THALER, Karin (2010a): Globales Lernen. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (BMUKK) in Kooperation mit BAOBAB GLOBALES LERNEN (Hrsg.): Globalisierung verstehen – Menschen, Märkte, Politik – Methoden für den Unterricht (Sekundarstufe II). Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG. S. 7-10.

GROBBAUER, Heidi; THALER, Karin (2010b): Globales Lernen – die Welt deuten, erfahren, verstehen. In: SCHRÜFER, Gabriele; SCHWARZ, Ingrid (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster: Waxmann Verlag. S. 125-147

HARTMEYER, Helmuth (2007a): Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung. Entgrenzung. Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Band 2. Frankfurt am Main: IKO Verlag.

HARTMEYER, Helmuth (2007b): In vier Jahren um die Welt. Wien: BAOBAB Entwicklungspolitische Bildungs- und Schulstelle. Online abrufbar unter: http://doku.cac.at/hartmeyer_in_vier_jahren_um_die_welt.pdf [14.12.2013]

HARTMEYER, Helmuth (2010): Durch Strategien zu mehr Orientierung. Der deutsche Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung – eine Unterstützung für Strategieüberlegungen in Österreich zum Globalen Lernen? In: SCHRÜFER, Gabriele; SCHWARZ, Ingrid (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster: Waxmann Verlag. S. 111-124.

HARTMEYER, Helmuth (2012): Von Rosen und Thujen. Globales Lernen in Erfahrung bringen. Münster: Waxmann Verlag.

HASSE, Jürgen (2010): „Globales Lernen“. Zum ideologischen Gehalt einer Leer-Programmatik. In: SCHRÜFER, Gabriele; SCHWARZ, Ingrid (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster: Waxmann Verlag. S. 45-62.

HERBER, Erich; NOSKO, Christian (2012): Totgesagte leben länger – Das Schulbuch der Zukunft. Pre-Print. Online abrufbar unter: http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/department/imb/forschung/publikationen/herber_nosko_-_das_schulbuch_der_zukunft.pdf [14.12.2013].

HINTEREGGER-EULLER, Sonja (2012): Vom Buch zum Schulbuch. In: BRUNNER, Werner; KERNSTOCK, Michael (Hrsg.): Das Schulbuch. Eine österreichische Erfolgsgeschichte. Wien: Echomedia Buchverlag. S. 32-34.

ILLICH, Ivan (1972): Schulen helfen nicht. Über das Mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

INTERNATIONALER KONGRESS DES EUROPARATES (2002): Maastrichter Erklärung zum Globalen Lernen. Online abrufbar unter: <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/GE-Guidelines/GEgs-app1.pdf> [12.12.2013]

JÄGER, Siegfried (1994): Text- und Diskursanalyse. Eine Anleitung zur Analyse politischer Texte. 5. Auflage. Duisburg: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (DISS).

KILLUS, Dagmar (1998): Das Schulbuch im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrern aus vier Bundesländern. Münster: Waxmann.

KOMMENT (Hrsg.) (2012): Global Responsibility: Studie zur Stärkung des Globalen Lernens im österreichischen Bildungssystem. Schlussbericht. Im Auftrag der Südwind-Agentur Wien, verfasst von GROBBAUER, Heidi; KRIER, Jean-Marie. Online abrufbar unter: http://doku.cac.at/studie_globales_lernen_langfassung_deutsch_final.pdf [03.12.2013]

KOREA HERALD (o.A.) (2011): All textbooks to go digital by 2015. Online abrufbar unter: <http://nwww.koreaherald.com/view.php?ud=20110629000838> [14.12.2013]

KRÄMER, Georg (2008): Was ist und was will „Globales Lernen“? In: Jahrbuch Globales Lernen 2007/08. Online abrufbar unter: http://www2.komment.at/administrator/Globales_Lernen/Theoretische%20Beitr%C3%A4ge/Allgemeine%20Artikel/Kr%C3%A4mer_3A_20Was_20ist_20Globales_20Lernen.pdf [12.12.2013]

KRESBACH, Andreas (2012): Investitionen in die Bildung und Entlastung für die Familie. In: BRUNNER, Werner; KERNSTOCK, Michael (Hrsg.): Das Schulbuch. Eine österreichische Erfolgsgeschichte. Wien: Echomedia Buchverlag. S. 10-29.

