

Eckert.Beiträge 2010/2

Stefan Sträterhoff

**„Kulturelle Vielfalt‘ in der Schule.  
Zur Diskursivität eines geographischen Leitbildes. Eine  
thematische Diskursanalyse der rheinland-pfälzischen  
Erdkundebücher für die gymnasiale Orientierungsstufe.**

Sträterhoff, Stefan. „Kulturelle Vielfalt‘ in der Schule: Zur Diskursivität eines geographischen Leitbildes. Eine thematische Diskursanalyse der rheinland-pfälzischen Erdkundebücher für die gymnasiale Orientierungsstufe.“ *Eckert.Beiträge* 2010/2.  
<http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2010-00022>.

**edumeres.net**



Diese Publikation wurde veröffentlicht unter der creative-commons-Lizenz:  
Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Unported;  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de>

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problemstellung .....	1
1.2. Theoretischer Hintergrund.....	5
1.3. Forschungsstand .....	14
<b>2. Forschungsdesign</b> .....	<b>19</b>
2.1. Korpus .....	19
2.2. Methodik.....	21
<b>3. Themenfindung und exemplarische Analysen</b> .....	<b>31</b>
3.1. Inhaltsverzeichnisse.....	31
3.1.1. Diercke.....	31
3.1.2. Terra Klett.....	32
3.1.3. Cornelsen .....	34
3.1.4. Seydlitz .....	35
3.1.5. Zwischenergebnis .....	38
3.2. Glossare .....	39
3.3. Strukturhypothesen .....	40
<b>4. Analyse der Buchinhalte (thematisch)</b> .....	<b>41</b>
4.1. Polarregion .....	42
4.2. Wüste .....	50
4.3. Tropischer Regenwald .....	56
4.4. Deutschland / Europa.....	62
4.5. Ohne thematische Zuordnung.....	63
4.6. Verortung durch Kartenmaterial.....	65
<b>5. Konklusion</b> .....	<b>67</b>
<b>6. Literatur</b> .....	<b>72</b>
<b>7. Anhang</b> .....	<b>79</b>
7.1. Diskursdokumente .....	79
7.2. Inhaltsverzeichnisse.....	81

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: D3 .....	24
Abbildung 2: S11 .....	30
Abbildung 3: D23 .....	42
Abbildung 4: D26 .....	43
Abbildung 5: T14 (Foto 2).....	45
Abbildung 6: T14 (Foto 4).....	46
Abbildung 7: S10.....	48
Abbildung 8: D16 .....	52
Abbildung 9: D15 .....	55
Abbildung 10: T2 .....	57
Abbildung 11: D8 .....	57
Abbildung 12: C5 .....	59
Abbildung 13: D2 .....	63
Abbildung 14: D22 .....	65
Abbildung 15: C13 .....	66
Abbildung 16: S9.....	66
Abbildung 17: D1 (Seiten 3 und 4) .....	81
Abbildung 18: D1 (Seite 5) .....	82
Abbildung 19: C1 .....	82
Abbildung 20: S3 (Seiten 4 und 5) .....	83
Abbildung 21: S3 (Seite 6).....	84
Abbildung 22: T1 (Seite 2).....	84
Abbildung 23: T1 (Seiten 3 und 4).....	85
Abbildung 24: T1 (Seite 5).....	86

## 1. Einleitung

Der Erdkundeunterricht steht in der wichtigen Verantwortung, bei der Vermittlung von Welt an die nachkommenden Generationen eine herausragende Funktion zu übernehmen. Schülerinnen und Schüler konstruieren sich Wissen über die Welt und Ordnungssysteme, nach denen das in der Schule Gelernte, aber auch alle außerschulischen Erfahrungen klassifiziert, eingeordnet und bewertet werden. Die Gesellschaft (genauer: die Reproduktion der gesellschaftlichen Ordnung, sozialen Beziehungen, Sicherheit, etc.) ist darauf angewiesen, dass solche Ordnungsmuster angelegt werden und ist daher bemüht, diese mit Bedacht auszuwählen und der schulischen Ausbildung zur Grundlage zu machen, was in kodierter Form von Lehrplänen, Bildungsstandards, Prüfungsanforderungen, Schulbüchern etc. auch geschieht.

Zu den populären, weltordnenden Systemen der Schulerkunde zählen beispielsweise die Kontinente oder das Drei-Welten-Modell. Im Zeitalter der Globalisierung wird eine Kategorie immer häufiger Grundlage solcher Ordnungen und damit zur Basis der Weltanschauung zukünftiger Generationen: die Kultur.

### 1.1. *Problemstellung*

Kulturelle Ordnungsmuster wurden und werden in der Geographie viel diskutiert, sehr ausführlich beispielsweise das von Jürgen NEWIG für den Erdkundeunterricht vorgeschlagene Kulturerdteil-Schema (vgl. NEWIG et. al. 1983, NEWIG 1986 und 1988; DÜRR 1987, EHLERS 1996). Aufgrund des Einflusses von der Fachdidaktik (vgl. RINSCHDE 2007: 534, HAUBRICH 1993: 439) bis zu Schulbüchern (vgl. STÖBER 2001d: 214) wird die Diskussion in dieser Arbeit kurz umrissen. Auch die viel rezipierte These vom „Kampf der Kulturen“ des Politikwissenschaftlers Samuel HUNTINGTON (2006) ist insbesondere unter diskursanalytischer Perspektive an Bedeutung kaum zu überschätzen geht es um die „Verortung von Kultur“ (vgl. BHABHA 2000). Diesen und anderen Gliederungen der Welt unter kulturellen Gesichtspunkten ist gemeinsam, dass sie nur schmale Kriterienkataloge benutzen:

„Dabei wird über räumliche Trennungen und Homogenisierungen die Komplexität und soziale Vielfalt der Gesellschaft in überschaubare Einheiten und Kategorien reduziert“ (WOLKERSDORFER 2006: 12).

Diese halten einer ausführlichen wissenschaftlichen Diskussion nicht stand, ergeben aber immerhin anschauliche Karten, die die jeweils definierten Kulturräume zeigen, die es erlauben,

„alle Menschen in die Schubladen ihrer Nationen [oder eben Kulturen; Anm. d. A.] zu stecken, die so plausibel und vertraut sind, dass wir das Ergebnis eigentlich schon vorher kannten“ (ESCHER 2001: 63).

„Kultur“ ist im gegenwärtigen öffentlichen und politischen Diskurs ein ungeheuer erfolgreicher und ubiquitärer Begriff“ (SÖKEFELD 2001: 119). Und im Fach Erdkunde löste das Leitbild vom „Verstehen der Kultur(en)“ das der „Bewahrung der Erde“ ab (RHODEJÜCHTERN 2004: 70). So fordert die Internationale Geographische Union (IGU) im Jahre 2000 eine geographische Erziehung zur kulturellen Vielfalt und steckt damit mitten im Diskurs über Kultur(en), der durch die „UNESCO Erklärung zur kulturellen Vielfalt“ von 2001 und das „Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen“ von 2005 als gesellschaftlicher Konsens formuliert wurde.

Beide Texte der UNESCO nehmen verschiedene Kulturen auf der Erde an und charakterisieren sie als Sinnstifter des Menschen und daher unbedingt schützenswert, insbesondere, da der fortschreitenden Globalisierung eine homogenisierende Wirkung und damit Gefahr für die Vielfalt unterstellt wird. Als raumgestaltender Prozess wurde die Globalisierung sehr kontrovers diskutiert, und der Entwicklung in den Bereichen Kommunikationstechnik und Transport folgend hat sich der menschliche Interaktionsradius enorm vergrößert. Doch mit den neuen Möglichkeiten, die Welt zu erkunden hat auch der Radius der Einflussnahme - oder besser: der gegenseitigen Beeinflussung - zugenommen. Das schlägt sich auch in der kulturellen Praxis einzelner Individuen oder Gruppen nieder.

Die Globalisierung und ihre Folgen sind im Erdkundeunterricht ebenso Thema, wie die kulturelle Praxis, denn gerade das Verhältnis von Mensch und Raum ist identitätsbildend und sinnstiftend.

Doch es gibt auch einen Gegenstandspunkt zu der Annahme verschiedener, abgrenzbarer und homogener Kulturen, der Kultur als einen sich stetig ändernden Prozess versteht, der nur dann Identität schafft und Sinn stiftet, wenn immer wieder Neues aufgenommen, eingearbeitet und zu neuer Form verschmolzen wird. Diese Position äußert sich bejahend zur Durchmischung der kulturellen Praktiken und spricht sich nicht für den Schutz der kulturellen Vielfalt durch staatliche Regelungen aus.

Gezeigt wurde, dass der Begriff „Kultur“ in der öffentlichen Diskussion eine große Rolle spielt, dass die Globalisierung als Bedrohung für die kulturellen Praktiken kleiner Gruppen

aufgefasst wird, und dass auf breiter Front versucht wird einer „kulturellen Nivellierung“ oder „Amerikanisierung“ das Konzept der „kulturellen Vielfalt“ entgegen zu setzen. Das Konzept ist nicht unumstritten, die fundamentalste Kritik bezieht sich auf das Kulturverständnis.

Die Schule wird mit der Aufgabe betraut, zur Achtung vor und zum Schutz von kultureller Vielfalt zu erziehen und mit Materialien ausgerüstet, die für diesen Zweck geeignet sind. Die Rede ist von Schulbüchern. In Erdkundebüchern, die in der Tradition stehen, die Welt zu repräsentieren, sind Darstellungen verräumlichter Kultur keine Neuheit, ebenso wenig die Kritik daran. Folgen diese Bücher dem geographiedidaktischen Leitbild der „kulturellen Vielfalt“ muss auch hier erörtert werden, ob das dahinter liegende Kulturverständnis vertretbar ist, und ob die Verankerung des Leitbildes den sonstigen Bildungszielen zuträglich ist. Dieser Aufgabe möchte sich die hier vorgestellte Arbeit widmen.

Das Forschungsinteresse richtet sich auf die Zusammenhänge zwischen dem öffentlichen Diskurs über Kultur(en), dem politischen Konzept „kulturelle Vielfalt“ und dessen Einzug in die Geographiedidaktik als Leitbild für die Erziehung sowie seine Umsetzung in Schulbüchern.

An der Umsetzung ist interessant, wie sich der Diskurs materialisiert, d.h. welche Strukturen auf ihn zurückgeführt werden können und welche Verweise, Querbezüge und Auslassungen es gibt. Hinterfragt werden die räumlichen Orientierungsmuster, die die Schulbücher anbieten, das dort vertretene Kulturverständnis und die Verankerungen all dessen in Lehrplänen und Fachdidaktiken.

Das Forschungsvorhaben richtet sich nach folgenden Leitfragen:

Welche räumlichen Ordnungsmuster vermitteln Schulbücher?

Wird Kultur als Kriterium für eine Gliederung herangezogen?

Ist eine solche Einteilung unveränderlich geschildert oder gibt es Hinweise auf einen prozesshaften Charakter?

Ist die Gliederung der Welt, so wie sie stattfindet, dem Ziel zuträglich, zu verantwortungsvollem Handeln zu erziehen?

Wird über diese Ordnungsmuster Geopolitik betrieben?

Welches Kulturverständnis liegt den Schulbüchern zugrunde?

Wird „Kultur“ synonym zu Nation, Rasse oder Ethnie verwendet?

Wenn auf kulturelle Unterschiede verwiesen wird, mit welchem Gestus geschieht das?

Wird auf Veränderungen in der kulturellen Praxis von Menschen hingewiesen und wenn ja, wie wird das bewertet?

Ist das Konzept der „kulturellen Vielfalt“ hilfreich für den Umgang mit anderen Menschen?

Werden Kulturen durch dieses Konzept hierarchisiert?

Ist die Fremdwahrnehmung beeinflusst durch dieses Konzept?

Welche Basis ist geeignet um mit anderen Menschen in Kontakt zu treten?

Sind Schülerinnen und Schüler aufgrund der Weltsicht ihrer Erdkundebücher befähigt, an kulturellen Austauschprozessen unvoreingenommen teilzunehmen?

Welche Diskurse finden sich im Bereich Kultur(en), Weltordnungen und Fremdheit in den Schulbüchern?

Wie sind diese Diskurse charakterisiert?

Welche Äußerungen stehen im Kontext dieser Diskurse?

Welches Wissen wird durch diese Diskurse konstruiert?

Welche Handlungsanweisungen erhalten Schüler aufgrund dieser Diskurse?

## ***1.2. Theoretischer Hintergrund***

Die vorliegende Arbeit bewegt sich vor dem Hintergrund verschiedener Forschungsrichtungen. Deswegen müssen einige theoretische Überlegungen erläutert werden. Konservativ betrachtet ist die Schulbuchforschung an erster Stelle zu nennen, weil das Forschungsinteresse dem Korpus, bestehend aus vier verschiedenen Schulbüchern, gilt. Im Rahmen dieser Arbeit wird darauf verzichtet, Theorien zur Didaktik des Schulbuchs ausführlich darzustellen, ausreichend ist eine kurze Zusammenstellung der unterrichtspraktischen Bedeutung und gesellschaftlichen Aufgaben eines Schulbuchs (weiterführend: STÖBER 2001; WIATER 2003; MATTHES 2004; MATTHES 2005). Inhaltlich ist die Arbeit in der Kulturgeographie verortet, genauer: in der Geographie der Kultur(en). Es muss also geklärt werden, welche aktuellen Forschungsmeinungen es bezüglich des Verhältnisses von Raum und Kultur gibt, mit Blick auf den Umfang wenigstens bezüglich Darstellungen, Re-präsentationen und Differenzierung von Kultur(en). Darüber hinaus wird der Hintergrund der Debatte um die „kulturelle Vielfalt“ als schützenswerter Zustand, politisches Konzept und didaktisches Leitbild erläutert. Letztlich ist die gewählte Methode theoretisch einzubetten und zu begründen. Dabei sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass in der Forschung umstritten ist, ob die Diskursanalyse tatsächlich als Methode, oder vielmehr als Forschungsperspektive zu interpretieren ist.

Schulbücher werden für einen speziellen Markt mit ganz eigenen Absatzgesetzen produziert. Verkauft werden sie fast ausschließlich im Sommer vor Schuljahresbeginn. Daneben es gibt angepasste Ausgaben, je nachdem, in welchem Bundesland das Buch erscheint. Auch die Produktion ist besonders, denn es gilt, stets neue wissenschaftliche Erkenntnisse sinnvoll didaktisch reduziert und nach gesellschaftlichen Rahmensetzungen normiert zu vermitteln.

„Systematisch betrachtet, ist das Schulbuch keineswegs nur das Ergebnis didaktischer oder speziell methodisch-medialer Überlegungen zum Schulunterricht. Es erklärt sich immer auch aus politischen und pädagogischen Setzungen“ (WIATER 2003: 12).

Die gesellschaftlichen Rahmensetzungen werden durch die Kultusministerien vorgegeben und überprüft, je nach Bundesland handelt es sich dabei um Empfehlungslisten, mittelgroße Kriterienkataloge oder, wie im Falle von Rheinland-Pfalz, um sehr detaillierte Bestimmungen (vgl. WIATER 2003: 13). Die Schulbuchanalyse kann daher als Reflektion über die Einhaltung dieser Aufgaben und als Einschätzung von außen über die Positionierung im Spannungsfeld zwischen (Fach-) Wissenschaft, Politik und Pädagogik gesehen werden.



Eine fundierte Kritik, die alle Einflussfaktoren berücksichtigt, kann erheblich zur Qualitätssicherung und -steigerung beitragen. Dies ist umso wichtiger, beachtet man die enorme Reichweite von Schulbüchern und ihre prägende Kraft für die Gesellschaft:

„Als Printmedium, das schulpolitisch für den Einsatz im Unterricht zugelassen wurde, repräsentiert es nicht nur die Inhalte und Ziele, die das Schulwissen einer bestimmten Zeit ausmachen, sondern offeriert direkt oder indirekt auch Denk-, Handlungs- und Verhaltensmuster, die das gesellschaftliche und private Leben dieser Zeit favorisiert und als angemessen bzw. erwünscht ansieht“ (WIATER 2004: 36).

TRÖGER (1987: 279) nennt Schulbücher das „unterrichtsrelevanteste Medium“, JANDER (1982: 356) diagnostiziert gleich: „Schulbücher stellen einen Teil gesellschaftlicher Erfahrung dar“. Die Wirkmächtigkeit der Schulbücher kann also kaum überschätzt werden. Trotzdem hat die Schulbuchforschung in Deutschland „nicht die Bedeutung, die ihr aus schultheoretischer und schulpraktischer Sicht zukommen sollte“ (WIATER 2003: 20). Von einer einheitlichen Theorie oder Methodik kann dennoch verständlicherweise nicht gesprochen werden, an anderer Stelle wird darauf noch genauer eingegangen werden.

Die zweite Folie theoretischer Überlegungen, die dieser Arbeit zugrunde liegt, ist eine typisch geographische Fragestellung: In welchem Verhältnis stehen Kultur und Raum zueinander?

Neu ist diese Frage nicht, sie wird nur aus anderen Gründen gestellt und die Antworten folgen anderen Konzepten, seitdem es den „tiefgreifenden Paradigmenwechsel einer ‚neuen Kulturgeographie‘“ (GEBHARDT 2003: VIII) in den letzten Jahren gegeben hat (vgl. auch REDEPENNING 2007: 349; POTT 2007; KNOX/ MARSTON 2008). Die Rede ist von den Veränderungen, die nach dem Ende des Kalten Krieges eintraten und von denen viele als Effekte der Globalisierung aufgefasst werden. Globalisierung ist eines der Schlagwörter unserer Zeit und mit Blick auf die unzähligen Publikationen seien hier lediglich einige in diesem Zusammenhang bedeutsame Kennzeichen genannt.

„Es wird zwar viel von ‚Globalisierung‘ gesprochen, doch häufig fehlt es an einer vernünftigen Konzeptualisierung des Begriffs. Eine sinnvolle Näherung ist Globalisierung als die Abkehr von Territorialität des staatlich strukturierten Kapitalismus, seiner Grenzen, Regime und Horizonte, zu fassen, jedoch nicht als die Auflösung von Territorialität selbst“ (Ó TUATHAIL 2001 b: 125).

Neben dieser engagierten, kritischen Betrachtungsweise wird die Bedeutung der Medienentwicklung betont (vgl. WAGNER 2002: 14) und eine „Neuorientierung in den Sozial- und Kulturwissenschaften“ diagnostiziert, die mit einer „Kulturalisierung des Sozialen“ einhergeht (beide Zitate: WERLEN 2007: 26). MOEBIUS (2006: 9) beschreibt die Folgen so:

„die Forschungen richten ihr Augenmerk vermehrt auf Kultur, Sinnsysteme und Wissensordnungen just in dem Augenblick, wo diese brüchig zu werden drohen (vgl. Landwehr/ Stockhorst 2004: 74f)“.

Kultur wird als Kategorie also immer wichtiger, wenngleich kulturelle Gliederungen der Welt nicht neu sind. In der deutschen Geographie besonders populär ist der Aufsatz „Die Geographie und die Kulturerdteile“ von Alfred KOLB aus dem Jahre 1962. Dort heißt es:

„Dabei wird unter einem Kulturerdteil ein Raum subkontinentalen Ausmaßes verstanden, dessen Einheit auf dem individuellen Ursprung der Kultur, auf der besonderen einmaligen Verbindung der landschaftsgestaltenden Natur- und Kulturelemente, auf der eigenständigen, geistigen und gesellschaftlichen Ordnung und dem Zusammenhang des historischen Ablaufes beruht“ (KOLB 1962: 46).

„Wir sind dabei, vom Denken in Völkern umzulernen zum Denken in Kulturen.“ (KOLB 1962: 49), das schrieb sich auch NEWIG auf die Fahne, der in den 1980er Jahren das Konzept der Kulturerdteile für die Schulerdkunde entwickelte (vgl. NEWIG et. al. 1983, NEWIG 1986, 1988). Es wurde viel Kritik an den Kulturerdteilen geübt (vgl. DÜRR 1987, TRÖGER 1987, EHLERS 1996, RHODE-JÜCHTERN 2004) und doch wurde das Konzept vielfach aufgenommen (vgl. BÄHR 2005: 16) und in Schulbüchern verwendet (vgl. RHODE-JÜCHTERN 2004: 64f). Selbst in Lehrbüchern der Fachdidaktik ist es häufig zu finden (RINSCHÉDE 2007: 534; HAUBRICH 1993: 439). Wie entscheidend diese Form der Einflussnahme ist, macht PÖGGELER (2003: 45) deutlich, denn: „Für einen Großteil der Bevölkerung sind und bleiben Schulbücher die einzigen Bücher, mit denen sie in ihrem Leben zu tun bekommen.“

Dass das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung von der Verwendung der Kulturerdteile abrät (vgl. STÖBER 2001 c: 152), liegt an der „Vorstellung von ‚Kultur‘ als räumlich beobachtbarer Gegebenheit“ (WERLEN 2005: 21) der ein entitatisches Kulturverständnis zugrunde liegt. Ein solches Verständnis zeichnet sich dadurch aus, Menschen zu Elementen einer Kultur und diese selbst wesentlich zu machen, im Inneren zu homogenisieren und nach Außen zu heterogenisieren.

„Ethnische oder nationale Semantiken suggerieren mit andern Worten Einheit, Ganzheit und Harmonie, wo diese durch strukturelle Desintegration, funktionale Differenzierung und Pluralisierung der Lebensstile verloren gegangen ist“ (WERLEN 2007: 26).

Welche Auffassung von Kultur in den Schulbüchern vertreten wird ist der Schlüssel zum Verständnis der Darstellung des Fremden. Der Ethnologe Martin SÖKEFELD unterscheidet zunächst zwischen zwei Kultur-Konzepten: Kultur im Singular verweist auf einen Unterschied, vielleicht sogar eine Skala zwischen Kultur und Nicht-Kultur, während *Kulturen* im Plural die Differenzen zwischen verschiedenen Kulturen betont (vgl. SÖKEFELD 2001:

120f). Da das singuläre Konzept schnell als ethnozentristisches Weltbild, kolonialer Blick<sup>1</sup> und Diffamierung der „Barbaren“ entlarvt ist, hat das zuletzt genannte Konzept eine größere Bedeutung für diese Arbeit.

„Die Vorstellung von Kulturen im Plural als abgegrenzt und voneinander unterschieden ist den politisch anscheinend so verschiedenen Konzepten von Multikulturalismus und Leitkultur gemeinsam. Beide gehen von der Zentralität kultureller Unterschiede und von der Existenz differenter „Kulturen“ als abgegrenzte Einheiten aus; sie unterschieden sich in erster Linie in der Wertung dieser Differenz“ (SÖKEFELD 2007: 46).

Mit dem Axiom der Existenz verschiedener homogener Kulturen ist die Frage nach ihren Grenzen und damit nach ihrer Verortung<sup>2</sup> bereits gestellt. So wird das Bild räumlich voneinander abgrenzbarer Kulturen entworfen, wie es u.a. KOLB, NEWIG und nicht zuletzt sehr populär auch HUNTINGTON entworfen haben. SÖKEFELD bemerkt:

„diese Verwendungsweise von ‚Kultur‘ hat fünf problematische Konsequenzen:

1. Durch den Kulturbegriff werden Unterschiede überhöht.
2. Kultur ist eben nicht mehr nur ein Begriff, mit dem bestimmte Differenzen beschrieben werden, sondern Kultur ist die Ursache der Differenz.
3. Diese Verwendungsweise von ‚Kultur‘ entindividualisiert und entmündigt.
4. Kultur hierarchisiert.
5. Kulturelle Differenz macht Verständigung letztlich unmöglich, da niemand aus seiner Kultur herauskommen kann. [...] denn aus dem propagierten Recht anders zu sein, wird sehr leicht die Unmöglichkeit, *nicht* anders sein zu können“ (SÖKEFELD 2001: 132).

Trotz dieser Kritikpunkte erfreut sich eine solche Lesart von Kultur in der Öffentlichkeit großer Beliebtheit und wird auch in der Diskussion um kulturelle Vielfalt verwendet.

Bevor diese Diskussion erläutert wird, sei hier noch ein Gegenentwurf gezeichnet, der sich in der wissenschaftlichen Diskussion (wenn auch nicht unumstritten) durchgesetzt (vgl. KNOX/ MARSTON 2008: 318) hat. Gemeint ist das Konzept der „Hybridität“ (vgl. SÖKEFELD 2007: 47), das den Effekt der Globalisierung, dass Menschen auswärtigen Einfluss verarbeiten und zu ihrer neuen Lebensweise machen, nicht als „kulturelle Nivellierung“ (WAGNER 2002: 15), gar „Amerikanisierung“ oder „McDonaldization“, auffasst, sondern Kultur von vornherein definiert als prozesshaft, individuell und stetig im Wandel: „Alle Kulturen verändern sich im Laufe der Zeit“ (ESCHER/ LINDNER/ ROGGENTHIN 1994: 142). So verstandene Kultur konstituiert „Patchwork-Identitäten“, mit denen wir es heute hauptsächlich zu tun haben (vgl. EGNER 2003: 36).

---

<sup>1</sup> Zum kolonialen Blick und dessen Kritik: LÜTZELER 1997.

<sup>2</sup> Zum Prinzip der Verortung siehe: LOSSAU 2006: 28.

Ohne hier alle Bemühungen, den Kulturbegriff zu definieren, aufzuführen zu wollen, sei doch der Kerngedanke heutiger wissenschaftlicher Kulturkonzepte in den Worten des Vorsitzenden des deutschen Kulturrates wiedergegeben:

„Die kulturtheoretische Diskussion hat dazu geführt, Abschied von allzu essentialistischen Vorstellungen zu nehmen: „Kultur“ wird heute als Prozess, als ständiger Mischvorgang unterschiedlicher Strömungen verstanden“ (FUCHS 2005: 26).

Es scheint aber so, dass im öffentlichen Diskurs das Konzept der Hybridität der Annahme verschiedener Kulturen unterlegen wäre. Warum? Welt-Gliederungen wie die „Kulturerdteile“ oder die „Zivilisationen“ (vgl. HUNTINGTON 2006) reduzieren eine komplexe Welt auf wenige Schlagworte und bieten mit ihren Verortungen die Möglichkeit einer leichten Orientierung. Durch ein holistisches Kulturkonzept und den Aufbau von „wir-sie-Dichotomien“ kann leicht erklärt werden, warum „wir = Das Gute = hier“ und „die Anderen, das Fremde = das Böse = dort“ sind (vgl. WERLEN 2005: 21):

„Denn es gibt keinen Zweifel daran, dass die imaginative Geographie und Geschichte dem Geist helfen soll, sein eigenes Verständnis seiner selbst zu intensivieren, indem die Distanz und die Differenz zwischen dem, was nahe zu ihm ist, und dem, was weit entfernt erscheint, dramatisiert wird“ (SAID 1981: 67).

Unterstrichen wird eine solche Argumentation durch die Herleitung der Zivilisationen HUNTINGTONS aus Konflikten an den Grenzen, an denen verschiedene Kulturen (platten-tektonisch) aufeinander prallen. Während der Politologe alles in der Vorstellung „der Westen gegen den Rest der Welt“ eskalieren lässt und die gefühlte Bedrohung der (zunächst eigenen) Kultur durch Globalisierung einen Diskurs unserer Zeit prägt ist als eine Gegenreaktion, das politische Konzept der „kulturellen Vielfalt“, entstanden.

Die Ursprünge liegen im internationalen Handel mit kulturellen Gütern, denn dieser schnell wachsende Markt wurde von einigen Beobachtern so gedeutet, dass besonders effizient organisierte Kulturindustrien die Produkte anderer Kulturindustrien vom Markt verdrängen würden. Damit würde den wirtschaftlich unterlegenen Nationen ihre Kultur als Sinnstifter abhanden kommen und durch die alles überlagernde Kultur der wirtschaftlich mächtigen Nationen ersetzt. Wird diese, bei gewöhnlichen Produkten erwünschte Form der Liberalisierung, durch staatliche Regelungen (z.B. Radioquoten) für den kulturellen Bereich eingeschränkt, widerspricht das dem GATS (vgl. GLASZE/ MEYER 2007: 6). Um diesem Konflikt aus dem Weg zu gehen, wurde gefordert, dass aufgrund des genannten Mehrwerts (sinnstiftend und identitätsbildend) im Falle der Kultur Ausnahmeregelungen

durch die Kulturpolitik zulässig sind. Der Begriff dazu wurde von den frankophonen Ländern in die Diskussion eingebracht und:

„Indem an die „ökologische Vielfalt“ angeknüpft wird und „kulturelle Vielfalt“ damit als eine quasi-naturegegebene Norm etabliert wird, werden (geo-) politische Interessen moralisierend als nicht-hinterfragbar legitimiert und damit der politischen Auseinandersetzung entzogen“ (GLASZE/MEYER 2007: 9).

Mit diesem Zitat werden gleich mehrere Dimensionen des Problems deutlich: Der Begriff „kulturelle Vielfalt“ ist keineswegs zufällig gewählt und daher in seiner vollen Wirkung eng mit dem Diskurs verknüpft (ähnlich HUNTINGTONS „clash of civilizations“). Außerdem lässt sich das zugrunde liegende Konzept von Kultur wie eine Folie über dem Diskurs erkennen: Es ist ahistorisch, entitätisch und unveränderlich. „Kultur wird dabei in Anlehnung an das Kulturkonzept Herders als Entität gedacht, Menschen sind Elemente einer Kultur“ (GLASZE/THIELMANN 2006: 2).

Die im August 2000 veröffentlichte „internationale Erklärung Geographische Erziehung zur kulturellen Vielfalt“ der Internationalen Geographischen Union (IGU) greift der UNESCO vorweg, indem sie die Akzeptanz der kulturellen Vielfalt fordert und eine Erziehung zu diesem Ideal propagiert. Damit ist das Schlagwort in die öffentliche Diskussion der Bildungsaufgaben geworfen und es spannt sich ein kontroverses Feld auf, in dem weit mehr Äußerungen und Handlungen eine Rolle spielen, als anfangs abzusehen waren.

Die 2001 verabschiedete „Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt“ und das darauf folgende „Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der kulturellen Ausdrucksformen“ von 2005 der UNESCO formulieren daher einen gesellschaftlichen Konsens, der dem wirtschaftlichen Protektionismus eine Argumentation liefert, in die schon ein bestimmtes Kulturverständnis implementiert ist.

Dieser Forderung wurde bereits auf verschiedenen Ebenen entsprochen und sie manifestiert sich in internationalen Abkommen, nationalen Politiken, gesellschaftlichen Rahmenseetzungen (Lehrpläne, Bildungsstandards etc.), bis hin zum konkreten Erdkundeunterricht. Auch sie konfliktieren mit dem Allgemeinen Dienstleistungsabkommen der WTO, dem GATS (vgl. v. SCHORLEMER 2005: 49f).

Die fortlaufende (Re-)produktion dieses Diskurses wird katalysiert durch die Popularität des Begriffs und steigert sie gleichfalls. Dabei wird die Problematik des dahinter stehenden Kulturkonzeptes zwar stellenweise erkannt (vgl. STÖBER 2001: „Fremde Kulturen“ im Geographieunterricht. Analysen – Konzeptionen – Erfahrungen), eine Veränderung des Diskurses findet aber aufgrund einzelner Publikationen nicht statt (vgl. den Diskursbegriff

bei FOUCAULT). Das Bemühen um den Schutz der „kulturellen Vielfalt“ geht erneut von einem entitatischen Kulturverständnis aus und findet so sehr leicht Anschluss an die Darstellung der Kulturerdteile. Dieses Bemühen ist jedoch gefährlich, denn:

„Noch in den Forderungen interkultureller Erziehung nach Toleranz, Empathie, Solidarität und Respekt vor anderen Kulturen, die ‚uns‘ schließlich bereichern, verbirgt sich die Dichotomie ‚wir – sie‘, die auf den unterschiedlichen sozialen Status und das Machtgefälle zwischen den Beteiligten hinweist“ (RADKAU 2004: 306).

Zu prüfen, inwiefern das gut gemeinte Bemühen, kulturelle Praktiken zu schützen und zu erhalten, dazu führt, dass Vorbehalte aufgebaut und die freie Entfaltung individueller Kultur beeinträchtigt wird, ist Aufgabe dieser Arbeit.

