



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Das Potenzial der kritischen Topographie im GW- Unterricht

verfasst von / submitted by

Daniel Pöppl

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 299 456

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium, UF Psychologie und Philosophie,
UF Geographie und Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

o. Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Vielhaber

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, im Mai 2018

Zusammenfassung

Bei vorliegender Arbeit wird von der Prämisse ausgegangen, dass geographische Namen, aufgrund der unterschiedlichen Wissenschaftsbereiche, die sich bei der Benennung beteiligen und den politischen Interessen, die sich mitunter dahinter verbergen können, ein großes Konfliktpotenzial innewohnt, das mit einer faktenbasierten Auslegung der Schultopographie nicht ausreichend berücksichtigt werden kann. Es wird deshalb versucht, dieses Konfliktpotenzial mithilfe einer mehrperspektivischen kritischen Herangehensweise an topographisches Namensgut an den Tag zu bringen und für den Unterricht nutzbar zu machen. Dieses Ziel soll anhand einer anwendungsorientierten Auslegung der kritischen Theorie und des kritischen Rationalismus verfolgt werden. Es sollen so Möglichkeiten aufgezeigt werden, die es erlauben, etwaige gesellschaftlichen Missstände, beziehungsweise Herrschafts- und Unterdrückungsmechanismen, aufzudecken und geographische Namen dadurch als Konstrukte zu entlarven, die stark von den Interessen der MachthaberInnen beeinflusst werden und in dieser Rolle einen wesentlichen Beitrag zur Reproduktion und Sicherung bestehender gesellschaftlicher Ordnungen leisten.

Um zu verdeutlichen, wie eine kritische Topographie im GW-Unterricht aussehen könnte, beinhaltet diese Arbeit konkrete Unterrichtsbeispiele.

Schlüsselwörter:

Kritikfähigkeit - Toponyme - emanzipative Subjektwerdung – konstruierte Welt

Danksagung

Zuerst möchte ich mich bei meiner Familie bedanken, die mich während meiner gesamten Bildungslaufbahn mental sowie auch finanziell unterstützt hat.

Weiters möchte ich mich bei meiner Freundin Simone bedanken, die mich mein ganzes Studium mit hilfreichen Tipps bestärkt und moralisch unterstützt hat.

Ein herzliches Dankeschön geht auch an meine Freunde und Freundinnen, die es in anstrengenden Phasen stets vermochten, für angenehme Abwechslung zu sorgen und mir somit meinen Studienalltag erheblich erleichtert haben.

Abschließend möchte ich mich noch bei meinem Diplomarbeitsbetreuer Professor Christian Vielhaber bedanken, der mir beim Erstellen der vorliegenden Arbeit mit Rat und Tat zur Seite gestanden ist.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Persönliche Motivation	3
1.2. Forschungsvorhaben und Forschungsfrage	6
2. Begriffsbestimmung	9
2.1. Annäherungen an ausgewählte Kritikbegriffe	9
2.1.1. Der kritische Rationalismus	15
2.1.2. Kritisch rationale Erziehungswissenschaften	20
2.1.3. Die kritische Theorie der Frankfurter Schule	21
2.1.4. Kritische Erziehungswissenschaften	25
2.1.5. Trivialisierung der Kritik	27
2.2. Mehrperspektivischer kritischer GW-Unterricht-Orientierungsvorgaben	29
2.2.1. Mögliche Zielsetzungen eines mehrperspektivischen kritischen GW-Unterrichts	30
2.2.2. Möglichkeiten zur Inhaltsauswahl bei mehrperspektivischem kritischen GW-Unterricht	33
2.2.3. Topographie und Toponomastik in neuer Funktion – eine kritische Herangehensweise	34
3. Topographie im GW-Unterricht	36
3.1. Historischer Rückblick	37
3.2. Grundlegende Probleme einer unkritischen Topographie	40
3.2.1. Subjektive Raumwahrnehmung	40
3.2.2. Auswahl des Namensgutes als Lehrstoff	41
3.2.3. Veränderung der Raumwahrnehmung	43
3.2.4. Reproduktion	45
3.2.5. Mangelnde politische Bildung	46
4. Entschlüsselung von topographischem Namensgut - eine Strategie der Aufklärung	48
4.1. Administrative Zuständigkeit für geographische Namen / der Vorgang des Benennens	49
4.2. Symbolische Wirkung von geographischen Namen	52
4.3. Beispiele für Konflikte im Zusammenhang mit geographischem Namensgut	59
4.3.1. Der Ortstafelstreit	59
4.3.2. Die Umbenennung des Heldenplatzes	62

4.3.3. Die Umbenennung des Dr.-Karl-Lueger-Rings	63
4.3.4. Weitere Beispiele für Konflikte im Zusammenhang mit geographischem Namensgut	66
4.4. Funktionen geographischer Namen in Karten	68
5. Das Potenzial der kritischen Topographie	71
5.1. Die grundlegende Bedeutung der Kritikfähigkeit in der Schule	72
5.2. Didaktische Zusammenführung des kritischen Rationalismus und der kritischen Theorie	74
5.3. Topographie erweitert durch Kritik	79
5.3.1. Subjektive Raumwahrnehmung	80
5.3.2. Auswahl des Namensgutes als Lehrstoff	80
5.3.3. Veränderung der Raumwahrnehmung	81
5.3.4. Reproduktion	82
5.3.5. Mangelnde politische Bildung	83
6. Das fachdidaktische Potenzial kritischer Topographie dargestellt an konkreten Unterrichtsbeispielen	83
6.1. Beispiel für die Sekundarstufe 1	84
6.2. Beispiel für die Sekundarstufe 2	86
6.3. Beispiel für einen projektorientierten Unterricht	87
7. Zusammenfassung und Ausblick	90
Literaturverzeichnis	92
Abbildungsverzeichnis	102

1. Einleitung

Die Gesellschaft befindet sich in einem steten Wandel. Das früher fest verankerte Faktenwissen verliert zunehmend an Bedeutung. Wissen kann heute in Sekundenschnelle und von überall mit dem Smartphone abgerufen werden. Nicht selten kommt es vor, dass SchülerInnen ihre Lehrpersonen ausbessern, weil die im Internet recherchierten Informationen konträr zu den Behauptungen der Lehrkraft stehen. Es kommt dadurch zu einer Veränderung der klassischen LehrerInnenrolle. Weg von der Vorstellung der Lehrkraft als WissensvermittlerIn, hin zu einer differenzierteren kommunikativen Rolle, wo es Aufgabe der Lehrkraft ist, die SchülerInnen zu unterstützen und als MentorIn zu begleiten. (vgl. WRIGHT 1997:264) Durch diese Umstände ist es heute wichtiger denn je, die Auswahl der Lehrinhalte so auszurichten, dass die SchülerInnen angeregt werden, selbstständig und lösungsorientiert zu arbeiten, um in weiterer Folge, mithilfe einer kritisch-mehrperspektivischen Auseinandersetzung, alltagsrelevante Fähigkeiten erlernen zu können.

Einhergehend mit dem gesellschaftlichen Wandel und den sich dadurch ergebenden veränderten Ansprüchen an das System Schule, kam es auch im Unterrichtsfach-GW zu einer Neugestaltung der zu vermittelnden Lehrinhalte. So wird Geographie und Wirtschaftskunde seit den sechziger Jahren als doppelpoliges Zentrierfach geführt und es ist die Aufgabe des Schulfaches, als Schnittstelle zwischen den Aktionsbereichen „Raum“ und „Wirtschaft“ zu fungieren. (vgl. SITTE 2000:161?)

„Das Schulfach soll Motive und Auswirkungen, Regelmäßigkeiten und Probleme menschlichen Handelns in den beiden zum Teil eng miteinander verflochtenen Aktionsbereichen „Raum“ und „Wirtschaft“ sichtbar und verständlich machen. Der junge Mensch soll aktiv erfahren, daß [sic!] die agierenden Gruppen und Individuen teils von gleichartigen, teils aber oft auch von sehr unterschiedlichen Interessen geleitet werden sowie stets unter dem Einfluß [sic!] bestimmter, nicht immer unveränderbarer Human- und Naturbedingungen stehen.“ (SITTE 2000: 162)

Das Unterrichtsfach soll den Lernenden/die Lernende dadurch befähigen, auf kritischer Reflexion beruhende Entscheidungen zu treffen. Diese sollen die Wechselwirkung zwischen

unterschiedlichen Lebensbereichen berücksichtigen und sind somit für das persönliche Leben, aber auch das politisch soziale Leben in unserer Gesellschaft notwendig. (vgl. SITTE 2000:163)

Darüber hinaus hat auch die handlungszentrierte Betrachtung der Welt bereits Einzug in die Klassenzimmer gefunden. So hat die Erkenntnis, dass Wissensbestände keinesfalls wertfrei sind, den GW-Unterricht maßgeblich geprägt. Die Welt wird zwar weiterhin in kategoriale Ordnungen eingeteilt, dabei wird die Konstruiertheit und die relative Bedeutung dieser Kategorien aber zunehmend kritisch hinterfragt und nicht für bare Münze genommen. (vgl. RHODE-JÜCHTERN 2004:5)

Neben diesen grundlegenden Paradigmenwechseln gibt es auch eine Vielzahl unterschiedlicher Unterrichtsmethoden, welche in den letzten drei Jahrzehnten ihren Weg von der Theorie in die Praxis des GW-Unterrichts gefunden haben. So ist beispielsweise auch die stärkere Individualisierung von Lernprozessen ins Repertoire so mancher Lehrkräfte aufgenommen worden. (vgl. VIELHABER 2011:2) Diese konstruktivistischen Ansätze scheinen dem neuen Zeitgeist gerecht zu werden und ganz im Sinne einer sich ständig wandelnden Gesellschaft zu sein. Denn der Konstruktivismus geht davon aus, dass die Wirklichkeit eine Konstruktion ist, die abhängig von zeitlichen, örtlichen, ethnischen, sozialen und kulturellen Sichtweisen ist und in dieser Auslegung keine endgültige Wahrheit darstellen kann. Aus diesem Grund sollte keine Lehrkraft den Anspruch erheben, unveränderliches Wissen zu vermitteln und die einzig richtige Lehrmeinung zu vertreten, und auch die SchülerInnen sollen dazu angehalten werden, die eigene Wirklichkeit zu reflektieren. (REICH 1998:20)

Auch problembasiertes Lernen gehört mittlerweile zu den gängigen Unterrichtsmethoden, die bereits im Zuge des Studiums erlernt werden und immer mehr Lehrkräfte versuchen, Lernprozesse ausgehend von unterschiedlichen Problemstellungen einzuleiten. Ziel eines derart geführten Unterrichts ist es, SchülerInnen im Rahmen von Lernprozessen, die Möglichkeit zu bieten, unterschiedliche Fähigkeiten beim selbstständigen Erarbeiten von „Lösungen“ zu entwickeln. Dabei schlüpft die Lehrkraft in die Rolle des Prozessbegleiters/

der Prozessbegleiterin und Wissen wird als Konstruktion anstelle eines Fertigproduktes gesehen. (vgl. TUREK 2013:3)

Betrachtet man die Paradigmenwechsel und die oben genannten Unterrichtsmethoden, die nur einen kurzen Abriss der praktizierten Methodenvielfalt darstellen, entsteht ein positiver Eindruck vom wandlungsfähigen Fach Geographie und Wirtschaftskunde.

Dieses Fach scheint sich sowohl inhaltlich als auch methodisch ständig weiterzuentwickeln und sich somit an den gesellschaftlichen Anforderungen zu orientieren.

Neben diesen grundlegenden Entwicklungen, die versuchen, den neuen Anforderungen an das System Schule gerecht zu werden, gibt es jedoch einen Bereich der jeglichen Reformversuchen zum Trotz auch heute noch als wesentlicher Bestandteil des Faches Geographie und Wirtschaftskunde gesehen wird. (vgl. VIELHABER 2011:2)

„Das „Gallische Dorf“ der Schulgeographie hat einen Namen: Topographie. Das „Was liegt wo?“ ist jenes Segment des Unterrichts, das keine Halbwertzeit zu kennen scheint und seit vielen Jahrzehnten von fast allen am Lernprozess Beteiligten als substanzieller Teil des Faches Geographie eingeschätzt wird.“(ebd.)

In der vorliegenden Arbeit soll nun näher darauf eingegangen werden, ob und wie es gelingen könnte, die Topographie so in den GW-Unterricht zu integrieren, dass sie den Ansprüchen einer sich ständig wandelnden Gesellschaft gerecht werden kann.

1.1. Persönliche Motivation

Nach wie vor sind viele meiner Freunde/Freundinnen und Bekannten der Meinung, das GW-Studium gleiche einer Ausbildung zum wandelnden Schulatlas. Geht es um die Lagebestimmung einzelner Städte oder Regionen, wird oft auf die vermeintliche Expertise des/der GW-Studierenden zurückgegriffen, der/die zur Überraschung aller Beteiligten meist auch keine Ahnung hat, ob sich beispielweise „Ulba“ eher im Osten oder Westen Kasachstans befindet.

Das „Was liegt wo?“ wird in meinem Bekanntenkreis immer noch oft als Inbegriff der Anforderungen, die im Rahmen der Schulgeographie gestellt werden, verstanden. Dabei wird die Tatsache, dass mittlerweile rund 68% der ÖsterreicherInnen ein Smartphone besitzen, mit dem innerhalb kürzester Zeit und von überall Lagebestimmungen zu jeglichen Toponymen gemacht werden können, meist völlig ignoriert. Um die Wichtigkeit des Auswendiglernens von Toponymen aus einem schier endlosen Katalog an geographischen Namen zu untermauern, wird allzu oft auf Unterrichtsanekdoten aus der eigenen Schulzeit zurückgegriffen, wie ein Zitat aus meinem Bekanntenkreis erkennen lässt:

„In meiner Schulzeit mussten wir noch die Namen aller US-Bundesstaaten kennen. An die wichtigsten kann ich mich heute noch erinnern, das gehört doch irgendwie auch zur Allgemeinbildung.“

Mit Bezug auf den obenstehenden Satz sollen nun zwei grundlegende Probleme des unreflektierten Einstudierens unterschiedlichster Toponyme exemplarisch herausgearbeitet werden.

Eines der Probleme ergibt sich bereits bei der Auswahl, der zu lernenden Toponyme. Denn wer entscheidet darüber, welche Namen gelernt werden sollen und welche nicht? Sollen, um einen vermeintlichen Lebensweltbezug herzustellen, eher US-amerikanische Ortsnamen im Unterricht behandelt werden, da doch die meisten beliebten Fernsehshows aus den USA stammen oder sind doch eher koreanische Städtenamen von Relevanz, weil die Smartphones der SchülerInnen größtenteils im ostasiatischen Raum hergestellt werden. Schnell wird deutlich, dass die Entscheidungen meist eher auf den Präferenzen der Lehrperson und nicht auf einer didaktisch fundierten Auswahl basieren.

Auch ich als gebürtiger Linzer musste in meiner Schulzeit die neun größten Flüsse und Bäche im Mühlviertel lernen. Schon damals habe ich nicht verstanden, inwiefern mir dieses Wissen in meinem weiteren Leben behilflich sein könnte und hatte große Schwierigkeiten mich intrinsisch zu dieser Aufgabe zu motivieren. Um beim nächsten Test positiv abzuschneiden, war es aber leider notwendig, alle Flussnamen zu kennen und so wurden diese auswendig gelernt und bei der folgenden Überprüfung in die ominöse stumme Karte eingetragen.

Danach war das Thema abgehakt und wurde im Unterricht nie mehr aufgegriffen. Heute könnte ich keinen einzigen Fluss/Bach im Mühlviertel mehr verorten oder benennen. Weiters ist das Argument der Allgemeinbildung im Zusammenhang mit dem Erlernen topographischen Wissensgutes meines Erachtens nichts weiter als eine leere Worthölse, die versucht, abprüfbares Wissen im curricularen Kanon der Schulgeographie zu legitimieren.

„Unter den Voraussetzungen der Unterhaltungsindustrie und angesichts der Unendlichkeit und Beliebigkeit des Wissens selbst, findet die neuhumanistische Idee der Allgemeinbildung als verstehende Aneignung der Grundlagen unserer Kultur kaum noch theoretische oder gar curriculare Entsprechungen.“ (LIESSMANN 2006:12)

Erstaunlicherweise ist auch heute das Einstudieren von Toponymen im GW-Unterricht noch immer nicht passé. Das entspricht der im Rahmen von zahlreichen Hospitationen erlebten Wirklichkeit. Im Zuge von Besuchen an unterschiedlichen Schulen und bei unterschiedlichen Lehrpersonen hat sich gezeigt, dass von den SchülerInnen immer noch Ortsnamen ohne thematischen Bezug gelernt werden müssen und auch weiterhin unreflektiert Grenzziehungen als stoffliche Reproduktionsleistung gefordert werden.

Die Antwort auf diese überkommene Wissensvermittlung wäre der Bezug auf eine kritische Topographie im Rahmen entsprechender Lernprozesse. Sie hätte doch so viel mehr zu bieten!

Wenn man geographische Namen beispielsweise nicht als bloße Gegebenheit hinnimmt, sondern deren Zustandekommen, deren politischen und gesellschaftlichen Hintergrund ihre Wirkung auf die Gesellschaft, sowie die menschliche Gemeinschaft betrachtet, wird klar, dass den unterschiedlichen Toponymen ein großes Aufklärungspotenzial innewohnt, welches auch im Schulalltag hervorragend genutzt werden könnte. (vgl. JORDAN 2017:1-2)

Der Unmut darüber, dass diese auf der Reproduktionsebene verankerte Unterrichtspraktiken auch heute noch Anwendung finden und die feste Überzeugung davon, dass kritische Topographie viel mehr als stures Auswendiglernen zu bieten hat, haben mich dazu bewegt, diese Diplomarbeit zu schreiben.

1.2. Forschungsvorhaben und Forschungsfragen

Betrachtet man die unterschiedlichen Rollen, welche von den geographischen Namen eingenommen werden, wird schnell klar, warum diese mitunter ein hohes Konfliktpotenzial aufweisen können. Toponyme grenzen einerseits ein, grenzen aber auch aus, haben oftmals eine starke symbolische Wirkung und sind daher eine potenzielle Quelle politischer Konflikte. Geographische Namen nehmen dabei eine komplexe und vielschichtige Vermittlerrolle ein, die sich durch eine Beteiligung unterschiedlicher Wissenschaften auszeichnet. So werden Geschichtswissenschaften, Sprachwissenschaften aber auch Rechtswissenschaften gleichermaßen in den Benennungsprozess inkludiert, um nur einige maßgebliche Bereiche zu nennen. (vgl. JORDAN 2017: 17-18)

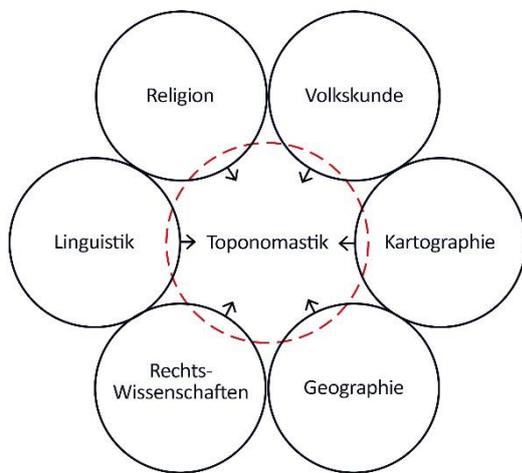


Abb. 1 (Quelle: JORDAN 2017:37, erweitert durch Daniel Pöppel)

Dabei spielen geographische Namen im Wesentlichen vier Rollen:

- „1. Rolle: Namen betonen räumliche Merkmale, die für eine Gemeinschaft wichtig sind und reflektieren damit deren Raumwahrnehmung.
2. Rolle: Geographische Namen markieren das Territorium einer Gemeinschaft.
3. Rolle: Geographische Namen strukturieren den Raum mental, indem sie raumbezogene Begriffe kommunizierbar machen.
4. Rolle: Geographische Namen tragen zur emotionalen Bindung der Menschen an den Raum bei.“ (JORDAN 2017:32)

Ziel dieser Arbeit ist es nun, dieses Konfliktpotenzial mithilfe mehrperspektivisch kritischer Zugänge zu erschließen und für den GW-Unterricht nutzbar zu machen. Es wird dabei versucht, den Anschein einer unpersönlichen Namensgebung durch eine vermeintliche höhere Macht zu relativieren und den Quasi-Gegebenheiten mittels kritischer Auseinandersetzung auf den Grund zu gehen.

Dafür soll folgenden Fragen nachgegangen werden:

-Was ist das Potenzial, das sich im Zuge einer mehrperspektivischen kritischen Auseinandersetzung mit topographischem Namensgut erschließen lässt?

-Die Aneignung welcher Fähigkeiten kann durch eine kritische Herangehensweise unterschiedlicher Art mit geographischen Namen angeregt werden?

-Wie könnten die vorgestellten Kritikbegriffe von Lehrkräften aufgegriffen und als handlungsleitende Vorgaben für die Auseinandersetzung mit topographischen Inhalten genutzt werden?

Die Forschungsfragen dieser Arbeit sind hauptsächlich drei Bereichen zuzuordnen:

1. Topographie/Toponomastik
2. Fachdidaktik des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde
3. Philosophie

Ad 1.: Die Topographie hat in der schulischen Praxis eine starke Inhaltsreduktion erfahren und bezieht sich heute hauptsächlich auf die Lagebestimmung von geographischen Objekten und die Wiedergabe von Toponymen. (vgl. VIELHABER 2011:2) Eingebettet im schulischen Kontext muss Topographie deshalb im Zusammenhang mit der Toponomastik gedacht werden. (siehe dazu Kapitel 2.3./ Kapitel 3.) Die Toponomastik beziehungsweise Ortsnamenkunde, die mitunter auch als die Lehre von Toponymen bezeichnet wird, stellt darum auch den Ausgangspunkt dieser Arbeit dar. Es geht bei der Toponomastik um die Auseinandersetzung mit allen Arten von geographischen Namen. (Siedlungsnamen, Straßennamen, Gebäude und Hausnamen, Namen von Einzelgehöften und Almen, Namen

von technischen Objekten wie Kraftwerken, Autobahnen, Eisenbahnen, Flugplätzen, Namen von Verwaltungseinheiten, Flurnamen, Namen von Landschaften, Namen von Großraumeinheiten, Namen von physisch-geographischen Objekten). (vgl. JORDAN 2017:1-2)

Für die vorliegende Arbeit wird von der Prämisse ausgegangen, dass vielen dieser geographischen Namen ein Konfliktpotenzial immanent ist, welches durch die unterschiedlichen Interessensvertretungen und Ideologien, die bei der Benennung beteiligt sind, zustande kommen kann. Mithilfe einer kritisch-mehrperspektivischen Herangehensweise, soll dieses Konfliktpotenzial herausgearbeitet und für den schulischen Alltag nutzbar gemacht werden. Es soll bei den Unterrichtssequenzen nicht um die Vermittlung von Faktenwissen gehen, vielmehr sollen die SchülerInnen angeregt werden, im Zuge einer kritischen mehrperspektivischen Auseinandersetzung grundlegende Fähigkeiten selbst zu erarbeiten, die in unterschiedlichen Lebensbereichen Anwendung finden können.

Ad 2.: Die Fachdidaktik nimmt in der vorliegenden Arbeit die Vermittlerrolle zwischen Theorie und Praxis ein und soll dabei behilflich sein, das Konfliktpotenzial, welches im Zuge einer multiperspektivischen kritischen Auseinandersetzung mit topographischem Namensgut erarbeitet wurde, in das Klassenzimmer zu transferieren. Am Beginn der Erarbeitung von konkreten Unterrichtsbeispielen, stehen stets die didaktischen Grundfragen:

„Was sollen unsere SchülerInnen lernen? Was sollen unsere SchülerInnen „können“, was sollen sie „wissen“, womit sollen sie sich beschäftigen? Welche Geographie und Wirtschaftskunde sollen wir warum vermitteln und wie?“ (DOBLER und PICHLER 2004:35)

Diese Fragestellungen sollen auch in dieser Arbeit als Ausgangspunkt für die Entwicklung der exemplarischen Unterrichtsbeispiele dienen.

Ad 3.: Sowohl Pädagogik als auch Philosophie werden in erheblichem Maße durch eine gemeinsame sozialökonomische Basis bestimmt. Durch dieses sich überschneidende Fundament, ergeben sich grundlegende Wechselbeziehungen, Zusammenhänge und

Übereinstimmungen bei der Betrachtung der beiden Wissenschaftsdisziplinen. (vgl. KIRCHHOFF et al. 1975:1353) Ausgehend von dieser unweigerlichen Interdependenz, werden unterschiedliche philosophische Theorien in dieser Arbeit aufgegriffen und in Verbindung mit einer multiperspektivischen Pädagogik gedacht.

2. Begriffsbestimmung

2.1. Kritikbegriff

Der Kritikbegriff findet im alltäglichen Sprachgebrauch häufig Verwendung. Gerade deshalb ist es besonders wichtig, diesen Begriff aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten, kann es doch durch eine Übernahme in die oftmals unreflektierte Alltagssprache zu einer Trivialisierung von Begrifflichkeiten kommen. (vgl. DUMBADZE 2009:11) So wird Kritik oft mit einer Nichtübereinstimmung beziehungsweise Missfallenskundgebung gleichgesetzt. Viel zu häufig wird Kritik auch mit der eigenen Meinungsäußerung verwechselt, was zu einer zunehmenden Entwertung des Kritikbegriffs beiträgt. Die Pauschalisierung und falsche Verwendung haben demnach eine weitläufige Verwässerung des Kritikbegriffs nach sich gezogen. (vgl. BERNHARD 2012:13)

Betrachtet man den Kritikbegriff genauer, kommt man zur Erkenntnis, dass Kritik über die letzten Jahrhunderte sehr unterschiedlich gedacht und interpretiert wurde. Dabei haben sich eine Vielzahl unterschiedlicher PhilosophInnen intensiv mit dem Kritikbegriff auseinandergesetzt.

„Unser Zeitalter ist das eigentliche Zeitalter der Kritik, der sich alles unterwerfen muß [sic!].“ (KANT 1781:9)

„Kritik ist kein anatomisches Messer, sie ist eine Waffe. Ihr Gegenstand ist ihr Feind, den sie nicht widerlegen, sondern vernichten will. [...] Ihr wesentlicher Pathos ist die Indignation, ihre wesentliche Arbeit die Denunziation.“ (MARX 1844:12)

„Jeder Rationalist muß [sic!] mit Kant sagen: Die Philosophie kann man nicht lehren – höchstens das Philosophieren; das heißt, die kritische Einstellung.“ (POPPER 1996:165)

„Als erste Definition der Kritik schlage ich also die allgemeine Charakterisierung vor: die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden.“ (FOUCAULT 1992:12)

„Wollte man darum auf Kritik der Gesellschaft verzichten, so befestigte man sie nur in eben jenem Fragwürdigen, das den Übergang zu einer höheren Form verhindert.“ (ADORNO 1969:7)

*„The first step towards nonviolence, which is surely an absolute obligation we all bear, is to begin to think critically, and to ask others to do the same.“ (BUTLER 2013
Ausschnitt aus einer Rede an der McGill University.)*

Aufgrund der vielen unterschiedlichen Auffassungen von Kritik ist es schwierig, eine allgemeingültige Definition zu finden, die diesen heterogenen Kritikauslegungen gerecht wird. Aus diesem Grund ist es wenig verwunderlich, dass auch in der Fachdidaktik von Geographie und Wirtschaftskunde kein eindeutiges und von allen akzeptiertes Kritikverständnis besteht. Dieser Umstand löst nicht nur bei den Lernenden (SchülerInnen, StudentInnen) Verwirrung aus, wenn es deren Aufgabe ist, kritische Fragestellungen zu formulieren, kritisch zu einer Thematik Stellung zu nehmen, kritisch zu denken, kritisch zu handeln oder kritisch zu sein. Auch Lehrkräfte sind mit der Forderung einen kritisch mehrperspektivischen GW-Unterricht zu praktizieren oftmals überfordert und haben ihre eigene Auslegung von kritischem Unterricht. So kann der Auftrag kritisch zu agieren bedeuten, Dinge nicht ohne weiteres Nachdenken zu akzeptieren, alles a priori abzulehnen beziehungsweise distanziert zu betrachten und oder jeglichen Sachverhalt auf den persönlichen Vorteil hin zu prüfen. (vgl. VIELHABER 2002: 12)

„Der Kritikbegriff des alltäglichen Sprachgebrauchs ist allerdings keineswegs eindeutig, deshalb für die Schüler/innen auch nicht unbedingt nachvollziehbar und bietet daher auch keine echte Stütze bei der Frage, wie nun ein Problem, ein Inhalt, eine Situation tatsächlich „kritisch“ erschlossen werden soll. Irgendwie scheint die Sache des Kritischen, wie sie im Schulalltag an die Jugendlichen herangetragen wird, allzu oft schwammig und diffus zu sein.“
(VIELHABER 2002:12)

Trotz der unterschiedlichen Kritikperspektiven herrscht jedoch spätestens seit Kant zumindest Einigkeit darüber, dass die Möglichkeit zur Erkenntnisgewinnung unweigerlich mit dem Kritikbegriff verknüpft ist. Aus diesem Grund sollte *„Kritik als Methode zur Vermehrung von Wissen und zur Handlungsorientierung“* (VIELHABER 1989:57) fest in der Fachdidaktik verankert sein und einen wesentlichen Bestandteil von zeitgerechtem Unterricht darstellen. Ziel sollte es deshalb sein, einer Überforderung der Lehrenden und Lernenden entgegenzuwirken. Dafür ist es wichtig, ein gemeinsames Fundament zu schaffen, damit ein kritischer Zugang nicht auf der Ebene der Missfallenskundgebung verharrt und die Sphären der nebulösen Alltagsbegrifflichkeit verlässt, um mithilfe unterschiedlicher Kritikperspektiven auf sinnvolle Art und Weise in den Unterricht inkludiert werden zu können. (vgl. ZEILINGER 2014:9)

Um dieses Ziel erreichen zu können, ist der erste grundlegende Schritt, mehrperspektivisch kritisches Denken noch besser im Lehramtscurriculum zu verankern. So hat sich bei Untersuchungen des GW-Studienplans gezeigt, dass das Kompetenzsegment *„Kritikfähigkeit“* bisher überwiegend bei fachdidaktischen Lehrveranstaltungen Einzug gefunden hat. Der Umstand, dass der Kritikbegriff überhaupt in den Bereich der universitären Lehramtsausbildung vorgedrungen ist, ist dabei hauptsächlich dem unermüdlichen Fachdidaktik Team des IfGR zu verdanken. Jedoch machen die *„unkritischen“* Lehrveranstaltungen, in einem Verhältnis von eins zu drei, nach wie vor einen Großteil der Ausbildung aus. Hier ist Aufholbedarf und viel Potenzial nach oben vorhanden. (vgl. ZEILINGER 2014: 112)

Bezogen auf die Schule hat VIELHABER neun Punkte formuliert, die eine handlungsweisende Richtung zur besseren Übernahme unterschiedlicher Kritikperspektiven in den Unterricht geben können. Diese neun Punkte sollen LehrerInnen als Orientierungshilfe zur Verfügung stehen und Impulse liefern, die zu einer Übernahme unterschiedlicher Kritikbegriffe in den GW-Unterricht anregen.

