



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Die „Globalisierung“ als Thema in Österreichs
GW-Unterricht sowie in den GW-Lehrbüchern:
Eine Analyse bezogen auf die Sekundarstufe II.

Verfasser

Michael Fessler

angestrebter akademischer Grad

Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 456333
Studienrichtung lt. Studienblatt: LA Geographie und Wirtschaftskunde, LA Deutsch
Betreuer: Ao. Univ. Prof. Mag. Dr. Christian Vielhaber

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am 27.1.2012

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich während meines Studiums sowie beim Ausarbeiten dieser Diplomarbeit unterstützt haben.

In erster Linie danke ich meinem Betreuer, Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Vielhaber, welcher mich tatkräftig mit fachkundlicher Unterstützung, wertvollen Denkanstößen und freundschaftlicher Geduld unterstützte.

Mein weiterer Dank gebührt meiner Freundin Bettina sowie meiner Familie. Durch viel Geduld, Aufmunterung und Motivation ermöglichten sie mir, mein Studium mit Freude zu absolvieren und gaben mir viel Raum für meine persönliche Entfaltung.

Abschließend möchte ich mich bei allen InterviewpartnerInnen bedanken, ohne deren Mithilfe die Erstellung dieser Diplomarbeit nicht möglich gewesen wäre.

Gender-Satz

In der vorliegenden wissenschaftlichen Abschlussarbeit wurde darauf verzichtet, explizit beide grammatikalischen Geschlechtsformen anzuführen, um eine flüssige Lesbarkeit und ein leichteres Verständnis zu gewährleisten. Dennoch ist ausdrücklich eine geschlechtsneutrale Interpretation beabsichtigt, durch eine implizite und interpretative Einbindung der weiblichen Form in die vielfach gebrauchte männliche.

„Man soll Denken lehren, nicht Gedachtes.“

Cornelius Gurlitt (1850-1938)

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG	1
2 „GLOBALISIERUNG“ IM ALLGEMEINEN DISKURS	3
2.1 Begriffs- und Entstehungsgeschichte.....	3
2.1.1 Unterrichtsrelevante Fragen und Problemstellungen	4
2.2 Begriffserklärung.....	4
2.2.1 Unterrichtsrelevante Fragen und Problemstellungen	6
2.3 Weitere Begriffserklärungen im terminologischen Dunstkreis der Globalisierung ...	7
2.3.1 Glokalisierung	7
2.3.2 Globalismus	8
2.3.3 Globalität.....	9
2.3.4 Unterrichtsrelevante Fragen und Problemstellungen	10
2.4 „Globalisierung“ in Politik und Medien.....	10
2.4.1 Politik und „Globalisierung“	10
2.4.1.1 Liberalisierung.....	10
2.4.1.2 Nationalstaat	13
2.4.1.3 Demokratie.....	16
2.4.1.4 Global Governance	17
2.4.2 Medien und „Globalisierung“	19
2.4.2.1 Digitale Revolution	20
2.4.2.2 Globales Dorf	21
2.4.2.3 Unterhaltungskultur	22
2.4.2.4 Medienpolitik	23
2.4.3 Unterrichtsrelevante Fragen und Problemstellungen	24
2.5 „Globalisierung“ in Wissenschaft und Gesellschaft	25
2.5.1 „Globalisierung“ und Wissenschaft.....	25
2.5.2 „Globalisierung“ und Gesellschaft	28
2.5.2.1 Weltgesellschaft.....	28
2.5.2.2 Kultur	29
2.5.2.3 Sprache	31
2.5.3 Unterrichtsrelevante Fragen und Problemstellungen	32
2.6 „Globalisierung“ in der Wirtschaft.....	33
2.6.1 Historischer Kontext einer globalen Wirtschaft.....	34
2.6.2 Gegenwärtige Tendenzen der wirtschaftlichen Globalisierung.....	35

2.5.3 Unterrichtsrelevante Fragen und Problemstellungen	36
3 DIDAKTISCHE GEDANKEN ZUR GLOBALISIERUNG.....	37
3.1 Lehrplanverankerung	37
3.1.1 Die Globalisierungsthematik im AHS-Oberstufenlehrplan	38
3.1.2 Die Globalisierungsthematik in den BHS-Lehrplänen.....	42
3.2 Qualitative Lehrkräfteinterviews	47
3.2.1 Gewählte Interviewform	48
3.2.2 Aufbau der Interviews	49
3.2.3 Ergebnisse der Interviews.....	49
3.2.3.1 Lehrplanbezug und Altersadäquatheit.....	50
3.2.3.2 Inhaltliche Schwerpunkte der Thematik	50
3.2.3.3 Mögliche bzw. konkrete Umsetzungsformen im Unterricht.....	51
3.2.3.4 Persönliche Interessenslage und Einschätzung der Relevanz der Globalisierung für den GW-Unterricht.....	52
3.2.3.5 Bekannte Umsetzungen des Themas in Schulbüchern.....	53
3.2.3.6 Positive und negative Aspekte in den Schulbüchern.....	53
3.2.3.7 Persönliche Verbesserungsvorschläge und Wünsche	55
3.3 Die Globalisierung im GW-Unterricht – Aspekte aus der einschlägigen Literatur ...	56
3.4 Kriterien der Untersuchung	59
3.4.1 Didaktisch methodische Kriterien	59
3.4.1.1 Aufbau und Konzeption.....	59
3.4.1.2 Lehrplanbezug und Lernziele	59
3.4.1.3 Erfolgssicherung	59
3.4.2 Inhaltliche Kriterien	59
3.4.2.1 Allgemeine inhaltliche Kriterien	59
3.4.2.2 Inhaltliche Kriterien zur „Globalisierung“	60
3.4.3 Sprache und Layout.....	60
4 DIE GLOBALISIERUNG IN DEN GW-SCHULBÜCHERN	61
4.1 Die untersuchten Schulbücher im Überblick	61
4.2 Kritische Betrachtung didaktisch methodischer Kriterien.....	62
4.2.1 Aufbau und Konzeption.....	62
Kompass 7/8.....	63
Durchblick 8.....	63
GW Kompetent 4	64

Planquadrat Erde	65
RGW 8.....	66
Vernetzungen I	66
Globalisierung.....	67
4.2.2 Lehrplanbezug und Lernziele.....	67
Kompass 7/8.....	68
Durchblick 8.....	69
GW Kompetent 4	71
Planquadrat Erde.....	72
RGW 8.....	73
Vernetzungen I	75
Globalisierung.....	76
4.2.3 Erfolgssicherung	77
Kompass 7/8.....	77
Durchblick 8.....	78
GW Kompetent 4	79
Planquadrat Erde.....	79
RGW 8.....	80
Vernetzungen I	81
Globalisierung.....	81
4.3 Kritische Betrachtung inhaltlicher Kriterien.....	82
4.3.1 Allgemeine inhaltliche Kriterien	82
Aktualität und fachliche Korrektheit.....	82
Kompass 7/8.....	86
Durchblick 8.....	86
GW Kompetent 4	87
Planquadrat Erde.....	87
RGW 8.....	87
Vernetzungen I	88
Globalisierung.....	88
4.3.2 Inhaltliche Kriterien zur „Globalisierung“	88
Kompass 7/8.....	88
Durchblick 8.....	89
GW Kompetent 4	91
Planquadrat Erde.....	92
RGW 8.....	93

Vernetzungen I	95
Globalisierung.....	96
4.4 Kritische Betrachtung von Sprache und Layout	97
Sprachliche Ausführungen	98
Kompass 7/8.....	100
Durchblick 8.....	101
GW Kompetent 4	102
Planquadrat Erde	102
RGW 8.....	104
Vernetzungen I	105
Globalisierung.....	105
5 FAZIT.....	107
6 QUELLENANGABE	111
Fachliteratur.....	111
Schulbücher.....	115
Abbildungsverzeichnis	116
Tabellenverzeichnis	119
Anhang	120

1 Einleitung

Der Begriff der Globalisierung verkörpert eine Fülle an grundlegenden Veränderungen, denen unsere Welt seit mehreren Jahrzehnten ausgesetzt ist. Diese Veränderungen betreffen sowohl ökonomische, politische, kulturelle als auch ökologische Bereiche, wobei die „Globalisierung“ als wissenschaftlicher Begriff ebenso häufig verwendet wird wie als politisches Schlagwort. Die „inflationäre Bedeutung“ dieses Prozesses macht es zudem nicht leicht, die „Dimension der weltweiten Vernetzung“ erkennen zu können.

Problemstellung und inhaltlicher Schwerpunkt meiner Diplomarbeit ist es darum zu untersuchen, wie das Thema der Globalisierung im österreichischen Schulunterricht bzw. in den GW-Schulbüchern für die Sekundarstufe II umgesetzt wird. So sollen Einblicke in die didaktische Realität ebenso ermöglicht werden wie eine differenzierte Auseinandersetzung mit Aspekten von Praxis und Theorie.

Im Laufe meines Studiums kristallisierten sich mehrere „Interessenschwerpunkte“ im Bereich Geographie und Wirtschaftskunde heraus, wobei das Thema der Globalisierung aufgrund seiner Komplexität und Vielfalt einen besonderen Stellenwert einnahm. Zudem wollte ich meine allgemeinen didaktischen Kenntnisse im Unterrichtsfach GW vertiefen und Einblicke in den Bereich der Schulbuchanalyse gewinnen. Die Folgerung dieser „Komponenten“ war die Wahl für dieses Diplomarbeitsthema.

Einen ersten Einstieg stellt der gegenwärtige Diskurs dar, der in Bezug auf die unterschiedlichen fachspezifischen und institutionellen Positionen zum Thema der Globalisierung geführt wird. Dabei wird untersucht, wie dieser Prozess der weltweiten Vernetzung in Politik, Medien, Institutionen, Wissenschaft und Wirtschaft unterschiedlich bewertet wird. Auf dieser Grundlage werden unterrichtsrelevante Fragen und Problemstellungen formuliert.

Einen „methodischen Grundstock“ für die Schulbuchanalyse stellt schließlich eine themenbezogene Betrachtung der Lehrpläne für die Sekundarstufe II dar. Um die Globalisierung im Schulunterricht aber von der Wahrnehmung der Lehrenden aus genauer durchleuchten zu können, werden qualitative Interviews mit SchulpraktikerInnen durchgeführt, wobei ein Hauptaugenmerk auf die individuellen Sichtweisen, Einstellungen, Haltungen sowie auf die subjektiven Auslegungen gelegt wird. Eine inhaltliche „Abrundung“ soll durch Aspekte aus der einschlägigen Literatur gewährleistet

werden, welche sich mit der Globalisierung im GW-Unterricht beschäftigt. All diese Elemente fließen schließlich in einen Kriterienkatalog ein, der eine strukturierte Schulbuchanalyse anhand der erarbeiteten Kriterien gewährleistet. Die Schulbuchanalyse konzentriert sich dabei auf die inhaltliche Strukturierung des Themenbereiches „Globalisierung“ in den untersuchten Schulbüchern und vergleicht die angebotenen Zugänge zur Problemstellung. Dies betrifft sowohl didaktische als auch thematische Fragestellungen.

2 „Globalisierung“ im allgemeinen Diskurs

2.1 Begriffs- und Entstehungsgeschichte

Wenn man sich mit der Thematik der Globalisierung beschäftigt, so wird rasch auffällig, dass der Begriff als ein Generalschlagwort gebraucht wird, das seinesgleichen sucht. Es findet in der einschlägigen Literatur als Schlüsselwort Verwendung, das so umfassend, komplex und weitreichend interpretiert wird, dass es einer mehrperspektivischen begrifflichen Analyse bedarf, um entsprechende inhaltliche Klärung herbeizuführen. OSTERHAMMEL und PETERSSON sprechen von einem Begriff der Gegenwartsdiagnose: ursprünglich auf die Wirtschaftswissenschaften beschränkt wurde er mittlerweile von verschiedenen Wissenschaften zur Leitkategorie erkoren. Zahlreiche Autoren befassen sich mit der inflationären Bedeutung des Globalisierungsbegriffes, wobei die allgemeine Beliebtheit dieses Wortes in wissenschaftlichen Studien ebenso diskutiert wird wie seine mannigfaltige Anwendbarkeit auf verschiedenen Ebenen.

Obwohl „Globalisierung“ im allgemeinen Kontext häufig als Begriff der Gegenwart gilt, wurde er nach DEGES bereits zu Beginn der 1980er Jahre von Theodore LEVITT (1925–2006) verwendet. LEVITT, der in den 1930er Jahren von Deutschland in die USA auswanderte, habilitierte an der Harvard Business School im Fach Marketing und beschäftigte sich mit Vermarktungsstrategien großer amerikanischer Unternehmen. Im Jahr 1983 führte er schließlich das Wort „Globalization“¹ in die Wirtschaftswissenschaft ein und begründete diese Einführung damit, dass neue Technologien und ein sich weltweit angleichendes Sozialverhalten dies notwendig machten (vgl. DEGES 2009, S. 11). LEVITT meinte, dass explizit diese beiden Faktoren „*es Firmen wie Coca-Cola und McDonalds [möglich machen], eine weltweit nahezu identische Vermarktungsstrategie zu entwickeln*“ (DEGES 2009, S. 11f). Die meisten Werke sind sich allerdings einig, dass der Prozess² der Globalisierung bereits früher ansetzte und, je nach Definition und Auslegung, mit grenzüberschreitenden Handelsbeziehungen ebenso in Verbindung gebracht werden kann wie mit frühen Formen der Nachrichtenübermittlung. OSTERHAMMEL und PETERSSON hingegen kritisieren die Annahme, dass sich das Phänomen der Globalisierung auch in den letzten tausend Jahren finden lasse und bezeichnen eine solch großzügige Auslegung dieses Begriffes als *problematisch*

¹ Vgl. dazu: LEVITT, T. (1983): The Globalization of Markets. Harvard Business Review. May-June. S. 92-102.

² „Globalisierung“ wird im allgemeinen Konsens als Prozess (und nicht fälschlicherweise als Zustand) bezeichnet.

(OSTERHAMMEL und PETERSSON 2007, S. 25). Eine von manchen Autoren formulierte Ansicht über die früheste Form der Globalisierung geht davon aus, dass diese mit der Entdeckung Amerikas 1492 durch Columbus begründet wird. Weitere „Meilensteine“ der Globalisierungsgeschichte hängen mit Imperialismus, Industrialisierung und Freihandel ebenso zusammen wie mit globalen Krisen oder politischen Machtblöcken. Abschließend bleibt zu erwähnen, dass in der Globalisierungsdebatte viele Einzelfragen bis heute ungeklärt sind. So gibt es zum Beispiel keinen Grundkonsens über Punkte wie den eigentlichen Beginn oder die zukünftigen Entwicklungsstufen dieses Prozesses.

2.1.1 Unterrichtsrelevante Fragen und Problemstellungen

Die Schüler sollen erkennen, dass es verschiedene Sichtweisen zur „Begriffs- und Entstehungsgeschichte“ der Globalisierung gibt und es aufgrund der Vielschichtigkeit dieses Themenkomplexes viele umstrittene, allerdings keine allgemeingültigen Merkmale der begrifflichen sowie historischen Abgrenzung gibt. Während wissenschaftliche Fakten lediglich als „Mittel zum Zweck“ betrachtet werden können, sollen Schüler vielmehr erkennen lernen, dass das Thema der Globalisierung gegensätzliche Ideologien auf den Plan ruft und als Austragungsort konträrer „Weltbilder“ genützt wird. Der GW-Unterricht soll dabei eine kritische „Gesamtbetrachtung“ des Globalisierungsprozesses ermöglichen.

2.2 Begriffserklärung

Bei der Abgrenzungsfrage nach dem eigentlichen „Wesen“ der „Globalisierung“ gibt es keine allgemeingültige Festlegung. Vielmehr handelt es sich hier um eine Vielzahl teils ähnlicher Überlegungen, die je nach Standpunkt des Betrachters bzw. der Fachdisziplin variieren. Im Folgenden möchte ich daher einige – meines Erachtens für diese Arbeit relevante – Erklärungen anführen:

Globalisierung wird als ein Prozess aufgefasst, in dessen Verlauf soziale Interaktionen immer weitere Räume erschließen (Expansion), zunehmend

dichtere Interaktionsnetzwerke diese Räume durchziehen (Netzwerkverdichtung), aus denen globale Wechselwirkungen (Reziprozität) erwachsen, welche den strukturellen Umbau (Transformation) einbezogener Gesellschaften befördern.

FÄßLER, P. (2007): Globalisierung. Böhlau: Wien. S. 30.

Globalisierung ist [...] ein Prozess, der weit über die ökonomische Dimension hinauswirkt und viele Lebensbereiche beeinflusst. Er entfaltete sich insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg und erlangte seit Anfang der 1990er Jahre eine ungestüme Dynamik. Vorantreibende Faktoren sind die moderne Technologieentwicklung, vor allem die Entwicklung der Kommunikationstechnologie, die rasante Vermehrung von Wissen und die Flexibilität von Kapital und Arbeit. Grenzüberschreitende Verflechtungen und Abhängigkeiten in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft nehmen rapide zu, ohne dass dafür ein hinreichendes Lenkungs- und Ordnungssystem besteht.

ENGELHARD, K.; OTTO, K. (Hrsg.) (2005): Globalisierung. Eine Herausforderung für Entwicklungspolitik und entwicklungspolitische Bildung. Waxmann: Münster. S. 9.

Als Globalisierung können die Prozesse beschrieben werden, die ökonomische, gesellschaftliche und auch ökologische Verhältnisse immer mehr von konkreten Räumen ablösen. Das heißt, bestimmte Prozesse sind nicht mehr räumlich gebunden, sondern weisen eine zunehmende Verflechtung auf. Der Raum an sich, der lange Zeit als der geographische Untersuchungsgegenstand galt, verliert an Bedeutung, da sich die Gesellschaft von diesem ablösen kann.

SCHERF, M. (2000): Geographische Aspekte der Globalisierung. Studienarbeit.

Grin: Norderstedt. S. 3.

Bei diesen drei Definitionen zeigt sich bereits deutlich die inhaltliche Auslegung des Begriffes je nach Fachdisziplin. Während sich also FÄßLER auf die „Grundpfeiler“ der Definition beschränkt, erkennt man bei ENGELHARD und OTTO bereits eine eher entwicklungspolitische Interpretation. Bei SCHERF liegt der Schwerpunkt der Beschreibung auf dem Begriff des Raumes als Indikator für eine raumgeographische Betrachtung von „Globalisierung“. Neben den angeführten Definitionsbeispielen gibt es noch eine große Bandbreite an anderen Ausführungen wie etwa historische, technische,

geschlechterkritische, religiös-ethische oder kulturelle Erklärungen (siehe dazu Kapitel 3.3 bis 3.7). Zentral bleibt aber bei allen inhaltlichen Auslegungsvarianten die Tatsache, dass es sich bei diesem Phänomen um einen Vorgang globaler Verflechtungen handelt, der einen erheblichen Einfluss auf sämtliche Bereiche (Wirtschaft, Kommunikation, Politik, Kultur, etc.) unseres alltäglichen Lebens ausübt und primär durch technische Fortschritte in der Transport- und Kommunikationstechnologie, den stetig liberaler werdenden Welthandel und politische Handlungen erklärt wird. Außerdem sind in Bezug auf die Geschichte der Globalisierung noch Punkte wie die Transformation der Ostblockstaaten, die Marktöffnung der Entwicklungsländer und die Wirkung Internationale Handelsblöcke zu nennen (vgl. HEMPEL 2009, S. 25-29). Bei OSTERHAMMEL und PETERSSON spielen auch *die Ausweitung, Verdichtung und Beschleunigung weltweiter Beziehungen eine zentrale Rolle* (OSTERHAMMEL und PETERSSON 2007, S. 10). Sie heben insbesondere die verborgenen Werturteile hervor, die sowohl von Globalisierungseuphorikern als auch von Globalisierungsgegnern vertreten werden.

Strittig ist neben einer einheitlichen Definition auch die Festlegung auf Indikatoren, die der Globalisierung immanent sind. In den meisten Fachwerken beziehen sich die Autoren primär auf makroökonomische, statistische Indikatoren wie etwa das Zusammenspiel der Finanzmärkte, das Wachstum des Welthandels oder die Zunahme an global agierenden Unternehmen. Als weitere Ausprägungen globaler Zusammenhänge kann man auch Vergleichsdaten des Exportes der verarbeitenden Industrie und die Zunahme an ausländischen Direktinvestitionen betrachten. Sozialwissenschaftliche Ausprägungen zeigen sich durch die Zunahme an Global Cities³, die internationale Migration oder das sich erweiternde Arm-Reich-Gefälle in weiten Teilen der Welt (vgl. HEMPEL 2009, S. 11-19).

2.2.1 Unterrichtsrelevante Fragen und Problemstellungen

Ausgehend von ihrem individuellen Umfeld sollen Schüler unabhängig vom jeweiligen Schultyp dazu motiviert werden, sich trotz des breiten Angebots an Definitionen mit dem komplexen Begriff der Globalisierung auseinanderzusetzen und zu versuchen, dessen

³ Global Cities und Migration spielen eine immer wichtigere Rolle (Wirtschaft, Politik, etc.), da in vielen Entwicklungs- und Schwellenländern Menschen aus peripheren Regionen in hochentwickelte Zentren der Weltwirtschaft wandern und auch dies als Indikator für „Globalisierung“ interpretiert werden kann (vgl. HEMPEL 2009, S. 16ff.).

inhaltliche Dimension sowohl in ihrem privaten als auch in ihrem schulischen Umfeld zu erkennen. Aufgrund der wenigen Einheiten aus GW im Unterricht und der Vielzahl an „Erklärungsversuchen“ stellt sich, ebenso wie beim Punkt der „Begriffs- und Entstehungsgeschichte“, nicht die Frage nach zu vermittelnden Fakten. Der Globalisierungsbegriff sollte vielmehr als ein sich ständig weiterentwickelnder Prozess erkannt werden, der je nach Fachdisziplin oder Interessenschwerpunkt von unterschiedlichen Standpunkten betrachtet werden kann, was eine dementsprechend inhomogene Definitionslandschaft erklärt.

Schüler sollen so erkennen, dass sie inmitten einer globalisierten Welt leben, wobei sich die Ursachen und Auswirkungen des Globalisierungsprozesses keineswegs auf ökonomische Sachverhalte beschränken. Während also eine rein inhaltliche Vermittlung der Thematik abzulehnen ist, sollen Schüler auf die große Bandbreite an „globalisierungsrelevanten Aspekten“ aufmerksam gemacht werden und die grenzüberschreitende Dimension der Globalisierung begreifen. Die Aufgabe der Schule ist es darum, Schüler mit dem notwendigen methodischen „Werkzeug“ auszustatten, um sich dem Globalisierungsbegriff kritisch „näher“ zu können und zudem auf kritische Art und Weise mit Informations- und Zahlenmaterial umgehen zu lernen.

2.3 Weitere Begriffserklärungen im terminologischen Dunstkreis der Globalisierung

Im Kontext mit der inhaltlichen Problemstellung, die im Zusammenhang mit der Globalisierungsthematik immer wieder auftaucht und synonym, stellvertretend oder ergänzend verwendet wird, treten in der Literatur folgende weitere Begriffe in Erscheinung:

2.3.1 Glokalisierung

Der Begriff der Glokalisierung tauchte erstmals in den 1980er Jahren im japanischen Wirtschaftsraum auf und bezeichnete eine Wirtschaftsstrategie, die globale Produkte an lokale Märkte anpasste. Der Soziologe ROBERTSON änderte schließlich die Bedeutung

der „Glokalisierung“⁴ und bezog sie auf die komplexen Beziehungen einer Weltgesellschaft und Weltkultur. Demnach sind sämtliche lokal-regionalen Handlungen auf der Erde gleichzeitig von global-überregionaler Bedeutung und umgekehrt. Die „Glokalisierung“ definiert sich somit als die lokale Konsequenz der „Globalisierung“, welche man, ebenso wie die der Prozess der Globalisierung, in kulturelle (soziale), ökonomische und politische Dimensionen unterteilen kann (vgl. LETHAUS 2009, S. 17ff.).

2.3.2 Globalismus

„Globalismus“ meint in erster Linie eine Ideologie, wonach jegliches globale Handeln auf der Welt, sei es politisch, ökologisch oder kulturell motiviert, in Abhängigkeit zu einer weltweit agierenden Ökonomie steht. „Globalismus“ bedeutet also auf den ersten Blick ein viel übersichtlicheres und einfacheres Weltbild als jenes der gegenwärtigen „Globalisierung“, was aber eine nicht zu unterschätzende Schattenseite innehat. Nämlich eine allumfassende Unterwerfung aller Institutionen (seien sie nun staatlich oder nicht-staatlich) gegenüber den Ansprüchen der Wirtschaft. Konkret richten sich selbst staatspolitische Überlegungen und Entscheidungen nach Kriterien einer ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit, was eine vor wenigen Jahrzehnten noch kaum vorstellbare Abhängigkeit des Einzelstaates von weltpolitischen Entwicklungen bedeutet (vgl. SIEDSCHLAG et al. 2007, S. 68ff.).

BECK schreibt zum „Globalismus“, dass es sich dabei unmissverständlich um eine Ideologie des Neoliberalismus handelt:

Globalismus meint die Ideologie des Neoliberalismus, die Ideologie der Weltmarktherrschaft. Sie wird als monokausal ökonomistisch unterstellt. Dadurch wird die Vieldimensionalität der Globalisierungsfragen auf eine Dimension, nämlich die wirtschaftliche Dimension, die auch noch linear gedacht wird, also im Sinne einer immer weiteren Steigerung der Abhängigkeiten. Alle anderen Dimensionen - ökologische, kulturelle oder politische Globalisierung - werden nur, wenn überhaupt, in der unterstellten

⁴ ROBERTSON, R. (1998): Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: BECK, U. (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Suhrkamp: Frankfurt am Main. S. 192-220.

Dominanz der wirtschaftlichen Globalisierung thematisiert.

BECK, U. (1997): Globalismus und Globalisierung. Gegen die unterstellte Dominanz der wirtschaftlichen Globalisierung. Internet-Quelle: <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/8/8029/1.html> (14.3.2011).

2.3.3 Globalität

Unter „Globalität“ wird ein hypothetischer Zustand verstanden, in dem der Prozess der Globalisierung abgeschlossen ist und sich zu einem statischen Phänomen, oder Zustand, verändert hat. Der Begriff wurde erstmals 1998 von YERGIN, einem Historiker und Ökonomen, geprägt, der den Übergang von der „Globalisierung“ zur „Globalität“ folgendermaßen beschrieb:

For several years now, „globalization“ has been the mantra for the expansion of international trade and foreign investment and the integration of markets. But we are now beginning to see a reality beyond globalization – the world of „globality“. This is not so much a process as a condition, a world economy in which traditional and familiar boundaries are being surmounted or made irrelevant.

YERGIN, (2010): Unfastened. Globality and North American Narratives. University of Minnesota Press: Minneapolis. S. 9.

Hinsichtlich der Begleiterscheinungen, die der „Globalität“ zugeschrieben werden, ist zu sagen, dass in erster Linie eine signifikante strukturelle Verschiebung des weltweiten Handels stattfindet. Dies wird in den meisten Fachwerken durch eine markante Verschärfung des Wettbewerbs (Rohstoffe, Märkte, Vertriebssysteme, Kunden, etc.) zwischen Unternehmen aus allen Teilen der Welt argumentiert. Außerdem verschieben sich im Zuge der „Globalität“ die bisherigen wirtschaftlichen Machtzentren (Europa, Japan, Vereinigte Staaten) weiter in den asiatischen Raum (vgl. ALBERT 2005, S. 223-239). Ob der hypothetische Zustand der „Globalität“ sozioökonomisch, politisch und kulturell erstrebenswert oder (noch) zu vermeiden ist, wird in unzähligen Fachwerken diskutiert.

2.3.4 Unterrichtsrelevante Fragen und Problemstellungen

Während die „Globalisierung“ häufig als „absoluter Terminus“ betrachtet wird, sollen Schüler erkennen, dass stellvertretend, ergänzend oder auch in widersprüchlicher Art und Weise andere Begriffe verwendet werden können. Sie sollen zudem realisieren, dass die Annäherung an eine „einfache, einseitige“ Betrachtungsweise in weiterer Folge auch dementsprechend „gelenkte“ Erkenntnisse zu Tage bringen würde. Obwohl die konkreten Inhalte der Globalisierung, des Globalismus und der Globalität als einziges Vermittlungsinteresse zu „plump“ wären, soll deren eigentliche begriffliche Existenz für eine kritische Betrachtungsweise sowie den mehrperspektivischen Charakter der Globalisierungsthematik stehen.

2.4 „Globalisierung“ in Politik und Medien

2.4.1 Politik und „Globalisierung“

Wenn der Prozess der Globalisierung im Zusammenhang mit der Politik diskutiert wird, so wird zumeist der Politik sowohl eine aktive wie auch eine passive Rolle zuerkannt. Aktiv zeigt sich die Politik vor allem bei der Schaffung und Weichenstellung der Rahmenbedingungen (z.B. Liberalisierung des Welthandels) für eine „Globalisierung“, wie wir sie heute kennen. Eine passive Rolle nimmt die (Staats-)Politik aber in erster Linie dann ein, wenn es um den Bedeutungsverlust – also die Reduktion an Macht und Entscheidungskompetenz – des Nationalstaates geht, welcher im globalen Zeitalter zweifelsohne weitreichender Entscheidungsbefugnisse verliert bzw. bereits verloren hat. In vielen wissenschaftlichen Beiträgen wird daher auf eine Verschiebung der Machtzentren verwiesen. Der politische Bereich verliert zu Gunsten weltweit agierender Unternehmen, Organisationen und Institutionen.

2.4.1.1 Liberalisierung

Abgesehen von früheren Formen der „Globalisierung“ – auf die ich im Kontext dieser Arbeit nicht näher eingehen werde⁵ – schreibt man die größten Meilensteine der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu, wobei der Begriff der Liberalisierung häufig auftaucht und

⁵ Eine ausführliche Lektüre zur Geschichte der Globalisierung findet sich bei OSTERHAMMEL und PETERSSON (siehe Literaturverzeichnis).

neben Schlagworten wie „Freihandel“ oder „technischen Innovationen“ als einer der Hauptgründe für den Prozess der Globalisierung gilt (vgl. KRIPPENDORF 2006, S. 7). Unter dem Begriff der Liberalisierung verstand man nach KRUGMAN und OBSTFELD ursprünglich etwa die Senkung von Zöllen und Importquoten sowie eine Beseitigung weiterer Handelsbeschränkungen (z.B. mengenmäßige Ein- und Ausfuhrbeschränkungen), um die Wirtschaft eines Landes zu öffnen und so einen intensiveren Handel mit anderen Staaten zu fördern.

Liberalisierung beruht unter anderem auf dem Prinzip der komparativen Kostenvorteile⁶ von RICARDO, welches auf unterschiedlichen Opportunitätskosten beruht. Dabei handelt es sich um ein einfaches Modell, das das Zustandekommen des Außenhandels zwischen zwei Ländern im Kontext von Opportunitätskosten erklärt, wobei RICARDO sein Modell auf einen Produktionsfaktor – nämlich die menschliche Arbeitskraft – beschränkt (vgl. KRUGMAN und OBSTFELD 2009, S. 55-89). Im gegenwärtigen Globalisierungsdiskurs werden gemeinsam mit der Liberalisierung weitere Begriffe wie „Deregulierung“ und „Privatisierung“ eingebracht, die häufig mit der Liberalisierung gleichgesetzt werden. Von Prozessen der staatspolitischen Liberalisierung sind aber nicht nur Industrie- und Schwellenländer, sondern auch Entwicklungsländer betroffen. Aufgrund der voranschreitenden Liberalisierung des weltweiten Handels geraten einzelne Länder und Erdteile unter Druck, den „Anschluss“ zu verlieren. *Nach 1985 senkten [beispielsweise] viele Entwicklungsländer ihre Zölle, beseitigten Importquoten und öffneten ihre Wirtschaft im Allgemeinen für Importe und den damit verbundenen Wettbewerb* (KRUGMAN und OBSTFELD 2009, S. 348). Obwohl diese Strategie der Liberalisierung manchen Staaten zu einem Aufschwung des Handels verhalf, schnitten besonders afrikanische Länder schlecht ab, was die folgende Graphik (Abb. 1) des Weltwirtschaftsinstituts Hamburg zeigt. So kam es in vielen afrikanischen Staaten trotz Handelsliberalisierungen im Zuge von Strukturanpassungsprogrammen zu keiner Verbesserung der wirtschaftlichen Leistung.

⁶ Nähere Ausführungen zur Theorie der komparativen Kostenvorteile: VOLLBRECHT, T. (2008): Die Theorie der komparativen Kostenvorteile von David Ricardo. Studienarbeit. Grin: Norderstedt.

Anteile am Welthandel, 1965-2005

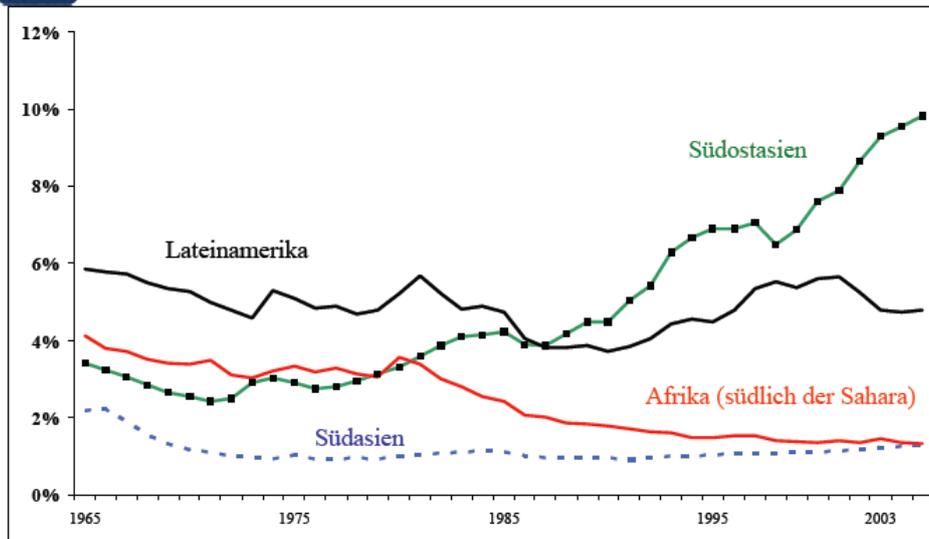


Abb. 1: Entwicklung des Welthandels (ohne Triade) 1965 – 2003 (BUSSE 2007, S. 4)
(Quelle: http://www.hwwi.org/fileadmin/hwwi/Veranstaltungen/Einzelveranstaltungen/2007/2.Nacht_des_Wissens_2007_Afrika_in_der_Weltwirtschaft.pdf (15.3.2011))

Internationalen Organisationen wie etwa WTO (Welthandelsorganisation), OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung), IWF (Internationaler Währungsfonds) oder Weltbank schreibt WAGNER eine Rolle bei der Liberalisierung der Weltwirtschaft zu. So ist es beispielsweise ein Ziel der WTO, die Liberalisierung des internationalen Handels und die Stabilisierung der Weltwirtschaft zu fördern. Internationale Organisationen sollen zudem im Zuge der voranschreitenden globalen Verflechtungen verschiedene weitere Aufgaben (z.B. Stabilisierung internationaler Handels-, Finanz- und Währungsordnung) erfüllen und gelten in der Fachwelt als umstritten (vgl. WAGNER 2009, S. 66). Die folgende Tabelle (Tabelle 1) soll einen kurzen Überblick über die wichtigsten internationalen Organisationen geben:

Internationale Organisation	IWF	Weltbank	GATT/WTO	OECD	EU
Organisationsbereich	weltweit	weltweit	weltweit	weltweit	regional
Gründung	1944	1944	1947/1995	1961	1957
Zielsetzung	stabile Weltwährungsordnung	Entwicklungspolitik	Freie und stabile Welthandelsordnung	Wirtschaftspolitische Kooperation der Industrieländer	Integration der europäischen Volkswirtschaften

Tabelle 1: Internationale Organisationen
(Quelle: WAGNER 2009, S. 66)

Abschließend ist an dieser Stelle auf die Unterstützerrolle internationaler Organisationen gegenüber der Globalisierung hinzuweisen. So sollte *der politischen Weltordnung der UNO nach dem zweiten Weltkrieg eine neue wirtschaftliche Weltordnung gegenüberstehen* (OSTERHAMMEL und PETERSSON 2007, S. 93). Das Ergebnis war das Übereinkommen von Bretton Woods 1944, das als *bedeutender Schritt zur Internationalisierung von [...] Externalitäten unregelter internationaler Wirtschaftsbeziehungen zu betrachten* [ist] (WAGNER 2009, S. 72). Konkret handelte es sich dabei um ein Dreisäulenmodell, das sich aus dem Internationalen Währungsfond IWF und der Weltbank (währungs- und entwicklungspolitische Aufgaben) und dem Allgemeinen Zoll- und Handelsabkommen GATT (Förderung des freien Handels) bzw. der Welthandelsorganisation WTO zusammensetzt. So unterwarfen die Mitgliedsländer ihre Finanzpolitik (hauptsächlich Wechselkurs- und Devisenpolitik) der internationalen Aufsicht des IWF, was eine Beeinflussung für Welthandel, Produktion und Wohlstand bedeutete. Allerdings ergaben sich durch diese globalwirtschaftlichen Verknüpfungen und die Liberalisierung der Finanz- und Handelsmärkte auch Anpassungszwänge für einzelne Staaten, was zu ersten Krisen führte. Bretton Woods wird von Globalisierungsgegnern stark kritisiert, da häufig ohne Rücksicht auf soziale oder ökologische Konsequenzen zu Gunsten einer neoliberalen Wirtschaftspolitik vorgegangen wird (vgl. SIEVERS 2005, S. 19f; WAGNER 2009, S. 73f).

2.4.1.2 Nationalstaat

Allgemein versteht man unter „Globalisierung“ einen Vorgang, der wirtschaftlich initiiert ist, in seinen weiteren Auswirkungen aber auch andere Bereiche betrifft. Genau diese ökonomische Dominanz der „Globalisierung“ stellt die politischen Systeme der Welt vor ein Problem, da sie nationalstaatlich verfasst sind und gegenüber dem weltumfassenden Einflussbereich der „Globalisierung“ nur beschränkt eingreifen und mitgestalten können. Was die „Entstehung der Globalisierung“ betrifft, so kann man der Politik durchaus eine tragende Bedeutung bzw. eine zentrale Rolle (z.B. Erschließung neuer Märkte, Lockerung von Handelsbarrieren, Grundlagenlegung für die Ausrichtung einer Exportwirtschaft, etc.) einräumen. Obwohl es nach der Fachmeinung keine einheitliche Festlegung bezüglich des Wechselspiels zwischen Politik und „Globalisierung“ – beispielsweise das Verhältnis zwischen staatlicher und privater Wirtschaft hinsichtlich der Globalisierung oder einheitliche Abgrenzungskriterien – gibt, so herrscht Einigkeit

darüber, dass der *Staat Rahmenbedingungen und Standards setzt und die nationale Privatwirtschaft protegert* (BROCK 2008, S. 81).

