

JOURNAL FÜR ENTWICKLUNGSPOLITIK

herausgegeben vom Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik
an den österreichischen Universitäten

vol. XXI, No. 1–2005

„ENTWICKLUNG“ IM SCHULUNTERRICHT

Schwerpunktredaktion: Franziska Herdin, Thomas Jekel

Mandelbaum Edition Südwind

Inhaltsverzeichnis

- 4 Editorial
- 6 THOMAS JEKEL
Imaginierte Geographien in österreichischen Schulbüchern
- 24 REINHARD KRAMMER
„Auf die Einstellung kommt es an“
- 50 JULIA LOSSAU
„Ich war sehr stolz darauf, mein Land meinen Mitschülern zu zeigen“
- 67 CHRISTIAN VIELHABER
Wie (un)kritisch darf Schulgeographie sein?
- 87 ULI VILSMAIER
Warum in die Ferne schweifen, wenn das Ferne doch so nah?
- 107 KARL ATZMANSTORFER
Auswahlbibliographie alternativer Unterrichtsmaterialien für die Praxis
- 111 Rezension
- 114 Autoren und Autorinnen
- 116 Informationen für Autoren und Autorinnen

JULIA LOSSAU

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

Interkulturelle Paradoxien im Schulunterricht

1. Einleitung

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

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

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

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

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

2. Repräsentationen des kulturell Fremden im Schulbuch „grenzenlos“

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

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

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

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

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

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

Der Mittelmeerraum

Schüler fördern das Zusammenleben



84

84.1 Zu Besuch in Egli



84.2 Lage von Egli

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

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

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

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

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

Der Mittelmeerraum

Schüler fördern das Zusammenleben



85.1

Als türkische Schüler mit deutschen Klassenkameraden in die Türkei reisen, ist es für mich ein großes Erlebnis. Ich war sehr stolz darauf, zu meinen Mitschülern zu zeigen, und es hat auch viele Spaß gemacht, dies mit meiner Klasse zu tun. Ich musste zwischen den Schülern viel dolmetschen. Meinem Mitschüler aus Land steil zeigen zu dürfen, eigentlich habe ich die Sorge, außer der, wie freundlich wohl die deutschen oder Türkei gegenüber meinen Mitschülern sein werden. Die Fahrt in die Türkei mit meiner Klasse werde ich niemals vergessen. (Zilya, türkische Mitschülerin)

85



85.2

Wie wir bei den türkischen Gastfamilien gewohnt haben, jeder von uns wurde allein in einer Gastfamilie, jeder von uns in Ausnahmefällen, in zwei Gastfamilien eingeladen. Es war ein rechtlicher Gedanke um uns. Ein paar hatten ein Zimmer für sich allein, andere teilten ein, was über jemandem auch ein Zimmer war. Am Abend im Bett konnte man sich unterhalten, was zum näheren Kennenlernen beitrug.

Wenn man zur Wohnung für sich kam, musste man die Schuhe ausziehen. Mit Straßenschuhen durfte man nicht rein. Der Schmutz, den man mit sich brachte, war sehr viel zu viel und die Schuhe waren sehr schmutzig. Die Gastfamilien waren immer freundlich und versuchten, sich mit einem zu verständigen. Ich war sehr glücklich, dass ich einen Gastvater sehr und eine Gastmutter sehr hatte. Ich habe viele tolle Momente erlebt, die ich nie vergessen werde. (Zilya, türkische Mitschülerin)

Die türkischen Schüler erarbeiteten sich in Projekttage 9000 DM, damit die Reise überhaupt möglich wurde. Die Partnerschule in Egli war ein Gymnasium. Viele Schüler und Lehrer begegneten anfangs, ob sich tatsächlich Kontakte oder gar Freundschaften zwischen Gymnasialen bilden würden. Doch die große Offenheit ließ den Austausch zu einem unvergesslichen Erlebnis werden. Auch die Presse berichtete über den Austausch.

1. Ernsthilf im Alter, die Ernsthilf (Ludwig) Missionen-Egeli.
2. Nennst Ziele der Reise.
3. Beschreibst Gründe, warum die Reise für dich ein unvergessliches Erlebnis war.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Logik der Verortung

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Perspektivenwechsel

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Fazit

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

Abstracts

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

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

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