Aus konstruktivistischer Forschungsperspektive betrachtet produzieren Schulbücher in diesem Kontext Aussagen, die der Intention des Autors nach vielleicht „richtig“, „wahr“ und „gut“ sind, tatsächlich aber auf konstruiertes Wissen referieren, das entsprechend einer „self-fulfilling-prophecy“ Differenzen bezeichnet, die erst durch die Bezeichnung entstehen. Wird eine als schützenswert erachtete Kultur also wohlmeinend vorgestellt, so steckt darin erstens eine Betonung der Unterschiede und zweitens schon der Determinismus, dass Menschen aus dem Verbreitungsgebiet dieser Kultur auch als Träger dieser Kultur fungieren. In der vorliegenden Analyse ist die vermeintliche Intention der Autoren unerheblich, denn die Texte werden aufgefasst als Netzwerk von Aussagen, die zu einer bestimmten Zeit in weiten Teilen der Gesellschaft auftreten und so beeinflussen, was als „wahr“ erkannt wird, also „Wissen“ konstituieren, Wirklichkeiten konstruieren.

Um der Komplexität dieser Verknüpfungen gerecht zu werden und alle in den Schulbüchern auftretenden Strukturen freizulegen empfiehlt sich als Methode die Diskursanalyse, aufbauend auf der Diskurstheorie nach FOUCAULT. Dazu sei hier zunächst sein Diskursbegriff knapp erläutert um dann eine mögliche Methodik für diese Arbeit herzuleiten.

FOUCAULT schreibt:

„In dem Fall, wo man in einer bestimmten Zahl von Aussagen ein ähnliches System der Streuung beschreiben könnte, in dem Fall, in dem man bei den Objekten, den Typen der Äußerung, den Begriffen, den thematischen Entscheidungen eine Regelmäßigkeit (eine Ordnung, Korrelationen, Positionen und Abläufe, Transformationen) definieren könnte, wird man übereinstimmend sagen, dass man es mit einer *diskursiven Formation* zu tun hat“ (FOUCAULT 1981: 58).

Ein Diskurs wird als die „Gesamtheit von Regeln, die einer Praxis immanent sind“ (FOUCAULT 1981: 71) aufgefasst. Die Konstitutionsleistung liegt dabei durchaus auf Seiten des Diskurses, wie Edward SAID schreibt:

„Am wichtigsten ist es, dass solche Texte nicht nur eine Kenntnis, sondern auch die eigentliche Realität, die sie zu beschreiben scheinen, *erschaffen* können. Mit der Zeit produziert ein solches Wissen und eine solche Realität eine Tradition oder was Michel Foucault einen Diskurs nennt...“ (SAID 1981: 110).

Im Rahmen dieser Arbeit muss also geklärt werden, welche in den Schulbüchern getroffenen Aussagen Rückschlüsse auf dieselben zugrunde liegenden Regeln zulassen. FOUCAULT will damit keineswegs auf sich wiederholende Phrasen hinweisen:

„Man wird also darauf verzichten, im Diskurs ein Phänomen des Ausdrucks zu sehen – die wörtliche Übersetzung einer woanders vorgenommenen Synthese; man wird darin eher ein Feld von Regelmäßigkeit für verschiedene Positionen der Subjektivität sehen. Der so begriffene Diskurs ist nicht die majestätisch abgewickelte Manifestation eines denkenden, erkennenden und es aussprechenden Subjekts: Im Gegenteil handelt es sich um eine Gesamtheit, worin die Verstreuung des Subjekts und seine Diskontinuität mit sich selbst sich bestimmen können“ (FOUCAULT 1981: 82).

Dieses Zitat erklärt auch, warum eine von FOUCAULT inspirierte Analyse nicht nach den einzelnen Akteuren, ihren Intentionen oder Beweggründen sucht, sondern ein „Feld von Regelmäßigkeit für verschiedene Positionen der Subjektivität“ (FOUCAULT 1981: 82) abzustrecken versucht. Damit unterscheidet sich FOUCAULTS Auffassung von Diskursen z.B. von derjenigen Edward SAIDS (1981: 33):

„Im Unterschied zu Michel Foucault jedoch [...] glaube ich an den determinierenden Aufdruck individueller Autoren auf den sonst anonymen kollektiven Körper von Texten, die eine diskursive Formation [wie den Orientalismus] konstituieren.“

Daher sind solche diskursiven Formationen überindividuell, treten aber innerhalb einer Gesellschaft vermehrt auf, weil sie leichte Orientierung in der (vermeintlichen) Wirklichkeit versprechen oder um es in den Worten des Soziologen Reiner KELLER zu sagen:

„Diskurse sind Systeme von Differenzbildungen, also von internen und außenbezogenen Abgrenzungen, die vorübergehend gesellschaftlich-institutionell stabilisiert wurden. Sie zielen darauf, den Sinnüberschuss, also die unendliche Vielfalt möglicher Interpretationsweisen, die allem Zeichengebrauch inhärent ist, zu reduzieren, zu fixieren, zu stabilisieren und damit gängige, akzeptierte und geteilte Interpretationsweisen hervorzurufen“ (KELLER 2007: 52).

Die aus dem Diskursbegriff abgeleitete Diskursanalyse wird einerseits als Methode verstanden, andererseits als Forschungsperspektive bezeichnet (vgl. KELLER 2007: 8), die eben keine konkreten Untersuchungsmittel bereithält, sondern einen Blickwinkel anbietet, gewissermaßen eine „Werkzeugkiste“, aus der man für jede Untersuchung das passende Werkzeug erst noch finden muss. Die Methodik dieser Arbeit selbst wird später erläutert, es werden aber einige der Werkzeuge geprüft, die in der thematischen Diskursanalyse (TDA) von Schulbüchern angewendet wurden, die Thomas HÖHNE verfasst hat. Dieser schreibt:

„Das Konzept der TDA ist ein Versuch, Diskursanalyse *methodologisch* als rekonstruktive Methode zu begreifen, mit deren Hilfe semantisch-thematische Strukturmuster eines Diskurses analysiert werden können“ (HÖHNE 2003: 412).

Das bedeutet für diese Arbeit, dass einerseits diskurstragende Elemente und Verknüpfungen nachgewiesen, andererseits konstitutive Voraussetzungen sowie implizite Anknüpfungen und Verweisungszusammenhänge aufgezeigt werden (vgl. HÖHNE 2003: 412). Die Diskursanalyse bringt die Einbettung einzelner Aussageereignisse (z.B. plakative Überschriften, kontexttypische Metaphern, aber auch scheinbar neutrale/ objektive Informationen und sogar Bildmaterial) in solche Zusammenhänge, legt die „großen Erzählungen“ offen und hinterfragt die so erzielte Konstruktion von Realität. Dieses konstruierte Wissen kann als „Geopolitisches Leitbild“ bestimmte geopolitische Interessen befördern (vgl. Ó TUATHAIL 2001: 26) und ist daher grundsätzlich mit Skepsis zu betrachten. So kann aufgedeckt werden, ob die Schulbücher geopolitische Leitbilder vermitteln und wenn ja, mit welchen Konsequenzen.

„Obwohl also die konstruktivistische Perspektive die Realität diskursiver Konstruktionen – im Sinne ihrer gesellschaftlichen und politischen Wirkmächtigkeit – nicht bestreitet, liefert sie die Möglichkeit zu ihrer Dekonstruktion, die genau darin besteht, aufzuzeigen, wie Kulturen, Differenzen, usw. gesellschaftlich produziert werden und sich in sozialen Strukturen niederschlagen“ (SÖKEFELD 2007: 47).

Gerade die geplante parallele Untersuchung von Schulbüchern verschiedener Verlage für dieselben Jahrgangsstufen bietet daher einen für eine Diskursanalyse geeigneten Korpus.



### ***1.3. Forschungsstand***

In der Schulbuchforschung wurde bereits des Öfteren der kulturelle Bereich problematisiert, wie ein Blick in die Publikationsliste des Georg-Eckert-Instituts zeigt ([http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Publikationen/Inhaltsverzeichnisse/pv\\_200608.pdf](http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Publikationen/Inhaltsverzeichnisse/pv_200608.pdf); vgl. auch GLASZE/ MEYER 2007, HEINZE/ MATTHES 2004, TRÖGER 1987) und es wurde erkannt, dass insbesondere Erdkundebücher fruchtbare Untersuchungen zulassen (vgl. STÖBER 2001, STÖBER 2006). Im Folgenden sollen die wichtigsten Diskussionsansätze benannt werden.

Einige Untersuchungen befassen sich mit dem Bild von Nationen (BUCHHOFER 2003: Transformationsprozess in (Ost-)Deutschland und in Polen: Darstellung in deutschen Erdkunde-Lehrbüchern), Religionen (FISCHER 1987: Analyse der Geographiebücher zum Thema Islam) oder Kontinenten (HILLERS 1984: Afrika in europäischer Sicht: die Behandlung außereuropäischer Völker und Kulturen am Beispiel Afrikas in ausgewählten europäischen Erdkundelehrbüchern). Die untersuchten Bücher werden alles andere als gelobt. Die Kritik, sowohl an Details, als auch an der Gesamtkonzeption und Aussage der Schulbücher, ist deutlich. Die folgenden Zitate zeigen einige Momentaufnahmen, Kritik wie sie vielfach in den genannten Untersuchungen zu finden ist:

„Andeutungen oder direkte Aussagen in mehreren Geographielehrbüchern, der Islam sei es, der eine Rückständigkeit in der Wirtschaftsentwicklung in Ländern mit muslimischer Bevölkerung bewirkt habe, entsprechen nicht der wissenschaftlichen Erkenntnis, dass es sich bei dem System des Rentenskapitalismus um eine „lange vor dem Islam entstandene Ordnung“ handelt, die „als schwere Hypothek einer vieltausendjährigen Geschichte bis in die unmittelbare Gegenwart des Orients“ hineinreicht“ (vgl. FISCHER 1987: 16).

Wie hier bei FISCHER wird oft bemängelt, dass Schulbuchtexte wissenschaftlich falsifizierte Aussagen enthalten. Dazu kommt, dass auch für die Autoren eine wissenschaftliche Arbeitsweise verpflichtend sein müsste, folgendes Zitat zeigt aber auch da Unzulänglichkeiten auf:

„Die Begriffskonzeption bleibt unklar. Sprachliche, physisch-anthropologische, kulturelle Kategorien werden vermischt. Die Texte enthalten dementsprechend Ungenauigkeiten und sachliche Fehler; einige Inhalte sind negativ wertend und tendenziös“ (HILLERS 1984: 65).

Nach den meisten Gliederungsabschnitten der genannten Arbeiten wird ein Fazit gezogen, dass härter kaum ausfallen könnte:

„Die Texte sind vielfach nicht nur fachlich unzulänglich, sondern enthalten darüber hinaus erhebliche Vorurteilsstrukturen und eurozentrische Perspektiven“ (HILLERS 1984: 110).

„...sondern können in ihrer Wirkung nur als negativ und für den Unterricht ungeeignet gewertet werden“ (HILLERS 1984: 68).

„Solange diese Defizite nicht behoben sind, ist von einer eher desorientierenden Unterrichtswirkung dieser Schulbücher auszugehen“ (BUCHHOFER 2003: 176).

Auf den Punkt gebracht wird bemängelt, dass die Art der didaktischen Reduktion für den Schulunterricht nur als Ausrede fungiert, um wissenschaftliche Defizite und tendenziöse Meinungsbildung zu kaschieren.

„Dass Schulbuchkritik in den vergangenen Jahrzehnten nicht nur konzeptionelle oder politische Debatte war, sondern gravierende sachliche Mängel aufdeckte, musste seit jeher auf die begrenzte Reichweite staatlicher Schulbuchkontrolle hinweisen. Offensichtlich sind die Schulbücher nicht so gut, dass man von vornherein auf ihre Qualitätskontrolle verzichten könnte. Ganz offensichtlich ist die staatliche Qualitätskontrolle aber auch nicht so gut, wie sie sein müsste“ (BIENER 2005: 280).

Inhaltlich wird gerade in neueren Untersuchungen (vgl. STÖBER 2001; MÖNTER 2008) darauf hingewiesen, dass die Darstellung „fremder Kulturen“ an sich schon problembehaftet ist.

„Die implizite Behandlung von Kulturen (oder Nationen) als abgeschlossene Einheiten ist beim derzeitigen Diskurs über die Konstruktion von Kulturen und dem Umgang mit dem Begriff Kultur nicht vertretbar“ (ESCHER 2001: 63).

Zur Ehrenrettung der deutschen Erdkundelehrbücher soll hier aber erwähnt werden, dass diese Analysen auch Abschnitte in den Schulbüchern nachweisen konnte, die vertretbar oder sogar positiv hervorzuheben sind. An dieser Stelle wird darauf verzichtet diese wiederzugeben, da für diese Untersuchung nur wichtig festzuhalten ist, dass es bereits Veröffentlichungen gibt, die den Umgang der Erdkundebücher mit „fremden Völkern und Kulturen“ kritisieren.

„Doch deutsche Lehrplanmacher und Schulbuchautoren tun sich weiter schwer mit ihrer multikulturellen Gesellschaft. Viel stärker als die US-Amerikaner setzen sie auf Verschiedenheit statt Vielfalt, konstituieren sie ‚Ausländer‘ als die ‚Anderen‘, die ‚Fremden‘“ (RADKAU 2004: 316).

Wie hier konstatiert werden in der Schulbuchforschung häufig Schulbücher verschiedener Nationen oder Fächer miteinander verglichen, denn „wir haben es mit einer interdisziplinären Forschungsdisziplin zu tun“ (PÖGGELER 2003: 33). Vergleichsweise neu ist dagegen der Ansatz, solche Arbeiten methodisch an die FOUCAULT'sche Diskursanalyse anzulehnen. Die exemplarische, thematische Diskursanalyse von Thomas HÖHNE (2003) zeigt eindrucksvoll, welche Ergebnisse damit erzielt werden können. MATISSEK/ REUBER behaupten sogar:

„...die Diskursanalyse [ist] derzeit zweifellos die prominenteste Methode, um empirische Forschung im Sinne der o.a. erkenntnistheoretischen Position zu betreiben. Dies liegt vor allem daran, dass sie sich sowohl als Theorie als auch als Methode versteht“ (MATISSEK/ REUBER o.J.: 4).

Somit bildet sich die wachsende Bedeutung der Diskursanalyse für die Sozialwissenschaften auch in der Humangeographie ab (vgl. KLEMM 2005: 2; GEBHARDT/ REUBER/ WOLKERSDORFER 2003: 15f) oder wie hier passender zu formulieren wäre: in der Kulturgeographie. Die „Neue Kulturgeographie“, wie sie seit einiger Zeit proklamiert wird (vgl. GEBHARDT/ REUBER/ WOLKERSDORFER 2003), ist u.a. dadurch charakterisiert, dass sie „Fragen der Konstruktion von Umwelt und Natur“ stellt und die „Konstruktion sozialer Beziehungen wie Geschlecht, Ethnie oder Klasse“ anerkennt (REDEPENNING 2007: 354), also einen konstruktivistischen Blickwinkel verfolgt. Es wundert nicht, dass da, wo von Konstruktion ausgegangen wird, auch schnell nach Art und Mechanismen des Konstruierens gefragt wird, eine Arbeit, die Anhand von Schulbüchern mittels einer Diskursanalyse hier geschehen soll.

„Sowohl in den USA als auch in Deutschland ist das Schulbuch nach wie vor ein zentrales Unterrichtsmedium. Dies und die Tatsache, dass es von seiner Sozialisierungsfunktion her ein präskriptiver und normativer Text ist, machen es zu einem aussagekräftigen Untersuchungsgegenstand, wenn es um die Re- und Dekonstruktion gesellschaftlicher Vorstellungen geht“ (RADKAU 2004: 302).

Zur „kulturellen Vielfalt“ als Schlagwort unserer Zeit, politisches Konzept und didaktisches Leitbild gibt es ebenfalls eine Reihe von Publikationen. Relevant für diese Untersuchung wird es auch dadurch, dass explizit von „kultureller Vielfalt“ gesprochen wird, z.B. im 2005 veröffentlichten *Grundlehrplan Geographie*. In diesem Versuch eines bundesweit einheitlichen Lehrplans heißt es:

„Auf der Grundlage der Internationalen Charta sind die Ziele des Geographieunterrichts erstens, Kenntnisse zu vermitteln und Verständnis zu fördern, damit die Schülerinnen und Schüler [...] die Verschiedenheit der Völker und Gesellschaften auf der Erde kennen, um die kulturelle Vielfalt der Menschheit achten zu können“ (VERBAND DEUTSCHER SCHULGEOGRAPHEN 2005: 10).

Hier werden nach bekannter Manier Differenzen konstruiert, die in wir-sie-Dichotomien enden. Das dahinter stehende Kulturverständnis ist also genau so beschaffen, dass der Umgang der Menschen untereinander schwieriger, da vorbelastet ist.

„Kulturgeographischer Unterricht vermittelt den Schülerinnen und Schülern damit Kenntnisse über sozioökonomische Prozesse und Strukturen in unterschiedlichen Staaten und Kulturräumen sowie begründete Einsicht in die Verschiedenartigkeit von menschlichen Gemeinschaften“ (VERBAND DEUTSCHER SCHULGEOGRAPHEN 2005: 14).

Deutlich formuliert haben die aus diesem Kulturverständnis erwachsende Probleme Georg GLASZE und Aika MEYER (2007), die auch auf die Bedenken von Sabine von SCHORLEMER hinweisen bezüglich der Unvereinbarkeit des UNESCO Abkommens über den Schutz der kulturellen Vielfalt mit dem GATS (vgl. VON SCHORLEMER 2005).

Christoph WULF vertritt in seiner *Anthropologie kultureller Vielfalt* die Auffassung, dass die Globalisierung die unterschiedlichen Ausprägungen von Kulturgütern (z.B. deutsche Museen, vgl. WULF 2006: 18) bedrohe und daher die Schwierigkeit darin bestehe, „einerseits dem Anspruch auf kulturelle Vielfalt gerecht zu werden, andererseits den Veränderungen der einzelnen Kulturen nicht normativ im Wege zu stehen“ (WULF 2006: 19). Wie hier deutlich wird versteht er Kultur nicht als Entität, sondern sich wandelnde Praxis (wenn auch überindividuell) und plädiert daher auch dafür, durch interkulturelle Erziehung eine Akzeptanz „tiefer kultureller Vielfalt der Lebensbedingungen“ vorzubereiten. Auch wenn er vorsichtig vorgeht, so konstruiert er doch Differenzen, die seiner Ansicht nach bei genauer Wahrnehmung zu mehr Gemeinsamkeiten führen (vgl. WULF 2006: 20).

„Mehr als jemals zuvor leben Menschen in verschiedenen Kulturen und müssen deren Widersprüche und Konflikte aushalten und mit ihnen im Alltagsleben umgehen“ (WULF 2006: 9).

Max FUCHS zeigt auf, welche Qualitäten der Begriff „kulturelle Vielfalt“ hat und warum er als Leitformel in der Kulturpolitik so erfolgreich ist. Dabei merkt er an, dass die „kleinen und mittleren Kulturwirtschaften vor allem frankophoner Länder“ darunter ein wirtschaftspolitisches Instrument verstehen, dagegen ist „in armen Ländern [ist] heute die Diskussion über den Schutz der kulturellen Vielfalt die Fortführung der früheren Diskussion über kulturelle Identität“ (FUCHS 2005: 28). Die weiter oben zitierte Definition<sup>3</sup> des amtierenden Vorsitzenden des Deutschen Kulturrates dessen, was unter Kultur zu verstehen ist spricht für sich.

SÖKEFELD hat einen Artikel über das Paradigma der kulturellen Differenz vorgelegt, in dem er ausführlich auf den Diskurs über Migranten in Deutschland eingeht. Zwei seiner Feststellungen seien hier wiedergegeben: Erstens wird in der Diskussion der Begriff „Kultur“ benutzt, um Differenzen zu betonen/ konstruieren:

---

<sup>3</sup> „Die kulturtheoretische Diskussion hat dazu geführt, Abschied von allzu essentialistischen Vorstellungen zu nehmen: ‚Kultur‘ wird heute als Prozess, als ständiger Mischvorgang unterschiedlicher Strömungen verstanden“ (Fuchs 2005: 26).

„Vordergründig ist ‚Kultur‘ ein strittiges Konzept in der Debatte, wie unschwer an den beiden umstrittenen Begriffen der ‚Leitkultur‘ und der ‚Multikultur‘ zu erkennen ist. Diese beiden Begriffe bestimmen anscheinend einander entgegengesetzte Positionen. Tatsächlich liegt ihnen jedoch trotz des scheinbaren Gegensatzes ein ähnliches Verständnis von Kultur zugrunde. Für beide Begriffe bezeichnet Kultur in erster Linie Differenz“ (SÖKEFELD 2007: 41).

Zweitens wird diese Differenz mit Problemen gleichgesetzt: „Einwanderer sind danach deshalb so problematisch, weil sie einer anderen Kultur angehören als ‚wir‘, weil ‚ihre‘ Kultur so anders ist als ‚unsere‘“ (SÖKEFELD 2007: 44). SÖKEFELD zeichnet den Diskurs um Migration nach, indem er die Schlagworte benennt und ihre politische Wirkmächtigkeit aufzeigt. Zusammengefasst schreibt er:

„Das Paradigma kultureller Differenz, das eindeutige Unterschiede als gegeben voraussetzt und sie damit im gesellschaftlichen Diskurs gleichzeitig reproduziert, dominiert die deutsche Politik gegenüber Migranten und Migration“ (SÖKEFELD 2007: 49).

Zu den Publikationen von Julia LOSSAU zählt eine kulturalismuskritische Analyse zweier Doppelseiten des Erdkundebuches „grenzenlos“ (vgl. LOSSAU 2005). Darin schildert sie, wie trotz der „wohlmeinenden Intention“ die Darstellung eines Schüleraustausches mit der Stadt Eregli in der Türkei kulturelle Differenzen aufbaut und damit dem gesteckten Ziel der Interkulturellen Pädagogik<sup>4</sup>, „kulturelle Unterschiede harmonisieren zu wollen“ (LOSSAU 2005: 246), geradezu entgegenläuft. Hier wird objektiviert, d.h. die Repräsentation der Türkei als ‚fremd‘ wird erst hergestellt und eingeübt (vgl. LOSSAU 2005: 247). Damit wird auch in dieser Analyse gezeigt, wie die Darstellung des „anders-sein“ als Positivum bewirkt, dass kulturelle Differenz reproduziert wird.

Wie gezeigt wurde, haben sich viele Autoren mit den kulturellen Praktiken von Individuen und Gruppen befasst, die von „einer Kultur mit unterschiedlichen Ausprägungen“ oder von verschiedenen Kulturen, die Neben- und Miteinander existieren, ausgehen (vgl. SÖKEFELD 2001: 120f). Der hier vorgenommenen Problematisierung von Schulbuchinhalten ist ein konstruktivistisches und nicht-essentialistisches Kulturverständnis zugrunde gelegt, dass sich in folgenden Worten beschreiben lässt:

„Danach besteht ‚die Welt nicht aus einem Mosaik der Kulturen, sondern ist ein sich ständig wandelnder Fluss der Kulturen, dessen verschiedene Strömungen sich dauerhaft mischen““ (World Culture Report 2000 – Cultural Diversity, Conflict and Pluralism, Paris 2000) (WAGNER 2002: 11).

---

<sup>4</sup> Zur Interkulturellen Pädagogik und deren Bedeutung für die Geographie siehe: BUDKE 2008; ESCHER/LAHR/PETERMANN 2007.

## 2. Forschungsdesign

Die vorliegende Arbeit untersucht vier Lehrmittel aus dem Schulalltag unter Verwendung einer diskursanalytischen Perspektive. Sowohl das Korpus als auch die gewählte Methode seien hier kurz erläutert.

### 2.1. *Korpus*

Der Korpus dieser Untersuchung setzt sich zusammen aus Erdkundeschulbüchern für die gymnasiale Unterstufe in Rheinland-Pfalz, denn „Geographieschulbücher sind vielleicht das wichtigste der schulischen Medien, die „das Fremde“ in den Unterricht holen.“ (STÖBER 2001 b: 17). Der Einfluss, den das Schulbuch auf den Unterricht hat, kann kaum überschätzt werden (vgl. HEINZE 2005: 13). Erdkunde wird als neues Fach in der fünften Klasse etabliert und repräsentiert wie kein anderes Fach den schulischen Zugang zur Welt. Den Schülerinnen und Schülern werden weltordnende Systeme vorgestellt und als gesichertes Wissen vermittelt. Der Heimatraum, aber auch Fernräume werden abgebildet und häufig durch beispielhafte Schilderungen der dort lebenden Menschen oder Abbildungen an die Kinder herangetragen.

Lehrpläne geben den Rahmen vor für die Bücher, die für die Schule zugelassen werden sollen. Im rheinland-pfälzischen Lehrplan Erdkunde sind folgende Angaben zu finden:

„Das Schulfach Erdkunde leistet einen wesentlichen Beitrag zur allgemeinen Grundbildung, indem es schrittweise ein fundiertes räumliches Weltbild vermittelt. Die Schüler/innen sollen im Erdkundeunterricht ein sicheres Grundwissen über die Erde erhalten. Zugleich schafft der Erdkundeunterricht Verständnis für verschiedenartige Kulturen und trägt damit dazu bei, Vorurteile gegenüber fremden Lebensformen abzubauen“ (BILDUNGSSERVER RLP 1998: 9).

Die Darstellung von Kulturen und das Vermitteln eines Weltbildes folgt damit diesen Vorgaben. In der Art der Darstellung werden den Verlagen allerdings Freiheiten eingeräumt, auch wenn in Rheinland-Pfalz eher strenge Kriterienkataloge für das Zulassungsverfahren gelten (vgl. WIATER 2003: 13). Neben der Lehrplankonformität wird Verfassungstreue und „didaktisch-methodische sowie fachwissenschaftliche Angemessenheit“ (HEINZE 2005: 9) gefordert.

Das Korpus der Untersuchung beschränkt sich in erster Instanz auf die Erdkundebücher eines Bundeslandes, um die gängigen Lokalisierungen leichter fassen zu können. Typisch für diskursive Strukturen ist deren Auftauchen in verschiedenen Zusammenhängen, d.h. bei verschiedenen Autoren, Organen, Institutionen etc. Daher werden die Bücher aller Verlage, deren Schulbücher in Rheinland-Pfalz zugelassen sind, herangezogen. Eine aus

pragmatischen Gründen ratsame Begrenzung engt das Korpus auf die Bücher für die Orientierungsstufe ein, die mit dem ersten Auftreten der Erdkunde als Schulfach begründet ist. Die vier selektierten Bücher befinden sich aktuell in den Katalogen der Verlage, lediglich der betagte Titel von Cornelsen (EGGERT 1997) ist ein Auslaufmodell, wie auf der Frankfurter Buchmesse 2007 in Erfahrung gebracht werden konnte.

Das gesamte Text- und Bildmaterial eines Schulbuches hier zu verwenden würde den Rahmen deutlich sprengen und ist bedingt durch das Thema und die Methodik der Untersuchung nicht notwendig. Daher stehen einzelne Diskursdokumente im Fokus der Analyse. Diese wurden identifiziert, indem die gattungseigenen Strukturierungshilfen, Inhaltsverzeichnis und Glossar, zu Hilfe gezogen wurden. Darüber hinaus hat eine Durchsicht der Bücher ergeben, dass die Themen *Kultur*, *Verortung*, *Fremdheit*, *Selbstbild* und *Differenz* in allen Büchern insbesondere in den Kapiteln zu finden sind, die die Polarregion, die Wüste, den Regenwald und Europa behandeln.

Für das Erkennen diskursiver Elemente ist die große inhaltliche Kongruenz ein zweischneidiges Schwert. Auf der einen Seite liegt die Vermutung nahe, dass Phänomene, die verlagsübergreifend in den Titeln auftauchen (wie die schematische Zeichnung eines Iglus) bereits Teil des Diskurses sind, auf der anderen Seite greift diese Interpretation natürlich etwas zu kurz. Entscheidend sind ja nicht nur, welche inhaltlichen Aspekte wiederholt und welches Wissen damit reproduziert wird, sondern auch die Frage, welche inhaltsunabhängigen Strukturen darunter verborgen liegen (wie der koloniale Blick auf Inuit, Tuareg und Pygmäen).

Die Diskursdokumente wurden durchnummeriert. Zitiert werden sie unter Angabe des Buches durch einen Großbuchstaben und der Nummer des Diskursdokuments. Eine Liste mit Beschreibungen befindet sich im Anhang.

Beispiel:

T13 bezeichnet das Diskursdokument Nummer 13 des Buches Terra aus dem Klett Verlag. Es handelt sich um die Arbeitsaufträge 1-5 auf Seite 129, wie der Aufstellung im Anhang zu entnehmen ist.

Zur Unterscheidung von Zitaten aus der wissenschaftlichen Literatur, zur einfacheren Identifikation im Fliesstext und damit die Gegenüberstellung von expliziter Aussage der Schulbücher und versteckter Semantik deutlich und schon am Schriftbild zu erkennen ist, sind Zitate aus den Diskursdokumenten kursiv und ohne Anführungszeichen gesetzt.

## 2.2. Methodik

Die Diskursanalyse ist keine festgeschriebene Methode – und war von Foucault auch nie so konzipiert –, sondern ist eher als eine „Werkzeugkiste“ zu verstehen, d.h. die Methodik für ein konkretes Forschungsinteresse entwickelt sich immer anhand der Fragestellung und des Datenmaterials.

„Das zieht allerdings den Umstand nach sich, dass jede von FOUCAULT inspirierte Diskursanalyse immer wieder neu vor der Problematik steht, einen methodischen Apparat für die Analyse entwerfen zu müssen“ (KLEMM 2004: 8).

Es ist sogar ratsam, diesen Apparat im Zuge der Analyse selbst immer wieder anzupassen. Aufgrund einiger Ähnlichkeiten lehnt sich diese Untersuchung an die *thematische Diskursanalyse* (TDA) von Thomas Höhne aus dem Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse an. Ähnlich sind sich das Vorhaben hier und HÖHNES Forschung in folgenden Punkten: 1. Schulbücher bilden den gewählten Korpus. 2. Es werden diskursive Strukturen gesucht, die Gruppen unter kulturellen Aspekten homogenisieren und nach außen voneinander abgrenzen.

Die TDA nach Höhne stellt ein Untersuchungskonzept dar, dass anhand des Migrantendiskurses in Schulbüchern entwickelt und erprobt wurde. Dabei ist die Untersuchung eines Dokuments auf „mögliche konstitutive semantische Elemente und Verknüpfungen“ (HÖHNE 2003: 397) der erste Arbeitsschritt, dem ein Vergleich mit anderen Dokumenten des Korpus nachfolgt. Dieser erste Untersuchungsabschnitt wird in die folgenden Etappen gegliedert:

### *Fragestellung und Datenbasis*

Die Entwicklung der Fragestellung entlang der Möglichkeiten und Zielsetzungen der TDA selbst stellt den Auftakt dar:

„Zum Korpus, d.h. der Menge der zu untersuchenden Dokumente, gelangt man im ersten Schritt über die Bestimmung der Diskursform (Schulbuch) und die Erstellung eines semantischen Feldes als eine Art idealtypischer, thematischer Diskurs (z.B. Migrantendiskurs)“ (HÖHNE 2003: 398).

Das semantische Feld dient der Selektion einzelner Dokumente, wie z.B. Texte, Bilder, Karten, Überschriften und Unterüberschriften etc. Inhalts- und Stichwortverzeichnisse können gerade in Schulbüchern eine große Hilfe dabei sein (vgl. HÖHNE 2003: 399).

Übertragen würde das semantische Feld dieser Arbeit also Begriffe wie „kulturelle Vielfalt“, „Kultur(en)“, „Kulturerdteile“ und andere Darstellungen von verräumlichter Kultur



sowie alle Hinweise auf Differenzbildung zur Abgrenzung unter kulturellen Aspekten enthalten.

Der nächste Schritt ist die Identifikation der Diskursdokumente, also all jener Texte (Lese-  
texte, Aufgaben, Überschriften, Bildunterschriften etc.), Bilder und Karten, die in der Ana-  
lyse berücksichtigt werden sollen. Zu diesem Zweck werden vor allem die Inhaltsverzeich-  
nisse und Glossare aller vier Schulbücher kritisch durchgesehen und miteinander vergli-  
chen. So können Hypothesen darüber gewonnen werden, welche Seiten Diskursfragmente  
enthalten, die später überprüft werden.