Dass sich der Nationalstaat im Zuge der „Globalisierung“ in einer Zwickmühle befindet, ergibt sich durch seine wechselseitige Rolle. Auf der einen Seite ist der Nationalstaat in Größe und Reichweite der Handlungen zu klein, um große Zukunftsfragen (z.B. Klimawandel, weltweites Bevölkerungswachstum, grenzüberschreitende Migrationsströme, steigender Meeresspiegel) der Menschheit alleine zu klären. Auf der anderen Seite ist der Nationalstaat aber genau von diesen Problemen betroffen, wobei die Ursachen häufig weit entfernt zu finden sind. Diese „Globalisierung vor der eigenen Haustüre“ betrifft Umweltfragen ebenso wie den lokalen Arbeitsmarkt, die notwendige grenzüberschreitende Güterversorgung oder sicherheitspolitische Fragen (vgl. STRAUBBHAAR 2006, S. 1ff). DITTGEN meint zu dieser Problematik, dass wir *in einer neuen ökonomischen und politischen Welt leben, in der die Globalisierung von Handel und Kapital die wirtschaftliche Autonomie des Staats untergraben hat* (DITTGEN 2009, S. 161). Einige Fachwerke gehen soweit zu folgern, dass diese Entwicklung die Grundlage des Nationalstaates als politische Autorität zerstören könnte.

Die Fokussierung auf den Machtverlust des Nationalstaates erfordert allerdings eine genauere Betrachtung der Hintergründe des Geschehens, wie beispielsweise die Unterscheidung zwischen den Einflussbereichen der Außen- und Innenpolitik. In Bezug auf die internationale Politik verliert der Nationalstaat tatsächlich stark an Bedeutung, da man es diesbezüglich vor allem *mit transnationalen, nicht staatlichen Handlungszusammenhängen zu tun* [hat]. *Die Politik werde zunehmend von internationalen Regimes und internationalen Organisationen verregelt* (DITTGEN 2009, S. 161). Aber auch innenpolitisch verliert der Nationalstaat Einfluss, da die Selbstorganisation Privater stetig zunimmt. DITTGEN spricht diesbezüglich von einer Staatenwelt, die von einer Gesellschaftswelt abgelöst werde (vgl. DITTGEN 2009, S. 161f). Ein weiterer Punkt betrifft die Supranationalität, wonach ebenfalls eine Verlagerung nationalstaatlicher Kompetenzen auf höheren Ebenen (z.B. Europäische Union) stattfindet, was aber nach BROCK nicht unmittelbar mit den Folgen der Globalisierung in Verbindung gebracht werden muss. Eine differenziertere Position vertritt der Politikwissenschaftler Winfried WOLF, der eine Globalisierung nach allgemeiner Darstellung bestreitet und stattdessen von etwa 200-500 Global Playern ausgeht. WOLF vertritt dabei eine marxistische Position und beschreibt den Prozess der Globalisierung als Mythos, der sich durch eine verschärfte Konkurrenz zwischen

Nationalstaaten bzw. nationalstaatlichen Konzernen erklären lässt (vgl. WOLF 2000, S. 15ff; WILLIAMS 2005, S. 6; BROCK 2008, S. 86-103).

Nationalstaaten geraten häufig unter Druck, da sich durch die expandierende Weltwirtschaft auch die Konkurrenz zwischen den Nationalstaaten verschärft. GUÉHENNO sieht in dieser Situation eine logische Konsequenz, die sich nach dem Zerfall der Sowjetunion und dem damit verbundenen Wegfall der Konfrontation zwischen zwei globalen Machtblöcken zwangsläufig auf kleinere politische Instanzen auswirkt. Demnach wirkten diese beiden Machtblöcke wie Magnete, nach deren Verschwinden auch die Nationalstaaten ihre Ausrichtung verloren hätten. Stattdessen gäbe es heute einen Netzverbund, der sich nicht mehr an territorialen Ordnungsformen orientiert und für ein offenes System ohne Grenzen stehe. GUÉHENNO geht noch weiter und befürchtet mit einem Ende des Nationalstaates ein Ende der Politik, wonach Begriffe wie „Macht“ oder „Legitimität“ an Bedeutung verlieren würden (vgl. GUÉHENNO 1996, S. 87). Eine andere Dimension der Konkurrenz zwischen Nationalstaaten im Zuge der Globalisierung findet sich im Bezug auf das Schlagwort des Standortwettbewerbs. Dadurch können Spannungen zwischen Staaten entstehen, weshalb von vielen Autoren im Hinblick auf dieses Problemfeld eine überstaatliche bzw. multilaterale Instanz zur Bewältigung auftretender Konflikte mit Krisen gefordert wird.

DITTGEN meint zur aktuellen Entwicklung des Nationalstaats abschließend, dass es sich seiner Ansicht nach um keinen Souveränitätsverlust des Staates handle:

Zwar vollzieht sich in der Innen- wie in der Außenpolitik eine Vergesellschaftung über Grenzen hinweg. Das heißt, politische Entscheidungen werden nicht von Regierungen autonom, gegen externe Einflüsse durchgesetzt. Vielmehr ist staatliche Politik heute in ein immer weiter verzweigtes und immer dichteres Netz von transnationalen und innergesellschaftlichen Abhängigkeiten eingebunden. Aber diese Autonomieverluste bedeuten keineswegs das Ende staatlicher Souveränität, also des Gewaltmonopols und der Territorialität des Staats. [...] Globalisierung führt demnach nicht nur zu Prozessen der Integration über Grenzen hinweg, sondern gleichzeitig auch zur Ziehung neuer Grenzen, die vorwiegend neuen Sicherheitserfordernissen Rechnung tragen. Diese paradoxe Entwicklung stärkt den Nationalstaat mehr, als dass sie ihn schwächt.

DITTGEN, H. (2009): Globalisierung und die Grenzen des Nationalstaats. In: KESSLER, J.;
STEINER, C. (Hrsg.): Facetten der Globalisierung. Verlag für Sozialwissenschaften:
Wiesbaden. S. 170f.

2.4.1.3 Demokratie

Wenn man sich mit der politischen Komponente des Prozesses der Globalisierung beschäftigt, stößt man schnell auf die damit verbundenen Auswirkungen auf demokratische Strukturen. Man kann darunter einerseits eine Ausbreitung der Demokratie auf bisher autoritär geführte Staaten verstehen, wie sie beispielsweise durch ökonomische Anpassungsstrukturen im Zuge des weltwirtschaftlichen Anschlusses nachweisbar ist. Andererseits ist es wohl als widersprüchlich einzuschätzen, wenn versucht wird, durch wirtschaftlichen Einfluss politische Gestaltungsmacht zu Lasten autonomer demokratischer Entscheidungsfindung zu erlangen. Ein dritter Gesichtspunkt thematisiert eine Aus- bzw. Verbreitung der Demokratie. MÜLLER begründet dies durch die globalen Kommunikationsnetze und durch politische Lernprozesse. Trotzdem wird von ihm auch die Verschlechterung der sozialen Voraussetzungen von Demokratie durch globalisierte Märkte angesprochen, weil gerade durch sie soziale und politische Disparitäten geschaffen werden (vgl. MÜLLER 2002, S. 21).

Als problematisch wird auch jener Sachverhalt angesehen, wonach supranationale Verträge (z.B. UNO, WTO, Weltbank) zwar Staaten vertreten, die Inhalte und Prinzipien dieser Verträge aber nicht immer transparent bzw. bekannt sind, was einer Demokratie widerspricht. Darum wird durch die voranschreitende Internationalisierung der Politik gleichzeitig eine Gefährdung der Demokratie befürchtet, was durch eine demokratischere Auslegung der supranationalen Ebene verhindert werden kann. Ein weiterer Kritikpunkt findet sich bei MÜLLER, wenn er die Bedingungen für die Unterzeichnung von internationalen Verträgen durchleuchtet, da es für bestimmte Staaten keine Alternativen (wirtschaftlicher, sozialer, sicherheitspolitischer Druck) gibt. Er bringt in diesem Zusammenhang die Rolle der Märkte ins Spiel, welche nach Ansicht mancher Liberalisten vom Staatsgefüge getrennt werden sollten:

[Ein] Freiheitsgewinn, der langfristig allen zugute kommen soll. Demokratietheoretiker befürchten dagegen, dass staatliche Politik immer weniger in der Lage ist, Marktversagen zu korrigieren. Insbesondere sind die Bereitstellung öffentlicher Güter und soziale Bürgerrechte durch die Erosion der Steuerbasis bedroht.

MÜLLER, K. (2002): Globalisierung. Campus Verlag: Frankfurt/Main. S. 43.

Eine optimistischere Position vertritt DEGES, der die Thematik „Globalisierung und Demokratie“ im Kontext von verbesserten sozialen Bedingungen betrachtet: *Der Druck aus aller Welt führt dazu, dass mit der Zeit die Arbeitsbedingungen besser werden, Kinderarbeit verschwindet, Frauen gleiche Rechte bekommen wie Männer, Medien Freiheit und die Privatsphäre Schutz genießen* (DEGES 2009, S. 40). DEGES geht noch einen Schritt weiter und bringt eine Ausbreitung der Demokratie ins Spiel, wodurch nicht-demokratische Staaten (konkret werden Diktatoren als Beispiel angeführt) durch die „Globalisierung“ unter Druck geraten (vgl. DEGES 2009, S. 41f). Ein weiterer optimistischer Ansatz findet sich bei FRIEDMAN und WOLF: *The bottom line is that the relationship between liberal democracy and the market economy is conceived as symbiotic: this means that the market underpins democracy, as well as democracy normally strengthening the market* (FRIEDMAN und WOLF 2010, S. 141). Dieses Wechselspiel wird durch die Eigenschaften einer konstitutionellen Demokratie erklärt, worunter die Rechtstaatlichkeit, das Respektieren von privatem Eigentum und die Möglichkeit zur Aushandlung von Verträgen/Abkommen fallen (vgl. FRIEDMAN und WOLF 2010, S. 141).

Abschließend zum Problemaufriss Globalisierung und Demokratie möchte ich auf SCHWERDT verweisen, der schreibt, dass es bezüglich der Problematik drei Möglichkeiten gebe, die Demokratie in Zeiten von globalen Prozessen aufrechtzuerhalten bzw. diese zu schützen. Zentral ist dabei eine Öffnung neuer Handlungsspielräume des Nationalstaats (Frage nach sozialer Gerechtigkeit und sozialer Sicherheit), weiters eine erhöhte *Legitimation von internationalen Verhandlungssystemen und die Errichtung einer globale[n] Demokratie* (SCHWERDT 2003, S. 126). So bleibt festzuhalten, dass politische Entscheidungen nie vollständig von ökonomischen Intentionen und Einflüssen frei sein können, was auch durch die Verschiebung von Entscheidungsgewalt von staatlicher Seite hin zu transnationalen Unternehmen gestützt werden kann.

2.4.1.4 Global Governance

Wenn man sich die Ausmaße der Globalisierung vor Augen führt, lässt sich eine rapide zunehmende Dichte an Netzwerken lokaler, nationaler und globaler Akteure feststellen. „Global Governance“ soll darum als unabhängiges *Steuerungsmodell der internationalen Politik* (SCHWAB 2003, S. 3) fungieren, wobei die Grundannahme besagt, dass es einen Mangel an Zusammenarbeit zwischen den Akteuren der Globalisierung gibt. Durch diese

globale Herausforderung kann es wiederum zu Spannungen kommen, welche von WILLKE wie folgt dargestellt werden:

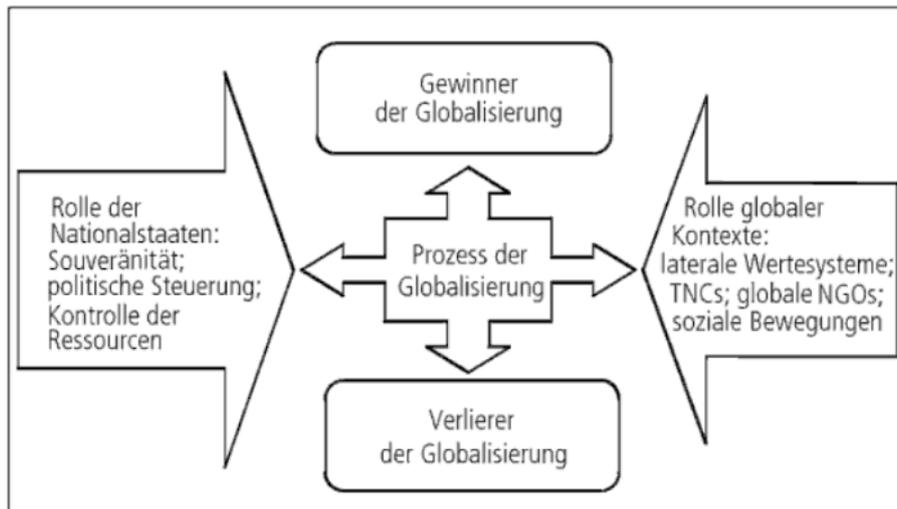


Abb. 2: *Fundamentale Spannung der Globalisierung*
(Quelle: WILLKE 2006, S. 9)

Demnach erzeugen Globalisierungsprozesse Spannungsfelder, welche unterschieden werden können. So gibt es einerseits vielschichtige Konfliktsituationen zwischen Gewinnern und Verlierern der Globalisierung und andererseits verworrene Konstellationen der Interaktion zwischen Nationalstaaten und globalen Sachverhalten (vgl. WILLKE 2006, S. 10). Diese Spannungsfelder machen also eine übergeordnete Instanz notwendig, die konkret in Form von Institutionen, Regelsystemen oder Mechanismen umgesetzt werden kann und zwischen den Akteuren eine Rolle des Moderators bzw. Mediators einnimmt. Die folgende Auflistung soll die zentralen Inhalte des Global Governance Prinzips verdeutlichen (vgl. WILLKE 2006, S. 74-100; SCHWAB 2003, S. 4-8; BECKER et al. 2007, S. 107-122):

- Unter „Global Governance“ wird die Steuerung globaler Kontexte durch Institutionen (z.B. WTO, Weltbank, WHO, UNO), Organisationen und NGOs⁷ (z.B. WWF, Amnesty International) verstanden. Sie haben die Aufgabe, laterale Weltmedien-, Weltfinanz- oder Weltwissenschaftssysteme zu betreiben bzw. diese grenzüberschreitend zu unterstützen. Da es keine „Weltregierung“ gibt, müssen fehlende politische Entscheidungen so kompensiert werden.

⁷ NGOs stehen für „Non-Governmental Organizations“, womit Nichtregierungsorganisationen (zivilgesellschaftlich orientiert) gemeint sind.

- Global Governance grenzt sich von Nationalstaaten ab und steht stellvertretend für eine Strukturänderung der internationalen Politik. Dabei soll einerseits nach Problemlösungen gesucht werden, die sich im Zuge der internationalen Interaktion verschiedener Partner sowie durch die Globalisierung (z.B. Migrationsströme) ergeben haben. Andererseits beinhaltet der Begriff eine demokratische Auslegung, wonach unterschiedliche Akteure in ein Netzwerk (an allgemeingültigen Regelungen) miteinbezogen werden sollen.
- Dieser lösungsorientierte und dezentral gesteuerte Ansatz soll auf freiwilliger Grundlage basieren und keine einzelnen Staaten oder Erdteile zur Kooperation zwingen. Vielmehr soll es sich um eine „Symbiose grenzüberschreitender Zusammenarbeit“ handeln, worunter eine multilaterale Weltordnungspolitik bzw. eine globale Strukturpolitik zu verstehen ist.

Die meisten Kritiker beziehen sich bei „Global Governance“ nicht auf die Intention des „Konzeptes“ an sich, sondern vielmehr auf den Rahmen für internationale Zusammenarbeit. So verweisen viele Autoren auf eine Problematik, wonach „Global Governance“ nur funktionieren könne, wenn auch andere Institutionen funktionieren würden, was zur Zeit aber nicht der Fall wäre. *Solang die Interessen der einzelnen Akteure und nicht die Bereitschaft zur Problemlösung im Vordergrund stehen, wird das Ziel der politischen Gestaltung der Globalisierung nicht erreicht werden* (AHLREP 2006, S. 12). Der Hauptkritikpunkt bezieht sich aber in den meisten Fachwerken auf die Durchsetzbarkeit von vereinbarten Abkommen, wonach ein globales Regieren ohne Weltregierung nicht möglich sei. HEMPEL bezieht seine Kritik in erster Linie auf die Umsetzung und Auslegung von Demokratie. Demnach gebe es keine klare Auslegung jenseits des Nationalstaats, wie demokratisches Handeln in Bezug auf „Global Governance“ aussehen könnte, welche Gewichtung welche Partner innehätten bzw. ob es überhaupt eine Möglichkeit gebe, demokratische Grundwerte anzuwenden (vgl. HEMPEL 2009, S. 50ff).

2.4.2 Medien und „Globalisierung“

Ob in Form von Zeitungen, Internetportalen, Satellitenempfang und TV, Radiogeräten oder anderen Möglichkeiten medialen Informationskonsums, der Prozess der Globalisierung betrifft auch die Medien. Diese nehmen im Zeitalter weltweiter Vernetzung

gleich mehrere Rollen ein und verändern das subjektiv wahrgenommene Erscheinungsbild unserer Welt markant. So stellen Medien einerseits ein Transportsystem dar, wobei Inhalte von Entstehungsorten hin zu Empfängern befördert werden. An dieser Stelle taucht ein erster, markanter Charakterzug der „Globalisierung“ auf. Nämlich die Relativierung zeitlichen und vor allem räumlichen Ausmaßes. Lokale Geschehnisse erreichen, durch mediale Systeme entsprechend aufgearbeitet, strukturiert und befördert hinsichtlich der Empfängerschaft nunmehr globale Ausmaße. Dieses Phänomen lässt sich aber auch umgekehrt anwenden, indem Ereignisse globaler Größe mittlerweile „lokale Räume“ erreichen (oder eben nicht erreichen), was dem Informations- bzw. Medienzeitalter eine neue Dimension beschert. Aber auch hier finden wir Formen von räumlicher, sozialer und politischer Dominanz, was mit Ausgrenzungen und Einbindung globalen Ausmaßes verbunden ist.

Um genauer auf das Wechselspiel zwischen Medien und den Themenkomplex der Globalisierung eingehen zu können, muss zwischen dem Objekt der Medien in Form von Printmedien, einer Sendergestaltung im Fernsehen oder der Berichterstattung aktueller Ereignisse im Internet und den Medien als technischer Begriff (z.B. Fernseher, Radiogerät, Computer) unterschieden werden. Da diese beiden Auslegungen einander optimal ergänzen, werden sie häufig stellvertretend oder in gleichem Zusammenhang benutzt. In Bezug auf das Phänomen der Globalisierung nimmt die letztere Auslegung eine wichtigere Rolle ein, da die Kommunikationstechnologie neben Fortschritten in der Transporttechnik und politischen Entscheidungen (z.B. wirtschaftliche Liberalisierung) als wesentliche Ursache der „Globalisierung“ gilt.

2.4.2.1 Digitale Revolution

Der Begriff der Digitalen Revolution beschreibt eine gravierende Veränderung im 20. Jahrhundert, die durch technischen Wandel (z.B. Computer, automatisierte Produktion, weltumspannende Kommunikationsnetzwerke) ausgelöst wurde und weitreichende Auswirkungen auf nahezu alle Lebensbereiche hat (vgl. SCHEUER 2006, S. 2-10).

Ähnlich den gravierenden Resultaten der „Industriellen Revolution“, die ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wirtschaftliche und soziale Verhältnisse tiefgreifend umgestaltete, kann man auch bei der „Digitalen Revolution“ von einem Wandel der Technologie sprechen, der sich auf nahezu alle Lebensbereiche unseres alltäglichen

Lebens auswirkt. Zurückgeführt wird diese „Zweite Moderne“⁸ auf die Erfindung des Mikrochips, welcher den Weg für einen breiten Einsatz des Computers ebnete. Da sich die technologischen Voraussetzungen stets verbessern und es vor allem hinsichtlich Geschwindigkeit und Leistungsfähigkeit große Entwicklungsschübe gibt, spricht man von einem neuen Raum-Zeit-Verhältnis zwischen den Menschen (vgl. SCHEUER 2006, S. 7-21; HAFEZ 2005, S. 9-16).

2.4.2.2 Globales Dorf⁹

Einen weiteren wesentlichen Faktor stellt der technologische Anschluss dar. Ohne diese Grundvoraussetzung (z.B. Strom, Internetverbindung, Satellitenempfangsgeräte, etc.) werden einzelne Personen, Kulturen, Gesellschaften, etc. von einer weltumspannenden medialen Verbindung ausgeschlossen. MÜLLER (2001) stellt diese Situation anhand der „Teletubbies“¹⁰ dar und zeigt graphisch, welche Staaten bzw. Erdteile Zugang zu dieser Fernsehserie haben (Abb. 3) und diese empfangen können. HAFEZ geht einen Schritt weiter und spricht das (mediale) Prinzip der Gleichberichtigung an:

Die Idee der „Vernetzung“ basiert auf der Annahme, dass die Welt eine Anzahl von Polen aufweist, die sich vernetzen lassen: ein Netz ist schließlich nichts ohne seine Knotenpunkte. [...] Dass es sich bei der Vorstellung der netzwerkartigen Kommunikation zwischen Akteuren, die Staaten oder Kulturen zugeordnet werden können, um eine problematische Konstruktion handelt, wird ersichtlich, wenn man bedenkt, dass diese Systempole im Prinzip gleichrangig sind und je nach Situation als Teilmengen voneinander betrachtet werden können.

HAFEZ, K. (2005): Mythos Globalisierung. Warum die Medien nicht grenzenlos sind.
VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage: Wiesbaden. S. 18.

⁸ Der Begriff „Zweite Moderne“ wurde ursprünglich von Heinrich KLOTZ, einem deutschen Kunsthistoriker, Architekturtheoretiker und Publizisten, zu Beginn der 1990er Jahre geprägt und wird mittlerweile auch vom deutschen Soziologen Ulrich BECK in Zusammenhang mit wirtschaftlichen und gesellschaftspolitischen Veränderungen durch die Globalisierung verwendet.

Vgl. dazu: BECK, U. (1996): Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne.
In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S.: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt/Main.
S. 19-112.

⁹ Der Begriff „Globales Dorf“ (*global village*) tauchte das erste Mal in Marshall McLUHANS 1962 erschienenem Werk *The Gutenberg Galaxy* auf und bezieht sich auf eine moderne Welt, die im Zuge elektronischer Vernetzung die Eigenschaften eines Dorfes annimmt. Gegenwärtig findet der Begriff vor allem bei der Thematik der sich rasant ausbreitenden Telekommunikationssysteme Anwendung.

Vgl. dazu: McLUHAN, M. (1962): *The Gutenberg Galaxy*. University of Toronto Press: Toronto-Buffalo-London.

¹⁰ Bei den „Teletubbies“ handelt es sich um eine Fernsehserie für Kleinkinder, die in den USA und in Großbritannien produziert wurde.

In diesem Zusammenhang taucht auch der Begriff der Glokalisierung (siehe Kapitel 3.3.1) wieder auf und steht für das „Zusammenrücken“ lokaler und globaler Raumeinheiten, die medial verbunden (bzw. getrennt) sind.



Abb. 3: Zugang zu den TELETUBBIES (MÜLLER 2001, S. 11)
(Quelle: http://www.montage-av.de/pdf/101_2001/10_1_Eggo_Mueller_Globalisierung_und_Medien.pdf
(17.3.2011))

2.4.2.3 Unterhaltungskultur

Die Fülle an medialen Inhalten ist nicht nur Nachrichten- und Informationsdiensten vorbehalten, auch die breite Sparte der Unterhaltungsbranche zeigt im Kontext der Globalisierung ihre tatsächlichen Dimensionen. Seien es Filme oder Serien, erfolgreiche Medienprodukte werden an nahezu alle Plätze der Erde exportiert, finanzielle, technologische, soziale und politische Grundlagen vorausgesetzt. Im Sog von synchronisierten Hollywood-Blockbustern oder inhaltlich „abgestimmten“ (u.a. zensierten) Reality-Serien vermischen sich auch kulturelle Inhalte mit rasender Geschwindigkeit. Wie sich diese Tendenzen langfristig auswirken werden, ist momentan noch schwer abzuschätzen. Die Erforschung möglicher künftiger Auswirkungen stellt jedenfalls für Medienwissenschaftler eine beachtliche Herausforderung dar.

Ein weiteres Fragezeichen stellt die Rolle der medialen Produzenten dar, wobei speziell in der Unterhaltungsproduktion die stärksten Impulse von der westlichen Welt ausgehen. HAFEZ und SKINNER äußern sich zu der (eventuell noch) einseitigen Produktion medialer Unterhaltung folgendermaßen:

The globalization of entertainment no doubt has relatively great potential to go beyond mere (technical) connectivity and induce societal and cultural

changes. Yet ‚glocal‘ adaptations at the level of production and consumption and an at least partial decline in the United States economic pre-eminence are just as likely as further displacement of indigenous entertainment sectors, given that new centres of global cultural production are being established in Latin America and Asia.

HAFEZ, K.; SKINNER, A. (2007): *The Myth of Media Globalization*. Polity Press: Cambridge. S. 94.

MÜLLER (2001) betont in seinen Darstellungen in erster Linie die Herausbildung transnationaler Medienkonglomerate, die vor allem in den Industriestaaten Europas, den Vereinigten Staaten, in Australien oder Japan zu finden sind (vgl. MÜLLER 2001, S. 11f).

2.4.2.4 Medienpolitik

Die weltweite mediale Berichterstattung und Unterhaltungsproduktion wird durch Internet, Satelliten, etc. für nahezu jeden zugänglich, der über die nötigen Grundvoraussetzungen verfügt. Innerhalb von Sekunden lassen sich auf einem Ort der Erde Inhalte konsumieren, die auf einem anderen Ort aufgezeichnet wurden. Doch die „Benutzerfreundlichkeit“ und Einfachheit der auf hochwertiger Technologie basierenden Informationsbeschaffung macht eine behördliche Kontrolle und die Herkunft von Inhalten von beispielsweise rechtlich verbotenen Inhalten umso komplizierter, was einen medienpolitischen Kontrollverlust der Nationalstaaten bedeuten kann. Die Fachmeinung teilt sich auch bei der Festlegung auf (Medien-)Konsumenten, wobei es zwischen Entwicklungsstand eines Landes (Industrie-, Schwellen- oder Entwicklungsland), politischer Staatsform und medialer Einschränkung (von freier Meinungsäußerung bis staatlicher Zensur) eine große Bandbreite an Möglichkeiten des „Medienempfanges“ gibt.

Ebenso gibt es unterschiedliche Ansichten, was die jeweiligen Chancen und Risiken nationalstaatlichen Einflusses auf die Medien betrifft. Der Konsum „fremder“ Medieninhalte kann *beispielsweise [...] die Sicht auf andere Lebensstile öffnen [...] oder es kann sich dadurch für breite Publikumsschichten eine Alternative zu nationalem öffentlich-rechtlichen Fernsehen entwickeln* (MÜLLER 2001, S. 14). Medien spielen in politischer Hinsicht im Zuge der globalen Nutzung eine immer wichtigere Rolle, wobei sie als reine Informationstransporteure (z.B. politische Organisation von Demonstrationen, etc.) ebenso genutzt werden wie zur Durchsetzung von Menschenrechten. Diesbezüglich

beinhalten sie häufig politischen Zündstoff (z.B. Wikileaks) und erreichen aufgrund ihrer rasanten Verbreitung eine breite Abnehmerschaft (vgl. HAFEZ 2005, S. 164-170).

Als kritisch werden in der Fachliteratur beispielsweise all jene Prozesse des Nachrichtensektors beschrieben, durch die Identitäten von Nationen verschwimmen. So äußert HAFEZ seine Sorge bezüglich der Frage, ob Nachrichtenprogramme, seien sie für den nationalen oder den internationalen Markt produziert, den Prozess der Globalisierung bzw. die internationale Demokratie nicht eher bremsen denn beschleunigen würden. Als Gründe führt er eine tendenzielle Präferenz nationaler Medien ebenso an wie die Problematik der Objektivität durch die Fülle an vorhandenen Nachrichtenprogrammen (vgl. HAFEZ 2005, S. 25-34; MÜLLER 2001, S. 14ff).

2.4.3 Unterrichtsrelevante Fragen und Problemstellungen

Dieser Themenbereich ist unweigerlich mit dem weiten Feld der „Politischen Bildung“¹¹ verknüpft, welche vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur folgendermaßen beschrieben wird:

Politische Bildung setzt sich mit politischen Fragestellungen der Gegenwart, ihren historischen Zusammenhängen und den Möglichkeiten der Einflussnahme auf Entscheidungen auseinander. Sie ist eine Voraussetzung sowohl für die Entwicklung individueller Kompetenzen als auch für die Sicherung und Weiterentwicklung der Gesellschaft insgesamt. In einer Zeit, die durch steigende Komplexität in allen Lebensbereichen – Globalisierung, Phänomene der Mediendemokratie, zunehmend nicht-nationalstaatliche oder gar mehrfache Identitäten von Bürgerinnen und Bürgern, veränderte Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, ungleiche Macht- und Ressourcenverteilung zwischen Frauen und Männern sowie zwischen den Generationen –, gekennzeichnet ist, bedeutet Politische Bildung einen aktiven Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft sowie zur Verwirklichung und Weiterentwicklung der Demokratie und Menschenrechte.¹²

¹¹ Anmerkung: Eine ausführlichere Erläuterung der „Politischen Bildung“ im Geographieunterricht findet sich bei FASSMANN 2006: http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/artikel/Fassmann_Wie%20politisch_101_GWU.pdf, (20.5.2011).

¹² http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/politische_bildung.xml, (20.5.2011).

Konkret bietet sich für Schüler also beim Themenbereich der Globalisierung und Politik die Möglichkeit einer „kritisch-konstruktiven Didaktik“. Nach KLAFKI soll diese Schülern sowohl zu Selbstbestimmungs- als auch zu Mitbestimmungsfähigkeit verhelfen. Als weitere Fähigkeit nennt er die Solidarität, welche in der Alltagswelt umzusetzen ist (vgl. KLAFKI 1996, S. 90f). Bei der politischen „Komponente“ der Globalisierung sollen also in erster Linie affektive¹³ Lernziele umgesetzt werden. Schüler sollen beispielsweise lernen, verantwortungsbewusst und solidarisch zu handeln und eigene Werthaltungen und Einstellungen zu überdenken (vgl. RINSCHÉDE 2005, S. 146).

Auch hinsichtlich des Themenbereiches der Globalisierung und der Medien spielen kognitive Lernziele eine untergeordnete Rolle und dienen lediglich als „Grundgerüst“. Vielmehr sollen Schüler ausgehend von ihrer individuellen Lebenswelt erkennen, dass Medien einen manigfaltigen Charakter inne haben und die globale Mediennutzung nicht nur Vorteile mit sich bringt. Als vorteilhaft kann an dieser Stelle der „enge Bezug“ der Schüler zu modernen Medien wie etwa Internet oder Fernsehen bezeichnet werden, da sie so – häufig unbewusst – Einblicke in komplexe Wirkungsgefüge genommen haben und sich beispielsweise der „Dynamik des Raumes“ in Bezug auf die Medien und in weiterer Folge auf die Gesellschaft kritisch nähern können (vgl. FUCHS 2005). Schüler sollen also zur eigenen Auseinandersetzung angeregt und motiviert werden, wobei das Hauptaugenmerk bei den Lehrkräften liegt, welche den Weg des „Andockens“ an den Schüler-Alltag ebnen müssen und diese „Chance“ erkennen sollen.

2.5 „Globalisierung“ in Wissenschaft und Gesellschaft

2.5.1 „Globalisierung“ und Wissenschaft

Der Bereich der Wissenschaft im Kontext der Globalisierung schließt thematisch an die Medien an, da auch hier der grenzüberschreitende Transfer von Wissen und gewonnener Erkenntnis zentral ist. Obwohl die Weitergabe von wissenschaftlichen

¹³ Anmerkung: Eine ausführliche Erläuterung „affektiver“, „affirmativer“, „kognitiver“ und „instrumentaler“ Lernziele findet sich bei RINSCHÉDE (siehe Literaturverzeichnis).

„Produkten“ stets mit der strukturellen Ausrichtung der Wissenschaft, die schon immer eine internationale Dimension hatte, verknüpft war, spricht man im Zeitalter der Globalisierung von einer neuen Dimension wissenschaftlichen Arbeitens. Dabei haben sich vor allem das Ausmaß und die Reichweite der erkenntnistheoretischen Interaktion stark verändert. Als Gründe lässt sich neben Nationalisierungs- und Denationalisierungstendenzen in erster Linie die „Globalisierung“ nennen (vgl. HAGENHOFF et al. 2007, S. 19f).

Um den gegenwärtigen Einfluss des Prozesses der Globalisierung auf die Wissenschaft erörtern zu können, muss man bei ihren historischen sowie politischen bzw. gesellschaftlichen Komponenten ansetzen. Im 12. – 15. Jahrhundert hatte die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung einen internationalen Charakter, was sich durch die Träger der Wissenschaft erklären lässt. So wurde hauptsächlich in kirchlichen Einrichtungen (z.B. Klöster) geforscht, zu denen auch viele Universitäten zählten. Gelehrte bereisten die Zentren wissenschaftlicher Forschung, um an anderen Universitäten zu lehren und zu arbeiten. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass es noch keine Nationalstaaten, wie wir sie heute kennen, gab. Der Wissenstransfer war also grenzüberschreitend, als Wissenschaftssprache dominierte Latein (vgl. HAGENHOFF et al. 2007, S. 19).

Erste gravierende Veränderungen für die „grenzüberschreitenden Wissenschaften“ brachte die Entstehung der Nationalstaaten im 18. und 19. Jahrhundert mit sich. Durch die Nationalstaaten wurde eine „strengere“ Grenzziehung durchgesetzt und man konzentrierte sich auf eigene, innerstaatliche Interessen (z.B. Wirtschaft, Militär, Technik/Wissenschaft), was ein vorläufiges Ende des internationalen Charakters der Wissenschaften sowie ihrer Einheitssprache Latein bedeutete (vgl. EHLICH 2006, S. 17-33; HAGENHOFF et al. 2007, S. 19f). Im Fahrwasser der Nationalstaaten entstanden wissenschaftliche, national orientierte Gesellschaften und neue Universitäten wurden gegründet (vgl. SCHALENBERG 2003, S. 41-58). Erst ab dem 19. Jahrhundert erhielt die Wissenschaft eine internationalere Ausrichtung, die Gründe dafür waren vor allem in der notwendigen *Standardisierung im naturwissenschaftlichen und technischen Bereich* zu finden (HAGENHOFF et al. 2007, S. 19f). Weitere historische Eckpfeiler der Entwicklungen der internationalen Wirtschaft im 20. Jahrhundert sollen im Folgenden aufgelistet werden (vgl. FUCHS 2003, S. 263-284; METZLER 2003, S. 285-309; HAGENHOFF et al. 2007, S. 19ff):

- Eine internationale wissenschaftliche Zusammenarbeit existierte über längere Zeitperioden aufgrund von Kriegen, Konflikten, etc. (z.B. I. und II. Weltkrieg, Kalter Krieg) nicht.
- Wissenschaftliche Zusammenarbeit vollzog sich hauptsächlich innerhalb der politischen Machtblöcke.
- Seit dem Ende des Kalten Krieges (Anfang der 1990er Jahre) entwickelte sich eine intensivere, grenzüberschreitende wissenschaftliche Interaktion.
- „Globalisierung“ zeigt sich diesbezüglich am deutlichsten in Bezug auf den Einsatz von modernen Informations- und Kommunikationstechnologien (z.B. Internet- und Satellitentechnologie).

Gegenwärtig ergeben sich in Zusammenhang mit globalen Thematiken – beispielsweise „Klimawandel“ – neue Herausforderungen für einen weltumspannenden Wissensaustausch bzw. eine grenzüberschreitende wissenschaftliche Kooperation. CRAWFORD et al. führen zudem die Internationalisierung bei Großunternehmen als einen Motor für die Forschung an und betonen internationale Großforschungszentren wie etwa CERN, an denen verschiedene Staaten durch finanzielle und personelle Beiträge beteiligt sind (vgl. CRAWFORD et al. 1993, S. 1-43). Bezüglich nationalstaatlicher Barrieren und einer wissenschaftlichen Abgrenzung gestaltet sich so ein „produktivere“ Forschungslandschaft: *Thus, even if science is primarily an enterprise contained within nationstates, we can see efforts and tendencies on many levels – regional, national, and transnational – towards the denationalization of science* (CRAWFORD et al. 1993; S. 6).

Trotz aller positiven Effekte finden sich auch im Wechselspiel zwischen „Globalisierung“ und Wissenschaft Integrierte und Ausgeschlossene. Während manche Staaten von den Innovationen des Globalisierungsprozesses profitieren, vergrößert sich bei anderen die Lücke an wissenschaftlichem Fortschritt und an Technologie in Relation noch weiter. Die folgende Abbildung (Abb. 4) zeigt beispielsweise die internationalen wissenschaftlichen Kooperationen der Technischen Universität Berlin. Bei den roten Punkten handelt es sich um Kooperationsverträge mit ausländischen Universitäten und Hochschulen:



Abb. 4: Kooperationen der TU Berlin

(Quelle: http://www.pressestelle.tu-berlin.de/menue/publikationen/broschueren_flyer/imagebroschuere/tu_berlin_ein_portraet/netzwerke/internationales/ (19.3.2011))

2.5.2 „Globalisierung“ und Gesellschaft

Im Zuge weltumspannender Kommunikationstechnologien und international exportierter bzw. importierter Produkte und Dienstleistungen jeglicher Art kommt es auch zu einem „Zusammenrücken“ gesellschaftlicher Tendenzen. Im Folgenden beziehe ich mich auf die zentralsten Einflussgebiete der Globalisierung auf die Gesellschaft.

2.5.2.1 Weltgesellschaft

Der Begriff der Weltgesellschaft¹⁴ wurde von Sozialwissenschaftlern eingeführt, die damit die globalen Auswirkungen bzw. Veränderungen gesellschaftlicher Strukturen durch weltumspannende Prozesse erklären wollen. Da es eine Vielzahl an Definitionen, Auslegungen und Theorien zur Weltgesellschaft gibt, beziehe ich mich im Folgenden hauptsächlich auf Martin ALBROW, einen britischen Soziologen, der u.a. die Auswirkungen der Globalisierung in seine Arbeit integrierte.