LADENTHIN, Volker (2007): Die bildungsgerechte Schule. Was kann Schule leisten, was kann sie nicht? In: FUCHS, Brigitta; SCHÖNHERR, Christian (Hrsg.): Urteilstkraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie. Lutz Koch zum 65. Geburtstag. S. 227-238.

MARKOM, Christa; WEINHÄUPL, Heidi (2007): Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Wilhelm Braumüller Verlag.

MAYO, Peter (2006): Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire: Perspektiven einer verändernden Praxis. Hamburg: Argument Verlag.

MAYRING, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

MOEGLING, Klaus; OVERWIEN, Bernd (2010): Globalisierung als Inhaltsfeld des Politikunterrichts. In: MOEGLING, Klaus; OVERWIEN, Bernd; SACHS, Wolfgang (Hrsg.): Globales Lernen im Politikunterricht. Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag. S. 11-28.

MOSER, Maria Katharina (2005): Frauen – die paradigmatischen Opfer in Kriegssituationen? In: BECKER, Joachim; HÖDL, Gerald; STEYRER, Peter (Hrsg.): Krieg an den Rändern. Von Sarajevo bis Kuito. Wien: Promedia. S. 108-123.

NORTH-SOUTH CENTRE (2006): Global Education in Austria. National Report. Online abrufbar unter:

[http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE PRP Austria_report.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE_PR_P Austria_report.pdf)

[14.12.2013]

PUHL, Klaus (2005): Nation, kulturelle Differenz und Liminalität. In: MUNZ, Volker; NEUMER, Katalin (Hrsg.): Sprache – Denken – Nation. Kultur- und Geistesgeschichte von Locke bis zur Moderne. Wien: Passagen Verlag.

RENNER, Michael (2012): Das österreichische Schulbuch. In: BRUNNER, Werner; KERNSTOCK, Michael (Hrsg.): Das Schulbuch. Eine österreichische Erfolgsgeschichte. Wien: Echomedia Buchverlag. S. 35-42.

SALVADORI, Massimo L. (2008): Fortschritt – die Zukunft einer Idee. Berlin: Wagenbach.

SCHUNPFLUG, Anette (2008): Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. In: Jahrbuch Globales Lernen 2007/08. Online abrufbar unter: <http://www.globaleslernen.de/sites/globaleslernen.de/files/files/link-elements/Schunpflug%3A%20Konzeptionelle%20Weiterentwicklung.pdf> [12.12.2013]

SCHUNPFLUG, Annette; UPHUES, Rainer (2010): Was wissen wir in Bezug auf das Globale Lernen? Eine Zusammenfassung empirisch gesicherter Erkenntnisse. In: SCHRÜFER, Gabriele; SCHWARZ, Ingrid (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster: Waxmann Verlag. S. 63-100.

SCHLEGEL, Clemens M. (2003): Schulbuch und Software als Medienpaket. Beurteilungskriterien und didaktische Einsatzmöglichkeiten für integrierte Lernsoftware (ILS). In: WINTER, Werner (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 175-198.

SCHMIED, Claudia (2012): Vorwort. In: BRUNNER, Werner; KERNSTOCK, Michael (Hrsg.): Das Schulbuch. Eine österreichische Erfolgsgeschichte. Wien: Echomedia Buchverlag. S. 6-7.

SCHRÜFER, Gabriele; SCHWARZ Ingrid (2010): Vorwort. In: SCHRÜFER, Gabriele; SCHWARZ, Ingrid (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster: Waxmann Verlag. S. 5-7.