1. Fremdbestimmung: Unsere scheinbar autonomen Entscheidungen werden oft von äußeren Einflüssen gesteuert. Auch in der Bildung hat die Fremdbestimmung bereits Einzug gefunden. So dienen Standardisierungsversuche oftmals einer effektiveren Eingliederung von Individuen in eine leistungsorientierte Gesellschaft. Diese Fremdbestimmung bieten ein umfangreiches Konfliktpotenzial welches aufgegriffen und für den Unterricht nutzbar gemacht werden soll. Es geht darum SchülerInnen zu befähigen, sich als Teil eines Systems (mehrerer Systeme) wahrzunehmen, um die Rolle, die sie darin spielen könnten, möglichst selbstgesteuert wählen zu können.

2. Widersprüche: In einer zunehmend komplexer werdenden Welt, spielen Widersprüche eine immer größere Rolle. Auch SchülerInnen sind in ihrem Alltag häufig mit Widersprüchen konfrontiert. Warum steigt der Fleischkonsum stetig an, wenn die Tierzucht nachweislich umweltschädigend ist? Warum werden so viele Lebensmittel weggeschmissen, wenn Menschen nach wie vor Hunger leiden? usw. Diese gilt es im Unterricht aufzugreifen und mithilfe einer mehrperspektivischen Betrachtungsweise zu behandeln.

3. Entfremdung: Wir entfernen uns zunehmend von den natürlichen Produktionsprozessen und der Natur an sich. Die Natur wird in den Gedanken vieler Jugendlicher zu einer harmonischen Parallelwelt idealisiert, die vom Mensch weitestgehend unberührt bleiben sollte. (vgl. DRÖSSER 2007)

„Bäume zu pflanzen ist gut, Bäume zu fällen ist böse, und der Jäger ist sowieso ein Mörder. "Bambi-Syndrom" nannten die Forscher das.“ (ebd.)

4. Cui bono: Es geht hierbei um die Frage nach GewinnerInnen und VerliererInnen. Dabei sollte sich eine weiterführende Auseinandersetzung nicht auf ökonomische Themen reduzieren, sondern auch in andere Lebensbereiche vordringen.
5. Dialektik: Hegel unterscheidet grundsätzlich zwischen These-Antithese-Synthese. Dieses dreistufige Modell kann, ausgehend von lebensweltbezogenen Problemstellungen, auch im Unterricht angewendet werden. Hier ein Beispiel: Überfischung der Meere – These, Verzicht auf Fisch im weitesten Sinne - Antithese, Synthese – Fischzucht
6. Selbstreflexion: Lehrkräfte handeln in keinem neutralen Tätigkeitsfeld. Unterricht ist von gesellschaftlichen Voraussetzungen geprägt und von vorherrschenden Machtverhältnissen abhängig. Lehrkräfte sollten sich dieser Tatsache bewusst sein und die eigene Praxis mithilfe konsequenter Distanzierung einer mehrperspektivischen Kritik unterwerfen. Aber auch die eigenen Interessen und das Auftreten in der Klasse sollten bewusst wahrgenommen und reflektiert werden. Selbstreflexion kann hier als vielschichtiger und weitgreifender Prozess verstanden werden.
7. Gegenwarts- und Zukunftsorientierung: Hier steht der Lebensweltbezug im Vordergrund. Es geht um die Frage, ob die Inhalte für die SchülerInnen relevant und auf gegenwärtige sowie zukünftige Problemstellungen anwendbar sind.
8. SchülerInnenorientierung: Es gilt SchülerInnen nicht als passive EmpfängerInnen wahrzunehmen. Unterricht soll in Zusammenarbeit mit den SchülerInnen geführt werden, sich an deren Interessen, Alltagserfahrungen, Wünschen und Ängsten (diesen kann durch aufklärerische Maßnahmen entgegengewirkt werden) orientieren und sie dazu animieren, eigene Ideen und Vorschläge einfließen zu lassen.
9. Durchführbarkeit: Die Lehrkraft soll für sich selbst überlegen, wie oft sie diese handlungsleitenden Motive in den Unterricht einfließen lässt. Eine Überforderung auf SchülerInnen- oder LehrerInnenseite ist unter allen Umständen zu vermeiden, da diese im schlimmsten Fall zu einer Abwehrhaltung führen könnte. (vgl. VIELHABER 2002:13-15)

Wie bereits erwähnt wurde, und anhand der unterschiedlichen Zitate zu erkennen ist, spielt der Kritikbegriff in der Philosophie eine bedeutende Rolle und unterschiedlichste Kritikauslegungen wurden formuliert. Viele dieser Kritikperspektiven können auch im schulischen Alltag Anwendung finden und sind für die Didaktik von Bedeutung. Da es jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, auf alle Kritikbegriffe einzugehen, sollen im Folgenden zwei Denkansätze ins Rampenlicht gerückt werden. Die kritische Theorie der Frankfurter Schule und der kritische Rationalismus von Karl POPPER.

Sowohl der kritische Rationalismus als auch die kritische Theorie erschütterten das Wissenschaftsverständnis der damaligen Zeit und wirkten sich damit einhergehend auch unmittelbar auf Erziehung und Bildung aus. So vollzog sich in den 60er und 70er Jahren ein quantitativ und qualitativ bedeutsamer Wandel an den pädagogischen Instituten im deutschsprachigen Raum. Die damals vorwiegend als Geisteswissenschaft und Erziehungsphilosophie geführte Pädagogik, wurde zur „Erziehungswissenschaft“ und orientierte sich nun an sozialwissenschaftlichen Fragestellungen. (vgl. KUHLMANN 2013:213)

Während die Theorie POPPERS anfänglich insbesondere für eine empirisch analytisch ausgelegte Pädagogik genutzt wurde, sind mithilfe der kritischen Theorie die sogenannten kritischen Erziehungswissenschaften entwickelt worden, die eine Ausbildung von mündigen und kritischen Subjekten nach sich ziehen sollen. Durch ihre intensive Forderung nach Kritik haben beide Theorien in weiterer Folge zu einer Pädagogik beigetragen, die kritisches Denkvermögen erstmals als grundlegende Komponente der Erziehungswissenschaften interpretiert hat und haben somit die Grundlage für kritisch-konstruktive Didaktik, die entwickelt wurde, um der oftmals praktizierten Beliebigkeitsdidaktik entgegenzuwirken, geschaffen. (vgl. ZEILINGER 2014:9)

Diese beiden philosophischen Denkrichtungen sind für die vorliegende Arbeit insofern von großer Bedeutung, als sie einen fruchtbaren Nährboden für die weiterführende kritische Auseinandersetzung mit topographischem Namensgut bilden. Beide Ansätze zeichnen sich durch eine Form der Kritik aus, die im Zuge einer reflektierenden Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Inhalten eine aufklärerische und produktive Kraft besitzen, die für den Unterricht nutzbar gemacht werden können und insbesondere für die Auseinandersetzung

mit sozialräumlichen Fragestellungen geeignet sind. (VIELHABER 57:1989) Es verwundert deshalb auch nicht, dass sowohl der kritische Rationalismus als auch die kritische Theorie in grundlegende Bezugsdidaktiken der Geographie und Wirtschaftskunden Eingang gefunden haben.

2.1.1. Der kritische Rationalismus

Der kritische Rationalismus kann als Reaktion auf die Krise gesehen werden, die sich aus dem Induktionsproblem der Erfahrungswissenschaften konstituiert hat. Dabei ist der in Österreich geborene Karl R. POPPER als bekanntester Vertreter dieser Denkrichtung zu nennen. POPPER stellt bei seiner Theorie die Kritik ins Zentrum der Betrachtung. Er geht davon aus, dass Theorien nur als wissenschaftlich gelten können, wenn diesen ein empirischer Gehalt immanent ist und sie falsifizierbar sind. (vgl. LIESSMANN 2009:28) Je mehr ein empirisch wissenschaftlicher Satz verbietet, umso mehr sagt er über die Erfahrungswirklichkeit aus. Stark vereinfacht ausgedrückt könnte die Aussage „Schreibtraining hilft bei Legasthenie“ widerlegt werden, wenn die untrainierte Gruppe bei einem vereinheitlichten Diktat weniger Rechtschreibfehler macht. Die Möglichkeit, dass Schreibtraining nicht bei Legasthenie hilft, wird ausgeschlossen, weshalb eine Falsifizierung des Satzes möglich ist. Formuliert man die Hypothese „Schreibtraining kann bei Legasthenie helfen, muss es aber nicht“ ist die Hypothese zwar in jedem Fall richtig, wäre aber keine wissenschaftliche Aussage, da sie nicht falsifizierbar ist.

Um Theorien zu überprüfen, gilt es weiters eine Null- und eine Alternativhypothese aufzustellen. Die Alternativhypothese ist das, woran die forschende Person glaubt. Die Nullhypothese ist die Gegenhypothese, die von keinem Zusammenhang zwischen zwei Variablen ausgeht. In seiner *Logik der Forschung* stellt POPPER die Vermutung auf, dass eine logische Beziehung zwischen Hypothesen und empirischen Sachverhalten besteht. Diese Beziehung aber asymmetrisch ist, das bedeutet, dass man durch empirische Sachverhalte die Alternativhypothese zwar nicht beweisen, die Nullhypothese aber widerlegen kann.

Bezogen auf das Beispiel von vorher wäre die Alternativhypothese „Schreibtraining hilft bei Legasthenie“ und die Nullhypothese „Schreibtraining hilft nicht bei Legasthenie“. Um die

Alternativhypothese beweisen zu können, müsste man alle LegasthenikerInnen weltweit testen und anschließend Tests durchführen, sie wäre nur gültig, wenn bei allen eine Verbesserung durch das absolvierte Schreibtraining eintreten würde. Ein denkbar aufwändiges Unterfangen. Die Alternativhypothese kann aber auch durch eine Widerlegung der Nullhypothese bewiesen werden, was in diesem Fall deutlich einfacher wäre. Die Nullhypothese kann theoretisch nach einem einzigen Test, in dem die TeilnehmerInnen nach dem Schreibtraining besser abschneiden als zuvor verworfen werden. Die Alternativhypothese tritt dadurch in Kraft.

Ziel soll es dabei also nicht sein, die aufgestellte Theorie in einer Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit zu bestätigen, sondern sie zu widerlegen. Es soll ein konkreter Fall gefunden werden, der der Theorie widerspricht. Abhängig davon, wie schwierig es ist, einen derartigen Fall zu finden und je länger die Falsifikation einer Theorie in Anspruch nimmt, desto wahrscheinlicher handelt es sich um eine vorläufig gute Theorie. (vgl. LIESSMANN 2009:28) Daraus kann geschlossen werden, dass eine Theorie keine endgültige Wahrheit darstellen kann, sondern vielmehr eine noch nicht falsifizierte Hypothese ist. Eine letztendliche Wahrheit gibt es nicht, glaubt man die richtigen Einsichten gefunden zu haben, beginnt der Falsifizierungsprozess. Dabei muss nach Gegeninstanzen geforscht werden, mithilfe derer die vermeintliche Einsicht auf ihre Haltbarkeit hin überprüft werden kann. (WEINKE 1973:553)

Durch diese grundlegende Annahme der Irrtumsanfälligkeit menschlicher Vernunft, die mit einer Vorläufigkeit und Ungewissheit unserer Erkenntnis einhergeht, ergibt sich die antidogmatische und antiabsolutistische Haltung des kritischen Rationalismus. Theorien, Überzeugungen oder Glaubenssysteme können eben nicht durch ein unerschütterliches Fundament legitimiert werden und sind somit nicht davor gefeit, an Wahrheitsgehalt zu verlieren. (vgl. STELZER 2007:41)

Wird dennoch versucht, Aussagen auf unbezweifelbare Tatsachen zurückzuführen, muss dies laut Hans Albert, seinerseits ein Schüler Karl POPPERS, zwingendermaßen im „Münchhausen-Trilemma“ resultieren. Dieses besagt, dass jeglicher Versuch einer

Letztbegründung nur in den drei anschließend genannten unauflösbaren Widersprüchen enden kann. (vgl. LIESSMANN 2009:28)

1: „Regressus in infinitum“ die Angabe eines Grundes resultiert in einer weiteren Angabe eines Grundes und so weiter und so fort. Es kommt zu einem Zurückgehen ohne Ende.

2: „Circulus vitiosus“ Das Begründende taucht plötzlich als Grund seiner selbst auf.

3: „Dogmatischer Abbruch“: Das Begründungsverfahren wird an einem beliebigen Punkt abgebrochen. (vgl. ebd. 29)

Weder der „regressus in infinitum“ noch der „circulus vitiosus“ sind eine wünschenswerte Folge bei der Auseinandersetzung mit Theorien, Überzeugungen und Glaubenssystemen. Deshalb kommt es oft zu einem dogmatischen Abbruch, wodurch der Versuch einer Letztbegründung im namensgebenden Dogmatismus endet. (vgl. STELZER 2007:42)

Um dem Dogmatismus als letzte Konsequenz entgehen zu können, muss der Versuch, eine unbestreitbare Wahrheit zu erlangen, aufgegeben und eine permanente Ungewissheit akzeptiert werden. Eine endgültige Erkenntnis, die sich der Möglichkeit einer weiterführenden Kritik entzieht, kann und soll nicht erreicht werden. An diesem Punkt kommt die Wichtigkeit der kritischen Prüfung, die als Kernanliegen des kritischen Rationalismus gesehen werden kann, zum Tragen und ersetzt das Prinzip der Letztbegründung. Dadurch kann nicht nur eine dogmatische Konsequenz, sondern auch der infinite Regress sowie der Zirkelschluss abgewendet werden. (vgl. ebd. 43)

„Das traditionelle dogmatisch-apologetische Programm wird im kritischen Rationalismus vom Programm der freien und unabhängigen Kritik abgelöst. Diese Kritik kommt ohne Rekurs auf eine Autorität und daher auch ohne die Annahme einer absoluten Wahrheitsgarantie aus.“ (ebd.)

Daraus lässt sich, ganz klar die unmittelbare Relevanz des kritischen Rationalismus für unsere pluralistische Gesellschaft und in weiterer Folge für die Fachdidaktik GW ableiten. Denn es wurde dadurch die wissenschaftliche Legitimation geschaffen, scheinbar kleine Probleme aus einem unüberschaubaren Ganzen herauszubrechen und schrittweise zu bearbeiten. Dabei beschränkt sich der kritische Rationalismus nicht nur auf seine maßgebliche

Bedeutung in der Wissenschaftstheorie, sondern kann in seiner multiperspektivischen Auslegung auch auf alltägliche Bereiche übertragen werden.

Dieses Potenzial erkannte auch POPPER und so entwickelte er die sogenannte „Stückwerk-Sozialtechnik“ (im Englischen als „piecemeal engineering“ bezeichnet) zur Gestaltung sozialer Institutionen. Diese Technik wendet sich gegen eine holistische Sozialmethode, die versucht, die Gesellschaft als ganzheitlich aufzufassen und zu verändern. Vielmehr ist es ihr Ziel, mithilfe eines schrittweisen Vorgehens und einer kritischen Auseinandersetzung *„soziale Institutionen zu entwerfen, umzugestalten und die schon bestehenden Funktionen zu erhalten.“* (POPPER 2003:57)

„Der typische Stückwerk-Ingenieur wird folgendermaßen vorgehen. Er mag zwar einige Vorstellungen von der idealen Gesellschaft >als Ganzem< haben – sein Ideal wird vielleicht die allgemeine Wohlfahrt sein -, aber er ist nicht dafür, dass die Gesellschaft als Ganzes neu geplant wird. Was immer seine Ziele sein mögen, er sucht sie schrittweise durch kleine Eingriffe zu erreichen, die sich dauernd verbessern lassen.“
(ebd.59)

Neben der holistischen Sozialmethode, die von Karl POPPER aufgrund ihrer utopischen Ziele verurteilt wurde, richtet sich die Stückwerk-Technik auch konsequent gegen eine historizistische Denkweise, die die Entwicklung institutioneller Gefüge als vorbestimmt und deswegen unveränderbar wahrnimmt. (JUNGWIRTH 1998:24) Es geht darum, Reformhypothesen kritisch gegenüberzutreten und aus möglichen Fehlern zu lernen. Soziale Institutionen sollen eben nicht als absolute Gegebenheiten hingenommen werden, sondern im Zuge einer kritischen Auseinandersetzung einer schrittweisen Veränderung unterzogen werden, die einer ständigen und umfangreichen Reflexion standhalten muss.

„Wie Sokrates weiß der Stückwerk-Ingenieur, wie wenig er weiß. Er weiß, dass wir nur aus unseren Fehlern lernen können. Deshalb wird er nur Schritt für Schritt vorgehen und die erwarteten Resultate stets sorgfältig mit den tatsächlich erreichten vergleichen, immer auf der Hut vor den bei jeder Reform unweigerlich auftretenden unerwünschten Nebenwirkungen. Er wird sich auch davor hüten, Reformen von solcher Komplexität

und Tragweite zu unternehmen, dass es ihm unmöglich wird, Ursachen und Wirkungen zu entwirren und zu wissen, was er eigentlich tut.“ (POPPER 2003:59)

POPPER hat die praktische Anwendung des kritischen Rationalismus auch auf Lernprozesse ausgeweitet und im Zuge dessen, die „darwinistische Theorie des Wachstums des Wissens“ entwickelt. Dabei wird das Wachstum des Wissens, von ihm als Prozess der Bewegung beschrieben, der mithilfe von Vermutungen und Widerlegungen von alten zu neuen Problemen führen kann. Voraussetzung dafür ist eine konsequente kritische Haltung gegenüber vorherrschenden Problemlösungen. (vgl. POPPER 1995: 270 in GEUE 1997:122) Dabei stellen Hypothesen den Ausgangspunkt des Lernprozesses dar. Diese gilt es, ähnlich wie bei der zuvor beschriebenen Stückwert-Technik, in kritischer Auseinandersetzung zu überprüfen, zu falsifizieren und gegebenenfalls durch neue bessere Hypothesen zu ersetzen. Wichtig ist es, nicht dem Dogmatismus zu verfallen und selbst allgemein anerkannte, beziehungsweise etablierte Hypothesen ständig in Frage zu stellen. Unabhängig davon, ob sich eine Hypothese vorläufig als brauchbar herausstellt, oder doch verworfen werden muss, kommt es durch die intensive Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Hypothesen zu einem umfassenden Lernprozess. Dies führt in weiterer Folge zu einer Verbesserung des Handlungspotenzials der Individuen, wodurch zukünftige Probleme bewältigbar werden und ein Zuwachs des Wissens gefördert wird. (GEUE 1997:122)

Der Lernprozess kann dabei selbstverständlich nie als abgeschlossen gesehen werden. Ganz im Sinne der darwinistischen Evolutionstheorie überleben nur die „stärksten“ und „anpassungsfähigsten“ Hypothesen, die ständig vor neue Herausforderungen gestellt werden. POPPER beschreibt diesen Zustand als Konkurrenzkampf der Hypothesen. (vgl. POPPER 1995:274 in GEUE 1997: 122)

Der ständig fortschreitenden kritischen Bewertung unterschiedlicher Hypothesen ist eine schöpferische Kraft immanent, diese sogenannte Theorie der Emergenz, bezieht sich zuerst auf die Entdeckung eines neuen Problems. Durch die Entdeckung neuer Hypothesen und den anschließenden kreativen Umgang mit eben diesen, wird einerseits das „schöpferische „Denken andererseits „die kritische Phantasie“ gefördert. (vgl. POPPER 1995:274 in GEUE 1997:123)

In seinem ständigen Streben nach neuen Erkenntnissen und der kritischen Prüfung vorherrschender Hypothesen, die sich auf unterschiedlichste Lebensbereiche anwenden lässt und das schöpferische Denken fördert, liegt die unmittelbare Bedeutung des kritischen Rationalismus für die Pädagogik und den mehrperspektivisch-kritischen GW-Unterricht. Die SchülerInnen sollen im Zuge einer kritischen Prüfung zu selbstständigem Handeln aufgefordert werden und lernen, Quasi-Gegebenheiten zu hinterfragen.

2.1.2. Kritisch-rationale-Erziehungswissenschaften

Obwohl bereits POPPER das Potenzial des kritischen Rationalismus für die Schule erkannte, war es insbesondere BREZINKA, der den erkenntnistheoretischen Ansatz POPPERS in den Schulalltag überführte. Er ist der Meinung, dass es sich bei der herkömmlichen Pädagogik um eine Theorie handelt, die sich in ihrer Auslegung nicht auf deskriptive Aussagen beschränken kann und daher immer abhängig von vorherrschend Werturteilen, Normen und Weltanschauungen ist und bezeichnet diese als Erfahrungswissenschaft. (vgl. DOLLINGER et al. 2009:185) Durch Beobachtung lässt sich jedoch nichts belegen. Um dem Ziel einer empirischen Erziehungswissenschaft näher zu kommen, schlägt er deshalb die Trennung der Pädagogik in drei Klassen von Erziehungstheorien vor:

Erziehungswissenschaft	Philosophie der Erziehung	Praktische Pädagogik
<ul style="list-style-type: none"> - Nomologisches Wissen - Historiografie 	<ul style="list-style-type: none"> - Erkenntnistheorie - Moralphilosophie 	<ul style="list-style-type: none"> - Erziehungspraxis anleiten

Abb.2 (Quelle: DOLLINGER et al. 2009:185, verändert durch Daniel Pöppel)

Die Erziehungswissenschaft ist in ihrer Auslegung stark an dem kritischen Rationalismus angelehnt und rückt die Überprüfung von Hypothesen in den Vordergrund. Die sich durch eine kritische Überprüfung unterschiedlicher Hypothesen ergebende Erkenntnisse, sind dabei prognostisch zu verwenden. Es handelt sich demnach um eine Wissenschaft, die sich auf die Erhebung und anschließende Darstellung von „Tatsachen“ beschränkt und sich deshalb insbesondere in den Naturwissenschaften großer Beliebtheit erfreute.

Die kritisch-rationalen-Erziehungswissenschaften können als Teilbereich der empirischen Erziehungswissenschaften gesehen werden.

Wichtige Begriffe:

-Falsifikation

-Deduktion

-Rationale Kritik

-Überprüfbarkeit

2.1.2. Frankfurter Schule

Es handelt sich bei der kritischen Theorie um ein multiperspektivisches Unterfangen, welches aus diesem Grund weder inhaltlich noch personenbezogen leicht einzugrenzen ist. So äußerte sich schon LÖWENTHAL (ein bekannter Vertreter der kritischen Theorie) auf die Frage hin, was denn die kritische Theorie nun eigentlich ist, eher verhalten und gestand, dass er nur schwer in der Lage sei, die konstituierenden Teile der kritischen Theorie festzumachen. (vgl. LÖWENTHAL 1980:216 in LEHMANN 2015:16)

Allgemein kann jedoch gesagt werden, dass die kritische Theorie eine Art Lebensform darstellt, die „*von einem fundamentalen Misstrauen gegenüber dem gegenwärtig herrschenden, kapitalistischen Zustand geprägt*“ ist. (LEHMANN 2015:16)

In ihren Anfängen hat die kritische Theorie den Marxismus als Fundament aufgegriffen und versucht, diesen in produktiver Weise weiterzuentwickeln. Dabei kann Max HORKHEIMER die kognitive Führungsrolle dieses Projekts zugeschrieben werden. (vgl. WASCHKUHN 2015:3)

Während MARX und ENGELS jedoch an eine naturnotwendige Evolution glaubten, mussten die Vertreter der Frankfurter Schule feststellen, dass selbst die Widerstandskräfte, welche sich gegen den Kapitalismus richten sollten, nicht vor der Sogwirkung kapitalistischer Produktionsmechanismen gefeit waren. Der Kapitalismus schwappte auf die Prozesse der Erziehung und Sozialisation über, wodurch ein Widerstand des indoktrinierten Proletariats

zunehmend unwahrscheinlicher wurde. Ausgehend von dieser grundlegenden Erkenntnis, wurde der Marxismus neu gedacht und zur kritischen Theorie umformuliert. (vgl. LEHMANN 2015: 19-20)

„Und genau diese Wendung vollzog sich im Institut für Sozialforschung nach Horkheimers Eintritt: keine Revision der Marxschen Theorie, sondern ihre Anwendung auf sich selbst, ihre kritische Durcharbeitung mit ihren eigenen Mitteln oder, philosophisch ausgedrückt: ihre Selbstreflexion“ (TÜRCKE 1994:13)

Unterschiedliche theoretische Annahmen, die sich nicht erfüllten, wurden somit über Bord geworfen. Am Kerngehalt des Marxismus wurde dennoch festgehalten (vgl. LEHMANN 2015:21)

Neben dem marxistischen Fundament setzte die kritische Theorie auf die Methode der interdisziplinären Integration unterschiedlicher Wissenschaften. Ebenso vielseitig wie die integrierten Wissenschaften, waren die aufgeworfenen Fragen.

So wurden „Fragen nach dem wirtschaftlichen Leben der Gesellschaft, der psychischen Entwicklung der Individuen und den Veränderungen auf den Kulturgebieten im engeren Sinn, zu denen nicht nur die sogenannten geistigen Gehalte der Wissenschaft, Kunst und Religion, sondern auch Recht, Sitte, Mode, öffentliche Meinung, Sport, Vergnügungsweisen und Lebensstil gehören“ (HORKHEIMER 1988:32) untersucht.

Denn es wurde davon ausgegangen, dass sich die psychische Struktur der Individuen aus einer Kombination der unterschiedlichen Kultursphären konstituiert. (vgl. WASCHKUHN 2015: 1-25) Aus diesem Grund wurde auch der Psychologie eine wichtige Rolle zuteil und mithilfe der Psychoanalyse Sigmund Freuds, wurde die gesellschaftliche Realität eines Individuums als maßgeblicher modifizierender Faktor der inneren Triebe hervorgehoben. (vgl. LEHMANN 2015:24)

Während des zweiten Weltkriegs, entfernte sich die kritische Theorie zunehmend von ihren marxistischen Anfängen.

WIGGERHAUS schrieb in diesem Zusammenhang von einer Wandlung „*der Theorie der ausgebliebenen Revolution auf die Theorie der ausgebliebenen Zivilisation*“ (WIGGERHAUS 1993:347) Die „*Dialektik der Aufklärung*“ sollte die Zustände im nationalsozialistischen Deutschland nicht mehr nur aus einer kapitalistischen Entwicklung, sondern aus einer viel grundlegenderen misslungenen Zivilisation erklären. (vgl. LEHMANN 2015:25)

Um dieses Ziel zu erreichen, wird die Zivilisationsgeschichte mithilfe einer „*weltgeschichtlichen Vogelperspektive*“ (TÜRCKE 1994:64) betrachtet. Dabei stehen ADORNO und HORKHEIMER der Macht der Aufklärung ambivalent gegenüber. Zwar ermöglichte die Vernunft des Menschen eine Loslösung des Naturzwanges, diese Emanzipation ist aber von ständiger Angst geprägt, wieder in diesen Urzustand zurück zu verfallen. Um dieser Angst entgegenzuwirken, versucht der Mensch die Natur zu beherrschen. (vgl. LEHMANN 2015:26)

„Die Angst wirkt als ein Motor der Rationalisierung, verstanden als Wille zur Macht, d. h. zur Übermächtigung und gesetzmäßigen Beherrschung einer bedrohlichen Mitmenschen- und Außenwelt. Denn wenn wir aus unseren Erfahrungen nicht ableiten könnten, worauf wir in der nächsten Stunde und am folgenden Tage gefaßt [sic!] sein müssen, dann können wir unser Leben lang keine angstfreie Minute zubringen“ (FRANK 1982:47).

Führt man diesen Gedanken konsequent fort, wird schnell klar, dass der Mensch selbst Teil eben jener Natur ist, die es zu beherrschen gilt. Die natürlichen Triebe des Menschen müssen also zwingendermaßen ausgelöscht werden, um einer zunehmenden Entfernung des Urzustands gerecht zu werden. An diesem Punkt schlägt die Aufklärung, laut ADORNO und HORKHEIMER in Mythologie um. Denn das Individuum wird zugunsten der Gesellschaft aufgegeben und verleugnet, wodurch eine grundlegende Autonomie und Mündigkeit nach und nach verloren geht. (vgl. LEHMANN 2015:27-29) Die kritische Theorie versucht deshalb, den Mensch wieder ins Zentrum der Betrachtung zu stellen, um so einer Abkehr des naturhaft Menschlichen entgegenzuwirken. Der Mensch soll befähigt werden, seine ehemaligen Vorstellungen einer scheinbar objektiven Wirklichkeit zu durchschauen und zu

überwinden. Denn erst durch diesen Schritt wird es möglich, bewusste Entscheidungen zu treffen, welche sinnvolle Lebensformen nach sich ziehen können. (vgl. PRECHTL 2002:33)
 Dies soll in weiterer Folge zu einer gerechten Gesellschaft führen, in der jeder/jede einzelne seinen/ihren Anspruch auf Glück einlösen kann. Die kritische Theorie grenzt sich dabei klar von einer „traditionellen Theorie“ ab.