Nach ALBROW befindet sich die Menschheit gegenwärtig auf dem Weg in ein Globales Zeitalter, in dessen Folge eine veränderte soziale Wirklichkeit auftritt. Diese Wirklichkeit bringt eine neue Denkweise mit sich, aus der die Weltgesellschaft resultiert. Dabei

¹⁴ Vgl. dazu: HEINTZ, B.; MÜNCH, R., TYRELL, H. (Hrsg.) (2005): Weltgesellschaft. Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen. Lucius & Lucius: Stuttgart.

werden nach ALBROW auch Entscheidungen, die im nationalstaatlichen Rahmen getroffen werden, von einem globalen Gesetzesrahmen bestimmt, womit sich der Staat also innerhalb eines Netzes aus transnationalen Praktiken befindet. Als Beispiel wäre etwa die Europäische Union anzuführen. Der Soziologe verwendet in seiner Darstellungen der Weltgesellschaft allerdings den Begriff der Globalität (siehe Kapitel 3.3.3), da nur dieser der Wirklichkeit des neuen Zeitalters gerecht werde. ALBROW sieht demnach die expansiven Fortschritte der Globalisierung hinsichtlich unserer globalen Denkweise als nahezu abgeschlossen an: *Die sozialen Aktivitäten an einem bestimmten Ort finden zwar voneinander getrennt statt, sind aber wiederum Teil sozialer Welten, die örtliche und staatliche Grenzen überschreiten und sich sogar über den gesamten Globus erstrecken können* (ALBROW 1998, S. 243). Die Weltgesellschaft lebt in einem „globalen Staat“, der von internationalen Organisationen (z.B. Menschenrechts-, Umwelt-, Hilfsorganisationen) „beschützt“ wird (vgl. ALBROW 1998, S. 285-312).

Der „Weltbürger“ setzt sich also für Interessen ein, die nicht lokal, sondern international sind. Als Gründe kann man hauptsächlich den weltumspannenden Informationstransfer (z.B. Nachrichtenübermittlung) und das daraus resultierende grenzüberschreitende Bewusstsein der Menschen anführen. ALBROW bezieht sich weiters auf eine Forcierung sozialer Technologien, die zu verbesserten demokratischen Strukturen führen (vgl. ALBROW 1998, S. 272-284).

Abschließend ist zu erwähnen, dass ALBROWs Sicht zur Weltgemeinschaft in Zusammenhang mit der Globalisierung in der Fachwelt nicht unumstritten ist. So wird beispielsweise die eurozentristische Sichtweise kritisiert, von der ALBROW in vielen seiner Betrachtungen ausgeht. Außerdem fehlt in seinen Schilderungen die Erwähnung, dass Faktoren wie eine intakte Infrastruktur oder politische Stabilität ungleich verteilt sind.

2.5.2.2 Kultur

„Globalisierung“ löst verschiedene Diskussionen über die tatsächlichen kulturellen Konsequenzen aus, wobei häufig von einer Vernetzung bzw. einem Zusammentreffen unterschiedlicher Kulturen die Rede ist. So ergeben sich Fragen nach der eigentlichen Beständigkeit kultureller Eigenheiten. JONES beschreibt Kultur folgendermaßen:

Kultur ist wie Klasse: Es gibt keine allgemein anerkannte, brauchbare Definition. Soweit die reichhaltige Literatur, die auf sie Bezug nimmt, eine Gemeinsamkeit erkennen lässt, ist Kultur das Muster von Glauben, Gewohnheiten und Erwartungen, von Werten, Idealen und Vorlieben, die von – großen und kleinen – Gruppen von Personen geteilt werden. [...] Kulturmerkmale lernt man von der Mutter, oder sie sind mehr oder weniger unbewußte Nachahmungen familiärer Normen, oder sie werden aus der sozialen Umgebung übernommen.

JONES, E. (2008): Globalisierung der Kultur? Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften 143.
Mohr Siebeck: Tübingen. S. 8.

Der Einfluss der Globalisierung auf kulturelle „Strukturen“ lässt sich in erster Linie auf internationale Medien (Fernsehen, Musik, etc.), weltweit exportierte/importierte Güter und Dienstleistungen sowie internationale Ökonomie, Politik und Wissenschaft, Tourismus sowie die zunehmende Mobilität der Menschen zurückführen. Aber auch religiöse Einflüsse, internationale Mode und eine gewisse Einheitlichkeit des Geschmacks zeugen von einer „kulturellen Globalisierung“. Ein Beispiel zur Verbreitung kultureller Inhalte im Medium des Fernsehens zeigt Abbildung 5 (Abb. 5). Dabei wird die Dimension der Sendung „Wer wird Millionär“ durch eine grüne Markierung (gefärbte Staaten) dargestellt.

Häufig tauchen Schlagworte wie „kulturelle Homogenisierung“ oder „Weltkultur“ auf, womit man sich auf eine polarisierende Kultur bezieht, die andere Kulturen verändert, ihre Werte und Identitäten verschwinden lässt (vgl. KESSLER und STEINER 2009, S. 19-27). Befürworter der kulturellen Vermischung sehen in der weltweiten kulturellen Vielfalt die Möglichkeit, sich mit fremden Kulturen auszutauschen und sich hinsichtlich Lebensweise und Identität zu bereichern. Nach BORNHOLT handelt es sich bei Kultur um keinen festgefahrenen Begriff, vielmehr zeigt sich Kultur in ständiger Bewegung und erscheint uns als (niemals abgeschlossenes) „Produkt“, das sich ständig neu definiert (vgl. BORNHOLT 2005, S. 13f).

Kritiker einer „kulturellen Vermischung“ bemängeln bei dieser Art der Interaktion hauptsächlich die Einseitigkeit, mit der Einflüsse der westlichen Industriestaaten auf andere Erdteile überschwappen. POLTEN schreibt zu Aspekten wie McDonalds in der Nahrungsmittelvermarktung: *Dabei wird befürchtet, dass eine globale Homogenisierung zum Verlust kultureller Identitäten und lokaler Eigenheiten und Traditionen führt* (POLTEN 2006, S. 6). Konkret zielen diese Kritiken zumeist auf die Vereinigten Staaten

ab, wo ein umfassender Kulturexport (z.B. Film- und Musikindustrie) einen bedeutenden Teil der heimischen Wirtschaft ausmacht. Diese „Verwestlichung“ kultureller Identitäten lässt sich nach POLTEN durch globale Tendenzen des Konsumverhaltens ebenso erklären wie durch die internationale Nutzung von Kommunikationsmedien (vgl. POLTEN 2006, S. 14f). DEGES schreibt abschließend zum Phänomen der kulturellen Dominanz: *Je größer die kulturellen Importe, desto größer auch der Wunsch, an Traditionen festzuhalten. ‚Take the best and leave the rest‘, sagen die Amerikaner* (DEGES 2009, S. 31).

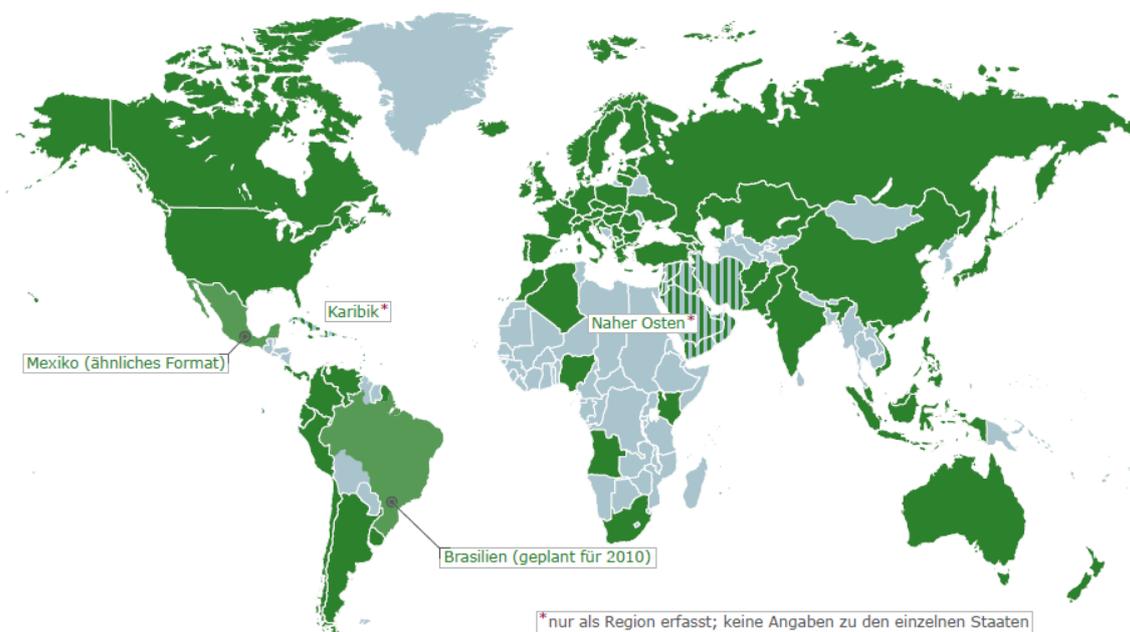


Abb. 5: Verbreitung des Sendeformats „Wer wird Millionär“ (Stand 2009)
(Quelle: <http://www.bpb.de/files/HC8AOX.pdf> (20.3.2011))

2.5.2.3 Sprache

Ähnlich wie Kultur unterliegen auch Sprachen einer permanenten Veränderung und gelten somit nicht als abgeschlossene „Produkte“ unterschiedlicher Umstände. Im Zeitalter der Globalisierung dominiert weltweit Englisch, was sich im wirtschaftlichen Sektor ebenso beobachten lässt wie in der Technik, im Medienbereich, in Schulen (als Zweitsprache) oder bei diversen Konsumgütern. Während viele Befürworter dieser Weltsprache die Vorteile einer dermaßen dominanten Sprache schätzen und von einer Notwendigkeit einer Sprachvereinheitlichung sprechen, kritisieren andere diese „Einseitigkeit“ und warnen vor dem Aussterben einzelner Sprachen.

Dass sich „Globalisierung“ auf die sprachliche Vielfalt auswirkt, gilt in der Fachliteratur als nahezu unumstritten und wird durch international zugängliche Fernsehprogramme ebenso gestützt wie durch eine erhöhte Mobilität bestimmter Bevölkerungsgruppen. Gegner dieser These beziehen sich in erster Linie auf die natürliche „Bewegung“ von Sprachen und ihren sich fortlaufend entwickelnden Charakter. Infolge der Überwindung großer Distanzen durch technologische Fortschritte in der Transport- und Kommunikationstechnologie wird auch eine Vereinfachung der Sprache notwendig bzw. erleichtert sie vieles. RELL führt dazu Punkte wie logistische Zeitersparnis bei Geschäftsgesprächen, die unangefochtene Internet- und Computersprache Englisch sowie die „Attraktivität“ am Verstehen fremder Kulturen als Argumente für die Weltsprache Englisch an. Vor allem im Bereich der Ökonomie liegt nach RELL eine starke sprachliche Abhängigkeit vor, die sich durch den internationalen Einflussbereich wirtschaftlicher Handlungsweisen erklären lässt (vgl. RELL 2003, S. 13). MOSS meint dazu: *Sprache spielt in der Kommunikationsgesellschaft eine herausragende Rolle. Wenn die Wirtschaft sich also weiterentwickeln soll, dann muss sie sich mit Kommunikation auseinandersetzen. Wollen Unternehmen und Kunden zueinanderfinden, dann geht dies nur mit Sprache* (MOSS 2009, S. 10).

Ein weiterer Aspekt findet sich in der „Vermischung“ von Sprachen, wie dies beispielsweise in Form von Anglizismen in der deutschen Sprache feststellbar ist. Nach RÜSCHKAMP gilt auch die Kunstsprache „Esperanto“ als Indiz für den Prozess der Globalisierung der Sprache. Er führt aber kritisch an: *Hier stellt sich allerdings die Frage, inwiefern eine Organisation, die in gewisser Weise Nationalsprachen ersetzt, gleichzeitig zur Erhaltung der Vielfalt dieser Sprachen beitragen möchte* (RÜSCHKAMP 2006).

2.5.3 Unterrichtsrelevante Fragen und Problemstellungen

Ähnlich wie bei den Medien gilt es auch bei Wissenschaft und Gesellschaft im Zusammenhang mit der Globalisierungsthematik auf der Grundlage elementarer affirmativer Lernziele vorzugehen, um den Schülern zu ermöglichen, ein Verständnis für grundlegende Zusammenhänge zu erhalten (vgl. ENGELHARD 2000, S. 16ff). Darüber hinaus sollen Schüler erkennen, dass Wissenschaft und Gesellschaft Einflüsse auf Machtverhältnisse ausüben und diese ausgehend von ihren eigenen Einstellungen und

Werthaltungen in ihr eigenes, sich permanent erweiterndes „Weltbild“ einordnen lernen (vgl. RINSCHÉDE 2005, S. 188ff).

In Bezug auf gesellschaftliche Aspekte der Globalisierung lassen sich affektive Lernziele folgendermaßen darstellen:

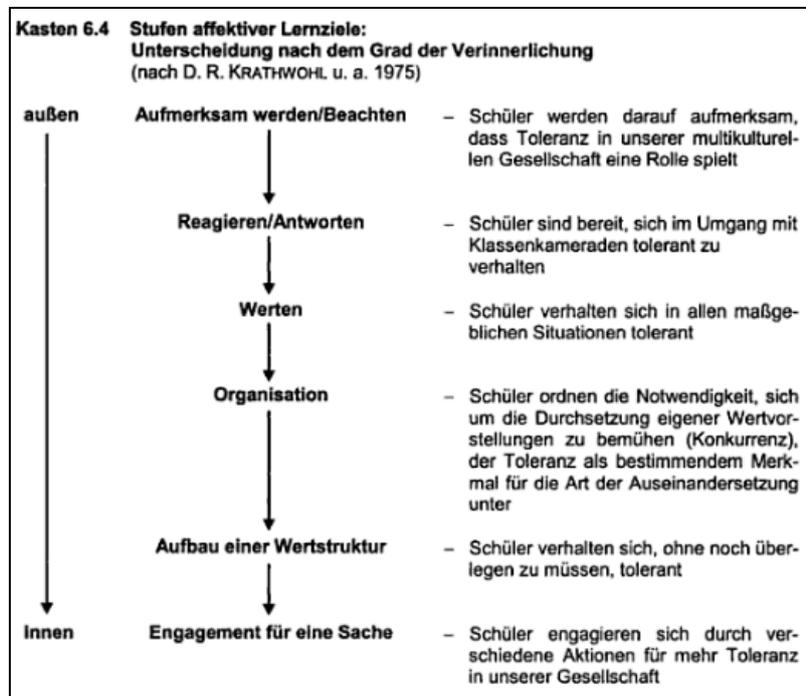


Abb. 6: Stufen affektiver Lernziele
(Quelle: RINSCHÉDE 2007, S. 161)

2.6 „Globalisierung“ in der Wirtschaft

Die wohl gravierendsten Auswirkungen der globalen Verflechtung zeigen sich in der Wirtschaft, was sich beispielsweise durch den raschen Technologiewandel und den Abbau von Handelsbarrieren ebenso erklären lässt, wie durch das daraus resultierende rasch wachsende Handelsvolumen, die Verlagerung von Produktionsstandorten und somit auch eine globale Verteilung von Dienstleistungen, oder das „Zusammenrücken“ von Regionen zu Märkten. Ein zentraler Faktor wird dabei der „Organisation von Wirtschaft“ zugewiesen, womit auf eine moderne Kommunikations- und Informationsstrukturen verwiesen wird, die einen effizienten Einsatz der Transporttechnologie überhaupt erst möglich macht. Um die wirtschaftliche Dimension des Globalisierungsbegriffes verstehen zu können, muss man sich u.a. mit deren

Entstehungsgeschichte auseinandersetzen. Im Folgenden möchte ich darum überblicksmäßig auf historische Eckpfeiler der wirtschaftlichen Ebene der Globalisierung eingehen.

2.6.1 Historischer Kontext einer globalen Wirtschaft

Nach BROCK kann die geschichtliche Entwicklung der globalen Wirtschaft in mehrere Teile zerlegt werden. Eine erste Phase legt er zwischen 1450 und 1640 fest, wobei er sich auf die historischen Analysen¹⁵ von Immanuel WALLERSTEIN beruft und ein System wirtschaftlicher Arbeitsteilung beschreibt, welches von Nordwesteuropa ausgeht und sich stetig auf andere Länder ausbreitet. Als zentral führt BROCK hier die internationale Schifffahrt an, die vor allem von Ländern wie Portugal, Spanien, den Niederlanden oder England intensiv betrieben wurde und nach OSTERHAMMEL und PETERSSON eine erste Erwähnung eines „Wirtschaftsnetzes“ erlaubt (vgl. BROCK 2008, S. 24ff; OSTERHAMMEL und PETERSSON 2007, S. 29). Als zweiter wichtiger Faktor wird eine wirtschaftliche Arbeitsteilung genannt:

Innerhalb dieses europäischen Staatensystems haben sich nun über die Staatsgrenzen hinausgehende wirtschaftliche Verflechtungen ergeben, die Züge einer internationalen Arbeitsteilung annehmen. Darunter versteht Wallerstein [...] stabile Handelsbeziehungen, die die Wirtschaftsstruktur der beteiligten Staaten oder Regionen prägen. Es werden also Rohstoffe nur deswegen gefördert, Feldfrüchte nur deswegen in großem Umfang angebaut oder bestimmte Produkte nur deswegen erzeugt, weil sie mit Gewinn exportiert werden können.

BROCK, D. (2008): Globalisierung. Wirtschaft – Politik – Kultur – Gesellschaft. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S. 26.

Eine zweite Phase der wirtschaftlichen Globalisierung wird schließlich durch die Industrialisierung – anfangs durch die Erfindung der Dampfmaschine im 18. Jahrhundert – eingeläutet, welche eine kostengünstigere Produktion von Waren wie etwa Textilien erlaubte. Staaten, die sich im „Zentrum“ dieser neuartigen Technologie befanden, war es so möglich, von einer Agrar- zu einer Industriegesellschaft zu wechseln. Bezüglich der Globalisierungsthematik zeigen sich erste „Charakteristika“ wie zum Beispiel eine hohe

¹⁵ Vgl. dazu: WALLERSTEIN, I. (1974): The Modern World-System, Bd. I: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century, Academic Press: New York/London.

Relevanz von neuen Absatzmärkten, die Herausbildung von zentralen und peripheren Räumen sowie die Wichtigkeit des Innovationspotentials, um durch Schlüsseltechnologien die Wachstumschancen zu verbessern und gegen Konkurrenten bestehen zu können (vgl. BROCK 2008, S. 39-43).

2.6.2 Gegenwärtige Tendenzen der wirtschaftlichen Globalisierung

In einer dritten Phase wirtschaftlicher Globalisierung bezieht sich BROCK schließlich auf gegenwärtige Tendenzen, die zwar in Verbindung zu früheren Epochen „globaler Wirtschaft“ stehen, aber nicht in allen Fällen auf diese zurückzuführen sind. Als zentral zeichnet sich nach BROCK die internationale wirtschaftliche Arbeitsteilung aus, die als Triebfeder für wirtschaftlichen und sozialen Fortschritt gesehen werden kann. Nicht zu vergessen sind allerdings an dieser Stelle die daraus resultierenden Ungleichheiten, die sich beispielsweise durch Unterschiede zwischen Zentrum, Semiperipherie und Peripherie erkennen lassen (vgl. BROCK, S. 29-45).

Durch die voranschreitende Verflechtung der internationalen Wirtschaft im Zuge der Globalisierung gewinnen transnationale Unternehmen immer weiter an Einfluss, was nach HAAS zu einer Konzentration wirtschaftlicher Wertschöpfung auf immer weniger Unternehmen führt. Der überwiegende Teil der Firmensitze lässt sich auf Industrieländer der Triade zuordnen, in denen der Großteil des Weltsozialprodukts erwirtschaftet wird. Ein erheblicher Stellenwert wird hier internationalen Verflechtungen, Kooperationen und strategischen „Bündnissen“ eingeräumt (vgl. HAAS 2006, S. 4f). Einen Überblick über eine Auswahl an Wirtschaftsbündnissen in einer globalisierten Welt gibt die folgende Abbildung (Abb. 6).

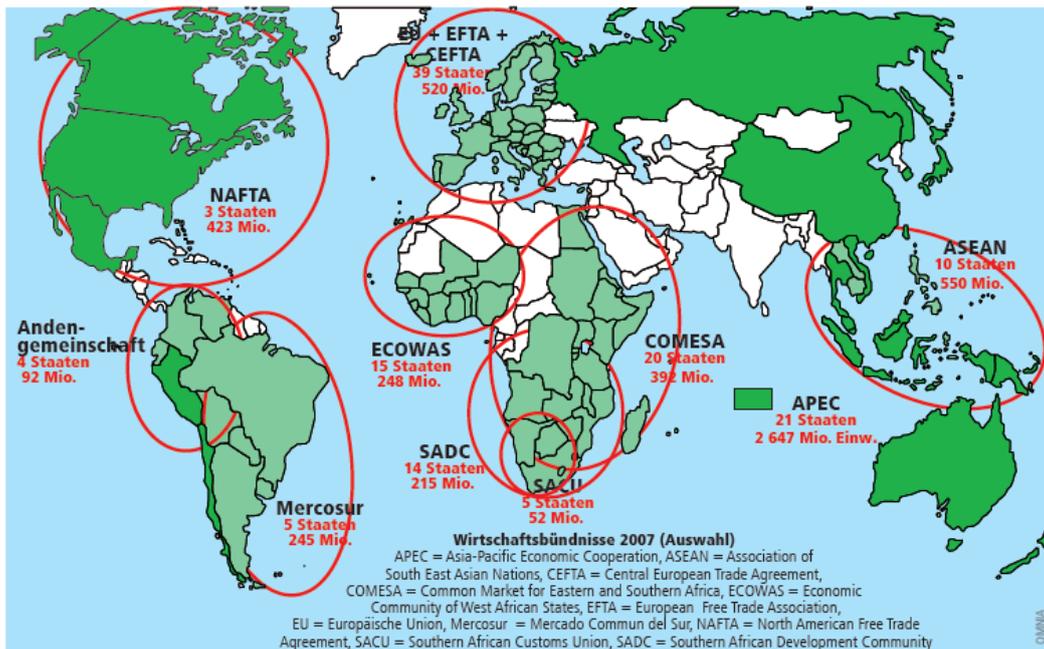


Abb. 7: Wirtschaftsbündnisse (Auswahl) in der globalisierten Welt (Stand 2007)
 (Quelle: http://www.omnia-verlag.de/upload_files/welt_wirtschaftszonen.pdf (19.4.2011))

Die Globalisierung der Wirtschaft weist also einen hohen Grad an grenzüberschreitender Verflechtung auf und wirkt sich beispielsweise auch auf Kapitalmärkte (z.B. Zunahme an Direktinvestitionen und Kapitalgeschäften, globalisierte Finanzmärkte) und den Arbeitsmarkt (z.B. „Arbeitskräfteüberschuss“ durch Produktionsauslagerungen in Industrieländern, Rolle von Billiglohnländern, arbeitsbedingte Wanderungstendenzen) aus.

2.5.3 Unterrichtsrelevante Fragen und Problemstellungen

Auch bezüglich der Wirtschaft kann von einem „notwendigen Grundstock“ an Wissen gesprochen werden. Entgegen mancher wissenschaftlicher Meinungen sollen Schüler den Prozess der Globalisierung aber keineswegs als rein wirtschaftliches Phänomen erkennen lernen, sondern vielmehr auf die gesellschaftlichen „Ausmaße“ dieses Prozesses aufmerksam gemacht werden. Ausgehend von der Schülerwelt, welche sich beispielsweise anhand von Konsumartikeln einbringen lässt, soll die dynamische Entwicklung der wirtschaftlichen Globalisierung begreifbar gemacht werden. Dies kann sich auf klassisch affektive Lernziele wie die Durchsetzung eigener Wertvorstellungen oder Toleranz für die interkulturelle Auseinandersetzungen ebenso beziehen wie auf eine konkrete, in naher Zukunft stattfindende Berufsausübung und Alltagstauglichkeit (vgl. RINSCHÉDE 2005, S. 153ff).

3 Didaktische Gedanken zur Globalisierung

3.1 Lehrplanverankerung

Wenn man sich mit potentiellen schulischen Inhalten der Globalisierung im GW-Unterricht befasst, führt eine erste Recherche zu den aktuellen Lehrplänen. In Österreich werden Lehrpläne im Zuge des Schulorganisationsgesetzes (SchOG) geregelt und unterliegen dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk). SITTE definiert Lehrpläne folgendermaßen:

Lehrpläne sind staatliche Dokumente, in welchen die Bildungsaufgaben des Schulsystems differenziert nach Schularten, Unterrichtsfächern und Jahrgangsstufen verbindlich festgelegt wurden. Sie kodifizieren die bildungspolitischen Vorstellungen des Gesetzgebers und haben somit gesellschaftspolitischen Charakter. Traditionelle Lehrpläne haben sich im Gegensatz zu heutigen primär an (Stoff-)Inhalten orientiert. Moderne Lehrpläne sind meist auf Zielsetzungen und Themenkreise bzw. –bereiche, eventuell auch noch auf Lerninhaltsvorschläge ausgerichtet.

SITTE, C.; WOHLSCHLÄGL, H. (Hrsg.) (2001): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Band 16. Copy & Druck Ges.m.b.H.: Wien. S. 212.

Lehrpläne können als rechtliche Vorgaben definiert werden und geben die inhaltlichen Rahmenbedingungen für den Unterricht vor. In diesem Zusammenhang spricht SITTE den Lehrplänen eine umfangreiche Bedeutung ab und bezieht sich auf die Unkenntnis der Lehrerschaft gegenüber den Inhalten der Lehrpläne sowie auf eine *direkte Steuerfunktion* des Unterrichts in der Klasse, welche demnach nicht gegeben wäre (vgl. SITTE 2001, S. 215ff.). Trotz dieser Kritik führt RINSCHÉDE wichtige Elemente des Lehrplans wie etwa allgemeine Zielvorgaben, die Funktion eines „roten Fadens“ (für Lehrkräfte und Eltern) und vor allem die Funktion einer Legitimation hinsichtlich politischer Diskussionen an (vgl. RINSCHÉDE 2005, S. 113-117).

Bezüglich der Thematik der Globalisierung zeigen die Lehrpläne AHS sowie BHS eine Fülle an möglichen Zugängen und Interpretationsweisen auf. Die anschließenden Ausführungen beinhalten daher Überlegungen und Ansichten, die sich mit der Globalisierung in den österreichischen Lehrplänen beschäftigen.

3.1.1 Die Globalisierungsthematik im AHS-Oberstufenlehrplan

Aufgrund der möglichen breiten inhaltlichen Streuung des Themenbereichs „Globalisierung“ lassen sich dem GW-Unterricht gleich mehrere Bereiche zuordnen. Der Prozess der Globalisierung umfasst, wie bereits in Kapitel 3 dargestellt, nicht nur wirtschaftliche Sachverhalte, sondern lässt sich auf eine ganze Reihe weiterer unterrichtsrelevanter Themenkomplexe des GW-Unterrichts umlegen. Bezüglich der „Synthesekompetenz“ des Unterrichts aus Geographie und Wirtschaftskunde führt der Lehrplan etwa folgende Formulierungen an:

- Einsicht in das Wirkungsgefüge und die Dynamik des Raumes, der Gesellschaft und der Wirtschaft sowie in die zugrunde liegenden Machtstrukturen vermitteln*
- die räumlichen Gegebenheiten und deren Nutzung sowie die Regelmäßigkeiten menschlichen Verhaltens in Raum, Gesellschaft und Wirtschaft aufzeigen*
- die Komplexität von Beziehungsgeflechten zwischen Natur- und Humanfaktoren erkennen und zu den Auswirkungen menschlicher Eingriffe Stellung nehmen können*
- Raum, Gesellschaft und Wirtschaft auch fächerübergreifend mit benachbarten natur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen betrachten können¹⁶*

Hinsichtlich der Thematik der Globalisierung zeigt sich hier eine besondere Betonung des „Vernetzungscharakters“, welcher sich beispielsweise zwischen ökonomischen, ökologischen, sozialen und kulturellen Gegebenheiten auswirkt. Zentral sind aber auch Aspekte wie „Raum“ (z.B. Zentrum-Peripherie-Verhältnisse) oder „Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge“ (z.B. globaler Klimawandel). Weitere inhaltliche Schwerpunkte lassen sich bei den Ansprüchen finden, die im Bezug auf die „Wirtschaftskompetenz“ formuliert wurden:

- Verständnis grundlegender Zusammenhänge in betriebs-, volks- und weltwirtschaftlichen Bereichen sowie Kenntnis gesamtwirtschaftlicher Gesetzmäßigkeiten, Strukturen und Probleme*

¹⁶ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp_neu_ahs_06.pdf, S. 1, (5.5.2011).

- Wirtschaftspolitik als wesentlichen Bestandteil der Politik erkennen, ihre Modelle und deren reale Umsetzung in unterschiedlichen Systemen einschätzen können
- Erwerb grundlegender Kenntnisse und konkreter Einblicke in innerbetriebliches Geschehen
- Einsicht in den Wandel der Produktionsprozesse und Verständnis für Veränderungen der Arbeits- und Berufswelt unter dem Einfluss wachsender Technisierung und Globalisierung -Interesse wecken für ein Erwerbsleben im selbständigen Bereich¹⁷

Auch hier wird der Fokus auf eine überblicksmäßige Betrachtung von wirtschaftlichen Zusammenhängen und Verstrickungen (z.B. internationale Produktionswege) gelegt, wobei weltweite ökonomische Strukturen ebenso betrachtet werden sollen wie deren individuelles Zustandekommen (z.B. Einblicke in mikroökonomische Strukturen) und eine organisatorische Handhabung (z.B. internationale Organisationen). Der Prozess der Globalisierung im GW-Unterricht lässt sich je nach inhaltlicher Auslegung auch auf die restlichen Kompetenzen („Orientierung“, „Umwelt“ und „Gesellschaft“) des Lehrplans umlegen.

Obwohl sich das Hauptaugenmerk meiner Schulbuchanalyse gemäß der eigentlichen Thematik der Globalisierung sowie der Auswahl an zu untersuchenden Schulbüchern in erster Linie auf die 8. Klasse bzw. 12. Schulstufe AHS beziehen wird, möchte ich einleitend kurz auf frühere Schulstufen zu sprechen kommen. So lässt sich im Lehrplan der **5. und 6. Klasse** der Punkt „Bevölkerung und Gesellschaft“ nennen, wobei folgende Aspekte, die im direkten Kontext mit „Globalisierung“ stehen, thematisiert werden:

- die Dynamik der Weltbevölkerung unter Bezugnahme auf das Modell des demographischen Überganges analysieren und ihre heutige und die mögliche zukünftige Verteilung darstellen
- Ursachen und Auswirkungen der räumlichen und sozialen Mobilität in verschiedenen Gesellschaften erkennen¹⁸

Weitere relevante Themen der **5. und 6. Klasse** führen die Lernziele „Die Menschen und ihre wirtschaftlichen Bedürfnisse“ sowie „Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen“ an. Dabei sollen grenzüberschreitende Märkte und deren nationaler sowie internationaler

¹⁷ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp_neu_ahs_06.pdf, S. 1f, (5.5.2011).

¹⁸ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp_neu_ahs_06.pdf, S. 2, (5.5.2011).

Charakter anhand von wirtschaftlichen Bedürfnissen ebenso erläutert werden wie damit verbundene Problematiken und Konflikte:

Die Menschen und ihre wirtschaftlichen Bedürfnisse

- die Bedeutung der Märkte und der Preisbildung für die Verteilung knapper Güter und für die grenzenlosen Bedürfnisse erkennen
- wirtschaftliche Ungleichheiten auf der Erde anhand der Verfügbarkeit an Produktionsfaktoren (Boden, Arbeit, Kapital, Humanressourcen) sowie als Folge politischen Handelns erklären können

Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen

- regionale Konflikte über die Verfügbarkeit von knappen Ressourcen (Boden, Wasser, Bodenschätze usw.) und dahinter stehende politische Interessen erklären können
- Erfassen, wie sich Naturereignisse aufgrund des sozialen und ökonomischen Gefüges unterschiedlich auswirken¹⁹

Ein weiterer Schwerpunkt der **5. und 6. Klasse** befasst sich schließlich mit dem Themenkomplex Europa. Obwohl sich Lernziele wie etwa „Konvergenzen und Divergenzen europäischer Gesellschaften, „Wettbewerbspolitik und Regionalpolitik“ oder „Regionale Entwicklungspfade im Vergleich“ mit „globalisierungsrelevanten“ Bereichen beschäftigen, fehlt eine globale Betrachtung bzw. hat auch dieser Zugang eine eher vorbereitende Funktion hinsichtlich späterer Schulstufen inne. Selbiges gilt auch für die **7. Klasse**, in welcher der Themenschwerpunkt „Österreich – Raum – Gesellschaft – Wirtschaft“ den Inhalt des Lehrplans darstellt. Der, für die Globalisierungsthematik meines Erachtens, wesentlichste Punkt dieser Schulstufe beschäftigt sich mit der wirtschaftlichen Seite Österreichs. Konkret soll die ökonomische Rolle Österreichs innerhalb der Europäischen Union bzw. auch darüber hinaus erläutert werden:

Wirtschaftsstandort Österreich

- die Vor- und Nachteile des Wirtschaftsstandortes Österreich aus unterschiedlicher Sicht erarbeiten und mit anderen Staaten vergleichen
- die Entstehung regionaler Disparitäten erklären und die sich daraus ergebenden Auswirkungen auf das Alltagsleben und die Wirtschaft erläutern
- außenwirtschaftliche Verknüpfungen im Zuge der EU-Mitgliedschaft bzw. des Globalisierungsprozesses erkennen und analysieren

¹⁹ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp_neu_ahs_06.pdf, S. 2f, (5.5.2011).

-Industrie und Dienstleistung (Tourismus, Handel usw.) als wesentliche Basis der Wertschöpfung erkennen und ihre jetzigen bzw. zukünftigen vernetzten Problemfelder aufzeigen²⁰ [Anmerkung: Der letzte Punkt stellt einen verbindlichen zusätzlichen Bereich des Wirtschaftskundlichen Realgymnasiums dar].

Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei den Lehrplanbezügen der 5., 6. und 7. Klasse aber primär um Unterrichtsinhalte, die sich in direkter und indirekter Weise mit der Globalisierungsthematik auseinandersetzen. Aufgrund der breiten inhaltlichen Streuung der Globalisierung lässt sich diese aber auf unzählige Bereiche des GW-Unterrichts umlegen und es erscheint mir durchaus logisch, dass Globalisierung im Lehrplan der 8. Klasse ganz konkret als autonomes Thema aufscheint. Unterrichtsinhalte früherer Schulstufen bereiten quasi die notwendigen Kenntnisse vor, um Globalisierung in ihrer Komplexität besser verstehen zu können.

Der GW-Lehrplan der **8. Klasse** führt schließlich mit „Lokal – regional – global: Vernetzungen – Wahrnehmungen – Konflikte“ direkt ins Zentrum der Globalisierungsthematik und führt diese Lernziele folgendermaßen aus:

Globalisierung – Chancen und Gefahren

-die Prozesse der Globalisierung und ihre unterschiedlichen Interpretationen erkennen und bewerten

-den globalen Klimawandel in seinen möglichen Auswirkungen auf Lebenssituationen und Wirtschaft charakterisieren können

-lokale Betroffenheit durch globale Probleme erkennen und Verantwortungsbewusstsein für die gesamte Erde entwickeln

-die Chancen flexibler „Kleiner“ in der globalen Wirtschaft erkennen

-traditionelle und künstliche Freizeitwelten in Abhängigkeit zu lokalen und globalen Angebots- und Nachfragestrukturen erfassen und hinsichtlich ihrer sozialen und ökologischen Auswirkungen bewerten²¹ [Anmerkung: Die letzten beiden Punkte stellen einen verbindlichen zusätzlichen Bereich des

Wirtschaftskundlichen Realgymnasiums dar]

Konkret richten sich die Vorgaben des Lehrplans auf den eigentlichen Prozess bzw. ein Erkennen der Globalisierung sowie auf globale Umweltfragen (z.B. Klimawandel), die sich dadurch ergeben. Ein weiteres Lernziel bezieht sich auf Problematiken, die sich im Zuge der Globalisierung ergeben können, wodurch auch Bezug auf den

²⁰ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp_neu_ahs_06.pdf, S. 4, (5.5.2011).

²¹ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp_neu_ahs_06.pdf, S. 4f, (5.5.2011).

raumdifferenzierenden Charakter (z.B. Peripherie – Semiperipherie – Zentrum) genommen wird. Wie bei anderen Lernzielen des Lehrplans bietet sich auch beim Thema der Globalisierung für Lehrkräfte eine große Bandbreite an Interpretations- und Umsetzungsmöglichkeiten, die es erlauben, bestimmte Aspekte (z.B. ökonomische, ökologische, politische, soziale Ebene) intensiver zu behandeln.

3.1.2 Die Globalisierungsthematik in den BHS-Lehrplänen

Handelsschule

Das Unterrichtsfach „Wirtschaftsgeographie“ beschränkt sich an den Handelsschulen auf die ersten beiden Schuljahre, wobei jeweils zwei Wochenstunden eingeplant sind. Bereits beim „Allgemeinen Bildungsziel“ des Lehrplans scheinen bezüglich der Globalisierungsthematik folgende Punkte auf:

Die Absolventinnen und Absolventen einer Handelsschule sollen grundlegend dazu befähigt sein,

- die Bedeutung der Zusammenarbeit der Staaten der Europäischen Union mit anderen Staaten Europas und der übrigen Welt zu erkennen,*
- die Wirtschaft als Teil der Gesellschaft und Kultur zu verstehen,*
- für Freiheit und demokratische Prinzipien einzutreten,*
- als verantwortungsbewusste Menschen die Folgen ihres eigenen Verhaltens und des Verhaltens anderer für die Gesellschaft zu überblicken und sich ein selbstständiges Urteil bilden zu können [...]*²²

Eine konkretere Annäherung an das Thema der Globalisierung findet sich schließlich bei der „Bildungs- und Lehraufgabe“, wobei folgende Punkte angeführt werden:

- Funktionszusammenhänge von Raum, Mensch und Gesellschaft erklären können,*
- Natur- und Humanfaktoren auf der Erde kennen und ihre Vernetzung mit Wirtschafts- und Geosystemen beschreiben können,*
- bevölkerungsgeografische Prozesse sowohl in Industrie- als auch in Schwellen- und Entwicklungsländern verstehen und beschreiben lernen,*
- weltweite wirtschaftliche Zusammenschlüsse unter besonderer Berücksichtigung der Europäischen Union und deren dynamische*

²² http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/842_HAS.pdf, S. 2., (6.5.2011).

Weiterentwicklung aus wirtschaftsgeografischer und geopolitischer Sicht erkennen [...] ²³

Bereits hier wird der Fokus auf eine „vernetzte Welt“ sowie auf Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge (z.B. Dimensionen und Auswirkungen hinsichtlich bevölkerungsgeographischer und ökonomischer Prozesse) geworfen. Auf die einzelnen Klassen umgelegt, erfährt der Prozess der Globalisierung bereits im **1. Jahrgang** im Basislehrstoff²⁴ eine Thematisierung:

Die globalisierte Welt:

Globalisierung als Teil unserer Alltagskultur, verschiedene sozioökonomische Aspekte der Globalisierung. Globalisierung und Entwicklungsländer; Zentrum-Peripherie-Strukturen; Ursachen der Unterentwicklung, soziale und wirtschaftliche Probleme; Dynamik der Schwellenländer; Formen der Zusammenarbeit und Entwicklungspolitik; Verfügbarkeit und Sicherung von Ressourcen; Tourismus in Entwicklungsländern.