SCHULZ, Kurt (2013): Die Ferien als Nachdenkphase: Was kann Schule wirklich leisten? In: Die Presse, 02.07.2013. Online abrufbar unter: http://diepresse.com/home/meinung/quergeschrieben/kurtscholz/1425245/Die-Ferien-als-Nachdenkphase_Was-kann-Schule-wirklich-leisten [06.12.2013]

SEITZ, Klaus (2000): Bildung für ein globales Zeitalter? Mythen und Probleme weltbürgerlicher Erziehung. In: HIRSCH, Klaus; SCHUNPFLUG, Anette (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main: IKO Verlag. S. 85-114.

SEITZ, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

SPINN, Alexander von (2008): Das Schulbuch als Politicum. Die Darstellung der Südtirol-Frage in österreichischen Geschichte-Schulbüchern der sechziger Jahre. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien, Institut für Geschichte.

STACKL, Erhard (2013): Medien, Macht und Macher. In: Südwind. Magazin für internationale Politik, Kultur und Entwicklung. Nr. 11/2013. Wien: Südwind-Entwicklungspolitik (ehem. ÖIE). S. 27-31.

STEIN, Gerd (2003): Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. In: WIATER, Werner (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 23-32.

STEINKELLNER, Clara (2011): Menschenbildung in einer globalisierten Welt. Perspektiven einer zivilgesellschaftlichen Selbstverwaltung der Bildungsräume im Spannungsfeld von Markt und Staat. Universität Wien: Diplomarbeit. Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung.

STRATEGIEGRUPPE (2009): Strategie Globales Lernen. Online abrufbar unter: http://www.boedendorfer.com/geovision_v2/downloads/StrategieGlobalesLernen_final.pdf [14.12.13]

STRATEGIEGRUPPE (2011): Qualitätskriterien und Leitfragen für Bildungsangebote. Online abrufbar unter: http://www2.komment.at/administrator/Globales_Lernen/Theoretische%20Beitr%C3%A4ge/Qualit%C3%A4tskriterien/Qualit%C3%A4tskriterien_Bildungsangebote_Strategiegruppe.pdf. [14.12.2013]

STUMPF, Hildegard (2007): Die bedeutendsten Pädagogen. Wiesbaden: Marix Verlag.

TEISTLER, Gisela (2008): Das Schulbuch und seine Erforschung als Aufgabe der Wissenschaft. In: SEIBERT, Ernst; BLUMESBERGER, Susanne (Hrsg.): Kinderliteratur als kulturelles Gedächtnis. Beiträge zur historischen Schulbuch-, Kinder- und Jugendliteraturforschung I. Wien: Praesens Verlag. S. 153-175.

TIEFENBACHER, Erika (2005): Globale Herausforderungen – Globales Lernen. Eine Lehrplananalyse. Online abrufbar unter:

[http://www2.komment.at/administrator/Globales Lernen/Theoretische%20Beitr%C3%A4ge/Lehrplan%20und%20Didaktik/globaleslernen_mittelstufe.pdf](http://www2.komment.at/administrator/Globales_Lernen/Theoretische%20Beitr%C3%A4ge/Lehrplan%20und%20Didaktik/globaleslernen_mittelstufe.pdf) [26.11.2013]

Verordnung Gutachterkommission 1974 i.d.F. BGBl. II Nr. 248/1998. Online abrufbar unter: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1998_248_2/1998_248_2.pdf [14.12.2013]

WEINBRENNER, Peter (1995): Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: OLECHOWSKI, Richard (Hrsg.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 21-45.

WENINGER, Edith (2007): „Globales Lernen“: alter Wein in neuen Schläuchen oder ein neues pädagogisches Konzept? Diplomarbeit. Wien: Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft.

WIATER, Werner (2003a): Zu den Intentionen internationaler Schulbuchforschung. Einführende Gedanken. In: WIATER, Werner (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 7-9.

WIATER, Werner (2003b): Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: WIATER, Walter (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 11-32.