	Traditionelle Theorie	Kritische Theorie
<i>Verfahren</i>	Erklären/Verstehen	Gesellschaftskritik
<i>Aufgabe der Wissenschaft</i>	Reine Erkenntnis	Veränderung
<i>Ziel der Wissenschaft</i>	Wahrheit	Emanzipation

Abb.3 (Quelle: DOLLINGER et al. 2009:188, verändert durch Daniel Pöppel)

HORKHEIMER beschreibt die traditionelle Theorie als Wissenschaftsmodell, welches das Ziel eines universellen wissenschaftlichen Systems verfolgt. Dadurch soll es zu einer Einheitswissenschaft kommen, die sich an der mathematischen Naturwissenschaft orientiert. Aufgrund einer derartigen Auslegung betreibt eine traditionelle Theorie aber nichts weiter als bloße Tatsachenverehrung und führt zwingendermaßen zu einer Reproduktion des Bestehenden. Laut HORKHEIMER hat die traditionelle Theorie das bürgerliche Denken in abstrakter Art und Weise überformt und wendet sich ganz klar gegen das denkende Subjekt. Dies liegt vor allem an dem konstruierten Abstand zwischen Wissenschaft und Lebenswelt. (vgl. DOLLINGER et al. 2009:188)

Durch ein Rekurren auf die Vernunft des Subjekts und das Setzen von aufklärerischen Impulsen vermag es die kritische Theorie hingegen, vorherrschende Herrschafts- und Unterdrückungsmechanismen aufzudecken und ist dadurch alles andere als affirmativ. Eine sozialwissenschaftliche Theorie sollte ihre Erkenntnisse nicht mithilfe einer Logik aus den mathematischen Naturwissenschaften ableiten, sondern das Ziel einer stärkeren Humanisierung der Gesellschaft verfolgen und aufklärerische Impulse setzen, die es dem Individuum ermöglichen, die Kräfte zu erkennen, die seine Lebenswelt geformt haben und auch weiterhin beeinflussen.

Angewendet auf die GW-Didaktik, resultiert die Bedeutung der kritischen Theorie für den GW-Unterricht insbesondere aus ihrem ursächlichen Gesellschaftsbezug, sowie ihrem Ziel, die Humanisierung der Gesellschaft voranzutreiben. Dabei versucht die kritische Theorie, die vorherrschenden Verhältnisse nicht als bloße Gegebenheiten darzustellen, beziehungsweise hinzunehmen. Vielmehr geht es darum, eine sture Anpassung an ein gesellschaftliches Wert-Norm-Gefüge zu unterbinden und positive aufklärerische Impulse zu setzen, die es in weiterer Folge ermöglichen, die verlorene Mündigkeit und Autonomie wiederzuerlangen. (vgl. VIELHABER 1989:72)

„Die Aufklärung, die von ihr angeleitet wird, möchte die objektiven Tatbestände unter Berücksichtigung des Bewusstseins, das Menschen von diesen haben, aufzeigen, aber ebenso klarlegen, dass objektive Verhältnisse durch Menschen produziert werden, und das Bewusstsein von diesen Verhältnissen seine Prägung erfährt.“ (ebd.)

Auch HABERMAS knüpft an die kritische Theorie an und vermochte es, ausgehend von den philosophischen Überlegungen HORKHEIMERS und ADORNOS eine normativ gehaltvolle Gesellschaftstheorie zu entwickeln, welche es schafft zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln. Dabei hat HABERMAS den Abbau von Herrschaft und Bevormundung als Ziel. (vgl. PRECHTL 2002:148) HABERMAS konzentriert sich bei seiner Auslegung der kritischen Theorie nicht mehr auf die Produktionsverhältnisse, sondern rückt die Kommunikationsstrukturen in den Fokus. Insbesondere seine Theorie des kommunikativen Handelns wird dabei oft als Grundlage für die Formulierung emanzipatorischer Lernziele gesehen, die in weiterer Folge einen wesentlichen Bestandteil der kritischen Erziehungswissenschaften darstellen. (vgl. KLUGE 2014:288)

2.1.3 Kritische Erziehungswissenschaften

Die kritischen Erziehungswissenschaften entwickelten sich vor allem als Gegensatz zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der empirischen Erziehungswissenschaft. Beides Ansätze, denen seitens der kritischen Erziehungswissenschaften eine reproduzierende Wirkung der vorherrschenden gesellschaftlichen Machtverhältnisse vorgeworfen wurde.

Weder die geisteswissenschaftliche, noch die empirische Pädagogik hinterfragten die gesellschaftlichen Verhältnisse, sondern nahmen diese als gegeben hin. Dabei war „kritische Erziehungswissenschaften“ zunächst eine Bezeichnung für alle pädagogischen Modelle, die sich dem Konzept der Gesellschaftskritik öffneten. Später wurde nur noch diejenige Pädagogik als kritisch erachtet, die ihren kritischen Gehalt an sozialkritische Ansätze orientierten. (vgl. BERNHARD 2012:15) Sozialkritik versteht sich in diesem Zusammenhang als *„die grundlegende Beanstandung der Gesamtgesellschaft im Hinblick auf eine vernünftige Gestaltung der Subjektwerdungsprozesse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.“* (ebd.)

Als Ziel der sozialkritischen Pädagogik kann die emanzipative Subjektwerdung gesehen werden. Es geht dabei um die Befreiung von historisch-gesellschaftlichen Einschränkungen und das Begreifen vorherrschender Machtverhältnisse. Die emanzipative Subjektwerdung beinhaltet den Appell, das eigene Leben keinen sozialen, politischen, kulturellen oder religiösen Imperativen zu unterwerfen. Schlussendlich geht es, um die Möglichkeit „Ich“ zu sagen. Sich selbst als „Ich“ wahrzunehmen, bezieht sich in diesem Fall auf die Fähigkeit, im eigenen Namen, autonome, rationale und selbstreflexive Entscheidungen zu treffen und steht im Gegensatz zur Fremdbestimmung. (vgl. MASSCHELEIN 2003:124.)

Kritische Erziehungswissenschaften hinterfragen demnach die Gründe und vorherrschenden Verhältnisse, die eine derartige Subjektwerdung unterbinden könnten. Dies verlangt eine grundlegende Umstrukturierung herkömmlicher Wissenschaftsauffassungen. Denn die Wissenschaft ist kein neutrales Gebilde und ist nun gezwungen, sich selbstreflexiv in einer von gesellschaftlichen Voraussetzungen abhängigen, reproduzierenden Rolle zu erkennen, welche es zu durchbrechen gilt, um den gewünschten Bildungsbeitrag zu erreichen.

Weder die empirische noch die geisteswissenschaftliche Pädagogik konnte den oben beschriebenen Zielen gerecht werden, und so sollte Pädagogik fortan kritisch gedacht werden.

2.1.4 Trivialisierung der Kritik

Durch die kompromisslose Übernahme in den allgemeinen Bildungskanon hat der Kritikbegriff eine zunehmende Verwässerung erfahren. Klar sollte sein, dass Kritik stets als Synthese von gesellschaftlichem Unbehagen und Sozialkritik gedacht werden muss. Dafür ist es unabdingbar, die Sozialkritik über einen gesellschaftlichen Soll-Zustand zu entwickeln, dessen Erreichen kein utopisches Wunschdenken darstellt, sondern mit den vorhandenen Ressourcen möglich ist. Nur so vermag es Kritik den Ausgangspunkt gesellschaftlicher Veränderungen darzustellen. (vgl. BERNHARD 2012:21) Um nicht Opfer der Trivialisierung zu werden und dadurch an kritischem Gehalt zu verlieren, ist es für die kritische Pädagogik zusätzlich nötig, ihre eigene Praxis ständig und kompromisslos einer mehrperspektivischen Kritik zu unterwerfen.

Darüber hinaus sollten kritische Erziehungswissenschaften multiperspektivisch organisiert sein. Denn die einseitige Fortführung der kritischen Erziehungswissenschaften kann zu einer Verschleierung gesellschaftlich vermittelter Herrschaftsstrukturen führen und läuft dadurch Gefahr, den Blick auf die vorherrschenden Emanzipationsblockaden zu verstellen. Wenn Sozialisationsvorgänge nicht nur als direkte Folge der vorherrschenden Machtverhältnisse, sondern mithilfe der Herrschaft und Hegemonie analysiert werden und damit die Sensibilität für Heterogenität Einzug in die Erziehungswissenschaft findet, knüpft kritische Pädagogik mithilfe einer interdisziplinären Integration an die zuvor beschriebene kritische Theorie an. (vgl. BERNHARD 2012:22).

Auch sollte es Aufgabe einer kritischen Pädagogik sein, die Selbstvermarktungsmechanismen denen wir in unserer Gesellschaft nahezu ständig ausgesetzt sind, aufzudecken und den Kindern vor Augen zu führen. Sie sollen sich als Teil einer leistungsorientierten Gesellschaft erkennen und die Rolle die sie darin einnehmen verstehen und hinterfragen können. Obwohl jeder/jede das Recht auf ein selbstbestimmtes Leben haben sollte, sind unserer Entscheidungen in den seltensten Fällen autonom, sondern einem ökonomisch motivierten Leistungsdruck unterworfen. (vgl. BERNHARD 2012:24)

Auch von externen Akteuren wird versucht, unter der Behauptung ökonomische Bildung komme an den österreichischen Schulen zu kurz, Fuß an den Bildungseinrichtungen zu fassen und die SchülerInnen zu „leistungsfähigeren“ Mitgliedern der Gesellschaft zu formen.

„Wir als Wiener Börse tragen wie viele andere Branchenvertreter unseren Teil dazu bei, die sogenannte „Financial Literacy“ in Österreich zu steigern“. „Gemeinsam mit Lehrern haben wir Unterrichtsmaterialien zu Finanzthemen entwickelt, vermitteln Fachwissen und Didaktik in Seminaren und halten Vorträge an Schulen.“ (BOSCHAN 2017 Pressemitteilung)

Schon HORKHEIMER und ADORNO beschreiben einen vorherrschenden Ist-Zustand, in dem die menschliche Vernunft nicht zu Fortschritt führt, der mit einer Zunahme an Gerechtigkeit, Wohlstand und Menschlichkeit einhergeht, sondern auf ihren instrumentellen Gebrauch reduziert wird. Dadurch kommt es zu einer rationellen, dem Zweck des Profits untergeordneten Ausbeutung von Natur und Mensch- bis hin an den Rand von Katastrophen. (vgl. LIESSMANN 2011:52)

Weil Machtstrukturen in nahezu alle Lebensbereiche vorgedrungen sind, gehen manche AutorInnen soweit, Autonomie nicht als Antithese zu den vorherrschenden Machtstrukturen, sondern vielmehr als Teil eben dieser zu interpretieren. (vgl. MASSCHELEIN. 2003: 130)
So schreibt VAN DEN ABBELE etwa:

„What if the critique of a system were itself encoded as an institutionalized part of the system? It would seem, in fact, that the ways in which we question our world are themselves products of that world. Should one conclude pessimistically, then, that critical thought can never escape its entrapment by that which it supposedly criticizes?“ (VAN DEN ABBELE 1992:14)

Um nicht in Pessimismus zu verfallen, sollte es aber als Aufgabe der kritischen Erziehungswissenschaften gesehen werden, die eigene Rolle in der Gesellschaft mehrperspektivisch und kritisch zu hinterfragen und wahrzunehmen. Kritische Erziehungswissenschaften sind kein neutrales Gebilde und aus jener Gesellschaft, die sie

versucht zu kritisieren, entstanden. Es ist deshalb wichtig, eine konsequente Distanzierung zu verfolgen, die es ermöglichen soll, gesellschaftlichen Fortschritt durch kritisches Denken zu erreichen.

2.2. Mehrperspektivischer kritischer GW-Unterricht - Orientierungsvorgaben

Der traditionelle Geographieunterricht war stark am länderkundlichen Prinzip angelehnt und hauptsächlich darauf bedacht, den SchülerInnen ein umfangreiches Faktenwissen zu vermitteln.

„Topographische Codes, Wirtschaftsdaten, Bevölkerungszahlen, Verteilungsangaben - der Geographieunterricht, der vorgab, Länderkunde zu sein (glücklicherweise war er es in den wenigsten Fällen), war seiner Präferenz nach eine regional differenzierte Faktenlehre.“ (VIELHABER 1989:51)

Durch derartig geführten Unterricht kommt es zu einer unreflektierten Vermittlung von vorherrschenden Machtverhältnissen und Missständen, die für die SchülerInnen dadurch als objektive Gegebenheiten erscheinen. In dieser einseitigen Auslegung wirkte der faktenorientierte Geographieunterricht, der oft bewusst jegliche Form gesellschaftsrelevanter Fragestellungen ignorierte, stark reproduzierend. Eine monokausale, lineare Herangehensweise reicht in unserer pluralistischen Gesellschaft nicht aus, um an komplexe Problemstellungen heranzutreten und diese mitunter zu lösen. Es gilt deshalb, unterschiedliche koexistierende Paradigmen in den Unterricht zu inkludieren und den SchülerInnen unter Betrachtung der Mehrperspektivität vor Augen zu führen, dass es nicht den einen Weg, die eine Wirklichkeit gibt. Weiters sollen unterschiedliche Kritikperspektiven in den Unterricht aufgenommen werden, die die Interdependenz zwischen Ökonomie, Kultur und der Entwicklung des Individuums gleichermaßen behandeln und veranschaulichen. Die Ziele die sich aus einem solchen Unterricht ergeben können werden folgend näher behandelt.

2.1.1. Mögliche Zielsetzungen eines mehrperspektivischen kritischen GW-Unterrichts

Allzu oft übernehmen Menschen Meinungen über komplexe Dinge aus verschiedensten Lebens- und Wissenschaftsbereichen, über die auch bei ExpertInnen keine Einigkeit herrscht. (vgl. PETRI 2003:15) Besonders Medien spielen bei diesem Prozess eine tragende Rolle. Die Ausbildung eines kritisch mehrperspektivischen Denkvermögens kann und soll SchülerInnen dazu befähigen, Behauptungen und Hypothesen zu hinterfragen und mithilfe unterschiedlicher Herangehensweisen auf deren Tauglichkeit zu überprüfen, um so selbstständige und reflektierte Entscheidungen treffen zu können. (vgl. ZEILINGER 2014:21)

Das Potenzial einer mehrperspektivischen kritischen Didaktik erkannten auch FachdidaktikerInnen an der Universität Wien und so fand die kritisch-fachdidaktische Entwicklung bereits in 80er Jahren am Institut für Geographie und Regionalforschung Einzug. VIELHABER setzte sich als erster in seinem „Plädoyer für ein neues Kritikverständnis in der Fachdidaktik ‚Geographie und Wirtschaftskunde‘“, erschienen im Jahre 1989, für eine mehrperspektivische kritische Fachdidaktik ein und erkannte schon damals die unmittelbare Bedeutung von „*Kritik als Methode zur Vermehrung von Wissen und zur Handlungsorientierung*“. (VIELHABER 57:1989) (vgl. ZEILINGER 2014:26)

Bis heute hat eine kritisch mehrperspektivische Didaktik nichts von ihrer Aktualität und Relevanz eingebüßt. Betrachtet man die gegenwärtigen Standardisierungsversuche (Kompetenzorientierung, standardisierte Reifeprüfung...) im System Schule, zeichnet sich die gesellschaftliche Abhängigkeit, beziehungsweise ökonomische Einbettung von Erziehungswissenschaften deutlich ab. Mit der Einführung der Kompetenzen, wird „*dem Programm einer technokratischen Bildungsreform ein großer Dienst erwiesen.*“ (PADBERG 2012:12) Es geht hier nicht um die bloße Vermittlung von Fähigkeiten, sondern vielmehr um ein vom Staat ausgehendes Programm, zur effektiveren Eingliederung von Individuen in eine leistungsorientierte Gesellschaft.

Durch eine derartige Standardisierung des Bildungsprozesses und die externen Eingriffe beziehungsweise ständigen Evaluierungen, die mit diesem Prozess einhergehen, kann keine

emanzipative Subjektwerdung im Sinne der kritischen Erziehungswissenschaften erreicht werden. (vgl. PADBERG 2012:15)

Der individuelle Lernprozess wird zugunsten einer „*Unbildung*“ (LIESMANN 2011:73) aufgegeben, die das Ziel verfolgt, Menschen effektiv für die marktwirtschaftliche Gesellschaft vorzubereiten und sich somit dem Postulat der Wirtschaft fügt. Bildung wird so zur Investition in Humankapital. Dadurch kommt es zu einer zunehmenden Abkehr vom humanistischen Bildungsideal, das Bildung seit der Antike als Selbstbildung interpretiert. Das Individuum bildet sich selbst und kann aus diesem Grund nur aus eigenem Entschluss zur Bildung kommen. (vgl. DICKEL 2011: 7)

„Der Mensch ist frei und darf von niemandem zu irgendwas gemacht oder gebraucht werden. Er wird nicht gebildet und erzogen für den Staat, für die Wirtschaft oder Kirche – sondern nur um seiner selbst willen.“ (KRAUTZ 2009: 14 in DICKEL 2011:7)

Es ist nicht möglich Kompetenzen zu vermitteln, diese müssen von einem Individuum in kritischer Auseinandersetzung selbst erworben werden. (vgl. PADBERG 2012:15)

Es macht demnach einen grundlegenden Unterschied, ob die Kompetenzen, welche von den SchülerInnen erworben werden müssen, von der Lehrkraft vorgeben/vorgekaut werden, oder, ob sie im Zuge einer kritisch emanzipatorischen Auseinandersetzung selbst erarbeitet werden. Es geht darum, die SchülerInnen bei ihrem Lernprozess zu unterstützen und in die bereits besprochene Rolle des Mentors/der Mentorin zu schlüpfen. Denn autonome Aneignungsprozesse können von der Lehrperson letzten Endes nur angeregt, unterstützt oder gefördert, nicht aber vermittelt werden. (vgl. PADBERG 2012:15)

Betrachtet man die in Kapiteln 2.1.3 genannten konstituierenden Elemente kritischer Erziehungswissenschaften, wird schnell klar, dass die Verordnung von Konzepten, in diesem Fall die Kompetenzorientierung, es keinesfalls vermag, das Ziel einer emanzipatorischen Subjektwerdung zu erreichen. Vielmehr kann eine derartige Standardisierung des Bildungsprozesses als klarer Gegenpol zu einer mehrperspektivischen kritischen Erziehungswissenschaft gesehen werden, bei der die Individualisierung des Lernprozesses

und Entfesselung von sozialen, politischen, kulturellen oder religiösen Imperativen als maßgebende Kernpunkte zu nennen sind.

Aufgabe der Lehrpersonen sollte es deshalb sein, die SchülerInnen mithilfe einer kritisch mehrperspektivischen Didaktik auf ihrem Weg zur emanzipatorischen Subjektwerdung zu begleiten und sich nicht blind jeglichen Standardisierungsversuchen zu unterwerfen. Selbstverständlich ist es unabdingbar, die SchülerInnen auf das Arbeitsleben vorzubereiten. Ziel soll es keinesfalls sein, lebensfernen Unterricht zu praktizieren, vielmehr geht es darum, die SchülerInnen dazu zu befähigen, sich als Teil eines Systems wahrzunehmen und die Rolle die sie darin spielen, selbstbestimmt wählen zu können.

„Erziehung wäre ohnmächtig und ideologisch, wenn sie das Anpassungsziel ignorierte und die Menschen nicht darauf vorbereitete, in der Welt sich zurechtzufinden. Sie ist aber genauso fragwürdig, wenn sie dabei stehenbleibt und nichts anderes als „well adjusted people“ produziert, wodurch sich der bestehende Zustand, und zwar gerade in seinem Schlechten, erst recht durchsetzt.“ (ADORNO 1971: 109)

Dabei darf sich eine kritische GW-Didaktik nicht mit der Vermittlung von Kompetenzen zufriedengeben. Stattdessen sollte sich kritische GW-Didaktik über ihre Kernanliegen und Inhalte definieren. Ein guter GW-Unterricht sollte Lernsituationen schaffen, die es ermöglichen, Problemstellungen aus unterschiedlichsten Lebensbereichen, vielperspektivisch zu betrachten, zu verstehen und zu hinterfragen. In dieser Tätigkeit sollen sich die SchülerInnen als handelnde Subjekte begreifen können und als wichtigen Teil dieses komplexen und vielschichtigen Systems wahrnehmen.

Einerseits sollen die eigenen Handlungen und deren Folgen ins Bewusstsein der SchülerInnen gerufen werden, andererseits ist es aber auch unabdingbar, die Handlungen von anderen AkteurInnen einer mehrperspektivischen Auseinandersetzung zu unterwerfen. Dabei findet diese Auseinandersetzung auf unterschiedlichen Maßstabsebenen statt. Die Inhaltsauswahl kann von den ökonomischen und ökologischen Auswirkungen der eigenen Ernährung bis hin zu den Folgen von Gesetzesänderungen reichen und kritisch in den Blick genommen werden. Dies schließt die vorherrschenden Raumkonstruktionen sowie

Raumnutzungen, aber auch Probleme, die sich aus der Gesellschaft-Umwelt-Beziehung ergeben, gleichermaßen mit ein. Durch eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen alltagsrelevanten Problemen im Unterricht, soll an die Lebenswelten der SchülerInnen angeknüpft werden, um so komplexe Inhalte in greifbarer Art und Weise zu behandeln. (vgl. PADBERG 2012: 18)

„Es geht nicht darum, die „kleine“ Lebenswelt als eine Art Aufhänger für den Wissenserwerb über die „große“ Welt zu nehmen, sondern die vielen Welten, die Menschen als Lebensräume erleben und konstruieren, zusammen als die eine Welt zu begreifen und handelnd zu gestalten.“ (ebd.)

Aber wie könnte die Inhaltsauswahl bei einer so breitgefächerten kritischen GW-Didaktik erfolgen?

2.2.1 Möglichkeiten zur Inhaltsauswahl bei mehrperspektivischem kritischen GW-Unterricht

Ein erster wichtiger Schritt ist die Orientierung der Lehrinhalte, am Prinzip des Exemplarischen. Die Frage die sich die Lehrperson hier stellen sollte ist: „Lassen sich im Zuge einer mehrperspektivischen kritischen Behandlung der vorgegebenen Lehrinhalte weiterführende Fähigkeiten erlernen und Erkenntnisse gewinnen, die auch in anderen Lebensbereichen Anwendung finden können?“

Ein weiterer wichtiger Faktor bei der Inhaltsauswahl ist der Lebensweltbezug und das daraus resultierende Interesse der SchülerInnen. Haben die gewählten Lehrinhalte überhaupt Bedeutung für die unmittelbare Lebenswelt der SchülerInnen? Hier (und selbstverständlich auch in vielen anderen Bereichen) kann es durchaus sinnvoll sein, die SchülerInnen in den Auswahlprozess zu integrieren, nach ihrer Meinung zu fragen und auf deren Interessen Rücksicht zu nehmen. Nicht immer ist es für die Lehrperson einfach, einen Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen herzustellen, diesem Umstand kann durch gezielte Zusammenarbeit Abhilfe geleistet werden.

Bereits bei der Vorauswahl sollte auf eine mehrperspektivische und kritische Herangehensweise gesetzt werden. So ist es auch für die Lehrkraft unabdingbar, die ausgewählten Lehrinhalte einer kritischen Prüfung zu unterziehen und nicht unreflektiert in den Unterricht zu übernehmen.

Padberg beschreibt als weiteren wichtigen Schritt *„die Formulierung meiner Anliegen“* (PADBERG 2012:21) und sieht darin den größten Widerspruch zum kompetenzorientierten Unterricht. Denn bei der Formulierung dieser Anliegen geht es nicht darum, festzulegen, welche Kompetenzen der Schüler/die Schülerin erreichen soll. Vielmehr geht es darum, ausgehend von der konkreten Lerngruppe (zu denen SchülerInnen und Lehrperson gleichermaßen gezählt werden) Überlegungen zum bevorstehenden Unterricht anzustellen und unterschiedliche Szenarien im Kopf durchzuspielen. Es soll dadurch versucht werden, einen Orientierungsrahmen für die Methodenwahl zu schaffen. Dieser entsteht durch die Wechselwirkung aus Inhalten, Zielen und Lernvoraussetzungen, die sich im Zuge der angestellten Überlegungen herauskristallisiert. (vgl. PADBERG 2012: 21)

Fragen die sich die Lehrperson in diesem Zusammenhang stellen sollte sind unter anderen:

„Was ist dann nach der Stunde anders, als es vorher war? [...] Was möchte ich in der Stunde ermöglichen, fördern und fordern?“ (ebd.)

2.3. Topographie und Toponomastik in neuer Funktion – eine kritische Herangehensweise

Auch der Begriff der Topographie, bedarf einer näheren Auseinandersetzung, ist er doch, besonders mit Bezug auf den GW-Unterricht, ein sehr umstrittener Terminus. So wird dieser Begriff in den meisten Lexika überhaupt nicht definiert, bezieht sich in der schulischen Anwendung aber meist auf die Bezeichnung von topographischen Objekten, hierzu zählen beispielsweise Flüsse, Städte, Straßen, Gebirge und viele mehr, welche nach dem klassischen „Was ist wo? Frageschema behandelt werden. (vgl. HITZ 482:2001)

Somit ist die ursprüngliche Bedeutung des Begriffs größtenteils verloren gegangen.

„Richtig interpretiert geht es nämlich nicht um die Wiedergabe von Namen und um das Wissen, wo sich diese auf der Erdoberfläche bzw. auf einer Karte befinden, sondern um

eine wissenschaftliche Beschreibung und vermessungstechnisch exakten Messung der Gestalt und Struktur der Erdoberfläche bzw. eines bestimmten ausgewählten Gebietes oder Objektes.“ (VIELHABER 2011:3)

Durch die starke Reduktion, die der Begriff in der schulischen Anwendung erfahren hat, kann oftmals nicht mehr von Topographie im eigentlichen Sinne gesprochen werden. Vielmehr erfordert der Umgang mit Topographie in der Schulpraxis häufig ein Auswendiglernen von Toponymen, ohne jeglichen thematischen Bezug. Mit der Begründung ein umfangreiches Orientierungsraster in den Köpfen der SchülerInnen entstehen zu lassen, wird dieses „Was liegt wo?“ Frageschema immer noch von manchen Lehrkräften zum leitenden Motiv erklärt, wenn es darum geht, topographische Inhalte im GW-Unterricht zu behandeln. (vgl. VIELHABER 2011:3)

Weil es also der Realsituation an den Schulen entspricht, Topographie und Toponomastik, beziehungsweise das Lernen von Toponymen gleichzusetzen, soll auch für die vorliegende Arbeit keine strikte Trennung vorgenommen werden.

Die Toponomastik ist die Lehre von Toponymen. Dabei setzt sich dieser Begriff aus den beiden altgriechischen Wörtern Topos: Ort und Nymos: Name zusammen. Inhalt dieser wissenschaftlichen Disziplin sind also alle Arten von geographischen Namen. (siehe Kapitel 2.) Toponomastik wird heute als multiperspektivisches Forschungsgebiet geführt. (siehe Abbildung 1.)

Ausgehend von der Überlegung, *„dass Toponyme, die Objekte von bzw. in Zentren kennzeichnen, möglicherweise sehr konkret bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse widerspiegeln“* (VIELHABER 2011:5), soll Topographie in ihrer neuen Funktion aufklärerische Impulse setzen. Dadurch sollen SchülerInnen befähigt werden, eben jene Machtstrukturen, die hinter der Namensgebung stecken können und die symbolische Wirkung von geographischen Namen und das Konfliktpotenzial das sich daraus ergeben kann, zu erkennen. Sie sollen zusätzlich dazu angeregt werden, mit offenen Augen durch den Alltag zu gehen und geographische Namen im Zuge einer multiperspektivischen kritischen

Betrachtungsweise als das wahrzunehmen was sie sind, ein Mittel zur Machtausübung und Machtdemonstration.

Unterschiedliche Fragestellungen wie beispielsweise: Warum gibt es so wenige weibliche Namen im öffentlichen Raum? Wer hat überhaupt die Macht geographische Namen zu vergeben? Warum wurde der Dr. Karl-Lueger-Ring in Universitätsring umbenannt? Warum war der Ortstafelstreit so ein großes Thema?... sollen die SchülerInnen dazu ermutigen, die „objektive“ Wirklichkeiten, die durch Toponyme mitunter vermittelt wird, auf den Prüfstand zu stellen.

Mithilfe von einfachen Beispielen soll den SchülerInnen dann vor Augen geführt werden, dass eben jene geographischen Namen, die wir im Alltag meist ohne näher darüber nachzudenken als Orientierungshilfe nehmen, häufig einer Reproduktion und Sicherung von vorherrschenden gesellschaftlichen Ordnungen dienen und somit ideologische Absichten transportieren können.

3. Topographie im GW-Unterricht

Nur wenige Themen haben die VertreterInnen des Faches Geographie und Wirtschaftskunde in den letzten Jahrzehnten so sehr beschäftigt wie die Topographie. Aber woran könnte das liegen? Es scheint fast so, als würde die Topographie nach wie vor als identitätsstiftender Faktor des Faches GW gesehen werden. Dabei entzieht sich das auf der Reproduktionsebene verankerte „Was ist wo?“ ohne thematischen Bezug jeglicher didaktischen Legitimation und wirft eine Vielzahl an Problemen auf, die im Zuge dieses Kapitels noch genauer behandelt werden. (vgl. VIELHABER 2007:11)

Leider trägt auch das öffentliche Bewusstsein einen nicht unerheblichen Teil zur Wahrnehmung des Faches Geographie und Wirtschaftskunde bei und eine starke Abhängigkeit von Außeneinflüssen ist nicht von der Hand zu weisen. Unterschiedliche Quiz Shows, wie etwa die Millionenshow oder Schlag den Raab reduzieren geographische Themen oftmals auf deren topographischen Gehalt und so wird das Sinnbild eines Fachbereiches transportiert, der sich über Länderkunde definiert. Durch diese einseitige öffentliche

Darstellung des Faches wurden einerseits jahrzehntelange Bemühungen unterschiedlicher DidaktikerInnen unterminiert, *„die der Synonymsetzung „Geographie-Topographie“ den Kampf angesagt hatten.* (VIELHABER 2007:12) Andererseits hat sie auch unmittelbar dazu beigetragen, dass die so entstandene Kongruenz nachhaltig gesellschaftsfähig gemacht wurde. (vgl. ebd.)