Ähnlich wie in den bisherigen Ausführungen des AHS-Lehrplans sollen auch hier in erster Linie wirtschaftliche und soziale bzw. kulturelle Aspekte näher betrachtet werden. So zeigt sich zudem ein Schwerpunkt bezüglich der Problematiken sowie speziellerer Themenbereiche (z.B. Schwellenländer, Tourismus). Einen interessanten Zugang bietet außerdem der Punkt *Globalisierung als Teil unserer Alltagskultur*, wobei, unabhängig von der individuellen Auslegung des Lehrplans durch die Lehrkräfte, die allgegenwärtige „Existenz“ der Globalisierung in der Lebenswelt der Schüler betont wird. Hinsichtlich des Erweiterungslehrstoffes werden zwar keine relevanten Punkte mehr genannt, dafür beinhaltet der Punkt „Fachübergreifender Lehrstoff“ die Globalisierungsthematik, wobei sich die Intention auf soziale Aspekte bzw. Werte der Schüler bezieht:

„Persönlichkeitsentwicklung und soziale Kompetenz“: Globalisierung als Teil der eigenen Alltagskultur, Entwicklung von Toleranz, Abbau von Vorurteilen, Verstehen anderer Kulturen und positiver Umgang mit diesen.²⁵

²³ http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/842_HAS.pdf, S. 15., (6.5.2011).

²⁴ Anders als bei den Lehrplänen der AHS findet sich bei den BHS-Lehrplänen eine Unterscheidung zwischen Basis- und Erweiterungslehrstoff: *Der bei jedem Unterrichtsgegenstand angeführte Basislehrstoff ist zwingend zu vermitteln. Je nach Leistungsniveau der Klasse unterliegt die Auswahl und der Umfang des zu vermittelnden Erweiterungslehrstoffes der pädagogischen Verantwortung des Lehrers.*

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/9433/9433_Anlage_B1.pdf, S. 5, (12.5.2011).

²⁵ http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/842_HAS.pdf, S. 16, (6.5.2011).

Im **2. Jahrgang** findet sich das Thema der Globalisierung ausschließlich im Erweiterungslehrstoff. Dabei soll das Verhältnis zwischen regionalen und globalen Aus- und Einwirkungen der Globalisierung vor dem Hintergrund *politische[r] Zusammenschlüsse und Verflechtungen*²⁶ näher betrachtet werden.

Handelsakademie

In der Handelsakademie beschränkt sich der Unterricht aus Wirtschaftsgeographie auf die ersten beiden Schulstufen. Hinsichtlich des Prozesses der Globalisierung können folgende „Bildungs- und Lehraufgaben“ angeführt werden:

- Zusammenhänge zwischen räumlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturen in ihrer Dynamik verstehen und erklären sowie diese Erkenntnisse in alltags- und berufsrelevanten Situationen anwenden können,*
- globale und regionale ökologische Zusammenhänge erkennen und ihre Bedeutung im Rahmen lebensweltrelevanter Fragestellungen einschätzen können,*
- bevölkerungsgeografische Prozesse im regionalen und globalen Kontext verstehen, beschreiben und in ihren Auswirkungen beurteilen können,*
- weltweite wirtschaftliche und politische Zusammenschlüsse unter besonderer Berücksichtigung der Europäischen Union und deren dynamische Weiterentwicklung in ihrer globalen und regionalen Bedeutung beurteilen können,*
- die wirtschafts- und sozialräumlichen Strukturen der globalisierten Welt kennen und daraus Möglichkeiten des persönlichen Handelns entwickeln und deren Grenzen erkennen können [...]*²⁷

Entsprechend der wirtschaftlichen Schwerpunktsetzung der Handelsakademie lässt sich bereits im „allgemeinen“ Teil des Lehrplans eine breite Palette an globalisierungsrelevanten Themen finden. Ähnlich wie beim Lehrplan der Handelsschule wird auch bei den Lehrplänen der Handelsakademie die Wichtigkeit von grenzüberschreitenden Vernetzungen betont, sei dies in ökonomischer, ökologischer, politischer oder gesellschaftlicher Hinsicht. Anders als bei den Handelsschulen wirkt die Auslegung der einzelnen Punkte aber weniger spezifisch, ausgenommen die Relevanz

²⁶ Ebenda.

²⁷ http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/598_HAK%20LP%202004%20-%20Anlage%201.pdf, S. 23, (7.5.2011).

von bevölkerungsgeographischen Ausprägungen und Prozessen. Die konkrete Ausführung im „Basislehrstoff“ des **1. Jahrgangs** führt schließlich mehrere themenverwandte Bereiche sowie eine direkte Formulierung des Globalisierungsprozesses an:

Geofaktoren und Ökosysteme:

Raumbezogene ökologische Fragestellungen im wirtschaftlichen, sozialen und politischen Kontext; Klima und Wetter.

Bevölkerungsgeografie:

Demografische Strukturen und Prozesse und ihre sozioökonomischen Wechselwirkungen. Weltweite Migrationsströme, Ursachen und Ziele.

Die globalisierte Welt:

Zentrum-Peripherie-Strukturen; Ursachen und Wirkungen wirtschaftlicher und sozialer Disparitäten.

Entwicklungsprobleme der Dritten Welt:

Verfügbarkeit und Sicherung von Ressourcen, wirtschaftliche und soziale Perspektiven; Ferntourismus und seine Auswirkungen, Verstädterung und Stadt-Land-Beziehungen. Entwicklungspolitik und internationale Zusammenarbeit.²⁸

Ebenso finden sich im „Erweiterungslehrstoff“ relevante Inhalte, wie etwa eine kulturelle Gegenüberstellung von Ländern und Regionen, wobei anhand von Fallbeispielen auf soziale und wirtschaftliche Wechselwirkungen eingegangen werden kann. Im Lehrplan des **2. Jahrgangs** sind Punkte wie *Geopolitische und sozioökonomische Ursachen und Folgen der Migration, Konflikte und Lösungsversuche, Dialektik zwischen Globalisierung und Regionalisierung, wirtschaftliche und politische Zusammenschlüsse und Verflechtungen sowie Entwicklungsstrategien und internationale Zusammenarbeit²⁹* nennenswert.

Höhere technische und gewerbliche (einschließlich kunstgewerbliche) Lehranstalten

Der Lehrplan der HTL beschränkt sich bezüglich der Globalisierungsthematik sowohl allgemein als auch klassenspezifisch auf grundlegende Inhalte. Die „Bildungs- und Lehraufgabe“ sieht diesbezüglich Folgendes vor:

²⁸ http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/598_HAK%20LP%202004%20-%20Anlage%201.pdf, S. 24, (7.5.2011).

²⁹ http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/598_HAK%20LP%202004%20-%20Anlage%201.pdf, S. 24f, (7.5.2011).

Der Schüler soll

- über wirtschaftsgeographische Kenntnisse verfügen;*
- die Geofaktoren erklären und ihre Vernetzung in Öko- und Wirtschaftssystemen erläutern können;*
- über die Begrenztheit der Ressourcen der Erde Bescheid wissen und Konflikte um ihre Nutzung und Verteilung erklären können;*
- individuelle und gesellschaftliche Ansprüche an den geographischen Raum analysieren und soziale Aspekte erkennen können;*
- bereit sein, an der Gestaltung und Erhaltung des Lebensraumes verantwortungsbewusst mitzuwirken.³⁰*

Wie in der HAK sind auch in der HTL jeweils zwei Jahrgänge Geographieunterricht vorgesehen, wobei keine umfassende Beschäftigung mit dem Prozess der Globalisierung vorgesehen ist. Im **1. Jahrgang** beschäftigen sich „verwandte“ Themengebiete etwa mit den Wechselwirkungen ökonomischer und ökologischer Prozesse (z.B. globaler Klimawandel) sowie mit demographischen Veränderungen grenzüberschreitender Dimension (z.B. Bevölkerungswachstum). Zudem sollen die Weltwirtschaft und damit verbundene Sachverhalte (z.B. wirtschaftliche Bündnisse) behandelt werden³¹. Der Geographieunterricht des **2. Jahrgangs** wurde eher knapp gestaltet und führt generell nur wenig Nennenswertes an. Hervorzuheben sind vor allem Punkte wie eine Fokussierung auf Entwicklungsländer (z.B. Eigenschaften, Problematiken, Lösungsstrategien) und Industrieländer (z.B. Entwicklungstendenzen), wobei aber explizit keine Gegenüberstellung bzw. kritische Betrachtung unterschiedlicher Standards formuliert wurde.

³⁰ <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/1003/htlallg.doc>, S. 9, (8.5.2011).

³¹ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/1003/htlallg.doc>, S. 9, (8.5.2011).

3.2 Qualitative Lehrkräfteinterviews

Im Zuge der Erstellung dieser Diplomarbeit wurden qualitative Interviews mit Lehrkräften aus GW/Wirtschaftsgeographie durchgeführt. Qualitativen Interviews ist nach WITT ein „zirkulärer Charakter“ immanent, was sich auf die Abhängigkeit einzelner Stufen der Forschung bezieht (vgl. WITT 2001, Absatz 15). Dabei verfestigt sich der Gesprächsablauf erst während des Interviews, da sich im Zuge einer mündlichen Befragung neue Fragestellungen ergeben können/sollen. Ein weiteres Charakteristikum qualitativer Interviews zeigt sich durch die „offene Antwortmöglichkeit“, wobei der Befragte die Möglichkeit hat, freie Äußerungen zu tätigen und auszudrücken, was für ihn hinsichtlich eines Themas wichtig ist (vgl. MAYRING 2002, S. 66).

Zusammenfassend bezeichnet SEEL „qualitatives Forschen“ folgendermaßen:

Qualitatives Forschen ist der Versuch herauszufinden, wie Menschen einen Sachverhalt sehen, welche individuelle Bedeutung er für sie hat und welche Handlungsmotive in diesem Zusammenhang auftreten. Daraus werden Theorien konstruiert und Folgerungen für die Praxis gezogen.

SEEL, A. (2004): Einführung in die qualitative Forschung. Folienpräsentation. Internet-Quelle:
http://www.pze.at/typo3/fileadmin/user_upload/ife-dokumente/Qualitative_Forschung_Homepage.pdf (11.5.2011).

Die Durchführung der Interviews hatte einerseits das Ziel, allgemeine Informationen zur Thematik der Globalisierung im GW-Unterricht einzubringen. Konkrete Fragestellungen bezogen sich beispielsweise auf Bereiche wie die praktische Umsetzung im Unterricht (z.B. Unterrichtseinstiege, Medieneinsatz), auf eine lehrplan- und altersbezogene Einschätzung bzw. Festlegung auf Schulstufen, welche für das Thema „geeignet“ erscheinen oder auf inhaltliche Schwerpunkte (z.B. Ebenen der Globalisierung) sowie persönliche Einschätzungen der Relevanz des Globalisierungsprozesses im GW-Unterricht. Andererseits bezogen sich die Interviews auf die mediale Umsetzung der Globalisierung in den GW-Schulbüchern. Wichtig waren mir diesbezüglich allgemeine Auffälligkeiten (z.B. Umfang, Reihung oder Ausführung der Globalisierung im Schulbuch) ebenso wie eine tiefergehende Analyse von Inhalt, Layout, Strukturierung oder methodischer Umsetzbarkeit und Altersgemäßheit. Abschließend sollten persönliche Kritikpunkte, Kommentare und vor allem Verbesserungsvorschläge das Interviewgespräch abrunden.

Die Einholung und Strukturierung der Interviewinhalte soll schließlich kombiniert mit der theoretischen Auseinandersetzung der Globalisierungsthematik (Kapitel 3), den jeweiligen Lehrplanbezügen und Aspekten aus der Fachliteratur (Kapitel 4) die Grundlage für einen Kriterienkatalog bilden. Dieser ermöglicht schließlich eine strukturierte, systematisierte und vergleichend kritische Betrachtung der GW-Schulbücher hinsichtlich des Globalisierungsprozesses.

3.2.1 Gewählte Interviewform

Die durchgeführten mündlichen Interviews dienen in erster Linie als Grundlage für den Kriterienkatalog. Konkret wählte ich Leitfadeninterviews mit offenen Fragen, da sich diese aufgrund der Anzahl von zehn befragten Lehrkräften und der inhaltlichen Fragestellung am besten für meine Diplomarbeit eignen. Diese unstrukturierte Form des qualitativen Interviews erlaubt den befragten Personen eine äußerst freie Form der Beantwortung gestellter Fragen. MAYER schreibt zum Leitfadeninterview:

Kennzeichnend für Leitfadeninterviews ist, dass ein Leitfaden mit offen formulierten Fragen dem Interview zu Grunde liegt. Auf diese kann der Befragte frei antworten. Durch den konsequenten Einsatz des Leitfadens wird einmal die Vergleichbarkeit der Daten erhöht und zum anderen gewinnen die Daten durch die Fragen an Struktur.

MAYER, O.H. (2008): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung – Durchführung – Auswertung. 4. Auflage. Wissenschaftsverlag: Oldenbourg. S. 37.

Der Leitfaden (siehe Kapitel 4.2.2) dient bei der Durchführung der Interviews als „Grundgerüst“ und soll einerseits ein „Vergessen“ wichtiger Punkte verhindern. Andererseits ergibt sich so die Möglichkeit, je nach Gesprächsverlauf vom „roten Faden“ abzuweichen und auf bestimmte Aspekte näher einzugehen. Zudem schreibt diese Interviewform kein striktes Vorgehen anhand des Leitfadens vor, was insbesondere bei inhaltlich „sprunghaften“ Gesprächen von großem Vorteil ist (vgl. NOHL 2009, S. 20-28).

Insgesamt wurden zehn Lehrkräfte aus Oberösterreich, Niederösterreich, Wien und dem Burgenland interviewt, die seit mehreren Jahren GW/Wirtschaftsgeographie unterrichten. Dabei handelte es sich sowohl um Lehrer im Bereich AHS als auch BHS. Die Interviews wurden allesamt mündlich erhoben.

3.2.2 Aufbau der Interviews

Im Weiteren wird auf die einzelnen Fragestellungen bzw. auf den Leitfaden der Interviews eingegangen. Obwohl die konkreten Ausführungen der Fragen je nach Interviewgespräch leicht variierten, bezog sich der „rote Faden“ der Interviews auf folgende Kernpunkte:

„Globalisierung“ im Geographieunterricht

- Lehrplanbezug und Altersadäquatheit
- Inhaltliche Schwerpunkte der Thematik
- Mögliche bzw. konkrete Umsetzungsformen im Unterricht
- Persönliche Interessenslage und Einschätzung der Relevanz der Globalisierung für den GW-Unterricht
- Persönliche Verbesserungsvorschläge und Wünsche

„Globalisierung“ in den Schulbüchern

- Bekannte Umsetzungen des Themas in Schulbüchern
- Persönliche Einschätzung der Aufbereitung (allgemein)
- Positive und negative Aspekte in den Schulbüchern
- Eindrücke hinsichtlich Layout, Umfang, inhaltlicher Umsetzung, etc. (speziell)
- Persönliche Verbesserungsvorschläge und Wünsche

3.2.3 Ergebnisse der Interviews

Die Ergebnisse der Leitfadeninterviews werden nun zusammengefasst wiedergegeben. Da sich die Antworten der befragten Lehrkräfte teilweise überschneiden bzw. in bestimmten Fällen sehr ähnlich formuliert wurden, werden in erster Linie Aussagen hervorgehoben, die im Rahmen dieser Diplomarbeit relevant sind. Gemäß einer Zusammenfassung der Kernpunkte zur Globalisierung im GW-Unterricht bzw. in den Schulbüchern ergibt sich folgendes Gesamtbild:

3.2.3.1 Lehrplanbezug und Altersadäquatheit

Hinsichtlich der Einschätzung, welcher Schul- bzw. Altersstufe die Globalisierungsthematik zuzuordnen wäre, fielen die Antworten zum Teil sehr ähnlich aus. Obwohl alle Befragten eine korrekte Zuordnung der Schulstufe gemäß dem Lehrplan (siehe Kapitel 4.1) treffen konnten, meinten mehrere Lehrkräfte, dass eine „grundlegende Einführung“ in diesen Themenbereich bereits früher erfolgen sollte. Zudem würde der Globalisierung im Gegensatz zu anderen Inhalten im GW-Unterricht zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Ebenfalls kritisiert wurde von einigen Befragten eine „isolierte Stellung“ der Globalisierung im Lehrplan, da eine Anknüpfung an andere Themengebiete und Schulstufen in diesem Fall von Vorteil wäre.

Eher unterschiedliche Antworten wurden zur Altersadäquatheit gegeben. Während manche Lehrkräfte meinten, eine „elementare“ Annäherung an die Globalisierung könne in allen Schulstufen der Oberstufe stattfinden, fixierten sich andere auf die Vorgaben des Lehrplans. Befürworter der ersteren Variante argumentierten hauptsächlich mit der Omnipräsenz und dem alltäglichen „In-Kontakt-Treten“ mit diesem Themengebiet. Demnach wäre es Schülern aller Schulstufen möglich, den elementaren Prozess der Globalisierung zu begreifen. Eine genauere Durchführung des Lehrplans wurde von vielen Lehrkräften damit argumentiert, dass es sich bei der Globalisierung um einen hochkomplexen Vorgang handle, der nur durch eine umfassende Betrachtung der weltweiten Verflechtungen verstanden werden könne.

3.2.3.2 Inhaltliche Schwerpunkte der Thematik

Die Festlegung auf inhaltliche Schwerpunkte der Globalisierung fiel bei den meisten Befragten eher kurz und allgemein aus. So äußerten viele Lehrkräfte, dass sie im Unterricht vor allem soziale sowie umweltbezogene Aspekte hervorheben würden, da ihnen diese auch persönlich wichtig wären. In diesem Zusammenhang erhielt ich mehrfach die Antwort, wonach durch diese Aspekte eine schülerorientierte Annäherung an das Themengebiet möglich sei und so persönliche Anknüpfungspunkte betont würden. Knapp nach sozialen und umweltbezogenen Schwerpunkten bezeichneten ausnahmslos alle Befragten die wirtschaftliche Seite der Globalisierung als zentral. Zudem gilt es hervorzuheben, dass die Globalisierung von wenigen Befragten als rein ökonomischer Prozess bezeichnet wurde. Dies bezog sich sowohl auf die Geschichte als auch auf die Auswirkungen der Globalisierung. Soziale, ökologische, politische oder mediale Ebenen bzw. die Ebene der Kommunikation (z.B. durch Internet, Fernsehen)

wurden außerdem als komplementäre „Sachverhalte“ zur wirtschaftlichen Dimension beschrieben.

Wie bereits erwähnt, betonten nahezu alle Lehrkräfte die Notwendigkeit oder Chance, durch eine schülerorientierte Auswahl der Inhalte ein besseres „Verständnis“ für diesen komplexen Themenbereich zu erzielen. Ebenso äußerten sich viele Befragte eher negativ zu einer umfassenden Auseinandersetzung mit der Globalisierung im GW-Unterricht. Wichtiger wäre es aber, ein grundsätzliches Verständnis für Ursachen, Auswirkungen und Ausprägungen zu schaffen. Außerdem sollten Schüler ein Bewusstsein dafür entwickeln, welche Bereiche der Globalisierung zusammenhängen. Abschließend gilt es zu erwähnen, dass einige Lehrkräfte die Relevanz der Maßstabsebenen der Betrachtung (z.B. lokal – global, Peripherie – Zentrum) als notwendigen roten Faden im GW-Unterricht betonten.

3.2.3.3 Mögliche bzw. konkrete Umsetzungsformen im Unterricht

Bei den möglichen Umsetzungsformen der Globalisierungsthematik im GW-Unterricht variierten die Antworten markanter als bei anderen Kernpunkten. Während sich beispielsweise einige Lehrkräfte auf eine Vorgehensweise anhand von Schulbüchern festlegten, gaben andere an, mit Hilfe von Arbeitsblättern, Zeitungsartikeln oder Filmen in das Thema einzusteigen. Ein besonders häufig betonter Aspekt war dabei die Aktualität der Globalisierung, welche eine gute Möglichkeit biete, um anhand von aktuellen Sachverhalten das Interesse der Schüler zu gewinnen. Wie bei anderen Kernpunkten nannten die meisten Lehrkräfte die Schülerorientierung als unumgängliche „Einstiegshilfe“, um die Schüler bei einem dermaßen vielschichtigen Thema motivieren zu können. Als konkrete Beispiele wurden die Gehälter der Eltern bzw. unterschiedliche Lebensstandards, der Klimawandel und dessen Auswirkungen auf unsere Umwelt, Konsumgüter, Reisen, Medien und Berufswünsche genannt.

Eine weitere genannte Umsetzungsform bezog sich auf den Einsatz von Computern. Konkret sollten dabei Schüler je in Kleingruppen zur Globalisierung recherchieren und die gewonnenen Informationen schriftlich festhalten, was schließlich in einem gemeinsamen „Erarbeiten“ des Globalisierungsbegriffs im Konsens der Klasse mündete. Einige wenige Befragte bezogen sich bei der Umsetzung der Globalisierung auf die vorangegangenen Schulstufen. Relevante Themen (z.B. Bevölkerung, Gesellschaftsstrukturen, Kommunikation) wurden demnach bereits behandelt und sollten

nun in der darauffolgenden Schulstufe hinsichtlich der Globalisierung ausgebaut bzw. umgelegt werden. So ergäbe sich für die Schüler ein „thematisches Gesamtbild“, um diesen Prozess „greifbarer“ machen zu können. Probleme ergeben sich allerdings durch Schüler, die eine Klasse wiederholen müssten sowie ein Wechsel der GW-Lehrkraft nach einem Schuljahr. Als Schwierigkeit wurde zudem das mangelnde Grundlagenwissen mancher Schüler hervorgehoben, welches einer aufbauenden Erarbeitung der Globalisierung im Wege stünde. Der zeitlich begrenzte Rahmen des GW-Unterrichts erlaube es nicht, diesem Nachholbedarf für eine ganze Klasse durch die notwendige zusätzliche Unterrichtszeit entsprechen zu können.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Schulbuch hinsichtlich der Umsetzung der Globalisierung als Hauptmedium gilt und darüber hinaus für viele Lehrkräfte einen „Fahrplan“ im GW-Unterricht darstellt. Einige Befragte meinten außerdem, dass sie zwar außer dem Schulbuch noch weitere Medien (z.B. Filme, Folien, Arbeitsblätter) einsetzen würden, dies aber aufgrund der Zeitersparnis durch das Schulbuch im Unterricht nicht immer möglich wäre.

3.2.3.4 Persönliche Interessenslage und Einschätzung der Relevanz der Globalisierung für den GW-Unterricht

Der Globalisierung im GW-Unterricht wurde von allen Lehrkräften ein hoher Stellenwert eingeräumt. Dies begründeten die Befragten einerseits durch die permanente Präsenz des Prozesses in unserem Alltag, welche es zu erkennen gelte. Andererseits argumentierten viele Lehrkräfte ihre Meinung mit den vielfältigen Aspekten der Globalisierung. Dabei wurden in erster Linie ökologische (Klimawandel, Umweltverschmutzung, Nachhaltigkeit), ökonomische (Weltwirtschaft, Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländer, Armut) und technische (Internet, Informationsgesellschaft) Verknüpfungen genannt. In diesem Zusammenhang formulierte eine Lehrkraft die Globalisierung als möglichen „roten Faden“, welcher im GW-Unterricht der Oberstufe als „Grundorientierung“ für weitere Themengebiete fungieren könnte.

Eine weitere Antwort bezog sich auf die Globalisierung als Unterrichtsinhalt, welcher nicht nur im GW-Unterricht von Interesse sei. So würde diese Thematik auch im Geschichtsunterricht behandelt, wobei eine „umfassende“ Betrachtung der Globalisierung aber nur im GW-Unterricht „funktionieren“ könne.

3.2.3.5 Bekannte Umsetzungen des Themas in Schulbüchern

Bezüglich der Umsetzung der Globalisierung in GW-Schulbüchern äußerten sich die meisten Lehrkräfte eher knapp, aber durchwegs positiv. Betont wurde vor allem die Wichtigkeit von praktischen, realitätsnahen Abbildungen, Graphiken, Tabellen und Ähnlichem. Einige Befragte nannten konkrete Schulbücher und Verlage, wobei sich etwa die Hälfte eine ausführlichere Beschäftigung mit dem Thema wünschen würde. Dies wurde hauptsächlich damit argumentiert, dass die Globalisierung im Gegensatz zu anderen Kapiteln der Schulbücher eine zentralere Position inne habe, was Fragen der globalen Nachhaltigkeit (z.B. Umwelt, Ernährungsproblematik, fossile Brennstoffe) betrifft. Häufig wurden zudem Beispiele unterschiedlicher Lebenswelten genannt, die den Schülern Einblicke in unbekannte Erdteile und Kulturen geben sollen. Diese würden außerdem dazu dienen, Probleme wie etwa Armut oder politische Unstabilität besser zu veranschaulichen.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die meisten Befragten nur wenige konkrete Punkte aufzählen konnten, die im Zusammenhang mit der Globalisierung in den GW-Schulbüchern umgesetzt werden.

3.2.3.6 Positive und negative Aspekte in den Schulbüchern

Der Punkt der positiven und negativen Aspekte der GW-Schulbücher hinsichtlich der Globalisierung wurde von den Befragten am ausführlichsten beantwortet. Aufgrund der vergleichsweise vielen Antworten führe ich den folgenden Punkt aus Gründen der Übersichtlichkeit mittels Aufzählung an:

Positive Aspekte

- In den meisten GW-Schulbüchern findet sich eine abwechslungsreiche Aufbereitung der Globalisierungsthematik. Dies bezieht sich auf die Ebenen der Globalisierung (z.B. Politik, Ökonomie, Ökologie), auf die Untermauerung komplexer Sachverhalte durch Tabellen und Diagramme sowie auf eine Erfolgssicherung durch unterschiedliche Arbeitsaufträge.
- Die Bedeutung von internationalen Organisationen (z.B. WTO, IWF, Weltbank) findet in vielen GW-Schulbüchern eine ausführliche Erwähnung und wird durch konkrete Beispiele verdeutlicht.

- Lebensweltliche Anknüpfungspunkte bilden auf unterschiedliche Weise (z.B. Produktionswege von Konsumgütern, Lebensbedingungen Gleichaltriger in ausgewählten Erdteilen) Brücken zwischen der Globalisierungsthematik und den Schülern.
- Vor allem in aktuelleren GW-Büchern finden sich altersadäquate Graphiken zur Verdeutlichung von Wirtschaftswachstum, Zentrum-Peripherie-Verhältnissen und „Entwicklungsstufen“ der Globalisierung.
- Viele GW-Bücher beinhalten mehr oder minder ausführliche Arbeitsteile zur Erfolgssicherung.
- In die Zukunft gerichtete Aspekte wie ein nachhaltiger Umgang mit Ressourcen, die Thematisierung der zunehmenden Ernährungsproblematik in Verbindung mit dem Bevölkerungswachstum sowie Bedeutung und Ursprung des Klimawandels finden in den meisten Schulbüchern eine umfassende Erwähnung.

Negative Aspekte

- In manchen GW-Büchern gestaltet sich die Auswahl der Kapitel nach wie vor als „Containergeographie“.
- Durch einen Mangel an Kontroversen wird den Schattenseiten der Globalisierung zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt.
- Viele GW-Schulbücher führen zur Verdeutlichung von Sachverhalten zu wenige Bilder an. Andererseits überwiegen oftmals lange Textblöcke, was einem „ausgewogenen“ Layout bzw. einer ausgeglichenen Darstellung im Wege steht. Eine Lehrkraft argumentiert diese Textlastigkeit damit, dass für Verlage Textblöcke kostengünstiger sind als Bilder. Als positives Beispiel werden französische Schulbücher genannt, in welchen eine bessere „Balance“ zwischen Abbildungen und Fließtexten erreicht wird.
- Mehrere Befragte beklagen die mangelnde Aktualität hinsichtlich der Globalisierung. Damit falle die Aufgabe der Aktualisierung mancher Kapitel primär auf die Lehrkräfte. Als konkretes Beispiel wird der Bananenkonflikt zwischen Afrika und Europa genannt.
- Als problematisch wird von einer Lehrkraft die hauptsächlich theoretische Anführung der Handelstheorien bezeichnet. Schülern wäre es ohne komplementäre Beispiele oftmals nicht möglich, diese richtig verstehen zu können.

- Die Beispiele in den GW-Schulbüchern zum Thema der Globalisierung werden oftmals mit Beispielen (Europäische Banken in Osteuropa, Arbeitermergewerkschaften) unterlegt, welche für Schüler nicht „optimal“ sind. Dabei wurde eine altersadäquate Auswahl von Geschehnissen aus der Realität gefordert, die sich mit der Lebenswelt der Schüler vereinbaren lässt.
- Eine Lehrkraft kritisierte einen Mangel an „alternativen Konzepten“ wie Glokalisierung oder Globalismus. Zudem sollte der Selbstversorgermarkt in Österreich zum Thema gemacht werden.
- Manche Vergleiche würden schlecht ausgewählt. So wurde beispielsweise in einem Schulbuch das BIP Österreichs mit dem BIP eines zentralafrikanischen Staates verglichen. Bei einem anderen Vergleichsland würden sich Vorurteile weniger stark entfalten können.

3.2.3.7 Persönliche Verbesserungsvorschläge und Wünsche

Bei den Verbesserungsvorschlägen wurden folgende Punkte genannt:

- Das Thema der Globalisierung sollte mit mehreren Beispielen aus der Praxis unterlegt werden, um komplexe Sachverhalte besser verdeutlichen zu können.
- Mehrere Lehrkräfte äußerten sich bezüglich einer stärkeren Unterscheidung zwischen Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländern, da diese differenzierte Gliederung hinsichtlich der Globalisierung zentral für ein diesbezügliches Verständnis wäre.
- Da die „Balance“ zwischen Text und Abbildung von den meisten Lehrkräften kritisiert wird, gilt die Forderung einer „Auflockerung“ des Gesamtbildes bzw. des Layouts. Dies bezieht sich in erster Linie auf eine Textlastigkeit in den meisten GW-Schulbüchern.
- Einige Lehrkräfte forderten eine verstärkte Darstellung wirtschaftlicher Zusammenhänge. Diese würden es Schülern leichter machen, bestimmte Verbindungen, die sich im Zuge der Globalisierung ergeben, besser nachvollziehen zu können.
- Ein konkreter Vorschlag bezog sich auf die Einbindung von Auswirkungen auf die Umwelt in den Schwellenländern. So gelte es nicht nur „globale Umweltkrisen“ hervorzuheben, sondern auch darum anhand von Beispielen Umweltschäden in ausgewählten Ländern aufzuzeigen.

- Zur Erfolgssicherung wurde von einer Person ein ausführlicherer Arbeitsteil in den GW-Büchern gefordert, der beispielsweise in Form einer zum Schulbuch gehörigen Arbeitsmappe realisiert werden könnte.
- Aufgrund der Komplexität der Globalisierung formulierten mehrere Lehrkräfte den Vorschlag, einzelne Bereiche dieser Thematik fächerübergreifend zu gestalten.

3.3 Die Globalisierung im GW-Unterricht – Aspekte aus der einschlägigen Literatur

Das Thema der Globalisierung lässt sich aus dem heutigen GW-Unterricht nicht mehr wegdenken, hat es doch auf unzählige Bereiche unseres alltäglichen Lebens Einfluss, was sich auch in den GW-Lehrplänen (siehe Kapitel 4.1) deutlich zeigt. Dabei weist *das Verständnis von Globalisierung [...] eine große Breite und Varianz auf* (RINSCHÉDE 2005, S. 188), wodurch sich für den Unterricht gleich mehrere Probleme ergeben. Dies führt auch FUCHS an und schreibt:

Beim Umgang mit Globalisierung widerfährt dem Didaktiker so ungefähr das Unerwünschteste, was ihm in Hinblick auf unterrichtliche Ansprüche zustoßen kann: Er hat es mit einem Begriff und einem Sachverhalt zu tun, der ihm oft diffus und mehrperspektivisch begegnet, der sich außerdem der unmittelbaren Erfahrung entzieht und dennoch medial wie ein Zauberwort allgegenwärtig ist. [...] Unterrichtliche Überlegungen zu Globalisierung, so zeichnet sich ab, treffen damit schon im Vorfeld auf erschwerende Rahmenbedingungen und Lernprobleme.

FUCHS, G. (2004): Globalisierung verstehen? Ansätze und Wege zu "global denken lernen".
 Internet-Quelle: <http://www.omnia-verlag.de/weltimwandel/php/start.php?id=3217&bc=-3060-3214-3215-3217> (3.6.2011).

Für FUCHS ergeben sich noch weitere Probleme im Unterricht. So spricht er zum Beispiel die große Komplexität der Globalisierungsthematik an, deren Fülle an Fakten von einer didaktisch strukturierten Unterrichtseinheit ablenken kann. Eine vollständige „Auseinandersetzung“ mit der Globalisierung kann darum nicht zielführend sein. Vielmehr obliegt es der Lehrkraft, eine thematisch „optimale“ Auswahl zu treffen. Außerdem spricht der Autor vom notwendigen ökonomischen Basiswissen, anhand dessen man sich der Globalisierung, selbst wenn die Betrachtung nicht ökonomisch

ausfällt, nähern kann. FUCHS meint, dass sowohl Schüler als auch Lehrer nicht immer über dieses ökonomische Grundlagenwissen verfügen (vgl. FUCHS 2004).

Ein weiterer Zugang findet sich im Bildungskonzept des Globalen Lernens³², worauf ich aber im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingehen werde. Die Bedeutung des „richtigen“ Zuganges im Unterricht spricht auch ENGELHARD an, der eine durchdachte Anknüpfung in erster Linie damit argumentiert, dass über subjektive Wahrnehmung und Eigenerfahrungen hinausgehende Globalisierungsprozesse [...] für jüngere Schüler noch nicht die erforderlichen Lernvoraussetzungen vorhanden sind. Weiters spricht er eine Reduzierung von Inhalten an, die notwendig sei, um es den Schülern zu ermöglichen, sich selbst in den Unterricht einzubringen (ENGELHARD 2000, S. 16). So lässt sich durch Motivation ein „positiveres“ Lernklima schaffen. Erst im weiteren Verlauf des Lernprozesses lässt sich die lernentwicklungs- und wahrnehmungsbedingte inhaltliche Einschränkung schrittweise zurücknehmen, indem nach und nach Faktoren thematisiert werden, die von übergeordneten Ebenen (national, international, global) auf die lokale Ebene einwirken (ebenda, S. 16f).

Bei der Frage nach der Auswahl geeigneter Inhalte bietet sich schließlich die Möglichkeit, anhand von „Schlüsselproblemen“ Einstiege in den GW-Unterricht schülerorientierter zu gestalten. Diese können nach RHODE-JÜCHTERN folgendermaßen aussehen:

4	Schlüsselprobleme und Syndrome: <i>Was sind epochaltypische und lohnende Probleme/Themen?</i>
Schlüsselprobleme: *Globalisierung – Fragmentierung – Regionalisierung *Globale Ungleichheiten *Neue Geopolitik *Sozio-kulturelle Gewalt *Megacitys *Bevölkerung *Migration *Minderheiten *Landflucht *Ernährung *Arbeit *Gender und Generationen *Stadtplanung/-entwicklung *Völkerverständigung/Friedenssicherung etc.	Syndrome des globalen Wandels: *Sahel *Landflucht *Raubbau *Dustbowl *Katanga *Massentourismus *Verbrannte Erde *Aralsee *Grüne Revolution *Kleine Tiger *Favela *Suburbia *Havarie *Hoher Schornstein *Müllkippen *Altlasten

Abb. 8: Schlüsselproblem „Globalisierung“
(Quelle: RHODE-JÜCHTERN 2009, S. 23)

Ein weiterer Aspekt ergibt sich, wenn Schlüsselprobleme im Rahmen der Globalisierung auch für die Schüler, sei es in deren Gegenwart oder Zukunft, von existentieller Bedeutung (z.B. Klimawandel, Ressourcenverteilung) sind. So kommen immer komplexere Beziehungszusammenhänge zu Stande, die kombiniert mit der inhaltlichen

³² Eine ausführliche Lektüre zum Bildungskonzept „Globales Lernen“ findet sich bei: SCHRUFER, G.; SCHWARZ, I. (Hrsg.) (2010): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Waxmann: Münster.

Komponente wiederum zu einem Erkennen neuer Vernetzungen führen. Erst wenn es möglich ist, lokale Handlungsmöglichkeiten mit globalen Beziehungszusammenhängen in Verbindung zu bringen, entwickelt sich die Einsicht, dass Globalisierung jeden betrifft (vgl. ENGELHARD 2000, S. 17). WIESE fordert zudem folgende Punkte, die für ihn bei der Umsetzung der Globalisierungsthematik im GW-Unterricht wesentlich sind (Auswahl):

- *Bringe Schule und Berufsalltag der Eltern/Lebensumfeld der Kinder/Jugendlichen enger zusammen.*
- *Bringe Schule und soziale Hilfswerke wie Diakonie, Caritas, auch Frauenbeauftragte enger zusammen, um lokale Folgen von Globalisierung auf der „Verliererseite“ zu erfahren und über Lösungen zu diskutieren.*
- *Schließe keine lebens- und zukunftsrelevanten Themen aus.*
- *Fördere die Bereitschaft der Lehrer, fächerübergreifende Wertfragen in den Unterricht zur Globalisierung einzubringen. z.B. das Thema „Solidarität“*
- *Verknüpfe Globalisierung mit der Diskussion um Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit.*

WIESE, B. (2001): „Globalisierung“ im Geographieunterricht. Anmerkungen aus der und für die Unterrichtspraxis. Praxis Geographie Nr. 9. S. 10.

In den Geographie-Schulbüchern findet sich die Globalisierung als konkretes Thema nach WIESE seit der zweiten Hälfte der 1990er Jahre, wobei er sich auf Lehrbücher der Sekundarstufe II bezieht. Globale Themen wie beispielsweise Welthandel, Rohstoffe oder Weltbevölkerung wurden darüber hinaus aber bereits früher in Lehrbüchern angeführt und müssen daher vom „spezifischen“ Feld der Globalisierung abgegrenzt werden. Neue Aspekte in gegenwärtigen GW-Schulbüchern betonen dafür Punkte wie die außergewöhnliche Dynamik, die weitreichenden Verflechtungen sowie deren Auswirkungen auf lokale, regionale und globale Ebenen. In didaktischer Hinsicht erhält zudem der Kapitalismus mit seinen Auswirkungen auf Gesellschaft, Politik und Natur einen großen Stellenwert (vgl. WIESE 2001, S. 10).

3.4 Kriterien der Untersuchung

Mit Hilfe des Kriterienkataloges wird es möglich sein, eine strukturierte Schulbuchanalyse anhand von erarbeiteten Kriterien durchzuführen. Diese Kriterien sind in drei Kategorien aufgeteilt, welche im Folgenden näher ausgeführt werden:

3.4.1 Didaktisch methodische Kriterien

3.4.1.1 Aufbau und Konzeption

- Werden komplexe Sachverhalte für Schüler entsprechend aufbereitet?
- Gibt es „Brücken“ zwischen der Globalisierung und der Lebenswelt der Schüler?