„Im Falle der Diskursform Schulbuch kann die diskursformeigene Strukturierung (Inhalts- und  
Stichwortverzeichnis) zur Korpus- und Dokumentenidentifizierung genutzt werden“ (HÖHNE  
2003: 399).

### ***Ersteindrucksanalyse***

Zu den Auflagen für die Zulassung als Lehrmittel in Rheinland-Pfalz gehört auch die An-  
bindung an den Lehrplan. Daher verwundert es nicht, so viele Parallelen in den Schulbü-  
chern festzustellen. Die Auswahl der Inhalte und der Darstellungsweisen scheint Traditio-  
nen zu folgen, die sich nur durch eine historische Analyse mehrerer Ausgaben eines Bu-  
ches freilegen lassen. Darüber hinaus lassen sich diesbezüglich Konventionen ausmachen,  
die verlagsübergreifend eingehalten werden. In allen vier Büchern wird beispielsweise die  
Amundsen/Scott Expedition vorgestellt, eine Forderung danach im Lehrplan gibt es nicht  
(vgl.: <http://erdkunde.bildung-rp.de/sek1/lehrplan/5klasse.html>).

Eine ausführliche Textanalyse der Inhaltsverzeichnisse legt offen, mit welchem Gestus die  
Welt außerhalb der BRD vorgestellt wird. Dabei werden Aussageereignisse herausgestellt,  
die bereits als Manifestationen des Diskurses, als Hinweise auf die Weltanschauung der  
Bücher verstanden werden können. So lassen sich nicht nur Tendenzen feststellen, sondern  
auch Strukturen, nach denen die weitere Analyse suchen kann.

### ***Diskursformanalyse***

Ist der Korpus definiert, wird der mediale Rahmen erfasst. Dabei wird die Position der Do-  
kumente (auch der Platz eines Bildes auf einer Schulbuchseite) bestimmt, die „Markanz“  
(HÖHNE 2003: 399) - also Typographie, Größe und Farbe der Dokumente - beschrieben  
und eine Raumanalyse durchgeführt (HÖHNE führt hier den prozentualen Raum auf, den  
ein Thema einnimmt, vgl. 399). Da von einem bestimmten Standard ausgegangen werden  
kann, etwa dass Überschriften auffälliger gestaltet oder Aufgaben in Blöcken am

Abschnittsende zu finden sind, wird die Markanz nur einbezogen, wenn dadurch diskursive Strukturen betont werden. Auch die Ergebnisse der Raumanalyse werden nur an solchen Stellen aufgeführt, an denen subtile Rekonstruktionen des Diskurses nachgewiesen werden können.

### ***Intradiskursive Relationen***

Auf der Ebene des „Diskursfadens“ (HÖHNE 2003: 395) werden alle Verbindungen untersucht, d.h. daraufhin betrachtet, welche Elemente des vorliegenden Diskurses miteinander verknüpft sind und sich daher gegenseitig verstärken, re-produzieren und aufeinander rekurrieren. Höhne bietet dazu verschiedene Praktiken an.

Im ersten Schritt geht es darum, Monosemierungsprozesse zu finden. Darunter sind Anordnungen von Texten oder Bildern zu verstehen, die in ihrer Kombination Vereindeutigungen, gleichzeitig aber auch Möglichkeiten zur Anknüpfung schaffen (vgl. HÖHNE 2003: 418). Dazu werden „Sequenzen delinearisiert, um mögliche Kontexte, Verweise und Anschlüsse an das Rezipientenvorwissen sichtbar zu machen“ (HÖHNE 2003: 399) indem die zusammenhängenden Sequenzen durch „strukturalistische Operationen“ (umstellen, austauschen, weglassen oder hinzufügen) identifiziert werden.

#### 1. Beispiel: (D3)

Die kapiteleinleitende Doppelseite 98f zeigt drei große querformatige Bilder und die Überschrift *In anderen Teilen der Erde*. Das obere Bild zeigt Eisschollen, das mittlere eine Straße durch eine Wüste, das untere einen Menschen indianischer Abstammung mit Lendenschurz, Pfeil und Bogen im Wald.

Um aufzuzeigen, welche Vereindeutigungen die Kombination aus Text und Bildmaterial erzeugt, werden die Sequenzen delinealisiert:

Durch eine einfache Probe ist feststellbar, dass *In der Erde* (sinngemäß auch auf der Erde) wenig Bedeutung trägt, die Worte *anderen Teile* dagegen wichtig sind, denn ein Weglassen dieser Sequenz stellt das Kapitel innerhalb des Buches in Frage (Es ist ein Erdkundebuch, in dem alle Kapitel von der Erde handeln). Die *anderen Teile* werden verknüpft mit der Darstellung zweier Landschaften, die außerhalb der Erfahrungswelt der Lernenden liegen. Das erwähnte „Anders sein“ dieser Erdteile wird im dritten Bild auf den dort abgebildeten Menschen übertragen. Natürlich könnte die Aufnahme den in diesem Kapitel behandelten Regenwald zeigen, das Bildmaterial gibt eine solche Bestimmung aber nicht her. Der Grund des „anders sein“ muss also der Mensch sein, oder umgekehrt: da der Mensch „an-

ders ist“ repräsentiert auch das dritte Bild einen *anderen Teil der Erde*. Durch die Anordnung von Text und Bild werden hier also die Merkmale<sup>5</sup> /anders/ und /exotisch/ von der Landschaft auf den Menschen übertragen. Dieser Monosemierungsprozess ermöglicht also die Schlussfolgerung, dass Menschen indianischer Abstammung „anders“ sind und zu anderen Teilen der Erde gehören.

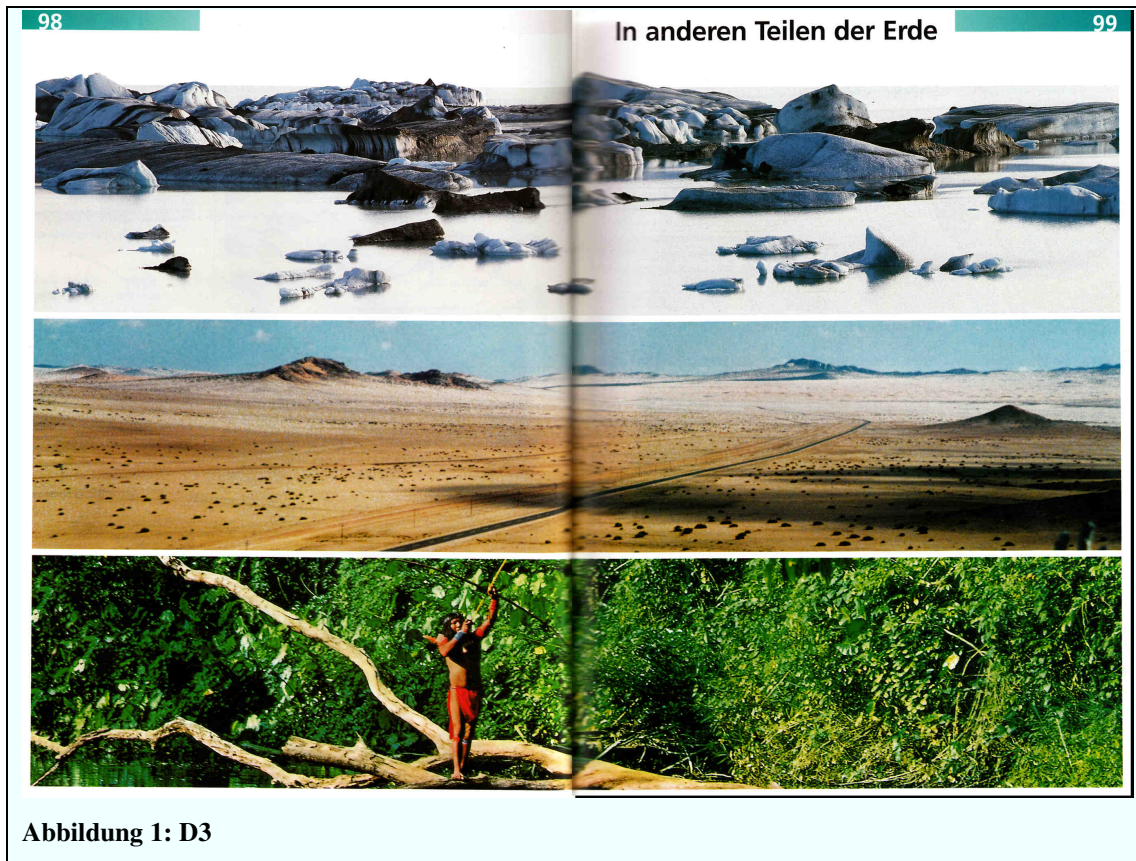


Abbildung 1: D3

Die so erkannten intradiskursiven Relationen werden unter Berücksichtigung des Konzeptes der Kohäsion untersucht.

„Kohäsion bezieht sich auf die „grammatischen, lexikalischen, phonologisch-phonetischen und orthographischen“ Mittel (Lewandowski 1994: 548), um die Zusammenhänge auf der Textoberfläche zu erzeugen“ (HÖHNE 2003: 399).

Es erfolgt also die Suche nach variierten, identischen oder partiellen Wiederholungen einzelner Wörter, Glieder, Ellipsen oder ganzer Aussagen (z.B. Synonyme, Paraphrasen), welche die diskursiven Strukturen textimmanent reproduzieren.

Die Bestimmung der *Origo-Punkte* (vgl. HÖHNE 2003: 418) hilft, weitere Strukturmerkmale und textimmanente Verweise der Diskurse zu definieren. Origo-Punkte bezeichnen ei-

<sup>5</sup> Der Schrägstrich (/) markiert im Folgenden ein semantisches Merkmal, dass verschiedene Lexeme verbindet und steht davor und dahinter. Findet eine Benennung mehrerer Kategorien statt stehen Schrägstriche vor dem ersten und hinter dem letzten Wort, Aufzählungen werden durch Komma getrennt.

nen spezifischen Beobachtungsstandpunkt, aus dessen Perspektive Rezipienten den thematischen Gegenstand wahrnehmen. Bestimmt wird die Position nach drei Achsen: der räumlichen, zeitlichen und aktanziellen Matrix. So könnte für einen Schulbuchtext über die Inuit folgender Origo-Punkt herausgelesen werden: Das Leben der Inuit (thematischer Gegenstand) wird aus heutiger, europäischer Perspektive betrachtet (zeitliche und räumliche Matrix) und enthält die Aktantenrelation */Mitteleuropäer, wir/ – /Inuit, die anderen/*. Daraus wird ersichtlich, dass die Betrachtung aus einem bestimmten Blickwinkel heraus geschieht und damit einige Aspekte (z.B. Selbstwahrnehmung der Inuit, Lebensweise anderer Menschen im Polarkreis, europäisches „Vorwissen“ über Polarregion, technische, finanzielle und politische Möglichkeiten eines Mitteleuropäers...) ausgeblendet werden.

### ***Interdiskursive Relationen***

Nachdem die Bezüge innerhalb eines Diskurses erörtert worden sind können die Beziehungen nach außen, die interdiskursiven Relationen, geklärt werden. Das ist eine Analyse, deren „Ziel [...] es [ist], die Dichte des vorausgesetzten Wissens, der Prämissen, Implikationen usw. auf mehreren Ebenen zu erfassen.“ (HÖHNE 2003: 400). Dazu bietet HÖHNE (2003: 398) folgende Untersuchungsobjekte an:

- Kohärenz (Präsuppositionen, Argumentationsanalyse, Isotopien)
- Mythische Strukturen (Denotation, Konnotation)
- Topoi (Themenkomplexe)
- Tropen (Metaphern, Metonymien, Synekdochen)

Tatsächlich handelt es sich hier nicht um verschiedene Instrumente, sondern um Konzepte, die miteinander korrelieren, einander ergänzen und bedingen. Die *Kohärenz*, gedacht als Anschluss an die *Kohäsion*, umfasst alle die Teile einer Aussage, die nicht explizit auftreten, sondern durch den Rezipienten ergänzt werden. Dazu sind zwei komplementäre Prämissen notwendig: Die elliptische Struktur der Diskurse und die Kontinuität der semantischen Netze, die unser Wissen strukturieren. Das bedeutet, der Leser ergänzt aus seinem Wissensbestand, was der Text an freien Stellen lässt. Um diese Ergänzungen von Seiten des Rezipienten zu identifizieren bietet es sich an, den Text unter Berücksichtigung von *Präsuppositionen*, *Argumentationsanalyse* und *Isotopien* zu betrachten. *Isotopien* sind Achsen semantischer Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen *Lexemen*, sozusagen der semantische rote Faden, der aufeinander folgende Wörter verbindet. Differenzen, die der Rezipient aufgrund der elliptischen Struktur der Diskurse selbst hinzufügt, die also nur implizit wirken, können dann von den *Isotopien* leicht abgegrenzt werden und heißen *Prä-*

*suppositionen*. MEIBAUER (1999: 44) definiert: „Die Voraussetzungen, die ein Sprecher im Gespräch macht, nennt man Präsuppositionen.“

## 2. Beispiel: (S12)

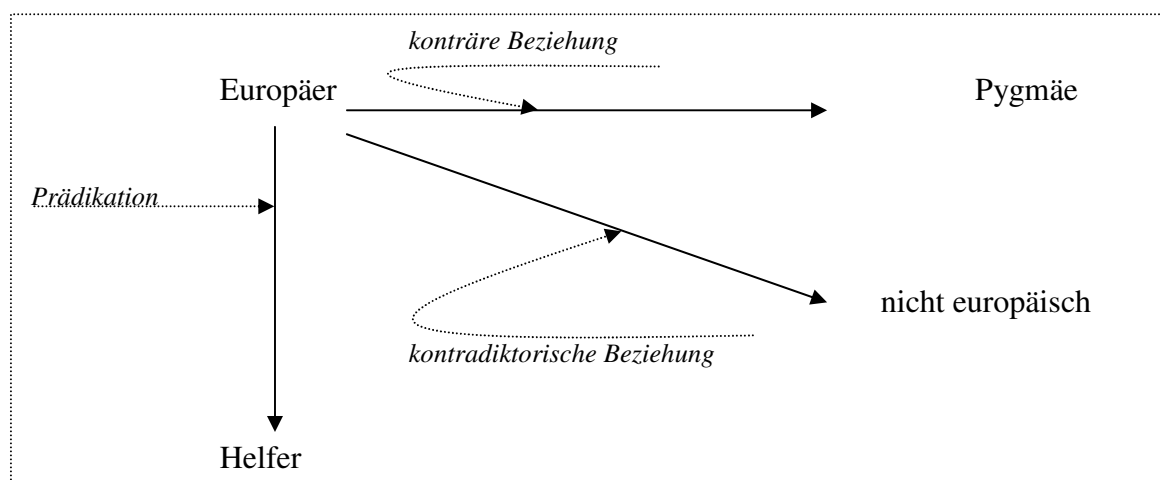
Bildunterschrift: „132.5: Europäischer Helfer und Pygmäe“

Die Äquivalenz der Abschnitte „Europäischer Helfer“ und „Pygmäe“ wird durch das semantische Merkmal /menschlich/ gebildet, der Unterschied durch die Differenz /europäisch/ - /nicht europäisch/ bzw. /Pygmäe/, kurz /Nationalität/.

Die nicht-explizite Unterscheidung (*Präsupposition*) /Helfer/ - /Hilfsbedürftiger/ wird mit dem nationalen Merkmal verknüpft und bewirkt die *Konnotation* /hilfsbedürftig/ von /Pygmäe/.

*Konnotation* bezeichnet im Gegensatz zu *Denotation* (Primärbezug eines Zeichens) die Bedeutung, die ein Zeichen erst durch spezifische semantische Relationen erhält, also einen „allgemeinen, sozial und kulturell festgelegten Bedeutungsaspekt“ (MEIBAUER et. al. 2007: 352). HÖHNE (2003: 402) spricht dabei von mythischen Strukturen, die dadurch geschaffen werden, dass die konnotative Bedeutung eines Zusammenhangs (Symbols, Begriffes, Metapher...) präsent bleibt.

Streng genommen geht der Vorgang der Konnotation immer auch einher mit der *Prädikation*. Die Differenzbildung mittels *Prädikation* lässt sich einfach anhand eines Schemas erklären.



(vgl. HÖHNE 2003: 403)

Dieser Abbildung ist zu entnehmen, dass zwischen /Europäer/ und /Pygmäe/ eine konträre Beziehung aufgrund der Isotopie /Nationalität/ besteht, denn diese macht eine Kontrarität erst möglich, während die Isotopie /menschlich/ beide Lexeme verbindet. In der Diagona-

len steht die „absolute Differenz (=Dichotomie)“ (HÖHNE 2003: 402) oder *kontradiktorische Beziehung*, eine Negation des Ausgangsbegriffs. Das Merkmal /Nationalität/ bzw. /europäisch/ /Pygmäe/, kann also sowohl in der konträren, als auch in der kontradiktorischen Position stehen. Nimmt man die im Diskursdokument auftretenden Prädikationen dazu (hier: Helfer, bzw. hilfsbedürftig), ergibt sich eine Zusammenstellung von Differenzen und Prädikationen, die HÖHNE (2003: 403) als Strickleiter bezeichnet. Exemplarisch sei hier eine solche Strickleiter für das Diskursdokument S3, ein Inhaltsverzeichnis, wiedergegeben:

### 3. Beispiel (S3):

Zwei Überschriften aus dem Inhaltsverzeichnis:

„Leben in extremen Räumen“

„Wir in Europa“

Die Isotopie liegt im Merkmal /menschlich/, erhält jedoch die oben genannte Konnotation.

Mitteleuropa	Extreme Räume
<i>(Nicht extrem, ‚normal‘)</i>	<i>(nicht europäisch)</i>
<b>Prädikationen</b> (Zitate aus dem Inhaltsverzeichnis S3, Präsuppositionen sind kursiv gesetzt)	
Leben und wirtschaften	<i>Leben ohne wirtschaften, Armut, Existenzbedrohung</i>
<i>Fortschritt</i>	Zwischen Tradition und Fortschritt
<i>Landschaft mit Zukunft</i>	Tropischer Regenwald ohne Zukunft?
<i>Menschen mit Zukunft</i>	Nomaden – Wanderer ohne Zukunft?
<i>Überall fruchtbar</i>	Oasen – Inseln im Meer der Wüste
Wir	<i>Die Anderen</i>
Reich gegliedert	<i>homogen</i>
Vielfalt in Europa	<i>Homogene Räume außerhalb</i>
Fotos: durchweg positive Bewertung	<i>Negativ?</i>
<i>Menschen fortschrittlich</i>	Menschen rückständig

<i>Menschen blicken in die Zukunft</i>	Menschen perspektivlos
Bildbetrachtung	
Fotos: normal, Technik, Infrastruktur, zivilisiert	Fotos: exotisch, primitiv

Die Präsuppositionen lassen sich auch mit Hilfe der Argumentationsanalyse gewinnen, einer Untersuchungsart, die die Verbindung zweier behaupteter Aussagen durch eine Schlussregel offen legt. Diese Schlussregel ist meist implizit.

#### 4. Beispiel (S8):

In S8 stehen folgenden Aussagen:

Inuit – zwischen Tradition und Fortschritt.

Es gibt Inuit, die mit dem modernen Leben nicht zurechtkommen.

Daraus lässt sich die die Schlussregel ableiten, dass Inuit ihre Lebensweise verändern müssen und einige daran scheitern und unweigerlich Probleme bekommen werden.

Der Vergleich der Inhaltsverzeichnisse zeigt schon, dass bestimmte Themen in allen Schulbüchern auftauchen, es lässt sich sogar sagen, dass innerhalb des inhaltlichen Rahmens bestimmte Themenkomplexe wiederholt werden. So spielt in fast allen Büchern der Wandel der Lebensweise bei den Tuareg und den Inuit eine Rolle. Neben diesen Topoi (HÖHNE 2003: 398) sind auch rhetorische Figuren wie Metaphern, Metonymien und Synekdochen zu untersuchen, da gerade unhinterfragt reproduzierte Bilder große Wirkmächtigkeit haben. Dies ist ähnlich einer Textanalyse, aber

„ÅKERSTRØM ANDERSEN (2003) oder ANGERMÜLLER (2001) betonen [...], dass die Diskursanalyse gerade keine reine Textanalyse sei – bei der es beispielsweise in einer hermeneutischen Perspektive um die Rekonstruktion des Sinns gehe. Etablierte Textanalyse-Verfahren müssen daher kritisch auf ihre Eignung für diskursanalytische Arbeiten geprüft und ggf. entsprechend modifiziert und eingesetzt werden (Hinweise dazu bspw. bei MAINGUE-NAU 1997)“ (KLEMM 2004: 44).

#### **Bildanalyse**

Ebenso wie Texte können auch Bilder (Fotos, Luftbilder, Zeichnungen...) und Karten (vgl. Schneider o.J.) Teil eines Diskurses sein. Die

„Bild-Diskurs-Analyse macht sich in sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektive diskurstheoretische Konzepte für die Analyse von Bildern zunutze und fokussiert auf die Ordnung von Bild-Diskursen“ (MAASEN/ MEYERHÄUSER/ RENGGLI 2006: 7).

Gerade die verräumlichte Darstellung von Kultur(en) kommt sehr häufig vor (vgl. HUNTINGTON 2006: 24ff; NEWIG 1986: 262f). MEYERHÄUSER weist dazu auf folgendes hin:

„Bilder als Bestandteile von Diskursen, oder besser: von Dispositiven besitzen im vorliegenden Theoriezusammenhang allerdings keinen dokumentarischen Repräsentationswert oder Abbildcharakter, der den unverstellten Blick auf die Gesellschaft oder die Realität, wie sie scheinbar wirklich sind, gewährt. Viel eher besitzen Bilder jenen diskursiven Status, wodurch sie an der Konstitution ihrer jeweiligen Gegenstände beteiligt sind, indem sie diskursstrategisch als evidente Prachtstücke genutzt werden“ (MEYERHÄUSER 2006: 83).

Auch Karten sind aus konstruktivistischer Perspektive in diesem Sinne zu interpretieren, so schreibt Ute SCHNEIDER (o.J.: 9):

„Sie bilden die Realität nicht so ab, wie wir sie wahrnehmen, sondern nach bestimmten technischen und anderen Kriterien. Dabei fließen die zeitgenössischen Vorstellungen der Produzenten ebenso ein, wie umgekehrt die Karten unsere Vorstellungen von der Welt prägen.“

Auch wenn in der Diskursanalyse meist sprachliche Quellen untersucht werden (vgl. RENGGLI 2006: 184), kann daraus nicht geschlossen werden, dass Bildmaterial nicht ebenso geeignet und der FOUCAULT'sche Ansatz nicht genügend Hintergrund für eine Untersuchung bieten würde.

„Damit wird auch eine Bevorzugung sprachlicher Äußerungen für entsprechende Diskursanalysen hinfällig – sprachliche und visuelle Bilder beteiligen sich gemeinsam an der Konstruktion und Wahrnehmung von Subjekten und Gesellschaft“ (MAASEN/ MEYERHÄUSER/ RENGGLI 2006: 14).

Dadurch sind einige Methoden der Textanalyse auf die Bildanalyse übertragbar, denn „die Überzeugungskraft der geopolitischen Bildersprache beruht auf einer unerkannten und unreflektierten Textualität.“ (Ó TUATHAIL 2001: 25). Folglich wird auch hier überprüft, welche expliziten und impliziten Verknüpfungen es gibt, ob die Unterscheidung zwischen Isotopien und Präsuppositionen versteckte Prädikationsstrickleitern enthüllt und ob die tatsächliche Bildsemantik einen Blickwinkel verrät, der als Origo-Punkt in eine zeitliche, räumliche und aktanzielle Matrix eingeordnet werden kann.

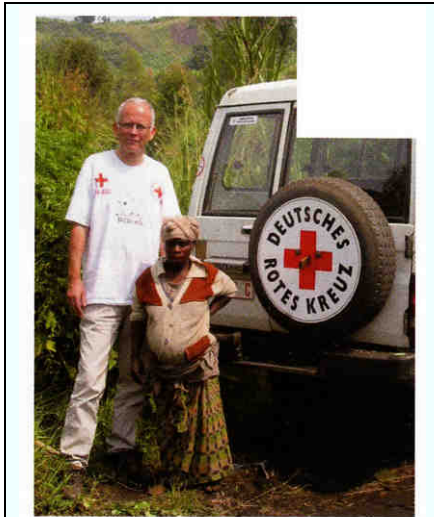
### 5. Beispiel (S12):

Das Bild 132.5 trägt die Bildunterschrift „Europäischer Helfer und Pygmäe“ und zeigt einen Mitteleuropäer mit weißem Haar, heller Kleidung mit Symbolen des Roten Kreuzes und eine dunkelhäutige Person, die Hemd, Rock und Kopftuch trägt vor einem Jeep des Roten Kreuzes.

Der rechte Teil des Bildes wird komplett vom Jeep ausgefüllt, der linke Teil wird dominiert durch den Europäer, da er sowohl den meisten Platz einnimmt, als auch durch die



helle Kleidung auffällt. Der Pygmäe steht ohne Verankerung im Bild vor diesem Hintergrund und wirkt daher losgelöst. Die optische Bildachse liegt etwa auf Schulterhöhe des Europäers, womit der Pygmäe, der ohnehin nur in der unteren Bildhälfte zu sehen ist, leicht von oben gezeigt wird.



132.5: Europäischer Helfer und Pygmäe

**Abbildung 2: S11**

Der Origo-Punkt kann demnach als moderne europäische Perspektive ausgemacht werden, da Symbole dieser Gesellschaft (Jeep, Hilfsorganisationen, Christentum) präsent sind (räumliche und zeitliche Matrix) und als Aktanten nur zwei Personen in Frage kommen, von den beiden Personen ist der Europäer deutlich präsenter und strahlt durch die Haltung (Stand- und Spielbein, eine Hand ist zu sehen) mehr Souveränität und Handlungsmöglichkeiten aus als der Pygmäe, der weit weniger lässig, eher verkrampft dort steht und die Hände in den Rücken gestützt hält.

Semantisch ist der Rot-Kreuzer mit Technik (Jeep), Bildung (Brille) und Moral (karitative Tätigkeit) verknüpft, der Pygmäe mit Armut (schmutzige Kleidung) und Gebrechen (Armhaltung). Durch strukturalistische Operationen (Weglassen) lässt sich herausfinden, dass es eine konnotierende Präsupposition gibt: Im Gegensatz zum Europäer ist der Pygmäe barfuss. Damit wird der Aspekt der Armut erneut aufgegriffen und der Vergleich unter dem Merkmal /Aktivität/ (Verbergen/Zeigen der Hände) auch eine konträre Beziehung unter dem Merkmal /Mobilität/ aufgebaut. Die so geschaffene Macht-Asymmetrie reproduziert den kolonialen Blick.

RENGGLI geht davon aus, dass die diskursanalytische Bildbetrachtung gekennzeichnet ist durch die „Einzigartigkeit des Erscheinens eines Ereignisses und damit danach [fragt], was das Ereignis und kein anderes an seiner Stelle möglich gemacht hat“ (RENGGLI 2007: 13). In diesem Sinne beruht die Auswahl der Motive auf Hervorhebungen des Diskurses, ist selbst also diskursive Struktur oder wie MEYERHÄUSER (2006: 79) sagt:

„Diskurse befinden demnach darüber, wer was zu welchem Zeitpunkt an welchem gesellschaftlichen Ort aussagen kann und wer was wo und wann *nicht* aussagen kann. Diskurse verteilen dementsprechend legitime und illegitime Sprecherpositionen, indem sie Redemöglichkeiten verknappen.“

### 3. Themenfindung und exemplarische Analysen

Wie erwähnt soll zunächst eine Betrachtung der Inhaltsverzeichnisse und Glossare klären, welche Themen schulbuchübergreifend in das semantische Feld dieser Untersuchung passen und welche gebündelten Aussagen den Verdacht nahe legen als diskursive Struktur auch den Rest der Diskursdokumente zu kennzeichnen. Infolgedessen werden knappe Hypothesen über Merkmale dieser Dispositive gebildet, die dann in der ausführlicheren Analyse ausgewählter Bereiche der Bücher überprüft werden.

#### 3.1. *Inhaltsverzeichnisse*

Die Abbildungen zu den Inhaltsverzeichnissen befinden sich im Anhang, um die Lesefreundlichkeit zu erhöhen.

##### 3.1.1. **Diercke**

Das dreiseitige Inhaltsverzeichnis im Diercke-Band (D1) zeigt acht Kapitel mit den dazugehörigen Unterkapiteln. Beginnend mit einer Länderkunde Deutschlands von Norden nach Süden steht an fünfter Stelle das Kapitel *In anderen Teilen der Erde*. Darauf folgen zwei Abschnitte zu den Wirtschaftssektoren und ein abschließendes Kapitel mit dem Titel *In Europa – Bei unseren Nachbarn*.

Die genannten Überschriften deuten darauf hin, dass Differenzen aufgebaut werden. Delinearisiert man die Formulierung *in anderen Teilen*, so bedeutet sie „anders sein als etwas Normales“ und impliziert damit die einfachste Form der Differenz- und Dichotomiebildung.

Die *anderen Teile* werden in den Unterkapiteln genannt: es geht um Klimazonen und die Beispiele sind der tropische Regenwald, die Wüste Sahara, Arktis und Antarktis. Von Menschen oder Kulturen wird im Inhaltsverzeichnis nicht explizit gesprochen.

Die Kohäsion drückt sich auf dieser Oberfläche darin aus, dass die Isotopien in dem Merkmal /Erdräumliche Gliederung/ bestehen (im Norddeutschen Tiefland, in den Mittelgebirgen, im Hochgebirge, in anderen Teilen der Erde, in Europa) und die Präsupposition durch die implizite Gegenüberstellung /Deutschland/ - /anders/ zum Ausdruck kommt (konträre Beziehung). Eine Annahme, dass auch der Gegensatz /Deutschland/ - /Europa/ hier anzuführen ist kann angesichts des reflexiven Bezuges des Possessivpronomens bei *In Europa – bei unseren Nachbarn* verworfen werden. Deutschland steht als ein Bestandteil auf derselben Seite wie Europa. Anders als die Überschrift des Europakapitels vermuten

lässt, widmen sich die Unterkapitel hier den Ländern, nicht aber deren Einwohnern. Durch diese Personifikation (Nachbar Frankreich, Nachbar Großbritannien, Nachbar Polen) wird den Staaten ein wesenhafter Zug verliehen. Man kann hier von der Prädikation /Europa/ = /menschlich/ sprechen, sie inkludiert auch /Deutschland/ = /menschlich/.

Wenn /Europa/ - /andere Teile der Erde/ die konträre und /Europa/ - /nicht Europa/ die kontradiktorische Beziehung ist kann man aufgrund der Austauschbarkeit innerhalb einer Prädikationskette die Folgerung /nicht europäisch/ = /nicht menschlich/ ziehen.

### 3.1.2. Terra Klett

Das Inhaltsverzeichnis des Terra-Bandes (T1) umfasst zwei Doppelseiten und ist äußerst großzügig, d.h. mit viel unbeschriebener Fläche auf den Seiten gestaltet. Im Gegensatz zu anderen Büchern sind die Kapitel durchnummeriert (1-15), auf jeder Seite des Inhaltsverzeichnisses vier, auf der letzten Seite drei Kapitel und deren Unterkapitel aufgeführt. Kapitel 1 und 2 befassen sich mit Orientierung, Kapitel 3, 4 und 5 geben einen Überblick über Deutschland in Nord-Südrichtung. Im sechsten Kapitel wird die Landwirtschaft thematisiert. Im Fokus dieser Analyse sollen die folgenden Kapitel stehen: *7 Im tropischen Regenwald*; *8 Leben in der Wüste*; *9 Leben in Schnee und Eis*; *10 Vom Nordpol bis zum Äquator*.

Parallel zu Kapitel 6 wird dieser Themenblock durch einen Abschnitt über Rohstoffe, Bergbau und Industrie flankiert, es folgen Kapitel 12 und 13, die an Daseinsgrundfunktionen orientiert sind. Das letzte inhaltliche Kapitel ist dem Tourismus gewidmet, abgeschlossen durch Kapitel 15, dem Anhang. Oberhalb jedes Kapitels befindet sich eine kleine Zeichnung, die eine illustrierte Erdoberfläche mit kapiteltypischen Elementen darstellt.