WIESELBERG, Lukas (2007): Diogenes von Sinope. Ein Schuss Kynismus für klare Luft. Interview mit Alfred Schirlbauer. In: DZIERZBICKA, Agnieszka; BAKIC, Josef; HORVATH, Wolfgang (Hrsg.): In bester Gesellschaft. Einführung in philosophische Klassiker der Pädagogik von Diogenes bis Baudrillard. Wien: Löcker.

WILLEBRAND, Kristina Maria (2010): Globales Lernen und (selbst)kritische Bildungstheorie: neue Perspektiven auf und für Bildungskonzepte und –diskurse in programmatischen Texten zum „Globalen Lernen“. Diplomarbeit. Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft.

WINTERSTEINER, Werner (1999): Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster: Agenda Verlag.

Internetseiten:

Arge Forumtheater Österreich. Homepage und Informationen online abrufbar unter: <http://www.arge-forumtheater.at/content/view/11/25/> [26.11.2013]

BAOBAB Globales Lernen. Homepage und Informationen online abrufbar unter: <http://www.baobab.at/> [29.11.2013]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). Informationsseite des Bildungsanliegens „Globales Lernen“ online abrufbar unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/globales_lernen.xml [26.11.2013]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). Informationsseite für Schule und Unterricht online abrufbar unter: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/index.xml> [26.11.2013]

Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung. Homepage und Informationen online abrufbar unter: <http://www.gei.de/das-institut.html> [26.11.2013]

Theater der Unterdrückten – Wien. Homepage und Informationen abrufbar unter: <http://www.tdu-wien.at/tdu.html> [26.11.2013]

Zentrum Polis (Politik Lernen in der Schule). Homepage und Informationen bezüglich Menschenrechtsbildung abrufbar unter: <http://www.politik-lernen.at/site/basiswissen/menschenrechtsbildung/mrbschule> [12.12.2013]

11 Anhang

11.1 Bibliographie der untersuchten Schulbücher

Die AHS-Reihe „Klar_Deutsch“:

- HILGER, Gertraud; KIENER, Maria (2009): Klar_Deutsch 5. Wien: Jugend&Volk.
- HILGER, Gertraud; KIENER, Maria (2010): Klar_Deutsch 6. Wien: Jugend&Volk.
- HILGER, Gertraud; KIENER, Maria (2011): Klar_Deutsch 7/8. Wien: Jugend&Volk.

Die AHS-Reihe „Sprachräume“:

- STANGEL, Johann; SCHÄFER, Stefan (2012): Sprachräume 1. Deutsch für die AHS-Oberstufe. Schülerbuch. Wien: Österreichischer Bundesverlag (öbv).
- STANGEL, Johann; SCHÄFER, Stefan (2012): Sprachräume 2. Deutsch für die AHS-Oberstufe. Schülerbuch. Wien: Österreichischer Bundesverlag (öbv).
- STANGEL, Johann; SCHÄFER, Stefan (2013): Sprachräume 3. Deutsch für die AHS-Oberstufe. Schülerbuch. Wien: Österreichischer Bundesverlag (öbv).
- STANGEL, Johann; SCHÄFER, Stefan (2013): Sprachräume Maturatraining. Wien: Österreichischer Bundesverlag (öbv).
- STANGEL, Johann; SCHÄFER, Stefan (2013): Sprachräume Übungsband. Deutsch für die AHS-Oberstufe. Wien: Österreichischer Bundesverlag (öbv).

Reihe BHS-Reihe „Ansprechend Deutsch“:

- LERCHER, Elisabeth; KOLLREIDER, Oswald; SAXER, Maria-Luise (2010): Ansprechend Deutsch 1 Sprachbuch. Wien: E. Dorner Verlag.
- LERCHER, Elisabeth; KOLLREIDER, Oswald; SAXER, Maria-Luise (2010): Ansprechend Deutsch 1 Grammatik und Rechtschreibung. Wien: E. Dorner Verlag.
- LERCHER, Elisabeth; KOLLREIDER, Oswald; SAXER, Maria-Luise (2011): Ansprechend Deutsch 2 Sprachbuch. Wien: E. Dorner Verlag.
- LERCHER, Elisabeth; KOLLREIDER, Oswald; SAXER, Maria-Luise (2013): Ansprechend Deutsch 3 Sprachbuch. Wien: E. Dorner Verlag.
- LERCHER, Elisabeth; KOLLREIDER, Oswald; SAXER, Maria-Luise (2013): Ansprechend Deutsch 3 Grammatik und Rechtschreibung. Wien: E. Dorner Verlag.