Schon im Jahre 2007 schrieb VIELHABER in seinem Artikel „Kritische Topographie – Was soll das sein?“, dass sich auch die kommenden SchülerInnengenerationen mit „Was ist wo?“ Fragen beschäftigen werden müssen und sollte mit dieser Prophezeiung recht behalten. (vgl. VIELHABER 2007:13) Wie bereits im Zuge der persönlichen Motivation beschrieben, hat sich bei zahlreichen Hospitationen an unterschiedlichen Schulen gezeigt, dass von SchülerInnen nach wie vor Ortsnamen ohne thematischen Bezug gelernt werden müssen. Dabei wurde schon vor nun mehr als 40 Jahren der Versuch unternommen, gegen das sture Auswendiglernen von Toponymen vorzugehen. Was sich aufgrund der anhaltenden öffentlichen Forderungen, topographisches Wissen im schulischen Kontext zu vermitteln, als langwieriger Prozess erweist. (vgl. VIELHABER 2007:13)

„Gegen die öffentliche Meinung lässt sich nun einmal weder Politik noch Bildung machen [...].“ (ebd.)

3.1. Historischer Rückblick

1962 wurden die Bereiche Wirtschaft und Gesellschaft in die Schulpraxis eingegliedert. Im Zuge dieser Eingliederung wurde dem Fach Geographie der Lernbereich Wirtschaftskunde zugeordnet. In den 70er Jahren kam es dann zu umfangreichen Schulversuchen, die unter anderem eine bessere Inklusion der Wirtschaftskunde in den Unterricht nach sich ziehen sollte. Diese Schulversuche leiteten eine neue Ära des GW-Unterrichts ein. Denn es kam zu einer Ausarbeitung detaillierter Zielstellungen und zur Erprobung unterschiedlicher neuer Methoden. (didaktische Spiele, entwickelndes Lernen usw.) Die positiven Erfahrungen, die während jener Schulversuche gesammelt wurden, führten letzten Endes zu einem grundlegenden Paradigmenwechsel im Unterrichtsfach GW. (vgl. SITTE 2000: 157-162) Durch diese Umorientierung zum lernzielorientierten GW-Unterricht, verlor die bisher

praktizierte Länderkunde, die schon damals in ihrer reproduzierenden und unreflektierten Durchführung von unterschiedlichen FachdidaktikerInnen kritisiert wurde, stark an Bedeutung.

„Jahrzehntelang bestand die Hauptaufgabe des Schulfaches ‚Geographie / Erdkunde‘ darin, dem Heranwachsenden ein Orientierungswissen von der Erde in Form einer mehr oder weniger topographiereichen Staaten- und Länderkunde zu vermitteln.[...] Ist dieser Weg aber wirklich der bestmögliche, um räumliche und wirtschaftliche Aktivitäten sozialer Gruppen sowie die sich daraus ergebenden Strukturen, Interdependenzen, Kontradiktionen und Konflikte verständlich zu machen? Ich bezweifle es!“ (SITTE 1975:11)

Dennoch wurde die Topographie durch die lernzielorientierte Auslegung des Unterrichts nicht aufgegeben, sondern an die neuen Anforderungen vermeintlich angepasst. Es geht doch schließlich um die öffentlich häufig geforderte Fähigkeit zur Orientierung. Um diesen Forderungen gerecht zu werden, wurden drei Lernfelder des „sich Orientierens“ eingeführt.

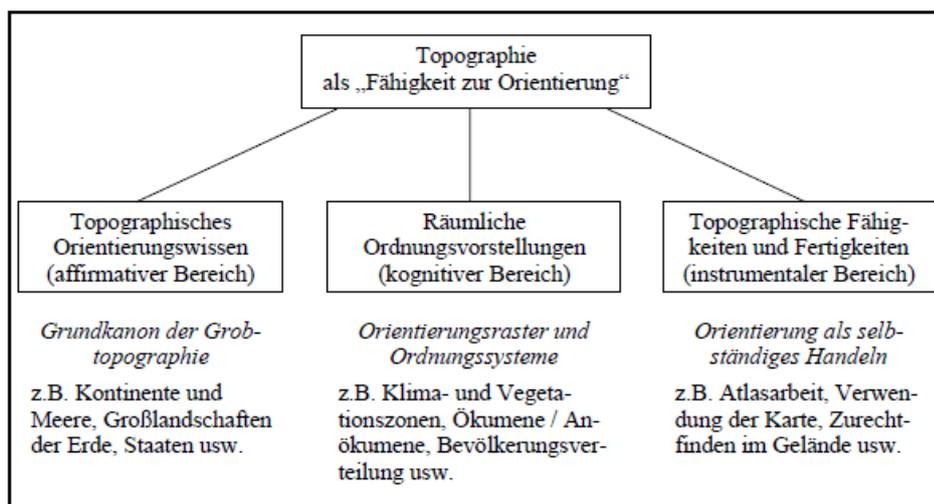


Abb. 4 (Quelle: KIRCHBERG 1980:324)

Das topographische Orientierungswissen fungiert hier als Fundament. Es geht um die Erarbeitung eines topographischen Begriffskanons. Ausgehend von der Kenntnis der Kontinente und Ozeane soll ein erster Überblick über die Erde geschaffen werden.

Die Kenntnis von den Namen und der Lage der österreichischen Bundesländer soll hingegen die Basis für erste räumliche Orientierungsvorstellungen über Österreich bilden. (vgl. HITZ 2001:483)

Da es unmöglich ist, alle aktuellen Toponyme zu kennen und diese zusätzlich zu verorten, ist es nötig, topographische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln. Dadurch sollen die SchülerInnen befähigt werden, sich selbstständig topographisches Wissen anzueignen. Zu diesen Fähigkeiten zählt beispielsweise die Verortung unterschiedlicher Toponyme im Atlas oder aber auch die Auswertung von Landkarten. (vgl. HITZ 2001:483)

Zu guter Letzt ist es wichtig, dieses erworbene topographische Wissen mit Inhalten zu verknüpfen.

„Am Ende der siebenten Schulstufe sollte ein Schüler nach Nennung des topographischen Begriffs „Vorarlberg“ nicht nur wissen, daß [sic!] es sich dabei um ein österreichisches Bundesland handelt, sondern auch damit verknüpfen können: westlichstes Bundesland, Anteil an den Alpen und am Rheintal, alpines und oberdeutsches Klima, Industrieraum im Rheintal, Fremdenverkehrs- und Agrarräume in den Alpen, höchste Bevölkerungsdichte im Rheintal, Hauptstadt Bregenz.“ (HITZ 2001:484)

Alle oben genannten Informationen und noch viele mehr können in Sekundenschnelle mit dem Smartphone „gegoogelt“ werden. Gibt man „Vorarlberg“ in die Suchmaschine ein, erscheint sofort das hier abgebildete Fenster auf der rechten Seite des Bildschirms. Es können daraus Informationen zur Lage Vorarlbergs, zur Fläche, zur Bevölkerungszahl usw. gewonnen werden. Lest man den Wikipedia Eintrag zu Vorarlberg lassen sich weitere Informationen generieren. Versucht man jedoch dieses faktenbasierte Wissen ohne unmittelbaren Bezug auf die Lebenswelten der



Vorarlberg

Vorarlberg ist ein gebirgiges Bundesland im Westen Österreichs, das an Deutschland, Liechtenstein und die Schweiz angrenzt und für seine Skiresorts und seine Alpenlandschaft bekannt ist. Die Hauptstadt Bregenz liegt am Bodensee. Das moderne Kunsthaus zeigt zeitgenössische Kunst, während das Vorarlberg Museum die Geschichte und Kultur des Bundeslandes darstellt. Eine Seilbahn fährt hinauf zum Pfänder, der Blick auf die Stadt und ein Netz von Wanderwegen bietet.

Fläche: 2.601 km²
Bevölkerung: 388.711 (1. Jan. 2017)
Hauptstadt: [Bregenz](#)

Abb. 5 (Quelle: Google 2018)

SchülerInnen in den Köpfen eben dieser zu verhaften, geht mitunter viel wertvolle Unterrichtszeit verloren, weil keine Verbindungen mit bereits vorhandenem Wissen geknüpft werden können. Vernetztes, geschweige denn mehrperspektivisch kritisches Denken wird dadurch nicht gefördert und auch politische Bildung kommt deutlich zu kurz.

Abgesehen von den oben genannten Tatsachen und der Erkenntnis, dass ein Pauken von topographischen Fakten nicht zwingendermaßen zu einer besseren Raumorientierung beitragen muss (vgl. VIELHABER 1998:26), können sich weitere Probleme bei der Auseinandersetzung mit topographischem Namensgut ergeben. Auf diese soll deshalb im folgenden Kapitel genauer eingegangen werden.

3.2. Grundlegende Probleme einer faktenbasierten, unkritischen Topographie

3.2.1. Subjektive Raumwahrnehmung

Die Raumwahrnehmung der Menschen kann nicht im Sinne eines behavioristischen Reiz-Reaktions-Modell verstanden werden, in der die „objektiven“ Realitäten von allen Menschen gleich wahrgenommen und interpretiert werden. Vielmehr ist diese stark von subjektiven Imaginationen, Vorerfahrungen und den eigenen Lebenszielen abhängig. (vgl. FRIDRICH und WEIXLBAUMER 1994:177)

Was für den Naturliebhaber/ die NaturliebhaberIn ein beeindruckendes Bergmassiv darstellt, kann für den Pendler/die PendlerIn ein unnötiges Hindernis in Form eines riesigen Steinhaufens sein, den es täglich zu überwinden gilt. Ein kühler See im Sommer stellt für den Großteil der Menschen eine angenehme Erfrischung dar, ein Nichtschwimmer/ eine NichtschwimmerIn sieht darin aber eine Gefahr, die es zu vermeiden gilt. Selbstverständlich kann sich die öffentliche und subjektive Wahrnehmung und Bedeutung dieser Objekte über die Jahre auch ändern. So wurden die Alpen früher als bedrohlich wahrgenommen, heute sind sie jedoch ein beliebtes Tourismusziel, welches unterschiedliche Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung bietet.

Nun sollte es doch, wie zuvor ausgeführt, Aufgabe der Schultopographie sein, räumliche Ordnungsvorstellungen in den Köpfen der SchülerInnen entstehen zu lassen, beziehungsweise ein korrektes geographisches Weltbild zu vermitteln. Gekoppelt mit den subjektiven Erfahrungen der SchülerInnen, entsprechen die so entstandenen Weltbilder aber keineswegs der topographischen Realität. (vgl. ERHARD 2006:27)

„Die subjektiven und individuellen Wahrnehmungen und Vorstellungen von Lagebeziehungen, Distanzen und Größenverhältnissen verhindern ein exaktes Abbild der Welt in den Köpfen, weil diese Bilder nämlich an die Wahrnehmungen des Individuums gebunden sind.“ (ERHARD 2006:27)

Klar sollte sein, dass diese mental-maps in den Köpfen der SchülerInnen stets von Vorurteilen, kulturellen Normen, unterschiedlichen Lebenszielen, Haltungen und einer Unmenge weiterer Variablen abhängig sind. Raumwahrnehmung findet folglich nicht auf einer tabula rasa statt. So sind die Bilder die in den Köpfen der SchülerInnen entstehen, häufig die Folge einer unreflektierten Übernahme von vorgegebenen Meinungen und Stereotypen. (vgl. ERHARD 2006:27)

Schnell wird deutlich, dass die Vorstellung, objektive Wirklichkeiten zu vermitteln, um so ein umfangreiches Orientierungsraster zu schaffen, aufgrund der subjektiv unterschiedlich strukturierten Vorerfahrungen und der bereits vorhandenen Vorstellungswelten der SchülerInnen nicht möglich sein kann. Viel eher trägt die Vermittlung einer räumlichen Ordnungsvorstellung, die sich auf die Kopplung eines topographischen Begriffs an eine scheinbar beliebig gewählte Liste unterschiedlicher Eigenschaften reduziert, zu einer verstärkten Internalisierung stereotypisierten Denkens bei.

3.2.2. Auswahl des Namensgutes als Lehrstoff

Wie bereits in der Einleitung kurz beschrieben, ergibt sich ein weiteres Problem bei der Auswahl der zu vermittelnden Toponyme. Bei dem schier endlosen Katalog an unterschiedlichen geographischen Namen, ist es ungemein schwierig, die vermeintlich wichtigsten herauszupicken und so zu einem umfangreichen Orientierungsraster zu

verknüpfen. Dieses Problem wird auch bei der Betrachtung unterschiedlicher GW-Schulbücher deutlich. So hat JANK dargelegt, wie verschieden die Gewichtung in den Schulbüchern ausfallen kann, wenn es darum geht, die wichtigsten Toponyme auszuwählen. Er vergleicht acht Schulbücher, die insgesamt 568 unterschiedliche geographische Namen beinhalten und kommt zum Schluss, dass die Verteilung der geographischen Namen alles andere als gleichmäßig ist. (vgl. JANK 2004:22)

„Während „Der Mensch in Raum und Wirtschaft 2“ vom Westermann-Verlag insgesamt 302 unterschiedliche topographische Namen dem Lernenden näherbringen möchte, begnügt sich „GW-Module 2“ vom Verlag Hölzel mit 114. Zwischen diesen beiden Schulbüchern siedeln sich „panorama.at 2“ (ebenfalls Hölzel) und „Neue Geographie und Wirtschaftskunde“ (Verlag Ivo Haas) mit 152 bzw. 182 unterschiedlichen Namen an.“ (JANK 2004:22)

Aus diesem Vergleich lässt sich relativ leicht eine Beliebigkeit der Auswahl an Toponymen ableiten, die sich, wie es scheint, an den subjektiven Interessen und Vorlieben der AutorInnen orientiert. Zusätzlich kann die historische Einbettung nicht außer Acht gelassen werden. Während in der Zeit des Jugoslawienkrieges, geographischen Namen Südosteuropas von besonderer Relevanz waren, sind seit dem Bürgerkrieg in Syrien, arabische Toponyme in den schulischen Fokus gerückt. Diese Auswahlwierigkeiten sind insofern bedeutungsvoll, als mithilfe der Betrachtung einzelner Toponyme kein exemplarisches Lernen möglich ist. So schreibt SITTE in diesem Zusammenhang etwa: *„Wer Spanien kennt, kennt Italien noch lange nicht.“* (SITTE 1978:2) Das Konzept der Verortung geographischer Objekte lässt sich also nicht auf andere Länder ummünzen. (vgl. FRIDRICH 2013:19) Es ist deshalb zweifelhaft, ob dieses isolierte Wissen lange in den Köpfen der SchülerInnen verhaftet bleibt und zu selbstständigem Weiterarbeiten anregt.

Wahrscheinlicher ist, dass das Erlernen unterschiedlicher Toponyme, aus den oben genannten Gründen, eben keinen erheblichen Beitrag zur Ausbildung einer umfangreichen Orientierungsfähigkeit leistet, sondern viel eher zu einer konformistischen Übernahme gesellschaftlicher Normen führt, die zweifelsohne im Gegensatz zu einer kritischen mehrperspektivischen Didaktik gedacht werden muss.

3.2.3. Veränderung der Raumwahrnehmung

Mit der Übernahme des handlungstheoretischen Paradigmas in die Sozialgeographie, scheint die raumverabsolutierende Sichtweise nicht mehr zweckmäßig zu sein. (vgl. FRIDRICH 2013: 18) Dadurch wird es bedeutend schwieriger, das Pauken geographischer Orte in einem zeitgemäßen GW-Unterricht zu legitimieren. (vgl. DOBLER und PICHLER 2004:40)

Es kam zu einer Neufokussierung des Forschungsinteresses. Die Handlungen von Subjekten sind nun ins Auge des Betrachters/der Betrachterin gerückt und die raumzentrierte Sichtweise verliert zunehmend an Bedeutung. Ein wichtiger Grund dafür ist, dass eine derartige Sichtweise keine ausreichende Sensibilität für die Belange der Subjekte entwickeln kann. Das liegt vor allem an der räumlichen und zeitlichen Loslösung menschlicher Handlungen, wodurch die Betrachtung körperbezogener Aktionsräume die vorherrschenden sozialen Verhältnisse nur mehr unzureichend widerspiegeln kann. (vgl. WERLEN 1997:38)

Merkmale einer traditionellen Gesellschaft	Merkmale einer spät-modernen Gesellschaft
1. Die lokale Gemeinschaft bildet den vertrauten Lebenskontext	1. Das globale Dorf bildet den weitgehend anonymen Erfahrungskontext
2. Kommunikation ist weitgehend an face-to-face Situationen gebunden	2. Abstrakte Systeme ermöglichen soziale Beziehungen über große räumlich-zeitliche Distanzen
3. Traditionen verknüpfen Vergangenheit und Zukunft	3. Alltägliche Routinen erhalten die Seinsgewissheit
4. Verwandtschaftsbezeichnungen bilden ein organisatorisches Prinzip zur Stabilisierung sozialer Bände in zeitlicher und räumlicher Hinsicht	4. Global auftretende Generationskulturen
5. Soziale Positionsweisungen erfolgen primär über Herkunft Alter und Geschlecht	5. Soziale Positionszuweisungen erfolgen primär im Rahmen von Produktionsprozessen
6. Geringe interregionale Kommunikationsmöglichkeiten	6. Weltweite Kommunikationssysteme

Abb. 6: (Quelle: WERLEN 1993: 242/249 verändert durch Daniel Pöppl)

Eine Topographie, die sich auf eine Benennung und Verortung von räumlichen Begrifflichkeiten, wie etwa den Gazastreifen reduziert, nimmt unzulässige Reifikationen vor

und vernachlässigt dabei, die Konstruiertheit dieses geographischen Raumes und kann den Eindruck von Raum als „*eigenständige ontologische Struktur*“ (WEICHHART 1996:42) entstehen lassen. Weiters kann eine derartige eingrenzende Betrachtungsweise ein falsches Bild vom Raum als geschlossenes System in den Köpfen der SchülerInnen entstehen lassen. (vgl. FRIDRICH 2013:18)

Dabei können Kulturen und Gesellschaften heute nicht mehr mittels insularer Betrachtungsweise untersucht und wahrgenommen werden. WERLEN nennt in diesem Zusammenhang zwei Systeme, die eine wesentliche Rolle bei besagter Entwicklung gespielt haben und immer noch spielen.

1. Symbolische Zeichen: An diesem Punkt ist vor allem Geld zu nennen. Durch die Einführung von Geld, konnte Profit über weite Distanzen transferiert werden, ohne an Wert zu verlieren. Während Lebensmittel verderben und große Güter schwer zu transportieren sind, ist Geld wertbeständig und mobil. Geld ermöglicht dadurch sowohl eine raumzeitliche Distanzierung als auch die Interaktion von abwesenden Handelnden. (vgl. WERLEN 1993:249)

2. Expertensysteme: Hier wird hauptsächlich auf die modernen Medien Bezug genommen. Medien können dabei helfen, räumliche und zeitliche Erfahrung voneinander losgelöst wahrzunehmen. So ist es durch sie möglich, dass Ereignisse am anderen Ende der Welt beinahe in Echtzeit erlebt werden. Aber auch der Einblick in eine vergangene Zeit wird durch das Medium Film erfahrbar. (vgl. FRIDRICH 2013:18)

Auch im Unterricht können soziale Medien hervorragend genutzt werden, um räumliche Distanzen zu überwinden und Vorurteilen entgegenzuwirken. Es muss nicht einfach nur über geographischen Raum gesprochen werden, es kann auch mit BewohnerInnen dieses abstrakt anmutenden Raumes interagiert werden. In internationaler Zusammenarbeit ist es mittels „Expertensystemen“ möglich, Einblicke in das Leben scheinbar fremder Kulturen zu gewinnen. Beispielsweise können SchülerInnen unterschiedlicher Nationen mithilfe der Handykamera einen typischen Tag in ihrem Leben aufzeichnen und diesen anschließend kommentiert auf eine Onlineplattform uploaden. Durch derartige Aufgabenstellungen sollen

die SchülerInnen angeregt werden, sich mit ihren Vorurteilen und Bildern in ihren Köpfen zu beschäftigen und dadurch verstehen, dass diese eingebettet in ihr soziales Umfeld sind und sich aus den vorherrschenden Wert-Norm Gefügen ergeben.

Auch reicht es heute nicht mehr aus, die Entstehung von Entwicklungsländern aus vorherrschenden natürlichen Gegebenheiten und mithilfe eines geodeterministischen Wissenschaftsansatzes zu beschreiben. Es kann und soll keine teleologische Abhängigkeit aus der geographischen Lage einer Gesellschaft geschlossen werden. (vgl. MÖNTER et al. 2016:73)

Deshalb ist es wichtig, diese veränderte Sichtweise auch in den Unterricht zu übertragen. Die meisten SchülerInnen denken ohnehin in ihren eigenen räumlichen Kategorien, es sind *„emotionale Räume“*, die sie interessieren: *vertraute Räume, Angsträume, heilige Räume etc.* (DOBLER und PICHLER 2004:40) Darum sind die Sinnfragen, die im Zuge eines lebensweltorientierten Unterrichts behandelt werden sollten. SchülerInnen wollen mit Themen konfrontiert werden, die sie auch in ihrem Alltag beschäftigen. Es geht hierbei also nicht um eine Orientierung im räumlichen Sinn, sondern um eine gedankliche Orientierung, die die SchülerInnen dabei unterstützt, sich in einer immer komplexer werdenden Welt zurechtzufinden. (vgl. ebd.)

„Statt angeblicher Abhängigkeiten oder Wirkungsgefüge zwischen Natur- und Kulturraum (Vorsicht: Geodeterminismus!) rücken damit Probleme des Handelns in lebensweltlichen Räumen ins Zentrum des Unterrichts.“ (ebd.)

3.2.4. Reproduktion

Werden unterschiedliche Toponyme nur um ihrer selbst Willen und ohne thematischen Bezug gelernt, verharrt die Auseinandersetzung mit topographischem Namensgut zwingendermaßen auf der Reproduktionsebene. Derartiger Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass die Inhalte ohne Begründungszusammenhang und in Form einer linearen Wissensvermittlung von den Lehrkräften an die SchülerInnen weitergegeben werden und

kann alleine deshalb den Ansprüchen eines modernen GW-Unterrichts nicht Folge leisten.
(vgl. VIELHABER 1999:13)

Eine emanzipative Subjektwerdung kann durch einen so geführten Unterricht ebenfalls nicht erreicht werden. Vielmehr kommt es dadurch zur Vermittlung eines Wissens, welches dazu befähigt, bei der Millionenshow gut abzuschneiden, jedoch keinen unmittelbaren Beitrag zur Bewältigung von lebensweltbezogenen Problemstellungen leistet.

VIELHABER spricht in diesem Zusammenhang von „totem Wissen“, welches erst in einer Verknüpfung mit den Interessen und Bedürfnissen der SchülerInnen zum Leben erweckt werden kann. Den SchülerInnen muss ein Rahmen geboten werden, indem sie das Erlernete produktiv und mithilfe eines kritisch mehrperspektivischen Zuganges weiterentwickeln und somit nutzbar machen können. Es gilt den Informationen eine persönliche und emotionale Bedeutung zuzuweisen. (vgl. VIELHABER 1999:10)

3.2.5. Mangelnde politische Bildung

Trotz der unterschiedlichen Probleme, die bei dem Versuch, topographische Fakten im Unterricht zu vermitteln, auftreten können, sind viele Lehrkräfte nach wie vor der Meinung, dass das Lernen von topographischem Namensgut einen wichtigen Teil des GW-Unterrichts ausmachen sollte. Dies kann mehrere Gründe haben. Zum einen hat das Abprüfen von geographischen Namen und Lagekenntnissen eine starke Disziplinierungsfunktion. Zum anderen ist ein Unterricht, der sich auf die Vermittlung von inhaltlosem Faktenwissen reduziert, mit quasi keinem Vorbereitungsaufwand verbunden. Ein weiterer wichtiger Punkt, der nicht unerwähnt bleiben soll, ist die von LehrerInnen geäußerte Angst vor Kontrollverlust. So werden Lehrinhalte, die von LehrerInnen als sozial riskant erachtet werden, beziehungsweise zu Konflikten innerhalb der Klasse führen könnten, oft nicht in den Unterricht aufgenommen. (vgl. VIELHABER 2011:4)

„Wenn ich wertfreie Informationen weitergebe, darunter auch mir wichtige geographische Namen, verhindere ich, dass der Lernprozess eine Eigendynamik entwickelt, die nicht mehr ohne massive pädagogische Eingriffe meinerseits

kontrollierbar ist. Außerdem verhindere ich damit, dass der Unterricht ideologisch verzerrt wird.“ (Lehreräußerung im Rahmen eines Symposiums des IfGR der Uni Wien über neue Entwicklungen auf dem Balkan in VIELHABER 2011:4)

Abgesehen von der Tatsache, dass politische Bildung seit dem Grundsatzterlass von 1978, der im Jahre 2015 in überarbeiteter Version erneut erschienen ist, fest im schulischen Alltag verankert sein sollte, handelt es sich bei Geographie und Wirtschaftskunde um ein hoch politisches Fach, das voll von politisch relevanten Fragestellungen ist. Mit jedem Urlaub, jedem Einkauf im Zentrum oder der Stadtmitte ist ein politischer Akt verbunden. (vgl. FASSMANN 2006:5) Politische Bildung sollte deshalb in keinem GW-Unterricht fehlen. Es gilt die SchülerInnen im Zuge einer mehrperspektivischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen alltagsrelevanten Problemstellungen vertraut zu machen. Ausgehend von den existentiellen Problemen der Menschheit, sollen die SchülerInnen beim Erlangen eines umfangreichen Demokratieverständnisses begleitet werden. Zusätzlich ist es wichtig den Unterricht so auszulegen, dass ein gesamteuropäisches und weltoffenes Denken gefördert werden kann. (vgl. Grundsatzterlass 1978:1)

Um diesen umfangreichen Anforderungen gerecht zu werden, haben sich insbesondere die folgenden drei Punkte als nützlich erwiesen und sollten somit in einem politisch relevanten Unterricht Einzug finden:

- *Lebensweltliche Anbindung: Auf die Interessenslage und lebensweltliche Situation der Schüler/innen ist Rücksicht zu nehmen;*
- *Überwältigungs- bzw. Indoktrinationsverbot: Schüler/innen dürfen inhaltlich nicht indoktriniert, manipuliert und überrumpelt werden;*
- *Kontroversitätsgebot: kontroverse Inhalte sind auch im Unterricht kontrovers darzustellen. (FASSMANN 2006:6)*

Kommt es jedoch zu einer Reduktion auf wertfreie Informationen, die sich durch eine vorgetäuschte Objektivität auszeichnen, kann der Eindruck von Quasi-Gegebenheiten entstehen, die durch natürliche Sachzwänge gesteuert erscheinen. (vgl. VIELHABER 2011:5) Insbesondere das Kontroversitätsgebot wird dadurch vernachlässigt.

Vordergründig sollte nicht sein, wie etwas heißt und wo es liegt, sondern warum etwas so heißt, wie es heißt, wer bei den Benennungsprozessen beteiligt war und welche politischen Interessen sich hinter etwaigen geographischen Namen verstecken können, nur so kann die Inklusion von Topographie im Unterricht den Zielen einer politischen Bildung gerecht werden.

4. Entschlüsselung von topographischem Namensgut - eine Strategie der Aufklärung

Klar sollte mittlerweile geworden sein, dass eine herkömmliche Topographie, die sich auf das „Was liegt wo?“ Frageschema ohne jeglichen thematischen Bezug reduziert, in einem mehrperspektivischen kritischen GW-Unterricht, der einen unmittelbaren Beitrag zur emanzipativen Subjektwerdung der SchülerInnen leisten und sie zu einer Hinterfragung der scheinbar objektiven Wirklichkeit anregen soll, nichts verloren hat. Dennoch wird von der breiten Öffentlichkeit, wenn Alltagsgespräche als Bewertungsmaßstab herangezogen werden, Topographie nach wie vor häufig als Inbegriff der Geographie gesehen und folglich erwartet, dass der Geographie und Wirtschaftskunde Unterricht topographische Kenntnisse vermittelt. Viel zu oft wird dieser Forderung mittels Frontalunterricht Folge geleistet, mit dem Ziel, den SchülerInnen ein Orientierungsraster auf der Basis topographischer Begrifflichkeiten näher zu bringen. (vgl. VIELHABER 2007:15)

Der Umstand, dass geographische Namen mitunter an eine Vielzahl unterschiedlicher Emotionen, negativ und auch positiv, gekoppelt sein können, wird dabei häufig ignoriert. Und auch die politischen Hintergründe der Namensgebung werden häufig nicht ausreichend im Unterricht berücksichtigt. Um die SchülerInnen auf dem Wege zur emanzipativen Subjektwerdung zu unterstützen, sollte versucht werden, eine Strategie der Aufklärung zu verfolgen, die sich zum Ziel setzt, den SchülerInnen in einem begleitenden Lernprozess vor Augen zu führen, dass geographische Namen weit mehr als bloße Bezeichnungen sein können. Hierbei kann direkt an den Lebenswelten der SchülerInnen angeknüpft werden, denn auch im Zusammenhang mit dieser Bezugsbasis spielt die Namensgebung unterschiedlicher Orte zumeist eine wichtige Rolle.