Betrachtet man den Teil über den tropischen Regenwald, fällt auf, dass schon im Zentrum der Illustration verbrannte Bäume zu finden sind, eine Vorwegnahme der thematisierten Brandrodung als typisierendes Element.

Die Unterüberschriften charakterisieren den Regenwald (*heiß und feucht*) und geben Hinweise auf Probleme in diesem Zusammenhang (*Im Tropischen Regenwald (über)leben*). Die abschließende Doppelseite ist mit *Alles Banane?* betitelt, augenscheinlich eine Überschrift zur Plantagenwirtschaft, die jedoch aufgrund der Konnotation dieses Ausspruchs auch auf Missstände hinweisen könnte. Gerade das Fragezeichen verlangt nach einer Klärung, ob hier implizite Kritik an der Wirtschaftsweise oder gar der Region des Regenwaldes geübt wird.

Im darauf folgenden Kapitel wird das *Leben in der Wüste* thematisiert, es stehen also scheinbar humangeographische Begebenheiten im Vordergrund. Die Unterkapitel unterstützen den Eindruck durch die Nennung zentraler Bestimmungspunkte für den Menschen (Wasser, Oasen) und auch die physisch-geographische Einleitung über Wüstenformen ist in Metaphern, die an menschliche Dimensionen anlehnen, betitelt (*Die vielen Gesichter der Wüste*). Die unmittelbar folgenden Kapitel *Ohne Wasser läuft nichts* und *Wanderleben* problematisieren bereits das menschliche Dasein in den Wüstenzonen.

Bemerkenswert ist die Zeichnung zu diesem Kapitel, weil der dargestellte Mensch in weiße Gewänder gekleidet auf ein Kamel zuläuft, dass gerade aus einer Pfütze im Sand trinkt, während er den Kopf nach hinten gedreht, zu einer schwarzen Flüssigkeit schaut, die aus dem Wüstenboden spritzt. Hin- und hergerissen zwischen Wasser und Öl sieht die Figur also in die seinen Händen und damit seiner Handlung entgegen gesetzte Richtung. Damit wendet sich die Figur auch ab von Oase und Kamel, wenn sein Gang auch auf diese zu läuft. Hierdurch wird die Frage aufgeworfen, welches Menschenbild dieses Kapitel vermittelt.

Auch das neunte Kapitel stellt schon in der Überschrift den Menschen in den Mittelpunkt: *Leben in Schnee und Eis*. Die Unterkapitel machen jedoch sehr schnell deutlich, dass das *Leben* hier durchweg negativ konnotiert ist. Während der Titel „*All die Qual – wofür?*“ noch in Anführungszeichen steht und damit eine einzelne Aussage markieren soll, sind die nächsten zwei Seiten unhinterfragt mit *In der kalten Hölle* betitelt. Das Thema *Leben der Inuit* wird spezifiziert durch ein angehängtes – *früher*. Eine Schilderung des heutigen Lebens wird nicht im Inhaltsverzeichnis erwähnt, so dass der Eindruck entsteht, diese Lebensform wäre nicht mehr existent. Die begleitende Illustration zeigt ein großes Schiff, dass auf einen auf einer Eisscholle lebenden, fischenden Menschen zu fährt, in dessen Hintergrund sich ein Iglu befindet. Hier wird das Gegensatzpaar /Schiff, Westen, Technik, Fortschritt, Heute/ – /Inuit, Osten~Norden, Tradition, Rückständigkeit, Vergangenheit, Einsamkeit, Zukunftslosigkeit/ zeichnerisch in Szene gesetzt.

Die Achse semantischer Ähnlichkeiten der Kapitel liegt in der Verknüpfung eines Raumes mit etwas Lebendigem (z.B. *Leben in der Wüste*). Die Präsupposition konnotiert dieses Leben aber in allen drei Fällen negativ. Es heißt (*Über*)*leben im Regenwald*, so dass die Prädikation /gefährlich, lebensbedrohlich/ lauten muss, bzw. *In der kalten Hölle*, woraus ersichtlich wird, dass das *Leben in Eis und Schnee* die explizite Prädikation /Tod, Qual/ oder implizit /Bestrafung/ erhält. Anders wird das *Leben in der Wüste* dargestellt. Hier

steht die Prädikation /*lebendig*/ im Vordergrund, sowohl explizit (*Wanderleben*) als auch durch Personifikation (*Gesichter der Wüste*).

Die Titel *Leben in der Wüste* und *Wanderleben* werden durch das semantische Merkmal /*Bewegung*/ zu Isotopien. Das Unterkapitel *Ohne Wasser läuft nichts* scheint diese durch ihre Negation zunächst auseinander zu reißen. Bezieht man jedoch die nachfolgende Überschrift *Oasen heute* mit ein, so stehen die Lexeme wieder in der Reihenfolge /*Wüste = Ohne Wasser*/ aber /*Leben in der Wüste = Wanderleben*/, denn es gilt /*Oasen = Wasser = Leben*/.

### 3.1.3. Cornelsen

Die Kapitel sind fettgedruckt und rot unterstrichen, darunter befinden sich die Namen der einzelnen Unterkapitel, Exkurse oder didaktisch markierten Abschnitte. Da das Buch nur 160 Seiten umfasst, fällt auch das Inhaltsverzeichnis kürzer aus und wird hier auf einer einzigen Seite platziert.

Neben den Symbolen, die auf die didaktische Funktion einzelner Abschnitte hinweisen und damit die Übersicht eher erschweren als erleichtern, fallen vor allem die durch die Typographie hervorgehobenen Kapitelüberschriften auf. Gemäß der Neueinführung des Faches in Klassenstufe 5 verweist das erste Kapitel *Orientierung* auf eine zentrale Kompetenz der Geographie, macht aber auch deutlich, welche Funktion das Buch für die Rezipienten und das erste Kapitel für die Benutzung des Buches haben soll.

Das zweite Kapitel *In der gemäßigten Zone* lässt vermuten, dass eine klimatische Gliederung dem Buch zugrunde liegt, wenn auch die Unterkapitel bereits verraten, dass hier zwar von einer Klimazone ausgegangen wird, die behandelten Themen aber größtenteils in den Bereich der Agrargeographie fallen. Für die vorliegende Arbeit ist besonders das dritte Kapitel *In den Extremräumen* interessant.

Den Unterkapiteln nach werden im ersten Teil anhand klimatischer Bedingungen bestimmte Gebiete vorgestellt (etwa *Die Trockengebiete*, *Die kalten Gebiete*), im zweiten Teil anhand dreier Exkurse (*Vereintes Königreich*, *Frankreich*, *Italien*) jedoch europäische Länder aufgeführt, die unter klimageographischen Gesichtspunkten eher der gemäßigten Zone (Kapitel 2) zuzuordnen wären.

Die Überschriften der Kapitel und die der Vertiefungsübungen sind parallel formuliert, sodass kein Unterschied zwischen der gemäßigten Zone und den Extremräumen gemacht und weder eine konträre noch eine kontradiktorische Beziehung hergestellt werden kann.

Eine Prädikation ist nur im Falle der durch die Unterkapitel als fruchtbar charakterisierten gemäßigten Zone feststellbar. Für eine Kohäsionsanalyse reicht dieser Befund nicht aus.

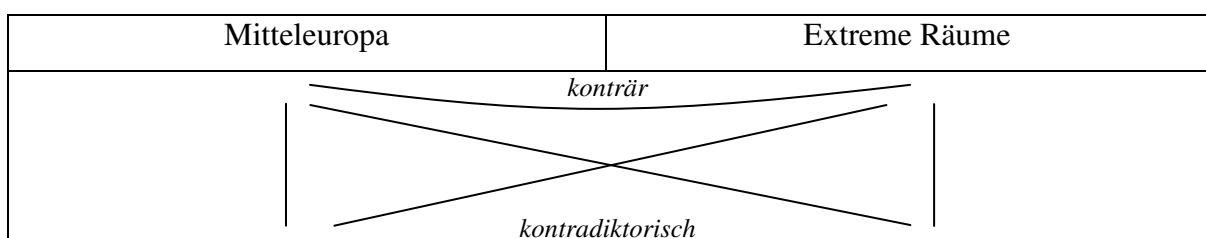
Sollte das erste Kapitel das erklärte Ziel dieses Buches formulieren und zu einer Orientierung sowohl im Schulfach Erdkunde als auch in der Welt als behandelten Gegenstand führen, so kann das Erreichen dieses Vorhabens nach einer ersten Lektüre des Inhaltsverzeichnisses nur hinterfragt werden. Die Darstellung von Kultur(en) wird nicht explizit erwähnt, insgesamt sind außereuropäische Länder aber stark unterrepräsentiert und selbst in dem Kapitel, in dem es vermeintlich um diese gehen könnte, werden stattdessen typische Vertreter Europas vorgestellt.

### 3.1.4. Seydlitz

Unterhalb der Kapitelüberschriften erster Ordnung sind die Bilder, die im Folgenden als Doppelseite das jeweilige Thema einleiten verkleinert abgebildet.

Das erste Kapitel (*Orientierung auf der Erde*) wird durch ein Bild illustriert, das vier Kinder auf einer Wiese zeigt, die sich über eine Karte beugen. Es orientieren sich laut Bild nur ‚deutsche‘ Kinder, die Überschriften der einzelnen Seiten/Doppelseiten verraten, dass *Kinder der Welt* vorgestellt werden sollen, in der konkreten Anordnung scheinen die Kinder auf dem Bild auf die Kinder der Welt zu zeigen. Der Text auf S. 9 (S4) verspricht, dass in diesem Kapitel gelernt wird, sich in *deiner Heimat*<sup>6</sup>, *deinen Nachbarländern*, *in Europa und auf der ganzen Welt* zu orientieren. Explizit werden lediglich allgemeine Grundlagen vermittelt (Karte, Kompass etc) und ein Überblick über RLP und die BRD gegeben - Europa und die Welt bleiben außen vor.

Die Kapitel 2 (*Leben und wirtschaften in Mitteleuropa*) und 3 (*Leben in Extremen Räumen*) bauen eine Differenz zwischen Mitteleuropa und Nicht-Mitteleuropa auf. Das Prädikationsschema dazu wird hier noch einmal wiederholt. Kursive Ergänzungen stellen implizite Gegensätze dar.



<sup>6</sup> Zu „Heimat als Korrespondenzbegriff zu Fremde“ siehe auch: PÖGgeler 2004: 23f.

<i>(Nicht extrem, ‚normal‘)</i>	<i>(nicht europäisch)</i>
Prädikationen (Zitate aus dem Inhaltsverzeichnis S3, Präsuppositionen sind kursiv gesetzt)	
Leben und wirtschaften	<i>Leben ohne wirtschaften, Armut, Existenzbedrohung</i>
<i>Fortschritt</i>	Zwischen Tradition und Fortschritt
<i>Landschaft mit Zukunft</i>	Tropischer Regenwald ohne Zukunft?
<i>Menschen mit Zukunft</i>	Nomaden – Wanderer ohne Zukunft?
<i>Überall fruchtbar</i>	Oasen – Inseln im Meer der Wüste
Wir	<i>Die Anderen</i>
Reich gegliedert	<i>homogen</i>
Vielfalt in Europa	<i>Homogene Räume außerhalb</i>
Fotos: durchweg positive Bewertung	<i>Negativ?</i>
<i>Menschen fortschrittlich</i>	Menschen rückständig
<i>Menschen blicken in die Zukunft</i>	Menschen perspektivlos
Bildbetrachtung	
Fotos: normal, Technik, Infrastruktur, zivilisiert	Fotos: exotisch, primitiv

Bildlich eingeleitet wird das dritte Kapitel mit einer sechsgeteilten Fotokollage mit jeweils einer lang gezogenen Naturaufnahme (Eisberge, Dünen, Flussmäander) und einem querformatigen Bild, das Leben zeigt (Hundeschlitten, drei Vermummte mit vier Kamelen, zwei erwachsene Indianer mit Kind im Regenwald) in jeder der drei Zeilen. Darunter finden sich die Unterüberschriften *Im Reich der Mitternachtssonne, Inuit – zwischen Tradition und Fortschritt, Überleben im tropischen Regenwald, Tropischer Regenwald ohne Zukunft?, Erlebnisberichte, Nomaden – Wanderer ohne Zukunft?* die im obigen Schema zu finden sind.

Die Fotos deuten auf exotische Umgebungen hin und stellen dieser Repräsentation<sup>7</sup> auch immer einen Menschen zur Seite. Im Falle der Eisberge ist es der Fahrer des Hundeschlittens, in der Wüste die Nomaden, im Regenwald (Amazonasgebiet) die Indianer. Allen drei Gruppen von Menschen wird etwas Primitives zugeordnet, sei es das Fortbewegungsmittel,

<sup>7</sup> Im Sinne von WUCHERPFENNIG/ STRÜVER/ BAURIEDL (2003: 72): „Vielmehr bezeichnet Repräsentation den Prozess der kommunikativen Konstruktion von Wirklichkeit, einen Prozess, in dem durch Sprache und andere Zeichensysteme Bedeutungen produziert werden.“

die Kleidung, das Fehlen jeglicher Technik, fester Behausung oder Infrastruktur. Stattdessen wird mittels Hautfarbe, Körperbemalung und nicht zuletzt durch die Verknüpfung mit den Landschaftsaufnahmen exotisiert. Letztendlich ergibt sich die Differenz /Mitteleuropa, normal, zivilisiert/ – /Extremräume, unterentwickelt, anders/.

Die Unterüberschriften legen nahe, dass es sich bei den extremen Räumen um lebensfeindliche Gegenden handelt, in denen Menschen ein entbehrungsreiches, abenteuerliches Leben führen, dessen Zukunft bedroht ist. Die zwei genannten Volksgruppen, die Inuit und die Nomaden, als rückständig und perspektivlos geschildert und dadurch negativ bewertet. Die Inuit werden laut Inhaltsverzeichnis auf zwei von zehn Seiten zu der Polarregion behandelt, die Nomaden explizit auf zwei von zwölf. Im Inhaltsverzeichnis nicht erwähnt werden die Pygmäen und die Bantu, über die im Abschnitt über den tropischen Regenwald berichtet wird. Dabei nimmt jedes Volk eine Seite der insgesamt zwölf Seiten ein. Damit nehmen sie ganz andere Anteile ein, als die Illustrationen vermuten lassen, denn die Fotos der Menschen nehmen auf der Eingangsseite des Themas etwa ein Drittel ein.

Das Kapitel *Wir in Europa* wird angeführt von einem Umriss Europas vor violetterm Hintergrund, ausgefüllt mit Bildern, die als Repräsentationen von Ländern aufgefasst werden können (z.B. Eiffelturm für Frankreich), da sie sich an der Stelle befinden, wo sich der Staat auf einer Europakarte befinden würde und sie ein Klischee zeigen. Dabei fällt auf, dass ausschließlich positiv konnotierte Assoziationen gewählt wurden, wie z.B. berühmte Bauwerke, Urlaubsorte, freundliche Menschen, Naturspektakel (Geysir, Wasserfall) oder solche, deren negativer Eindruck in dieser Zusammenstellung verschwindet (Wachsoldat ist Anzeichen von Gefahr und Touristenattraktion in London, Vulkanausbrüche sind Katastrophen, werden aber touristisch vermarktet). So wird das gesamte Gebiet positiv bewertet.

Auch wenn die erste Doppelseite dieses Kapitels vermeintlich physisch-geographische Inhalte hat (*Europa – ein reich gegliederter Kontinent*) steckt in der Beschreibung *reich gegliedert* doch auch die Assoziation /reich = wohlhabend/, die angesichts der bis dahin gegenübergestellten Positionen /Wirtschaftsraum Europa/ und /Überlebenskampf in den Extremräumen/, nur wieder das zivilisatorische und wirtschaftliche Niveau Europas betont. Die nächsten drei Überschriften (*Die Staaten Europas, Vielfalt in Europa, Europa wächst zusammen*) bilden eine paradoxe Klimax auf zwei Ebenen. Zum einen wird der Eindruck erweckt, von der großen Anzahl europäischer Staaten bis hin zum Gedanken des vereinten Europas würden Verwaltungseinheiten zusammengelegt, also deren Anzahl reduziert, zum anderen wird mit dem eingeschobenen Schlagwort *Vielfalt* der Blick auch auf andere Phä-



nomene gelenkt. Wenn die Strukturen, die vielfältig sind, auch nicht konkret benannt werden, so lässt sich doch vermuten, dass es in irgendeiner Form um Kultur geht. Damit zeichnet besagte Klimax den Prozess der Homogenisierung nach, indem parallel zu der Reduzierung politischer Systeme auch die implizit erwähnten kulturellen Ausdrucksformen weniger werden und in einer gemeinsamen europäischen Kultur aufgehen.

Im Inhaltsverzeichnis aufgeführt wird auch ein Abschnitt *Geo-Praxis: Wir stellen ein europäisches Land vor*, in dem den Schülern Arbeitsmethoden nähergebracht werden sollen. Da schon die Kapitelüberschrift *Wir in Europa* das eigene Subjekt in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückt und auch die hier aufgeführten Arbeitsmethoden von einem *Wir* ausgehen, muss die Frage gestellt werden, ob es nicht heißen müsste ‚wir stellen **uns** ein europäisches Land vor‘, sodass noch deutlicher hervortritt, dass die geographische Imagination unser Wissen über andere Länder bildet.

Die Darstellung Europas nimmt den größten Teil des Schulbuches in Anspruch, lediglich im ersten Teil des ersten Kapitels (*Orientierung auf der Erde*) und im dritten Kapitel (*Leben in extremen Räumen*) bleibt der offensichtliche lokale Bezug zu Europa aus. Das entspricht 58 von 220 Schulbuchseiten, also etwa einem Viertel.

### **3.1.5. Zwischenergebnis**

Aus der Analyse der Inhaltsverzeichnisse ist klar geworden, dass in allen hier untersuchten Erdkundebüchern Subjektpositionen erzeugt und reproduziert werden. Um den Lernenden eine einfache Identifikation zu ermöglichen, wird von einem „Wir“ als gefühlte Gemeinschaft ausgegangen (*Wir entdecken die Welt*, D2; *Unsere Erde*, T1, auch C1). Die Bücher konstituieren einen Leser, dessen Lebensumfeld modern, zukunftsfähig und bürgerlich ist. Die Konnotationen sind durchweg positiv. Zum genauen Gegenteil werden andere Lebensweisen konstruiert, die rückständig, entbehrungsreich und ohne Zukunft sind (S3). Die Gesellschaften, die diesen Lebensmustern folgen, werden vielfach in Frage gestellt und es wird eine natürliche Weiterentwicklung hin zu westlichem Lebensstil antizipiert. Da die Unterentwicklung in engem Zusammenhang mit der naturräumlichen Ausstattung der Verbreitungsgebiete dieser Gesellschaften gebracht wird, scheinen die Menschen hin- und hergerissen zwischen Tradition und Fortschritt (T1, S3), denn mit den technischen Errungenschaften (wie z.B. Jeeps) ist es möglich, den Unwägbarkeiten des Raumes zu trotzen. Damit wird der Kontrast zwischen „Uns“ und dem exotisch dargestellten „Fremden“ verstärkt.

In Entsprechung zur proklamierten Vielfalt in Europa (S3) werden andere Räume homogenisiert und Staaten (D1, S3) und Landschaften (T1) erhalten einen wesenhaften Charakter. Zu Beginn aller Bücher finden sich Kapitel zur Orientierung in mehrfacher Hinsicht. Erdkunde wird als neues Fach eingeführt, der Umgang mit erdkundlichen Materialien wie einer Karte und dem Globus veranschaulicht, Kontinente, Gradnetz und Kompass vorgestellt. Darüber hinaus wird dem jeweils vorliegenden Buch eine Orientierung gebende Funktion zugeschrieben, was insofern wichtig ist, als dass damit eine Unantastbarkeit des Wissens in den Büchern erzeugt wird. Für die Nutzer eines solchen Werkes steht es außer Frage, dass alle darin dargestellten Sachverhalte „wahr“ und „richtig“ sind. Jetzt liegt es an der FOUCAULT'schen Archäologie die diskursiven Muster und Macht-Geometrien auszugraben. Die Untersuchung der Inhaltsverzeichnisse hat Regelmäßigkeiten zu Tage gefördert, die in dem Verdacht stehen, als diskursive Strukturen in mehr oder weniger vielen der identifizierten Diskursdokumente zum Tragen zu kommen. Daher wird bei der Analyse ein besonderes Augenmerk darauf gerichtet, ob sich diese Strukturhypothesen bewahrheiten. Ergänzt wird die Liste durch die Ergebnisse der beispielhaften Betrachtungen im Kapitel Methodik.

### 3.2. *Glossare*

Zur Auswahl der Begriffe: Grundlage dieser vergleichenden Analyse sind fünf Begriffe, die die Menschen oder deren Lebensweise in den Kapiteln über außereuropäische Gesellschaften bezeichnen. Gemäß der Funktion der Glossare, neue Begriffe zu definieren, stellt sich die Frage, wie die Bezeichnungen für genannte Phänomene ausfallen.

Begriff	Seitenangabe	Erklärung	Nicht aufgeführt	Tendenz
Eskimo	C21	*	D27* T18 S20	D27 bietet auch im Glossar E. als Alternative zu Inuit an. => Beleidigung wird legitimiert.
Inuit		D27 T18	C21 S20	Verknüpfung mit Rückständigkeit ( <i>Ureinwohner, Iglus</i> ) und Veränderung. => antiquierte Lebensweise.
Nomade		D27 C21 S20	T18	Betonung, dass bewegliches Eigentum mitgenommen wird.

Sesshaftigkeit		D27	T18 C21 S20	Positive Konnotation, Differenzierung von Nomadentum => Geringschätzung des Nomadentums.
Wanderfeldbau		D27 T18 C21	S20	Verknüpfung mit Rückständigkeit ( <i>ursprünglich</i> ), Betonung der negativen Folgen.

Anhand der durch die Glossare eingeführten Begriffe soll das hinter den jeweiligen Lehrwerken stehende Kulturverständnis beleuchtet werden.

In zwei Büchern (Diercke, Terra) finden sich Erklärungen für den Begriff Inuit. In beiden Fällen werden diese als *Ureinwohner* vorgestellt und es wird auf deren rückständige Lebensweise verwiesen, die sich dem Fortschritt anpassen muss. Der Begriff *Eskimos* ist in C21 verzeichnet und wird in D27 (wie auch schon in D23) als alternative Bezeichnung angeboten. Obwohl Diercke in D23 schon darauf hinweist, dass *Eskimo* eine Fremdbezeichnung ist, die die Bezeichneten ablehnen, wird hier der Eindruck erweckt, es sei eine neutrale Alternative.

Drei der vier Bücher (Diercke, Cornelsen, Seydlitz) führen *Nomade* als neuen Begriff ein und definieren ihn über die Wirtschaftsweise. Die bemerkenswerte Betonung, dass bewegliches Eigentum mitgeführt wird, lässt sich vor dem Hintergrund der Subjektpositionierung im westlichen Kapitalismus leicht verstehen. Das bedeutet, dass die Darstellung eines Menschen, der in der Lage ist, sein gesamtes Eigentum mit sich zu führen, aus Sicht des kapitalistischen Strebens nach Gütervermehrung unweigerlich als arm zu verstehen ist.

Lediglich in D27 findet sich die *Sesshaftigkeit*, es scheint aber ratsam, diese hier aufzuführen, da aus der positiven Konnotation und der Differenzierung vom Nomadentum ersichtlich wird, dass letzteres im Rahmen einer Argumentationsanalyse gering geschätzt wird.

Der *Wanderfeldbau* ist das einzige Schlagwort, das den dritten repräsentierten Raum, den tropischen Regenwald, charakterisiert. Aus der Analyse der drei dargebotenen Definitionen geht hervor, dass dieser mit Rückständigkeit verknüpft wird und die negativen Folgen für die Umwelt distinktives Merkmal sind.

### 3.3. *Strukturhypothesen*

Die folgenden Strukturhypothesen pointieren die bis hierhin gefundenen Formationen und sind dazu gedacht, auf ihre Konsistenz in den analysierten Schulbüchern hin untersucht zu

werden. Werden diese Strukturen auch in den übrigen Diskursdokumenten verifiziert kann dies als zusätzlicher Beweis für die Diskursivität genommen werden.

1. Es werden Differenzen re-produziert durch:

a) Erzeugung von Subjektpositionen:

Wir, Europäer: modern, zukunftsfähig und bürgerlich

Die Anderen: rückständig, entbehrensreich und ohne Zukunft

b) Gegenüberstellung: Vielfalt in Europa vs. Homogene Gesellschaften des „Außen“

2. Die Differenz wird konnotiert durch:

a) Herabwürdigung des Anderen, kolonialer Blick

b) Die Gesellschaften, die anderen Lebensmustern folgen, werden in Frage gestellt

c) Annahme einer natürlichen Weiterentwicklung hin zu westlichem Lebensstil

3. Verortung der „Anderen“ durch:

a) Markierung von Verbreitungsgebieten

b) Verknüpfung der Menschen mit ihrer Umwelt

c) Darstellung eines wesenhaften Charakters von Ländern

#### **4. Analyse der Buchinhalte (thematisch)**

Die Schulbücher werden nach einzelnen Dispositiven (Im Sinne KELLERS 2007: 63) untersucht, sodass immer ein Vergleich aller vier untersuchten Titel im Rahmen eines Themenbereichs möglich ist. Diese sind die Polarregion, der tropische Regenwald, die Wüste und, wenn auch hier nur wenige Dokumente berücksichtigt werden konnten, Europa. Manche Diskursdokumente stehen außerhalb dieser Themen und sind hier als thematisch ungebunden aufgeführt. Damit ist keinesfalls gemeint, dass sie inhaltsleer sind, sondern nur, dass sie außerhalb der thematischen Zusammenhänge der vier Dispositive stehen. Ein letztes Kapitel fasst das Kartenmaterial aller Dispositive zusammen, da hier die Kohäsion in der Darstellungsart liegt und unabhängig der jeweils dargestellten Phänomene eine Äquivalenz festzustellen ist.

### 4.1. Polarregion

Die Kapitel über die Polarregion befassen sich in allen vier Büchern auch mit deren Bewohnern, den Inuit und in einem Fall mit den Samen (C15-C17). Dabei wird deutlich, dass eine europäische Perspektive vertreten wird, die gekennzeichnet ist durch Herabwürdigung der und mangelndes Verständnis für die Lebensweise in Grönland, sowie der Voraussetzung einer Entwicklung hin zu europäischem Lebensstil.

Der Name „Inuit“ ist als Selbstbezeichnung zu verstehen, der Begriff „Eskimo“ kenn-

#### Info

##### **Inuit sind keine „Eskimos“**

Für die Inuit ist der Begriff „Eskimo“ ein Schimpfwort. In ihrer Sprache bedeutet er „Rohfleischesser“. Nur in Zeiten, in denen die Inuit kein Brennmaterial zum Kochen hatten, aßen sie auch rohes Fleisch. Das Wort „Inuit“ heißt übersetzt „Menschen“.

Abbildung 3: D23

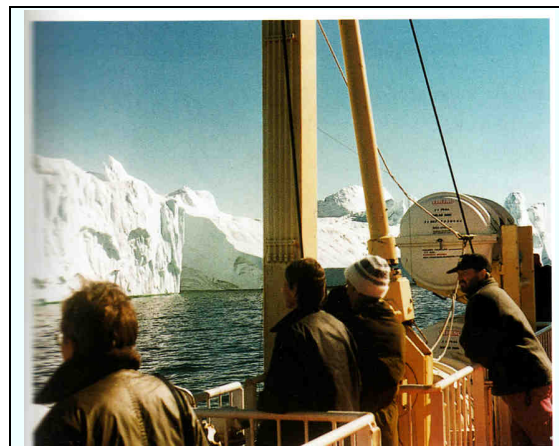
zeichnet Ressentiments und sollte als Fremdbezeichnung markiert und daher abgelehnt werden. Der Terra-Band verzichtet erfreulicherweise auf die Verwendung. Seydlitz und Diercke erklären, was die von den Inuit als Beschimpfung verstandene Begrifflichkeit *Eskimo*, bedeutet und warum sie deshalb abgelehnt wird. D23 unternimmt den Versuch, die Bezeichnung zu legitimieren, hebt dies sogar durch die Gestaltung hervor („Infokasten“ farblich und typographisch abgehoben), und im Buch von Cornelsen wird trotz Erwähnung der Konnotation der Begriff *Eskimo* durchgängig verwendet (C12, C13, C14). Der erste Eindruck, dass an diesen Stellen etwas Außereuropäisches abgewertet wird, kann durch die nachfolgende Untersuchung bestätigt werden.

Zunächst einmal wird die Kultur der Inuit von der europäischen abgegrenzt. Der zweite Arbeitsauftrag von T15 lautet: *Das Leben der Menschen in Paulatuk ist teilweise dem Leben bei uns ähnlich, teilweise aber auch ganz anders. Verwende Text und Fotos und notiere a) Ähnlichkeiten, b) Unterschiede.* Delinearisiert kristallisieren sich die semantischen Einheiten /Leben der Menschen in Paulatuk/ und /Leben der Menschen bei uns/ heraus, die miteinander verglichen werden sollen. In der Präsupposition wird dadurch innerhalb beschriebener Einheiten homogenisiert und eine Differenz zwischen ihnen verankert. Die Frage lässt nicht zu, Ähnlichkeiten oder Unterschiede auszuschließen, selbst wenn es angesichts der Variation innerhalb des „Lebens“ hier und dort angebracht erscheint lediglich von einzelnen Lebenswegen zu sprechen und nicht zu überindividuellen Entitäten zu verallgemeinern. Darüber hinaus werden die Unterschiede durch die Formulierung *ganz anders* gegenüber den Ähnlichkeiten hervorgehoben.

Eine Gegenüberstellung von Europäern und Inuit findet auch in D26 statt. Das obere Foto *M3 Bootsfahrt im Eisfjord bei Ilulissat* zeigt europäische Touristen, das untere *M6 Inuit Kinder*. Die Europäer werden repräsentiert durch vier erwachsene Männer, die an die Reling eines Schiffes gelehnt die Eisberge betrachten, die Gesichter unter den Mützen sind nur im Profil erkennbar. Die Inuit werden durch Kinder weiblichen Geschlechts dargestellt, lächeln in die Kamera, haben Mütze und Schal für das Foto ausgezogen. Die konträren Beziehungen /Europäer/ - /Inuit/ werden kombiniert mit den kontradiktorischen Beziehungen (Dichotomien) /Erwachsene/ - /Kinder/ und /männlich/ - /weiblich/ und führen dazu, die Inuit als unmündige, den Europäern unterlegene, schwächere Menschen wahrzunehmen. STÖBER sagt dazu: „Denn Frauen fremder Kultur werden meist aus einem westlichen Blickwinkel heraus als defizitär wahrgenommen, als Gegenbild der Frau in der westlichen Welt“ (STÖBER 2001: 12)<sup>8</sup>.

Neben den Attributen, die dem „Leben der Inuit“ zugesprochen werden, ist vor allem die determinierte Entwicklung eine Struktur, die vielfach präsentiert wird und eine typisch westliche Perspektive darstellt. So heißt es in D24: 1) *Das Leben der Inuit ist heute anders als früher.* [...] 2. *Die Lebensumstände der Inuit haben sich verändert.* Wie sich das Leben verändert, zeigt der Text (D25): Siedlungen, Infrastruktur, Industrialisierung, Anschluss an die Medienwelt, Unterhaltung – mit diesen Kennzeichen westlichen Lebenswandels kam auch die Arbeitslosigkeit: *Viele Inuit finden keine Arbeit. Um leben zu können erhalten sie Geld vom Staat.*

Welche Zukunft wird für die Grönländer prognostiziert? D25 trägt den Titel: *Grönland früher, heute, morgen* und ist in drei Abschnitte gegliedert. Die ersten beiden Abschnitte lassen sich inhaltlich parallel zur Überschrift einordnen, so als würde sich die Dreiteilung



M3 Bootsfahrt im Eisfjord bei Ilulissat



M6 Inuit-Kinder

Abbildung 4: D26

<sup>8</sup> Zur Rolle der nicht-westlichen Frau als doppelt marginalisierte siehe: SPIVAK 2008: 74.

in Vergangenes, Gegenwart und Zukunft in den Abschnitten widerspiegeln. Damit wird die implizite Vorhersage getroffen, Arbeitslosigkeit und Abhängigkeit vom Staat, von denen im dritten Abschnitt berichtet wird, seien unausweichlich.