11.2 Abkürzungsverzeichnis

ADA	Austrian Development Agency
AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
BAKIP	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik
BHS	Berufsbildende Höhere Schule
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BMWFJ	Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend
BNE	Bildung für Nachhaltige Entwicklung
FLAF	Familienlastenausgleichsfond
FLAG	Familienlastenausgleichsgesetz
GENE	Global Education Network
HAK	Handelsakademie
HTL	Höhere Technische Lehranstalt
KommEnt	Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung, diaologische Bildung
NEST	The Networked Society Forum
NGO	Non Govermental Organization
ÖIE	Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik

Zusammenfassung

Mit Globalem Lernen existiert ein vielversprechender pädagogischer Ansatz, mittels dessen den Herausforderungen komplexer Globalisierungsprozesse begegnet werden kann. Seit den frühen 1990er Jahren gibt es in Österreich Bestrebungen, Globales Lernen im Bildungssystem zu implementieren. Federführend dabei ist die Strategieguppe Globales Lernen, welche 2009 ein umfassendes Strategiepapier für die flächendeckende Verbreitung Globalen Lernens veröffentlichte. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf dem formalen Bildungssystem, wobei Bildungsmaterialien eine besondere Bedeutung zugestanden wird. Entsprechende Forschungsarbeiten werden im Strategiepapier angeregt, wurden bisher jedoch nicht umgesetzt – hier knüpft die vorliegende Diplomarbeit an.

Untersucht werden Schulbücher für den Deutschunterricht der Sekundarstufe II, da eine diesbezügliche Lehrplananalyse vielversprechend ausgefallen war: auch wenn der Begriff selbst nicht explizit genannt wird, so werden doch zentrale Themen Globalen Lernens aufgegriffen. Der Frage, inwiefern Globales Lernen in österreichischen Schulbüchern für den Deutschunterricht der Sekundarstufe II verankert ist, wird schließlich im Zuge einer qualitativen Fallstudie nachgegangen. Untersucht werden die drei Schulbuchreihen „Klar_Deutsch“, „Sprachräume“ und „Ansprechend Deutsch“ mit Hilfe der von Markom und Weinhäupl entwickelten Methodentriangulation.

Die Analyseergebnisse zeigen, dass diverse Anknüpfungspunkte vorhanden sind, was vor allem auf die Kompetenzorientierung zurückzuführen ist. Diese bringt eine gewisse inhaltliche Offenheit mit sich, wodurch Themen Globalen Lernens in die einzelnen Kompetenzbereiche integriert werden können. Eine Umsetzung der didaktischen Prinzipien Globalen Lernens stößt hingegen an ihre Grenzen: vorherrschend ist nach wie vor Frontalunterricht und Lehrende treten als Expert_innen auf, was dem Prinzip der dialogischen Bildung widerspricht. Festzuhalten ist außerdem, dass die thematischen Überschneidungen mit Globalem Lernen zwar über alle Kompetenzbereiche hinweg, jedoch lediglich sporadisch und zusammenhangslos auftreten: kein einziges Kapitel ist konsequent entlang der Prinzipien Globalen Lernens gestaltet. Die Gründe hierfür sind im Spannungsfeld zwischen der *nationalstaatlichen* Schulbildung auf der einen Seite und Globalem Lernen auf der anderen zu verorten: mittels allgemeiner Schulbildung wird die Reproduktion einer