3.4.1.2 Lehrplanbezug und Lernziele

- Eignet sich das Schulbuch, um den Schülern Toleranz, Weltoffenheit und Solidarität näherzubringen (vgl. FRITZSCHE 1992, S. 37)?
- Welche Lernziele werden angesprochen (affektive, kognitive)?

3.4.1.3 Erfolgssicherung

- Welche Formen der Erfolgssicherung weist das Schulbuch auf?
- Werden Schüler dahingehend motiviert, sich persönlich mit dem Thema auseinanderzusetzen?
- Stellt das Schulbuch weiterführende Quellen oder Informationen zur Verfügung (z.B. Internetquellen zur Eigenrecherche)?

3.4.2 Inhaltliche Kriterien

3.4.2.1 Allgemeine inhaltliche Kriterien

- Kann man im Schulbuch von fachlich korrekten Daten (z.B. bei Texten und Abbildungen) sprechen?
- Handelt es sich im Schulbuch um aktuelle Inhalte der Globalisierung?
- Welchen Stellenwert hat die Globalisierung im Gegensatz zu anderen Kapiteln im Schulbuch inne (z.B. Umfang, Stellenwert, Reihung, Querverweise)?

3.4.2.2 Inhaltliche Kriterien zur „Globalisierung“

- Welche Aspekte der Globalisierung werden im Schulbuch angesprochen?
- Werden unterschiedliche Perspektiven und Interessensgruppen angeführt?
- Sind dargestellte Kontroversen hinsichtlich der Globalisierungsthematik erkennbar?
- Inwieweit werden ökologische Aspekte angesprochen (Schlagwort Nachhaltigkeit)?

3.4.3 Sprache und Layout

- Sind die sprachlichen Ausführungen im Schulbuch altersadäquat?
- Welches Verhältnis zwischen Bild und Text ist im Schulbuch dominierend?
- Weist das Schulbuch ein allgemein „ansprechendes“ Layout auf?

4 Die Globalisierung in den GW-Schulbüchern

4.1 Die untersuchten Schulbücher im Überblick

Im folgenden Teil werden die zur Schulbuchanalyse herangezogenen Schulbücher aufgelistet. Diese umfassen fünf Werke für den AHS-Bereich, ein Werk für den BHS-Bereich sowie ein Schulbuch für AHS und BHS, welches gegenüber den restlichen Büchern als „Themenbuch“ zur Globalisierung einen Sonderstatus einnimmt. Neben dem Titel, dem Erscheinungsjahr, den relevanten Schulstufen sowie dem Verlag führe ich die untersuchten Seiten zum Thema der Globalisierung an. Eine ausführliche Bibliographie findet sich in Kapitel 7.

AHS Schulbücher

Titel	Jahr	Schulstufe	Verlag	Seiten
Kompass 7/8	2009	11 und 12	ÖBV	S. 196 - 227
Durchblick 8	2007	12	Westermann	S. 7 - 32
GW Kompetent 4	2008	12	Veritas	S. 5 - 25
Planquadrat Erde	2002	12	Veritas	S. 4 - 37, S. 62 - 92
RGW 8	2008	12	Ed. Hölzel	S. 3 - 24

Tabelle 2: Untersuchte AHS-Schulbücher

BHS Schulbücher

Titel	Jahr	Schulstufe	Verlag	Seiten
<i>Vernetzungen I</i>	2006	HAK I	Trauner	S. 148 - 184

Tabelle 3: Untersuchte BHS-Schulbücher

Schulbuch für AHS und BHS

Titel	Jahr	Schulstufe	Verlag
Globalisierung	2008	12 AHS, HAK I und II, HLW I und II	Veritas

Tabelle 4: Untersuchte AHS- und BHS-Schulbücher

4.2 Kritische Betrachtung didaktisch methodischer Kriterien

Um die angeführten Schulbücher systematisch analysieren zu können, werden diese entsprechend der erarbeiteten Kriterien (siehe Kapitel 4.4) Schritt für Schritt betrachtet und verglichen. So sollen die folgenden Arbeitsschritte besser nachvollziehbar gemacht und eine transparente, kritische Schulbuchanalyse gewährleistet werden. Nach POPPER kann man Kritik, konkret spricht er vom „Kritischen Rationalismus“³³, als eine vorsichtige optimistische Betrachtung auf Leben und Dinge betrachten (vgl. POPPER 1994), wobei es sich um eine Lebenseinstellung handelt, *die zugibt, dass ich mich irren kann, dass du recht haben kannst und dass wir zusammen vielleicht der Wahrheit auf die Spur kommen werden* (MEHNERT 2008, S. 5). Auf die Untersuchungsmethode dieser Diplomarbeit umgemünzt ist dabei vor allem jene Tatsache relevant, wonach *auch die sicherste Theorie falsch sein kann* (ebenda), was vor allem hinsichtlich einer gewissen „Etablierung“ von Schulbüchern und Autoren nicht vergessen werden darf. Bei Wahrnehmungen muss daher der selektive Charakter betont werden, welcher auch als „Filter“ gesehen werden kann.

4.2.1 Aufbau und Konzeption

Bezüglich des Aufbaues und der Konzeption werden die Schulbücher einerseits hinsichtlich einer für Schüler entsprechenden Aufbereitung komplexer Sachverhalte untersucht. Einen besonderen Stellenwert nimmt andererseits die Frage ein, ob sie auch eine Anbindung der Inhalte an die Lebenswelten der Schüler unterstützen (vgl. dazu auch WIESE 2001, S. 10).

³³ Eine ausführliche Auseinandersetzung findet sich in: POPPER, K. R. (1994): Alles Leben ist Problemlösen. München: Piper.

Kompass 7/8

Im *Kompass 7/8* wird man mit einem hohen Maß an inhaltlicher Breite in Bezug auf thematisch-relevante Aspekte konfrontiert. Dies zeigt sich bereits auf der ersten Seite des Kapitels, welche eine historische Aufarbeitung ebenso beinhaltet wie eine Begriffsbestimmung, Entstehungsprozesse und Auswirkungen der Globalisierung auf verschiedenen Ebenen (z.B. Politik, Kultur). Dieser inhaltlichen Dichte stehen vergleichsweise wenige Abbildungen, Graphiken oder Tabellen gegenüber, welche eine schülergerechte Aufarbeitung komplexer Sachverhalte erleichtern würden. Obwohl es, wie bereits erwähnt, hinsichtlich der Fülle an globalisierungsrelevanten Aspekten bei keinem der von mir untersuchten Schulbücher einen vergleichsweise hohen Grad an grundlegender Information gibt, wird diese kaum von „auflockernden“ bzw. graphischen Elementen unterstützt.

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die Gestaltung komplexer Sachverhalte. Obwohl vielschichtige Inhalte (z.B. globale Einkommensverteilung, Freihandelszonen, Klimawandel) durch treffende Beispiele und aktuelle Zahlen und Fakten „greifbarer“ gemacht werden, sind nahezu alle Informationen in Fließtexte verpackt. Dies erschwert es, sich optisch einen Überblick über bestimmte Inhalte zu verschaffen bzw. steht auch der Funktion des Schulbuchs als „Nachschlagewerk“ bzw. Lernunterlage im Wege (siehe auch Punkt 5.4). Gerade diese unterstützt allerdings Lernambitionen von Schülern beispielsweise bei Wiederholungen ganz wesentlich. Was die lebensweltliche Anbindung bzw. den Brückenschlag zwischen der Globalisierung und der Lebenswelt der Schüler betrifft, kann im *Kompass 7/8* durchaus von einer „schülergerechten“ Umsetzung gesprochen werden (vgl. dazu auch ENGELHARD 2000, S. 16). Versuche eines Brückenschlages finden sich etwa bei Produkten, welche in erster Linie Schüler ansprechen sollen (z.B. McDonalds).

Durchblick 8

Der *Durchblick 8* weist eine vergleichsweise hohe Dichte an relevanten Informationen auf, was sich bereits bei den ersten Seiten des Kapitels zeigt. Interessant gestaltet sich dabei vor allem eine Einbringung „alternativer“ Aspekte der Globalisierung, welche neben den bekannten „Hauptthemen“ (z.B. Ökonomie, Technologie, Klimawandel) vor allem soziale Folgen und Entwicklungen der Globalisierung berücksichtigen. Beispiele stellen etwa die Betrachtung geschlechterspezifischer Rollen in der Globalisierung oder

die ungleiche Verteilung von AIDS-Medikamenten (u.a. privatwirtschaftliche Interessen vs. öffentlicher Gesundheitssektor) dar (vgl. dazu auch FUCHS 2004).

Bei der Beurteilung im Hinblick auf die Schülergerechtigkeit bei der Darstellung komplexer Sachverhalte fällt auf, dass die Inhalte der Fließtexte häufig durch Karikaturen, Tabellen, thematischen Karten (z.B. Internetnutzer nach Kontinenten), Zeitungsartikel sowie Graphiken unterstützt werden und darüber hinaus zum Teil auch weiterführende Informationen (z.B. Infokästchen am Seitenrand) dargestellt werden. Im Vergleich zum *Kompass 7/8* kann man also von einer abwechslungsreicheren und vielseitigeren Aufbereitung komplexer Inhalte sprechen. Dabei weist das Layout (siehe Punkt 5.4) der Seiten eine Hauptspalte auf, in welcher die eigentlichen Inhalte des Kapitels (der rote Faden) zumeist in Fließtextform untergebracht sind, während in einer abgegrenzten Nebenspalte komplementär Zusatzinformationen in Form der angesprochenen Karikaturen, Tabellen, etc. zu finden sind. Negativ fällt der einleitende Teil des Globalisierungskapitels auf, wobei für eine Definition des Prozesses zwei gekürzte Absätze von OSTERHAMMEL und PETERSSON (siehe Literaturverzeichnis) zitiert wurden. Diese Ausführungen beziehen sich auf eine recht spezialisierte Betrachtung der Globalisierung, welche meines Erachtens sowohl hinsichtlich einer einleitenden Erwähnung als auch in Bezug auf das Alter der Schüler ungeeignet ist.

Brücken zwischen der Globalisierung und der Lebenswelt der Schüler finden sich im *Durchblick 8* in erster Linie in Beispielen Gleichaltriger aus „benachteiligten“ Regionen der Erde (z.B. Familien- und Arbeitsstrukturen in China) oder in Darstellungen von Themen, welche für die Schüler persönlich von Bedeutung sein können (z.B. Internetnutzer im globalen Vergleich). Besonders positiv anzumerken ist der breite Einsatz von Karikaturen, welche einerseits Sachverhalte zusätzlich erklären und andererseits Denkanstöße für die Schüler geben können, welche sich mit einer „Schattenseite“ der Globalisierung auseinandersetzen.

GW Kompetent 4

Der Veritas-Verlag weist im Vergleich zu den vorangegangenen Schulbüchern beim Kapitel der Globalisierung eine geringere Dichte an thematischen Inhalten auf. Dafür wird ein hoher Wert auf eine überschaubare Aufbereitung an ausgewählten Kernpunkten bzw. Schlüsselproblemen (Begriff nach RHODE-JÜCHTERN, siehe Kapitel 3.3) gelegt. So wird beispielsweise neben einer knappen Einleitung über die Bedeutung und

Entstehung der Globalisierung sowie deren inhaltliche Ebenen der Ökonomie und der Ökologie ein großer Wert auf gesellschaftliche, soziale Sachverhalte (z.B. regionale Identitäten, Homogenisierung von Lebensstilen) gelegt. Ähnlich wie beim *Durchblick 8* ist zwischen Haupt- und Nebenspalten zu unterscheiden, welche mit Infokästchen komplementäre bzw. zusätzliche Informationen bieten.

Als interessant kann die ausführliche Einbringung stellvertretender Beispiele bezeichnet werden. So soll etwa die Raiffeisen International Bankengruppe ein „typisches Unternehmen“ verdeutlichen, welches grenzüberschreitend agiert und in mehreren Ländern aktiv ist. Ein weiteres Beispiel zur Aufbereitung komplexer Sachverhalte findet sich im Rahmen einer Problemdarstellung, die sich mit dem Schwinden der Gletscher auseinandersetzt. Dadurch wird dem oftmals abstrakt wirkenden Klimawandel eine konkrete, verständlichere Ebene gegenübergestellt, die ebenfalls als lebensweltliche Anbindung (z.B. Gletscherschwund in Österreich) gesehen werden kann. Weitere Brückenschläge, wie diese zum Beispiel im *Durchblick 8* beschrieben wurden, führt das Schulbuch nicht an.

Planquadrat Erde

Im *Planquadrat Erde* finden sich vergleichsweise nur wenige konkrete Inhalte zur Globalisierung. Diese werden aber durch eine ausführliche Aufbereitung themenverwandter und –zugehöriger Kapitel (z.B. Welthandel, Globale Disparitäten) ergänzt. Die Umsetzung komplexer Sachverhalte ähnelt jener im Schulbuch *GW Kompetent 4*, wobei die Autoren in erster Linie „elementare“ Aspekte der einzelnen Kapitel hervorheben, aber diese dafür genauer behandeln. Im Gegensatz zu einer inhaltlichen Vollständigkeit kann man also auch hier von Kernpunkten bzw. Schlüsselproblemen sprechen. Die Formatierung der Inhalte führt eine große Anzahl an Aufzählungen an, Fließtexte sind bei vielen Passagen in der „Unterzahl“. Kombiniert mit Fotos, Graphiken, thematischen Karten, etc. kann daher von einer abwechslungsreichen und übersichtlichen Darstellung komplexer Sachverhalte gesprochen werden.

Beispiele, welche thematische Inhalte verdeutlichen, sind in diesem Schulbuch, abgesehen vom breiten Einsatz an Fotos und einigen Karikaturen, eher selten anzutreffen.

RGW 8

Das *RGW 8* zeichnet sich bereits auf den ersten Blick durch einen breiten Einsatz von Fotos, Tabellen, Diagrammen, thematischen Karten, etc. aus. Komplexen Sachverhalten begegnet das Schulbuch mit einer zumeist ausgewogenen Kombination aus Fließtexten, Aufzählungen und verschiedenen Abbildungen, wodurch sich ein abwechslungsreiches Gesamtbild ergibt. Dieses wird durch Infokästchen und eine vergleichsweise hohe Anzahl an Arbeitsaufträgen noch weiter unterstützt. Zur inhaltlichen Fülle ist zu sagen, dass sich hier ein ungefährender Durchschnittswert zwischen den bisher betrachteten Schulbüchern ergibt, wobei einzelne Unterpunkte (z.B. Welthandel) ausführlicher gestaltet und andere (z.B. Internationale Organisationen) eher knapp gehalten wurden.

Hinsichtlich einer lebensweltlichen Anbindung stechen beim *RGW 8* gleich mehrere positive Punkte ins Auge. So lassen sich etwa durch den umfangreichen Einsatz von Fotos zu Beginn des Kapitels gleich mehrere Brücken aufbauen, die einen ersten Kontakt im Rahmen einer Annäherung an das Thema der Globalisierung, so wie sie im Schulbuch dargestellt wird, erleichtern können. Interessant ist auch die Einbindung von alltäglichen Nahrungsmitteln in österreichischen Supermärkten, die damit die thematische Erschließung wirklichkeitsnahe abhandelt (siehe Kapitel 5.2.2, Abb. 17).

Vernetzungen I

Vernetzungen I unterscheidet sich auf den ersten Blick von den bisher untersuchten Schulbüchern konzeptionell insofern, als die ökonomische Seite der Globalisierung als roter Faden fungiert. Dies bedeutet aber nicht, dass soziale, gesellschaftliche, politische ökonomische oder kulturelle Aspekte unbedingt ausgeklammert werden. Diese finden sich unter dem Gesichtspunkt der Wirtschaft wieder, wobei komplexe Sachverhalte in erster Linie durch konkrete Beispiele aus unterschiedlichen Erdteilen (z.B. Offshoring in Bangalore, Wanderarbeiter in China) verdeutlicht und durch Zeitungsartikel, Bilder, Graphiken, Abbildungen, etc. „greifbar“ gemacht werden. Ähnlich wie beim *Durchblick 8* gliedern sich die Seiten des Kapitels in Haupt- und Nebenspalten, die sich gegenseitig ergänzen und erklären.

Zur lebensweltlichen Anbindung an die Schüler ist zu sagen, dass vergleichsweise wenige Brücken wie etwa Abbildungen oder kurze Einblicke in fremde Lebensweisen (z.B. Bauern in Brasilien, Angestellte im vietnamesischen Tourismusgewerbe) zu finden sind. Allgemein zeigt sich auch hier eine Dominanz ökonomischer Aspekte, wobei

Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen wirtschaftlichen Sachverhalten und der Gesellschaft eher selten thematisiert werden.

Globalisierung

Das Sonderbuch zur Globalisierung umfasst aufgrund der ausschließlichen Konzentration auf ein Themengebiet vergleichsweise viele Kapitel der weltweiten Vernetzung. Interessant gestaltet sich der erste Unterpunkt, welcher nicht, wie in vielen anderen Schulbüchern, mit Aspekten der Wirtschaft einleitet, sondern sich der Thematik der globalen Vernetzung widmet und diese auf Kommunikation, Reise & Transport, Wanderung & Mobilität, Wirtschaftliche Vernetzung sowie Klima & Umwelt umlegt. Dies hat den Vorteil, dass bereits zu Beginn des Schulbuches an bereits bekannte oder beobachtete „Indizien“ (z.B. persönliche Internetnutzung, Konsum „fremder“ Produkte) der Globalisierung angeknüpft wird, was hinsichtlich der lebensweltlichen Anbindung einen großen Vorteil darstellen kann. Erst nach der Herstellung dieser Brücken wird umfangreicher auf Ökonomie, Politik, Kultur oder soziale Ebenen der Globalisierung eingegangen.

Insgesamt fällt hinsichtlich einer Aufbereitung komplexer Sachverhalte auf, dass weitgehend auf den Einsatz von Fotos und verzichtet wurde und auch ein breiterer Einsatz an Abbildungen, Graphiken, etc. von Vorteil wäre, um der Textlastigkeit (hauptsächlich Fließtexte, kaum Aufzählungen) umfangreicher und vielschichtiger Unterpunkte entgegenzutreten. Dafür fallen mehrere „Einzelschicksale“ von fiktiven Charakteren (z.B. der Weltbürger Paul G., die Näherin Li C. aus Südchina) als Brücken positiv auf und stellen eine interessante Abwechslung zur makroökonomischen Ebene der Globalisierung dar.

4.2.2 Lehrplanbezug und Lernziele

Dass sich das Thema der Globalisierung im Unterricht nicht nur eignet, um globale Zusammenhänge und Wechselwirkungen ökonomischer, kultureller, politischer, sozialer oder ökologischer Ebenen zu verstehen und zu begreifen, zeigt sich spätestens seit der Betrachtung des Lehrplans:

„*Persönlichkeitsentwicklung und soziale Kompetenz*“: *Globalisierung als Teil der eigenen Alltagskultur, Entwicklung von Toleranz, Abbau von Vorurteilen, Verstehen anderer Kulturen und positiver Umgang mit diesen.*³⁴

Im Folgenden soll untersucht werden, ob sich die Schulbücher auch eignen, um den Schülern Toleranz, Weltoffenheit und Solidarität näherzubringen (vgl. FRITSCHKE 1992, S. 37). Darüber hinaus möchte ich untersuchen, welche Lernziele (affektive, kognitive) im Schulbuch umgesetzt und berücksichtigt wurden.

Kompass 7/8

Der *Kompass 7/8* kann in Zusammenhang mit der Vermittlung von Toleranz, Weltoffenheit und Solidarität im Vergleich zu anderen Schulbüchern als eher „sachliches“ und faktenorientiertes Werk betrachtet werden. Dies zeigt sich sowohl auf der textlichen als auch graphischen (z.B. Abbildungen, Fotos, etc.) Ebene, wobei in erster Linie auf eine vollständige Anführung der relevantesten Inhalte der Globalisierung Wert gelegt wurde. Dies zeigt sich speziell im ersten Teil des Kapitels, in welchem der ökonomische Aspekt ausführlich behandelt wird. Nichts desto trotz finden sich immer wieder Aspekte,

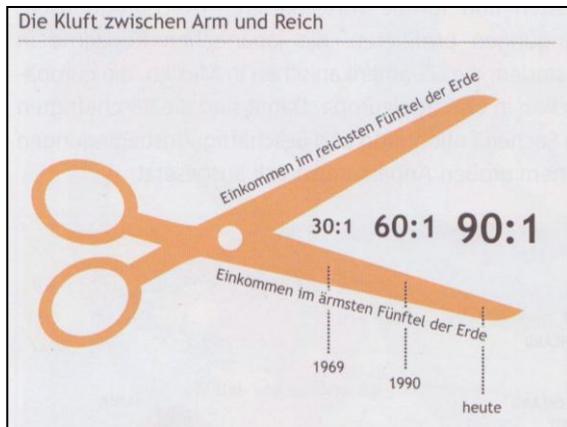


Abb. 9: *Die Kluft zwischen Arm und Reich*
(Quelle: FASSMANN et al. 2009, S. 202)

die Toleranz, Weltoffenheit und Solidarität ansprechen. Ein treffendes Beispiel hierfür wäre etwa ein Blick auf die globale Einkommensverteilung und deren Entwicklung sowie die Kluft zwischen Arm und Reich (Abb. 9).

Weitere erwähnenswerte Punkte werden in Infokästchen angeführt und befassen sich mit Themen wie Hunger, Freihandelszonen, nachhaltigen Tourismus oder sozialen

Projekten (z.B. Entwicklungsprojekte in Nepal). Die markantesten Intentionen, Solidarität und Fairness zu vermitteln bzw. zu fördern, finden sich in den jeweiligen Arbeitsaufgaben der einzelnen Unterpunkte, welche die Schüler dazu anregen sollen, sich mit den sozialen und gesellschaftlichen Schattenseiten der Globalisierung auseinanderzusetzen. Konkrete Beispiele wären etwa die Schaffung fairer Arbeitsbedingungen in der indischen

³⁴ http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/842_HAS.pdf, S. 16, (6.5.2011).

Kleidungsindustrie oder die Frage nach „globaler Solidarität“.

Bei den Lernzielen zeigt sich auf den ersten Blick eine kognitive Ausrichtung, welche in Form einer umfassenden Beschreibung der Globalisierung und ihrer Dimensionen umgesetzt wird. Dies bezieht sich im einleitenden Teil hauptsächlich auf eine Vermittlung der wichtigsten Rahmenbedingungen (z.B. technischer Fortschritt, Deregulierung der Märkte) und Handelsströme der globalen Vernetzung. Erste globalisierungskritische Punkte tauchen aber bereits nach einer Definition des Begriffes auf und sprechen etwa unausgewogene Machtverhältnisse innerhalb der Märkte oder die Frage nach ökologischer Nachhaltigkeit an. Affirmative Lernziele kann man zum Beispiel im medialen Beispiel *Darwins Nightmare* oder bei den Arbeitsaufgaben erkennen.

Durchblick 8

Der *Durchblick 8* stellt die Globalisierungsthematik bereits von Beginn an in ein kritisches Licht. Themen wie ungleiche Verteilungsstrukturen oder zentralisierte Steuerungssysteme gestalten, in Karikaturen verpackt, die Einleitung abwechslungsreich und vielseitig, was eine „In-Frage-Stellung gewohnter Sachverhalte“ (z.B. grenzüberschreitendes Wirtschaften, technologische Meilensteine) fördern kann. Interessant ist auch die frühe Platzierung der geforderten Rahmenbedingungen der Globalisierung (z.B. gleiche Chancen für alle, finanzwirtschaftliche Kontrollen), welche in den meisten Schulbüchern erst in späteren Unterpunkten zu finden sind.

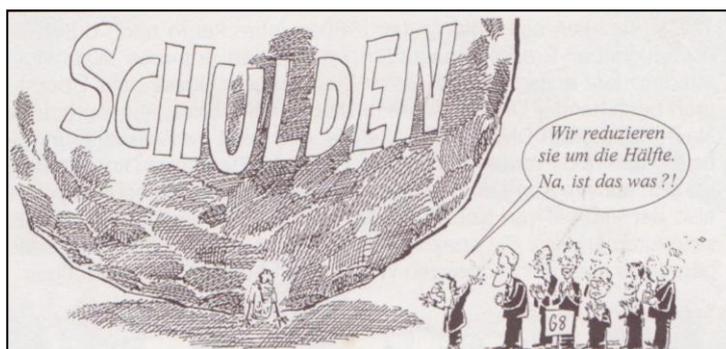


Abb. 10: *Verschuldung*
(Quelle: HOFMANN-SCHNELLER et al. 2007, S. 17)



Abb. 11: *Globalisierter Handel*
(Quelle: HOFMANN-SCHNELLER et al. 2007, S. 12)

Toleranz, Weltoffenheit und Solidarität sollen durch einen abwechslungsreichen Mix an Graphiken und unterschiedlichen Darstellungen (Abb. 10, 11) angeregt werden bzw. thematisiert der verhältnismäßig hohe Anteil an globalisierungskritischen Aspekten die Schattenseiten einseitigen Handelns. Dem gegenüber werden Forderungen für ein

solidarischeres Handeln und mehr Toleranz genauer angeführt, was sich auch in den Arbeitsaufgaben des Öfteren erkennen lässt. Zudem thematisiert das Kapitel Fairness,

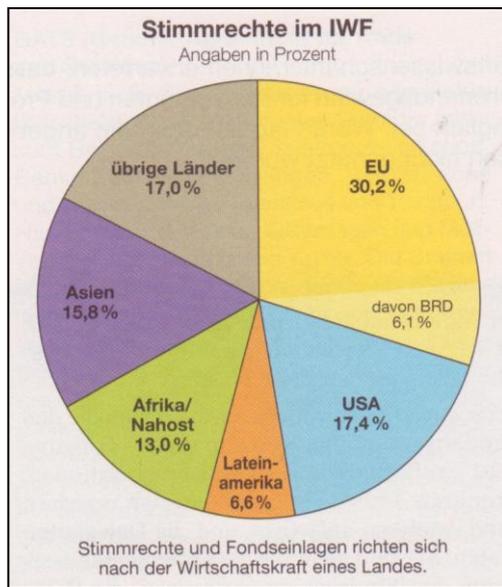


Abb. 12: *Stimmrechte im IWF*
(Quelle: HOFMANN-SCHNELLER et al. 2007, S. 14)

was sich am deutlichsten bei den Themen der ökologischen Nachhaltigkeit und beim Konsumverhalten widerspiegelt. Ein weiterer interessanter Punkt findet sich in Form der Kritik institutioneller Organisationen wie etwa WTO oder IWF (Abb. 12).

Kognitive Lernziele werden zwar umfangreich angesprochen, tauchen aber im Vergleich zum *Kompass 7/8* seltener auf. Positiv sind vor allem die seitlich angefügten Infokästchen anzumerken, die sowohl Faktenwissen als auch kontextuale Informationen enthalten. Im Vergleich zum vorangegangenen Schulbuch zeigt sich ein

besonderer Schwerpunkt bei der Umsetzung bzw. bei der Berücksichtigung affektiver Lernziele, welche im Zuge des durchwegs kritischen Charakters des Kapitels einen besonderen Stellenwert erhalten. In diesem Zusammenhang ist auf die unzähligen Karikaturen im Schulbuch hinzuweisen, die diesbezüglich eine wichtige Rolle spielen. Zu kritisieren ist abschließend der sparsame Einsatz an Fotos, welche komplementär zu Abbildungen, Karikaturen und Graphiken eine weitere Ebene hinsichtlich der Veränderung von Verhalten oder Einstellungen ansprechen können (vgl. RINSCHÉDE 2005, S. 153).

GW Kompetent 4

Der Veritas-Verlag bzw. das Autorenteam verhält sich in diesem Schulbuch hinsichtlich



Abb. 13: Karikatur zur Globalisierung
(Quelle: KLAPPACHER; LIEB 2008, S. 6)

Toleranz, Weltoffenheit oder Solidarität eher zurückhaltend, was den Eindruck nahelegt, rein kognitive Lernziele stünden über dem Interesse, den Schülern „moralische Werte“ und „nachhaltige Denkweisen“ vermitteln zu wollen. Trotz dieser verhältnismäßig geringen Berücksichtigung von „globalisierungsrelevanten, modernen Einstellungen und Haltungen“ finden sich erwähnenswerte Punkte, wie etwa eine

einleitende Karikatur zur Globalisierung (Abb. 13) oder eine tabellarische Anführung der größten Unternehmen und deren nationalstaatliche Zuordnung. Außerdem sind in diesem Zusammenhang die jeweiligen Arbeitsaufgaben erwähnenswert, welche anhand von kritischen Fragestellungen zum weiteren „Nachdenken“ anregen sollen.

Ein großer Wert wurde auf eine ausgewählte Anführung der zentralsten Punkte und Aspekte gelegt, was sich auch auf die kognitiven Lernziele umlegen lässt. Zugunsten der Übersichtlichkeit vermisst man zwar eine vollständige Erwähnung globalisierungsrelevanter Themen, dafür bedient man sich einer größeren inhaltlichen Tiefe und der Methode der Repräsentation. Neben kognitivem Faktenwissen (z.B. Infokästchen am Seitenrand) wird vor allem Wert auf Zusammenhänge gelegt. Affektive Lernziele werden im *GW Kompetent 4* vor allem hinsichtlich ökologischer Themen wie Energieverschwendung, Wasserverbrauch oder CO₂-Emissionen umgesetzt, wobei etwa auf den sorgsam Umgang mit Energie und Wasser sowie auf die Nachteile von Verbrennungsmotoren näher eingegangen wird. Interessant gestaltet wurde eine Abbildung zur Nachhaltigkeit sozialer, ökonomischer und ökologischer Prinzipien (Abb. 13).



Abb. 14: *Die drei Säulen der Nachhaltigkeit*
(Quelle: KLAPPACHER; LIEB 2008, S. 19)

Planquadrat Erde

Dieses Schulbuch teilt die Globalisierung grob in zwei Kapitel, wobei sich der erste Teil mit eher ökonomischen Gesichtspunkten beschäftigt, während sich der zweite Teil mit dem breiten Gebiet globaler Disparitäten auseinandersetzt. Die „Vermittlung“ von Toleranz, Weltoffenheit und Solidarität beschränkt sich daher nahezu ausschließlich auf das zweite Kapitel, welches durch einen abwechslungsreichen Mix an aussagekräftigen Photographien, pointierten Karikaturen (Abb. 15) und einigen wenigen Graphiken (z.B. Diagramme, thematische Karten, etc.) gestaltet wurde. Das Thema der Fairness wird ebenfalls häufiger angesprochen und stellt länderspezifische Unterschiede beispielsweise in Form einer graphischen Abbildung der Weltbevölkerung zur Wertschöpfung dar (Abb. 16). Interessant gestaltet wurde auch eine Tabelle, die anhand von Zahlenmaterial staatliche Strukturdaten anführt (z.B. Lebenserwartung, BSP pro Einwohner, Säuglingssterblichkeitsrate) und einen Arbeitsauftrag einleitet bzw. zur Diskussion anregen soll.



Abb. 15: *Gemeinsam ist man stark*
(Quelle: KLAPPACHER et al., 2002, S. 65)



Abb. 16: *Die Verteilung der Welt*
(Quelle: KLAPPACHER et al., 2002, S. 71)

Während das erste Kapitel hauptsächlich kognitive Lernziele anspricht und versucht, einen möglichst umfassenden Einblick in die globalen Handelsstrukturen zu geben, beschäftigt sich der zweite Teil der Globalisierung intensiver mit affektiven Lernzielen. Konkrete Themen sprechen etwa den weltweiten Energieverbrauch nach Länderaufteilung oder Resultate und Ziele österreichischer Entwicklungszusammenarbeit an und gehen auch auf Konsequenzen der westlichen Konsumgesellschaft ein.

RGW 8

Das Schulbuch *RGW 8* lässt soziale und gesellschaftliche Auswirkungen der Globalisierung von Beginn an in die Unterkapitel einfließen und stellt diese durch eine große Anzahl an Bildern und verschiedenen Graphiken dar. Einen besonderen Stellenwert nimmt dabei die Darstellung stark gegensätzlicher Ausprägungen durch die Globalisierung ein, wobei beispielsweise boomenden Wirtschaftszentren in Chicago verarmte Dörfer auf den Philippinen gegenübergestellt werden. Im Vergleich zu den bisher untersuchten Schulbüchern kann gesagt werden, dass im *RGW 8* Toleranz, Weltoffenheit und Solidarität „am intensivsten“ angesprochen werden, wofür auch der breite Einsatz von Photographien und dazugehörigen Graphiken spricht.

Hinsichtlich kognitiver Lernziele fallen auf den ersten Blick vor allem Infokästchen auf, welche, am Seitenrand positioniert, neben Definitionen auch Ausschnitte von Zeitungsartikeln, ergänzende Abbildungen oder Arbeitsaufgaben enthalten. Neben

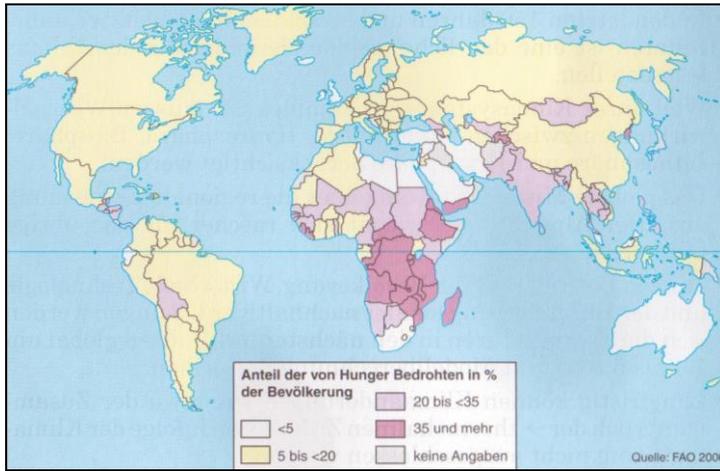


Abb. 17: Hunger weltweit
(Quelle: MALCIK et al., 2008, S. 18)

reinem Faktenwissen zielt das Schulbuch auch auf kontextuales Wissen (z.B. mehrschichtige Graphiken der globalen Handelsströme) ab. Affektive Lernziele spricht vor allem der ökologische Unterpunkt zur Globalisierung an, welcher sich, unter dem „Überthema“ des Klimawandels, intensiv mit CO₂-Emissionen, Hunger (Abb. 17, 18), Gletscherschmelzen und den langfristigen Auswirkungen auf unterschiedliche Gebiete der Erde bezieht. Affektive Lernziele werden zudem im abschließenden Unterpunkt zur Globalisierung berücksichtigt, der sich mit lokalen und globalen Denk- und Handlungsmustern beschäftigt. Konkret wird die Bedeutung von Fairtrade-Lebensmitteln sowie -Bekleidung angesprochen, was eine Brücke zur Lebenswelt der Schüler darstellen soll (Abb. 19).



Abb. 18: Darstellung: CO₂-Emissionen
(Quelle: MALCIK et al., 2008, S. 5)

3 Fairness für Produzenten und Konsumenten

Der Verein Fairtrade wurde in Österreich im Jahr 1993 nach internationalen Vorbildern gegründet. Mit Unterstützung zahlreicher Organisationen aus den Bereichen Entwicklungshilfe und Kirche vergibt Fairtrade ein Gütesiegel an von ihm begutachtete Produkte. Hintergedanke der Initiative war die Erkenntnis, dass der Norden genießt, was der Süden produziert: Kaffee, Kakao, Tee, Zucker, Reis, Bananen und viele andere Produkte aus Afrika, Asien oder Lateinamerika, die mittlerweile zu einer Selbstverständlichkeit in unserem Leben in Europa geworden sind. Leider können die Produzenten in den Entwicklungsländern nicht von ihrer Arbeit leben. Die wirtschaftliche Abhängigkeit von ihren Produkten stürzt die Kleinbauernfamilien in Armut, denn die Preise diktiert die Großhändler aus den reichen Staaten. Damit etwa unser Kaffee noch billiger wird, verdienen die Kleinbauern immer weniger – große Plantagenbetriebe hingegen sind weniger davon betroffen.

„Was auf der einen Seite Leidenschaft erweckt, schafft auf der anderen Seite Leiden. Der Nachgeschmack von Schokolade kann sehr bitter sein, wenn man daran denkt, dass Kakaoobst unter härtesten Bedingungen arbeiten und andere von den Früchten dieser Arbeit profitieren“, so Joseph Zotter, renommierter Schokolater Österreichs. „Deshalb möchten wir einen kleinen Beitrag dazu leisten, dass es den Menschen, die nicht auf der Buttersseite des Lebens stehen, besser geht, indem wir faire Preise bezahlen.“
www.zotter.at

Fairtrade strebt aber einen gerechten Welthandel an: ökologische, soziale und wirtschaftliche Mindeststandards sollen gesichert werden. Dazu gehören geregelte Arbeitsverhältnisse mit Mindestlöhnen, Verbot von Kinderarbeit, direkter Handel mit den Erzeugern sowie die Umstellung auf biologischen Anbau.

4 Hilfe oder Schaden für die Wirtschaft im Süden?

Ein oft genanntes Argument für den Kauf von nicht fair gehandelten Waren lautet: „Wenn wir den Erzeugern aus dem Süden nichts abkaufen, dann haben die Menschen in den Fabriken vor Ort nicht einmal eine minimale Chance, etwas zu verdienen.“ Wie ist es aber möglich, dass bestimmte Handelsketten Bekleidung und Textilien zu Tiefpreisen anbieten können?

Bei der Herstellung unserer Bekleidung werden täglich Menschen- und Arbeitsrechte verletzt. Arbeitsschichten von mehr als 70 Stunden, unbezahlte Überstunden, Wochenend- und Akkordarbeit, schwere Arbeitsunfälle, Entlassung, Verfolgung und Tod beim Versuch sich zu organisieren und für Verbesserungen einzutreten, gehören zum Alltag in den „Billiglohnländern“ der weltweiten Bekleidungsindustrie.
www.oneworld.at/bck (1.5.2006)

UNSERE GEMEINDE HANDELT FAIR!

Zu 3

A1: Suchen Sie auf der Homepage unter www.fairtrade.at Erläuterungen zu den Mindeststandards von Fairtrade.

A2: Worin besteht die Botschaft des Unternehmers Joseph Zotter? Warum bekennt sich aber der größte und bekannteste Schokoladenproduzent der Erde nicht dazu?

A3: Welche Vorteile verspricht Fairtrade den Produzenten und Konsumenten beim Kauf der Fairtrade-Produkte?

A4: Kleinbauernfamilien, Plantagenarbeiter und -innen, Kinder in Entwicklungsländern – welche Vorteile können diese aus dem Fairtrade-Handel ziehen?