In C12 findet sich die Passage: *Die moderne Zivilisation ist inzwischen auch in die Arktis vorgestoßen. Viele Eskimos stellen sich auf die neue Lebensweise um [...] Sie ziehen in Holzhäuser oder Wohnblocks und arbeiten für die eingewanderten Europäer oder Nordamerikaner.* Die hier eröffnete konträre Beziehung zwischen /Eskimos/ und /moderner Zivilisation/ führt zu der Prädikation /unmodern, unzivilisiert, barbarisch/ der Inuit. Der Origo-Punkt ist als kolonialer Blick entlarvt und findet Bestätigung in der Selbstverständlichkeit der Machtverhältnisse zwischen Arbeitgebern (Europäer, Nordamerikaner) und Arbeitern (Eskimos). Weiter heißt es: *Eine beträchtliche Anzahl von Eskimos wird mit den neuen Lebensumständen nicht fertig. Viele werden seelisch und körperlich krank und verfallen dem Alkohol.* Die Inuit werden somit als schwächlich, kränklich und unflexibel charakterisiert. Impliziert wird hier neben einer gewissen Homogenität aller Inuit, dass ihre Kultur starr, entitätisch und nicht anpassungsfähig ist.

Das Buch Terra betont ebenfalls die Unterentwicklung der Inuit und die Angleichung an westliche Lebensstile als logische Konsequenz. T11 ist überschrieben mit *Leben der Inuit - früher*. Dem angehängten Hinweis auf etwas Vergangenes folgt in den Unterüberschriften eine Erklärung: *Erste Verbindungen nach außen, Arbeit auf Walfangschiffen, Schulen und feste Häuser.* Die beschriebene Entwicklung stellt kanadische Missionare als Zivilisationsbringer dar (*Die Missionare bauten Schulen und Krankenstationen*). Eine Betrachtung der Verben im Sinne einer Kohäsionsanalyse vollzieht diesen Wandel nach. Wird zu Beginn lediglich von *jagen, sammeln, benutzen* und *brauchen* gesprochen, heißt es nach der ersten Begegnung mit den Missionaren *können, verkaufen, sich auf etwas verstehen, Arbeit finden, Geld verdienen, lernen*. Es stehen also Kompetenzen der Industriegesellschaft im Vordergrund. Die Abbildung 3 (T12) *Technische Neuerungen verändern das Leben der Inuit* zeigt, zu welcher Zeit bestimmte Merkmale des Inuit-Lebens (*Kajak, Hundeschlitten, Iglus, Zelte aus Fellen, Häuser aus Steinen und Torfstücken, Harpunen*) Konkurrenz bekommen (*Motorboote, Schneemobile, Benzinkocher, Fertighäuser, Gewehre*). Als diskursive Praxis kann hier die Annahme einer Veränderung zu westlicher, moderner Lebensweise festgestellt werden, die durch die Bestimmung der Dichotomie altes Leben - heutiges Leben bestimmt wird. Dies ist bereits im Untertitel zur Abbildung konstituiert.

Auf der folgenden Doppelseite wird das Dorf Paulatuk in Wort (T13) und Bild (T14) vorgestellt. Eine Bestimmung des Origo-Punktes macht deutlich, dass der Blick des Textes auf



die Inuit von oben herab, aus westlicher, abwertender Perspektive geschieht. Im zweiten Abschnitt steht die Frage: *Ob sie wissen, was eine Portion Lachs in den Supermärkten kostet?* Mit diesem Satz wird einerseits darauf hingewiesen, dass die Wertschöpfung am Lachs in den *großen Städten des Südens* geschieht, eine weitere Konstituierung der Inuit als Arbeitnehmer. Andererseits setzt die Frage das Wissen um Lachsprise voraus, das sie gerade den Inuit nicht zugesteht. Nachdem erklärt wurde, dass sie zwei Dollar pro Kilo erhalten weist dieser Satz darauf hin, dass die Gewinne am Lachs hauptsächlich in den *großen Städten des Südens* abgeschöpft werden. Da diese Schlussfolgerung Wissen über Lachsprise beim Leser voraussetzt (Kohärenz) ist sie implizit und präsupponiert eine Ausgrenzung der Inuit aus der Leserschaft. Außerdem wird der Leser durch dieses Wissen zu denjenigen gezählt, die als Ausbeuter den ausgebeuteten Inuit gegenüberstehen. Es steckt damit eine zweifache Differenzsetzung in dieser Frage.

Das Bildmaterial, das mit diesen Aussagen verknüpft ist (T14) besteht aus vier Fotos, davon drei im Querformat, die das obere Drittel der ganzen Doppelseite einnehmen, und eines im kleineren Hochformat in der mittleren Textspalte der rechten Seite. Der Blick des Betrachters richtet sich vor allem auf das mittlere Querformat (Foto 2), da es durch Farbgebung, Positionierung und Untertitel eine herausragende Stellung einnimmt.



Abbildung 5: T14 (Foto 2)

Dort zu sehen sind vier Personen, die in dicke Jacken gehüllt auf einem Hundeschlitten sitzen und offensichtlich essen und trinken. Im Hintergrund sind einige Zelte zu sehen. Die Aufnahme wirkt düster, wüst und dreckig. Die karge Erde ist übersät mit vereinzelt her-



um liegenden Kartons, Eimern und Kanistern; die Mahlzeit besteht aus Konserven. Foto 2 ist untertitelt mit: *Das Inuit-Sommerlager von Juni bis September* und kontrastiert damit Foto 1 (*Fischen am Eisloch im Winter*) und Foto 3 (*Paulatuk im Winter: Schneesturm, -40°C*) durch Angabe der Jahreszeit. Parallel dazu wirken die randständigen Fotos durch die dominierende weiße Farbgebung wie ein Rahmen.

An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es im Sinne einer diskursanalytischen Betrachtung bildhaften Materials nicht passend ist, „Bildern einen unmittelbaren, gar naturnahen Abbildungswert zuzusprechen, der das Bild mit dem Abgebildeten gleichsetzt“ (MAASEN 2006: 19). Vielmehr zeigt sich darin eine Sichtbarkeit, d.h. mögliche Aussagen innerhalb eines Dispositivs, analog zur Sagbarkeit in textlichem Material (vgl. RENGGLI 2007: 13). Diese Betrachtung folgt somit Torsten MAYERHÄUSERS Aussage:

„Sichtbarkeit besitzt [...] die wichtige Scharnierfunktion, nicht nur bestimmtes Wissen über zu normalisierende Subjekte zu generieren bzw. zu kommunizieren, sondern ebenso die Macht, bestimmte Praktiken durch die Zur-Verfügung-Stellung bestimmter Fremd- und Selbsttechnologien wahrscheinlich zu machen. Pointiert gesagt: Normalität bzw. Anormalität wird mit symbolträchtigen sprachlichen *und* visuellen Bildern visualisiert und produziert“ (MEYERHÄUSER 2006: 91).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Aussage über die Inuit mit diesen Bildern getroffen wird. Die Kohärenz wird geschlossen durch das Merkmal /Alltag der Inuit/; präsupponiert wird, dass alle Inuit so leben. Sichtbar gemacht wird eine karge Welt, gekennzeichnet durch große Leere und Ödnis (z.B. Eiswüste), Gefahr (Schneesturm)

und widrige Verhältnisse (-40°C). Im Zentrum dieses Lebens stehen Dreck und Unrat.

Das vierte Foto, *Sprachunterricht in der Schule*, zeigt drei Kinder, mit Kopfhörern auf den Ohren. Das Klassenzimmer ist sehr bunt, im Vordergrund steht ein Schallplattenspieler. Angesichts der Tatsache, dass ein solches Gerät den zwölfjährigen Lesern dieses Buches sicher nicht modern, sondern eher anachronistisch und antiquiert vorkommen wird, wiederholt auch dieses Bild die Tendenz, das Leben der Inuit als überholt und rückständig darzustellen.

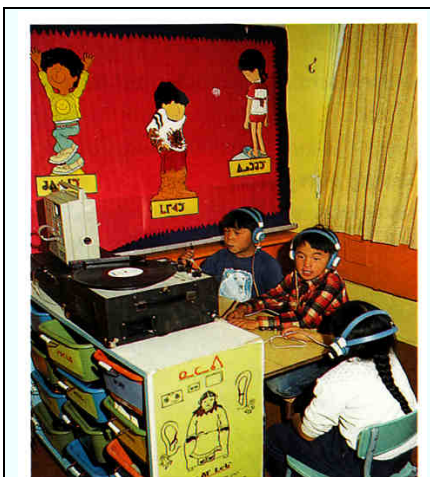


Abbildung 6: T14 (Foto 4)

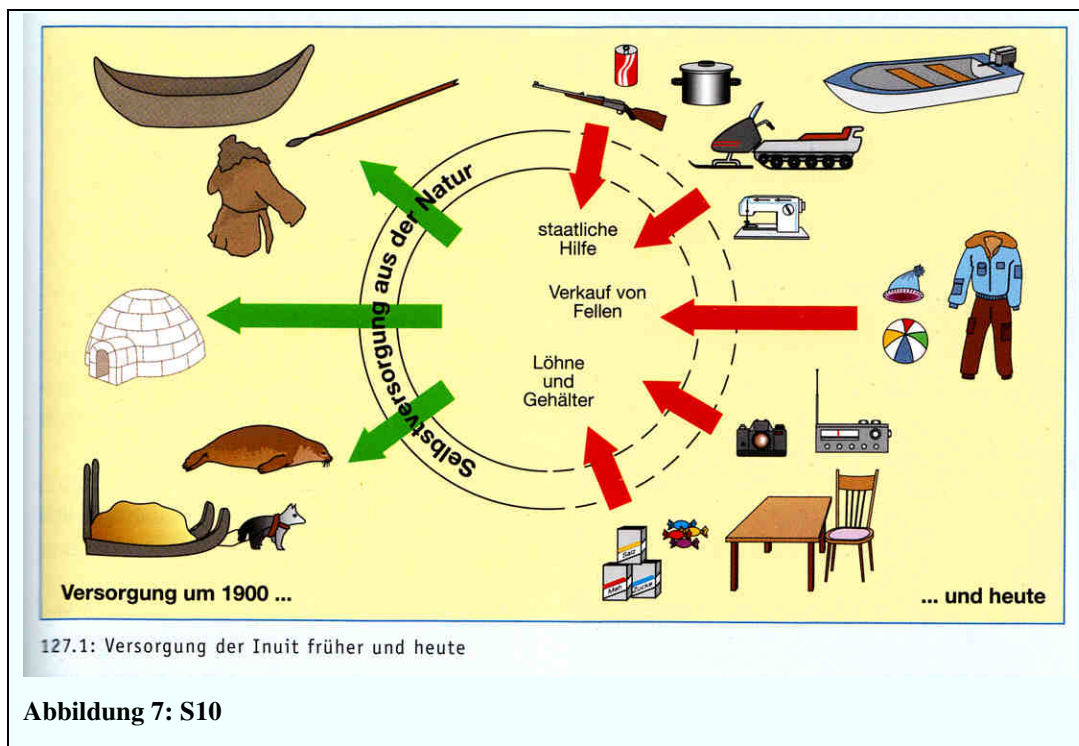
Die Sprache der Inuit, das Inuktituk, wird nur in diesem Buch erwähnt (T13, T16). In der Randspalte auf Seite 147 (T16) werden vier Begriffe aus dem Inuktituk erklärt. Dadurch wird ein Effekt erzeugt, der auf der einen Seite die Fremdheit der anderen Sprache redu-

ziert, auf der anderen Seite aber die exotischen Elemente erhält. Die Auswahl zeigt, dass es hierbei um den Wiedererkennungswert, bzw. den Nachweis von Lehnwörtern im Deutschen aus dem Inuktituk geht (*Anorak, Iglu, Kajak, Parka*). Mit der so erzeugten Vertrautheit entsteht auch ein Überlegenheitsgefühl des Lesers, der das Inuktituk scheinbar bereits beherrscht, während Inuit die westliche englische Sprache zunächst noch erlernen müssen (*Das wichtigste Fach in der Schule ist Englisch*). So wird der Grund für Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Alt und Jung in nichtvorhandenen Englischkenntnissen (*Denn viele alte Inuit sprechen nur Inuktituk*), nicht aber in mangelnden Inuktitukkenntnissen der jüngeren Inuit oder gar der Europäer gesehen. Schließlich wird die vorausgesehene Anpassung an westliche Verhältnisse reproduziert und hier auch mit dem Begriff „Kultur“ verknüpft: *Mit der Sprache wird auch ein wichtiger Teil der Inuit-Kultur verschwinden*.

S8 ordnet schon in der Überschrift die Inuit ein: *Zwischen Tradition und Fortschritt* und rekurriert auf die später aufgeführte Lebensweise, die sich von ehemaligen Sinnstiftern wie Traditionen verabschiedet hat (*Diese werden wenn überhaupt, nur noch in der Freizeit und im Urlaub gepflegt*), mit den neuen Mustern, die aus den westlichen Zivilisationen übernommen wurden, aber noch nicht umgehen kann (*Es gibt leider auch viele Inuit, die mit dem modernen Leben nicht zurechtkommen*). Der Seydlitz-Band folgert, dass dies eine kulturimmanente Eigenschaft der Inuit ist und zu Arbeitslosigkeit und Alkoholismus führt (*Manche sind arbeitslos und wenn es ganz schlimm kommt, werden sie zu Alkoholikern*). Der Ort *dazwischen* steht also für eine Veränderung (*Inuit verändern ihre Lebensweise*), die noch nicht abgeschlossen ist. Die Zukunft ist ungewiss, die frühere Lebensart wird konnotiert: *So hatten sich die Inuit in ihrer Lebensweise der kargen Landschaft angepasst*. Dadurch, dass die Lexeme /Lebensweise/ und /Landschaft/ mit dem Wort *angepasst* in ein paralleles Verhältnis gerückt werden, wird die Prädikation /karg/ auch für die Lebensweise präsupponiert, ein Attribut, das negativ wertend ist.

Wie sich die Versorgung der Inuit verändert hat, ist auch Thema der Abbildung 127.1 (S10). Im Zentrum der Zeichnung steht ein Kreis, links betitelt als *Selbstversorgung aus der Natur*. Von diesem gehen grüne Pfeile nach links zu Gegenständen die früher (*Versorgung um 1900...*) die Versorgung ermöglichten, von der rechten Seite kommen rote Pfeile von Äquivalenten, die für die moderne Versorgung (*...und heute*) stehen. So werden folgende Paare sinngemäß gebildet: Kajak, Hundeschlitten, Speer – Motorboot, Motorschlitten, Gewehr, Felljacke– Winterkleidung, Iglu – Tisch und Stuhl aus Holz, Robbe – Nahrungsmittel aus dem Supermarkt. Zunächst fällt auf, dass die Pfeilfarbe und -richtung mit der Abstammung oder Nichtabstammung aus der Natur korrespondieren, sodass natürliche

Dinge, die das frühere Leben kennzeichnen durch die grüne Farbe positiv konnotiert werden, während moderne Gerätschaften, die von außen auf den Naturkreis einwirken durch die rote Farbe negativ konnotiert werden. Als zweites fällt auf, dass die rechte Seite viel mehr zeigt als die linke Seite, auch wenn dadurch Kategorien eröffnet werden, denen in der Gegenüberstellung der Antagonist fehlt. Es gibt keine Entsprechungen für Radio, Foto, Nähmaschine und den Ball, auch wenn zu bezweifeln ist, dass die Felljacke ohne Nadel und Faden entstanden ist oder es keinerlei Spielgerät gab. Dadurch wirkt die moderne Versorgung reichhaltiger oder auch bedrohlicher.



Im Zentrum des Kreises finden sich die Schlagworte *staatliche Hilfe*, *Verkauf von Fellen*, sowie *Löhne und Gehälter*. Der Selbstversorgung aus der Natur steht also die Einbindung in kapitalistische und staatliche Strukturen gegenüber, letztlich Kennzeichen der westlichen Gesellschaften. Wichtig im Sinne einer Diskursanalyse ist festzuhalten, dass hier einerseits die Dichotomie bestätigt wird und andererseits die Darstellung der früheren Lebensweise plötzlich positiv ist. Solche Brüche in der diskursiven Struktur sind „nicht einfach Abweichungen, Nicht-Identitäten, diskontinuierliche Serien, Lücken“ (FOUCAULT 1981: 96) sondern

„als Äquivalenzpunkte charakterisiert: Die beiden Elemente werden auf dieselbe Weise und ausgehend von denselben Regeln gebildet; die Bedingungen ihres Erscheinens sind identisch; sie stehen auf gleicher Ebene und statt ein reines und einfaches Fehlen von Kohärenz darzustellen, bilden sie eine Alternative“ (FOUCAULT 1981: 96).

Die vorgezeichnete Angleichung der Lebensweise der Inuit an die der Europäer spiegelt sich auch in dem Arbeitsergebnis, das C14 einfordert, wider. In diesem Arbeitsauftrag heißt es: *Stelle in einer Tabelle die frühere und die heutige Lebensweise der Eskimos einander gegenüber.* Die Gegenüberstellung<sup>9</sup> dürfte der folgenden Prädikationsstrickleiter ähneln, die das Verhältnis zwischen den Lexemen /Europäer, Nordamerikaner/ und /Inuit, Eskimo/ kennzeichnet.

Europäer, Nordamerikaner	Inuit, Eskimo
<i>(Nicht Inuit)</i>	<i>(nicht europäisch)</i>
<b>Prädikationen</b> (Zitate aus C12, S8, S10; Präsuppositionen sind kursiv gesetzt)	
<i>Arbeitgeber</i>	Arbeitnehmer
Moderne Zivilisation	<i>Rückständig</i>
<i>Fortgeschrittene Entwicklung</i>	Verspätete Entwicklung
<i>Vorbild</i>	<i>Nachahmer</i>
	Veränderung der Lebensweise
	<i>Unflexibel</i>
	Seelisch und körperlich krank
	Alkoholabhängig
	Tradition nur in Freizeit und Urlaub
	Karge Lebensweise
	Dreckig, unaufgeräumt
<i>Versorgung durch Märkte</i>	Selbstversorgung aus der Natur
umfangreicher	übersichtlich

Die Samen werden nur im Cornelsen-Band thematisiert (C15-C17), dort zeigen sich aber Phänomene, die auch schon bei der Darstellung der Inuit aufgefallen sind. Zuerst einmal werden sie als *Rentier-Lappen* eingeführt (C15), wiederum eine Fremdbezeichnung, wie der Text selbst erklärt. Die Eigenbezeichnung steht dabei in Anführungszeichen, als sei

<sup>9</sup> Einen geeigneten Umgang mit tabellarischen Gegenüberstellungen liefert THIERER 2008: 143.

dies eine Bezeichnung unter Vorbehalt. Auch die unterschiedenen Teilvölker *Berg-Lappen* und *Wald-Lappen* werden durch Anführungszeichen zugunsten der *Rentier-Lappen* degradiert. Arbeitsauftrag 1 (C17) lautet: *Begründe, warum man die Lappen als ein „Volk ohne Staat“ bezeichnet.* Die Fragestellung zielt nicht darauf ab, die Etymologie dieser Phrase zu klären, sondern die Prädikation /staatenlos/ zu legitimieren. Statt von norwegischen, schwedischen und finnischen Lappen zu reden werden hier Differenzen zu den Völkern dieser Staaten impliziert, die, wenn sie nicht im Merkmal /Staatsbürgerschaft/ liegen, durch die Kategorie /Kultur/ erklärt werden müssen. Als zweite Opposition führt Arbeitsauftrag 4 die Deutschen an: *Wie unterscheidet sich die Tierhaltung der Lappen von der Tierhaltung unserer Landwirte?* Die Kohärenz erschließt sich durch den Vergleich der Elemente /Lappen/ und /deutsche Landwirte/, die in konträrer Beziehung zueinander stehen. Dies geschieht analog zu der Darstellung der Inuit.

#### 4.2. *Wüste*

Das Thema Wüsten wird in allen vier Büchern am Beispiel der Sahara behandelt, verknüpft mit dem Thema Nomadismus anhand der Tuareg. Dabei wiederholen sich Strukturen, die schon bei den Inuit präsent waren. Zum einen klärt nur ein einziges Buch darüber auf, dass es sich bei dem Namen *Tuareg* um eine Fremdbezeichnung handelt und diese sich selbst *Imohag* nennen (S18). Zum anderen werden die Imohag als homogene Gruppe gezeigt, die sich wesentlich von Europäern unterscheidet. Ein Wandel hin zu westlicher Lebensart wird angenommen, ebenso wie daraus folgende Probleme für die Imohag. Letztendlich wird das Verschwinden ihrer Kultur prognostiziert. Es werden Prädikationen sichtbar, die deutlich machen, dass auch hier aus europäischer Sicht beschrieben und abgewertet wird.

Die Homogenität innerhalb der Imohag wird vor allem dadurch konstruiert, dass an vielen Stellen von *den Tuareg* gesprochen wird. Zwar kommen *Fathoua* (S15), *Tatrit* (D14) und *ein alter Nomade* (C9) zu Wort, das Individuum ist aber als Synekdoche zu verstehen, die vorgeführt wird, um das Leben aller Imohag zu schildern. In einem Fall (S18) ist der Text über *Fathoua* (S15) die einzige Quelle, auf deren Grundlage Fragen nach *den Tuareg* beantwortet werden sollen, in anderen Fällen dient das gezeigte Einzelschicksal der Verifizierung der Verallgemeinerungen der anderen Textquellen (D14 für D13, C9 für C10). Im Terra-Band (T7) taucht keine solche Identifikationsfigur auf, die Homogenisierung wird durch eindeutige Subjekte auf Syntaxebene geklärt (*Die Tuareg leben vom Karawanen-*

*handel und der Viehzucht [...]. Sie sind Nomaden*). Derartige Formulierungen finden sich auch in S15, wo der Text über Fathoua in die Abschnitte *Nomaden- früher- sowie ...und heute* gegliedert ist.

D13 gibt sich die Gestalt einer objektiven Quelle (*Info*) und setzt wie auch C10 fest:

*Schon seit Jahrtausenden ziehen die Wüstennomaden vom Stamm der Tuareg mit ihren Herden in den Randgebieten der Sahara von einem spärlichen Weidegebiet zum anderen.*

Im Text *Wanderleben* (T7) wird innerhalb der Gruppe der Tuareg scheinbar differenziert (*Damit ändert sich die Lebensweise vieler Tuareg*), diese Heterogenität wird jedoch in den dazugehörigen Arbeitsaufträgen (T8) zurückgenommen (*Wie hat sich das Leben der Tuareg verändert? Erstelle eine Tabelle*). Aufgrund der didaktischen Funktion dieser Aufgabe, Informationen aus dem Text durch Ordnen und schriftliche Fixierung internalisieren zu lassen, kommt der verallgemeinernden Form in den Aufgaben die größere Bedeutung zu.

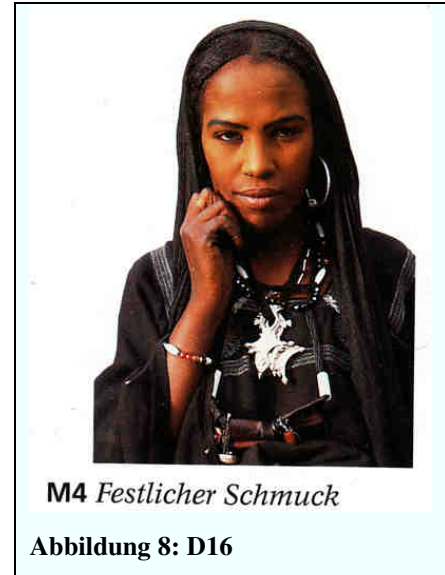
Die Abgrenzung von europäischer Lebensweise tritt teils subtil auf, wie in C9, wo ein alter Nomade berichtet, die Tuareg seien *stolz darauf ein freies Wüstenvolk zu sein*, das sich mit der *Industriegesellschaft* und den *Regierungen der neuen Staaten* auseinandersetzen muss und so eine Gegenposition dazu einnehmen (*Wir Tuareg haben die sesshafte Lebensweise immer verachtet*).

T6 besteht aus sechs Fotos, die drei Paare bilden. Das erste Paar besteht aus den Bildern 1 und 4, die analog zur Aussage des dazugehörigen Textes (T7) die traditionelle Lebensweise der Imohag, die Kamelkarawane, und die neue, assimilierte, verwestlichte Form, die Jeep-Karawane, zeigen und schon durch ihr Panoramaformat einander zugeordnet werden können. Die Bildanordnung scheint in der Falz dieser Doppelseite gespiegelt, bewegen sich die Kamele auf dem linken Bild doch nach links und die Jeeps auf der zweiten Seite nach rechts. Die Aussagen des Textes lassen es zu, beide Bilder auf einer zeitlichen Koordinate einzuordnen, wie es auch in anderen Abbildungen geschieht (vgl. T12). Dann sehen die Kamele, die für die Vergangenheit stehen, zurück, während die Jeeps, als Symbole der Industriegesellschaft und des Entwicklungsziel der Imohag nach rechts, in die Zukunft weisen. Personell ist die linke Seite mit einem verhüllten Kamelreiter (semantisch: /einsam, Wanderleben, nicht zukunftsorientiert/), die rechte Seite mit einem Wissenschaftler aus Mainz (semantisch: /modern, fortschrittlich, zukunftsfähig/) besetzt, sodass suggeriert wird, dass die Zukunft den westlichen Menschen vorbehalten ist.

Der Diercke-Band exotisiert die ganze Beschreibung des Alltags von *Tatrit*. D14 schildert Szenen, die in ihrer Abweichung vom europäischen Lebensstil ihre Bedeutung gewinnen

und so den Imohag Attribute zusprechen (dazu später), die sie von den Europäern abgrenzen. Betont wird dieses „making of identities“<sup>10</sup> durch D16, ein Foto untertitelt mit *M4 Festlicher Schmuck*, das eine junge Afrikanerin mit Perlen- und Silberschmuck zeigt.

Die Merkmale /Hautfarbe/ und /Geschlecht/ definieren hier eine Identität, die sich vom Westen abgrenzt<sup>11</sup> und „schwächer“, unterlegen dargestellt wird. Aufgenommen wird dieses „Othering“<sup>12</sup> erneut in D17. Dort fragt der Arbeitsauftrag 2b nach *Gemeinsamkeiten und Unterschieden* zur Situation der Schüler. Evoziert werden hier gemeinsame Kategorien, das Leben zu gliedern (wie Unterricht, Spiel, Pflichten in der Familie), die Unterschiede bestehen in der konkreten Ausführung. Es dürften sicher auch Unterschiede zwischen den Spielgewohnheiten der Leser dieses Buches bestehen, erfragt wird aber nur die Abgrenzung gegenüber den Imohagkindern und auf diese Weise eine Differenz zwischen diesen und den deutschen Schulkindern geschaffen.



In der Darstellung der Imohag wird wie gezeigt die Fremdheit, Andersartigkeit in den Vordergrund gerückt. Das bezieht sich vor allem auf die traditionelle Lebensweise. Es wird jedoch auch eine Entwicklung prognostiziert, hin zu modernerem, am Westen orientierten Leben: *In jüngster Zeit siedeln sich die Nomaden zunehmend in den Städten an. Die Entwicklung zur Sesshaftigkeit ist kaum noch aufzuhalten* (D13). Dieses Zitat aus einer Infobox des Diercke-Bandes fällt in dreierlei Hinsicht auf. Zunächst durch die angesprochene Homogenisierung, die durch die Wahl des bestimmten Artikels statt einer einschränkenden Attributierung (einige, manche, viele Nomaden) impliziert wird, zweitens durch die damit verbundene Präsupposition, dass diese *Entwicklung zur Sesshaftigkeit* für alle Nomaden gilt. Drittens fällt der Fettdruck auf, der im gleichen Text schon benutzt wurde um den Begriff *Nomaden* hervorzuheben. Rein äußerlich wird so der Eindruck erweckt, die Begriffe stünden in konträrer Beziehung. Inhaltlich lässt obiges Zitat jedoch darauf schließen, dass die Zugehörigkeit zu den Nomaden nicht über das Merkmal /Wanderschaft/ definiert

<sup>10</sup> Zur Identitätskonstruktion nach Foucault siehe auch STRÜVER 2003: 118f.

<sup>11</sup> Edward SAID (1994: 93) merkt an, „dass Identität nicht aus sich selbst und ohne Widerparts, Negationen und Oppositionen existiert.“

<sup>12</sup> Zu „Othering“ als Prozess der Selbstfindung durch Abgrenzung siehe auch: GREGORY 1994: 29.

wird, wie der erste Teil des Textes angibt, sondern dass das Nomadensein eine unveränderliche Eigenschaft ist. Damit ist ein wesenhafter Zug der nomadischen Kultur markiert.

Für *Oasen heute* (T9) wird resümiert: *Die Lebensverhältnisse der Menschen in den Oasen haben sich sehr verändert* (T10). Alle Wüstenbewohner, ob Nomade oder Sesshafter, werden dem europäischen Lebensstil immer ähnlicher, verlassen traditionelle Lebensmuster und werden „modern“. Ursachen werden verschiedene genannt, die Veränderung an sich wird aber weder hinterfragt, noch eingeschränkt. Unabhängig von den Ursachen kann also festgestellt werden, dass auch im Themenbereich Wüste und Nomadismus von allen fremden Kulturen eine Annäherung an Europa angenommen wird.

Die Veränderung der Lebensweise findet sich sowohl in S18 (*Erläutere, wie sich das Leben der Nomaden gewandelt hat*) als auch in D17 wieder. Dort heißt es: *Das Leben ändert sich auch für die Tuareg. Erläutere (Text, M6)*. Die Angaben beziehen sich auf D14 (Text) und D15 (vier Bilder, darunter M6). Die Kohärenz besteht in der Geschichte von *Kebebe, Tatriffs Bruder*, der die Nomadenfamilie verlassen hat und nun Touristen mit dem Jeep durch die Wüste fährt. Er steht für die neue Identität der sesshaften Nomaden, die bereits einen westlichen Lebensstil pflegen.

Auch der dritte Arbeitsauftrag aus D21 hinterfragt die angenommenen Veränderungen nicht, sondern ruft die Schüler dazu auf, die Argumentationsweise des Textes (D19) nachzuzeichnen, auch wenn sich die Aufgabe auf eine andere Darstellung ohne kausale Erklärungen bezieht (*Warum verlassen viele junge Bewohner die Oasen (M2)?*). Der Text (D19) ist fortschrittsgläubig (*Lkw statt Kamel*) überschrieben und sagt über die jungen Oasen-Bewohner Folgendes aus: *Sie wollen ein moderneres Leben führen als ihre Eltern. Ein eigener Jeep ist für sie interessanter als eine Herde Ziegen*. Damit expliziert er die kontradiktorische Beziehung zwischen /modernem Leben/ und /Ziegenherde/, führt also zur Prädikation des Nomadismus als unmoderne Lebensweise.

Im Cornelsen-Band wird diese Entwicklung sogar noch drastischer beschrieben. Ein Arbeitsauftrag fragt: *Wie hat sich das Leben der Nomaden verändert*, nicht ob es sich verändert hat, der vorangegangene Text (C10) ist weniger zurückhaltend: *Schon seit Jahrtausenden ziehen die Wüstennomaden vom Stamm der Tuareg... (siehe oben). Zwar verkehren auch heute noch Kamelkarawanen zwischen den abgelegenen Oasen [...] aber es geht den Nomaden immer schlechter. [...] Heute ist der Lastkraftwagen das neue „Wüstenschiff“. [...] Die neue Zeit braucht keine Wundertiere und keine Nomaden mehr*.