homogenen Nation angestrebt, das *Wir* wird mittels Ausgrenzung des *Anderen* konstruiert. Hierin liegt ein gewisser Widerspruch zum Konzept Globalen Lernens, welches gerade den Container des Nationenkonstrukts hinter sich lassen und anschlussfähig an eine Weltgesellschaft sein will. Da die fortschreitende Globalisierung eine Erosion des Nationalstaates – und damit auch eine Krise der nationalstaatlichen Bildung als Idee – bedingt, ist der Kampf um das Terrain allgemeiner Schulbildung noch nicht entschieden. Es wird Aufgabe zukünftiger Bemühungen auf theoretischer, struktureller sowie institutioneller Ebene sein, das vorherrschende Spannungsfeld zugunsten Globalen Lernens aufzulösen.

Abstract

Global Learning is a promising pedagogical approach, through which the many challenges of a complex globalization process can be examined. Beginning in the early 1990's, there have been efforts to implement Global Learning in the education system of Austria. The Strategy Group for Global Learning has played a leading role in spreading the Global Learning concept by publishing a strategy paper on the subject in 2009. The emphasis of the paper was placed on the formal educational system with a special focus on educational materials. While the strategy paper has stimulated a lot of research, most of the research has not been implemented – this paper is dedicated to tie up with this circumstance.

Objects of the analysis are German Language textbooks for the Sekundarstufe II (the sixth grade) from Austria, because an analysis of the respective curriculum turned out promising: Though the term “Global Learning” is not explicitly mentioned central themes of the concept are brought up. The question of how implemented Global Learning is in German Language textbooks will be reviewed through a qualitative case study. The case study will examine the following three textbook series: “Klar_Deutsch”, “Sprachräume” and “Ansprechend Deutsch” using Markom and Weinhäupl's methodical triangulation.

The analysis' results reveal a lot of common ground in the textbook series that can be traced back to an emphasis on competence. This provides an openness for content therefore themes of Global Learning can be integrated in the different spheres of competence. The implementation of the didactic principles of Global Learning is not that easy: ex cathedra teaching and teachers as experts contradict the principles of dialogic education. Although Global Learning could be implemented in every field of competence, it appears only sporadic and unrelated throughout the textbooks. Not a single chapter is consistently designed along the principles of Global Learning. The reason is to be found in the tension between a national educational system and Global Learning: The main objective of school education is to produce a homogeneous society wherein the “we” is constructed via exclusion of the “other”.

The concept of Global Learning contradicts the ideals of the nation state and strives for a wider world society. The ongoing globalization leads to an erosion of the nation state – and therefore also to a crisis of the idea of national education – the battle for general education

is not yet resolved. The task of future theoretical, structural and institutional efforts will be to dissolve the tensions in favour of Global Learning.

LEBENS LAUF

Mag.^a Verena Breitenberger

Bildungsweg

Sept. 1993 – Juni 1998	Grundschule Kastelbell (I)
Sept. 1998 – Juni 2001	Mittelschule Latsch (I)
Sept. 2001 – Juli 2006	Fachoberschule für Soziales „Marie Curie“ mit Schwerpunkt Sprachen und Touristik in Meran (I), Matura mit Auszeichnung im Juli 2006
Okt. 2006 – heute	Individuelles Diplomstudium „Internationale Entwicklung“ an der Universität Wien
März 2007 – Juli 2012	Diplomstudium „Pädagogik“ an der Universität Wien. Abschluss mit Auszeichnung. Titel der Diplomarbeit: „Neuköllner Talente. Soziale Patenschaften und soziale Kapitalien.“
Okt. 2009 – Juli 2010	Erasmus-Aufenthalt an der Humboldt Universität zu Berlin, Fakultät für Erziehungswissenschaften.

Berufliche Erfahrung

2008 und 2009	Jugenddienst Mittelvinschgau, Aktion „Kindersommer“
2010	Jugendclubring Berlin, Aktion „Kinder an Luft und Sonne“
2011	Charité Berlin, Abteilung für Rehabilitationsforschung, Projekt „Women@Work“
2012 – heute	Literar-Mechana, Bereich „Schulbuch und Musiknoten“