A5: Untersuchen Sie die Grundsätze eines „Weltladens“ am Beispiel des Weltladens in Scheibbs/NÖ. (Was wird bezweckt? Wie wird gehandelt? Wer ist am Geschäft beteiligt? Wozu werden die Gewinne verwendet?)
www.weltladen-scheibbs.at

A6: Suchen Sie die Ihrer Schule nächst gelegenen Weltläden. Verwenden Sie dazu die Adresse www.eza2welt.at/weltladen.htm

CLEAN CLOTHES
kampagne für faire arbeitsbedingungen weltweit
Abb. 23.5: Logos für „saubere Kleidung“

Abb. 19: Darstellung: Fairtrade
(Quelle: MALCIK et al., 2008, S. 23)

Vernetzungen I

Das BHS-Schulbuch *Vernetzungen I* thematisiert bereits von Beginn an Auswirkungen des globalen Handels auf strukturschwache Gebiete der Erde. Dies zeigt sich schon auf



Abb. 20: Golfplätze in Tozeur
(Quelle: DERFLINGER et al., 2006, S. 173)

den ersten Seiten des Kapitels, wo etwa Themen wie die Kleidungsproduktion (z.B. Die Weltreise einer Jeans) in Billiglohnländern angeführt werden und im Arbeitsauftrag eine damit verbundene Unterscheidung zwischen peripheren, semiperipheren und zentralen Ländern stattfinden soll. Hinsichtlich Toleranz, Weltoffenheit und Solidarität wird in diesem Schulbuch offensichtlich ein großer Wert auf die Situation sozial benachteiligter Menschen (hauptsächlich im güterproduzierenden Gewerbe) gelegt, wofür unter anderem mehrere geschilderte Individualschicksale sprechen. Als Beispiel dafür wurde die Kleidungsproduktion herangezogen, auf welche durch Fotos, Tabellen und verschiedene Graphiken (Abb. 20) genauer eingegangen wird. Um ein besseres Verständnis „fremder“ Lebens- und Arbeitsbedingungen zu ermöglichen, wird vereinzelt auch auf länderspezifische soziale Strukturen und Denkweisen eingegangen (z.B. Südkoreanische Familien- und Arbeitssysteme).

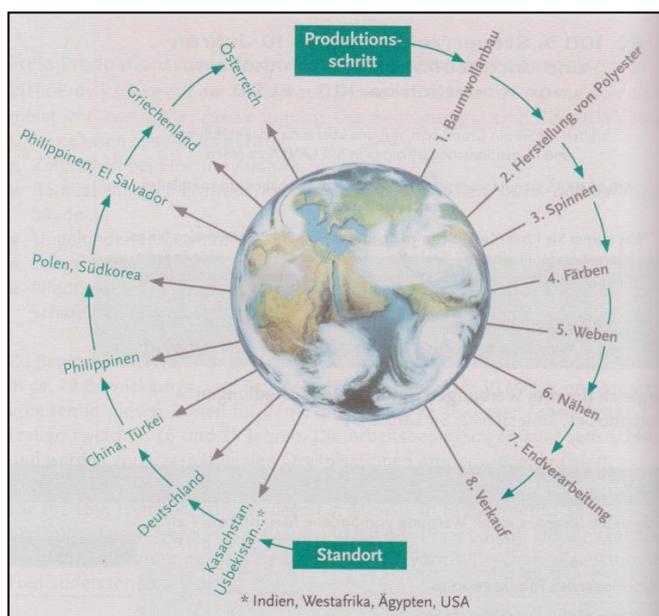


Abb. 21: Weltreise einer Jeans
(Quelle: DERFLINGER et al., 2006, S. 150)

Bei den kognitiven Lernzielen fällt auf, dass Faktenwissen im Vergleich zu den bisher untersuchten Werken häufig in Aufzählungen „verpackt“ wurde, was für eine bessere Übersicht spricht. Ähnlich wie beim Schulbuch *GW Kompetent 4* versuchte man offenbar, sich auf die wichtigsten Inhalte der Globalisierung (ökonomische, kulturelle, politische und ökologische Vernetzungen) zu konzentrieren und diese in vielen

Fällen mittels Repräsentation darzustellen. Kognitive Lernziele werden aber auch in Infotexten, die an den Seitenrändern positioniert sind, umgesetzt. Affektive Lernziele finden in *Vernetzungen* / häufige Beachtung, wobei es in erster Linie darum geht, Handlungen bzw. Denkweisen und deren weitreichende Konsequenzen anzuführen. Eine häufig gewählte Vorgangsweise stellt dabei der Blick auf ökonomische Aktionen und deren ökologische bzw. soziale Konsequenzen dar (Abb. 21).

Globalisierung

In dem AHS- und BHS-(Themen)Schulbuch finden sich deutlich weniger Graphiken, Fotos und Abbildungen in Bezug auf die „Vermittlung“ von Toleranz, Weltoffenheit und Solidarität als in den meisten bisher untersuchten Werken. Dafür fallen fiktive Fallbeispiele von Personen (z.B. der deutsche Finanzunternehmer Joachim, die pakistanische Näherin Kubra) auf, die im „Uhrwerk der Globalisierung“ unterschiedliche



Abb. 22: Wer verdient wie viel an einer Jeans?
(Quelle: BÖHM; LAHODYNSKY, 2008, S. 50)

Rollen spielen und ihre Situationen in Form kurzer Berichte darstellen. Zudem beschäftigt sich ein eigener Unterpunkt ausschließlich mit Maßnahmen gegen die „Kluft“ zwischen Arm und Reich und gliedert sich in Themen wie Entwicklungspolitik, Finanzen, Konsumverhalten, Umweltpolitik, Bildung und Innovationen sowie politische Aspekte. Einen großen

Stellenwert nehmen dabei Fairness und Nachhaltigkeit ein.

Kognitive Lernziele spricht das Schulbuch zwar an, allerdings handelt es sich um keine große Dichte an Informationen, vielmehr werden einige wenige Punkte dafür ausführlicher behandelt und mit Fotos oder Abbildungen ergänzt. Zu kritisieren ist der nahezu ausschließliche Einsatz von Fließtexten. Affektive Lernziele werden speziell im genannten Unterpunkt der Maßnahmen gegen Schattenseiten der Globalisierung angesprochen, was sich vor allem bei ökologischen (z.B. unterschiedliche Ökolabels) und ökonomischen (der Schüler als „Bestandteil“ der Weltwirtschaft und wirtschaftliche

„Kräfteverhältnisse“) (Abb. 22 - 24) Bereichen sowie beim Konsumverhalten (z.B. Fairtrade und weitere Gütesiegel) zeigt.

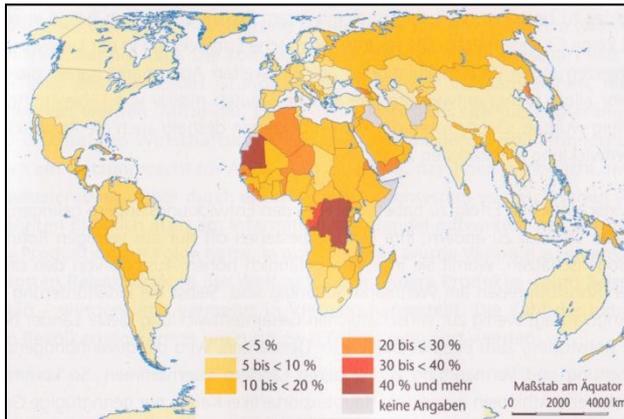


Abb. 23: Die Abhängigkeit von Lebensmittelimporten
(Quelle: BÖHM; LAHODYNSKY, 2008, S. 93)



Abb. 24: Größe der Länder nach
Wirtschaftswachstum seit 1975
(Quelle: BÖHM; LAHODYNSKY, 2008, S. 32)

4.2.3 Erfolgssicherung

Im Folgenden soll näher untersucht werden, welche Formen der Erfolgssicherung die Schulbücher aufweisen und ob Schüler dahingehend motiviert werden, sich persönlich mit dem Thema der Globalisierung auseinanderzusetzen. Weiters wird analysiert, ob die Werke weiterführende Quellen oder Informationen zur Verfügung stellen bzw. ob Internetquellen zur Eigenrecherche angeführt werden.

Kompass 7/8

Im *Kompass 7/8* finden sich Arbeitsaufgaben und weitere thematische Anregungen zur Erfolgssicherung jeweils am Ende der einzelnen Unterpunkte. Dies hat den Vorteil einer übersichtlichen Platzierung sowie eines inhaltlich „abschließenden Charakters“, nach dem ein neuer Unterpunkt eingeleitet wird. Die Aufgaben reichen von Diskussionen über bestimmte Bereiche der Globalisierung (z.B. Dimensionen der globalen Vernetzung, Verlagerung von Produktionsstandorten) bis hin zu kürzeren, einfacher zu beantwortenden Fragestellungen oder Recherchen, wobei auch Medien wie Zeitungsartikel oder das Internet „integriert“ wurden. Trotz der vermehrten Schwerpunktsetzung auf kognitive Lernbereiche (z.B. direktes Abfragen von Inhalten des Schulbuchs) finden sich in diesem Werk vergleichsweise viele Aufgaben, die sich mit globalisierungskritischen Aspekten und der kulturellen Dimension der Globalisierung

beschäftigen. Außerdem verlangen die Punkte der Erfolgssicherung häufig persönliche Statements und versuchen, bei der Lebenswelt der Schüler (z.B. weltweit ausgestrahlte Fernsehserien, Klimaschutz in der Heimatgemeinde) anzuknüpfen. Erwähnenswert ist zudem die *Lehrwerkstatt*, welche am Schluss des Kapitels zu finden ist und zwei Vorschläge für Stundenplanungen anführt. Konkret werden ein Rollenspiel – Diskussion zum Klimawandel in der Klasse: mehrere Interessensgruppen – sowie Projekte zur Globalisierung im unmittelbaren Lebensumfeld der Schüler (z.B. Schulfest zur globalen Verantwortung) angeführt, welche mit allen notwendigen Informationen (z.B. möglicher Zeitplan, empfohlene Gruppengröße, notwendige Quellen) versehen sind.

Ein Verbesserungspotential der Erfolgssicherung ergibt sich vor allem durch die, meiner Meinung nach, zu hohe Komplexität einzelner Aufgabenstellungen, da zum Teil recht umfassende Kenntnisse für eine Erledigung der Aufgaben notwendig sind (vgl. FUCHS 2004). Zudem gibt es vergleichsweise nur wenige Internetquellen bezüglich einer weiterführenden Eigenrecherche der Schüler.

Durchblick 8

Die Erfolgssicherung im *Durchblick 8* zeichnet sich im Vergleich zu den meisten betrachteten Werken durch einen abwechslungsreichen „Mix“ unterschiedlicher Aufgabenstellungen (Abb. 25) aus, welche abgesehen von inhaltlichen Fragestellungen, die mit Hilfe des Buchtextes zu beantworten sind, auch topographische Punkte, Zusatzfragen, offene Fragen sowie verschiedene Rechercheaufforderungen enthalten. Diese vielseitigen Arbeitsaufträge umfassen neben inhaltlichen Grundlagen vor allem globalisierungskritische Aspekte, wobei persönliche Ansichten der Schüler eine große Rolle spielen.

	Inhaltliche Frage:	Aus dem Buchtext beantwortbar.
	Topographische Frage:	Mithilfe einer Karte aus dem Atlas oder dem Schulbuch beantwortbar.
	Zusatzfrage:	Hier sollen Sie bereits Gelerntes anwenden bzw. Zusammenhänge erkennen.
	Offene Frage:	Hier ist Ihre persönliche Meinung gefragt.
	Aktivität:	Hier sind Sie aufgefordert, selbst aktiv zu werden oder selbstständig weiterführende Recherchen anzustellen.

Abb. 25: *Arbeitsaufträge nach Kriterien*
(Quelle: HOFMANN-SCHNELLER et al. 2007, S. 4)

Die Arbeitsaufgaben finden sich in diesem Schulbuch nicht, wie im *Kompass 7/8* ausschließlich am Ende eines Unterkapitels, sondern in „kleinen Portionen“ auf fast jeder Buchseite. Dies ermöglichte eine unmittelbare Umsetzung bearbeiteter Inhalte zugunsten persönlicher Hintergründe der Alltagswelt der Schüler, wobei die subjektive Sicht der Schüler im Zuge mehrerer Rechercheaufgaben eine bedeutende Rolle spielt (vgl. ENGELHARD 2000, S. 16).

Die weiterführenden Quellen für eine mögliche Eigenrecherche gestalten sich im *Durchblick 8* ebenso wie die Arbeitsaufgaben abwechslungsreich. So werden neben Internetquellen auch Zeitungsartikel, Interviews und Liedtexte zur Globalisierung bereitgestellt.

GW Kompetent 4

Ähnlich wie im *Durchblick 8* wird auch in diesem Schulbuch bezüglich der Arbeitsaufgaben auf „kleinere Portionen“ gesetzt. Dabei fällt allerdings auf, dass es sich in erster Linie um kognitives Wissen handelt, welches abgefragt wird. Dafür nimmt im Vergleich zu den vorangegangenen Werken die eigenständige Interpretation von Graphiken und Diagrammen einen besonderen Stellenwert ein, wobei auch Fotos (z.B. zeitversetzte Abbildungen der Pasterze) in die Erfolgssicherung mit einbezogen werden. Weitere Arbeitsaufgaben finden sich eingebettet in Gruppendiskussionen oder bei Vergleichen mit der unmittelbaren Alltagswelt (z.B. Tourismus: Dubai - Österreich).

Bezüglich der Motivation, sich persönlich mit dem Thema auseinanderzusetzen, lassen sich nur wenige Anreize finden. Einem Mangel an weiterführenden Internetquellen wurde zwar durch Verweise auf die Homepage des Verlages entgegengewirkt, allerdings listet diese in erster Linie Websites von erwähnten Unternehmen und Organisationen (z.B. Raiffeisenbank, Club of Rome) auf. Eine Auswahl an schülerbezogenen Themen (z.B. Konsum, Medien, Tourismus), wie sie etwa im *Durchblick 8* häufig zu finden ist, ist nur in geringem Maße zu finden.

Planquadrat Erde

Im Buch *Planquadrat Erde* finden sich, ähnlich wie im *GW Kompetent 4*, in jedem Unterpunkt mehrere „kleinere Blöcke“ von Arbeitsaufgaben, welche aber ebenfalls hauptsächlich kognitive Zielsetzungen aufweisen. So werden beispielsweise

Definitionen, welche im Schulbuch angeführt sind, noch auf der gleichen Seite im Arbeitsauftrag abgefragt. Positiv fallen vor allem die Interpretationen von Graphiken oder Diskussionen zu unterschiedlichen Sachverhalten (z.B. Welthandel, Kluft zwischen Arm und Reich) auf. Trotz der abwechslungsreichen und ausführlich behandelten Thematisierung der globalen Disparitäten finden sich vergleichsweise wenige Punkte zur Erfolgssicherung, die damit in Verbindung gebracht wurden.

Wie im *GW Kompetent 4* verweist auch dieses Schulbuch auf weiterführende Internetquellen auf der Verlagshomepage, wobei im Werk selbst kaum Quellenangaben zu finden sind, die dazu anregen, sich persönlich mit dem Thema auseinanderzusetzen.

RGW 8

Im *RGW 8* findet sich, wie im *Durchblick 8*, eine Reihe an verschiedenen Symbolen (Abb. 26), die anzeigen, mit Hilfe welcher Quellen bestimmte Aufgaben des Schulbuches bearbeitet werden sollen. So ergibt sich eine abwechslungsreiche Erfolgssicherung, die am Ende jedes Unterpunktes vollzogen werden soll. Positiv anzumerken ist dabei eine starke Einbindung von Internetquellen bei den Arbeitsaufträgen sowie die Notwendigkeit Graphiken, Tabellen und Abbildungen als Arbeitsgrundlage heranzuziehen. Auf eine Einbindung persönlicher, lebensweltlicher Kontexte wurde offenbar Wert gelegt, was sich speziell beim Thema zur Lokalität bzw. zur Globalität (z.B. Fairtrade) zeigt.

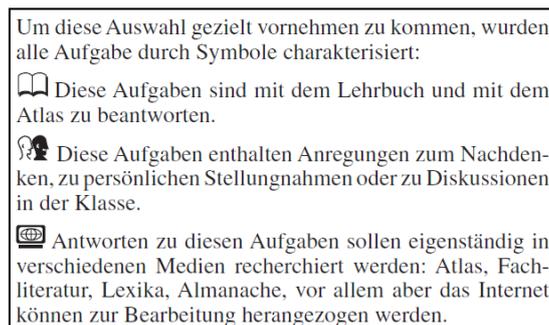


Abb. 26: *Symbole zu Arbeitsaufträgen*
(Quelle: ftp://ftp.hoelzel.at/rgw6neu/rgw6neu_inhalt.pdf (3.11.11))

Das Schulbuch stellt eine große Bandbreite an weiterführenden Internetquellen zur Verfügung, die einerseits als Quellenangaben zu ausgewählten Inhalten (z.B. Zeitungsartikel, Firmenhomepages) und andererseits explizit für die Durchführung von Arbeitsaufgaben angeführt sind.

Vernetzungen I

Dieses Werk zeichnet sich auf den ersten Blick durch umfangreiche Ansätze zur Erfolgssicherung aus. So gibt es auf nahezu jeder Buchseite Arbeitsaufgaben, die sich jeweils mit den zuvor thematisierten Inhalten auseinandersetzen. Allerdings handelt es sich dabei um eine nahezu ausschließliche Schwerpunktsetzung auf kognitive Lernbereiche. Die Antworten zu den jeweiligen Fragestellungen können in vielen Fällen direkt aus den sich darüber befindlichen Textblöcken übernommen werden, was zwar einer „Abdeckung“ der angesprochenen Inhalte Rechnung trägt, dafür aber eine persönliche Anbindung an die Welt der Schüler bzw. eine Stellungnahme zu bestimmten Sachverhalten unmöglich macht.

Das Schulbuch setzt bei der Erfolgssicherung auf eine vollständige Abdeckung aller erwähnten Unterpunkte, wobei neben „Frage-Antwort-Konstellationen“ in erster Linie



Abb. 27: Weiterführende Links
(Quelle: DERFLINGER et al.,
2006, S. 3)

Lückentexte und topographisches Material auffallen. In Bezug auf die umfangreiche Schilderung sozialer Aspekte der Globalisierung böte sich allerdings ein großes Potential, diese auch in die Erfolgssicherung einfließen zu lassen. Der individuellen, persönlichen Interessenslage der Schüler, sich über den Unterricht hinaus mit weiterführenden Informationen auseinanderzusetzen, wird hauptsächlich durch Internetquellen Rechnung getragen, die jeweils durch ein Symbol (Abb. 27) gekennzeichnet sind.

Globalisierung

Das Sonderwerk, welches sowohl für AHS als auch BHS konzipiert wurde, gestaltet sich hinsichtlich der Erfolgssicherung ähnlich wie das Schulbuch *GW Kompetent 4*. Innerhalb der einzelnen Kapitel finden sich keinerlei Aufgabenstellungen oder Arbeitsaufträge, diese beschränken sich dafür ausschließlich auf den Schlussteil der jeweiligen Unterpunkte, womit das Werk im Vergleich zu den bisher untersuchten Büchern eine Ausnahme darstellt. Bei den Arbeitsteilen der Kapitel handelt es sich um Selbsttests, die sich in erster Linie aus einer Kombination aus Multiple-Choice-Tests und offenen Fragen zusammensetzen. Obwohl sich auch bei *Globalisierung* ein Großteil der Aufgaben auf kognitive Lernbereiche beschränkt, fließen persönlich zu beantwortende Situationseinschätzungen (z.B. Was kann ich tun, um den CO₂-Ausstoß zu reduzieren?) und Internetrecherchen in die Erfolgssicherung mit ein. Da dieses Schulbuch

vergleichsweise viele Bereiche der Globalisierung abdeckt, summiert sich im Arbeitsteil jeweils eine große Fülle an zu behandelnden Inhalten. Dies kann hinsichtlich einer, im didaktischen Teil dieser Arbeit erwähnten, Reduzierung und stückweisen Aufbereitung relevanter Bereiche der Globalisierung als Nachteil gewertet werden (vgl. ENGELHARD 2000, S. 16).

Auf den letzten Seiten des Schulbuches findet sich eine breit gestaffelte Auflistung weiterführender Informationen. Obwohl in *Globalisierung* von keiner stark ausgeprägten Motivation die Rede sein kann, Schüler persönlich dahingehend zu bewegen, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, wurde offenbar großer Wert auf zusätzliche Quellenangaben gelegt. Dieser weiterführende Teil umfasst Internetadressen, die zu allgemeinen Informationen zur Globalisierung führen ebenso wie eine umfangreiche Quellensammlung internationaler Organisationen.

4.3 Kritische Betrachtung inhaltlicher Kriterien

4.3.1 Allgemeine inhaltliche Kriterien

Der erste Unterpunkt der inhaltlichen Kriterien befasst sich mit einer kritischen Betrachtung der thematischen Umsetzung der Globalisierung, welche hinsichtlich Aktualität und fachlicher Korrektheit betrachtet wird. Um einen besseren Vergleich dieser Kriterien wiedergeben zu können, erfolgt die Analyse nicht separat für jedes Schulbuch. Ein weiteres Hauptaugenmerk gilt dem Stellenwert der Globalisierung im Gegensatz zu anderen Kapiteln. Dieser Punkt wird, wie bisher, für jedes Schulbuch im Einzelnen ausformuliert.

Aktualität und fachliche Korrektheit

Die hohe Relevanz der Aktualität, die sich im GW-Unterricht hinsichtlich der Globalisierung ergibt, resultiert nicht nur aus dem sich ständig in Bewegung befindlichen „Charakter dieser Materie“. In didaktischer Hinsicht spielt sie nicht zuletzt eine große Rolle, da durch aktuelle Sachverhalte Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der Schüler gefunden werden können und somit ein „greifbares Bild“ dem abstrakten Begriff der Globalisierung entgegenwirken kann (vgl. ENGELHARD 2000, S. 16f).

Insgesamt weisen alle untersuchten Schulbücher einen hohen Grad an Aktualität auf. Dies zeigt sich sowohl bei der inhaltlichen Komponente behandelte Themengebiete als auch bei Photographien, Graphiken, Diagrammen und Medienberichten (z.B. Zeitungsartikel). Zu erwähnen sind dabei vor allem die Schulbücher *Kompass 7/8* und *GW Kompetent 4*, in denen sich ein großer Teil der verwendeten Inhalte mit dem Erscheinungsjahr dieser Werke deckt. Da die untersuchten Werke vereinzelt auch Inhalte aufweisen, deren Aktualität nicht mehr gegeben ist (z.B. Anzahl der EU-Länder, Veränderungen im Zuge der US-Subprimekrise ab 2007), kommt den Lehrkräften eine große Verantwortung zu, sich mit überholten Inhalten in Schulbüchern auseinanderzusetzen.

Die Globalisierung stellt einen sich ständig in Bewegung befindlichen Prozess dar, weshalb es naheliegend erscheint, dass hinsichtlich der Aktualität das Schulbuch nur einen Teil der im Unterricht eingesetzten Medien darstellen kann. LIEBLER meint dazu: *Besonders auf dem Themengebiet der „Globalisierung“ ist Aktualität unersetzlich, und traditionelle Schulbücher sind nur begrenzt geeignet, um sich diesem Thema zu nähern.*³⁵ Konkret bietet sich etwa das Internet ergänzend zum Schulbuch als „zeitloseres Medium“ an, wobei an dieser Stelle die Rolle von zusätzlichen Internetquellen im Schulbuch (siehe Punkt 5.2.3) wieder in den Vordergrund tritt.

Zur inhaltlichen Korrektheit eine klärende Bemerkung! Es ist darauf hinzuweisen, dass es sich bei allen, im Schulbuch dargestellten Inhalten um subjektive Entscheidungen der Autoren handelt. Sie entscheiden, welche Sachverhalte dargestellt und welche weggelassen werden bzw. welche Aspekte in didaktischer Hinsicht als „optimal gewichtet“ gelten (vgl. FUCHS 2004). Als problematisch müssen in erster Linie jene Inhalte gewertet werden, die der Globalisierung einen allzu „ökonomischen Charakter“ zuweisen. Wie bereits in Kapitel 3 ausgeführt, handelt es sich bei diesem Prozess vielmehr um ein Zusammenspiel ökonomischer, sozialer, kultureller, politischer sowie ökologischer Verflechtungen mit einem hohen Grad an grenzüberschreitender Interaktion (vgl. ENGELHARD, OTTO 2005, 9). Von zentraler Bedeutung ist dabei weniger die Art der wirtschaftlichen Entwicklung als die Loslösung von traditionellen räumlichen Einheiten (vgl. SCHERF 2000, S. 3). Als weitere Kritik kann der breite Einsatz an Zahlenmaterial und statistischen Darstellungen in allen untersuchten Schulbüchern gewertet werden. Isoliert abgebildete Tabellen, welche zum Beispiel die weltweit größten

³⁵ <http://www.handelsblattmachtschule.de/bin/pdf/ue/globalisierung.pdf> (3.11.11).

Unternehmen samt Umsatz darstellen, müssen stets im Kontext einer umfassenden „Betrachtung“ gesehen werden, da etwa Statistiken dazu neigen können, verfälschte Abbilder der Realität wiederzugeben. Zudem finden sich viele solcher Darstellungen, bei denen etwa der Zeitraum oder die Kriterien dieser Darstellungen nicht angeführt werden. Weitere Punkte, welche hinsichtlich der inhaltlichen Richtigkeit „bemängelt“ werden können, führe ich im Folgenden auf:

- *Durchblick 8*: Im einführenden Kapitel der Globalisierung (S. 9) findet sich eine Definition von BECK, welcher meint, *dass Geld, Technologie, Waren, Informationen, Gifte [...] die Grenzen [überschreiten], als gäbe es diese nicht* (BECK 1997, S. 44ff). Zentral ist aber meiner Meinung nach weniger die Tatsache, welche „Elemente“ über Grenzen hinweg schreiten. Wichtiger gestaltet sich jener Aspekt, wonach diese Grenzüberschreitungen keineswegs alle Erdteile betreffen, wovon weder in diesem Zitat noch in einer folgenden Ausführung die Rede ist (vgl. HAFEZ 2005, S. 18).
- *RGW 8*: Hinsichtlich Änderungen, welche im Zuge der Globalisierung im Alltag auftauchen, wurde in diesem Schulbuch folgende Formulierung abgedruckt: *Wir verwenden in unserer Umgangssprache fremde, vor allem englische Begriffe: z.B. Carver, Skater, o.k., Event, Party, zappen, cool, Shopping ...* (MALCIK et al. 2008, S. 6). Einerseits handelt es sich hier um eine recht vereinfachte Form der Verallgemeinerung, da sich fremdsprachliche Begriffe heute in unzähligen Bereichen (z.B. Technologie, Ökonomie, Medien, etc.) finden (vgl. RELL 2003, S. 13). Andererseits stellen Grenzüberschreitungen sprachlicher Termini keineswegs ein neues Phänomen dar und lassen sich speziell im europäischen Raum über mehrere Jahrhunderte zurückverfolgen. An dieser Stelle ist auf eine Tendenz hinzuweisen, wonach der Prozess der Globalisierung in vielen untersuchten Schulbüchern als „neuartiges“ Phänomen zu betrachten ist, was speziell in ökonomischer und kultureller Hinsicht nicht der breiten Lehrmeinung entspricht (vgl. BROCK 2008, S. 24ff; OSTERHAMMEL und PETERSSON 2007, S. 29).
- *Planquadrat Erde*: In diesem Schulbuch finden sich mehrere „kritisierbare“ Passagen. Bereits zu Beginn des Globalisierungskapitels fällt folgender Satz auf: *In der Alltagswelt ist Globalisierung zuallererst ein wirtschaftliches Phänomen* (KLAPPACHER et al. 2002, S. 33). Wie bereits erwähnt, ist hier eine „Reduktion“ der Globalisierung auf ökonomische Aspekte zu kritisieren. Eine Erwähnung kultureller Eindrücke, welche in unserer Alltagswelt im Rahmen der Globalisierung erkennbar sind, entspräche meiner Ansicht nach eher der Wirklichkeit (siehe Kapitel 2.5.2.2).

Zudem widerspricht sich diese „Reihung“ globalisierungsrelevanter Anzeichen der weltweiten Vernetzung meiner Meinung nach insofern, als zwar häufig Produkte fremder Länder konsumiert werden, aber nur die wenigsten Personen tatsächlich Einblicke in den internationalen Güterverkehr haben bzw. Ursprungsländer von Waren in vielen Fällen nicht einfach zuzuordnen sind.

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf eine Abbildung (Abb. 28), welche zeitliche Veränderungen im Rahmen der Globalisierung anspricht und diese vergleichend darstellt. Dabei sind sämtliche Vergleiche in Frage zu stellen, wobei etwa trotz des Phänomens der Globalisierung von keiner Absenz dauerhafter menschlicher Beziehungen, lokaler Gemeinschaften, Intimitäten oder religiöser Orientierungen gesprochen werden kann. Dem Punkt der lokalen Wahrnehmungen, welche durch mediale Veränderungen einen weitaus größeren „Radius“ umfassen, kann am ehesten zugestimmt werden, allerdings gibt es keinerlei Angaben zu zeitlichen oder räumlichen Abgrenzungen dieser Unterschiede. Eine *weit reichende Bildung und abstraktes und hypothetisches Expertenwissen* (KLAPPACHER et al. S. 34) entspricht zudem meiner Ansicht nach nicht der gegenwärtigen Realität, da Expertenwissen schon immer existierte und vielmehr als definitionsabhängig zu bezeichnen bzw. bestimmten Personenkreisen zuzuordnen ist. Auch in Hinblick auf eine globale Sicherheitslage sind grenzüberschreitende „Krisen“ keinesfalls als rein gegenwärtiges Phänomen zu betrachten (vgl. Dreißigjähriger Krieg, Hungersnöte im Altertum).

FRÜHER	HEUTE
(dauerhafte) Beziehungen zwischen Verwandten	(oft begrenzte) persönliche Beziehungen zu Freunden, festen Partnern
lokale Gemeinschaft (z. B. Dorf): politisch, wirtschaftlich, sozial	abstrakte Systeme, losgelöst von Zeit und Raum
Intimität	Anonymität
Religion Tradition	zukunftsorientiert, multikulturell „Weltbürger“
lokale Wahrnehmung und Informationen (mündliche Erzählung und Überlieferung)	weltweite Wahrnehmung und Informationen (Telefon, TV, Radio, Zeitungen, Internet)
Alltagserfahrungen	weit reichende Bildung, abstraktes und hypothetisches Expertenwissen
lokale und zeitlich begrenzte Gefahren und Risiken (z. B. Raubüberfälle, kleine Kriege, Hungersnöte, Naturkatastrophen)	weltweite Ausbreitung und Beeinflussung durch jetzige und zukünftige Gefahren und Risiken (z. B. Atomkrieg, Reaktorunfall, Börsencrash, Treibhauseffekt/Ozonloch, Gefahren einer zerstörten Umwelt)

Abb. 2: Globalisierung für den Einzelnen

Abb. 28: Globalisierung für den Einzelnen
(Quelle: KLAPPACHER et al., 2002, S. 34)

Der zweite Teil der allgemeinen inhaltlichen Betrachtung beschäftigt sich mit dem Stellenwert, der der Globalisierung im Gegensatz zu anderen Kapiteln im Schulbuch eingeräumt wird. Wichtig ist dabei auch, ob es sich bei der Darstellung der Globalisierung um ein eigenständiges Kapitel handelt.

Kompass 7/8

Dieses Schulbuch widmet der Globalisierung ein eigenes Kapitel. Der Umfang weicht von anderen Themen (z.B. Wirtschafts- und Sozialpolitik, Wirtschaftsstandort Österreich) kaum ab. Wie bereits erwähnt, wird die Globalisierung als abgeschlossenes Kapitel dargestellt, wobei keinerlei Verweise oder Anbindungen auf andere Kapitel festgestellt werden konnten. Ein kurzer „Blick über den Tellerrand hinaus“ zeigt auch bei sämtlichen anderen Kapiteln eine klar abgegrenzte Behandlung der einzelnen Themenblöcke, deren Anordnung keine erkennbare Systematik in Bezug auf Querverweise und Zusammenspiel der Kapitel aufweist.

Durchblick 8

Das Schulbuch *Durchblick 8* behandelt die Globalisierung ebenfalls als eigenständiges Kapitel. Bezüglich des Umfanges ergibt sich kein markanter Unterschied zu anderen Kapiteln. Anders als im *Kompass 7/8* lässt sich aber in diesem Schulbuch bei der Anordnung der Kapitel eine „Chronologie“ erkennen. So werden nach dem eigentlichen Kapitel zur Globalisierung inhaltlich weiterführende bzw. dazugehörige Kapitel (z.B. Globale Umweltveränderungen und Nachhaltigkeit, globale und lokale Strukturen von Freizeitwelt und Tourismus) gereiht. Grob beginnt das Werk also mit einer Fokussierung auf ökonomische Aspekte der Globalisierung, welcher ein ökologisches (globale Umweltveränderungen) sowie ein gesellschaftlich/kulturelles (globaler Tourismus) Kapitel folgen. Einen zusätzlichen Unterschied zum *Kompass 7/8* stellt eine weniger scharfe inhaltliche Trennung der einzelnen Kapitel dar. Beispielsweise tauchen in einem später gereihten Kapitel zu internationalen Finanzmärkten und –strömen mehrere Querverweise zur Globalisierung auf bzw. erkennt man bei dieser thematischen „Reihung“ den inhaltlich aufbauenden Charakter des Schulbuches recht deutlich.

GW Kompetent 4

Ähnlich wie bei den beiden vorangegangenen Beispielen wurde der Globalisierung auch im Schulbuch *GW Kompetent 4* ein eigenes Kapitel zugewiesen. Hinsichtlich der Seitenzahl kann die Thematisierung der Globalisierung zu den „umfangreichsten“ Kapiteln gezählt werden. Als einleitender „Themenblock“ bauen viele der nachfolgenden Inhalte auf dem ersten Kapitel auf, was sich vor allem beim zweiten Punkt zu den politischen und ökonomischen Systemen deutlich zeigt. Dieser schließt nahezu „nahtlos“ an das vorangestellte Kapitel an und beschäftigt sich aufbauend mit Themen wie globalen politischen Institutionen, ökologischer Nachhaltigkeit sowie sozialen und ökonomischen Folgen der Weltwirtschaft.

Planquadrat Erde

Im *Planquadrat Erde* wird die Globalisierung nicht als eigenes Kapitel behandelt. Dafür findet sie sich in den beiden Kapiteln zum Welthandel sowie zu den globalen Disparitäten wieder. Während die konkrete Auseinandersetzung mit der Globalisierung lediglich fünf Seiten umfasst, macht die Summe der „ausgelagerten“ Unterpunkte nahezu die Hälfte des Schulbuches aus. Obwohl bezüglich der verbleibenden Kapitel eine klare Abgrenzung erkennbar ist, findet im *Planquadrat Erde* eine grobe Einteilung der Globalisierung in ökonomische (Welthandel) und soziale/kulturelle Aspekte (Globale Disparitäten) statt.

RGW 8

Das Schulbuch *RGW 8* behandelt die Globalisierung in einem eigenen Kapitel, wobei, entgegen dem Beispiel aus *Planquadrat Erde*, eine separate Darstellung der Weltwirtschaft im folgenden Kapitel zu finden ist. Ähnlich verhält es sich auch mit den Kapiteln zu Kulturräumen und zu räumlichen Disparitäten als Folge menschlichen (wirtschaftlichen) Handelns. Obwohl eine Einbettung der Globalisierung möglich wäre, wird diese als isoliertes Phänomen betrachtet, was unter anderem mit einer besseren Übersichtlichkeit bzw. Transparenz für die Schüler argumentiert werden kann. Auch das *RGW 8* beginnt mit dem umfangreichen Themengebiet der Globalisierung und geht in weiterer Folge auf die Weltwirtschaft sowie auf Kulturräume im globalen Vergleich ein. Der Seitenumfang lässt die Bedeutung erkennen, die der Globalisierung in diesem Schulbuch eingeräumt wurde.

Vernetzungen I

Das erste untersuchte Schulbuch für die BHS, konkret HAK I, führt das Thema der Globalisierung neben der Industrialisierung als eigenes Kapitel an. Interessant ist dabei eine Verknüpfung bzw. ein „Hand-in-Hand-gehen“ von Globalisierung und Industrialisierung, was die ökonomische Dominanz des Prozesses in diesem Schulbuch unterstreicht. Die Anordnung der einzelnen Kapitel lässt keine thematische „Chronologie“ erkennen, lediglich eine Abgrenzung physiogeographischer (z.B. Naturkräfte – Landschaftsformen), sozialer/kultureller (z.B. Bevölkerungsentwicklung, regionale Abhängigkeiten im Vergleich) sowie ökonomischer Bereiche wurde vorgenommen. In Bezug auf die Seitenanzahl stellt die Globalisierung eines der umfangreichsten Kapitel in diesem Schulbuch dar.

Globalisierung

Da sich dieses Buch als „Sonderwerk“ ausschließlich mit der Globalisierung beschäftigt, kann dieser Punkt nicht näher ausgeführt werden.

4.3.2 Inhaltliche Kriterien zur „Globalisierung“

Anschließend soll im Rahmen der Schulbuchanalyse näher auf die eigentlichen Inhalte der Globalisierung eingegangen werden. Dabei wird den Fragen nachgegangen, ob unterschiedliche Perspektiven und Interessensgruppen angeführt und dargestellte Kontroversen hinsichtlich der Globalisierungsthematik erkennbar sind. Weiters hat dieses Kapitel eine kritische Betrachtung ökologischer Aspekte zum Inhalt.

Kompass 7/8

Schritt für Schritt werden im *Kompass 7/8* nach einer einleitenden Begriffserklärung bzw. einer terminologischen Abgrenzung verknüpft mit einer kurzen historischen Aufarbeitung in dieser Reihenfolge Bereiche wie Ökonomie, Politik, Kultur, Technologie (in erster Linie Kommunikation und Mobilität), Ökologie und soziale/kulturelle Aspekte angeführt. Die Anordnung dieser Themenblöcke wurde meiner Ansicht nach entsprechend der

jeweiligen Relevanz bzw. des Umfanges gestaltet, da ähnliche Abstufungen auch in den meisten Fachwerken zu finden sind.

Darstellungen unterschiedlicher Perspektiven und Interessensgruppen tauchen im Schulbuch eher vereinzelt auf. Obwohl speziell im letzten Teil des Kapitels näher auf negative Folgen des globalen Tourismus‘ hingewiesen wird und dabei Situationen benachteiligter Personengruppen geschildert werden, stellt eine Darstellung mehrerer beteiligter Gruppen, die in den Prozess der Globalisierung verstrickt sind, die Ausnahme dar (z.B. Lokalaugenschein in einer Bekleidungsfabrik in Bangladesch). Ein größerer Wert wurde aber auf die Darstellung kontroverser Sachverhalte gelegt. Dies zeigt sich vor allem bei Themen wie der Kluft zwischen Arm und Reich, den Vor- und Nachteilen internationaler politischer Organisationen oder der globalen Solidarität (z.B. beim Flugverkehr oder bei modernen Kommunikationsmöglichkeiten). An dieser Stelle bleibt zu erwähnen, dass globalisierungskritische Organisationen (z.B. Attac, Peoples Global Action, Greenpeace) sowie deren Zielsetzungen kaum thematisiert werden. Sie finden lediglich im Rahmen mehrerer Zeitungsartikel eine kurze Erwähnung.