In diesen wenigen Zeilen kommt nicht nur die prognostizierte Veränderung, sondern auch ihre Konsequenz zum Ausdruck, dass nämlich die nomadische Identität sinnlos wird, die



Kultur untergeht. Die hier deutlich werdende diskursive Struktur ist die Ablehnung der nomadischen Lebensweise aus europäischem Blickwinkel. Dieser zeigt sich auch in D18, einer Gegenüberstellung der „Leistungsdaten“ eines Kamels und eines Lkws. Die verglichenen Kategorien zählen eindeutige Vorteile des Automobils auf (Last pro Tier/Auto, Tagesleistung in km...), lassen aber außer Acht, in welcher Hinsicht ein Kamel überlegen wäre (z.B. Anschaffungskosten, verbrauchtes virtuelles Wasser bei der Produktion, Recyclingfähigkeit, Schadstoffemission etc.). Der Text *Lkw statt Kamel* (D19) wiederholt abermals die Struktur der Wandlung und die Symbolik von Tradition und Moderne: *Sie* (jüngere Oasenbewohner) *wollen ein moderneres Leben führen als ihre Eltern. Ein eigener Jeep ist für sie interessanter als eine Herde Ziegen.*

Die Schulbücher sind in ihren Darstellungen vielfach abwertend und konnotieren die Menschen, die in der Wüste leben sowie deren Lebensumstände. Dies soll an einigen Beispielen erläutert werden.

Bereits angesprochen wurde die Verknüpfung der Imohag mit Vergangenen, bis hin zu dem vorausgesagten Untergang ihrer Kultur (vgl. C10). So lautet der Titel von S15: *Nomaden – Wanderer ohne Zukunft?* Eine rhetorische Frage, glaubt man dem Text. Dieser ist noch einmal untergliedert in die Abschnitte *Nomaden – früher...* sowie *...und heute*. Während der erste Abschnitt Charakteristika einer nomadischen Lebensweise aufzählt, problematisiert der zweite Teil sie. Dabei werden drei Ursachen für die Probleme genannt, von denen zwei in Konflikten zwischen der nomadischen und der westlichen, sesshaften Kultur und eine in der Ausbreitung der Wüsten gesehen werden.

Auch C9 (*Bericht eines alten Nomaden*) problematisiert das Nomadenleben (*Unser Leben kennt viele Probleme*), eine Einschätzung, die scheinbar aus Sicht eines Vertreters der rückständigen Kultur getroffen wird, die aber exakt widerspiegelt, was in S17 durch *Herrn Siebert, einen deutschen Entwicklungshelfer* festgestellt wird. Dieser begründet die Probleme durch das Verhalten der Tuareg selbst, so dass der Eindruck entsteht, sie seien unmündig, unaufgeklärt, unvernünftig.

Die Schilderung des Alltags der *Tuareg-Nomadin Tatrît* (D14) zeigt deutlich, welche Prädikation gewählt wird:

*Anschließend zerstampft Raisha Hirsekörner. Dann schüttet Tatrît die zerstampfte Hirse in den zerbeulten Eisentopf über dem Feuer. [...] Er kommt aus den nahen Dünen gerannt, in denen er und seine Freunde mit getrockneten Kamelkötteln gespielt haben. Ibrahim hockt sich neben die Mutter auf den Boden und malt mit dem Finger dieselben Zeichen in den Sand wie sie. Er lernt die Schrift der Tuareg.*

Dieser Abschnitt kennzeichnet die Imohag als archaisches Volk, dem es an grundlegenden Kulturleistungen (Papier), Gebrauchsgegenständen (Spielzeug, Edelstahlkochgeschirr) und Werkzeugen (zur Hirseverarbeitung) mangelt. Stattdessen werden Lebensmittel mit den Füßen zubereitet (außer bei Wein würde das in Europa auf Ablehnung stoßen), Bildung der Vergänglichkeit preisgegeben (Schriftzeichen im Sand) und die Kinder spielen mit Kot.

Die weitere Wortwahl des Textes unterstreicht die abschätzigste Tendenz: Das Wasser ist *trübe* und *schwer*, die Menschen bedrohlich (*Es sind verummte Gestalten, drohend, Furcht erregend*) und martia-

lisch (*Sie galoppieren im Kreis und stoßen die Kriegsschreie der Tuareg aus*). Hier wird ein barbarisches Bild gezeichnet, in dem der Tuareg mit Vorurteilen belegt ist: Er ist das Gegenbild zum aufgeklärten, rationalen und zivilisierten Europäer. Das Bild *M5 Beim Reiterfest* (D15) zeigt eine solche Szene.



Abbildung 9: D15

Angesichts der verwendeten Symbolik liest sich die Ablehnung aus diesem Diskursdokument ebenso einfach wie aus der bereits zitierten Stelle: *die neue Zeit braucht keine Wundertiere und keine Nomaden mehr* (C10). Alle expliziten und impliziten Äußerungen zusammengefasst lassen sich folgender Prädikationsstrickleiter entnehmen.

Europäer, Nordamerikaner	Tuareg, Imohag
(Nicht Tuareg)	(nicht europäisch)
Prädikationen (Zitate aus; Präsuppositionen sind kursiv gesetzt)	
Jeep	Ziegenherde
modern	traditionell
Heute	früher

Sesshaft	Nomaden
Arbeitgeber	Arbeitnehmer, Handlanger
<i>Aufgeklärt, vernünftig</i>	<i>unmündig, unvernünftig</i>
	Freie, unabhängige Lebensweise
Staatsgrenzen	<i>Volk</i>
<i>zukunftsfähig</i>	Wanderer ohne Zukunft
Entwicklungshelfer	Entwicklungshilfeempfänger
<i>Nachhaltigkeit</i> (Hilfe zur Selbsthilfe)	<i>Nicht nachhaltig wirtschaftend</i>
<i>Spielzeuge</i>	Spielen mit Kot
<i>Papier</i>	Schreiben in den Sand
	Bedrohlich, Furch erregend
	<i>Martialisch</i>
	<i>Archaisch</i>
Kultur wird bestehen	Kultur wird untergehen

### 4.3. *Tropischer Regenwald*

Eines der Themen im Erdkundeunterricht der Orientierungsstufe ist der Tropische Regenwald. Alle vier Bücher widmen diesem ein mehr oder weniger langes Kapitel. Dabei geht es inhaltlich um Wanderfeldbau, Brandrodung, Indios, Pygmäen und die Abholzung des Regenwaldes. Das Kapitel im Terra-Band, das Menschen in den Vordergrund rückt, trägt den Titel: *Im Tropischen Regenwald (über)leben* (T3). Betrachtet man die Lexeme wird das syntaktische Gewicht des Verbs deutlich, ist der erste Teil doch lediglich eine Wiederholung der Kapitelüberschrift und fällt typographisch weniger auf als die Herausstellung durch die Klammer. Mit dieser werden zwei parallele Lesarten angedeutet: *leben* und *überleben*. Dass diese nicht nebeneinander gestellt, sondern ineinander geschoben präsentiert werden, erweckt den Eindruck größerer Kongruenz, sodass sich schlussfolgern lässt, ein Leben im Tropischen Regenwald sei immer auch ein Überleben, also bedroht durch irgendetwas. Unterhalb der Überschrift findet sich das Foto *Neusiedler im Tropischen Regenwald* (T2), das in der rechten Bildhälfte einen Mann und eine Frau, in der linken Hälfte acht Kinder zeigt. Das Bild wirkt durch die Perspektive der Aufnahme – leicht schräg von oben, möglicherweise mit einer Froschaugenlinse, mit starkem, fast waagerechtem Gegenlicht von rechts – verzerrt.

Die Personen schauen ernst, kneifen ein wenig die Augenbrauen zusammen, legen die Stirn in Falten. Sie tragen schmutzige Kleidung, teilweise keine Schuhe. Der Mann legt schützend seinen Arm um die Frau und hält in der anderen Hand eine Hacke mit großer, gebogener Klinge. Eines der hinteren und älteren Kinder trägt ein großes Beil auf der

### Im Tropischen Regenwald (über)leben



*Neusiedler im Tropischen Regenwald*

**Abbildung 10: T2**

Schulter. Durch die beschriebenen Bildelemente wirkt die Szene befremdlich. Auf der einen Seite wirken die Kinder arm und verängstigt, durch die Arbeitsgeräte und das ernste, zur Hälfte im Schatten liegende Gesicht des Mannes erscheint die Gruppe zudem skeptisch bis feindselig. Durch die Positionierung auf der Seite ist das Bild mit dem Titel verknüpft und unterstreicht die Interpretation, dass das menschliche Dasein im Regenwald ständiger Bedrohung ausgesetzt ist. Die Überschrift S11 (*Überleben im tropischen Regenwald*) spart den unbeschwerteren Teil, *leben*, gleich ganz aus und verweist nur noch auf die beschwerlichere Seite.

Die Konnotation /bedrohlich/ findet sich auch in D8, einem Foto, das die bizarre Szene eines frisch abgebrannten Feldes zeigt (*M2 Brandrodung*). Umgeknickte Bäume, verkohlter Boden, aufsteigender Rauch und im Dunst liegende Hügel erinnern an Schlachtfelder und erwecken nicht den Anschein als ginge es hier darum, Land urbar zu machen oder



*M2 Brandrodung*

**Abbildung 11: D8**

fruchtbare Felder vorzubereiten. Vielmehr ist der Moment, der sichtbar gemacht wird, die Zerstörung. Im dazugehörigen Text D9 werden Brandrodung und Wanderfeldbau thema-

tisiert (typographische Hervorhebung). Dieses geschieht anhand eines Vergleichs europäischer Landwirtschaft und bezeugt deutlich die Perspektive. Der Origo-Punkt wird in folgendem Zitat deutlich: *Doch kein Vergleich zu unseren Feldern in Europa! [...] Diese Art des Anbaus ist seit Jahrhunderten überliefert.* Die Negation des Vergleichs ist rhetorisch und unterstreicht nur die Tendenz, die durch die aufgezählten Unterschiede klar wird. Die Felder im Dschungel sind ungeordnet und durcheinander. Die abschätzige Betonung des Nicht-Vergleichs durch das Ausrufezeichen ist in einem Text mit informierendem Charakter unglaublich und verweist auf die aktanzielle Matrix, auf der der Sprecher als Europäer mit abschätzigem Blick auf andere Arten der Landwirtschaft ausgemacht werden kann. In zeitlicher Hinsicht wird diese Position weiter unterschieden durch den Hinweis auf die vormoderne Abstammung der Brandrodung. Ute WARDENGA hat dies bereits kritisiert, in dem sie sagt:

„Problematische Landnutzungssysteme erschienen so als prinzipiell, etwa durch die Entwicklung einer ‚höheren Kultur‘, korrigierbare Durchgangsstadien von spezifischen, letzten Endes immer wieder Gleichgewichtsverhältnisse anstrebenden Evolutionsstufen“ (WARDENGA 2006: 35).

Die Sicht von außen auf das Phänomen wird auch dadurch klar, dass später im Text die Fremdbezeichnung *Xikrin* verwendet wird, die in D5 als solche identifiziert wird (*Hier mitten im tropischen Regenwald wohnen die Xikrin-Indianer. Sie selbst nennen sich „Mebengokre“, das bedeutet „Menschen des wässrigen Landes“*). Die Eigenbezeichnung dagegen wird in Anführungszeichen gesetzt. Der in der Randspalte stehende Arbeitsauftrag (D4): *Die Xikrin sind Selbstversorger. Was bedeutet das?* wiederholt die Fremdbezeichnung und rückt sie in Zusammenhang mit der Frage der Identität (Was sind die Xikrin?). Dadurch wird die Eigenbezeichnung aus der Definition getilgt.

Die Mebengokre werden noch weiter thematisiert, ihre Kultur beschrieben und vorgestellt. In den Arbeitsaufträgen (D7) werden sie weiter als Xikrin bezeichnet und Unterschiede in der Lebensart konstatiert (*Es gibt viele Unterschiede zwischen der Landwirtschaft bei uns und bei den Xikrin. Erstelle eine Liste*). Durch die Abfrage in Listenform wird eine dichotome Struktur vorgegeben, die darauf zielt konträre Beziehungen zu konstruieren.

Um sich der Kultur der Mebengokre zu nähern werden also in erster Linie Differenzen zu Europa postuliert, die dichotomer Natur sind. In einem zweiten Schritt werden Attribute verliehen, die auf Vorwissen über die europäische Kultur verweisen, indem sie sich kontradiktorisch dazu verhalten. D6 zeigt beispielsweise sechs Fotos von alltäglichen Situationen der Indianer, die, in einem interkulturellen Kontext betrachtet, die Abweichungen von westlicher Kultur durch Exotisierung markieren. Die Fotos *M4 Auf der Jagd* und *M5 Fischfang vom Einbaum aus* machen Szenen sichtbar, die eben keinen Jagderfolg zeigen, sondern unbeholfen wirkende Versuche (Person klettert mit einer Machete in Bäumen, Kind schießt mit einem Pfeil ins Wasser, Beute ist nicht zu sehen). Die Diskursivität drückt sich hier vor allem darin aus, dass durch diese Bildauswahl keine erfolgreiche Jagd veranschaulicht wird, sondern lediglich gezeigt wird, was in westlichen Gesellschaften undenkbar wäre (Klettern, Kinder bei der Jagd).

Das gleiche Phänomen wird auch in C5 (*Indio auf Fischjagd*) sichtbar, einem Foto, das ein Kind in Lendenschurz zeigt, das mit einem Bogen in rotbraunes Wasser zielt. Eine denkbare Alternative wäre ein stolz präsentierter Fisch, aufgespießt auf den Pfeil, sodass auch der Jagderfolg zu sehen ist. Und auch in S12 zeigt das Bild *132.3: Auf der Jagd* nur den (in diesem Fall immerhin erwachsenen) Mann mit Speer im Wald. Es steht in einer Reihe von vier Fotos, die den Text *Überleben im tropischen Regenwald Bei den Pygmäen* (S11) illustrieren. Die Bilder machen deutlich, dass aus europäischer Perspektive geschaut wird, wie die Analyse des Bildes *132.5.: Europäischer Helfer und Pygmäe* in den Beispielen 2. und 5. im Kapitel Methodik gezeigt hat.

Die Aufgabe 2 unterhalb des Textes fragt nach einer Erklärung, *warum die Pygmäen*

*vom Untergang bedroht sind* und macht die Aussage diskursiv betrachtet zu einer „self-fulfilling-prophecy“ (vgl. POTT 2008: 38). Der Untergang der Pygmäen wird nicht in Frage gestellt, er soll begründet werden.

Zu den ersten Informationen, die die Schüler im Cornelsen-Band über das Thema Regenwald erhalten, zählt C3, eine offenbar historische Quelle (*Waibel, 1928*), deren Origo-Punkt schnell bestimmt ist: *Dieser tropische Regenwald hat für den Neuling etwas Feind-*



*seliges*. Die Perspektive kann in zeitlicher (vor 80 Jahren), räumlicher (Europa, dem Namen nach) und aktanzialer Hinsicht (Laie, wenig Erfahrung, skeptisch) eingeordnet werden und wirft die Frage auf, warum genau dies zur Sprache kommt und keine andere, modernere, elaboriertere oder vertrautere Perspektive. Der Bericht wertet den Regenwald ab, wie die verwendeten Adjektive überdeutlich zeigen: *faul, morsch, modrig, schwül, dumpf, dunkel, lichtarm*. Der Mensch wird als von allen Elementen des Waldes bedroht geschildert (Versperren des Weges durch Schlingpflanzen, Entgegentreten von Wurzeln). Die Prädikation ist stark negativ und umfasst Attribute wie */bedrohlich/, /mächtig/, /erdrückend/ etc.*

Der Text *Bei den Indios am Amazonas* (C4) konstruiert die im Amazonasgebiet lebenden Indios als rückständig arbeitende (zum Teil noch mit Steinäxten), arme (sie besitzen neben Jagdgeräten nur eine Kürbisflasche oder Kochschale) Menschen. Bei den Indios wird zwischen Männern und Frauen anhand der Arbeitsverteilung differenziert. Weitere Unterschiede werden innerhalb der *hundertern von Indianerdörfern* nicht gemacht. Entlang der Beschreibung der Lebensweise sind einige Begriffe durch Fettdruck hervorgehoben: *Brandrodung, Selbstversorgung, Bodenverarmung, Wanderfeldbau, Jäger und Sammler, Reservaten*. Vier dieser Begriffe werden durch die Isotopie mit dem Merkmal */Wirtschaftsweise/* erfasst, *Bodenverarmung* und *Reservate* hingegen sind eigentlich negativ konnotiert und werden hier auf Ebene der Kohäsion als eng mit der Wirtschaftsweise verflochten dargestellt. Die Denotation von *Reservate* ist zwar grundsätzlich abwertend, die im Text angehängte Erklärung *Indianerschutzgebiet* verharmlost die Idee solcher Einrichtungen jedoch erheblich. Auch kausal wird mit der Lebensweise der Indios eine fortwährende Bedrohung in Verbindung gebracht, führt doch der Wanderfeldbau zu Bodenverarmung und diese zu Sekundärwald, der wiederum weniger Artenreichtum bietet. Die ebenfalls erwähnten *Siedler und Unternehmer* mit ihren *Erschließungsmaßnahmen* werden nicht explizit für Abholzung verantwortlich gemacht. Sie gelten lediglich als Grund, warum die Indios in Reservaten leben. Die Herleitung ökologischer Probleme aus der Lebensweise wird in den Aufgaben (C6) fortgesetzt. Dort heißt es:

1. *Beschreibe, wie die Indianer ihre Felder herrichten. Weshalb nehmen die Erträge auf diesen Feldern ab?*
2. *Begründe, warum die Lebensweise der Jäger und Sammler sowie der Wanderfeldbau große Flächen beanspruchen.*

Während der erste Arbeitsauftrag die Verknüpfung herstellt, unterstreicht der zweite durch die Wahl des Verbs, dass eine Anstrengung, Strapazierung impliziert. Die Risiken der Le-



bensweise der Indios für den Regenwald werden in den Vordergrund gestellt, die Bedrohung durch Straßenbau und Abholzung der Edelhölzer wird nur peripher und nicht *expresso verbis* behandelt.

C7 präsentiert unter dem Thema tropischer Regenwald auch noch *Kautschukzapfer in Malaysia*. Den Einstieg bildet ein Reisebericht über den jungen *Rasul*. Der Text zeigt ein Subjekt, das *Rasul* einen Tag lang begleitet und wird als Reisebericht ausgewiesen. Der Origo-Punkt kann in aktanzieller Hinsicht daher nicht genau bestimmt werden, erhält aber auf jeden Fall die Bestimmungen /nicht Malaye/, /Ausländer/. Aufgrund der Sprache kann eine deutsche Sichtweise angenommen werden. Aber auch aus dieser Perspektive wird die Kinderarbeit, Plantagenwirtschaft und Wertschöpfung durch ausländische Investoren nicht problematisiert, sondern zugunsten einer romantisierenden Schilderung des Alltags *Rasuls* verschwiegen.

Das dargestellte Verhältnis zwischen Europa und dem tropischen Regenwald ist gekennzeichnet durch eine Mentalität der Überlegenheit und des Bedienens, wie D10, D11 und D12 zeigen. Die Grafik *M1 Schatztruhe tropischer Regenwald* zeigt eine geöffnete Truhe aus der für den Regenwald typische Pflanzen wachsen, umringt von sechs Notizen darüber, welche Ressourcen der Wald bietet. Dabei wird auf die ökologische Vielfalt und globalen Klimaschutz angespielt (*Tier- und Pflanzenarten, Weltklima*), die *Lebensgrundlage für die Ureinwohner* erwähnt und in drei Kategorien der Nutzen für die Industriegesellschaft erörtert. *Nahrungsmittel, Rohstoffe* und *Grundstoffe für Kosmetika und Arzneimittel* liefert der Regenwald. Damit wird der Gebrauchswert für Industrienationen gegenüber globalen und lokalen Einträgen deutlich überbetont und an Wichtigkeit gleichgesetzt. Die Formulierung *liefert* verharmlost den Raubbau und erzeugt das Bild einer freiwilligen Gabe, statt gewalttätiger Entnahme. Dieses Bild wird durch die Bildunterschrift (*Schatztruhe tropischer Regenwald*) wiederholt und durch den ersten Arbeitsauftrag (D11) auf der nächsten Seite zementiert: *Der tropische Regenwald ist wie eine „Schatzkammer“*. *Erkläre*. Wie schon andersorts beobachtet hinterfragt die Anweisung die Nutzung des Waldes nicht, sondern fördert die Bedienmentalität durch eine auf Legitimation zielende Fragestellung. Aufgabe 4 verweist auf Probleme, die es dort gibt. Zur Beantwortung der Frage, wie wir in Deutschland helfen können, den Regenwald zu retten, kann allerdings lediglich ein Informationskasten über *Oro Verde* (D12) herangezogen werden. Durch einen Besuch der Webseite dieser Organisation kann dem Regenwald bequem, sogar von Deutschland aus geholfen werden, suggeriert der Text. Lokale Projekte zum Schutz des Regenwaldes werden nicht erwähnt, ebenso wenig wie internationale Hilfe. Deutschland wird die Rolle des fernen



Helfers zugesprochen, der sich ohne eigenes Verschulden oder moralische Verpflichtung dankenswerter Weise an der Rettung des Waldes beteiligt. Die so konstruierte Macht-Geometrie reproduziert den kolonialen Diskurs und kann als mythische Struktur bezeichnet werden.

#### **4.4. *Deutschland / Europa***

Das Dokument T17 steht im Anhang des Klett-Bandes Terra und umfasst Datenmaterial zu Deutschland, wie z.B. *Bevölkerung: 82 200 000 Einwohner*. Darunter befindet sich der Satz: *Zu den 82 200 000 Einwohnern gehören auch 7 300 000 Ausländer, davon (...)*.

Es folgt eine Aufzählung von *Türken, Jugoslawen, Italiener, Griechen, Polen und Kroaten*, jeweils versehen mit einer auf Tausend gerundeten Anzahl. Damit werden die Ausländer gleichzeitig zu den Einwohnern gerechnet und von ihnen abgegrenzt. Delinearisiert man die semantischen Elemente, wird die Isotopie entlang des Merkmals /Wohnort Deutschland/ offensichtlich, die Präsupposition lässt sich anhand des Merkmals /Herkunft/ feststellen. Dieses Merkmal muss räumlich und zeitlich verankert sein, andernfalls wäre die gleichzeitige Nennung von Jugoslawen und Kroaten nicht nachvollziehbar. Aus der Kohärenzbetrachtung kann man schließen, dass es innerhalb der Gruppe der Bewohner Deutschlands Differenzen gibt, die sich aus der Herkunft ergeben, nicht aus der Nationalität (Pass) oder der Selbstauskunft über die Heimat.

Noch vor dem Inhaltsverzeichnis führt der Seydlitz-Band die Leserschaft in das neue Fach Geographie ein. Dazu befinden sich neben dem Text (S2) fünf Fotos mit Bildüberschriften, die typische Arbeitsformen und -inhalte des Geographieunterrichtes vorstellen. Die Bildüberschriften sprechen den Leser als Gruppe, also die vermeintliche Schulklasse, direkt an: *Ihr lernt euren Heimatraum kennen*. Das dazugehörige Bild zeigt vier mitteleuropäische Kinder, die mit ihrem Finger auf eine Karte zeigen. Auch die übrigen Bilder zeigen Kinder bei der jeweiligen Tätigkeit, zwei davon eine Unterrichtssituation im Klassenzimmer. Alle auf diesen Bildern gezeigten Kinder sind mitteleuropäischer Herkunft, es gibt keinerlei Anzeichen für andere Ethnien. Hier wirkt ein Monosemierungsprozess, der normiert, wer zu einer Klasse im rheinland-pfälzischen Geographieunterricht zählt. Von dieser Norm abweichende Kinder sind ausgeschlossen von den Tätigkeiten: *Ihr erkundet. Ihr zeichnet. Ihr arbeitet in Gruppen. Ihr präsentiert eure Ergebnisse*. Auf der aktanziellen Matrix tritt lediglich das mitteleuropäische Kind auf.

#### 4.5. Ohne thematische Zuordnung

Einige Diskursdokumente können nicht einer Schwerpunktregion wie der Wüste zugeordnet werden, sollen in dieser Arbeit aber nicht unberücksichtigt bleiben.

Direkt im Anschluss an das Inhaltsverzeichnis im Diercke-Band befindet sich die Doppelseite D2, auf der eine Überschrift, 14 Fotos mit Bildunterschriften und eine fettgedruckte Frage zu finden ist. Die Überschrift *Erdkunde – Wir entdecken die Welt* steht zentral über den durch ein rotes Ellipsoid verbundenen Fotos, der erste Teil auf der linken Seite, der Teil nach dem Gedankenstrich auf der anderen Seite des Buches. Die syntaktische Gegenüberstellung zieht sich bis in das Material durch, analog zum Gedankenstrich steht die Falz und stellt den Namen des neuen Faches, das sich auf dieser ersten inhaltlichen Seite den Schülern präsentiert, sowie eine Begriffsbestimmung neben einander. *Wir entdecken die Welt* schließt die Schüler zu einem Kollektiv zusammen, macht sie zum Subjekt des Faches und weist der *Welt* die Rolle des Objektes zu. Die Wahl des Verbs rekuriert auf die großen Entdeckerfahrten, als von Hegemonialstreben angespornte Europäer weite Wege zurücklegten, um andere Teile der Erde zu finden, in Besitz zu nehmen, deren Bevölkerung zu dominieren, zu versklaven und auszubeuten. *Entdecken* verweist unweigerlich auf den Beginn der Kolonialisierung. Die angedeutete Erdabbildung (das Oval) mit den Illustrationen



bietet die Möglichkeit bereits auf der ersten Seite *die Welt zu entdecken*, d.h. es werden 14 Bilder sichtbar gemacht, die jeweils einen Ausschnitt zeigen, perspektivisch abbilden, und dabei den Blickwinkel deutlich machen, den die Schüler im Fach Erdkunde annehmen sollen.

Neun der 14 Fotos wurden in der stark überrepräsentierten westlichen Welt aufgenommen, allein sechs davon in Europa. Die übrigen Fotos zeigen Tiere, die Ruinenstadt Machu Picchu, eine Eimerkette (*In Ibadan/Nigeria*) und einen Appell (*Arbeiterinnen einer Fabrik in Fuzhou/China*). Die dargestellten Menschen beider Bilder sind nahezu uniform, d.h. ihre Kleidung unterscheidet sich zwar in Farbe und minimal im Schnitt, nicht aber in der Machart insgesamt. Sichtbar gemacht wird Homogenität und Kollektivität dadurch dass sie zusammenarbeiten bzw. gemeinsam antreten. Dem Appell der Arbeiterinnen steht etwas erhöht ein Mann vor, der eine Geste in die Richtung macht, in die alle Arbeiterinnen den Kopf drehen. Die abgebildete Machtstruktur ist die einer männlichen Dominanz und eines synchronen gleichen (gleichgeschalteten?) Kollektivs. Die westlichen Nationen erscheinen durchweg in einem positiven Licht, es werden architektonische (Eiffelturm, Trafalga Square), landschaftliche (Watt bei Norderney, Niagarafälle, Zugspitze...) oder historische Sehenswürdigkeiten (Deutsches Eck) hervorgehoben, die auf Tourismus, Wohlstand, Technik und Fortschritt hinweisen. Auch das kann als konträres Element zu den Beschreibungen der restlichen Welt aufgefasst werden.

Die Doppelseite 56f des Cornelsen-Bandes (C2) bildet den Einstieg in das Kapitel: *In den Extremräumen*, das den Regenwald, die Wüste und die Polargebiete umfasst. Die linke Seite ist ausgefüllt von zwei Fotos und einem Text, rechts stehen Überschrift und ein Foto einer Stadt mit Eisbergen im Hintergrund. Der Text spricht die gezeigten Räume als *Extremräume* an und weist ihnen eine erschwerte Versorgungslage zu. Die Anpassung des Menschen an die Umweltbedingungen wird konstatiert und mit *besondere Nutzungsformen* umschrieben. Die anschließenden Arbeitsaufträge wiederholen die Problematisierung. Durch die Verknüpfung zwischen Text- und Bildmaterial werden Räume konstruiert, deren Charakteristikum ist, dass sie den Menschen mit Problemen konfrontieren und zur Anpassung zwingen. Diese naturdeterministische Deutung der dargestellten Klimazonen lässt die dort lebenden Menschen unmündig erscheinen, während Europa implizit als Gunstraum definiert und die Gewohnheiten der Menschen als „normale“ *Nutzungsformen* anerkannt werden.

Das Kapitel über Extremräume im Cornelsen-Band wird abgeschlossen durch die Doppelseite 82f, sodass der durch C2 aufgespannte Rahmen durch C18, C19 und C20 geschlossen

wird. Es finden sich auch ähnliche Strukturen, z.B. die Verknüpfung des Lebens in den Extremräumen mit Problemen (...wobei das tägliche Leben weitaus schwieriger und oft ein Kampf um das Dasein ist, C18), die Annahme einer Veränderung der Lebensweise (Wie verändert sich heute das Leben der Nomaden in den Extremräumen? C19) und die Konnotation (C20 zeigt die Jagd von einem Kajak aus, aber ohne Erfolg und drei Menschen, die gebückt mit Stöcken in völlig trockener Erde stochern). Auf eine ausführlichere Analyse dieser Diskursdokumente wird hier verzichtet, die offensichtlichen Sag- und Sichtbarkeiten lassen sich den bereits identifizierten Mustern zuordnen.

#### 4.6. Verortung durch Kartenmaterial

Aus der Staffelnung nach thematisch-inhaltlichen Gesichtspunkten werden hier einige Diskursdokumente getrennt betrachtet, die eine phänomenologische Gemeinsamkeit haben: Verortungen durch Kartenmaterial. Es geht hierbei nicht um Darstellungen, die die Verteilung bestimmter räumlicher Bedingungen, wie etwa Wüsten zeigen, sondern um die Abgrenzung und Zuordnung von Bevölkerungsgruppen. Diese Gruppen werden konstituiert durch vage Beschreibungen wie „Lebensweise“ oder „Nutzungsformen“, die sich auf einen entitätischen Kulturbegriff, der stark an das Rassekonzept angelehnt ist, zurückführen lässt. Die flächendeckenden Signaturen, die Verbreitungsgebiete markieren, erwecken den Eindruck großer Homogenität und klarer Differenz nach außen. GEBHARDT/ REUBER/ WOKERSDORFER (2003: 3) umschreiben die Wirkung wie folgt:

„Diskurse über Raum erzeugen dabei nicht nur eine symbolische Architektur der Macht in Sprache und Zeichen. Vielmehr schafft die kultur-/räumliche Logik eine Art doppelter Vereinfachung, eine Reduktion sozialer Komplexität über kulturelle wie räumliche Chiffren.“

Im Umkehrschluss wird außerdem ausgesagt, dass Menschen der benannten Kulturen außerhalb dieses Gebietes „fremd“ sind, nicht dorthin gehören. Unterstrichen wird das durch Bezeichnungen der Territorien wie *Lebensraum der Inuit* (D22, S9), *Lebensräume der Eskimos* (C13), *Lebensraum der Lappen* (C16) oder *Traditioneller Lebensraum der Tuareg* (S16). In letztgenanntem Beispiel fällt das zusätzliche Attribut *traditionell* auf, das auf die bereits ausführlich diskutierte Struktur der Veränderung von einem nomadischen zu einem

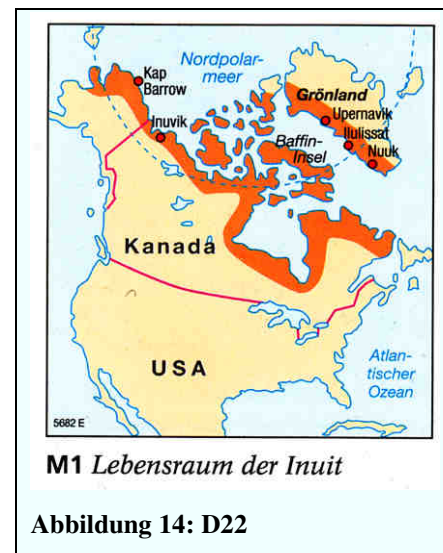
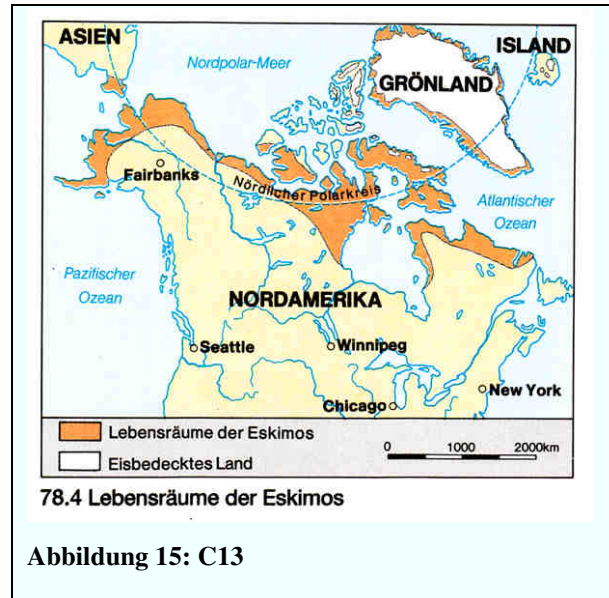


Abbildung 14: D22

sesshaften Lebensstil anspielt. Die Vorstellung, den „modernen Lebensraum der Tuareg“ daneben abzubilden, führt deutlich vor Augen, welche Paradoxien, welche Heterotopie<sup>13</sup>, hier kartiert ist.