So wird beispielsweise über Treffpunkte mit speziellen Codes kommuniziert, die nur von Mitgliedern der eigenen Gruppe verstanden werden können und diese sind dadurch ein Mittel, zur Ein- aber auch Ausgrenzung. (vgl. VIELHABER 2007:15) (die versteckte Sandkiste, die Jugendlichenhütte, die Schneckenhäuser, um nur einige Beispiele aus der eigenen Jugend zu nennen)

Um eine derartige Strategie der Aufklärung effektiv verfolgen und das Konfliktpotenzial geographischer Namen in vollem Maße ausschöpfen zu können, ist es für die Lehrperson unabdingbar zu verstehen, was sich mitunter hinter geographischen Namen verbergen kann. Dafür ist es notwendig, geographische Namen nicht als bloße Gegebenheiten hinzunehmen, sondern deren Zustandekommen, deren politische und gesellschaftliche Hintergründe, sowie deren Wirkung auf die Gesellschaft und menschliche Gemeinschaft zu überprüfen. (vgl. JORDAN 2017:2) Toponyme sollten als gesellschaftlich/soziale Konstrukte wahrgenommen werden *„die unter bestimmten politischen und gesellschaftlichen Bedingungen zustande gekommen sind und ihrerseits in einer bestimmten Weise auf die Gesellschaft einwirken.“* (ebd.)

4.1. Administrative Zuständigkeit für geographische Namen/ der Vorgang des Benennens

Aufgrund der Symbolkraft und des sich daraus ergebenden Konfliktpotenzials, das Toponymen häufig innewohnt, ist die administrative Zuständigkeit für geographische Namen meist genau geregelt. In Österreich obliegt die Benennung des eigenen Anwesens dem Besitzer/ der Besitzerin, ist die Gemeinde zuständig für die Namensgebung von Siedlungen und Verkehrsflächen und übernimmt das Bundesamt für Eich- und Vermessungswesen die Zuweisung der sonstigen geographischen Namen (Benennung von Bergen, Gewässern, Landschaften) und überführt diese anschließend in die amtlichen österreichischen Karten. (vgl. JORDAN 2012:70)

Neben den rechtlichen Regelungen existieren Expertengremien, die bei der Benennung beratend zur Seite stehen. In Österreich wird diese Tätigkeit von der Arbeitergemeinschaft für Kartographische Ortsnamenkunde (AKO) übernommen, auf kleinerer Maßstabsebene gibt es zusätzlich Landesnomenklaturkommissionen, die einzelne Bundesländer bei der

Benennung unterstützen. Für die Standardisierung geographischer Namen im deutschen Sprachraum ist der Ständige Ausschuss für Geographische Namen zuständig (StAGN). (vgl. JORDAN 2012:70) Aufgrund der national übergreifenden Tätigkeit setzt sich dieses Gremium aus VertreterInnen „*Deutschlands, Österreichs, der Schweiz, Südtirols und der Deutschsprachigen Gemeinschaft in Belgien zusammen.*“ (ebd.) Für die Standardisierung geographischer Namen auf weltweiter Ebene ist die UNGEGN (United Nations Group of Experts on Geographical Names) zuständig. Diese Sachverständigengruppe wurde von den Vereinten Nationen gegründet und existiert in der aktuellen Form bereits seit den 1960er Jahren.

Bei der Vielzahl unterschiedlicher Gremien, die sich mit geographischen Namen und Namensgebung beschäftigen, wird schnell klar, welche große politische Bedeutung geographischen Namen zugesprochen wird und wie wichtig es politischen Instanzen deshalb ist, Kontrolle über eben diese auszuüben. (vgl. JORDAN 2012:70)

Betrachtet man weiter, wer oder was bei der Namensgebung geographischer Objekte beteiligt ist, lässt sich ganz klar eine gesellschaftliche Einbindung geographischen Namensgutes erkennen, woraus wiederum die gesellschaftliche und politische Bedeutung unterschiedlicher Toponyme erwächst. So ergeben sich geographische Namen stets aus einer menschlichen Gemeinschaft, die Objekten vor dem Hintergrund ihrer eigenen Kultur, mithilfe ihrer Sprache einen Namen zuweist. Zwar haben die oben genannten Institutionen eine beratende Funktion und können Namen einen offiziellen Status verleihen, jedoch erfolgt die Namensgebung, auch um möglichen Konflikten im Voraus entgegenzuwirken, meist in enger Zusammenarbeit mit den örtlichen Gemeinschaften und ausgehend von dem dort verwendeten Namensgut. Werden geographische Namen ohne Zustimmung der ansässigen Bevölkerung vergeben, kann dies zu weitreichenden und langandauernden Konflikten führen, worauf im Kapitel 4.3. noch genauer eingegangen wird.

Grundsätzlich wird bei geographischen Namen zwischen Endonymen, ursprünglich aus dem Altgriechischen, was so viel bedeutet wie Namen von innen und Exonymen, Namen von außen unterschieden. (vgl. JORDAN 2017:20)

Gegenwärtige Definition der UNGEGN:

“Endonym: Name of a geographical feature in an official or well-established language occurring in that area where the feature is located.

“Exonym: Name used in a specific language for a geographical feature situated outside the area where that language is spoken and differing in its form from the name used in an official or well-established language of that area where the geographical feature is located.”

Bei obenstehender Definition wird die Sprache als alleiniges Kriterium zur Differenzierung zwischen Exonym und Endonym genannt. Neben dieser nennt JORDAN eine weitere kulturgeographische Definition:

Endonym: Jener Name, der von der örtlichen Gemeinschaft akzeptiert und verwendet wird.

Exonym: Jener Name, der nicht von der örtlichen Gemeinschaft verwendet wird und sich vom Endonym unterscheidet. (vgl. JORDAN 2017:31)

Anders als bei der vorherigen Definition wird der Fokus hier nicht auf den Faktor Sprache gelegt, vielmehr geht es um die Frage, „*ob der von einer Gemeinschaft gebrauchte Name ein geographisches Objekt auf eigenem oder fremdem Territorium bezeichnet.*“ (ebd.)

Letztere Differenzierung zwischen Endonym und Exonym stimmt auch mit der von YI-FU-TUAN (1977) getätigten Unterscheidung zwischen „space“ und „place“ überein. „Space“ kann hier als noch neutraler Raum gesehen werden, wohingegen „place“ jenen Teil des Raumes umschreibt, mit dem Menschen bereits in Beziehung getreten sind.

Auch WATT schrieb in diesem Zusammenhang: „*Naming turns space into place*“ (WATT 2009:21) und bringt dadurch sehr gut den Wandel eines Raumes durch die Interaktion mit Menschen und die Namensgebung im Speziellen zur Geltung.

Ausgehend von der besitzanzeigenden Funktion, die Endonymen dadurch innewohnt und der damit einhergehenden symbolischen Funktion unterschiedlicher geographischer Namen, auf die im folgenden Kapitel noch genauer eingegangen wird, konstituiert sich das Konfliktpotenzial so mancher Toponyme. (vgl. JORDAN 2017: 31-32)

Für geographische Objekte, die nicht innerhalb des Territoriums einer Gemeinschaft liegen, werden in den meisten Fällen die jeweiligen Endonyme der lokalen Gemeinschaft verwendet. Für Ausnahmefälle erfolgt jedoch eine Übersetzung in die eigene Sprache, beziehungsweise eine phonetische oder morphologische Anpassung. Derartige Namen bezeichnet man als Exonyme. Diese Exonyme werden in der Regel für besonders wichtige geographischen Namen geschaffen, die im alltäglichen Sprachgebrauch Verwendung finden. Im Gegensatz zu Endonymen ist diesen Bezeichnungen keine besitzanzeigende Wirkung immanent. Vielmehr wird geographischen Objekten mithilfe dieser Benennung eine spezielle Bedeutung zugewiesen und ist Ausdruck für ein grenzüberschreitendes gutes Beziehungsgefüge zwischen den beteiligten Akteuren. (vgl. JORDAN 2012:75)

4.2. Symbolische Wirkung von geographischen Namen

Der kulturelle Hintergrund, aber auch die unterschiedlichen Interessenslagen von Gemeinschaften und Individuen, können zu verschiedenen Gliederungen des geographischen Raumes und somit zu unterschiedlichen Benennungen führen. Durch die Benennung des Raumes wird, wie zuvor beschrieben, ein Bezug zum Raum hergestellt und versucht, in gewisser Weise Kontrolle über ein Territorium auszuüben. Der Versuch Kontrolle über ein Territorium auszuüben, ist dabei so alt wie die Menschheit selbst und kann sich auf unterschiedlichen Maßstabsebenen manifestieren. Der eigene Schreibtisch, das Kinderzimmer oder auch die eigene Wohnung, die meisten Menschen schaffen sich einen Raum, über den sie in gewisser Art und Weise verfügen. In der überwiegenden Zahl der Fälle wird dieser Raum mit einem Namen, Türschild, oder persönlichen Gegenständen markiert. Ein weiteres Beispiel wären Gartenzäune, diese markieren das eigene Territorium und schließen fremde Individuen von der selbstbestimmten Nutzung des Raumes aus. Auch bei größeren Gruppierungen spielt die Kontrolle über einen Raum eine wesentliche Rolle. So können beispielsweise Ländergrenzen als unmittelbare Folge des territorialen Denkens der Menschen gesehen werden. Durch Abgrenzungen gegenüber anderen kommt es dann zu einem stärkeren Gruppenbewusstsein. (vgl. JORDAN 2012:25)

„Gruppenbewusstsein kommt nicht ohne Abgrenzung gegenüber anderen aus. Gruppenbewusstsein schließt ein, schließt aber zugleich aus.“ (ebd. 74)

Diese Erkenntnis lässt sich auf unterschiedlichste Lebensbereiche ausweiten. So werden von verschiedenen Gruppierungen oft spezielle Wörter verwendet, um sich von anderen Menschen abzugrenzen. (siehe „Jugendslang“, Fachsprache, Dialekte, etc.) Auch werden häufig spezielle Kleider getragen, um eine Gruppenzugehörigkeit zu suggerieren (siehe Trachten, Trainingsjacke des Sportvereins, Uniform, etc.) Dadurch wird ein unmittelbarer Beitrag zur Identitätsbildung geleistet. Ähnlich verhält es sich mit der Benennung von geographischen Objekten und der damit einhergehenden Inbesitznahme eines Territoriums. Nicht-Mitgliedern einer dominanten Gemeinschaft oder Nicht-BesitzerInnen eines geographischen Raumes ist es oft nicht in gleichberechtigter Weise gestattet, den okkupierten Raum zu nutzen. (vgl. JORDAN 2017:25)

Durch die identitätsstiftende Wirkung von Namen und die damit einhergehenden Ausgrenzungsmechanismen wird Kontrolle über einen konstruierten Raum ausgeübt. Dabei darf die Tatsache, dass es sich bei geographischen Objekten stets um mentale Konstrukte handelt, auch wenn diese mitunter an physisch-materielle Objekte gekoppelt sind, nicht außer Acht gelassen werden. So hat beispielsweise das Weinviertel seit der Bildung der politischen Bezirke im Jahre 1868 keine rechtliche Grundlage mehr. (vgl. WIKIPEDIA) Vielmehr handelt sich um eine Landschaftsbezeichnung, die durch ihren Namen in den Köpfen der Menschen weiterlebt.

Geogr. Namen strukturieren den Raum mental, indem sie raumbezogene Begriffe kommunizierbar machen. [...] Es gibt keine natürlichen Regionalbegriffe! (JORDAN 2017:35)

Weiters könne geographische Namen zu einer emotionalen Bindung an den Raum beitragen. Hört man den Namen eines bekannten geographischen Raums, etwa einen zuvor besuchten Urlaubsort, die Heimatstadt oder auch eine vertraute Einkaufsstraße, tut sich sofort eine umfangreiche Vorstellungswelt auf.

Sie erinnern sich nicht nur an das visuelle Bild ihres Ortes, sondern auch an Personen und Ereignisse. Diese emotionale/erinnernde/bindende Wirkung von Namen zeigt sich auch an Auswanderern (nach Übersee): Diese haben oft Namen ihres Herkunftsortes in

die neue Heimat „mitgenommen“, als letztes Band zur alten Heimat, um sich den neuen Ort vertrauter zu machen. (JORDAN 2017:38)

WEICHHART spricht in diesem Zusammenhang *„von persönliche(r) und emotionsbezogene(r) Bindung von Menschen an bestimmte Orte oder Gebiete.“* (WEICHHART et al. 2006:21)

In weiterführender Literatur wird die raumbezogene Identität oftmals durch Termini wie etwa „territoriale Bindung“ oder „Heimatgefühl“ ersetzt, besonders letzteres bringt dabei die emotionale Bindung zu einem geographischen Raum gut zum Ausdruck. (vgl.

BAUMGARTNER 2013:9) Auf den physischen Raum werden Werte und Emotionen projiziert, dadurch wird er zu einem Symbol gemeinsamer Normen und Gefühlslagen und wird in dieser Funktion auch als *„kollektives Gedächtnis“* bezeichnet. (vgl. WEICHHART 1990:39)

Ein Beispiel für die Verkopplung von Raum und Identität ist das Phänomen separatistischer Bewegungen, jüngst auch in Spanien zu beobachten. Dadurch lässt sich sehr gut erkennen, wie die Konstruktion einer raumbezogenen Identität zu Konflikten führen kann. Durch die kollektiven Identitätskonstruktionen in einer Region, kommt es zur Ausbildung einer Wir/Sie Unterscheidung, die letzten Endes in konflikthaften Auseinandersetzungen mit dem Nationalstaat resultieren kann. (vgl. REUBER 2012:52)

Diese Identitätskonstruktionen beruhen dabei meist nicht nur auf Normen oder Fakten, sondern sind überdies von ideologischen und mythischen Konstrukten sowie sozialen Praktiken geprägt. (vgl. BAUMGARTNER 2013:10) Durch eine damit einhergehende Übernahme in die unmittelbare Lebenswelt der Menschen, bekommen raumbezogene Identitäten oftmals den Charakter von „quasi-natürliche“ Gegebenheiten. (vgl. REUBER 2012:44-52)

Aufgabe einer kritischen Topographie, die auch den Raum und die damit einhergehenden Konflikte zum Thema machen sollte, ist es dabei, den Konstruktionscharakter, der diesen Identitäten innewohnt, aufzuzeigen und die damit einhergehende Veränderbarkeit sichtbar zu machen. Derartige Dekonstruktionen, sollen zusätzlich auf die Gefahren hinweisen, die sich durch ein nationalistisches Denken ergeben können und haben in ihrer aufdeckenden

Funktion nichts an Aktualität verloren. Identitäten sind soziale Konstruktionen und sollen im Unterricht als solche behandelt werden.

In der Veränderlichkeit der raumbezogenen Identitäten liegt aber auch ein großer Teil ihrer politischen Relevanz. Es kommt zu einem Ringen um Identität, die für die eigenen politischen Interessen genutzt werden kann. Identitäten werden dadurch zum „*Ausdruck politischer Auseinandersetzungen, Deutungskämpfe und Wandlungsprozesse*“ (REUBER 2012:45) und spiegeln in dieser Funktion die vorherrschenden Machtverhältnisse wider.

Wie bereits besprochen, findet die Identitätsbildung über das Wechselspiel von Zugehörigkeit und Differenz statt. Diese Unterscheidung zwischen Eigen und Fremd wird im Falle der räumlichen Identitätsbildung durch eine verortbare, teils physisch vorhandene Ebene erweitert.

„Zur Wir/Sie-Unterscheidung sozialer angelegter Identitätskategorien tritt in diesem Falle eine Hier/Dort-Unterscheidung hinzu. [...]“ (REUBER 2012:46)

Eine solche Identitätskonstruktion kann in weiterer Folge das Bild von augenscheinlich homogenen sozialen Kollektiven transportieren, die sich durch ein Wir-Gefühl auszeichnen, das nicht zuletzt aus einer regionalen Zugehörigkeit konstituiert (Wir Österreicher, Wir Wiener...) denen auch von außerhalb gewissen Eigenschaften zugeschrieben werden. (REUBER 2012: 47) So entstandene raumbezogene Identitäten werden von ANDERSON als „*imagined communities*“ bezeichnet und HALL schreibt in diesem Zusammenhang:

„Eine nationale Kultur ist ein Diskurs- eine Weise, Bedeutungen zu konstruieren, die sowohl unsere Handlungen als auch unsere Auffassungen von uns selbst beeinflusst und organisiert“ (HALL 1994:201 in REUBER 2012:47)

Die stark vereinfachende, homogenisierende und gleichzeitig dichotomisierende Denkart, die der raumbezogenen Identitätskonstruktion eigen ist, kann unterschiedliche negative Folgen nach sich ziehen. So wurden bereits zahlreiche Kriege unter dem Deckmantel der nationalen Identität legitimiert, Ausgrenzungen vorgenommen und Vertreibungen durchgeführt. Daran lässt sich gut erkennen, wie machtvoll Identitätskonzepte sein können,

„die mit raumbezogenen Konstruktionen des Eigenen und des Fremden arbeiten.“ (REUBER 2012: 47) Durch derartige Konstruktionen laufen Menschen Gefahr, in ein territoriales Denkmuster zu verfallen, in dem Identität und Differenz „stark über die Zugehörigkeit zu räumlich symbolisierten Wir-Gemeinschaften definiert“ (ebd.) sind.

Aber nicht nur geographischer Raum zeichnet sich durch einen ausgeprägten politischen Gehalt aus. Auch geographische Namen sind von politischen Interessen gezeichnet und so können anhand geographischer Namen die vorherrschenden politischen und gesellschaftlichen Machtverhältnisse sehr gut abgeleitet werden. Diese symbolische Bedeutung und damit einhergehende zur Schau Stellung von Macht, haben sich bereits verschiedene politische Systeme und Ideologien zu Nutze gemacht. So war Adolf HITLER nach seiner Machtübernahme oftmals Namensgeber für wichtige Straßen und Plätze im Großdeutschen Reich, aber auch in unterschiedlichen besetzten Gebieten. (vgl. FREYER 2011)

Im Normalfall vergeben Gemeinschaften keine Endonyme für geographische Objekte die nicht Teil ihres Territoriums sind. Geschieht dies dennoch, handelt es sich um einen aggressiven beziehungsweise expansiven Akt. Zu derartigen Fällen kommt es deshalb meist im Zuge von Kriegen oder Besetzungen. So wurde die polnische Stadt Łódź nach der Eroberung durch das nationalsozialistische Deutschland in Litzmannstadt umbenannt. (vgl. JORDAN 2017:26)

Auch in Wien kam es zu Namensänderungen, ein Beispiel dafür ist die Umbenennung des Rathausplatzes in „Adolf-Hitler-Platz“.

„Gemäß einer Verordnung des Reichsinnenministeriums über die "Grundsätze für die Straßenbenennungen" vom Juli 1933 sollte in jeder Stadt die wichtigste Straße nach dem „Führer“ benannt werden.“ (FREYER 2011)

Nach erneuten Machtwechseln, kommt es verbreitet zu Rückbenennungen. Umbenennungen können deshalb meist als Zeichen eines politischen Umbruchs gesehen werden. Dennoch lassen sich viele Spuren nicht völlig verwischen, weshalb laut einem

HistorikerInnenbericht aus dem Jahre 2013, immer noch 159 Straßennamen in Wien nach Personen mit einer antisemitischen/menschenfeindlichen Einstellung benannt sind, denen häufig ein Bezug zum Nationalsozialismus nachgewiesen werden konnte.

„Unter den gelisteten Persönlichkeiten finden sich etwa Politiker wie Julius Raab, Karl Renner oder Ignaz Seipel, Künstler wie Herbert von Karajan, Richard Strauss oder Roland Rainer, der Radsportler Franz „Ferry“ Dusika oder der Autobauer Ferdinand Porsche.“ (RATHKOLB 2013)

Gleichzeitig gibt es auch Straßenbezeichnungen, wie etwa Jägerstätterstraße oder Käthe-Leichter-Gasse, die an den Widerstand gegen den Nationalsozialismus erinnern und so ein wichtiges öffentliches Zeichen gegen jene politische Ideologie setzen. (vgl. Magistrat der Stadt Wien o.J.)

Betrachtet man die Straßennamen in verschiedenen Städten Österreichs, fällt zusätzlich auf, dass die NamensgeberInnen zumeist männlich sind. Dies wurde im Zuge zweier Projektarbeiten unter der Leitung von VIELHABER unter Beweis gestellt. Studierende analysierten im Rahmen dieser Projektarbeiten personenbezogene Verkehrswege in Klagenfurt und Salzburg. Dafür wurden die Verkehrswege ihrer Bedeutung nach hierarchisch geordnet. Schnell zeigte sich, dass frauenbezogene Verkehrswege eher in hierarchisch niedrigeren Kategorien zu verordnen waren. So weist die Innenzone der Stadt Klagenfurt damals nur vier frauenbezogene, aber 62 männerbezogene Straßenbezeichnungen auf. Von 482 personenbezogenen Namen, fielen im Jahre 2007, 461 der Benennungen männlich aus, was einem prozentuellen Anteil von 95,6% entspricht. Dabei machten die Männer damals nur 46% der Klagenfurter Stadtbevölkerung aus. (vgl. VIELHABER 2011:13-14)

Ausgehend von der Überlegung, dass geographische Namen die vorherrschenden gesellschaftlichen Machtverhältnisse zum Ausdruck bringen, zeigt sich bei der Betrachtung der Straßennamen Österreichs demnach ganz klar die patriarchalische Ausrichtung der Gesellschaft, die nach wie vor gang und gäbe ist und sich in unterschiedlichen Lebenslagen manifestieren kann. Anhand dieses Beispiels lässt sich zusätzlich sehr gut das Potenzial einer mehrperspektivischen und kritischen Auseinandersetzung mit topographischem Namensgut

erkennen. Es wird deutlich, wie durch die starke politische und gesellschaftliche Einbettung von geographischen Namen, Rückschlüsse auf die gegenwärtigen Machtverhältnisse und Probleme einer Gesellschaft gemacht werden können.

Intensiv setzt sich mit dieser Thematik die feministische Stadtkritik der letzten Jahrzehnte auseinander und formuliert im Zuge dessen die sogenannte Kategorie der „gendered spaces“. Es geht dabei um die Unterdrückung der Frau im öffentlichen Raum und die Inbesitznahme des öffentlichen Raumes durch den Mann. Ausgehend von einer mehrperspektivischen kritischen Auseinandersetzung mit topographischem Namensgut können erste aufklärerische Impulse getätigt werden, die vorherrschende Herrschaftsstrukturen offenlegen. Denn erst durch die Offenlegung von Strukturen wird es möglich, weitere Schritte in die richtige Richtung zu setzen. (vgl. HOFFELNER 2018:7-8)

Auch in der Stadt Wien wurde ein Defizit an weiblichen Namen im öffentlichen Raum festgestellt und es wurden erste Versuche in die Wege geleitet, um etwas gegen dieses Manko zu unternehmen. So ist beispielsweise der Beschluss gefasst worden, die geographischen Objekte im öffentlichen Raum der Seestadt Aspern nach Frauen zu benennen.

„Aspern wird weiblich. In wenigen Jahren, wenn die ersten Bewohner die Seestadt bevölkern werden, wird man dort durch die Agnes-Primocic-Gasse spazieren, am Hannah-Arendt-Platz Kaffee trinken oder im Yella-Hertzka-Park picknicken. In der Donaustadt entsteht ein Stadtteil, in dem allein die Frauen das Sagen haben. Zumindest auf den Straßenschildern.“ (die Presse 2012)

Dieses Unterfangen ist jedoch nur ein Tropfen auf dem heißen Stein. Zusätzlich entsteht durch eine solche Benennung eines ganzen Stadtteils weit weg vom Zentrum der Eindruck, es handle sich um einen Beschwichtigungsversuch, der vom eigentlichen Problem ablenken soll. Nämlich, dass Frauennamen im öffentlichen Raum und vor allem in den Zentren der österreichischen Städte quasi keine Rolle spielen.

Neben den wenigen weiblichen Namen im öffentlichen Raum, fällt zusätzlich auf, dass VertreterInnen bestimmter Berufsgruppen besonders häufig als NamensgeberInnen fungieren. Es handelt sich hierbei um prestigeträchtige Berufsgruppen wie etwa KünstlerInnen, WissenschaftlerInnen, TechnikerInnen oder auch PolitikerInnen. Manche dieser Personen haben sich durch besondere Verdienste ausgezeichnet, andere wiederum durch Parteinähe. Wirft man einen Blick in die Vergangenheit, fällt auf, dass Menschen mit Einfluss bereits des Öfteren deren Position ausgenutzt haben, um sich und anderen Denkmäler zu setzen und Straßen nach deren Belieben zu benennen, um dadurch deren Macht öffentlich Ausdruck zu verleihen. Die so entstandenen Denkmäler und Straßennamen sind Teil der täglichen Wahrnehmung und konstruieren somit unsere Wirklichkeit.

Wichtig ist es deshalb, geographische Namen nicht als wertfreie Gegebenheiten hinzunehmen, sondern sich deren symbolischer Wirkung und damit einhergehenden politischen Gehalt bewusst zu sein. Ausgehend von ihrer hohen politischen und symbolischen Relevanz, verwundert es nicht, dass es im Zusammenhang mit geographischen Namen immer wieder zu Konflikten unterschiedlichen Ausmaßes kommt. Einige dieser Konflikte sollen nun im nächsten Kapitel behandelt und näher untersucht werden.

4.3. Beispiele für Konflikte im Zusammenhang mit geographischem Namensgut

4.3.1. Der Ortstafelstreit

Aufgrund ihrer Identitätsfördernden Wirkung und symbolischen Gehaltes, sind geographische Namen insbesondere für kulturelle Minderheiten von großer Bedeutung. Gerade Gebiete, die unterschiedliche soziokulturelle Gemeinschaften beinhalten, werden des Öfteren Schauplatz von Benennungskonflikten. Beide Gemeinschaften wollen den geographischen Raum, mithilfe eines entsprechenden Namens, als den ihren ausweisen und dadurch zeigen, dass sie sich für diesen zuständig und verantwortlich fühlen. (vgl. JORDAN 2012:84)

Auch in Österreich kam es in diesem Zusammenhang immer wieder zu Auseinandersetzungen. Der wohl bekannteste dieser Konflikte ist der mehrere Jahrzehnte

andauernde Ortstafelstreit im Bundesland Kärnten, der im Jahre 2005 einen neuen Höhepunkt erreicht hatte. Hierbei ging es um die Forderung, zweisprachige Ortstafeln aufzustellen, die deutsche und slowenische geographische Namen gleichermaßen aufzeigen. Um die Hintergründe dieses Streits zu verstehen, ist es notwendig, die Geschichte Kärntens und der dort ansässigen Slowenen näher zu durchleuchten. Da ein intensiver und detaillierter Einblick in die Geschichte der Kärntner SlowenInnen und die unterschiedlichen Positionen in besagtem Ortstafelstreit den Rahmen der Arbeit sprengen würde, soll im Folgenden nur skizzenhaft ein Überblick über die wichtigsten Hintergründe und Entwicklungen in dieser höchst politischen Auseinandersetzung geliefert werden.

Bereits im 6. Jahrhundert besiedelten die ersten AlpenslawInnen, die in der Wissenschaft oft auch als Vinedi bezeichneten ethnischen Vorfahren der SlowenInnen, den Teil der Ostalpen, wo sich heute Kärnten befindet. Die SlowenInnen sind somit tief in der Geschichte des Landes verwurzelt und haben einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung dieses geographischen Raumes geleistet. 1955 wurden den SlowenInnen und KroatInnen im Staatsvertrag besondere Minderheitenrechte zugesprochen. Auch auf mehrsprachige topographische Aufschriften wird in diesem Staatsvertrag Bezug genommen.

„Der Artikel 7 sieht zweisprachige topographische Aufschriften im gemischtsprachigen Gebiet vor, ohne dies jedoch genauer zu definieren.“ (die Presse 2011)

Unter Kreisky, wurde die Aufstellung von zweisprachigen Ortstafeln in 205 Kärntner Ortschaften beschlossen. Kriterium hierfür war, dass mindestens 20% der dort lebenden Bevölkerung slowenisch sprechen. Kurz darauf wurden die ersten Ortstafeln aufgestellt, was den sogenannten Ortstafelsturm auslöste. Dabei wurden die zweisprachigen Ortstafeln von Teilen der Kärntner Bevölkerung wieder demontiert. Das Aufstellen der neuen Ortstafeln wurde kurz darauf eingestellt. (vgl. ebd.)

Auch die Medien konterkarierten die Versuche der Regierung und schrieben in diesem Zusammenhang Dinge wie:

„Eine über die berechtigten Ansprüche hinausgehende Anbringung slowenischer Ortsaufschriften würde der Vortäuschung eines „Slowenischen Territoriums“ Vorschub leisten und die Grundlage für weitere unberechtigte Ansprüche bilden.“ (Unterkärntner Nachrichten 1972 in PÜHRER 2007:9)

Weitere Konflikte, Verhandlungen und bedenkliche Entwicklungen sollten folgen. Als die Debatte im Jahre 2005 erneut entflammte, weigerte sich beispielsweise der ORF die Dokumentation „Artikel 7- Unser Recht!“/ ČLEN 7 - NAŠA PRAVICA!“ auszustrahlen. Durch derartige politisch gesteuerte Zwischenfälle wurde die Stellung der SlowenInnen innerhalb Kärntens noch weiter untergraben. (vgl. PÜHRER 2007:6)

Erst im Jahre 2011 wurde ein neues Ortstafelgesetz eingeführt. Dieses wurde in enger Zusammenarbeit mit den ortsansässigen Gemeinschaften entworfen. Beide Bevölkerungsgruppen legten dabei eine große Kompromissbereitschaft an den Tag. Es wurden kurz nach erfolgreichem Abschluss der Verhandlungen 164 zweisprachige Ortstafeln ohne weitere Zwischenfälle aufgestellt.

Anhand dieses Beispiels kommt der symbolische und identitätsstiftende Gehalt von geographischem Namensgut wieder sehr gut zur Geltung. Es geht bei den zweisprachigen Ortstafeln keineswegs um eine Orientierungshilfe. Vielmehr steht die Anerkennung *„des Beitrags der Slowenen in Kärnten zur gemeinsamen Kärntner Landeskultur und damit um die Stellung der slowenischen Kultur als deren gleichrangiges und konstitutives Element“* (JORDAN 2017:3) im Vordergrund. Zusätzlich lässt sich erkennen, dass es sinnvoll ist, mit den lokalen Gemeinschaften zusammenzuarbeiten und nicht auf intervenierende Maßnahmen von außerhalb zu setzen.