Ökologische Aspekte finden sich im *Kompass 7/8* in erster Linie in Zusammenhang mit der Thematisierung des Klimawandels. Diesem wird, wie in den meisten untersuchten Werken, ein eigenes Kapitel eingeräumt, wobei neben dem eigentlichen Teil zum Klimawandel noch ein Unterpunkt zu Maßnahmen angehängt wurde, welche sich mit dem Schutz des Klimas beschäftigen. Kernpunkte sind dabei CO₂-Emissionen, das Kyoto-Protokoll sowie mehrere Bereiche, welche das unmittelbare Umfeld der Schüler ansprechen sollen (z.B. Heizwärmebedarf im Haushalt, Stromsparen).

Durchblick 8

Im *Durchblick 8* nähert man sich dem Themenkomplex nicht mittels Begriffserklärung, wie dies etwa im *Kompass 7/8* der Fall ist, sondern in Form einer (wirtschafts-)historischen Aufarbeitung an, deren Wurzeln in der Ökonomie zu finden sind. Weitere Unterpunkte beschäftigen sich mit politischen Aspekten (z.B. Internationalen Institutionen), Transnationalen Konzernen, Veränderungen hinsichtlich Produktions-, Arbeits- und Lebensverhältnissen, der Situation Österreichs sowie negativen Auswirkungen der Globalisierung (z.B. ökonomisch schwache Länder in der Schuldenfalle). Ein abschließender Punkt führt unterschiedliche Konzepte zur Globalisierungskritik an. Interessant zu erwähnen ist bei diesem Schulbuch, dass einzelne Punkte der Globalisierung in andere Kapitel „ausgelagert“ wurden. So wird etwa

der globale Klimawandel nicht in Zusammenhang mit der Globalisierung angeführt, sondern im folgenden Kapitel behandelt, welches sich mit Fragen der globalen Umweltveränderungen und der Nachhaltigkeit beschäftigt. Ähnlich verhält es sich mit dem Thema der lokalen und globalen Strukturen (z.B. Freizeitwelten und Tourismus), welches im darauffolgenden Kapitel separat untergebracht ist.



Abb. 29: „Gürtel enger schnallen“
(Quelle: HOFMANN-SCHNELLER et al. 2007, S. 15)

Dieses Werk zeigt sich hinsichtlich der Darstellungen unterschiedlicher Perspektiven und Interessensgruppen äußerst abwechslungsreich und vielseitig. Bereits der Titel des Kapitels *Globalisierung – Chancen und Gefahren* verweist auf einen Themenkomplex, dessen Behandlung unterschiedliche Betrachtungsweisen notwendig macht. Dabei beschäftigt sich beispielsweise ein eigener Unterpunkt ausschließlich mit verschuldeten Ländern (Abb. 29), ein weiterer Unterpunkt thematisiert Veränderungen (z.B. Arbeits- und Lebensverhältnisse) auf mikroökonomischer Ebene, die durch die Globalisierung eintreten. Weitere Punkte befassen sich mit Aspekten wie globaler Fragmentierung, Geschlechterrollen oder Landflucht. Kontroversen

werden insofern betont, als auch kritische Betrachtungsweisen politischer Institutionen (z.B. IWF, WTO) und Alternativen zu vorherrschenden Wirtschaftsmechanismen (z.B. Einführung der Tobin-Steuer) angeführt werden. Einen besonderen Stellenwert nehmen



Abb. 30: Gewinner oder Verlierer?
(Quelle: HOFMANN-SCHNELLER et al. 2007, S. 34)

dabei globalisierungskritische Organisationen ein. Im Rahmen der diesbezüglich untersuchten Schulbücher stellt der *Durchblick 8* jenes Werk dar, welches sich besonders ausführlich mit den Schattenseiten der Globalisierung auseinandersetzt.

Wenn man das Werk nach ökologischen Gesichtspunkten der Globalisierung durchsucht, stößt man auf eine umfangreiche Ausführung dieses Themenbereiches. So wurde den globalen Umweltveränderungen und der

Nachhaltigkeit ein eigenes Kapitel zugewiesen, welches den globalen ökonomischen „Werdegang“ in ein kritisches Licht stellt (Abb. 30). Unterpunkte dieses Kapitels beschäftigen sich mit Gefahren des Ökosystems, möglichen Analysemethoden zur Erfassung des Zustandes der Umwelt (z.B. Ökologischer Fußabdruck), dem Klimawandel bzw. der Klimapolitik sowie mit Strategien und Projekten hinsichtlich der ökologischen Nachhaltigkeit.

GW Kompetent 4

Beim Schulbuch *GW Kompetent 4* fällt als interessanter Aspekt bereits zu Beginn des Kapitels auf, dass noch vor einer einleitenden Begriffserklärung, wie dies etwa im *Kompass 7/8* der Fall war, das Thema des Globalen Lernens kurz umrissen und definiert wird. Dabei werden auf weniger als einer halben Seite die zentralen Prinzipien dieses Lernkonzeptes angeführt. Allerdings wird in späteren Kapiteln nicht mehr auf diesen Punkt eingegangen, weshalb eine Erwähnung nicht ganz schlüssig erscheint. Im weiteren Verlauf des Kapitels wird ein Hauptaugenmerk vor allem auf die ökonomische Ebene der Globalisierung gelegt. So beschäftigt sich beispielsweise ein Unterpunkt mit der Raiffeisen International Group, welche repräsentativ für grenzüberschreitendes wirtschaftliches Handeln stehen soll. Weitere Schwerpunkte handeln vom Klimawandel und von Konzepten nachhaltiger Veränderungen im Zeitalter der Globalisierung. Obwohl es keine nähere Beschäftigung mit den globalisierungsrelevanten Ebenen der Kultur, der Politik sowie der Technologie gibt, bleibt zu erwähnen, dass der Veritas-Verlag für eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Thema ein Sonderbuch herausgegeben hat³⁶.

Im Gegensatz zum *Durchblick 8* erscheinen in diesem Werk Darstellungen unterschiedlicher Perspektiven und Interessensgruppen nur vereinzelt bzw. eher einseitig. Dies bezieht sich sowohl auf „alternative“ Sichtweisen und Betrachtungsmöglichkeiten des Globalisierungsprozesses als auch auf einen „Rundumblick“, der möglichst viele Lebensbereiche streift. Insgesamt beziehen sich die dargestellten Dimensionen bzw. Aus- und Wechselwirkungen der Globalisierung in erster Linie auf Bereiche der „Ersten Welt“. Obwohl repräsentative Beispiele wie der Einflussbereich der Raiffeisen International oder Formen des Luxustourismus‘ in Dubai interessante Einblicke in globale Vernetzungsstrukturen darstellen, vermisst man in den meisten Fällen eine Erwähnung der „anderen Seite der Medaille“. Positiv hervorzuheben

³⁶ BÖHM, W.; LAHODYNSKY, O. (2008): Globalisierung. So funktioniert die weltweite Vernetzung. Linz: Veritas.

ist die Behandlung des Klimawandels, welcher ausführlich thematisiert wird, wobei auch auf diesbezügliche Kontroversen eingegangen wird.

Ähnlich wie im Schulbuch *Kompass 7/8* beschränkt sich auch in diesem Werk der größte Teil an ökologischen Betrachtungsweisen hinsichtlich der Globalisierung auf den Themenkomplex des Klimawandels. Neben häufig anzutreffenden Unterpunkten wie etwa dem Schwinden der Gletscher oder der Fragestellung, ob der Mensch an den Veränderungen der klimatischen Gegebenheiten Schuld sei, behandelt das Buch *GW Kompetent 4* u.a. Einflüsse des sich wandelnden Lebensstils der Industriegesellschaft, politische Zielsetzungen sowie Wechselwirkungen und Interessenskonflikte zwischen ökologischen, sozialen und ökonomischen Interessen.

Planquadrat Erde

Dieses Schulbuch bettet die Globalisierung im ersten Kapitel in einen weltwirtschaftlichen Kontext ein und behandelt in einem weiteren Kapitel mit dem Titel *Globale Disparitäten* Schattenseiten und Gegensätze der „Einheit Erde“. Dabei werden im Rahmen unterschiedlicher Auswirkungen der globalen Wirtschaft auch konkrete Konsequenzen der Globalisierung thematisiert und mittels Beispielen einzelner Länder repräsentativ veranschaulicht. Als interessant erscheint vor allem beim ersten Kapitel anzumerken, dass die Globalisierung so in einem globalen wirtschaftlichen Kontext betrachtet wird. Anders als in den vorangehend untersuchten Schulbüchern fällt dabei die Aufgabe weg, den Prozess der Globalisierung in ein weltumspannendes ökonomisches Geschehen einzubetten, da sich diese Positionierung durch die vorgereichten Unterpunkte (z.B. Welthandel, Wirtschaftsorganisationen, Finanzmärkte)

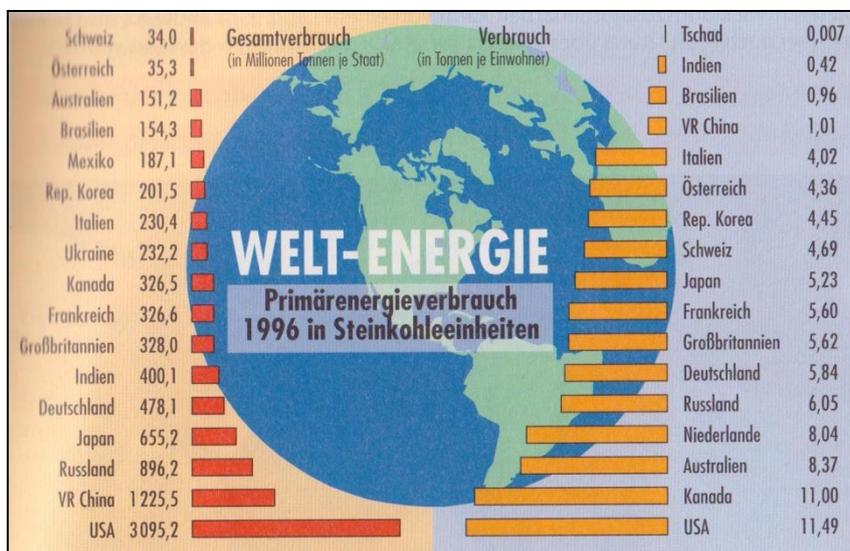


Abb. 31: Verschwendung hier – Vergeudung dort
(Quelle: KLAPPACHER et al., 2002, S. 79)

nahezu von selbst ergibt. Die konkrete Umsetzung des Unterpunktes der Globalisierung leitet mit einer Definition des Begriffes ein und umfasst, ähnlich wie im *Kompass 7/8*, Rahmenbedingungen, Indikatoren, Veränderungen und Konsequenzen auf politischer, gesellschaftlicher, kultureller und ökonomischer Ebene.

Da sich im Schulbuch *Planquadrat Erde* ein eigenes Kapitel mit dem Thema der Globalen Disparitäten beschäftigt, findet eine Anführung unterschiedlicher Perspektiven und Interessengruppen auf breiter Ebene statt. Einen besonderen Stellenwert nimmt dabei die Thematisierung von Entwicklungsländern ein, der Schwerpunkt der Betrachtung liegt auf dem afrikanischen Kontinent. Durch Photographien, Tabellen und Graphiken (Abb. 31) wird immer wieder versucht, ökonomische, politische und soziale Gegensätze auf globaler Ebene darzustellen. Kontroversen zeigen sich u.a. bei Darstellungen einzelner Länder, wobei der Fokus auf ausgewählte Aspekte (z.B. Bevölkerungsdichte und –verteilung in Mauritius) gelegt wird.

Ökologische „Kernpunkte“ der Globalisierung wie etwa der Klimawandel finden im Schulbuch *Planquadrat Erde* nur selten Erwähnung und fließen in erster Linie in anderen Themenbereichen der Globalisierung mit ein. Auch „typische“ ökologische Problemfelder, die sich beispielsweise durch globale Arbeitsteilung (z.B. lange Transportwege), rückständige Produktionsverfahren in Schwellenländern (z.B. industrielle Abwasserentsorgung) oder steigende Emissionen (z.B. zunehmender Flugverkehr) ergeben, finden in diesem Werk nur vereinzelt Erwähnung. Intensiver setzt sich das Schulbuch mit dem Thema der Nachhaltigkeit auseinander, welche speziell in Entwicklungs- und Schwellenländern ausführlich dargestellt wird.

RGW 8

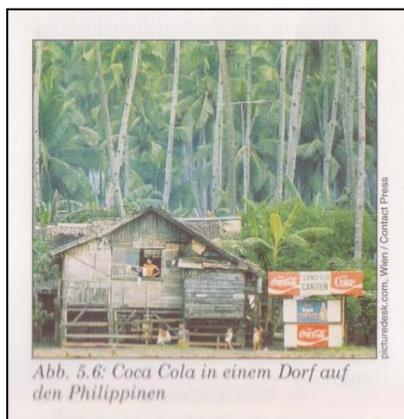


Abb. 32: Dorf - Philippinen
(Quelle: MALCIK et al., 2008, S. 5)

Das Werk *RGW 8* nähert sich der Globalisierung mittels Definition und führt dazu einige unterschiedliche Sichtweisen an. Wie in den meisten Schulbüchern folgt anschließend eine ausführliche Beschäftigung mit der ökonomischen Seite. Eine Ausnahme stellt die Behandlung von Inhalten dar, welche zwar unmittelbar mit der Globalisierung zusammenhängen, innerhalb des Kapitels aber getrennt von dieser ausgeführt werden. So findet sich zum Beispiel ein Unterpunkt zu den

Grundlagen der Handelspolitik, wobei der Prozess der Globalisierung in diesem Zusammenhang keinerlei Erwähnung findet. Eine naheliegende Vermutung für diese Vorgehensweise könnte mit der Komplexität dieses Themenbereichs zusammenhängen.

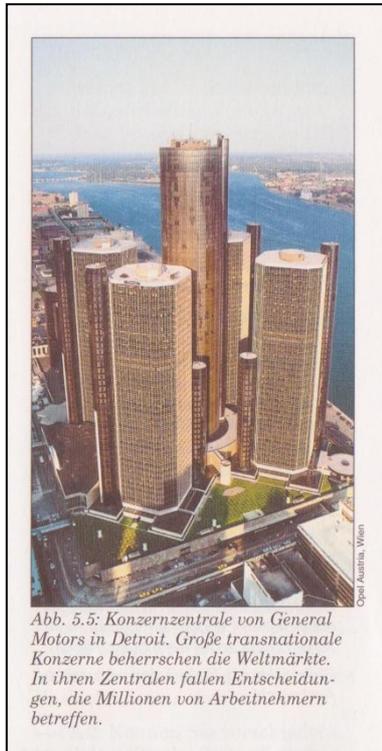


Abb. 33: Konzernzentrale von General Motors - Detroit
(Quelle: MALCIK et al., 2008, S. 5)

Weitere Unterpunkte beschäftigen sich mit der Weltwirtschaft, mit politischen Institutionen und einer ausführlichen Darstellung des Klimawandels. Abschließend behandelt ein Unterpunkt speziell die mikroökonomische Ebene der Globalisierung, dabei wird ein Schwerpunkt auf faires Wirtschaften gelegt.

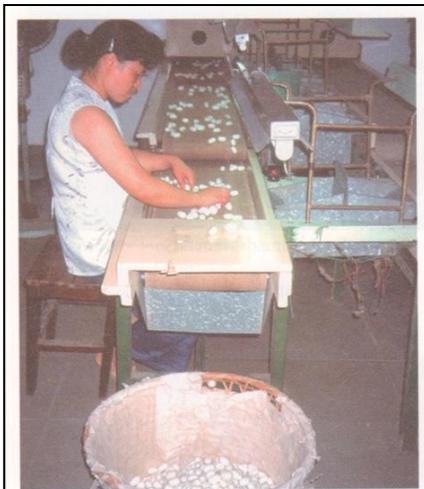
In diesem Schulbuch werden unterschiedliche Perspektiven und Interessensgruppen vor allem hinsichtlich ökonomischer Gesichtspunkte gegenübergestellt und betrachtet. Ein großer Wert wurde dabei auf den Einsatz von Bildern bzw. auf deren Aussagekraft gelegt (Abb. 32, 33). Neben Aspekten, die im Zusammenhang mit der Globalisierung eher negativ betont sind, finden sich im *RGW 8* auch Darstellungen, die unterschiedliche Lebens- und Arbeitsbereiche auf verschiedenen Erdteilen zeigen (z.B. Wirtschaftsformen im Agrarbereich). Die Behandlung des Klimawandels

beschäftigt sich nicht primär mit ökologischen Perspektiven, sondern versucht, diese auf sozioökonomische und kulturelle Veränderungen (z.B. Prognosen zur weltweiten Ernährungssituation) umzulegen.

Der Bedeutung der Ökologie wird, wie bereits erwähnt, eher eine zweitrangige Bedeutung zu Teil. Obwohl etwa der Klimawandel ausführlich behandelt wird, folgt nahtlos eine nähere Betrachtung betroffener Erdteile, wobei Konsequenzen (z.B. Folgen für die Landwirtschaft), Szenarien und mögliche Lösungsansätze thematisiert werden. Genauer wird auf die Bedeutung der Nachhaltigkeit eingegangen, welche sich insbesondere auf die Reduzierung von CO₂-Emissionen sowie auf das persönliche Konsumverhalten der Schüler bezieht.

Vernetzungen I

Im Schulbuch *Vernetzungen I* wird bereits von Beginn an ein großer Wert auf die ökonomische Ebene der Globalisierung gelegt. Ein inhaltlich einleitender Unterpunkt



Arbeiterin in einer südchinesischen Seidenfabrik beim Sortieren der Seidenkokons



Mittelständische Familie in Peking, die ihre Wohnung halbstündlich Pauschaltouristen zeigt und dafür Trinkgeld bekommt

Abb. 34: China: Lebens- und Arbeitsbedingungen
(Quelle: DERFLINGER et al., 2006, S. 157)

(z.B. Begriffsabgrenzung, geschichtlicher Hintergrund), wie etwa im Werk *GW Kompetent 4*, wurde weggelassen. Dafür wird der Prozess der Globalisierung durch praxisnahe Unterpunkte thematisiert. Neben Asien wird beispielsweise Lateinamerika ausführlich behandelt, zudem beschäftigt sich ein Unterpunkt mit entwicklungspolitischen Möglichkeiten. Weitere Unterpunkte des Kapitels beschäftigen sich hauptsächlich mit dem Zusammenspiel und den Wechselwirkungen globalen Handelns auf verschiedenen Erdteilen (z.B. Welthandel und Schwellenländer, globaler Tourismus).

Ähnlich wie im *RGW 8* werden auch in diesem Werk unterschiedliche Sichtweisen und Interessensgruppen in erster Linie anhand ökonomischer Gesichtspunkte betrachtet. Trotz dieser thematischen Schwerpunktsetzung legt das für die Handelsakademie konzipierte Werk bereits von Beginn an einen großen Wert auf eine komplementäre Betrachtung sozialer und kultureller Bereiche. Speziell beim Thema der Arbeits-

Produktionsverhältnisse international vertriebener Waren (z.B. Textilien, elektronische Bauteile) werden Einblicke in Lebens- und Arbeitsbedingungen (Abb. 34) dargestellt. Interessant zu erwähnen sind zudem kurze Statements von Menschen auf verschiedenen Erdteilen, die ihren beruflichen Alltag schildern (z.B. Nike-Chef – Näherin in El Salvador) und sich zur Globalisierung äußern. Kontroversen ergeben sich im Rahmen der gegenübergestellten Sachverhalte zumeist von selbst, wobei sich die „Situationsberichte“ betroffener Gruppen hauptsächlich auf den asiatischen und den lateinamerikanischen Raum beschränken. Neben dem Schulbuch *Durchblick 8* hebt auch das Werk *Vernetzungen I* besonders deutlich die Schattenseiten der weltweiten Vernetzung hervor.

Die ökologische Perspektive der Globalisierung wurde in diesem Werk weniger ausführlich erwähnt, als dies etwa im *Kompass 7/8* der Fall war. So wird beispielsweise der Klimawandel nicht explizit angesprochen, dafür finden sich bei mehreren Unterpunkten des Kapitels ökologische Aspekte wieder. Speziell im Rahmen des globalen Tourismus werden Themen, die mit Nachhaltigkeit und ökologisch bewusster Nutzung der vorhandenen Ressourcen zusammenhängen, immer wieder aufgegriffen.

Globalisierung

Das Sonderbuch der Autoren des Veritas-Verlags weist den Kernthemen (z.B. Ökonomie, Politik, Ökologie, Gesellschaft) der Globalisierung einen besonderen Stellenwert zu, indem diese recht umfangreich ausgeführt wurden. So wird beispielsweise mit aktuellen Auswirkungen der Globalisierung in Bereichen wie der Kommunikation, der Wirtschaft oder dem Reiseverhalten der Menschen eingeleitet, bevor die wirtschaftliche Globalisierung, hinsichtlich des Umfangs und der Aufbereitung, eine Hauptrolle in diesem Schulbuch einnimmt. Weitere Kapitel befassen sich mit Globalen Organisationen, möglichen Gegenmaßnahmen bezüglich der Schattenseiten der Globalisierung sowie einer abschließenden Darstellung der historischen Komponente der globalen (wirtschaftlichen) Vernetzung.

In Bezug auf die Anführung unterschiedlicher Perspektiven und Interessensgruppen finden sich in diesem Werk, ähnlich wie im Schulbuch *Vernetzungen I*, mehrere Situationsberichte von „Betroffenen“ der Globalisierung, welche kurze Statements zu ihrer Berufs- und Lebenswelt abgeben. Diese repräsentativen „Figuren“ zeigen einzelne Sichtweisen auf, wobei diese Einblicke in die mikroökonomische Ebene gekoppelt mit vereinzelter Darstellung (Abb. 35) und Tabellen der globalen Dimension eine umfangreiche Darstellung ergeben. Insgesamt wird dadurch ein recht vielseitiges Bild der Globalisierung präsentiert, welches sich speziell im abschließenden Kapitel überwiegend mit Problembereichen der grenzüberschreitenden Vernetzung auseinandersetzt. Interessant ist an dieser Stelle anzumerken, dass nicht nur Schattenseiten der Globalisierung dargestellt werden, sondern darüber hinaus auch auf mögliche Gegenmaßnahmen (z.B. Mikrokredite in Entwicklungsländern, verantwortungsvolles Konsumverhalten) eingegangen wird. Ökologische Aspekte der Globalisierung wurden in diesem Schulbuch hauptsächlich in einem Unterpunkt, der sich mit grenzüberschreitenden Problemen auseinandersetzt, eingebaut.

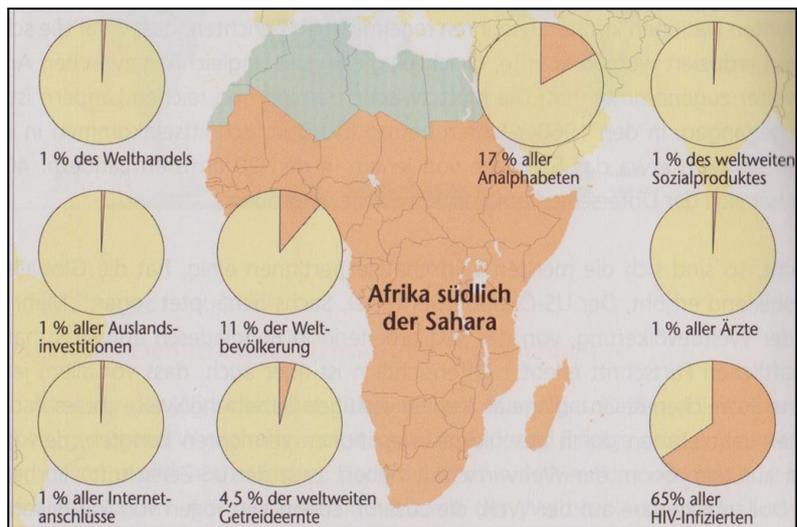


Abb. 35: *Ein Kontinent verliert den Anschluss*
 (Quelle: BÖHM; LAHODYNSKY, 2008, S. 92)

Die Bedeutung der Ökologie in globaler Hinsicht wurde folgendermaßen formuliert:

Nicht nur der gemeinsame Handel und das Internet verbinden heute die Welt, sondern auch ein globales ökologisches Problem, das etwa durch den Klimawandel, durch wachsende Müllberge oder das Leerfischen der Meere deutlich wird.

BÖHM, W.; LAHODYNSKY, O. (2008): Globalisierung. So funktioniert die weltweite Vernetzung.
 Linz: Veritas. S. 23.

Weitere Punkte der ökologischen Perspektive der Globalisierung behandeln Themen wie Recycling (z.B. Elektroschrottsorgung in Schwellenländern), Treibhausgase oder die Rolle der Weltgemeinschaft hinsichtlich nachhaltiger Nutzung der Ressourcen.

4.4 Kritische Betrachtung von Sprache und Layout

Der letzte Punkt der Schulbuchanalyse stellt eine vergleichende kritische Betrachtung der sprachlichen Ausführungen in den Schulbüchern dar. Diese betrifft sowohl das sprachliche Niveau als auch die Altersadäquatheit. Weiters gilt ein Hauptaugenmerk dem Layout, wobei die Schulbücher hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Bild und Text als auch hinsichtlich einer allgemein „ansprechenden“ Seitengestaltung analysiert werden. Wie beim Punkt zur Aktualität und fachlichen Korrektheit werden auch die sprachlichen Ausführungen nicht separat behandelt, da so eine transparentere Gegenüberstellung ermöglicht wird.

Sprachliche Ausführungen

Die Verständlichkeit von Schulbuchtexten spielt bei Lernprozessen eine große Rolle. Abgesehen vom Wissenserwerb werden durch altersadäquate und verständliche Texte vor allem selbstständiges Denken, Motivation einer neuen „Materie“ gegenüber, Lernfähigkeit sowie eine positive Einstellung hinsichtlich des Lernprozesses gefördert (vgl. LEITNER 2008, S. 708; BAMBERGER/VANECEK 1984, S. 19ff). LEITNER meint außerdem:

Eine zu komplexe und komplizierte Darstellung von Sachverhalten führt zur Überlastung der SchülerInnen und möglicherweise sogar zu einer negativen Einstellung gegenüber Schulbüchern und dem Wissenserwerb im Allgemeinen.

LEITNER, J. (2008): Die Verständlichkeit von Schulbuchtexten – Ergebnisse einer empirischen Analyse. In: Erziehung und Unterricht. Heft 9/10. ÖBZ: Wien. Internet-Quelle: <http://www.oebv.at/sixcms/media.php/504/leitner.pdf> (5.11.11). S. 708.

Der Bereich der sprachlichen Ausführungen im Schulbuch stellt einen komplexen didaktischen Bereich dar. Im Rahmen der Diplomarbeit möchte ich mich daher auf folgende Kriterien³⁷ festlegen:

- Welche Länge weisen durchschnittliche Satzkonstruktionen auf?
- Wirken die Textteile allgemein verständlich?
- Welches sprachliche „Niveau“ weisen zusätzliche Zeitungsartikel, Infotexte, etc. auf?
- Welchen Stellenwert haben Fremdwörter bzw. werden diese entsprechend erläutert?

Bezüglich der Länge durchschnittlicher Satzkonstruktionen sticht insbesondere der *Kompass 7/8* ins Auge, welcher von allen untersuchten Werken im Schnitt die meisten Wörter pro Satz aufweist. Längere, zum Teil verschachtelte Formulierungen waren auch im *RGW 8* sowie im *Durchblick 8* anzutreffen. In den meisten verbleibenden Schulbüchern finden sich kürzere Sätze, wobei speziell im *GW Kompetent 4* sowie im Buch *Globalisierung* relativ kurze, in der Regel von Hauptsatzkonstruktionen dominierte Texte zu finden sind. Obwohl in allen untersuchten Schulbüchern ein breiter Einsatz an Fließtexten vorherrscht, variiert diese Textform etwa im Buch *Vernetzungen I*, indem immer wieder Aufzählungen zwischen den Textpassagen eingefügt wurden, was zu einer allgemeinen „Auflockerung“ der Inhalte führen kann.

³⁷ Die Kriterien wurden u.a. auf Grundlage einer Studie von LEITNER 2008 (siehe Literaturverzeichnis) zur Verständlichkeit von Schulbuchtexten ausgewählt.

Die markantesten Unterschiede ergeben sich bei der Verständlichkeit der Texte. Während in manchen Werken offenbar darauf geachtet wurde, zusätzliches Zahlenmaterial in eigenen Infokästchen auszulagern (*Kompass 7/8*), integrieren andere diese in die jeweiligen Fließtexte (*GW Kompetent 4, Globalisierung, Planquadrat Erde*), was zu einer erhöhten Fülle an Informationen zulasten des Textflusses führen kann. Andere Schulbücher wiederum versuchen, mit möglichst wenig Zahlenmaterial zu arbeiten (*Durchblick 8, Vernetzungen I*). Insgesamt können aber alle Fließtexte der untersuchten Schulbücher in „gehobenem Niveau“ angesiedelt werden.

Deutliche Unterschiede finden sich auch bei den eingebauten Zeitungsartikel und Infokästchen. Schulbücher wie der *Kompass 7/8*, die *Vernetzungen I* oder der *Durchblick 8* arbeiten mit einer großen Fülle an, teils „aufwändig formulierten“, Zeitungsberichten und Zitaten aus Fachwerken. Im *Planquadrat Erde, GW Kompetent 4* und *Globalisierung* werden zusätzliche Textblöcke größtenteils ausgespart. Bei den Infokästchen werden speziell in den *Vernetzungen I* Begriffe, die in den Fließtexten auftauchen, „kurz und bündig“ erklärt. Diese, auf dem Seitenrand positionierten, Zusatzinformationen wurden farblich hervorgehoben und finden sich auch im *Durchblick 8*, im *Kompass 7/8* sowie im *Planquadrat Erde*, wobei in diesem Schulbuch deutlich ausführlichere bzw. komplexere Ausführungen zu finden sind.

Fremdwörter tauchen in allen untersuchten Werken in großer Anzahl auf. In Zusammenhang mit der Globalisierung setzen sich diese in erster Linie aus ökonomischen Begriffen zusammen. Der Großteil der untersuchten Schulbücher (*RGW 8, Durchblick 8, GW Kompetent 4, Vernetzungen I*) führt deshalb ein Glossar an, wobei Fremdwörter und Fachbegriffe direkt erklärt werden. Zwei Werke (*Kompass 7/8, Planquadrat Erde*) führen Definitionen von im Text verwendeten Begriffen direkt im jeweiligen Kapitel an und in einem Werk (*Globalisierung*) wurden diese in den (Haupt)Textteil integriert. Negativ zu erwähnen sind vor allem zu kurze, aber auch äußerst ausführliche Definitionen oder eine hohe Dichte an Fachbegriffen, deren Bedeutung zwar im Glossar einzusehen ist, den Lesefluss aber behindern kann.

Im Folgenden wird das Verhältnis zwischen Bild und Text untersucht. Eine kritische Betrachtung kommt auch dem allgemeinen Layout der Schulbücher zu, welche hinsichtlich einer „abwechslungsreichen, ansprechenden und übersichtlichen“ Gestaltung

verglichen werden. Problematisch gestaltet sich die Tatsache, dass eine vergleichende Betrachtung dieser Anforderungen subjektiven Kriterien unterliegt.

Kompass 7/8

In diesem Werk dominieren in erster Linie Textpassagen, während Tabellen, Graphiken oder Photographien verhältnismäßig selten eingebaut wurden. Obwohl deren Integration



Abb. 36: Layout: Beispielseite „Kompetent 7/8“
(Quelle: FASSMAN et al. 2009, S. 206)

(Abb. 36) betrifft. Neben der gewählten Schriftgröße, steht zudem der breite Einsatz an zusätzlichen Textelementen wie etwa Zeitungsartikeln (Abb. 37) einem „ansprechenden“ Layout im Wege.

keinen Garant für ein ansprechendes Layout darstellen muss, kann es hinsichtlich einer abwechslungsreichen Gestaltung eine große Rolle spielen. Dies betrifft insbesondere die ersten Seiten des Kapitels, bei welchen nahezu ausschließlich auf den Einsatz von Texten gesetzt wurde. Den breitesten Einsatz von Tabellen, Graphiken und Photographien findet man beim Unterpunkt des Klimawandels sowie bei einem Unterpunkt zum fairen Tourismus.

Auch eine allgemeine Einschätzung des Layouts fällt negativ aus, da es zum Teil kaum farbliche Akzente oder Hervorhebungen gibt, was auch einen Großteil der Tabellen

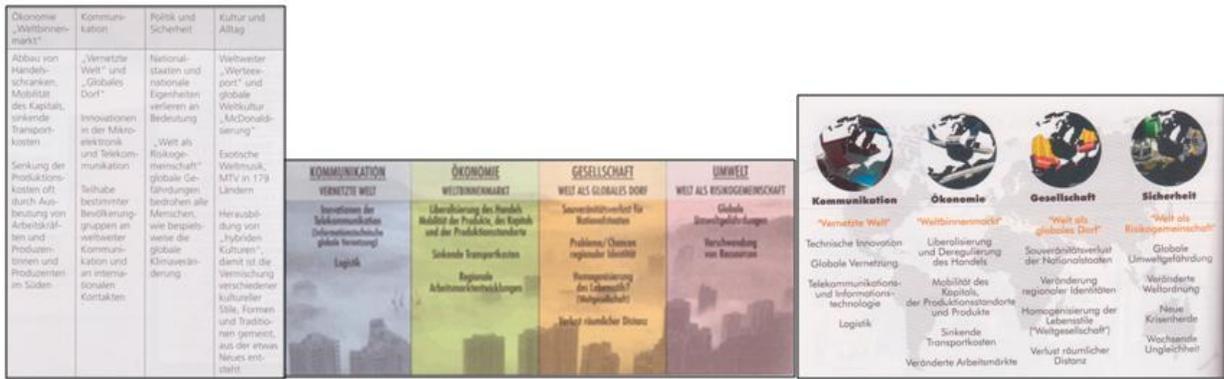


Abb. 37: Layout: Unterschiedliche Gestaltung der Ebenen der Globalisierung (Kompass 7/8 – Planquadrat Erde – GW Kompetenz 4)

(Quellen: FASSMAN et al. 2009, S. 198; KLAPPACHER 2002, S. 34; KLAPPACHER, LIEB 2008, S. 8)

Durchblick 8

Der *Durchblick 8* zeigt bereits auf den ersten Seiten des Kapitels einen abwechslungsreichen „Mix“ an Textteilen, Graphiken, Photographien sowie Tabellen. Wie im *Kompass 7/8* ist vor allem die gewählte, zum Teil „äußerst kleine“ Schriftgröße negativ zu beurteilen. Ebenfalls kritisiert werden kann der Einsatz langer, teils fast seitenfüllender Textblöcke, welche komplementär zum eigentlichen Haupttext eingefügt wurden (Abb. 38). Das Verhältnis zwischen Textteilen und komplementären grafischen Elementen kann aber allgemein als ausgewogen bezeichnet werden, obwohl in diesem Schulbuch nur wenige Photographien abgebildet wurden.



Abb. 38: Layout: Beispielseite „Durchblick 8“ (Quelle: HOFMANN-SCHNELLER et al. 2007, S. 13)

Hinsichtlich des Layouts sticht vor allem der Einsatz des farblichen Spektrums ins Auge. Dabei erhielten Presstexte, Infokästchen und Bereiche mit Arbeitsaufgaben jeweils eigene Farben zugewiesen, was hinsichtlich der Übersichtlichkeit bzw. einer raschen Zuordnung einzelner Passagen hilfreich ist. Obwohl in diesem Schulbuch ein „ausgewogenes“ Layout dominiert, wurden viele Seiten mit einer breiten Fülle an Informationen ausgefüllt, welche eine rasche Zuordnung zu den zentralen Inhalten eines Unterpunktes erschwert.

GW Kompetent 4

Der Veritas-Verlag stellt im Rahmen der untersuchten Schulbücher jenes Werk dar, welches das höchste Maß an Ausgeglichenheit zwischen Text und Abbildungen



Abb. 39: *Layout: Beispielseite „GW Kompetent 4“*
(Quelle: KLAPPACHER; LIEB 2008, S. 18)

aufweist. So finden sich beispielsweise im Kapitel der Globalisierung lediglich zwei Seiten, auf denen ausschließlich Textteile zu finden sind. Zum Vergleich: Im *Kompass 7/8* finden sich neun, im Buch *Vernetzungen I* lediglich eine entsprechende Seite bei nahezu identem Umfang der Kapitel. Als Vorteil kann zudem die gewählte Schriftgröße bezeichnet werden, wobei die vergleichsweise größten Buchstaben gewählt wurden.

Hinsichtlich des Layouts ist zu sagen, dass man in diesem Schulbuch ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Textteilen, graphischen Elementen, Arbeitsaufträgen und Infokästchen vorfindet (Abb. 39). Obwohl die Fülle an inhaltlichen Informationen im *GW Kompetent 4* weniger

umfangreich ist als in anderen Werken (z.B. *Durchblick 8*, *Kompass 7/8*), fördert eine „überschaubare Materie“ die positive Einstellung hinsichtlich des Lernprozesses (vgl. LEITNER 2008, S. 708; BAMBERGER/VANECEK 1984, S. 19ff). Auch in Bezug auf eine farbliche Gestaltung wurde im *GW Kompetent 4* auf ein abwechslungsreiches Layout geachtet, wobei aber, im Gegensatz zum *Durchblick 8*, ausschließlich Infokästchen dementsprechend hervorgehoben wurden.

Planquadrat Erde

Im *Planquadrat Erde* dominiert größtenteils ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Textteilen und graphischen Elementen. Hervorzuheben ist dabei auch die Form der Aufzählung, welche sich, im Gegensatz zum Fließtext, beispielsweise zugunsten der Übersichtlichkeit auswirken kann. Anders als im *GW Kompetent 4* entspricht die Schrift aber lediglich bei Tabellen und manchen Arbeitsaufgaben einer „optimalen“ Größe. Dazu kommt, dass innerhalb der Textblöcke oftmals keine 1,5zeilige Formatierung vorgenommen wurde, homogen aussehende „Textklötze“ (Abb. 40) sind die Folge.

Dritten Welt lebenden Menschen hat Zugang zu einer wirksamen Gesundheitsversorgung, wobei die Stadtbewohner den Vorteil haben, dass sich Ärzte und medizinische Einrichtungen in den Städten konzentrieren. Krankheiten sind außerdem Folgeerscheinungen von mangelnder Hygiene und fehlender Versorgung mit unbedenklichem Trinkwasser.