Eine Verortung der besonderen Art findet sich auf den Seiten 10/11 des Seydlitz-Bandes. Dort sind sechs Fotos von Kindern (S4) und sechs dazugehörige Texte (S5), die aus der Perspektive eines jeden Kindes erzählen. Diese sind um eine zentrale Karte (S6) angeordnet, auf der sechs Punkte die Heimatstädte der Kinder markieren. Auf diese Weise erhält jede vorgestellte Kultur eine konkrete Identität, d.h., sie wird mit einem Individuum verknüpft, nicht mit einem Kollektiv. Obwohl die Verortungen in diesem Fall nicht homogenisieren bleibt der Vorwurf der Exotisierung bestehen. Um nicht Differenz als alleiniges Kennzeichen von in anderen Ländern lebenden Menschen auszumachen wäre es vonnöten, die Heterogenität innerhalb eines Landes durch weitere Beispiele zu belegen.



<sup>13</sup> Mit FOUCAULT könnte eine solche Kartierung als Abweichungsheterotopie klassifiziert werden: „Orte, an denen man Menschen unterbringt, deren Verhalten vom Durchschnitt oder von der geforderten Norm abweicht“ (FOUCAULT 2006: 322). Auch die Einstufung als kompensatorische Heterotopie (FOUCAULT 2006: 326) ist möglich.

## 5. Konklusion

Die vorliegende Untersuchung hat in den vier rheinland-pfälzischen Erdkundebüchern für die Orientierungsstufe mittels einer thematischen Diskursanalyse im Sinne der FOUCAULT'schen Archäologie Strukturen erkannt, die Macht-Geometrien konstituieren und ein entitatisches Kulturverständnis reproduzieren. Dabei wurden Texte, Bilder, Karten und Aufgabenstellungen einbezogen.

Die Themenfindung und Ersteindrucksanalyse, die beispielhaft anhand der Inhaltsverzeichnisse beschrieben wurde, hat Strukturhypothesen ergeben, die der Analyse als Fokusse dienen sollten. Eine genaue Prüfung weiterer Diskursdokumente konnte die genannten Strukturhypothesen bestätigen und verfeinern.

Als erstes sei die Re-Produktion von Differenzen genannt, die sich einerseits durch die erzeugten Subjektpositionen vollzieht, andererseits auf der Gegenüberstellung von Europa und Nicht-Europa beruht. Insbesondere die Subjekt- und Objektpositionen, die die untersuchten Titel verteilen, dichotomisieren zwischen einer modernen, europäischen Gemeinschaft, zu der die Leserschaft gezählt wird, und „den Anderen“, Gesellschaften, die außerhalb Europas leben und meist als rückständig, aber auf dem Weg der Entwicklung hin zu modernem, europäischem Leben geschildert werden. Diese werden als grundsätzlich mit Problemen behaftet aufgefasst. Es wird außerdem angenommen, dass die Schwierigkeiten in Zukunft noch zunehmen werden. In diesen Punkten sind die Schilderungen der Kulturen außerhalb Europas identisch, auch wenn die Rückständigkeit, die Art der Probleme und die Anpassung unterschiedlich ausfallen.

Die geschilderten sozialen Gemeinschaften werden zwar explizit nur selten als Kulturen angesprochen, aber als ebenso wesenhaft definiert wie der der Semantik nach mit dem Ausdruck „Rasse“ verwandte Kulturbegriff. Dazu tragen die Strukturen der Homogenisierung nach innen und Differenzierung nach außen bei, genauso wie die der festen Zugehörigkeit und des Identitätsverlustes bis hin zur Existenzbedrohung bei Neuorientierung.

Eingangs wurden verschiedene Kulturbegriffe diskutiert, um der Vorstellung einer wesenhaften Kultur, als überindividuell prägender Kraft das Konzept der Hybridität entgegen zu setzen, das den prozesshaften Charakter betont und von einer ständigen Neuerfindung der persönlichen Kultur ausgeht.

Die untersuchten Titel beschreiben menschliche Gesellschaften stets als in ihren Traditionen gefangen, so als sei die Kultur der Grund, warum eine Modernisierung der Lebensum-



stände nicht möglich ist, bzw. warum kollektive Probleme bei der Verarbeitung europäischer Einflüsse auftreten.

Dadurch wird auch die zweite Hypothese über die Konnotation verifiziert. Alle Kulturen, außer der als „eigenen“ wahrgenommenen werden mit negativen Attributen versehen, sei es durch explizite Verknüpfungen mit Dingen oder Verhaltensweisen, die etwas schlechtes assoziieren lassen oder durch Präsuppositionen wie der dargestellten Hilfsbedürftigkeit. In der Herabwürdigung tritt dabei der koloniale Blick zum Vorschein, der in den anderen Kulturen lediglich Menschen sieht, denen eine Bevormundung durch Europäer zum Besten gereicht. Unter dieser Anleitung, so stellen es die Bücher dar, bewegen sich die anderen Kulturen langsam auf die europäische Lebensweise zu, geben ihre Traditionen zugunsten eines modernen Lebens auf und scheitern daran. Dabei wird Kultur zeitlich und räumlich begrenzt aufgefasst. Die Schilderung der Probleme vieler Kulturen im Umgang mit neuen Einflüssen, die zu dem Untergang der jeweiligen Kultur führen, markiert die zeitliche Abhängigkeit der Kulturen. Die Verortungen menschlicher Gesellschaften, die anhand ihrer Kultur zusammengefasst werden, erwecken den Eindruck einer Ausschließlichkeit, d.h. der Homogenisierung innerhalb und der Unmöglichkeit einer Existenz außerhalb der begrenzten Fläche. Sie werden starr, unflexibel und zerbrechlich dargestellt. Die dritte unterstellte Struktur betrifft diese Verortung von Kulturen. Die Lehrbücher weisen zahlreiche Karten auf, die genaue Verbreitungsgebiete markieren und auf diese Weise Kultur und Umwelt in Beziehung setzen. Nimmt man an, dass „Menschen dieser Kultur“ den vorgegebenen Raum verlassen, ergeben sich Probleme mit dieser Art der Darstellung, aber vor allem mit dem Kulturkonzept. Schließlich werden neben den Kulturen auch Nationen und Landschaften mit wesenhaften Zügen gekennzeichnet, indem Synekdochen oder Personifikationen verwendet werden. Vor dem Hintergrund, dass in der fachdidaktischen Diskussion um das Leitbild des „Schutzes der kulturellen Vielfalt“ große Vorsicht im Umgang mit dem Kulturbegriff geboten ist und daher eine präzise und reflektierte Verwendung vonnöten ist, sind die erarbeiteten Ergebnisse kein gutes Zeugnis für die Schulbücher.

Dieses Leitbild ist als Ausprägung eines Dispositivs zu sehen, das auch in den Schulbüchern sichtbar wird. Die untersuchten Erdkundebücher sind demnach Teil der Diskurse, die ein wesenhaftes Kulturverständnis transportieren und Differenzen zwischen Gesellschaften mit kultureller Zugehörigkeit erklären.

Die kritischen Stellungnahmen die es zum Schutz der kulturellen Vielfalt als geographiedidaktisches Leitbild gibt (vgl. GLASZE/ MEYER 2008) weisen auf theoretische Mängel hin, eine eingehende Betrachtung der konkreten Unterrichtsmaterialien macht jedoch noch weit-

aus tiefer gehende Defizite in diesem Bereich klar. Das Problemfeld, das durch die Auswirkungen der Globalisierung auf die Kulturindustrie eröffnet wird, ist in den rheinland-pfälzischen Geographiebüchern für die Orientierungsstufe nicht oder nur in bis zur Unkenntlichkeit reduzierter Form angerissen. Nationen und deren Kulturen werden nicht als konkurrierende, aber gleichwertige Instanzen abgebildet, sondern als unterschiedlich weit entwickelte und deswegen souveränere oder eben marginalisierte Gesellschaften mit mehr oder weniger Anspruch auf Hegemonialstellung in Kulturfragen.

Im Einzelnen konnte nachgewiesen werden, dass Kultur in den untersuchten Schulbüchern als diffuse Differenz aufgefasst wird, die verschiedene Kriterien, wie Wirtschaftsweise, Herkunft, Sprache und technische Ausstattung subsumiert. Die gebildeten Gruppen werden zu Kulturträgern (vgl. BADAWIA 2006: 68) reduziert und daher homogenisiert, während die Unterschiede zwischen verschiedenen Kulturen betont werden. Darüber hinaus zeigt sich die Tendenz, andere Kulturen gegenüber der deutschen bzw. europäischen abzuwerten, indem ihnen negative Attribute zugeordnet werden.

Konkret werden die Inuit, Imohag, Samen, Pygmäen und Indios in den Büchern behandelt. Es handelt sich dabei aber nur um Repräsentationen, aufgebaut aus plakativen Verallgemeinerungen und Homogenisierungen innerhalb der Kulturen. Als Sammelbezeichnung finden zumeist Fremdbezeichnungen Verwendung, manchmal wird von Stämmen gesprochen, sodass selbst das „Umdenken von Völkern in Kulturen“ (vgl. KOLB 1962: 49) in Frage gestellt erscheint. Es sprechen aber einige Kriterien für die Bestimmung dieser Volksgruppen deutlich für die Verwendung eines Kulturbegriffs (z.B. Wirtschaftsweise, Anpassung, Entwicklung), wenn auch für einen stark an ein Konzept von Volk angelehnten Begriff, im Herder'schen Sinne. Dazu bemerkte SÖKEFELD (2001: 127):

„Das politische Konzept von Kultur ist eng mit dem Begriff der Nation verknüpft. Beide sind gleichzeitig entstanden, haben sich parallel zueinander entwickelt und wurden von Europa aus in die ganze Welt exportiert.“

Die Bestimmung der Origo-Punkte einiger Diskursdokumente hat ergeben, dass das Text- und Bildmaterial die Perspektive von mitteleuropäischen, modernen, d.h. postindustriellen Akteuren vertreten, die oft eine wirtschaftlich, politisch und ethisch überlegene Rolle, wie die des uneigennütigen Helfers einnehmen. Diese Einordnung auf einer räumlichen, zeitlichen und aktanziellen Matrix identifiziert die erzeugten Subjektpositionen, denen die anderen Kulturen als verifizierte Objektpositionen gegenüberstehen. Die Differenzierung zu konträren Elementen entwickelt ihre Wirkmächtigkeit aus der konsequenten Konnotation der homogen dargestellten anderen Kulturen, deren Attributierung bis zur genauen Um-



kehr der Zuschreibungen zur europäischen Kultur und damit bis zur Dichotomiebildung (kontradiktorische Beziehung) geht. Auf diese Weise werden Prädikationsschemata gebildet, in denen eine deutliche Abwertung außereuropäischer Kulturen zu erkennen ist. Dadurch wird ein Überlegenheitsgefühl geschaffen, das durch Berichte einseitiger Hilfe und des Nutzens der Anderen in einem europäischen zivilisatorischen Sendungsbewusstsein gipfelt.

Diese Haltung ist in zweierlei Hinsicht problematisch. Auf inhaltlicher Ebene sind derartige Ressentiments als rassistisch zu verurteilen und in einem Schulbuch deplaziert (vgl. MÖNTER 2008: 83). Die diskursanalytische Betrachtung macht aber vor allem darauf aufmerksam, dass es sich hier nicht um Aussagen handelt, die einfach einem bestimmten Akteur zuzuschreiben sind, sondern um die „Gesamtheit von Regeln, die einer Praxis immanent sind“ (FOUCAULT 1981: 71). Die diskursiven Strukturen ko-konstituieren die Wirklichkeit, sind also zugleich Produkt derselben und erzeugen sie. Daher konfliktieren die untersuchten Dokumente hinsichtlich der Darstellung und des Begriffs der Kultur mit dem aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion. Die Konstruktion eines entitätischen Kulturbegriffs, die durch die Schilderung homogener Kulturgruppen und deren kollektiven Untergangs geschieht, entspricht dem Leitbild des Schutzes der kulturellen Vielfalt nur in dessen schlimmstmöglicher Lesart. Selbst wenn man die kulturelle Assimilierung der Inuit und Imohag als hybrides Kulturkonzept missinterpretiert, lassen die stets allein aus kulturellen Zusammenhängen erklärten Folgeprobleme nur den Schluss zu, dass Hybridität ein instabiles Konstrukt ist, weil der Mensch eine kollektive kulturelle Identität besitzt, die unveränderlich ist. Diese Annahme würde den Weg bereiten für Weltanschauungen, die von Gefahr durch Überfremdung<sup>14</sup> und Leitkultur sprechen.

„Wird eine Grenzziehung zwischen verschiedenen Kulturen beabsichtigt, so liegt, auf Basis eines diffusen Kulturbegriffs, der Transfer politischer Inhalte ins Kulturelle nahe“ (MÖNTER 2008: 88).

Dennoch bleiben Fragen offen, deren Beantwortung diese Arbeit nicht leisten kann. Allen voran würde eine fachwissenschaftliche Überprüfung der Lehrbuchinhalte weitere Mängel aufzeigen, die hier unberücksichtigt und unverbessert blieben. In dem gesetzten Rahmen war es ebenfalls nicht möglich das gewählte Korpus lückenlos zu untersuchen. Auch wenn durch die Selektion der Diskursdokumente einige diskursiven Anordnungen oder gar man-

---

<sup>14</sup> Die NPD wirbt auf ihrer Homepage mit dem Spruch: „Die Vielfalt der Kulturen erhalten! Überfremdung und Einwanderung stoppen!“ (Quelle: [http://www.npd.de/index.php?sek=0&pfad\\_id=11&cmsint\\_id=1&detail=12](http://www.npd.de/index.php?sek=0&pfad_id=11&cmsint_id=1&detail=12), download am 1.1.2009).

cher Bruch verborgen geblieben ist, so haben sich doch Hinweise zu Strukturen verdichtet, die einen Rückschluss auf die immanenten Dispositive zulassen. Auch der Vorwurf, weniger kritische Lesarten außen vorgelassen zu haben, muss angesichts der gewählten Methode zurückgewiesen werden. Es war nicht Ziel dieser Analyse, die Bücher auf ihre allgemeine Tauglichkeit oder ihren vermeintlichen Wahrheitsgehalt hin zu überprüfen. Eine thematische Diskursanalyse soll schließlich helfen, die unweigerlich vorhandenen Anordnungen von Themen, Sag- und Sichtbarkeiten zu identifizieren und zu entschlüsseln, nicht aber Verbesserungsvorschläge einer umfassenden Überprüfung und Überarbeitung vorwegnehmen.

Da insbesondere der Blick nach außen untersucht wurde, bleibt das Verhältnis zwischen deutscher und europäischer Kultur bzw. Identität in diesen Büchern noch ungeklärt.<sup>15</sup>

Trotzdem kann auf die eingangs gestellten Fragen eine Antwort gegeben werden.

Das geographiedidaktische Leitbild der kulturellen Vielfalt kann leicht missverstanden werden und wenn es denn den hier untersuchten Schulbüchern als Grundlage diene, dann nur in der Art, wie es die neuere Kulturgeographie sicher nicht verstanden wissen wollte. Die Eignung des Unterrichtsmaterials die Lernenden vorzubereiten auf die Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden, die Selbstfindung in kulturellen Austauschprozessen und die unvoreingenommene Begegnung mit anderen Menschen muss daher bestritten werden.

Wie viel Vielfalt ist es, die geschützt werden muss, wenn die Schulbücher den Eindruck vermitteln, eine monolithische, europäische oder deutsche Kultur wäre den in sich homogenen Kulturen außerhalb, die an dem Versuch sich anzupassen scheitern und untergehen überlegen?

---

<sup>15</sup> Weiterführend z.B.: SCHIFFER-NASSERIE 2008.

## 6. Literatur

### Korpus:

EGGERT, HANS, HAPKE, RALF, SCHORNICK, FRITZ, u.a. (1997): Geographie. Mensch und Raum 5/6. Berlin.

GROSSCURTH, CHRISTIAN HELMUT, LABUSCH, THOMAS, PIECH, MARGARETHE, u.a. (2005): Terra. Erdkunde 5/6. Gotha.

HALLERMANN, SIGRUN, NICKLAUS, WOLFGANG, RAFFELSIEFER, MARION, u.a. (2008): Seydlitz Geographie. Rheinland-Pfalz. Braunschweig.

LATZ, WOLFGANG [Hrsg.] (2003): Diercke Erdkunde Rheinland Pfalz. Band 1. Braunschweig.

### Sekundärliteratur:

BADAWIA, TAREK (2006): Fremdheitsdiskurse: Wie viele fremde Religionen „verträgt“ Deutschland?. In: GLASZE, G. und THIELMANN, J. (Hrsg.): „Orient“ versus „Okzident“? Zum Verhältnis von Kultur und Raum in einer globalisierten Welt (=Mainzer Kontaktstudium Geographie 10). Mainz: 65-75.

BÄHR, J. und U. JÜRGENS (2005): Stadtgeographie II – Regionale Stadtgeographie. Braunschweig (=Das Geographische Seminar): 14-20.

BHABHA, HOMI K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen.

BIENER, HANSJÖRG (2005): Lehrplanbindung und Innovationsresistenz in bayerischen Geschichtsschulbüchern. In: MATTHES, EVA und CARSTEN HEINZE: Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis (=Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung). Bad Heilbrunn. S. 265-284.

BILDUNGSSERVER RLP (1998): Lehrpläne Lernbereich Gesellschaftswissenschaften. Lehrplan Erdkunde. Internet: [http://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache/lehrplaene-nach-faechern.html?tx\\_abdownloads\\_pi1%5Baction%5D=getviewclickedownload&tx\\_abdownloads\\_pi1%5Buid%5D=200](http://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache/lehrplaene-nach-faechern.html?tx_abdownloads_pi1%5Baction%5D=getviewclickedownload&tx_abdownloads_pi1%5Buid%5D=200) [download am 08.07.2008].

BUCHHOFER, EKKEHARD (2003): Transformation in Ostdeutschland und in Polen: Darstellung in deutschen Erdkunde-Lehrbüchern. In: STÖBER, GEORG (Hrsg.): Der Transformationsprozess in (Ost-) Deutschland und in Polen. Hannover (= Studien zur Internationalen Schulbuchforschung Band 111): S. 170-176.

DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION e. V. (2001): Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt. Internet: <http://www.unesco.de/443.html?&L=0>. [download am 15.07.2008]

DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION e. V. (2007): Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen. Internet: [http://www.unesco.de/konvention\\_kulturelle\\_vielfalt.html](http://www.unesco.de/konvention_kulturelle_vielfalt.html). [download am 15.07.2008]

DÜRR, HEINER (1987): Kulturerdteile: Eine „neue“ Zehnweltenlehre als Grundlage des Geographieunterrichts?. Geographische Rundschau 39: 228-232.

- EGNER, HEIKE (2003): *Homo Ludens* oder *Homo carens*? Über das Menschenbild in der Geographie der Freizeit und des Tourismus. In: HASSE, J. und HELBRECHT, I. (Hrsg.): *Menschenbilder in der Humangeographie (Wahrnehmungsgeographische Studien Band 21)*. Oldenburg: 33-54.
- EHLERS, ECKART (1996): Kulturkreise – Kulturerdteile – *Clash of Civilizations*. Plädoyer für eine gegenwartsbezogene Kulturgeographie. GR 48 (6): 338-344.
- ESCHER, ANTON LINDNER, PETER und HEIKE ROGGENTHIN (1994): Versuch einer Anleitung zum "Verstehen fremder Kulturen" auf geographischen Exkursionen am Beispiel Marokko. *Mitteilungen der Fränkischen Geographischen Gesellschaft* 40/1993, S. 139-153.
- ESCHER, ANTON (2001): Atlas der Kulturen der Welt als Entzauberung der Globalisierung? In: *Geographische Rundschau* 53 (6). 62-63.
- ESCHER, ANTON, LAHR, MATTHIAS und SANDRA PETERMANN (2007): Angelegenheiten einer interkulturellen Geographie. In: *Natur & Geist. Das Forschungsmagazin der Johannes Gutenberg-Universität* 2007/1, S. 39-41.
- FISCHER, GERHARD (1987): Analyse der Geographiebücher zum Thema Islam (=Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Band 54). Braunschweig.
- FOUCAULT, MICHEL (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main.
- FOUCAULT, MICHEL (2006): Von anderen Räumen. In: DÜNNE, JÖRG und STEPHAN GÜNZEL (Hrsg.) (2006): *Raumtheorie*. Frankfurt am Main. S. 317-329.
- FUCHS, MAX (2005): Kulturelle Vielfalt: zur Karriere einer kulturpolitischen Leitformel. Ein theoretischer Versuch zu einem praktischen Problem. In: *UNESCO heute*, Band 52, Bonn. S. 24-28.
- GEBHARDT, HANS, REUBER, PAUL und GÜNTER WOLKERSDORFER (2003): Kulturgeographie – Leitlinien und Perspektiven. In: GEBHARDT, HANS, REUBER, PAUL und GÜNTER WOLKERSDORFER (Hrsg.): *Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen*. Heidelberg: 1-27.
- GLASZE, G. und THIELMANN, J. (Hrsg.) (2006): Einführung: Zum Verhältnis von Kultur und Raum. In: GLASZE, G. und THIELMANN, J. (Hrsg.): „Orient“ versus „Okzident“? Zum Verhältnis von Kultur und Raum in einer globalisierten Welt (=Mainzer Kontaktstudium Geographie 10). Mainz: 1-7.
- GLASZE, GEORG und AIKA MEYER (2007): Kulturelle Vielfalt als politisches Konzept und als Leitbild für den Erdkundeunterricht – eine kritische Auseinandersetzung. Internet: <http://www.staff.uni-mainz.de/glasze/Publikationen/Georg%20Glasze%20&%20Aika%20Meyer%20kulturelle%20Vielfalt.pdf> (download am 26.06.2008).
- GREGORY, DAVIS (1994): *Geographical Imaginations*. Cambridge.
- HAUBRICH, HARTWIG, KIRCHBERG, GÜNTER, BRUCKER, AMBROS, u.a. (1993<sup>5</sup>): *Didaktik der Geographie konkret*. München.
- HILLERS, ELFRIEDE (1984): Afrika in europäischer Sicht. Die Behandlung außereuropäischer Völker und Kulturen am Beispiel Afrikas in ausgewählten europäischen Erdkundelehrbüchern (=Studien zur Internationalen Schulbuchforschung 38). Braunschweig.

- HEINZE, CARSTEN und EVA MATTHES (2004): Einleitung. In: MATTHES, EVA und CARSTEN HEINZE (Hrsg.): Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden. Bad Heilbrunn/Obb (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung): 7-13.
- HEINZE, CARSTEN (2005): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Zur Einführung in den Themenband. In: MATTHES, EVA und CARSTEN HEINZE: Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn (=Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung): 9-17.
- HÖHNE, THOMAS (2003): Die thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: KELLER, REINER, HIRSELAND, ANDREAS, SCHNEIDER, WERNER und WILLY VIEHÖVER [Hrsg]: Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis. Opladen.
- HUNTINGTON, SAMUEL P. (2006): Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. Hamburg.
- INTERNATIONALE GEOGRAPHISCHE UNION (2000): Internationale Erklärung: Geographische Erziehung zur kulturellen Vielfalt. Internet: [http://www.erdkunde.com/info/decl\\_cultl\\_d.htm](http://www.erdkunde.com/info/decl_cultl_d.htm). [Zugriff: 15.07.2008]
- JANDER, LOTHAR (1982): Schulbücher im Geographieunterricht. In: JANDER, LOTHAR (Hrsg.): Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Stuttgart: 355-362.
- KELLER, REINER (2007): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen (= Qualitative Sozialforschung, Band 14). Wiesbaden.
- KLEMM, JANA und GEORG GLASZE (2004): Methodische Probleme Foucault-inspirierter Diskursanalysen in den Sozialwissenschaften. Tagungsbericht: "Praxis-Workshop Diskursanalyse" [64 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 6(2), Art. 24. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-24-d.htm> [Zugriff: 15.07.2008].
- KNOX, PAUL L. und SALLIE A. MARSTON (Hrsg) (2008): Humangeographie. Heidelberg.
- KOLB, ALBERT (1962): Die Geographie und die Kulturerdteile. Tübingen: 42-49.
- LOSSAU, JULIA (2005): Zu Besuch in Eregli. Kulturelle Grenzen im Schulbuch „grenzenlos“. In: Berichte zur deutschen Landeskunde 79 (2/3). Flensburg: 241-251.
- LOSSAU, JULIA (2006): Zur Verortung der Türkei zwischen Orient und Okzident. In: GLASZE, G. und THIELMANN, J. (Hrsg.): „Orient“ versus „Okzident“? Zum Verhältnis von Kultur und Raum in einer globalisierten Welt (=Mainzer Kontaktstudium Geographie 10). Mainz : 25-30.
- LÜTZELER, PAUL MICHAEL (1997): Einleitung. Der postkoloniale Blick. In: LÜTZELER, PAUL MICHAEL (Hrsg.): Der postkoloniale Blick. Frankfurt am Main: 7-33.
- MAASEN, SABINE, MEYERHÄUSER, TORSTEN und CORNELIA RENGGLI (2006): Bild-Diskurs-Analyse. In: MAASEN, SABINE, MEYERHÄUSER, TORSTEN und CORNELIA RENGGLI (Hrsg.) (2006): Bilder als Diskurse – Bilddiskurse. Weilerswist. S. 7-26.
- MATISSEK, ANNIKA und PAUL REUBER (o.J.): Die Diskursanalyse als Methode in der Geographie – Ansätze und Potentiale.

- MEIBAUER, JÖRG (1999). *Pragmatik. Eine Einführung*. Tübingen.
- MEIBAUER, JÖRG, DEMSKE, ULRIKE, GEILFUß-WOLFGANG, JOCHEN u.a. (2007): *Einführung in die germanistische Linguistik*. Stuttgart.
- MEYERHÄUSER, TORSTEN (2006): *Diskursive Bilder? Überlegungen zur diskursiven Funktion von Bildern in polytechnologischen Dispositiven*. In: MAASEN, SABINE, MEYERHÄUSER, TORSTEN UND CORNELIA RENGGLI (Hrsg.) (2006): *Bilder als Diskurse – Bilddiskurse*. Weilerswist. S. 71-94.
- MOEBIUS, STEPHAN und DIRK QUADFLIEG (2006): *Kulturtheorien der Gegenwart – Heterotopien der Theorie*. In: MOEBIUS, STEPHAN und DIRK QUADFLIEG (Hrsg.): *Kultur. Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: 9-13.
- MÖNTER, LEIF (2008): *Interkulturelles und antirassistisches Lernen im Geographischen Unterricht*. In: BUDKE, ALEXANDRA (2008): *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht*. Potsdamer Geographische Forschungen. Band 27. Potsdam: 81-96.
- NEWIG, JÜRGEN, REINHARD, KARL HEINZ und PETER FISCHER (1983): *Allgemeine Geographie am regionalen Faden. Diskussionspapier für ein neues Konzept des Faches Erdkunde*. *Geographische Rundschau* 35: 38f.
- NEWIG, JÜRGEN (1986): *Drei Welten oder eine Welt: Die Kulturerdteile*. *Geographische Rundschau* 38: 262-266.
- NEWIG, JÜRGEN (1988): *Zur Kulturerdteil-Diskussion. Eine abschließende Stellungnahme*. *Geographische Rundschau* 40: 66-70.
- Ó TUATHAIL, GEARÓID (2001): *Geopolitik – zur Entstehungsgeschichte einer Disziplin*. In: ZEILINGER, REINHARD, RAMMER, CHRISTIAN, BINDER, ELISABETH u.a. : *Geopolitik. Zur Ideologiekritik politischer Raumkonzepte (=Kritische Geographie 14)*. Wien: 9-28.
- Ó TUATHAIL, GEARÓID (2001b): *Rahmenbedingungen der Geopolitik in der Postmoderne: Globalisierung, Informationalisierung und die globale Risikogesellschaft*. In: ZEILINGER, REINHARD, RAMMER, CHRISTIAN, BINDER, ELISABETH u.a. : *Geopolitik. Zur Ideologiekritik politischer Raumkonzepte (=Kritische Geographie 14)*. Wien: 120-142.
- PÖGGELER, FRANZ (2003): *Schulbuchforschung in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945*. In: WIATER, WERNER (2003): *Schulbuchforschung in Europa - Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn/Obb.
- PÖGGELER, FRANZ (2004): *Fremde und Fremdheit im Schulbuch und der Wandel der Pädagogik*. In: MATTHES, EVA und CARSTEN HEINZE (Hrsg.): *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung)*. Bad Heilbrunn/Obb. S. 17-34.
- POTT, ANDREAS (2007): *Identität und Raum. Perspektiven nach dem Cultural Turn*. In: BERNDT, CHRISTIAN und ROBERT PÜTZ (Hrsg.): *Kulturelle Geographien*. Bielefeld: 27-50.
- POTT, ANDREAS (2008): *Neue Kulturgeographie in der Schule? Zur Beobachtung von Kulturen, Räumen und Fremden*. In: BUDKE, ALEXANDRA (Hrsg.) (2008): *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht*. Potsdamer Geographische Forschungen Band 27: 33-48.
- RADKAU, VERENA (2004): *Vom Umgang mit Verschiedenheit und Vielfalt. Befunde aus deutschen und US-amerikanischen Schulbüchern*. In: MATTHES, EVA und CARSTEN HEINZE (Hrsg.): *Interkulturelles Verstehen*

und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden. Bad Heilbrunn/Obb (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung): 301-320.

- REDEPENNING, MARC (2007): Eine Ästhetik der Unverbindlichkeit? Kultur als jüngere Selbstbeschreibung der Geographie. In: BERNDT, CHRISTIAN und ROBERT PÜTZ (Hrsg.): Kulturelle Geographien. Bielefeld: 349-378.
- RENGGLI, CORNELIA (2006): Die Unterscheidungen des Bildes zum Ereignis machen. Zur Bildanalyse mit Werkzeugen von Luhmann und Foucault. In: MAASEN, SABINE, MEYERHÄUSER, TORSTEN und CORNELIA RENGGLI (Hrsg.) (2006): Bilder als Diskurse – Bilddiskurse. Weilerswist. S. 181-198.
- RENGGLI, CORNELIA (2007): Selbstverständlichkeiten zum Ereignis machen: Eine Analyse von Sag- und Sichtbarkeitsverhältnissen nach Foucault [38 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 8(2), Art. 23, <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-07/07-2-23-d.htm>.
- RHODE-JÜCHTERN, TILMAN (2004): Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung. Wien.
- RINSCHÉDE, GISBERT (2007): Geographiedidaktik. Paderborn.
- SAID, EDWARD W. (1981): Orientalismus. Frankfurt am Main.
- SAID, EDWARD W. (1994): Kultur und Imperialismus. Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht. Frankfurt am Main..
- SCHIFFER-NASSERIE, ARIAN (2008): Europa-Erziehung im Erdkundeunterricht – Ein Beitrag zu einer interkulturellen und antirassistischen Zukunft? In: BUDKE, ALEXANDRA (2008): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdamer Geographische Forschungen. Band 27. Potsdam: 67-80.
- SCHORLEMER VON, SABINE (2005): Die Harmonisierung von GATS und dem UNESCO-Übereinkommen zur kulturellen Vielfalt als völkerrechtliche Herausforderung. In UNESCO heute (52). Bonn: 49–55.
- SCHNEIDER, UTE (o.J.): Weltbilder auf Karten. Internet: [http://www.bpb.de/themen/YZHHE7,0,0Weltbilder\\_auf\\_Karten.html](http://www.bpb.de/themen/YZHHE7,0,0Weltbilder_auf_Karten.html) (download am 15.7.08)
- SÖKEFELD, MARTIN (2001): Der Kulturbegriff in der Ethnologie und im öffentlichen Diskurs – eine paradoxe Entwicklung? In: STÖBER, GEORG (Hrsg.): „Fremde Kulturen“ im Geographieunterricht. Analysen – Konzeptionen – Erfahrungen (=Studien zur Internationalen Schulbuchforschung Band 106). Hannover: 119-137.
- SÖKEFELD, MARTIN (2007): Zum Paradigma kultureller Differenz. In: JOHLER, REINHARD, THIEL, ANSGAR, SCHMID, JOSEF und RAINER TREPTOW (Hrsg.): Europa und seine Fremden. Die Gestaltung kultureller Vielfalt als Herausforderung. Bielefeld: S. 41-57.
- SPIVAK, GAYATRI CHAKRAVORTY (2008): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien.
- STRÜVER, ANKE (2003): „Das duale System“: Wer bin ich – und wenn ja, wie viele? Identitätskonstruktionen aus feministisch-poststrukturalistischer Perspektive. In: GEBHARDT, HANS, REUBER, PAUL und GÜNTER WOLKERSDORFER (Hrsg): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Heidelberg: 113-130.