4.3.2. Die Umbenennung des Heldenplatzes

In Wien hat der Vorschlag einer Umbenennung zwischen unterschiedlichen Parteien zu Konflikten geführt. So geschehen, als der damalige Kulturminister Thomas DROZDA (SPÖ) im Jahre 2017 die Idee äußerte, den historisch vorbelasteten „Heldenplatz“ in „Platz der Demokratie“ oder „Platz der Republik“ umzubenennen. Der Wiener FPÖ-Landessprecher Anton MAHDALIK bezeichnete diesen Vorschlag als „*verschwitzte Alt 68er-Fantasien*“ und „*Pervers*“. (vgl. ORF 2018) Auch zwischen der ehemaligen Koalition löste die Idee einer Umbenennung kleinere Konflikte aus. MITTERLEHNER (ÖVP) meldete sich via social Media zu Wort: „*Der Heldenplatz gehört zu Österreich*“. Wodurch der Eindruck entstehen könnte, dass der Heldenplatz durch eine Umbenennung nicht mehr als Teil Österreichs gesehen werden kann.

Anhand dieser Aussage lässt sich sehr gut erkennen, wie geographische Namen zur emotionalen Bindung an den Raum beitragen und politisch genutzt werden können. Denn traditionelle Namen sind Teil einer gewohnten Umgebung und vermitteln dadurch Heimatgefühl und Zusammengehörigkeit beziehungsweise ein Wir-Gefühl, alles Eigenschaften, die gerne für politische Debatten aufgegriffen werden.

Gernot BLÜMEL (ÖVP) sieht eine Umbenennung als „*unnötige Geschichts Anpassung*“ und spricht sich ebenfalls öffentlich dagegen aus. (vgl. Kurier 2017) Sein Argument stützt sich dabei auf die Rolle von „*geographischen Namen als Schlüssel zur Kultur- und Siedlungsgeschichte*“. (JORDAN 2017:102) Wie bereits aus dem vorigen Kapitel bekannt, lassen sich mithilfe von geographischem Namensgut, Rückschlüsse auf vorherrschende politische und gesellschaftliche Machtverhältnisse ziehen. Neben der bereits besprochenen Benennung durch autoritäre Regime, werden Namen häufig von der dominanten ansässigen Gemeinschaft vergeben. Dadurch können sie wertvolle Einblicke in die Kultur- und Siedlungsgeschichte von geographischen Räumen liefern. Kommt es zu derartigen Geschichts Anpassungen, kann der alte Name verloren gehen, wodurch Einblicke in die Vergangenheit mitunter verwehrt bleiben. (vgl.ebd.)

Als weiterer guter Grund geographische Namen beizubehalten, kann die Übernahme in den allgemeinen Sprachgebrauch und die damit einhergehende erleichterte Kommunizierbarkeit über einen geographischen Raum gesehen werden. Kommt es zu Umbenennungen, wird von der lokalen Bevölkerung oft noch der alte Name verwendet. Außenstehende, beispielsweise TouristInnen, verwenden hingegen den neuen Namen. Dies kann zu Verwirrungen führen und Namen verlieren dadurch ihre Funktion als sicheres Orientierungsmedium. (vgl. JORDAN 2017:108)

4.3.3. Die Umbenennung des Dr. Karl-Lueger-Rings

Auch dieses Beispiel steht im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung Österreichs mit seiner nationalsozialistischen Vergangenheit. Dabei hat die mediale Berichterstattung in erheblichem Maße dazu beigetragen, dass dem starken symbolischen Gehalt, der geographischem Namensgut mitunter innewohnt, öffentlich Ausdruck verliehen wird und so haben sich auch einige Prominente positiv zu einer Umbenennung des Dr.-Karl-Lueger-Rings geäußert.

„Bekannte Persönlichkeiten aus Kunst und Wissenschaft wie Ruth Klüger, Robert Schindel, Eric Kandel und Isolde Charim hatten sich ebenfalls für eine andere Bezeichnung des Lueger-Rings ausgesprochen.“ (der Standard 2012)

Derartige Debatten um Umbenennungen im öffentlichen Raum sind insofern von großer Relevanz, als sie die Bedeutung des öffentlichen Raumes für die Ausbildung eines kollektiven Gedächtnisses verdeutlichen und somit ins öffentliche Interesse rücken. Durch geographische Namen und das damit einhergehende kollektive Gedächtnis, kann das aktive Erinnern auf der einen Seite gefördert, auf der anderen aber auch gehemmt werden. Dem kollektiven Gedächtnis ist somit eine stark meinungs- und identitätsbildende Funktion immanent, die das Selbstverständnis von Gesellschaften verändern kann und somit einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf den Status-Quo hat. (vgl. LIEBESWAR 2013:3)

Konkret geht es in diesem Zusammenhang um Dr. Karl LUEGER, der im Zeitraum von 1897-1910 amtierender Bürgermeister der Stadt Wien war. In seiner Regierungszeit ist es zu einer

Vielzahl unterschiedlicher infrastruktureller und kommunalpolitischer Verbesserungen gekommen. Als bekanntestes Beispiel ist hier der Bau der zweiten Wiener Hochquellwasserleitung zu nennen. Diese Erfolge trugen unter anderem dazu bei, dass Dr. Karl LUEGER einige Denkmäler und Gedächtnisstätten gewidmet wurden. Jahre 1934 ist schlussendlich *„in Gedenken an Lueger auch der Abschnitt jenes Rings von der Stadiongasse bis zur Schottengasse von den Austrofaschisten nach dem damaligen Bürgermeister benannt“* (ebd.) worden.

Heute ist der ehemalige Bürgermeister aber hauptsächlich aufgrund seiner antisemitischen Politik bekannt. LUEGER gilt als Wegbereiter des modernen Antisemitismus und räumte dem Judenhass auch in seinen öffentlichen Reden einen Platz ein. Folgend ein kurzer Ausschnitt aus einer seiner Reden aus dem Jahre 1899:

„Hier in unserem Vaterlande Österreich liegen die Verhältnisse so, daß [sic!] sich die Juden einen Einfluß [sic!] erobert haben, der mit über ihre Zahl und Bedeutung hinausgeht. (Zwischenruf: Sehr wahr!) In Wien muß [sic!] der arme Handwerker am Samstag Nachmittag Betteln gehen, um die Arbeit seiner Hände zu verwerten, Betteln muß [sic!] er beim jüdischen Möbelhändler. (Sehr richtig!) Der Einfluß [sic!] auf die Massen ist bei uns in den Händen der Juden, der größte Teil der Presse ist in ihren Händen, der weitaus größte Teil des Kapitals und speziell des Großkapitals ist in Judenhänden und die Juden üben hier einen Terrorismus aus, wie er ärger nicht gedacht werden kann. Es handelt sich uns darum, in Österreich vor allem um die Befreiung des christlichen Volkes aus der Vorherrschaft des Judentums.“ (LUEGER 1899)

Diese menschenverachtende Einstellung war schlussendlich auch der Auslöser, für eine Umbenennungsdebatte des Dr.-Karl-Lueger-Rings. Von der Öffentlichkeit wurde dieses Thema erstmals in den 80er Jahren aufgegriffen. Dies lag einerseits an der Grünen Alternative, die 1986 den Einzug ins Parlament schaffte und sich intensiv für eine Auseinandersetzung Österreichs mit seiner nationalsozialistischen Vergangenheit engagierte. Andererseits sorgte die Waldheim-Affäre im gleichen Jahr für internationale Kritik und führte in weiterer Folge zu einer Aufarbeitung der widersprüchlichen Opferrolle, die Österreich nach dem zweiten Weltkrieg eingenommen hatte. (vgl. LIEBESWAR 2013:5)

Eine Vielzahl unterschiedlicher Interessensvertretungen äußerten im Zuge dessen Vorschläge für eine Umbenennung. Eine Benennung nach Sigmund Freud wurde beispielsweise von feministischen Stimmen konterkariert, die Bertha von Suttner oder Lise Meitner als Namensgeberinnen vorschlugen, um berechtigterweise mehr weibliche Namen ins Stadtbild aufzunehmen und die Leistungen von Frauen öffentlich zu würdigen. Aufgrund der vielen unterschiedlichen Vorschläge und einflussreichen Gegner der Umbenennung kam es vorerst zu keiner Namensänderung. (vgl. LIEBESWAR 2013:6)

Der Tod Hans DICHANDS im Jahre 2010, seinerseits Gegner einer Umbenennung, brachte wieder frischen Wind in die Debatte. Unterstützt wurde das ganze vom Rektor der Uni Wien. Schon mehrmals hatte sich die Uni Wien für eine Umbenennung ausgesprochen und auf eine Änderung ihrer Adresse auf „Universitätsring“ plädiert. Unter keinen Umständen wollte sie mit den Taten des antisemitischen Bürgermeister in Verbindung gebracht werden. Am 19. April 2012 fand die Debatte ein Ende und der Beschluss wurde bekanntgegeben, dass die Wiener Ringstraße ab Juni 2012 den Namen „Universitätsring“ tragen soll. (vgl. ebd.)

Maliath POKORNY, Stadtrat für Kultur, Wissenschaft und Sport, der stark an der Umbenennung beteiligt war, äußerte sich anschließend an den Beschluss der Namensänderung folgendermaßen: "*Ich habe grundsätzlich nicht vor, Umbenennungen in der Stadt vorzunehmen.*" Namensgebungen spiegelten immer auch die Geschichte einer Stadt wider - und "*man soll nicht so tun, als ob es keine dunklen Seiten gegeben hätte*". (MALIATH 2012) Auch hier kommt die bereits besprochene historische Bedeutung von geographischem Namensgut sehr gut zur Geltung. (vgl. die Presse 2012)

Im Fall Dr. Karl LUEGER kann jedoch eine Ausnahme gemacht werden, da der ehemalige Bürgermeister in der Stadt Wien in vielfältiger Art und Weise gewürdigt wird. Neben dem Lueger Platz bei der Wollzeile gibt es eine Eiche im Rathauspark, die nach ihm benannt ist, eine Lueger-Kirche am Zentralfriedhof und eine ganze Menge weiterer Gedenkorte, die an den Politiker erinnern. (vgl. ebd.)

Weiters ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass der „Universitätsring“ bereits mehrere Namensänderungen durchlaufen hat. Als der Straßenabschnitt im Jahre 1870

eröffnet wurde, trug er den Namen „Franzensring“. Nach dem Aus der Monarchie wurde die erste Namensänderung in „Ring des 12. November“ vorgenommen. Dieser Name sollte an die Ausrufung der Republik Deutschösterreich erinnern. 1934 erfolgte unter den Austrofaschisten wie bereits erwähnt eine Umbenennung in Dr.-Karl-Lueger-Ring. (vgl. der Standard 2012)

Auch hier können die Umbenennungen als Folge politischer Machtwechsel gesehen werden und eine starke Verwobenheit von geographischem Namensgut und der Geschichte Österreichs ist unschwer zu erkennen. Zusätzlich zeigt sich deutlich, wie Namensgebungsprozesse von öffentlichen Räumen häufig dafür genutzt werden, um Macht zu demonstrieren.

4.3.4 Weitere Beispiele für Konflikte im Zusammenhang mit geographischem Namensgut

In Südtirol kommt es ebenfalls immer wieder zu Auseinandersetzungen, wenn es um das Thema Ortsnamen geht. Auf der einen Seite gibt es die deutschsprachigen Positionen, die nicht müde werden, darauf hinzuweisen, dass die italienischen Namen damals von Ettore Tolomei, einem fanatischen Irredentisten vergeben wurden und die Siedlungsgeschichte Südtirols verfälschen würden. Auf der anderen Seite weist die italienische Bevölkerung auf den Gebrauchswert der italienischen Namen hin, die phonetisch und morphologisch an deren Sprache angepasst wurden und sich mittlerweile aus dem faschistischen Kontext losgelöst haben. (vgl. ORTNER 2017:2)

„Die Crux dabei: Beide Positionen haben recht! Und beide Positionen sind in ihrem Kern und in ihren Forderungen unversöhnlich. „Tertium non datur!“, sagten schon die alten Römer.“ (ORTNER 2017:2)

Ein zusätzliches Exempel für Konflikte im Zusammenhang mit geographischen Namen liegt fernab der österreichischen Landesgrenze. Der Namensstreit um das Japanische Meer. Es handelt sich hierbei um eine langjährige Auseinandersetzung zwischen Japan und Korea (insbesondere Südkorea), welche die Benennung des Meeres zwischen Japan und dem asiatischen Festland zum Thema hat. Konkret geht es darum, wie das Meer auf

internationalen Karten bezeichnet wird. Derzeit ist die Bezeichnung „Japanisches Meer“ üblich, Korea wünscht sich jedoch eine Umbenennung in „Ostmeer“ (ursprünglich „Koreanisches Meer“, „Ostmeer“ ist bereits ein Angebot eines Kompromisses). Beide Parteien stützen sich auf historische Argumente und behaupten ihre Bezeichnung sei die ältere und deshalb die richtige. Es ist jedoch schwierig zu eruieren, welcher Name in der Geschichte weiter zurückreicht. Sicher ist jedoch, dass der Namensstreit bereits internationale Wogen geschlagen hat. So ist auch Österreich in gewisser Art und Weise in den Streit involviert gewesen. (vgl. JORDAN 2017:143)

So lautete die AKO Empfehlung, für die Schreibweise in österreichischen Bildungsmedien im Jahre 2012 „Japanisches Meer/Ostmeer“. Die AKO hat sich entschieden, beide Namen zu inkludieren, einerseits weil die Bezeichnung „Ostmeer“ schon teilweise in Verwendung ist und SchülerInnen den Namen im Atlas schließlich auch finden sollen und andererseits, weil sie dadurch den Intentionen der Anrainerstaaten entsprechen wollte. Japan reagierte darauf sehr gereizt und kündigte dem Vorsitzenden Peter JORDAN Sanktionen an, wenn die AKO den Doppelnamen nicht revidiert. Als es dennoch zu einer Veröffentlichung der Empfehlungen kam, folgte ein offizieller Protest der japanischen Botschaft. Dieser erreichte schließlich das österreichische Außenministerium, welches dem Vorsitzenden der AKO in Folge dessen die Weisung gab, die Empfehlungen nicht bei der UN-Konferenz 2012 zu präsentieren. (vgl. JORDAN 2017:144-145)

Man sieht sehr stark, wie tiefgreifend und historisch eingebettet die Bedeutung von geographischen Namen sein kann. So gibt es unterschiedlichste Gründe für diesen Streit. Während bei Korea *„das Emanzipationsbedürfnis eines jungen Staates gegenüber der früheren Kolonial- und Hegemonialmacht im östlichen Asien“* (JORDAN 2017:4) und der fehlende Willen Japans, die im Zuge des zweiten Weltkriegs gegenüber Korea begangenen Kriegsverbrechen aufzuarbeiten, als Hauptgründe für die Auseinandersetzung gesehen werden können, versucht Japan seine Vormachtstellung gegenüber Korea zum Ausdruck zu bringen. Dabei ist Japan sogar bereit, Sanktionen zu verhängen, um dieses Ziel zu verfolgen.

Leicht lässt sich anhand des letzten Beispiels die unmittelbare Bedeutung von einem reflektierten Umgang mit geographischem Namensgut für den Unterricht ableiten. Reduziert

sich der Unterricht auf ein „Was liegt wo?“ Frageschema, lernen die SchülerInnen zwar, dass das Japanische Meer bei Japan liegt, erfahren aber nichts über das Konfliktpotenzial, das hinter dieser Bezeichnung steckt und die unterschiedlichen Auseinandersetzungen, die damit nach wie vor einhergehen. Sieht man diese Namensgebung nicht als bloßes Faktum, öffnet sich eine völlig neue Dimension, die geprägt ist von politischen Interessen, Unstimmigkeiten und Machtspielen, die hervorragend aufgegriffen und in den Unterricht inkludiert werden können, um den SchülerInnen so neue Horizonte und Perspektiven aufzuzeigen.

4.4. Funktionen geographischer Namen in Karten

Geographische Namen werden oft im Zusammenhang mit Karten gedacht. Dies liegt unter anderem daran, dass Toponyme in Karten unterschiedliche wichtige Funktionen einnehmen und deshalb in fast allen Karten aufzufinden sind. So erleichtern sie das Kartenlesen ungemein und können dabei helfen, geographische Objekte zu verorten. Ortsnamenregister, die in der Regel bei Atlanten, Straßenkarten oder Stadtplänen angefügt sind, haben beispielsweise eine unterstützende Funktion beim Auffinden eines Objekts in einer Karte. Bei elektronischen Karten, die mittlerweile immer mehr Menschen in Form eines Smartphones bei sich tragen, können mithilfe von Toponymen innerhalb kürzester Zeit Lagebestimmungen vorgenommen werden. Ohne geographische Namen wäre das in dieser Weise nicht möglich. (JORDAN 2016:17)

Zusätzlich können sie in ihrer Beschaffenheit auch auf unterschiedliche Merkmale eines geographischen Objekts hinweisen. So ist es etwa möglich, hört man den Namen „Innsbruck“, herzuleiten, dass es sich höchstwahrscheinlich um ein geographisches Objekt nahe des Inns handeln wird. Im Vergleich zu Signaturen, die nur Objektkategorien aufzeigen, können so manche geographischen Namen auch Hinweise auf spezifischere Objektmerkmale geben. Betrachtet man beispielsweise die Signatur des Welser Mühlbaches auf einer Karte, lässt sich zwar erkennen, dass es sich um geographisches Objekt der Kategorie „Fließgewässer“ handelt, der geographischen Namen lässt jedoch weitere Rückschlüsse auf besondere Merkmale des Objekts zu. So kann, das nötige Know-How vorausgesetzt, mithilfe des Namens abgeleitet werden, dass entlang dieses Baches eine wirtschaftliche Nutzung

durch Mühlen erfolgt ist, und dass der Fluss mit großer Wahrscheinlichkeit in Oberösterreich liegt.

Ähnlich verhält es sich bei Namen von Bergen. So beischreiben Zusätze wie etwa, -spitze, -horn und -plateau des Öfteren die Gestalt des Berges. Weiters können geographische Namen dem Kartenleser/der Kartenleserin Informationen zur Siedlungsgeschichte eines geographischen Objekts geben. Bei der Auseinandersetzung mit Flurnamen in Kärnten, lassen sich Folgerungen zur slowenischen Siedlungsgeschichte des Bundeslandes anstellen, vorausgesetzt das nötige Vorwissen dazu ist vorhanden. (vgl. JORDAN 2016:18) Um es mit einer bekannten lateinischen Redensart auszudrücken: „Nomen est omen.“

Ein Werk, das sich intensiv mit dieser Thematik auseinandersetzt, ist der „Atlas der wahren Namen“ von HORMES und PEUST. Die beiden AutorInnen haben dabei unterschiedliche Toponyme nach ihrer ursprünglichen etymologischen Bedeutung ins Deutsche übersetzt und in Karten eingetragen. Dadurch kommt es zu einer Offenlegung der Bildhaftigkeit von geographischen Namen, die teils Rückschlüsse auf die Vergangenheit und die Beschaffenheit von geographischen Objekten erlauben. (vgl. WIKIPEDIA)



Abb. 7 (Quelle: HORMES und PEUST 2009)

Ist der Name dem Leser/ der Leserin bekannt, können sie außerdem Assoziation und oder Emotionen auslösen. Ein Beispiel dafür ist „Auschwitz“. Sofort entstehen Bilder im Kopf und es werden Verbindungen zum Nationalsozialismus, HITLER und dem zweiten Weltkrieg geknüpft. Aber auch ursprünglich neutrale Namen können Emotionen auslösen, etwa der

Name des eigenen Urlaubsortes, des Heimatortes oder des Ausbildungsortes. (siehe Kapitel 4.2.)

Ein nicht unwesentlicher Teil der Funktionalität und Alltagstauglichkeit von Karten entsteht also durch geographische Namen. Aber auch umgekehrt erfahren Toponyme durch die Einbettung in Karten einen Bedeutungszuwachs. Diese starke Interdependenz zwischen geographischen Namen und Karten sollte auch im Unterricht aufgegriffen werden und für eine mehrperspektivisch kritische Auseinandersetzung mit Toponymen ist es oftmals unabdingbar, einen Bezug zu Karten herzustellen. Dies ist besonders dann interessant, wenn abgesehen von den Umständen, die bei der Namensgebung eines geographischen Objekts ausschlaggebend waren, auch untersucht wird, nach welchen Kriterien die dargestellten Karteninhalte ausgewählt wurden/werden. Ebenso wie geographische Namen werden Karten, ausgehend von den richtigen Fragestellungen, zu hoch politischen Konstruktionen, die der Reproduktion von vorherrschenden Machtverhältnissen und Missständen dienlich sein können und voll von Widersprüchen sind. (vgl. VIELHABER 2011:6)

So werden Entwicklungsländer auf unterschiedlichen Karten beispielsweise des Öfteren mit einer roten Flächensignatur gekennzeichnet. Da Rot im Alltag jedoch häufig als Warnfarbe verwendet wird, können beim Kartenleser/ bei der Kartenleserin dadurch mitunter negative Assoziationen und Emotionen entstehen. Eine assoziative Farbgebung kann also bewusst dazu genutzt werden, den Kartenleser/die Kartenleserin zu manipulieren und den Blick auf die Realität zu verwehren. Auch gibt die Karte keine Hintergrundinformationen dazu, was sich hinter dem Begriff „Entwicklungsland“ überhaupt verbirgt. (vgl. GRYL 2010:21) Fragen wie die folgenden bleiben dabei oft auf der Strecke und werden auf eine einfache Farbe reduziert:

„Wodurch ist ein ‚Entwicklungsland‘ definiert? Welche Indikatoren gehen ein? Wer bestimmt die Grenzwerte der Indikatoren? Gehen Disparitäten im Land in die Betrachtung ein? Soll der Entwicklungsstand eher die Wirtschaftskraft des Landes oder die Möglichkeit des menschenwürdigen Lebens des Einzelnen berücksichtigen?“ (ebd.)

Man könnte für die Farbe der Flächensignatur genauso gut Grün wählen, Australien ins Zentrum der Karte rücken, oder eine Polar-Projektion verwenden. Jede Karte die man betrachtet, ist nur eine von vielen Möglichkeiten, ausgewählte Informationen darzustellen. Gleichzeitig können Karten und die darin enthaltenen Informationen dazu dienen, den Kartenleser/die Kartenleserin zu manipulieren, weshalb die Vorauswahl der Darstellungsform eine entscheidende Rolle spielt. Diese Erkenntnis gilt es auch im Unterricht aufzugreifen. Ein möglicher Weg, den SchülerInnen die Konstruiertheit von Karten und geographischen Namen gleichermaßen vor Augen zu führen, wäre die Aufgabe eigene Karten zu erstellen. Sie sehen sich dann mit den unterschiedlichen Optionen der Kartengestaltung konfrontiert und müssen die Auswahl der Gestaltungsmittel am Zweck der Karte orientieren. Gleichzeitig sind sie dazu angehalten, selbstständig Namensgut in die Karten zu übertragen, *„die persönliche Wirklichkeitsbezüge abbilden, die auch etwas mit gelebter Kritik zu tun hat und im Geographieunterricht problemlos umgesetzt werden kann.“* (VIELHABER 2011:6) Diese Überlegung wird in Kapitel 6 noch einmal aufgegriffen und anhand eines konkreten Unterrichtsbeispiels verdeutlicht.

5. Das Potenzial der kritischen Topographie

Die unterschiedlichen Probleme, die sich beim Büffeln von Ortsnamen ohne thematischen Bezug ergeben können, wurden in Kapitel 3.2. bereits ausführlich behandelt. Folgend soll nun untersucht werden, welche neuen Horizonte sich durch die Inklusion einer mehrperspektivischen kritischen Herangehensweise bei der Auseinandersetzung mit topographischem Namensgut ergeben können. Dafür soll zuerst erarbeitet werden, welchen Mehrwert die Inklusion unterschiedlicher, kritischer Perspektiven in den Unterricht generell haben kann. Anschließend werden die bereits besprochenen philosophischen Denkrichtungen, die kritische Theorie und der kritische Rationalismus, noch einmal aufgegriffen und in Verbindung mit Schule gedacht. Anhand des problemorientierten Unterrichts soll dann die Bedeutung der Mehrperspektivität für kritisch geführten Unterricht aufgezeigt werden. Anschließend kommt es zu einer Zusammenführung der beiden Theorien und der Topographie. Dadurch wird versucht, das Potenzial der kritischen Topographie für den GW-Unterricht aufzudecken und aufzuzeigen.

5.1. Die grundlegende Bedeutung der Kritikfähigkeit in der Schule

Ein Schulunterricht, der sich den Logiken der Standardisierung unterwirft, vermag es nicht, ein Bildungsverständnis zu vermitteln, das einen unmittelbaren Beitrag zur emanzipativen Subjektwerdung leistet. (siehe Kapitel 2.2.) Durch die damit oft einhergehende Übernahme von Wert-Norm Gefügen in den Unterricht besteht die Gefahr, dass derartige Bildungsreformen, einen aufklärerischen Blick auf die gesellschaftlichen Teilsysteme verwehren und die vorherrschenden Machtverhältnisse, beziehungsweise Missstände unreflektiert in den Unterricht übernommen werden. Dieser Umstand trägt unweigerlich zu einer Auffassung von Systemen als unveränderbare quasi-Gegebenheiten bei und ist in dieser Rolle stark reproduzierend.

Wie gefährlich eine derart eingeschränkte Sichtweise sein kann, zeigte sich in der Geschichte der Geographie unter anderem in dem früher vermittelten geodeterministischen Weltbild. Es handelt sich hierbei um die, in der Geographie, dominierende Denkrichtung des 19. und 20. Jahrhunderts, die von der Überlegung ausgegangen ist, dass die Entwicklung des Menschen von den natürlichen Gegebenheiten seiner/ihrer Umgebung abhängig ist. Rassismus wurde dadurch legitimiert und in den Kontext der Schulbildung aufgenommen. Wie BewohnerInnen aus unterschiedlichen Erdteilen damals wahrgenommen wurden, zeigt sich besonders drastisch an Kants Charakterisierung von Menschen verschiedener Hautfarbe. (vgl. REUBER 2012:71)

„In den heißen Ländern reift der Mensch in allen Stücken früher, erreicht aber nicht die Vollkommenheit der temperierten Zonen. Die Menschheit ist in ihrer größten Vollkommenheit in der Race [sic!] der Weißen. Die gelben Indianer haben schon ein geringeres Talent. Die Neger sind weit tiefer.“ (KANT 1802:316)

Weiters wurden diese rassistischen Denkfiguren von HITLER aufgegriffen und im Zuge von Propagandamaßnahmen dafür genutzt, Kriegshandlungen vorzubereiten und zu rechtfertigen. Auch diese „Weltanschauung“ wurde in das System Schule übernommen und prägte somit das Denken der im Unterricht Handelnden.

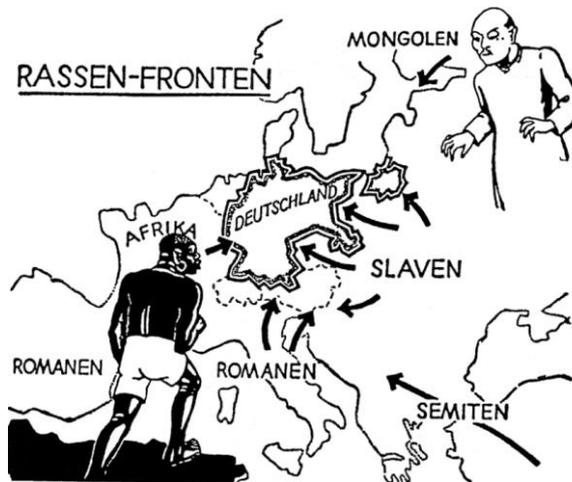


Abb. 8 (Quelle: LUDOVICI 1936)

Um Ideologien aufdecken und diesen entgegenwirken zu können, ist es deshalb unter anderem wichtig, verschiedene Kritikperspektiven, die aufklärerische Impulse setzen und SchülerInnen sowie LehrerInnen gleichermaßen dazu befähigen, gesellschaftliche Missstände wahrzunehmen, zu hinterfragen und mögliche Lösungsansätze zu formulieren, in das System Schule zu inkludieren. Dadurch sollen SchülerInnen auf ihrem Weg zu mündigen BürgerInnen begleitet werden.

Ein solches Kritikverständnis, das es SchülerInnen ermöglicht, die Qualität, aber auch die Hintergründe von Informationen und Ideologien zu erkennen, unterstützt sie dabei, situationsadäquate Entscheidungen zu treffen und ist auf alltägliche Probleme anwendbar. (vgl. ZEILINGER 2012: 21) Dadurch schafft das kritische Element in der Schule einerseits Problembewusstsein, andererseits aber auch Problemlösungen und geht in dieser handlungsorientierten Auslegung über einen Unterricht hinaus, der sich auf reine Wissensvermittlung beschränkt.

Leider orientieren sich nach wie vor viele Lehrkräfte am Leitbild des Nürnberger-Trichters und sehen SchülerInnen als leere Gefäße, die es mit Wissen zu befüllen gilt und es kommt weiterhin zu einer unreflektierten Übernahme von augenscheinlichen Fakten und Ideologien in den Unterricht. Auch lernzielorientierter Unterricht bestimmt immer noch den Schulalltag und ist in Form von Bildungsstandards fest im System Schule verankert. Dabei ist eine curriculare Didaktik in ihrer Auslegung äußerst unflexibel und vermag es in unserer kurzlebigen Zeit deshalb oft nicht, in angemessener Art und Weise auf aktuelle

Problemstellungen zu reagieren. So äußerte sich VIELHABER bereits im Jahre 1989 in Bezug auf lernzielorientierten Unterricht folgendermaßen:

„In einer Zeit, in der Identitäten und Strukturen quasi über Nacht zerstört werden [...] wirkt ein Ansatz, der zur Erreichung bestimmter Verhaltensdispositionen den Erwerb von Qualifikationen zur Bewältigung von Lebenssituationen vorschreibt, die noch dazu von Personen selektiert werden, die ein oder zwei Generationen älter als die betreffenden Schüler sind, beinahe schon anachronistisch.“ (VIELHABER 1989:26)

Das Potenzial einer mehrperspektivischen kritischen Didaktik liegt also darin, vorherrschende Missstände aufzudecken und handlungsleitende Motive zur Überwindung eben dieser zu liefern. Es sollen unterschiedliche Perspektiven erschlossen werden, die den SchülerInnen vor Augen führen, dass sozialräumliche Widersprüche keine unüberwindbaren Gegebenheiten darstellen. Es geht darum, ein Bild von einer Welt entstehen zu lassen, die sich nicht durch eine immer wiederkehrende Reproduktion der bestehenden sozialen Ungleichheiten in der Gesellschaft auszeichnet. Dabei ist es wichtig, nicht nur Problembewusstsein zu schaffen, sondern auch Problemlösungsstrategien aufzuzeigen. Die SchülerInnen sollen befähigt werden, ihre eigene Rolle in der Gesellschaft wahrzunehmen, zu reflektieren und zu hinterfragen.

Ein wichtiger Aspekt der im Zusammenhang mit Kritikfähigkeit in der Schule nicht unerwähnt bleiben darf, ist die Lehrperson. Denn kritischer Unterricht steht und fällt mit der Lehrkraft. Es ist unabdingbar, dass der Lehrende/die Lehrende die eigenen Handlungen und getroffenen Entscheidungen zumindest in ihren Ansätzen als fremdbestimmt wahrnimmt. Zusätzlich sollte die Lehrkraft in der Lage sein, auf kritischer Reflexion beruhende emanzipatorische Alternativen aufzuzeigen und offen in den Unterricht einfließen zu lassen.

5.2. Didaktische Zusammenführung des kritischen Rationalismus und der kritischen Theorie

Wie in Kapitel 2.1.1. beschrieben, erkannte bereits POPPER das Potenzial des kritischen Rationalismus für das System Schule und formulierte in diesem Zusammenhang die

darwinistische Theorie des Lernens. Wissensfortschritt hat hier stets eine Problemstellung als Ausgangspunkt und kann anhand eines einfachen Schemas verdeutlicht werden:

$P1 \rightarrow VT \rightarrow FE \rightarrow P2$

P1 stellt dabei die anfängliche Problemstellung dar, diese wird durch eine vorläufige Theorie (VT) überwunden. Daraufhin folgt die kritische Fehlerelimination (FE), hier wird bewusst nach Widersprüchen und Gegenargumenten gesucht, was in weiterer Folge ein neues Problem (P2) nach sich zieht.

Für den Fall, dass mehrere vorläufige Theorien konkurrieren, wandelt POPPER die Formel etwas ab. (vgl. WÜRZER 1994:19)

$\rightarrow VTa \rightarrow FEa \rightarrow P2a$

$P1 \rightarrow VTb \rightarrow FEb \rightarrow P2b$

$\rightarrow VTc \rightarrow FEc \rightarrow P2c$

Anhand der dargestellten Schemata ist sehr gut ersichtlich, dass ein Wachstum des Wissens bei POPPER ein ständiger Prozess der Bewegung ist und in seiner Auslegung dem Prinzip Deduktion folgt. Dabei ist es gleichgültig, ob sich die neuen Hypothesen als vorläufig richtig erweisen, oder ob sie in einem nächsten Schritt wieder falsifiziert werden, das Individuum lernt in jedem Fall etwas. Denn durch die Kritik an einem vorherrschenden Problem und die intensive Auseinandersetzung, die damit einhergeht, wird das Handlungspotenzial des Individuums erweitert wodurch zukünftige Probleme leichter bewältigbar sind. (vgl. GEUE 1997:122)

„Bewußtes [sic!] Lernen aus unseren Fehlern, bewußtes [sic!] Lernen durch dauernde Korrektur ist das Prinzip der Einstellung, die ich den „kritischen Rationalismus“ nenne“.
(POPPER 1987:9)

Dieses Prinzip hat in Form des problemorientierten Unterrichts auch bereits den Weg von der Theorie in den schulpraktischen Alltag gefunden. Es handelt sich hierbei um Unterricht,

der nicht versucht, sich auf die Vermittlung von systematisiertem, gut geordnetem Wissen zu reduzieren, sondern den Lernprozess ausgehend von unterschiedlichen Problemstellungen einleitet und so zu Problemlösungen animieren soll. Ähnlich wie POPPER gehen die VertreterInnen des problemorientierten Unterrichts davon aus, dass in der intensiven Auseinandersetzung mit Problemen aus unterschiedlichen Lebensbereichen die schöpferische Kraft dieses didaktischen Konzepts resultiert. Diese Auseinandersetzung fordert von den SchülerInnen unter anderem Eigenschaften wie, Flexibilität, Kreativität, Problembewusstsein und Improvisationsvermögen, alles Eigenschaften, die auf unterschiedliche Lebensbereiche angewendet werden können und somit auch außerhalb der Schule relevant sind. (vgl. BÖNSCH 1981:246)

Grundsätzlich kann man aus der Perspektive der SchülerInnen zwischen drei verschiedenen Problemtypen unterscheiden:

1. Probleme, die man hat. (Hier sind die Probleme des Schülers/ der Schülerin im Vordergrund. Es handelt sich meist um Probleme, die SchülerInnen im Alltag beschäftigen und in ihrer Lebensweltorientierung besonders relevant für den Unterricht sind.)
2. Probleme, die durch Hilfestellungen seitens der Lehrperson aufgedeckt werden. (SchülerInnen werden auf ihrem Lernprozess begleitet und stoßen selbstständig auf Widersprüche und Problemstellungen. →Entdeckendes Lernen)
3. Probleme, die durch die Lehrkraft vermittelt werden. (Die Lehrperson gibt Problemstellungen vor, die anschließend bearbeitet werden sollen.) (vgl. BÖNSCH 1981:248)

Damit problemorientierter Unterricht funktioniert, ist es wichtig, die richtigen Rahmenbedingungen zu schaffen. Dabei sollen von der Lehrkraft Lernsituationen kreiert werden, die problemorientiertes Lernen ermöglichen und initiieren, aber auch anregen. Dafür ist es unabdingbar Widersprüche zuzulassen, aufzugreifen und in mehrperspektivischer Art und Weise zu betrachten. (vgl. ebd. 249)

Insbesondere die Probleme und Widersprüche der ersten Kategorie sind für die SchülerInnen interessant. Hierbei handelt es sich um Problemstellungen, die einem im Alltag begegnen und somit direkt an die Lebenswelt der SchülerInnen unterschiedlicher Altersgruppen

anknüpfen. Es gilt Probleme in den Unterricht aufzunehmen, die SchülerInnenbetroffenheit und SchülerInnensichtweisen gleichermaßen berücksichtigt. Ebenso vielfältig wie die Problemstellungen, sind dabei die unterschiedlichen Lösungswege und Lösungsansätze.

„Das aktuelle Zauberwort heißt Kontingenz und dient als Schlüssel für differenzierte, „andere“ Problemannäherungen“. (VIELHABER 2012:42)

Kontingenz bedeutet, dass jegliches Wissen relativ ist. Ein absolutes Wissen ist deshalb unmöglich. In dieser Auslegung korreliert ein derart geführter Unterricht mit den Überlegungen POPPERS. Angewendet auf die Problemorientierung kann daraus abgeleitet werden, dass es nicht die eine Lösung gibt. Vielmehr sind diese stark abhängig von den jeweiligen Interessen und Vorerfahrungen der Individuen. Diese Überlegungen gilt es auch im Unterricht zu berücksichtigen und in einen gelungen problemorientierten Unterricht einfließen zu lassen.

„Genauso wie wir Welt nicht als fassbare Größe denken sollen, sollten wir auch im Unterricht Problemstellungen nicht als Fertigpakete denken, vor allem deshalb nicht, weil die Wirklichkeit noch viele – von uns nicht antizipierbare – Überraschungen bereithält und diesen ist nicht mit Rezeptwissen und oberflächlichen Einsichten beizukommen.“ (VIELHABER 2012: 43)

Zwar wendet sich der kritische Rationalismus an konkrete Lebenssituation, kümmert sich aber nicht um das Zustandekommen, also die Machtstrukturen, die mitunter dahinterstecken können. Deshalb ist es wichtig, verschiedene Probleme nicht einseitig mit der empirischen POPPERSCHEN Herangehensweise zu behandeln, denn der kritische Rationalismus orientiert sich in seiner Auslegung an einer deduktiven Vorgehensweise und lässt dabei die gesellschaftlichen Verhältnisse, Ziele, und Hintergründe, die sich aus den vorhandenen Problemen ergeben können, außer Acht. Eine Untersuchung wird angestrebt, die eine rationale Erklärung der Welt zum Ziel hat. Eine derartige Problemorientierung, die sich auf die Beschreibung und Überprüfung der logischen Widerspruchsfreiheit unterschiedlicher Aussagen konzentriert, reicht oft nicht aus, um gesellschaftliche Missstände aufzudecken und diesen entgegenzuwirken.

Kritische Didaktik sollte sich nicht auf eine Beschreibung sozialräumlicher Phänomene reduzieren, die es in weiterer Folge zu falsifizieren gilt, sondern um die leitenden Vermittlungsinteressen von Mündigkeit und Selbstbestimmtheit erweitert werden. Es mag durchaus sinnvoll sein, erste Annäherungsversuche über kleinere Problemstellungen, die aus einem größeren Ganzen herausgebrochen sind, systematisch zu behandeln und zu falsifizieren. Um jedoch kein falsches Bild von einer gegliederten Welt, deren Teilbereiche unabhängig voneinander behandelbar und lösbar sind, zu suggerieren, sollte auch die holistische Betrachtungsweise der kritischen Theorie in den Unterricht einfließen. Diese mag im ersten Augenblick zwar überwältigend wirken, ist für ein tiefergreifenderes Verständnis von vorherrschenden Herrschafts- und Unterdrückungsmechanismen und deren Auswirkung auf die subjektiven Lebenssituationen jedoch unabdingbar. Ausgehend von Widersprüchen und dem Setzen von aufklärerischen Impulsen soll es zu einer Entschleierung der gesellschaftlichen Verhältnisse kommen, was in weiterer Folge zu einer stärkeren Humanisierung der Gesellschaft beitragen kann. Dabei ist es nicht möglich, soziale Daten, Gesetze und gesellschaftliche Prozesse als neutral zu sehen, vielmehr sind diese durch einen gesellschaftlich-geschichtlichen Lebenszusammenhang strukturiert, sie haben also Sinn, Bedeutung und Tendenzen. Diesen Umstand gilt es im Erkenntnisprozess zu berücksichtigen. (vgl. VIELHABER 1989:72)

Eben dieser subjektive Zugang und Aufruf zu einer holistischen Betrachtungsweise, die versucht, die Wechselwirkungen zwischen Ökonomie, Kultur und der Entwicklung des Individuums zu berücksichtigen und aufzudecken, soll ein tiefergreifenderes Verständnis von Machtstrukturen und Missständen ermöglichen und den SchülerInnen „*selbst als leitende Zielbestimmung die Widersprüchlichkeit ihrer materiellen Existenz zum Bewußtsein [sic!] zu bringen*“ (VIELHABER 1989:64), um so einen Beitrag zu einer emanzipativen Subjektwerdung zu leisten.

Angewendet auf den problemorientierten Unterricht bedeutet dies, dass Probleme nun auch auf deren Zustandekommen und Wechselwirkungen untersucht werden sollen. Diese weiterführende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Problemstellungen fordert ein interdisziplinäres Vorgehen und ist dadurch äußerst komplex, fördert aber gleichzeitig ein vernetztes Denken und befähigt SchülerInnen, sich mit gesellschaftlichen Fragestellungen

auseinanderzusetzen und damit einhergehend, „*die Zusammenhänge zwischen Entfremdungsprozessen, Raumstrukturen und partikularen Interessen zu begreifen*“ (VIELHABER 1989:54), um daraus eine mögliche Handlungsorientierung abzuleiten.

Eben dieses Einbeziehen unterschiedlicher Kritikbegriffe und koexistierender Paradigmen zeichnet einen mehrperspektivischen kritischen GW-Unterricht aus. Es kommt dadurch zu keiner einseitigen Betrachtungsweise von Problemstellungen, die möglicherweise nur einen eingeschränkten oder verfälschten Blick auf vorherrschende Machtverhältnisse und Missstände liefert. Dabei ist es wichtig, unterschiedliche Kritikperspektiven nicht parallel nebeneinander zu führen, sondern in ergänzender Art und Weise für verschiedene Fragestellungen zu nutzen. Unterschiedliche kritische Theorien haben unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, weshalb die Bearbeitung von komplexen Problemstellungen oft mehrerer Kritikperspektiven bedarf. So kann die fehlende subjektive Betrachtungsweise des kritischen Rationalismus durch eine weiterführende Inklusion der kritischen Theorie ausgeglichen werden und die überwältigende holistische Herangehensweise der Frankfurter Schule kann, um den Einstieg in eine Thematik zu erleichtern, in einem ersten Schritt durch die iterative Theorie POPPERS ersetzt werden.

5.3. Topographie erweitert durch Kritik

Das Potenzial, das sich durch eine mehrperspektivische kritische Herangehensweise für den GW-Unterricht ergeben kann, wurde bereits im vorigen Kapitel anhand des problemorientierten Unterrichts exemplarisch behandelt, nun soll es darum gehen, die Topographie durch eine kritische Komponente zu erweitern, um aufzuzeigen, welche Möglichkeiten eine derartige Betrachtungsweise eröffnen kann. Dafür werden die in Kapitel 3.2. erarbeiteten Probleme einer unkritischen Topographie aufgegriffen und es wird versucht, diese mithilfe einer kritischen Herangehensweise zu überwinden, wodurch in weiterer Folge das Potenzial einer kritischen Topographie aufgedeckt werden soll. Es geht in diesem Zusammenhang um eine Topographie, die sich eben nicht mit gehaltloser Faktenvermittlung zufriedengibt, sondern versucht, vorherrschende gesellschaftliche Machtstrukturen und Missstände aufzudecken und dadurch eine ideologiekritische Funktion erfüllt.

5.3.1. Subjektive Raumwahrnehmung

Das Ziel, korrekte räumliche Ordnungsvorstellungen in den Köpfen der SchülerInnen entstehen zu lassen, steht in einem klaren Gegensatz zu den individuellen Vorerfahrungen und der damit einhergehenden subjektiven Raumwahrnehmung der SchülerInnen. Diese Sehnsüchte, Wünsche, Erinnerungen und Hoffnungen, die an topographische Codes gekoppelt sind, gilt es im Unterricht aufzugreifen und für eine weiterführende Auseinandersetzung nutzbar zu machen. (vgl. VIELHABER 2007:12) Mithilfe einer holistischen Betrachtungsweise, ganz im Sinne der kritischen Theorie, kann versucht werden, die subjektive Erfahrungswelt der SchülerInnen in den Fokus zu rücken, um ihnen vor Augen zu führen, dass geographische Raumvorstellungen abhängig von Kultur, Ökonomie und der Entwicklung des Individuums sind. Anknüpfend an die Lebenswelten der SchülerInnen ist es somit möglich, aufzuzeigen, wie stark die Bedeutungen bestimmter Räume von Mensch zu Mensch differieren können. Dies kann auf unterschiedlichen Maßstabsebenen passieren. So können beispielsweise, Räume an der Schule, die Bundesländer Österreichs oder auch ganze Kontinente als Ausgangspunkt für eine derartige subjektorientierte Untersuchung geographischer Räume genutzt werden.

5.3.2. Auswahl des Namensgutes als Lehrstoff

Da es nicht möglich ist, alle geographischen Namen im GW-Unterricht zu behandeln, muss eine Vorauswahl getroffen werden. Diese basiert dabei meist nicht auf didaktisch fundierten Überlegungen, sondern orientiert sich an den Vorlieben der Lehrkraft, beziehungsweise der SchulbuchautorInnen. Dieses Problem ist insofern von großer Relevanz, als mithilfe der Verortung einzelner geographischer Namen kein exemplarisches Lernen möglich ist.

Reduziert man sich jedoch nicht auf stures Auswendiglernen und Lagebestimmungen von unterschiedlichen Toponymen, sondern untersucht geographische Namen gemeinsam mit den SchülerInnen auf deren Zustandekommen, betrachtet die ideologischen Interessen, die sich mitunter hinter Namensgebungen verstecken können und erforscht deren symbolische Wirkung, befähigt man die SchülerInnen zu einer selbstständigen kritischen Auseinandersetzung mit geographischem Namensgut.

Dieses Wissen lässt sich auf unterschiedliche Toponyme im alltäglichen Umfeld, aber auch darüber hinaus anwenden und ermöglicht es, Einblicke in verschiedene Konflikte, die mit geographischen Namen einhergehen, gewinnen zu können. Wenn es gelingt, das Bewusstsein der SchülerInnen dafür zu öffnen, dass Namenskonflikte meist nur als Anzeiger für tieferliegende gesellschaftliche und politische Konflikte fungieren und geographische Namen nicht nur als Orientierungshilfe dienen, ist ein erster wichtiger Schritt in Richtung kritischen Topographieunterricht, der sich am Prinzip des Exemplarischen orientiert, gemacht worden.

5.3.3. Veränderung der Raumwahrnehmung

Über die letzten Jahrzehnte hat sich gezeigt, dass nicht der Raum an sich, sondern die sozialen Konstruktionsmechanismen innerhalb dieses Raumes Forschungsgegenstand einer wissenschaftlichen Humangeographie sein sollten.

„Den Ausgangspunkt dazu bildet die Einsicht, daß [sic!] die Menschen auch ihre eigene Geographie machen, und nicht nur ihre eigene Geschichte.“ (WERLEN 1993:241)

Diese Geographie ist jedoch abhängig von unterschiedlichen Machtpositionen und vorherrschenden Wert-Norm Gefügen. Betrachtet man beispielsweise die Sahelzone, ist es nicht ausreichend, sich mit einer Lagebestimmung zufriedenzugeben, vielmehr sollten *„die menschlichen Tätigkeiten unter bestimmten sozialen und räumlichen Bedingungen (ebd.)* zum Forschungsgegenstand werden. Es gilt Macht- und Herrschaftsstrukturen aufzugreifen und Ungleichverteilungen auch in menschlichen Entscheidungen zu suchen. (vgl. VIELHABER 1989:101) SchülerInnen sollen dadurch befähigt werden, Schicksale und Handlungen von Menschen nicht als natürlich vorbestimmte Gegebenheiten wahrzunehmen. Diese früher weitverbreitete geodeterministische Sichtweise ist in ihrer stark vereinfachenden und homogenisierenden Auslegung sehr gefährlich und kann rassistisches Denken fördern und der Reproduktion und Sicherung von bestehenden gesellschaftlichen Ordnungen dienlich sein. (siehe Kapitel 5.1.) Gerade deshalb ist es wichtig, die Interdependenz zwischen Individuum und sozialen und materiellen Voraussetzungen mithilfe einer ideologiekritischen

Betrachtungsweise aufzuzeigen und nicht auf einem „Was liegt wo?“ Frageschema zu verharren.

5.3.4. Reproduktion

Eine Topographie, die inhaltsleer und kontextlos sich selbst genügt, vermag es nicht, über die Reproduktionsebene hinauszugehen. Durch eine mehrperspektivische kritische Betrachtung der Toponyme kann die Topographie um eine handlungsleitende Komponente erweitert werden. Ausgehend von der Überlegung, dass Toponyme abhängig sind von vorherrschenden Machtverhältnissen und symbolischen Gehalt besitzen, sollen Verbindungen zwischen den kognitiven Fähigkeiten und Handlungswissen geschaffen werden, um über ein bloßes Replizieren und Verstehen von scheinbar objektiven Fakten hinauszugehen. Beispielsweise können mögliche Defizite geographischer Namensgebungen, die im Zuge einer Spurensuche von den SchülerInnen selbstständig entdeckt wurden, dafür genutzt werden, um alternative Namensvorschläge von den SchülerInnen zu sammeln und diese der zuständigen Behörde zu präsentieren.

Durch die selbstständige Namensfindung soll den SchülerInnen anhand eines praktischen Beispiels vor Augen geführt werden, wie stark geographische Namen mitunter von subjektiven Interessen abhängig sind. Denn es kann durchaus vorkommen, dass die Vorschläge seitens der SchülerInnen stark differieren. Im Zuge einer demokratischen Wahl kann anschließend eine Entscheidung getroffen werden, die schlussendlich als Änderungsvorschlag bei der zuständigen Behörde eingereicht wird. Selbstverständlich müssen es nicht immer Umbenennungen sein, auch die Namensgebung von neu entstandenen geographischen Objekten kann SchülerInnen in praxisbezogener Art und Weise zeigen, wie ein Benennungsvorgang in einem demokratischen System vonstattengehen kann. Bezogen auf die Stadt Wien sieht die Bearbeitung eines Benennungsvorschlags folgendermaßen aus:

„Vorschläge für neue Benennungen können bei jener Bezirksvorstehung eingereicht werden, in deren Zuständigkeitsbereich die neue Verkehrsfläche entsteht. Die Kulturabteilung der Stadt Wien (MA 7) leitet das Prüfverfahren durch einen formalen

Antrag ein. Danach erfolgt eine Vorberatung in dem eigens vom Wiener Gemeinderat eingesetzten Unterausschuss für Verkehrsflächenbenennungen. Die endgültige Benennung beschließt der Gemeinderatsausschuss für Kultur, Wissenschaft und Sport.“
(Magistrat der Stadt Wien o.J.)

5.3.5. Mangelnde politische Bildung

Durch eine wertfreie Auseinandersetzung mit geographischem Namensgut, kommt es zu einer Verleumdung des politischen Gehaltes, der diesen mitunter immanent ist. Mithilfe einer gesellschaftskritischen und aufdeckenden Herangehensweise, im Sinne der Frankfurter Schule, ist es möglich, dahintersteckende Ideologien, Interessen und Machtverhältnisse aufzudecken und für den GW-Unterricht nutzbar zu machen. Durch Übungen, wie die vorher genannte, ist es dann möglich, in einer weiterführenden Auseinandersetzung mit den Toponymen und den Benennungsprozessen, einen unmittelbaren Beitrag zum Demokratieverständnis der SchülerInnen zu leisten.

Klar sollte geworden sein, dass ein GW-Unterricht und im Speziellen eine Topographie, mit dem Ziel, sozialräumliche Fragestellungen durch das Einbeziehen einer mehrperspektivischen kritischen Herangehensweise zu behandeln, nicht auf „*die Beschreibung des Vorfindbaren und seine immanente Erklärung*“ (VIELHABER 1989: 82) reduzieren darf. Vielmehr sollen die SchülerInnen, durch das Aufzeigen von alternativen Sozialisationsangeboten zu einer umfangreichen Reflexion angeregt werden. (vgl. ebd.)

6. Das fachdidaktische Potenzial kritischer Topographie dargestellt an konkreten Unterrichtsbeispielen

Es geht in diesem Kapitel um eine Überführung von der Theorie in die schulische Praxis. Dabei handelt es sich bei den vorgestellten Unterrichtsbeispielen lediglich um eine Auswahl an potenziellen Möglichkeiten, eine mehrperspektivische kritische Herangehensweise und die Topographie zu verbinden und in den Unterricht zu inkludieren. Dabei sollen die dargestellten Unterrichtsbeispiele keineswegs verabsolutierende Erklärungen liefern. Vielmehr sollen sie einen unmittelbaren Beitrag zur Festigung eines rationalen

Argumentationsrahmens der SchülerInnen leisten und zwar insbesondere dann, *„wenn es darum geht, unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Voraussetzungen Veränderungsmöglichkeiten zu erschließen und dafür einzutreten.“* (VIELHABER 1989:186)

Die Entscheidung, die Unterrichtsbeispiele nicht in das einengende Korsett des minutiösen Stundenrasters zu zwängen, wurde bewusst getroffen. Dadurch soll die Individualität der SchülerInnen und damit einhergehend des Unterrichtsverlaufs in den Fokus gerückt werden. Weiters soll dadurch verdeutlicht werden, dass die dargelegten Unterrichtsbeispiele keine handlungsleitende Funktion für Lehrkräfte haben, sondern darauf zielen, Impulse für eine mehrperspektivische kritische Auseinandersetzung mit topographischem Namensgut und in weiterer Folge mit einer konstruierten Wirklichkeit zu setzen.

6.1. Unterrichtsbeispiel für die Sekundarstufe 1

In der ersten Klasse sollen SchülerInnen grundlegende *„Informationen über die Erde mit Globus, Karten, Atlas und Bildern“* (GWK-Lehrplan AHS-Unterstufe) erwerben. Schon an diesem Punkt ist es sinnvoll, die bereits besprochene Interdependenz von Karten und Topographie aufzugreifen, um die SchülerInnen im Zuge reflexiver Kartenarbeit zu befähigen, die Konstruiertheit unterschiedlicher kartographischer Darstellungen und geographischer Namen zu durchschauen. Dabei ist es wichtig, die jungen SchülerInnen nicht zu überfordern. Deshalb soll der Zugang bei diesem Unterrichtsbeispiel auf kreative Art und Weise erfolgen.

Eine mögliche Aufgabenstellung in diesem Zusammenhang wäre eine kartographische Darstellung von geographischen Räumen, die für die SchülerInnen bedeutsam, vertraut und dadurch an unterschiedliche Emotionen gekoppelt sind. Dabei sollen diese selbstständig ausgewählt werden und können vom Schulweg, über beliebte Ausflugsorte (Prater, Urlaubsort, Tiergarten, usw.) bis zur unmittelbaren Nachbarschaft rund ums eigene Haus, reichen.

Dadurch soll es gelingen, *„die SchülerInnen, aus ihrer Rolle als passive Empfänger/-innen von Lehrstoff und Einzelfakten herauszulösen und sie persönlich zu einer*

konstruktiven Kraft unter Einbeziehung ihrer Erfahrungen, Emotionen und Sensibilitäten im Rahmen einer diesbezüglichen inhaltlichen Auseinandersetzung zu machen.“ (VIELHABER 2011:4)

Auch bei der Gestaltung sollen der Kreativität der SchülerInnen keine Grenzen gesetzt werden. Sie können die Farbgebung selbst entscheiden (müssen aber selbstverständlich keine Farbe verwenden), können die Karten freihändig zeichnen, oder auf Hilfsmittel zurückgreifen und selbstverständlich auch die geographischen Namen selbst auswählen etc.

Um über die Ebene des technischen Vermittlungsinteresses hinauszugehen, ist es wichtig, die Übung nicht um der Verbesserung einer Kartengestaltungsfähigkeit willen zu machen und den Fokus somit auf das instrumentelle Handeln der SchülerInnen zu legen. Deshalb sollen die entstandenen Karten im Anschluss aufgegriffen und in weiterführender Art und Weise behandelt werden. Ausgehend von den kartographischen Darstellungen der SchülerInnen, könnten beispielsweise erste Vergleiche mit offiziellen Karten, die Bezug auf den gleichen geographischen Raum nehmen und meist schnell im Internet oder Atlas zu finden sind, und den Karten der SchülerInnen angestellt werden. Besonders interessant wird es, wenn Karten entdeckt werden, die unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen. Während manche Karten eine möglichst naturgetreue Abbildung des geographischen Raumes verfolgen, sind andere Karten eher dazu gedacht, einen ersten groben Überblick über ein ausgewähltes Gebiet zu gewährleisten und reduzieren die enthaltene Information auch dahingehend. Es kann dadurch ganz klar aufgezeigt werden, dass die gleichen geographischen Objekte unterschiedlich dargestellt werden können.

Sind die passenden Karten gefunden, können verschiedenste Fragestellungen behandelt werden. Welche Unterschiede/Gemeinsamkeiten fallen beim Betrachten der Karten auf? Warum hast du dich gerade für diese Farben entschieden? Welche Namen hast du wie und warum ausgewählt? Für wen ist deine Karte ausgelegt? usw. Mithilfe dieser praktischen Herangehensweise, soll das Fundament für ein erweitertes Bewusstsein von Karten und damit einhergehend geographischen Namen als Konstrukte geschaffen werden.

6.2. Unterrichtsbeispiel für die Sekundarstufe 2.

Das dargestellte Unterrichtsbeispiel eignet sich insbesondere für die siebte Klasse, wenn es darum geht, *„Auswirkungen gesellschaftlicher Inklusions- und Exklusionsprozesse auf die Lebenssituationen ausgewählter Bevölkerungsgruppen zu bewerten“* (semestrierter GWK-Lehrplan AHS-Oberstufe), oder die achte Klasse, wenn es gilt, die *„Konstruktionen von Räumen und raumbezogenen Identitäten zu untersuchen“*. (ebd.)

Für den Einstieg in das zweite Unterrichtsbeispiel, sollen unterschiedliche geographische Namen gesammelt werden. Auch hier kann der Maßstab der bezeichneten geographischen Objekte variieren. Es ist dabei irrelevant, ob es sich um eine kleine Gasse oder einen Kontinent handelt, wichtig ist nur, dass der Großteil der SchülerInnen die Namen kennt. Anschließend werden die SchülerInnen aufgefordert, fünf dieser geographischen Namen für eine weiterführende Bearbeitung auszuwählen. Daraufhin sollen in Einzelarbeit, Emotionen, Bilder und Begrifflichkeiten, die sie mit diesen geographischen Namen in Verbindung bringen, gesammelt werden. In einem weiteren Schritt ist es Aufgabe der SchülerInnen, die gesammelten Informationen mit ihren KlassenkameradInnen zu vergleichen. Schnell sollte klar werden, dass die Bedeutungszuschreibungen stark variieren und von den subjektiven Erfahrungen und Interessen abhängig sind, teilweise aber durchaus Überschneidungen vorhanden sein können. Die SchülerInnen sollen dadurch befähigt werden, zu verstehen, dass geographische Namen nicht bloß als Orientierungshilfe dienen, sondern immer auch an Emotionen und verschiedene Vorurteile gekoppelt sind, die einerseits durch persönliche Interaktion mit dem Raum entstanden sind, oft aber auch durch äußere Einflüsse in Form von medialer Berichterstattung, Stammtischgesprächen, oder auch im Zuge der schulischen Laufbahn, Einzug in die vermeintlich subjektive Vorstellungswelt gefunden haben.