- STÖBER, GEORG (2001): Zur Einführung. In: STÖBER, GEORG (Hrsg.): „Fremde Kulturen“ im Geographieunterricht. Analysen – Konzeptionen – Erfahrungen (=Studien zur Internationalen Schulbuchforschung Band 106). Hannover: 7-15.
- STÖBER, GEORG (2001b): „Fremde Kulturen“ zwischen Schulbuchdeckeln – ein Überblick. In: STÖBER, GEORG (Hrsg.): „Fremde Kulturen“ im Geographieunterricht. Analysen – Konzeptionen – Erfahrungen (=Studien zur Internationalen Schulbuchforschung Band 106). Hannover: 17-41.
- STÖBER, GEORG (2001c): „Kulturerdteile“, „Kulturräume“ und die Problematik eines „räumlichen“ Zugangs zum kulturellen Bereich. In: STÖBER, GEORG (Hrsg.): „Fremde Kulturen“ im Geographieunterricht. Analysen – Konzeptionen – Erfahrungen (=Studien zur Internationalen Schulbuchforschung Band 106). Hannover: 138-155.
- STÖBER, GEORG und HERMANN KREUTZMANN (2001d): Zum Gebrauchswert von „Kulturräumen“. In: ZEILINGER, REINHARD, RAMMER, CHRISTIAN, BINDER, ELISABETH u.a. : Geopolitik. Zur Ideologiekritik politischer Raumkonzepte (=Kritische Geographie 14). Wien: 214-230.
- STÖBER, GEORG (2006): Fremde Länder – fremde Schüler? Geographieunterricht in einer Migrationsgesellschaft. In: GLASZE, G. und THIELMANN, J. (Hrsg.): „Orient“ versus „Okzident“? Zum Verhältnis von Kultur und Raum in einer globalisierten Welt (=Mainzer Kontaktstudium Geographie 10). Mainz: 77-86.
- THIERER, ANDREAS (2008): Fremdverstehen im Geographieunterricht – Theoretische Überlegungen und unterrichtspraktische Folgerungen. In: BUDKE, ALEXANDRA (2008): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdamer Geographische Forschungen. Band 27. Potsdam: 137-150.
- TRÖGER, SABINE (1987): „Die Erde ist ein Mosaik unterschiedlichster Kulturen“ oder: „Kulturerdteile“ in der Schule. Geographische Rundschau 39: 278-282.
- VERBAND DEUTSCHER SCHULGEOGRAPHEN (2005): Grundlehrplan Geographie. Ein Vorschlag für den Geographieunterricht der Klassen 5– 10. Internet: [http://www.erdkunde.com/vdsg\\_lv/sh/glp2005\\_neu.pdf](http://www.erdkunde.com/vdsg_lv/sh/glp2005_neu.pdf) (Zugriff am 30.06.2008).
- WAGNER, BERND (2002): Kulturelle Globalisierung. Von Goethes „Weltliteratur“ zu den weltweit winkenden Teletubbies. In: Politik und Zeitgeschichte, Band 12, Bonn: 10–18.
- WARDENGA, UTE (2006): Raum- und Kulturbegriffe in der Geographie. In: DICKEL, MIRKA und DETLEF KANWISCHER (Hrsg.) (2006): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. (= Praxis Neue Kulturgeographie, Band 3). Berlin.
- WERLEN, BENNO (2005): Geographieunterricht ohne Raum? Ein Blick auf die Geographien der Subjekte. In: Vielhaber, Christian (Hrsg.): Fachdidaktik alternativ – innovativ. Acht Impulse um (Schul-)Geographie und ihre Fachdidaktik neu zu denken. Wien (=Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Band 17): S 21-34.
- WERLEN, BENNO und ROLAND LIPPUNER (2007): Regionale Kulturen und globalisierte Lebensstile. Geographische Rundschau 59 (7/8): 22-27.



- WIATER, WERNER (2003): Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: WIATER, WERNER (2003): Schulbuchforschung in Europa - Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn/Obb.
- WIATER, WERNER (2004): Kulturelle Integration durch das Schulbuch. In: MATTHES, EVA und CARSTEN HEINZE (Hrsg.): Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden. Bad Heilbrunn/Obb (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung): 35-48.
- WOLKERSDORFER, GÜNTER (2006): Das Konzept der Kulturerdteile und der „Kampf der Kulturen“. In: GLASZE, G. und THIELMANN, J. (Hrsg.): „Orient“ versus „Okzident“? Zum Verhältnis von Kultur und Raum in einer globalisierten Welt (=Mainzer Kontaktstudium Geographie 10). Mainz: 9-17.
- WUCHERPFENNIG, CLAUDIA, STRÜVER, ANKE und SYBILLE BAURIEDL (2003): Wesens- und Wissenswelten – Eine Exkursion in die Praxis der Repräsentation. In: HASSE, J. und HELBRECHT, I. (Hrsg.): Menschenbilder in der Humangeographie. (=Wahrnehmungsgeographische Studien Band 21). Oldenburg: 55-88.
- WULF, CHRISTOPH (2006): Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld.

## 7. Anhang

### 7.1. Diskursdokumente

Diskursdokument	Seite	Beschreibung
<b>D = Diercke</b>		
D1	3-5	Inhaltsverzeichnis
D2	6f	DS: „Erdkunde – Wir entdecken die Welt“ 14 Fotos mit Unterschriften, Frage
D3	98f	DS: „In anderen Teilen der Erde“ 3 Fotos im 2-seitigen Querformat
D4	108	RS: Arbeitsaufträge 1-4
D5	108	Text „Bei den Menschen des wässrigen Landes“
D6	109	6 Fotos mit Unterschriften (M4 – M9)
D7	110	RS: Arbeitsaufträge 1-3
D8	110	Foto „M2 Brandrodung“
D9	110	Text: Felder im Dschungel
D10	112	Bild M1 Schatztruhe tropischer Regenwald
D11	113	RS: Arbeitsaufträge 1-4
D12	113	RS: Internettipp
D13	120	RS: Infokasten: „Nomaden am Südrand der Sahara“
D14	120f	Text: „Wandern um zu überleben“
D15	120f	Fotos M2, M3 und M5, M6
D16	121	RS: Foto M4 Festlicher Schmuck
D17	121	RS: Arbeitsaufträge 1-3
D18	122	RS: M1 Gegenüberstellung Transportleistung Kamel-LKW
D19	123	Text: Lkw statt Kamel
D20	123	Foto: M5 Hotelswimmingpool in der Oase Gafsa
D21	123	RS: Arbeitsaufträge 1-4
D22	132	M1 Lebensraum der Inuit (Karte)
D23	132	Infokasten Inuit sind keine Eskimos
D24	135	Arbeitsaufträge 1-3
D25	134	Text: Grönland früher, heute, morgen
D26	135	Fotos M3 und M6: Touristen und Inuit Kinder
D27	234-239	Minilexikon
<b>T = Terra Klett</b>		
T1	2-5	Inhaltsverzeichnis
T2	114	Foto: 1 Neusiedler im Tropischen Regenwald
T3	114	Überschrift: Im Tropischen Regenwald (über)leben
T4	120f	Fotos und Überschrift: Leben in der Wüste
T5	126	Foto: 4 In Ghadamis
T6	128f	Fotos 1-7
T7	128f	Überschrift + Text: Wanderleben
T8	129	Arbeitsaufträge 1-5
T9	130f	Überschrift + Text: Oasen heute
T10	131	Arbeitsaufträge 1-2
T11	144	Überschrift + Text: Leben der Inuit – früher
T12	144f	Bilder 1-3
T13	146f	Überschrift + Text: Das Inuit-Dorf Paulatuk
T14	146f	Fotos 1-4
T15	147	Arbeitsaufträge 1-2
T16	147	RS: Begriffserklärungen
T17	228	Deutschland in Zahlen: Ausländeranteil
T18	232-238	Terra Lexikon
<b>C = Cornelsen Mensch und Raum</b>		

C1	3	Inhaltsverzeichnis
C2	56f	3 Fotos, Überschrift und Text
C3	58	Text: Waibel 1928
C4	60f	Text: Bei den Indios am Amazonas
C5	60	Foto 60.4 Indio auf Fischjagd
C6	61	Arbeitsaufträge 1-3
C7	64f	Text: Bei den Kautschukpflanzern in Malaysia
C8	72	Überschrift: Nomaden – einst und jetzt
C9	72	Text: Bericht eines alten Nomaden
C10	73	Text: „Schon seit Jahrtausenden ziehen...“
C11	73	Arbeitsaufträge 2-4
C12	78f	Überschrift + Text: Eskimos in Grönland
C13	78	Karte 78.4: Lebensräume der Eskimos
C14	79	Arbeitsaufträge 1-3
C15	80f	Überschrift + Text: Bei den Rentier-Lappen
C16	81	Karte: Lebensraum der Lappen
C17	81	Arbeitsaufträge 1-6
C18	82	Überschrift + Text: Versorgung in Extremräumen
C19	82	Arbeitsaufträge 1-8
C20	83	Fotos 83.1: In den Extremräumen
C21	156-159	Sachregister – Begriffserklärungen
<b>S = Seydlitz</b>		
S1	3	5 Fotos mit Schulkindern
S2	3	Text: Geographie – dein neues Fach
S3	4-7	Inhaltsverzeichnis
S4	10f	6 Fotos
S5	10f	6 Texte
S6	10f	Karte
S7	116f	6 Fotos + Überschrift: Leben in Extremräumen
S8	124f	Überschrift + Text: Inuit – zwischen Tradition und Fortschritt
S9	125	Karte: Lebensraum der Inuit
S10	127	Abbildung 127.1 Versorgung der Inuit früher und heute
S11	132	Überschrift: Überleben im tropischen Regenwald
S12	132	4 Fotos: 132.2 – 132.5
S13	132	Karte 132.1
S14	132	Arbeitsaufträge 1-2
S15	144	Überschrift + Text: Nomaden – Wanderer ohne Zukunft?
S16	144	Karte: 144.3: Traditioneller Lebensraum der Tuareg
S17	145	Text: Ein deutscher Entwicklungshelfer berichtet
S18	145	Arbeitsaufträge 1-5
S19	202f	Collage und Text: Wir in Europa
S20	220-223	Geo Lexikon

## 7.2. Inhaltsverzeichnisse

### Diercke

Inhaltsverzeichnis		3
<b>Erdkunde – Wir entdecken die Welt</b> . . . . .	6	
Eine Reise um die Welt . . . . .	8	
Neue Wege in die Schule . . . . .	10	
METHODE: Mit Karten arbeiten . . . . .	12	
METHODE: Mit dem Atlas um die Welt . . . . .	18	
* Unterwegs in unserer Heimat . . . . .	22	
METHODE: Tabellen auswerten . . . . .	26	
<b>Im Norddeutschen Tiefland</b> . . . . .	28	
* Zwischen Küsten und Börden – Der Raum im Überblick . . . . .	30	
Ferren am Meer . . . . .	32	
Das Wattmeer – Ein besonderer Lebensraum . . . . .	34	
Fischfang – Leben vom Meer . . . . .	36	
Leben mit Ebbe und Flut . . . . .	38	
METHODE: Ein Bild auswerten . . . . .	42	
Milchwirtschaft – Auf Weiden und im Hightechstall . . . . .	44	
Massentierhaltung – Im Münsterland . . . . .	46	
METHODE: Geographische Sachverhalte mündlich wiedergeben . . . . .	48	
METHODE: Einen Fachtext auswerten . . . . .	50	
Zuckerrüben – Aus der Magdeburger Börde . . . . .	52	
<i>Geo-Wissen</i> : Teste dich selbst! . . . . .	54	
<b>In den Mittelgebirgen</b> . . . . .	56	
* Die Mittelgebirge – Der Raum im Überblick . . . . .	58	
Wasser aus den Mittelgebirgen – Wasserversorgung im Ruhrgebiet . . . . .	60	
Weinbau – An Mosel und Rhein . . . . .	62	
METHODE: Wetter- und Klimadaten ermitteln . . . . .	66	
Wandel in der Landwirtschaft . . . . .	68	
PROJEKT: Einen Bauernhof erkunden . . . . .	70	
<input type="checkbox"/> Ein Biobauernhof im Westerwald –		
Ergebnisse einer Erkundung . . . . .	72	
<i>Geo-Wissen</i> : Teste dich selbst! . . . . .	76	
<input type="checkbox"/> <i>topographische Übungen</i>		
<input type="checkbox"/> <i>Materialien zum selbstständigen Arbeiten</i>		
		4
<b>Im Hochgebirge</b> . . . . .	78	
* Die Alpen – Der Raum im Überblick . . . . .	80	
Milchwirtschaft – Im Allgäu . . . . .	82	
Tourismus – Im Sommer und im Winter . . . . .	84	
Tourismus kontra Landschaft? . . . . .	88	
Großlandschaften in Deutschland . . . . .	92	
* Deutschland: Naturraum und Bundesländer . . . . .	94	
<i>Geo-Wissen</i> : Teste dich selbst! . . . . .	96	
<b>In anderen Teilen der Erde</b> . . . . .	98	
Entdeckungsreisen . . . . .	100	
METHODE: Sich auf der Erde orientieren . . . . .	102	
Die Klimazonen der Erde . . . . .	104	
METHODE: Klimadiagramme auswerten und zeichnen . . . . .	106	
Im tropischen Regenwald – Amazonien . . . . .	108	
In der Wüste – Die Sahara . . . . .	116	
Rund um Regenwald und Wüste . . . . .	124	
In den Polarzonen – Arktis und Antarktis . . . . .	126	
<i>Geo-Wissen</i> : Teste dich selbst! . . . . .	136	
<b>Bergbau und Energiegewinnung</b> . . . . .	138	
<input type="checkbox"/> Im Rheinischen Braunkohlenrevier . . . . .	140	
Steinkohlenabbau im Ruhrgebiet . . . . .	148	
METHODE: Das Internet nutzen . . . . .	150	
Erdöl und Erdgas aus der Nordsee . . . . .	154	
Energie verwenden, nicht verschwenden . . . . .	156	
Rohstoffe aus Vulkanen und Flüssen . . . . .	158	
<i>Geo-Wissen</i> : Teste dich selbst! . . . . .	160	
<b>Topographische Übungen – Die Räume im Überblick</b>		
Rheinland-Pfalz . . . . .	22	
Norddeutschland . . . . .	30	
Mittelgebirgsraum . . . . .	58	
Alpenraum . . . . .	80	
Deutschland – Naturraum (physisch) . . . . .	94	
Deutschland – Bundesländer . . . . .	95	
Erde – Regenwälder und Wüsten . . . . .	125	
Deutschland – Wirtschaft . . . . .	148	
Europa – Staaten . . . . .	203	
Europa – Geographie und Großlandschaften . . . . .	208	
Frankreich . . . . .	209	
Großbritannien . . . . .	211	
Polen . . . . .	216	
	222	

Abbildung 17: D1 (Seiten 3 und 4)

<b>5</b>	
<b>Industrie, Handel und Verkehr</b> .....	<b>162</b>
Wirtschaftsräume im Überblick – Mannheim-Ludwigshafen und Deutschland .....	164
Chemische Industrie – Lenna und Ludwigshafen .....	166
METHODE: Thematische Karten lesen .....	172
Autoindustrie – Wörth und Kaiserlautern .....	174
Hightechindustrie – München .....	176
Zentrum des Handels und Verkehrs – Frankfurt/Main .....	178
METHODE: Diagramme lesen und zeichnen .....	182
Knotenpunkt im Welthandel – Der Hamburger Hafen .....	184
Güter reisen – Durch Deutschland und Europa .....	188
Haupt- und Weltstadt – Berlin .....	192
METHODE: Karikaturen verstehen .....	196
Die Landeshauptstadt unter der Lupe – Mainz .....	198
Wirtschaftsräume in Deutschland .....	202
Geo-Wissert: Teste dich selbst! .....	204
<b>In Europa – Bei unseren Nachbarn</b> .....	<b>206</b>
* Europa im Überblick .....	208
□ Nachbar Frankreich .....	210
□ Nachbar Großbritannien .....	216
□ Nachbar Polen .....	222
□ Urlaubsziel Spanien .....	226
PROJEKT: Einen Reiseprospekt anfertigen .....	230
METHODE: Arbeitsergebnisse präsentieren .....	232
Minixikon .....	234
Maße und Gewichte .....	239
Bildquellen .....	240
<b>Arbeits- und Lernmethoden im Überblick</b>	
Kartenarbeit (allgemein) .....	12
Atlasarbeit .....	18
Tabellenauswertung .....	26
Bildauswertung .....	42
Mündliche Wiedergabe geographischer Sachverhalte .....	48
Textauswertung .....	50
Wetter- und Klimadatenermittlung .....	66
Orientierung auf der Erde .....	102
Auswertung und Zeichnung von Klimadiagrammen .....	106
Internetnutzung .....	150
Auswertung von thematischen Karten .....	172
Auswertung und Zeichnung von Diagrammen .....	182
Auswertung von Karikaturen .....	196
Präsentation .....	232

Abbildung 18: D1 (Seite 5)

Cornelsen

<b>Inhaltsverzeichnis</b>	
<b>Orientierung</b> .....	<b>4/5</b>
Unsere Erde .....	6
Unser Schulweg .....	8
Karten .....	10
Das Gradnetz .....	12
Die Höhendarstellung .....	13
<b>Arbeit mit dem Atlas</b> .....	<b>14</b>
Rheinland-Platz im Überblick .....	18
Wir orientieren uns .....	20
<b>In der gemäßigten Zone</b> .....	<b>22/23</b>
Deutschland im Überblick .....	24
Auf einem Bauernhof .....	28
Ackerbau in den Börden .....	34
Sonderkulturen in Rheinland-Platz .....	38
Milchwirtschaft im Allgäu .....	42
Almwirtschaft und Fremdenverkehr .....	44
Versorgung aus dem Meer .....	46
<b>Versorgung in der gemäßigten Zone</b> .....	<b>50</b>
<b>Wetterbeobachtung und Klimadiagramm</b> .....	<b>52</b>
<b>Temperatur- und Klimazonen im Überblick</b> .....	<b>54</b>
<b>In den Extremräumen</b> .....	<b>56/57</b>
Der tropische Regenwald .....	58
Die Trockengebiete .....	66
Die kalten Gebiete .....	74
<b>Verkehr in Europa</b> .....	<b>94/95</b>
Verkehrswege in Europa .....	96
Verkehrswege durch die Alpen .....	100
Verkehrsknoten Rhein-Main-Gebiet .....	104
<b>Verkehrswege und Verkehrsmittel</b> .....	<b>112</b>
<b>Arbeit mit Tabellen und Diagrammen</b> .....	<b>114</b>
<b>Rohstoffe und Energie</b> .....	<b>116/117</b>
Birns aus der Eifel .....	118
Holz aus Finnland .....	120
Eisenerz aus Kiruna .....	122
Salz, das weiße Gold .....	124
Steinkohle aus dem Saarland .....	126
Das Braunkohlengebiet Halle-Leipzig .....	130
Erdöl aus der Nordsee .....	134
Strom aus Wasserkraft .....	138
Industrieraum Mannheim-Ludwigshafen .....	142
Rotterdam – Europas Tor zur Welt .....	148
<b>Rohstoffe und Energie</b> .....	<b>154</b>
Sachregister – Begriffserklärungen .....	156
Bildquellen .....	160
3	

Abbildung 19: C1

Seydlitz

4		5	
Inhaltsverzeichnis		Inhaltsverzeichnis	
<b>Orientierung auf der Erde</b>			
			
10	Kinder der Welt	10	Rheinland-Pfalz im Überblick
12	Ein „furchbarer“ Irrtum	12	Rheinland-Pfalz – ein moderner Wirtschaftsraum
14	Die Erde – der blaue Planet	14	Der Pfälzerwald – Tourismus und Naturschutz
15	<b>CEO-Praxis:</b> Wir arbeiten mit dem Globus	15	<b>CEO-Projekt:</b> Wir erkunden unsere Stadt
16	Kontinente und Ozeane	16	<b>CEO-Projekt:</b> Wir führen ein Projekt durch
17	<b>CEO-Exkurs:</b> Rekorde der Erde	17	<b>CEO-Projekt:</b> Mainz – Landeshauptstadt
18	<b>CEO-Praxis:</b> Wir bestimmen Himmelsrichtungen	18	<b>CEO-Projekt:</b> Koblenz – Dienstleistungszentrum
20	Ein neuer Schultort – ein neuer Schulweg	20	<b>CEO-Projekt:</b> Trier – älteste Stadt Deutschlands
22	<b>CEO-Praxis:</b> Wir arbeiten mit dem Atlas	22	<b>CEO-Projekt:</b> Kaiserslautern – Wirtschaftszentrum der Pfalz
24	Das Gradnetz der Erde	24	<b>CEO-Wissen:</b> Kreuz und quer durch Deutschland
26	Karten lesen – kein Geheimnis	26	<b>CEO-Wissen:</b> Eine Rheinland-Pfalz-Tour
28	<b>CEO-Praxis:</b> Wir arbeiten mit dem Maßstab	28	30
29	<b>CEO-Praxis:</b> Wir lesen ein Profil und werten es aus	29	31
30	<b>CEO-Praxis:</b> Wir lesen verschiedene Karten	30	32
31	<b>CEO-Praxis:</b> Wir suchen einen Schatz	31	34
32	<b>CEO-Praxis:</b> Wir betrachten Luftbilder	32	
34	<b>CEO-Wissen:</b> Eine Weltreise durch die Kontinente	34	
<b>Leben und Wirtschaften in Mitteleuropa</b>			
			
56	Was ist Wetter?	56	In den Alpen
58	Vom Wetter zum Klima	58	Die Alpen – ein Hochgebirge in Europa
59	<b>CEO-Praxis:</b> Wir zeichnen ein Klimadiagramm	59	An einem Tag vom Sommer in den Winter
60	<b>CEO-Praxis:</b> Wir werten ein Klimadiagramm aus	60	Wenn die Kühe geschmückt werden
62	Nur eine Plaza?	62	<b>CEO-Praxis:</b> Wir führen ein Rollenspiel durch
64	Ackerbau in den Börden	64	Urlaub in den Bergen – die Zugspitzregion
66	Gemüseanbau in der Pfalz	66	Bedrohte und drohende Berge
68	Weinbau an der Weinstraße	68	Gefahren in den Alpen
70	Verarbeitung der Trauben	70	<b>CEO-Praxis:</b> Wir bauen ein Lawinemodell
72	Milchwirtschaft im Hunsrück	72	<b>CEO-Wissen:</b> In den Alpen
74	Wandel in der Landwirtschaft	74	<b>An der Küste</b>
76	Schweine aus der „Fabrik“	76	Küsten – Raum zwischen Land und Meer
78	Bioprodukte vom Okobauern	78	An der Nordseeküste
80	<b>CEO-Praxis:</b> Wir informieren uns im Internet	80	Küstenschutz und Landgewinnung
81	<b>CEO-Projekt:</b> Wir erkunden einen Bauernhof	81	Nährungsquelle Meer
84	<b>CEO-Wissen:</b> Landwirtschaft	84	Reicht der Fisch?
			<b>CEO-Praxis:</b> Das Wattenmeer – ein Exkursionsbericht
			<b>CEO-Wissen:</b> An der Küste

Abbildung 20: S3 (Seiten 4 und 5)



Inhaltsverzeichnis	
<b>Leben in extremen Räumen</b>	<b>Rohstoffe und Energie</b>
<p><b>An den Polen</b></p> <p>Wettlauf zu den Polen 118</p> <p>In den Polargebieten 120</p> <p>Im Reich der Mitternachtssonne 122</p> <p><b>CE0-Praxis:</b> Versuch zum Polartag 123</p> <p>Inuit – zwischen Tradition und Fortschritt 124</p> <p><b>CE0-Wissen:</b> An den Polen 126</p> <p><b>Im tropischen Regenwald</b></p> <p>Der tropische Regenwald 128</p> <p>Jeden Tag das gleiche Wetter 130</p> <p>Überleben im tropischen Regenwald 132</p> <p>Auf einer Bananenplantage 134</p> <p><b>CE0-Ekurs:</b> Wer hat den größten Bissen? 135</p> <p>Tropischer Regenwald ohne Zukunft? 136</p> <p><b>CE0-Ekurs:</b> Immer fruchtbar? 137</p> <p><b>CE0-Wissen:</b> Im tropischen Regenwald 138</p> <p><b>In der Wüste</b></p> <p>Mit dem Jeep durch die Wüste 140</p> <p>Erebnisberichte 142</p> <p><b>CE0-Ekurs:</b> Ein Anpassungskünstler 143</p> <p>Nomaden – Wanderer ohne Zukunft? 144</p> <p>Oasen – Inseln im Meer der Wüste 146</p> <p><b>CE0-Praxis:</b> Wir werfen ein Bild aus 148</p> <p><b>CE0-Wissen:</b> In der Wüste 150</p>	<p>Ein Auto „frisst“ Rohstoffe 154</p> <p>Alles nur Müll? 155</p> <p>Bims und Basalt – vulkanische Rohstoffe 156</p> <p>Ton – das „weiße Gold“ 158</p> <p>Aus Wald wird Kohle 160</p> <p>Im Steinkohlebergwerk 161</p> <p>Braunkohle – ein wichtiger Energieträger 162</p> <p>Braunkohleabbau in der Diskussion 164</p> <p><b>CE-Praxis:</b></p> <p>Wir werfen eine Tabelle aus 165</p> <p>Flüssiges Gold aus der Nordsee 166</p> <p><b>CE0-Praxis:</b></p> <p>Wir untersuchen die Übersetzung 167</p> <p>Erneuerbare Energien 168</p> <p>Strom aus der Natur 170</p> <p><b>CE0-Praxis:</b></p> <p>Wir erstellen ein Diagramm 172</p> <p><b>CE0-Wissen:</b></p> <p>Rohstoffe und Energie 173</p>

Abbildung 21: S3 (Seite 6)

Terra

Inhalt	
Erdkunde 5/6	
<p><b>1 Unsere Erde</b></p> <p>Der Globus – ein Modell der Erde 8</p> <p>Mit Seefahrern um die Erde 10</p> <p>Mit Astronauten um die Erde 12</p> <p>Kontinente ... 14</p> <p>... und Ozeane 16</p> <p>Das Gradnetz 18</p> <p>Tag und Nacht 20</p> <p><b>TERRATraining</b> 22</p>	<p><b>2 Sich orientieren</b></p> <p>Vom Luftbild zur Karte 26</p> <p>Mit dem Stadtplan in Koblenz 28</p> <p>Alles mit Maßstab 30</p> <p>?gnuthick eid ttrnmtIS 32</p> <p>Marions Trauminsel – ein Gelände mit Höhen und Tiefen 34</p> <p>Wie du mit dem Atlas arbeitest 36</p> <p>Eine Kartenskizze zeichnen 38</p> <p><b>TERRATraining</b> 40</p>
<p><b>3 Von der Küste zu den Alpen</b></p> <p>Wir gestalten eine Lern-Wandkarte 44</p> <p>Deutschland und seine Bundesländer 46</p> <p>Landschaften unserer Heimat 48</p>	<p><b>4 Meer und Küste</b></p> <p>Ebbe und Flut 50</p> <p>Neues Land aus dem Meer 52</p> <p>Nationalpark Wattenmeer 54</p> <p>Urlaub auf Amrum 56</p> <p>Aus der Nordsee auf den Tisch 60</p> <p>Vom Bild zum Wort – Bilder beschreiben 62</p> <p><b>TERRATraining</b> 64</p>

Abbildung 22: T1 (Seite 2)









	<b>5 Die Alpen</b>	Die Alpen – ein Hochgebirge	66
		Wie sind die Alpen entstanden?	70
		Höhenstufen in den Alpen	72
		Berglandwirtschaft – ein mühsames Geschäft	74
		Touristennagnet Alpen	76
		Wie du ein Diagramm zeichnest	78
		Lust und Last	80
		Lawinen – der weiße Tod	82
		TERRATraining	84
	<b>6 Landwirtschaft</b>	Unser tägliches Brot	86
		Computer im Kuhstall	88
		Täglich Fleisch?	90
		Da hast du den Salat ...	92
		Trank der Götter	94
		Deutsche Weinstraße – ein Stück vom Glück?	96
		Einen Betrieb erkunden	98
		TERRATraining	100
			104
	<b>7 Im Tropischen Regenwald</b>	Was für ein Wald!	106
		Heiß und feucht	108
		Klimadiagramme zeichnen	110
		Im Tropischen Regenwald (über)leben	112
		Alles Banane?	114
		TERRATraining	116
			118
	<b>8 Leben in der Wüste</b>	Die vielen Gesichter der Wüste	120
		Ein Nashorn in der Wüste?	122
		Ohne Wasser läuft nichts	124
		Wanderleben	126
		Oasen heute	128
		Eine Mindmap erstellen	130
		TERRATraining	132
			134
	<b>9 Leben in Schnee und Eis</b>	„All die Qual – wofür?“	136
		In der kalten Hölle	138
		Polartag – Polarnacht	140
		Leben der Inuit – früher	142
		Das Inuit-Dorf Paulatuk	144
		TERRATraining	146
			148
	<b>10 Vom Nordpol zum Äquator</b>		150
	<b>11 Rohstoffe, Bergbau, Energie</b>	Kies, Bims und Ton	152
		Holzwirtschaft im Nadelwald	154
		Entstehung der Kohle	156
		Braunkohlentagebau Schleienhain	158
		Rollenspiel: Ein Dorf zieht um	160
		Landschaften aus zweiter Hand	162
		Steinkohlenbergbau	164
		Kohle – Rohstoff und Energieträger	166
		Erdöl unter der Nordsee	170
		Strom aus der Steckdose?	172
		TERRATraining	174
			174
	<b>12 Güter werden transportiert</b>	Die Chemie braucht Wasser	176
		Riese am Rhein: BASF	178
		Fast in jedem Ort: Gewerbegebiet	180
		Wer, wie, was? – Wir stellen Fragen	182
		Waren fahren ...	184
		... und gehen in die Luft	186
		Welthafen Hamburg	188
		TERRATraining	190
			192

Abbildung 23: T1 (Seiten 3 und 4)






			
<b>13 Verkehrswege verbinden</b>	<b>194</b>	<b>15 Anhang</b>	
Alle Wege führen nach Frankfurt	196	Deutschland in Zahlen	228
Noch mehr Flüge,		Die Erde in Zahlen	229
noch mehr Lärm	198	Klimastationen	230
Schon wieder Stau!	200	Wichtige Internetadressen	231
Verkehr in unserer Stadt –		<b>TERRALexikon</b>	232
ein Projekt	202	Sachverzeichnis	239
Straßenverkehr zählen	204		
Umweltverschmutzung messen	205	Bildnachweis	241
Radfahrwege erkunden	206	Kartengrundlagen	241
Sicherheit der Fahrräder prüfen	207	Quellennachweis	241
Öfter Bus und Bahn benutzen	208		
Zukunftsvisionen entwickeln	210		
			
<b>14 Reisen in Europa</b>	<b>212</b>		
Informationen für einen Ausflug beschaffen	214		
Auf nach Mainz	216		
Mit der Bahn nach Berlin	218		
Über und durch die Alpen	220		
Die zwei Seiten von Mallorca	222		
Wohin soll's gehen?	224		
Fit für Europa?	226		

Abbildung 24: T1 (Seite 5)