Der Wahrnehmungsraum soll dadurch *„als Grundlage raumbezogener Images und Identitäten sowie als eine Bezugsgröße räumlicher Orientierung und handlungsleitender Entscheidungen Beachtung finden. Darüber hinaus gilt es, im GW-Unterricht das Konzept interessensgeleiteter Raumkonstruktionen als Grundlage von Reflexion, Partizipation und Kommunikation in gesellschaftlichen Aushandlungs- und*

Entscheidungsprozessen zu verstehen, zu diskutieren und anzuwenden.“ (semestrierter GWK-Lehrplan AHS-Oberstufe)

Hier ist von der Lehrkraft viel Fingerspitzengefühl und Flexibilität gefordert, da die gewählten geographischen Namen, aber auch die Bedeutungszuschreibungen, von Klasse zu Klasse stark variieren können. Die SchülerInnen sollen bei ihrer Erkenntnisfindung unterstützt werden. Dies kann durch unterschiedliche Impulssetzungen seitens der Lehrkraft passieren. Fällt beispielsweise auf, dass zu einem ganzen Kontinent, wie etwa Afrika, der ein Vielfaches der europäischen Fläche ausmacht, bei unterschiedlichen SchülerInnen, die gleichen Assoziationen hergestellt wurden, sollten die SchülerInnen zu weiterführenden Überlegungen angeregt werden. Wie kann es sein, dass bei der Behandlung eines geographischen Namens/Raumes, der eine Landfläche beschreibt, die nicht nur rund 1,1 Milliarden Menschen beheimatet, die wiederum subjektive Interessen verfolgen, sondern darüber hinaus auch eine große naturräumliche Diversität aufweist, die gleichen Assoziation entstehen? Es soll somit die stark homogenisierende Wirkung, die geographischem Namensgut mitunter innewohnt, hervorgehoben werden. Auch sollen die SchülerInnen durch diese Übung animiert werden, zu hinterfragen, was Menschen als „real“ erkennen, und *wie sie Bilder und Vorstellungen über die Welt entwickeln und darüber kommunizieren.* (semestrierter GWK-Lehrplan AHS-Oberstufe)

In einem weiteren Schritt kann man die Wortherkunft der unterschiedlichen Toponyme untersuchen. Es kann daraus die Erkenntnis gewonnen werden, dass durch geographische Namen oftmals Einblicke in die siedlungsgeschichtliche Vergangenheit und oder die vorherrschenden Machtverhältnisse gewonnen werden können.

6.3. Beispiel für einen projektorientierten Unterricht

Bevor es zur konkreten Darstellung des Unterrichtsbeispiels kommt, soll dargelegt werden, wie projektorientierter Unterricht ausgelegt sein kann. Hierbei handelt es sich nur um einen Einblick, der keineswegs den Anspruch auf Vollständigkeit reklamiert. Denn die Auffassungen, was als projektorientierter Unterricht zählt und was nicht, unterscheiden sich grundlegend. In der vorliegenden Arbeit soll jedoch davon ausgegangen werden, dass sich

projektorientierter Unterricht aus der Zusammenführung einer Idee und der praktischen Verwirklichung ergibt. Dabei soll am Ende eines so geführten Unterrichts ein einzigartiges Produkt stehen, das von der Lehrkraft nicht genau vorausgeplant werden kann. Projekte können deshalb nie exakt wiederholt werden und verlangen von der Lehrkraft und auch den SchülerInnen ein hohes Maß an Flexibilität. Die Lehrkraft schlüpft dabei in die Rolle des Lernbegleiters/der Lernbegleiterin und steht den SchülerInnen in einer unterstützenden Funktion bei. Dadurch kommt es im besten Fall zu einer „*selbstbestimmten, selbstverantworteten Problembearbeitung.*“ (FRIDRICH 2001:357) Ein derartiger Unterricht kann dadurch einen wichtigen Beitrag zur Demokratisierung der SchülerInnen leisten. (vgl. ebd.)

Ausgangspunkt dieses projektorientierten Unterrichts ist die Konzeption der Spurensuche. Diese geht ursprünglich auf das „*Indizien- oder Spurenparadigma der Kunstkritik sowie der Archäologie und der Geschichtswissenschaft zurück*“ (Denninger 1993:13), hat jedoch im pädagogischen Kontext eine andere Bedeutung. Hierbei handelt es sich um ein didaktisches Unterrichtskonzept, das die „*Wahrnehmung der Welt und ihre Analyse nicht nur zum Thema, sondern zugleich zur Methode eines schülerInnenzentrierten Unterrichts*“ (PICHLER 1996:50) macht. Durch das Suchen von Spuren, kann auf die Wahrnehmung der Lebensrealität reflektiert werden. Dabei zeichnet sich die Spurensuche durch ein hohes Maß an Flexibilität aus und muss je nach Untersuchungsgegenstand und Ziel adaptiert werden. Es wird somit auf die Individualität der Lernprozesse und der SchülerInnen gleichermaßen Rücksicht genommen. Die Flexibilität und Individualisierung der Lernprozesse wirkt sich auch auf die Frage nach den Lehr- und Lerninhalten aus. Oft wird von den Lehrkräften nur ein Aktionsrahmen vorgegeben, an dem sich die SchülerInnen orientieren sollen, welche Entdeckungen schlussendlich für eine weiterführende Auseinandersetzung gewählt werden, ergibt sich meist im Zuge der aktiven Spurensuche. (vgl. ebd.)

Ähnlich wie beim ersten Unterrichtsbeispiel, sollen die SchülerInnen durch die stärkere Miteinbeziehung in den Lernprozess, aus ihrer Rolle der passiven EmpfängerInnen herausgeführt werden. Damit dies gelingt, wird es Aufgabe der SchülerInnen sein, die unterschiedlichen Toponyme in einem vorher festgelegten geographischen Raum zu

untersuchen. Dafür sollte ein geographischer Raum mit persönlichem Bezug für die weiterführende Auseinandersetzung gewählt werden.

In einem ersten Schritt sollen die SchülerInnen geographische Namen sammeln und anschließend auf deren Zustandekommen überprüfen. Idealerweise stellen die SchülerInnen schon während des Sammelvorgangs erste Überlegungen zu den vorliegenden Toponymen an. Wie sieht die Frauen/Männer Ratio bei den Namen aus. Welche Partezugehörigkeit könne der Namensgeber/die Namensgeberin gehabt haben? In welcher Zeit könnte der Straßennamen entstanden sein, beziehungsweise welche Partei war zu dieser Zeit an der Macht? usw.

Ein sehr gutes Werkzeug für die weiterführende Untersuchung des Zustandekommens ist das online-Lexikon für Straßennamen der GV-Wien. Nach der Eingabe eines amtlichen Wiener Straßennamens erhält man *„Auskunft über den Bezirk, in dem sich die Straße befindet, sowie die Person, nach der sie benannt wurde.“* (Magistrat der Stadt Wien o.J.)

In einem nächsten Schritt sollen die SchülerInnen eine Kategorisierung nach unterschiedlichen, selbstgewählten Kriterien vornehmen. Im Zuge eines selbstständigen Arbeitens werden sie dadurch befähigt, größere Informationsmengen zu ordnen und entdecken im Zuge der Einteilung vermutlich das eine oder andere Ungleichgewicht bei den geographischen Namen. So sollte schnell auffallen, dass beinahe keine Frauennamen im öffentlichen Raum aufzufinden sind, dass bestimmte Berufsgruppen besonders stark vertreten sind oder, dass ein Namensgeber eine Namensgeberin eine belastete Vergangenheit aufweist.

Die so festgestellten Defizite bilden die Arbeitsgrundlage für tiefgreifende Überlegungen. Die SchülerInnen sollen, ausgehend von den entdeckten Problemstellungen, geographische Namensvorschläge entwickeln und im Zuge dessen, ein Bewusstsein dafür bekommen, wie stark Namen von subjektiven Interessen gesteuert sind, da die Namensvorschläge stark variieren können. In einem letzten Schritt sollen die SchülerInnen nun politisch aktiv werden und die Namensvorschläge bei der zuständigen Behörde einreichen. (siehe Kapitel 5.3.5.)

Eine weiterführende Auseinandersetzung mit projektorientiertem Unterricht, der sich mit topographischem Namensgut auseinandersetzt, findet sich bei HINTERMANN und PICHLER in ihrem Artikel „Gendered Spaces in the City: Critical Topography in Geography Education“.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Eine faktenbasierte unkritische Topographie vermag es nicht, die symbolische Wirkung von geographischen Namen, die politischen Interessen und Machtverhältnisse, die sich dahinter verbergen können und die reproduzierende Wirkung, die ihnen immanent sein kann, aufzudecken und für den Unterricht nutzbar zu machen. Damit die Inklusion von Topographie in den Unterricht weiterhin Berechtigung findet, sollten geographische Namen nie um ihrer selbst willen gelernt werden, sondern immer um die Komponente der Kritik erweitert werden.

Um kritisches Denken zu fördern, ist großes Engagement der Lehrkraft gefragt, die ihre eigene Rolle in der Gesellschaft einer ständigen mehrperspektivischen kritischen Prüfung unterziehen sollte. Auch muss ein Rahmen geschaffen werden, der ein mehrperspektivisches kritisches Denken seitens der SchülerInnen fördert. Dafür sollte die Lehrkraft in die Rolle des Mentors/der Mentorin schlüpfen und die SchülerInnen in begleitender Art und Weise unterstützen. Wenn es im Zuge einer Auseinandersetzung mit topographischem Namensgut gelingt, die SchülerInnen dazu zu animieren, die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit zu hinterfragen, auf deren Zustandekommen zu untersuchen und als eingebettet in ein umfangreiches soziales Netzwerk zu erkennen, dann ist ein erster wichtiger Schritt in Richtung emanzipative Subjektwerdung unter dem Postulat der Aufklärung erfolgt.

Eine mehrperspektivische kritische Herangehensweise kann dabei vielseitig Anwendung finden und beschränkt sich keinesfalls auf den Wissenschaftsbereich der Topographie. Es ist deshalb sinnvoll, die Kritikfähigkeit als handlungsleitendes Motiv immer wieder in den Unterricht einfließen zu lassen, *um zum Abschluss eines Lernprozesses zu einem mehrperspektivischen Bild eines Problemfeldes/einer Fragestellung zu gelangen.* (VIELHABER 2002:15)

Durch eine konsequente Vermeidung einer faktenbasierten Topographie, die sich mit einem „Was liegt wo?“ Frageschema begnügt, soll der nach wie vor weit verbreiteten Synonymsetzung Geographie=Topographie entgegengewirkt werden. Und wer weiß, vielleicht wird diese weit verbreitete Kongruenz so irgendwann zu einem Relikt aus längst vergangener Zeit.

Literaturverzeichnis

ADORNO T. (1969): Kritik.- In: Die Zeit (Hrsg.); online 27.04.2018,
<https://www.zeit.de/1969/26/kritik/seite-7>

ADORNO, T. W. (1971). Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.

BERNHARD A. (2012): Zum kritischen Begriff der Bildung.-In: ADAM H. und SCHLÖNVOIGT D. (Hrsg.): Kritische Pädagogik.-Berlin, 13-47.

BÖNSCH M. (1981): Problemorientierter Unterricht.- In: Schweizer Schule, (68), S. 246-252

BOSCHAN C. (2017): Umfrage stellt heimischem Finanzwissen schlechtes Zeugnis aus – Österreichern fehlt Wirtschafts- & Finanzbildung in der Schultüte.-In: Wienerbörse (Hrsg.);online 27.04.2018,
<https://www.wienerborse.at/news/wiener-boerse-news/news/umfrage-stellt-heimischem-finanzwissen-schlechtes-zeugnis-aus/>

BUTLER J. (2013): What value do the humanities have? Ausschnitt aus einer Rede an der McGill University.-In: Speakola (Hrsg.); online 27.04.2018,<https://speakola.com/grad/judith-butler-humanities-mcgill-university-2013>

DENNINGER D. (1993): Spurensuche im Rahmen Finkenbergs Projektes 1992.-In: GW-Unterricht (50), S. 57-61.

Der Standard (Hrsg.) (2012): Dr.-Karl-Lueger-Ring wird in Universitätsring umbenannt. ;online 27.04.2018. <https://derstandard.at/1334795565355/Wien-Dr-Karl-Lueger-Ring-wird-in-Universitaetsring-umbenannt>

DICKEL M. (2011): Geographieunterricht unter dem Diktat der Standardisierung. Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch- phänomenologischer Sicht. In: GW-Unterricht, (123), S. 3–23.

Die Presse (Hrsg.) (2011): Chronologie: Der Ortstafel-Streit seit 1955; online 27.04.2018, https://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/647029/Chronologie_Der-OrtstafelStreit-seit-1955

Die Presse (Hrsg.) (2012): Seestadt Aspern: Stadt der Frauen. ;online 27.04.2018, https://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/738272/Seestadt-Aspern_Stadt-der-Frauen

DOBLER K. und PICHLER H. (2004), Erlebte Topographie. Türen öffnen für ein kreatives Raumverständnis. In: VIELHABER C. (Hrsg.), Fachdidaktik alternativ – innovativ. Acht Impulse um (Schul-)Geographie und ihre Fachdidaktik neu zu denken. Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde. Institut für Geographie der Universität Wien. (17), S. 35-48.

DOLLINGER B., HÖRMANN G. und RAITHEL J. (2009): Einführung Pädagogik.-Wiesbaden

DRÖSSER C. (2007): Bambi Syndrom.- In: Zeit-Online (Hrsg.) (21); online 27.04.2018, <http://www.zeit.de/2007/21/Stimmts-Bambi-Syndrom>

DUMBADZE D. (2009): Erkenntnis und Kritik.-In: DUMBADZE D., GEFFERS J., HAUT J., KLÖPPER A., LUX V. und PIMMINGER I. (Hrsg.): Erkenntnis und Kritik: Zeitgenössische Positionen.-Bielefeld

ERHARD A. (2006): Als Reaktion auf die verwunderlichen Aussagen der Studierenden beim 1. Teil der Abschlussklausur zur Fachdidaktik am 30.01.2006.- In: GW-Unterricht, (102), S. 27-35.

FOUCAULT M. (1992): Was ist Kritik?-Berlin

FREYER R. (2011): Straßennamen: Mehrfache Straßenumbenennungen an der Saar.; online 27.04.2018, <http://www.saar-nostalgie.de/Strassennamen.htm>

FRIDRICH C. (2013): Von der befremdlichen Persistenz der Länderkunde im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung.-In: GW-Unterricht, (130), S.17-27.

FRIDRICH C. und WEIXLBAUMER N. (1994): Wahrnehmungsgeographie und ihre Operationalisierung im Unterricht.- In: Geographie und ihre Didaktik (4), S. 172-192

FRIDRICH C. (2001): Projektunterricht, projektartige Unterrichtsformen. -In: SITTE, W. und H. WOHLSCHLÄGL, (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Wien, 564 Seiten (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 16), ISBN: 978-3-900830-62-5 © Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien (4. unveränderte Auflage 2006), S. 356-378.

GEUE H. (1997): Evolutionäre Institutionenökonomik. –In: GUTMANN G., HAMEL H., PLEYER K., SCHÜLLER A. und THIEME H. (Hrsg.): Schriften zu Ordnungsfragen der Wirtschaft. Band 5.- Suttgart

GWK-Lehrplan der AHS-Oberstufe (2016): Neuer semestrierter kompetenzorientierter Lehrplan. Bundesministerium für Bildung. Lehrplan der AHS Oberstufe für Geographie und Wirtschaftskunde.-In: Bundesgesetzblatt Nr. 219 v. 19.8.2016, S. 59-67.; online 27.04.2018, https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_219/BGBLA_2016_II_219.pdf

GWK-Lehrplan der AHS-Unterstufe (2000); online 27.04.2018, https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs9_784.pdf?61ebyf

HALL S. (1994) Die Frage der kulturellen Identität. In: HALL S.(Hrsg.): Rassismus und kulturelle Identität.-Hamburg, S.180-222.

KIRCHHOFF H., KLING W. und MAHR H. (1975): „Kritischer Rationalismus“ und Pädagogik Aspekte einer philosophischen Begründung „empirischer“ Pädagogik in der BRD.- In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, (23) S. 1353–1363.

HÄRLE G. (2011): „Lebendiges Lernen“ und „Kompetenz“ – Gegensatz oder Bereicherung? In: Themenzentrierte Interaktion, (2), S. 11–24.

HITZ, H. (2001): Topographie.-In: SITTE, W. und H. WOHLSCHLÄGL, Hrsg. (2001): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Wien, 564 Seiten (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 16), ISBN: 978-3-900830-62-5 © Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien (4. unveränderte Auflage 2006), S.482-490.

HOFFELNER A. (2018): Geschlecht und Stadtplanung – Geschlechterverhältnisse in der österreichischen Stadtplanung. In: GW-Unterricht, (149), S. 5-15

HORKHEIMER M (1988): Gesammelte Schriften Band 3: Schriften 1931-1936.-Berlin

HORMES S. und PEUST S. (2009): Atlas der wahren Namen.- In: Kalimedia (Hrsg.); online 27.04.2018. <https://www.kalimedia.info/publikationen/atlas-der-wahren-namen/>

JANK C. (2004): Dauerbrenner Topographie - Ergebnisse einer Lehrbuchanalyse.- In: GW-Unterricht, (95), S. 21-29.

JUNGWIRTH C. (1998): Berufliche Ein- und Aufstiegschancen von Frauen.-Wiesbaden

JORDAN, P. (2016): Principles of Place–Name Rendering in the Various Kinds of Atlases. In: MOSER, J. (Hrsg.): Joint Commission Seminar on Historical Maps, Atlases and Toponymy (= Forum IfL, 30) - Leipzig, S. 15–24

JORDAN P. (2017): Vorlesungsunterlagen zur Lehrveranstaltung: „Kritische Topographie“ an der Universität Wien.

KANT I. (1781): Kritik der reinen Vernunft. -Riga

KANT I. (1802): Immanuel Kants physische Geographie. Zweyter Band, §§ 1-4.- Königsberg 1802, abgedruckt in Henscheid 1985

KIRCHBERG G. (1980): Topographie als Gegenstand und Ziel des geographischen Unterrichts.-In: Praxis Geographie (8), S. 322–329.

KLUGE S. (2014): Bourdieu, Habermas und die kritische Pädagogik.- In: BAUER U. (Hrsg.): Bourdieu und die Frankfurter Schule .-Bielefeld

KRAUTZ J. (2009): Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Konzept einer ökonomisierten Bildung.-In: Fromm Forum 13

KUHLMANN C. (2013): Erziehung und Bildung.- Wiesbaden

Kurier (Hrsg.) (2017): Diskussion um Heldenplatz-Umbenennung. ;online 27.04.2018, <https://kurier.at/politik/inland/diskussion-um-heldenplatz-umbenennung/247.383.698>

LEVINAS E (1978): Martin Buber, Gabriel Marcel et la Philosophie. In: Revue Internationale de Philosophie (32), S. 492-511.

LIEBESWAR C. (2013): Benennung öffentlicher Räume als Beitrag zu einer kollektiven Identität.-Wien

LISSMANN P. (2008): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. -Wien

LÖWENTHAL L. (1980): Mitmachen wollte ich nie. Ein autobiographisches Gespräch mit Helmut Dubiel.-Frankfurt am Main

LUEGER K. (1899): Aus einer Rede des Bürgermeisters Karl Lueger in der am 20. Juli 1899 abgehaltenen Versammlung des christlich-sozialen Arbeitervereins in Wien.- In: Weiningers Nacht, Europa-Verlag, Wien 1989; online 27.04.2018 <http://www.habsburger.net/de/kapitel/karl-luegers-aufstieg-zum-buergermeister>

Magistrat der Stadt Wien (Hrsg.) (o.J.): Charakteristische Wiener Straßennamen. ;online 27.04.2018, <https://www.wien.gv.at/kultur/strassennamen/strassen.html>

Magistrat der Stadt Wien (Hrsg.) (o.J.): Lexikon der Straßennamen. Wiener Straßennamen und ihre historische Bedeutung. ; online 27.04.2018, https://www.wien.gv.at/wiki/index.php?title=Spezial:Abfrage_ausf%C3%BChren/Stra%C3%9Fennamen

Magistrat der Stadt Wien (Hrsg.) (o.J.): Neue Straßennamen.; online 27.04.2018, <https://www.wien.gv.at/kultur/strassennamen/neue-namen.html>

MALIATH P. (2012) -In: Die Presse (Hrsg.): Wien: Dr.-Karl-Lueger-Ring heißt künftig "Universitätsring".; online 27.04.2018, https://diepresse.com/home/panorama/wien/750556/Wien_DrKarlLuegerRing-heisst-kuenftig-Universitaetsring

MARX K. (1884): Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie.-Paris

MASSCHELEIN, J. (2003). Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken.-In: BENNER D., BORELLI M., HEYTING F. und WINCH C.(Hrsg.) Zeitschrift für Pädagogik (46), S. 124-141

MASSEY D. (1993): Raum Ort und Geschlecht. Feministische Kritik geographischer Konzepte.- In: BÜHLER E., MEYER H., und REICHERT D. (Hrsg.): Ortssuche. Zur Geographie der Geschlechterdifferenz.-Zürich S. 109-122

MÖNTER L., LIPPERT S. und GORGES A. (2016): Gemachte Armutsräume? Implikationen bei der Behandlung von Entwicklungsdisparitäten im geographischen Unterricht, vom Schulbuch zur Schülervorstellung.-In: GW-Unterricht (142/143), S. 71-79.

ORF (Österreichischer Rundfunk) (Hrsg.) (2018): Heldenplatz wird nicht umbenannt.; online 27.04.2018,<http://wien.orf.at/news/stories/2889769/>

ORTNER J. (2017): Endloser Streit um die amtlichen Ortsnamen in Südtirol.-In: Meraner Stadtanzeiger (4), S. 2

PADBERG S. (2012): Geographie kritisch und themenzentriert unterrichten und was das mit der Debatte um Kompetenzorientierung zu tun hat. In: GW-Unterricht (127), S. 12-28.

PICHLER H. (1996): Der Wahrnehmung auf der Spur – Zeichen lesen und Spuren suchen. Didaktische Impulse zu einer Analyse der Wahrnehmung im Projektunterricht“. - In: FRIDRICH C. (Hrsg.): Die verzerrte Welt in unseren Köpfen. Beiträge zur Umweltwahrnehmung, S. 123–141.

POPPER K. (1996): Alles Leben ist Problemlösen.-München

POPPER K. (2003): Das Elend des Historizismus.-In: KIESEWETTER (Hrsg.) 7.Auflage

POPPER K. (1995): Ausgangspunkte: Meine intellektuelle Entwicklung.-Hamburg

PRECHTL P. (2002): Kulturkritische Anmerkungen zur Politischen Philosophie.- In: KLAWITTER J., GSÄNGER M. und ZIMMERMANN C. (Hrsg.): Theorie und Metatheorie.- Würzburg

PÜHRER J. (2007): Zweisprachige Ortstafeln und territoriale Identitätskonstruktion: Eine Diskursanalyse zum „Ortstafelstreit“ in Kärnten/Koroška. – Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.

RATHKOLB O. (2013): Ausschnitt aus der Präsentation des Berichts zur Untersuchung der historischen Belastung von Wiener Straßennamen.-In: ORF (Österreichischer Rundfunk) (Hrsg.); online 27.04.2018, <http://wien.orf.at/news/stories/2591266/>

REICH K. (2006): Konstruktivistische Didaktik : Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim

REICH K. (1998): Konstruktivistische Unterrichtsmethoden.-In: System Schule. (1) S.20-26

REUBER P. (2012): Politische Geographie.-Paderborn

RHODE-JÜCHTERN T. (2004): Sieben Leitsätze zur Didaktik der Geographie.- Uni-Jena.
Thüringen

SITTE W. (2000): Geographie und Wirtschaftskunde (GW) – Entwicklung und Konzept
des Unterrichtsfachs.- Wien

SITTE W. (1975): Das Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ im Spannungsfeld
neuer Entwicklungen. In: SITTE W. und WOHLSCHLÄGEL H. (Hrsg.): Schulgeographie im
Wandel. Beiträge zur Neugestaltung des Geographieunterrichts an den Allgemeinbildenden
Höheren Schulen. Wien, S. 11–43.

TUREK E. (2013): Problembasiertes und Lösungsorientiertes Lernen.-In: *polis* aktuell (3), S.
23-30

UNEGN (United Nations Group of Experts on Geographical Names) (Hrsg.) (2002): UNITED
NATIONS CONFERENCES ON THE STANDARDIZATION OF GEOGRAPHICAL NAMES.; online
27.04.2018, <http://ungegn.zrc-sazu.si/>

Van Den Abbeele, G. (1992): Travel as Metaphor. From Montaigne to Rousseau.
Oxford/Minneapolis: University of Minnesota Press.

VIELHABER, C. (1989). Plädoyer für ein neues Kritikverständnis in der Fachdidaktik
Geographie u. Wirtschaftskunde.-In: GW-Unterricht (35), S. 1-7.

VIELHABER (1989): Perspektiven einer kritisch-pragmatischen Fachdidaktik Geographie.-
Habilitationsschrift -Wien

VIELHABER C. (1998).: Ohne Raum geht's – oder doch nicht? Ein Beitrag zur Raumdiskussion in der Schulgeographie. In: GW-Unterricht (72), S. 19–27.

VIELHABER C. (1999): Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im Geographieunterricht. In: Christian Vielhaber (Hrsg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Wien: Selbstverlag des Instituts für Geographie der Universität Wien, S. 9 – 26. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 15)

VIELHABER C. (2002): Kritische Fachdidaktik G(eographie) und W(irtschaftskunde): Der Schulpraxis zugewandt.-In: GW-Unterricht (86), S. 12-15.

VIELHABER C. (2007): Kritische Topographie – Was soll das sein?-In: GW-Unterricht (108), S. 11-20

VIELHABER C. (2011): Kritische Topographie- Gibt's die? -Wien

VIELHABER C. (2012): Perspektiven des GW-Unterrichts. Zukunftsanzeiger oder Bedrohungsszenarien. -In: GW-Unterricht. (128), S.28-44

WASCHKUHN A. (2015): Politikbegriffe und Grundprinzipien der Frankfurter Schule.-Berlin

WATT B. (2009), Cultural aspects of place names with special regard to names in indigenous, minority and regional languages. In: JORDAN P., BERGMANN H., CHEETHAM C., HAUSNER I. (Hrsg.), Geographical Names as a Part of the Cultural Heritage (= Wiener Schriften zur Geographie und Kartographie, 18), S. 21–24. Wien, Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, Kartographie und Geoinformation.

WEINKE K. (1999): Der "Kritische Rationalismus" in: Zeitschrift für philosophische Forschung (27), S.551 – 568

WEICHHART, P., WEISKE, C. und B. WERLEN (2006): Place Identity und Images. Das Beispiel Eisenhüttenstadt. - Wien.

WEICHHART, P. (1990): Raumbezogene Identität. Bausteine zu einer Theorie räumlich-sozialer Kognition und Identifikation. - Stuttgart.

WERLEN B. (1993): Gibt es eine Geographie ohne Raum? – In: Erdkunde (47), 241-255

WERLEN B. (1997b): Gesellschaft, Handlung und Raum: Grundlagen handlungstheoretischer Sozialgeographie. Stuttgart: Franz Steiner Verlag

WIKIPEDIA (Hrsg.) (o.J.): Weinviertel.; online 27.04.2018
<https://de.wikipedia.org/wiki/Weinviertel>

WIKIPEDIA (Hrsg.) (o.J.): Atlas der wahren Namen.; online 27.04.2018
https://de.wikipedia.org/wiki/Atlas_der_wahren_Namen

WRIGHT M. (1997): Student Teachers' Beliefs and a Changing Teacher Role. – In: European Journal of Teacher Education. (20), 257-266,

WÜRZER J. (1994): Karl Poppers Kübel- und Scheinwerfermodell der Erkenntnis. ; online 27.04.2018,
http://www.wurzer.org/Homepage/Publikationen/Eintr%C3%A4ge/1994/5/1_Karl_Poppers_K%C3%BCbel_und_Scheinwerfermodell_der_Erkenntnis_files/kuebel_und_scheinwerfer.pdf

ZEILINGER T. (2014): Die Kritikfähigkeit der "Geographie und Wirtschaftskunde"-Studierenden der Universität Wien.-Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1: JORDAN P. (2017): Vorlesungsunterlagen zur Lehrveranstaltung: „Kritische Topographie“ an der Universität Wien

Abb. 2: DOLLINGER B., HÖRMANN G. und RAITHEL J. (2009): Einführung Pädagogik.- Wiesbaden

Abb. 3: DOLLINGER B., HÖRMANN G. und RAITHEL J. (2009): Einführung Pädagogik.- Wiesbaden

Abb. 4: KIRCHBERG G. (1980): Topographie als Gegenstand und Ziel des geographischen Unterrichts. -In: Praxis Geographie 10 (8), S. 322–329.

Abb. 5: GOOGLE (2018): Hintergrundinformationen zu Vorarlberg. Ein Bildausschnitt; online 27.04.2018, https://www.google.at/search?dcr=0&source=hp&ei=PkvkWpPuCcb6swHVnrPoCA&q=vorarlberg&oq=vorarlberg&gs_l=psyab.3..35i39k1j0l9.516.2610.0.2776.11.10.0.0.0.0.242.1156.0j6j1.7.0....0...1.1.64.psy-ab..4.7.1154.0..0i131k1j0i67k1.0.xKpvulbkiqU

Abb. 6: WERLEN B. (1993): Gibt es eine Geographie ohne Raum? – In: Erdkunde (47), Heft 4, S. 241-255

Abb. 7: HORMES S. und PEUST S. (2009). - In: Kalimedia (Hrsg.); online 27.04.2018 <https://www.kalimedia.info/publikationen/atlas-der-wahren-namen/>

Abb. 8: LUDOVICI J.W: Rassenfronten. -In: Das deutsche Siedlungswerk.-Leipzig 1936