- Ein niedriger Bildungsstand, ein Mangel an Humankapital und schlechte Bildungschancen.
- Bildung und Ausbildung sind für die Entwicklung von Gesellschaften nicht minder wichtig – wenn nicht sogar wichtiger – als Kapital, weil sie das für die Inwertsetzung des Kapitals unverzichtbare Humankapital bilden.
- Die Statistiken zeigen, dass die höchsten Anteile von Analphabeten in den ärmsten Ländern zu finden sind. Für diesen Zusammenhang zwischen Armut und geringen Bildungsmöglichkeiten, die wiederum die individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungschancen vermindern, gibt es verschiedene Gründe:
 - Viele Regierungen behaupten, sich den Luxus einer breit gestreuten Grundausbildung nicht leisten zu können, obwohl sie häufig für Rüstung oder Sekundarschulen für Kinder der Mittel- und Oberklassen viel mehr Geld ausgeben.
 - Die Organisation des Schulwesens in den im Busch verstreuten Dörfern oder in städtischen Slums ist wesentlich schwieriger als in „geordneten Verhältnissen“.
 - Die Lehrer haben, wenn überhaupt, nur eine kurze und schlechte Ausbildung. Weil sie sehr wenig verdienen, müssen sie auch anderen Tätigkeiten nachgehen.
 - Geringe Bildungschancen sind in erster Linie eine Folgewirkung von Armut. Millionen von Kindern haben keine Zeit, zur Schule zu gehen, weil sie ihren Lebensunterhalt verdienen müssen.
- Hohe Arbeitslosigkeit und Unterbeschäftigung sind in der Dritten Welt weit größere Probleme, als die amtlichen Statistiken erahnen lassen, denn diese zählen nur, wer als arbeitslos registriert ist. Nur wenige Arbeitslose lassen sich aber registrieren, wenn sie von der unterentwickelten Arbeitsverwaltung weder einen Arbeitsplatz noch eine Arbeitslosenunterstützung erwarten können.

Arbeitslosigkeit muss als entwicklungspolitisches Schlüsselproblem gelten, weil sie die Nutzung eines in der Dritten Welt reichlich vorhandenen Potenzials verhindert sowie einer großen Zahl von arbeitsfähigen und -willigen Menschen die Chance raubt, aus eigener Kraft die persönliche Misere zu überwinden.

Arbeitslosigkeit ist nicht die Folge von massenhafter Arbeitslosigkeit, sondern die Folge eines hohen Bevölkerungswachstums und einer Wirtschafts- und Entwicklungspolitik, die durch den Einsatz arbeitsparender Technologien zwar das Wachstum und die Arbeitsproduktivität fördert, aber gleichzeitig arbeitsintensive Tätigkeiten in Landwirtschaft, Handwerk und Kleingewerbe verdrängt.

(nach: Nuscheler, F. Lern- und Arbeitsbuch Entwicklungspolitik)



Abb. 1: Unterricht im Freien

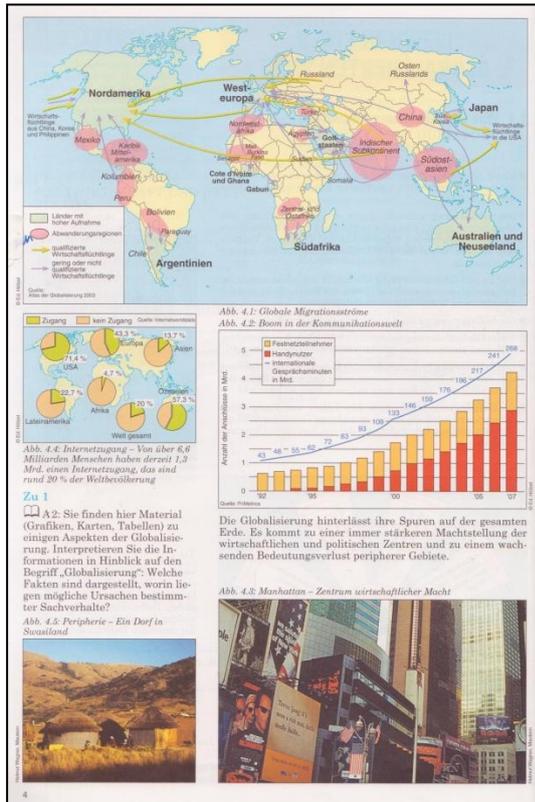
72

Ähnlich wie im *GW Kompetent 4* lockert auch im *Planquadrat Erde* der Einbau graphischer Elemente das Gesamtbild der Seiten stellenweise auf. Der Einbau farblicher Akzente erleichtert dabei die Trennung von Infokästchen, Arbeitsaufträgen und zusätzlichen Tabellen.

Abb. 40: Layout: Beispielseite „Planquadrat Erde“
(Quelle: KLAPPACHER et al., 2002, S. 72)

RGW 8

Dieses Schulbuch führt im Rahmen der untersuchten Werke die größte Dichte an



Photographien, Tabellen und weiteren graphischen Elementen an. Die Betrachtung des Bild-Text-Verhältnisses fällt dementsprechend unausgeglichen aus, da auf einzelne Seiten kaum Textteile vorhanden sind (Abb. 41), während bei anderen Büchern (z.B. *GW Kompetent 4, Vernetzungen 1*) Abbildungen komplementär zum textlichen Hauptteil eingebaut wurden. Die Wahl der Schriftgröße befindet sich etwa im durchschnittlichen Bereich der untersuchten Schulbücher, wobei diesbezüglich speziell Presstexte „knapp“ gehalten wurden.

Abb. 41: Layout: *Beispielseite „RGW 8“* (Quelle: MALCIK et al., 2008, S. 4)

Die allgemeine Betrachtung des Layouts fällt aber trotz des unausgeglichene Text-Bild-Verhältnisses positiv aus, da ein abwechslungsreicher Einsatz von Textteilen, Tabellen und graphischen Elementen dominiert. Obwohl vereinzelt ein „Übergewicht“ an Fließtexten vorherrscht, finden sich auch Aufzählungen und farbliche Akzente (z.B. bei Presstexten), welche das Gesamtbild des Schulbuches auflockern.

Vernetzungen I

In diesem Werk für die Handelsakademie überwiegt größtenteils ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Text und Bild. Trotz mehrerer Passagen, in denen in erster Linie Fließtexte dominieren, wurde durch Aufzählungen und eine optisch „ansprechende“

2 Aufbruch in Asien

Der asiatisch-pazifische Wirtschaftsraum gilt als Musterbeispiel für die erfolgreiche Industrialisierung von Entwicklungsländern. Der Weg der Industrialisierung scheint der einzige Weg zu sein, wie arme Länder den Reichtum Europas erreichen können. Bilder wie „Tiger“ und „Drachen“ wurden für diese erfolgreichen Staaten verwendet. Aus armen Entwicklungsländern wurden Industrieländer oder zumindest Schwellenländer.

2.1 Die Tigerstaaten in Ost- und Südostasien

Ein neues Weltwirtschaftszentrum entsteht

Ost- und Südostasien entwickelte sich seit den 1980er Jahren zum dritten Weltwirtschaftszentrum neben den USA und Europa. Einige Staaten entwickelten sich schneller, andere wiederum hinkten hinterher. Nach Japan waren es besonders Südkorea, Taiwan und Singapur, die einen wirtschaftlichen Aufschwung erlebten. Wegen der Schnelligkeit der Entwicklung nannte man diese Staaten die „Tiger“.

Die weltwirtschaftliche Bedeutung Ost- und Südasiens

Weltmarktintegration Ostasiens

Wichtige Exportprodukte

- Bergbaurische Rohstoffe
- Agrarische Rohstoffe
- Arbeitsintensive Industriewaren
- Technologieintensive Industriewaren
- Arbeitsintensive Dienstleistungen (Tourismus)

Land	Bruttonationaleinkommen pro Kopf in US-Dollar 2003
Brunei	9.206 (2001)
VR China (ohne Hongkong)	1.100
Indonesien	810
Japan	34.180
Kambodscha	300
Laos	340
Malaysia	3.880
Myanmar	746 (2001)
Nordkorea (Dem. VR Korea)	746 (2001)
Philippinen	1.080
Singapur	21.230
Südkorea (Rep. Korea)	12.030
Taiwan (Rep. China)	11.710
Thailand	2.190
Vietnam	480

Fischer Weltatlas 2004, 2006

Gliedern Sie die Staaten nach dem BSP in wohlhabende (reiche), mäßig wohlhabende und arme Staaten.

Arbeitsintensive Industrie: Zur Erzeugung bestimmter Produkte (Textilien und Bekleidung, Leder, Spielwaren, Montage von Elektronikbauteilen) ist ein hoher Einsatz von menschlicher Arbeitskraft notwendig. Einen großen Teil der Gesamtkosten machen daher die Lohnkosten aus.

Technologieintensive Industrie: Zur Erzeugung bestimmter Produkte ist ein hoher Einsatz von technologischem Wissen notwendig (Computer, Mikroelektronik, Informationstechnologie ...).

Bekannte Marken aus Ostasien (außer Japan)

Südkorea: Hyundai, Kia, Daewoo, Lucky Goldstar (LG), Samsung.

Taiwan: Acer.

Um welche Produkte handelt es sich?

Arbeitsaufgabe

Arbeiten Sie mit der oben stehenden Karte:

- In welchen Regionen hat sich vor allem die arbeitsintensive Industrie entwickelt?
- In welchen Regionen hat sich die technologieintensive Industrie entwickelt?
- In welchen Regionen ist der Tourismus bedeutend?

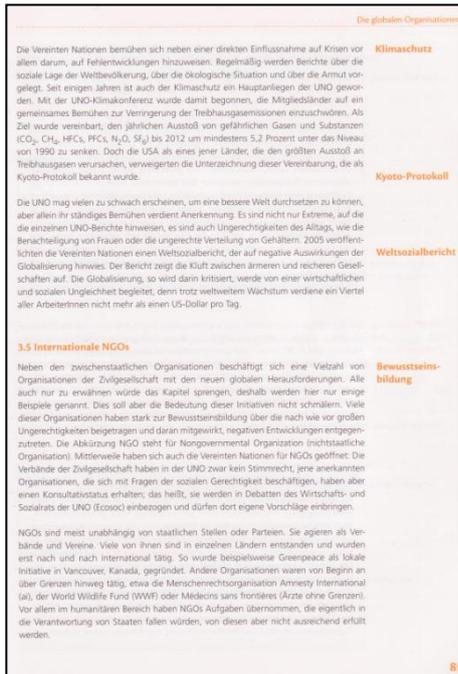
Trennung zwischen Haupt- und Nebenspalten (z.B. Presstexte, Infokästchen, Karikaturen) eine allgemein auflockernde „Gewichtung“ zwischen Text und graphischen Abbildungen erreicht. Zu kritisieren ist die kleine Schriftgröße in Presstexten, Arbeitsaufgaben und zusätzlichen Informationen in den Nebenspalten.

Das Layout wirkt trotz einiger, von Texten dominierten Seiten aber insgesamt abwechslungsreich und übersichtlich (Abb. 42). So tragen etwa farbliche Hervorhebungen von Infokästchen, Tabellen, Arbeitsaufgaben und Überschriften zu einem übersichtlichen Gesamtbild bei.

Abb. 42: Layout: Beispielseite „Vernetzungen I“ (Quelle: DERFLINGER et al., 2006, S. 152)

Globalisierung

Ähnlich wie das Schulbuch *GW Kompetent 4* weist auch *Globalisierung* ein weitgehend ausgeglichenes Verhältnis zwischen Textpassagen und graphischen Elementen auf. Trotzdem findet man hier mehrere Seiten, auf denen ausschließlich Fließtexte abgebildet sind. Eine direkte Gemeinsamkeit zu *GW Kompetent 4* stellt die gewählte Schriftgröße dar, welche größer als in den anderen Werken gewählt wurde. Außerdem finden sich immer wieder Aufzählungen, was für eine abwechslungsreiche Gestaltung spricht.



Anders als beispielsweise im Buch *Vernetzungen I* wurde hier auf eine Trennung zwischen Haupt- und Nebenspalten verzichtet, wodurch sich ein homogener Textkörper ergibt. Stattdessen wurden Schlagworte der jeweiligen Unterpunkte auf dem rechten Blattrand ausgerichtet (Abb. 43). Dies ermöglicht eine schnellere Orientierung bzw. inhaltliche Zuordnung der jeweiligen Themen. Farbliche Akzente wurden vor allem bei Infokästchen und Tabellen gesetzt. Trotz der vereinzelt Textlastigkeit mancher Unterpunkte ergibt sich bei diesem Schulbuch ein allgemein ansprechendes und vor allem übersichtliches Layout.

Abb. 43: *Layout: Beispielseite „Globalisierung“*
 (Quelle: BÖHM; LAHODYNSKY, 2008, S. 85)

5 Fazit

Das Ziel dieser Diplomarbeit war es, das Thema der Globalisierung im GW-Unterricht als auch auf GW-Bücher bezogen zu untersuchen. Dabei erschien mir wichtig, nicht nur Elemente aus der Theorie, sondern auch Meinungen, Haltungen und Eindrücke aus der Praxis einfließen zu lassen und so ein umfassendes „Abbild der didaktischen Realität“ dieses Themenbereiches erstellen zu können.

Entgegen meinen Erwartungen wurde der Globalisierung von Seiten der Interviewpartner eine allgemein tragende Rolle im GW-Unterricht zugewiesen. Dies bezog sich einerseits auf die Mehrperspektivität der weltweiten Vernetzung, welcher im GW-Unterricht ein großes Potential zugeschrieben wurde. Andererseits äußerten sich viele Befragte dahingehend, den Prozess der Globalisierung aufgrund seiner Komplexität und inhaltlichen Dichte über mehrere Schulstufen hinweg aufzuteilen, was dem aktuellen Lehrplan widersprechen würde. Interessant zu erwähnen ist zudem eine unerwartete Dominanz ökonomischer Aspekte, welche der Globalisierung im GW-Unterricht eingeräumt wurde. An „zweiter Stelle“ rangiert der Bereich der Ökologie, der für viele Interviewpartner einen geeigneten Anknüpfungspunkt an die Lebenswelt der Schüler bieten würde. Als weitere Punkte von zentraler Bedeutung wurden etwa die Relevanz der Aktualität sowie die „Omnipräsenz“ der Globalisierung betont.

Interessante Ergebnisse wurden zur Bedeutung des Schulbuches im GW-Unterricht formuliert. So nimmt dieses „Unterrichtsmedium“ gleich mehrere Funktionen ein und dient für manche Befragte als wichtiger Leitfaden bzw. als Orientierungshilfe durch den Unterricht, während andere auf zusätzliche Materialien im Unterricht setzen und dem Schulbuch eine untergeordnete Rolle zuweisen. Obwohl das Schulbuch im GW-Unterricht, bezogen auf die Globalisierung, von manchen Lehrkräften gelobt wurde, überwogen insgesamt die negativen Aspekte, wobei beispielsweise ein Mangel an Aktualität oder das generell zu hohe inhaltliche Niveau als Kritikpunkte aufgezählt wurden. Dementsprechend fielen die Verbesserungsvorschläge aus, die sich etwa auf einen breiteren Einsatz an praktischen Beispielen oder auf ein ausgewogeneres Layout zwischen Text und Bild bezogen.

Bei der abschließenden Schulbuchanalyse wurde sowohl didaktischen als auch thematischen Fragestellungen anhand erarbeiteter Kriterien nachgegangen. Von den

sieben untersuchten Schulbüchern wiesen dabei nahezu alle einen hohen Grad an inhaltlicher Komplexität auf, wobei „auflockernde Elemente“ wie etwa Graphiken oder Abbildungen in mehreren Fällen ausblieben bzw. „unpassend“ positioniert wurden. Hinsichtlich Anbindungen der Inhalte an die Lebenswelten der Schüler (vgl. WIESE 2001, S. 9f) gab es von Schulbuch zu Schulbuch besonders markante Unterschiede. Obwohl bei einigen Werken diese Anbindung bzw. ein Brückenschlag zur Lebenswelt der Schüler nachvollziehbar war und durchdacht umgesetzt wurde, gestaltete sich dieses Kriterium bei mehreren Schulbüchern „äußerst mangelhaft“.

Auch in Bezug auf die Vorgaben des Lehrplanes kann man die Ergebnisse der Schulbuchanalyse in zwei grobe Kategorien einteilen. Auf der einen Seite fand sich in mehreren Werken eine - meiner Ansicht nach - Balance zwischen kognitiven und affektiven Lernzielen, wobei auch der Vermittlung von Toleranz, Weltoffenheit und Solidarität ein besonderer Stellenwert zukommt. Auf der anderen Seite wurden viele Schulbücher hauptsächlich „faktenorientiert“ gestaltet, womit eine reine Vermittlung von „relevanten“ Inhalten der Globalisierung ebenso gemeint ist wie eine Vernachlässigung von Anforderungen, welche in Bezug auf die weltweite Vernetzung im Lehrplan betont werden. Dieses Defizit betrifft auch ein Aufgreifen der Schattenseiten der Globalisierung in mehreren Büchern.

In Bezug auf die Erfolgssicherung kann bei sämtlichen Werken von anspruchsvollen Aufgaben gesprochen werden. Obwohl einige wenige Punkte dieser „Selbsttests“ als „reine Abschreibaufgaben“ gesehen werden können, setzen viele Arbeits- und Übungsaufgaben ein hohes Maß an Wissen voraus. Negativ anzumerken ist, dass es sich in vielen Fällen um rein kognitive Aufgabenstellungen handelt, wobei etwa Multiple-Choice-Fragen oder Lückentests zu nennen sind. Bei einigen wenigen positiven Beispielen wurden diese Punkte durchdacht portioniert und setzen weniger auf Faktenwissen als auf eine notwendige persönliche Stellungnahme der Schüler, wobei der Faktor der persönlichen Assoziation mit z.B. Einzelschicksalen im Zentrum steht.

Bei den Kriterien der Aktualität sowie bei der inhaltlichen Korrektheit gibt es nur geringe Abweichungen der Ergebnisse der Schulbuchanalyse. Speziell dem Kriterium der Aktualität wurde offenbar von nahezu allen Werken große Beachtung geschenkt, was sich etwa bei Graphiken, Abbildungen und auch inhaltlichen Formulierungen widerspiegelt. Ein Kritikpunkt ergibt sich an dieser Stelle durch den breiten Einsatz an Zahlenmaterial in allen Schulbüchern. Einerseits kann sich so hinsichtlich der Aktualität

ein möglicher Schwachpunkt ergeben, da diese Daten in vielen Fällen häufigen Änderungen (z.B. BIP, Migrationsdaten) unterworfen sind. Andererseits kann ein allzu breiter Einsatz an Zahlenmaterial vom eigentlichen Ziel der Darstellung ablenken (vgl. WIESE 2001, S. 10). Bei der Untersuchung inhaltlicher Korrektheit war deutlich erkennbar, dass es sich bei den dargestellten Inhalten um subjektive Entscheidungen handelt. So spielt es eine große Rolle, welche Inhalte dargestellt oder weggelassen werden, wobei in vielen Schulbüchern die überwiegende Darstellung der ökonomischen Ebene der Globalisierung zu kritisieren ist. Obwohl in allen Werken auch soziale, kulturelle, politische und ökologische Aspekte der weltweiten Vernetzung angeführt werden, erfahren diese Betrachtungsweisen des Öfteren eine stark eingeschränkte Bedeutung. Von einem Mangel an inhaltlicher Korrektheit kann zudem dann die Rede sein, wenn graphische Abbildungen (z.B. Tabellen, Diagramme, etc.) isoliert dargestellt werden. Der „notwendige Rundumblick“ ist diesbezüglich in einigen Schulbüchern nicht gegeben. Ein weiterer Kritikpunkt betrifft in erster Linie einseitig dargestellte, unklare und nicht der Realität entsprechende Formulierungen, welche sich auf die Globalisierung als historisch klar abgrenzbares Phänomen beziehen.

Besonders deutliche Unterschiede ergaben sich bei einer Betrachtung des Aufbaues der Schulbücher, wobei der Stellenwert der Globalisierung im Vergleich zu anderen Kapiteln untersucht wurde. Während einige wenige Werke den Prozess der Globalisierung im Kontext des Welthandels anführten, wurde zum größten Teil ein eigenes Kapitel für diesen Themenkomplex ausgewiesen. Querverweise zwischen den Kapiteln fanden sich dabei nur vereinzelt, wobei der Globalisierung weitgehend eine isoliert abgegrenzte Position zugewiesen wurde. Dies muss meiner Meinung nach kritisiert werden, da die weltweite Vernetzung in nahezu allen weiteren Kapiteln, welche in den Schulbüchern angeführt wurden, eine Rolle spielt (vgl. WIESE 2001, S. 9f).

Bei einer näheren Betrachtung der inhaltlichen Ebene zeigen sich deutliche Parallelen zwischen allen Schulbüchern. Themen wie der globale Klimawandel, die weltweite Ökonomie, technologische Innovationen oder globale Organisationen finden sich in allen Werken, wodurch ein breites Spektrum an globalisierungsrelevanten Bereichen aufgegriffen wird. Die Ausführungen im Einzelnen unterscheiden sich hinsichtlich der Detailliertheit der Themen recht deutlich, wobei insgesamt der Wirtschaft ein großer Stellenwert eingeräumt wurde. Mangelhaft wurden meiner Ansicht nach Auswirkungen ökonomischer Handlungen dargestellt. Diesbezüglich wird beispielsweise nur in den

wenigsten Schulbüchern auf Folgen bei ökologischen Systemen oder bei Lebens- und Arbeitsweisen von Menschen ausführlich eingegangen.

Bei den sprachlichen Ausführungen weisen alle untersuchten Bücher ein hohes Niveau auf. Dies bezieht sich auf die Länge untersuchter Satzkonstruktionen, auf eine allgemeine Verständlichkeit von Textteilen sowie auf das sprachliche Niveau von zusätzlichen Texten (z.B. Zeitungsartikel). Positiv fiel auf, dass in einem Großteil der Schulbücher ein Glossar zu finden ist, das auch dazu dient, Fremdwörter bzw. Fachbegriffe zu erklären. Zu kritisieren ist in einzelnen Werken eine große Dichte an Zahlenmaterial, welches in Fließtexte integriert wurde und meiner Ansicht nach ebenso wie häufig verwendete Fremdwörter den Lesefluss deutlich stören kann. Beim Layout finden sich besonders deutliche Unterschiede zwischen den untersuchten Schulbüchern. Während manche Werke durch eine „erdrückende Textlastigkeit“ negativ hervorstechen, findet sich in anderen ein Trend zum anderen Extrem. Dieses zeigt sich daran, dass auf manchen Buchseiten die Abbildungen zu Lasten der Textteile einseitig dominieren. Ein „ausgewogenes Layout“ fand sich in den wenigsten Schulbüchern.

Insgesamt ergibt sich ein sehr differenziertes Bild der untersuchten Schulbücher, wobei keines der Werke als „optimal“ bezeichnet werden kann. Meiner Meinung nach kommt dem Schulbuch im GW-Unterricht oftmals eine allzu tragende Rolle zu. Sei dies nun als „Leitfaden“ bzw. „Orientierungshilfe“ für Lehrkräfte oder als unangefochtener Träger von Lerninhalten, welche den Lehrplan verkörpern. Wie u.a. aus den Interviews hervorging, böte eine breitere Streuung an Unterrichtsmaterialien die Möglichkeit, den GW-Unterricht abwechslungsreicher und realitätsnäher zu gestalten.

6 Quellenangabe

Fachliteratur

AHLREP, S. (2006): Global Governance: Fallbeispiel UNO. Studienarbeit. Grin: Norderstedt.

ALBERT, M. (2005): Politik der Weltgesellschaft und Politik der Globalisierung. Überlegungen zur Emergenz von Weltstaatlichkeit. In: HEINTZ, B.; MÜNCH, R.; TYRELL, H. (Hrsg.): Weltgesellschaft. Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen. Lucius & Lucius: Stuttgart. S. 223-239.

ALBROW, M. (1998): Abschied vom Nationalstaat. Suhrkamp: Frankfurt/Main.

ANSPRENGER, F. (2007): Geschichte Afrikas. 3. Auflage. Beck: München.

BAMBERGER, R. und VANECEK, E. (1984): Lesen, Verstehen, Lernen, Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache. 199 Seiten.

BECKER, M.; JOHN, S.; SCHIRM, S.A. (2007): Globalisierung und Global Governance. UTB: Paderborn.

BORNHOLT, K. (2005): Globalisierung und Kultur – Kanten des runden Globus. Studienarbeit. Grin: Norderstedt.

BROCK, D. (2008): Globalisierung. Wirtschaft – Politik – Kultur – Gesellschaft. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

BUSSE, M. (2007): Afrika in der Weltwirtschaft. HWWI. Quelle:
http://www.hwwi.org/fileadmin/hwwi/Veranstaltungen/Einzelveranstaltungen/2007/2.Nacht_des_Wissens_2007_Afrika_in_der_Weltwirtschaft.pdf (15.3.2011).

CRAWFORD, E.; SHINN, T.; SÖRLIN, S. (1993): The Context of International Scientific Practice. Kluwer Academic Publishers: Dordrecht.

DEGES, S. (2009): Globalisierung. Wissen was stimmt. Herder: Freiburg im Breisgau.

DITTMER, H. (2009): Globalisierung und die Grenzen des Nationalstaats. In: KESSLER, J.; STEINER, C. (Hrsg.): Facetten der Globalisierung. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

EHLICH, K.; HELLER, D. (Hrsg.) (2006): Die Wissenschaft und ihre Sprachen. International Academic Publishers: Bern.

ENGELHARD, K.; OTTO, K. (Hrsg.) (2005): Globalisierung. Eine Herausforderung für Entwicklungspolitik und entwicklungspolitische Bildung. Waxmann: Münster.

FÄßLER, P. (2007): Globalisierung. Böhlau: Wien.

FUCHS, E. (2003): Wissenschaftsinternationalismus in Kriegs- und Krisenzeiten. Zur Rolle der USA bei der Reorganisation der internationalen *scientific community*, 1914-1925. In: JESSEN, R.; VOGEL, J. (Hrsg.): Wissenschaft und Nation in der europäischen Geschichte. Campus Verlag, Frankfurt/Main. S. 263-284.

GUËHENNO, J.M. (1996): Das Ende der Demokratie. DTV: München.

HAAS, Hans-Dieter (2006): Internationale Wirtschaft: Rahmenbedingungen, Akteure, räumliche Prozesse. Oldenbourg: München-Wien.

HAFEZ, K. (2005): Mythos Globalisierung. Warum die Medien nicht grenzenlos sind. VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage: Wiesbaden.

HAFEZ, K.; SKINNER, A. (2007): The Myth of Media Globalization. Polity Press: Cambridge.

HAGENHOFF, S.; SEIDENFADEN, L.; ORTELBACH, B.; SCHUMANN, M. (2007): Neue Formen der Wissenschaftskommunikation. Eine Fallstudienuntersuchung. Göttinger Schriften zur Internetforschung. Band 4. Universitätsverlag: Göttingen.

HEMPEL, F. (2009): „Globalisierung“ & „Global Governance“. Verständnis und Grundlinien beider Phänomene in der Finanzmarktkrise und weltweiten Wirtschaftsrezession. Studienarbeit. Grin: Norderstedt.

JONES, A. (2010): Globalization: Key Thinkers. Polity Press: Cambridge.

KESSLER, J.; STEINER, C. (Hrsg.) (2009): Facetten der Globalisierung. Zwischen Ökonomie, Politik und Kultur. VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage: Wiesbaden.

KLAFKI, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Beltz: Weinheim – Basel .

KRIPPENDORF, P. (2006): Politik ist ein Unsicherheitsfaktor in der Globalisierung. Schwache Steuerungsfunktion oder starke Störfunktion? Essay. Grin: Norderstedt.

KRUGMAN, R.P.; OBSTFELD, M. (2009): Internationale Wirtschaft. Theorie und Politik der Außenwirtschaft. 8. Aktualisierte Auflage. Pearson Studium: München.

LEHMANN, H. (Hrsg.) (2005): Migration und Religion im Zeitalter der Globalisierung. Wallstein: Göttingen.

LEITNER, J. (2008): Die Verständlichkeit von Schulbuchtexten – Ergebnisse einer empirischen Analyse. In: Erziehung und Unterricht. Heft 9/10. ÖBZ: Wien. Internet-Quelle: <http://www.oebv.at/sixcms/media.php/504/leitner.pdf> (5.11.11).

LETHAUS, P. (2009): Die wirtschaftliche Globalisierung in der sozialen Diskussion. Studienarbeit. Grin: Norderstedt.

MAYRING, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Auflage. Weinheim.

MEHNERT, M. (2008): Die Philosophen Karl R. Popper und Hans Albert und ihre wichtigsten Aussagen. Studienarbeit. Norderstedt: Grin.

METZLER, G. (2003): Nationalismus und Internationalismus in der Physik des 20. Jahrhunderts. Das deutsche Beispiel. In: JESSEN, R.; VOGEL, J. (Hrsg.): Wissenschaft und Nation in der europäischen Geschichte. Campus Verlag, Frankfurt/Main. S. 285-309.

MOSS, C. (Hrsg.) (2009): Die Sprache der Wirtschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage: Wiesbaden.

MÜLLER, E. (2001): Globalisierung und Medien. Bericht eines ortsgebundenen Lesers. Internet-Quelle: Quelle: http://www.montage-av.de/pdf/101_2001/10_1_Eggo_Mueller_Globalisierung_und_Medien.pdf (17.3.2011).

- MÜLLER, K. (2002): Globalisierung. Campus Verlag: Frankfurt/Main.
- OSTERHAMMEL, J.; PETERSSON, N.P. (2003): Geschichte der Globalisierung. Dimensionen – Prozesse – Epochen. 4. Auflage. C.H. Beck: München.
- POLTEN, K. (2006): Globalisierung und kulturelle Identität. Studienarbeit. Grin: Norderstedt.
- POPPER, K. R. (1994): Alles Leben ist Problemlösen. München: Piper.
- RELL, C. (2003): Bedeutung des Lokalen im Zeitalter der Globalisierung. Globale Medien und deren Grenzen im Lokalen. Hauptseminararbeit. Grin: Norderstedt.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2009): Eckpunkte einer modernen Geographiedidaktik. Hintergrundbegriffe und Denkfiguren. Erhard Friedrich Verlag: Seelze-Velber.
- RINSCHÉDE, G. (2005): Geographiedidaktik. 2. Auflage. Ferdinand Schöningh Verlag: Paderborn.
- RINSCHÉDE, G. (2007): Geographiedidaktik. 3. Auflage. Ferdinand Schöningh Verlag: Paderborn.
- RÜSCHKAMP, S. (2006): Globalisierung in der Sprache. Internet-Quelle: http://www.tln.schulnetz.org/ge/global/sprache_d.htm (20.3.2011).
- SCHERF, M. (2000): Geographische Aspekte der Globalisierung. Studienarbeit. Grin: Norderstedt.
- SCHEUER, S. (2006): Die digitale Revolution im Wohnzimmer? Eine Untersuchung der Konvergenzen von Fernsehen und Computer in Deutschland unter Berücksichtigung neuer Vernetzungsmöglichkeiten. Hausarbeit. Grin: Norderstedt.
- SCHWERDT, K. (2003): Demokratie und Globalisierung. Zur Zukunft der territorial verfassten Demokratie in einer globalisierten Welt. Tectum: Marburg.
- SIEDSCHLAG, A.; OPITZ, A.; TROY, J.; KUPRIAN, A. (2007): Grundelemente der internationalen Politik. Böhlau: Wien – Köln – Weimar.

SIEVERS, A. (2005): Probleme der wirtschaftlichen Globalisierung. Umwelt und ökologische Nachhaltigkeit. Studienarbeit. Grin: Norderstedt.

STRAUBHAAR, T. (2006): Zerreißt uns die Globalisierung? Nationalstaat vs. Globalisierung. Standpunkt. Internet-Quelle: http://www.hwwi.org/uploads/tx_wilpubdb/Nationalstaat_vs._Globalisierung.pdf (15.3.2011).

WAGNER, H. (2009): Einführung in die Weltwirtschaftspolitik. 6. Auflage. Oldenbourg: München.

WALLERSTEIN, I. (1974): The Modern World-System, Bd. I: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century, Academic Press: New York/London.

WILLIAMS, N. (2005): Rien ne va plus? Zum Verhältnis von Globalisierung und Nationalstaat. Studienarbeit. Grin: Norderstedt.

WILLKE, H. (2006): Global Governance. Transcript: Bielefeld.

WITT, H. (2001): Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung [36 Absätze]. Forum qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [Online Journal], 2(1). Internet-Quelle: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs.htm> (10.5.2011).

WOLF, W. (2000): Fusionsfieber. Oder: Das große Fressen. Pappy Rossa Verlag: Köln.

Schulbücher

BÖHM, W.; LAHODYNSKY, O. (2008): Globalisierung. So funktioniert die weltweite Vernetzung. Linz: Veritas.

DERFLINGER, M.; MENSCHIK, G.; HOFMANN-SCHNELLER, M.; TUTSCHEK, W.; ATZMANSTORFER, P. (2006): Vernetzungen I. Wirtschaftsgeografie HAK I. Linz: Trauner.

DERFLINGER, M.; MENSCHIK, G.; HOFMANN-SCHNELLER, M.; TUTSCHEK, W.; ATZMANSTORFER, P. (2007): Vernetzungen I. Wirtschaftsgeografie HAK II. Linz: Trauner.

FASSMANN, H.; PICHLER, H.; REINER, C.; DOBLER, K.; MATZKA, C.; WURM, H. (2009): Kompass 7/8. Geographie und Wirtschaftskunde für die 11. und 12. Schulstufe. ÖBV: Wien.

HOFMANN-SCHNELLER, M.; DERFLINGER, M.; MENSCHIK, G.; RAK, P.; TUTSCHEK, W. (2007): Durchblick 8. Geographie und Wirtschaftskunde für die 12. Schulstufe. Neuer Lehrplan. Wien: Westermann.

KLAPPACHER, O.; FISCHER, I.; FISCHER, R. (2002): Planquadrat Erde. Geografie und Wirtschaftskunde. 4. Band. Lehr und Arbeitsbuch für die 12. Schulstufe. Linz: Veritas.

KLAPPACHER, O.; LIEB, G. (2008): GW Kompetent 4. Geografie und Wirtschaftskunde für die 12. Schulstufe. Linz: Veritas.

MALCIK, W.; BAUER, L.; HITZ, H.; KRAMER, G. (2008): RGW 8. Lehr- und Arbeitsbuch für die 8. Klasse an allgemein bildenden höheren Schulen. Wien: Ed. Hölzel.

WAGNER, H., SPREITZHOFER, G. (2008): Weltsichten kompakt. Wien: Ed. Hölzel.

Abbildungsverzeichnis

<u>Abb. 1:</u> <i>Entwicklung des Welthandels (ohne Triade) 1965 – 2003</i> (Quelle: BUSSE 2007, S. 4).....	S. 12
<u>Abb. 2:</u> <i>Fundamentale Spannung der Globalisierung</i> (Quelle: WILLKE 2006, S. 9).....	S. 18
<u>Abb. 3:</u> <i>Zugang zu den TELETUBBIES</i> (Quelle: MÜLLER 2001, S. 11).....	S. 22
<u>Abb. 4:</u> <i>Kooperationen der TU Berlin</i> (Quelle: http://www.pressestelle.tu-berlin.de/menue/publikationen/broschueren_flyer/imagebroschuere/tu_berlin_ein_portraet/netzwerke/internationales/ (19.3.2011))	S. 28
<u>Abb. 5:</u> <i>Verbreitung des Sendeformats „Wer wird Millionär“ (Stand 2009)</i> (Quelle: http://www.bpb.de/files/HC8AOX.pdf (20.3.2011)).....	S. 31
<u>Abb. 6:</u> <i>Stufen affektiver Lernziele</i> (Quelle: RINSCHÉDE 2007, S. 161).....	S. 33

<u>Abb. 7: Wirtschaftsbündnisse (Auswahl) in der globalisierten Welt (Stand 2007)</u> (Quelle: http://www.omnia-verlag.de/upload_files/welt_wirtschaftszonen.pdf (19.4.2011))	S. 35
<u>Abb. 8: Schlüsselproblem „Globalisierung“</u> (Quelle: RHODE-JÜCHTERN 2009, S. 23)	S. 57
<u>Abb. 9: Die Kluft zwischen Arm und Reich</u> (Quelle: FASSMANN et al. 2009, S. 202)	S. 68
<u>Abb. 10: Verschuldung</u> (Quelle: HOFMANN-SCHNELLER et al. 2007, S. 17)	S. 69
<u>Abb. 11: Globalisierter Handel</u> (Quelle: HOFMANN-SCHNELLER et al. 2007, S. 12)	S. 69
<u>Abb. 12: Stimmrechte im IWF</u> (Quelle: HOFMANN-SCHNELLER et al. 2007, S. 14)	S. 70
<u>Abb. 13: Karikatur zur Globalisierung</u> (Quelle: KLAPPACHER; LIEB 2008, S. 6)	S. 71
<u>Abb. 14: Die drei Säulen der Nachhaltigkeit</u> (Quelle: KLAPPACHER; LIEB 2008, S. 19)	S. 72
<u>Abb. 15: Gemeinsam ist man stark</u> (Quelle: KLAPPACHER et al., 2002, S. 65)	S. 73
<u>Abb. 16: Die Verteilung der Welt</u> (Quelle: KLAPPACHER et al., 2002, S. 71)	S. 73
<u>Abb. 17: Hunger weltweit</u> (Quelle: MALCIK et al., 2008, S. 18)	S. 74
<u>Abb. 18: Darstellung: CO₂-Emissionen</u> (Quelle: MALCIK et al., 2008, S. 5)	S. 74
<u>Abb. 19: Darstellung: Fairtrade</u> (Quelle: MALCIK et al., 2008, S. 23)	S. 74
<u>Abb. 20: Golfplätze in Tozeur</u> (Quelle: DERFLINGER et al., 2006, S. 173)	S. 75
<u>Abb. 21: Weltreise einer Jeans</u> (Quelle: DERFLINGER et al., 2006, S. 150)	S. 75
<u>Abb. 22: Wer verdient wie viel an einer Jeans?</u> (Quelle: BÖHM; LAHODYNSKY, 2008, S. 50)	S. 76
<u>Abb. 23: Die Abhängigkeit von Lebensmittelimporten</u> (Quelle: BÖHM; LAHODYNSKY, 2008, S. 93)	S. 77

Abb. 24: <i>Größe der Länder nach Wirtschaftswachstum seit 1975</i> (Quelle: BÖHM; LAHODYNSKY, 2008, S. 32)	S. 77
Abb. 25: <i>Arbeitsaufträge nach Kriterien</i> (Quelle: HOFMANN-SCHNELLER et al. 2007, S. 4)	S. 78
Abb. 26: <i>Symbole zu Arbeitsaufträgen</i> (Quelle: ftp://ftp.hoelzel.at/rgw6neu/rgw6neu_inhalt.pdf (3.11.11))	S. 80
Abb. 27: <i>Weiterführende Links</i> (Quelle: DERFLINGER et al., 2006, S. 3)	S. 81
Abb. 28: <i>Globalisierung für den Einzelnen</i> (Quelle: KLAPPACHER et al., 2002, S. 34)	S. 86
Abb. 29: <i>„Gürtel enger schnallen“</i> (Quelle: HOFMANN-SCHNELLER et al. 2007, S. 15)	S. 90
Abb. 30: <i>Gewinner oder Verlierer?</i> (Quelle: HOFMANN-SCHNELLER et al. 2007, S. 34)	S. 90
Abb. 31: <i>Verschwendung hier – Vergeudung dort</i> (Quelle: KLAPPACHER et al., 2002, S. 79)	S. 92
Abb. 32: <i>Dorf - Philippinen</i> (Quelle: MALCIK et al., 2008, S. 5)	S. 93
Abb. 33: <i>Konzernzentrale von General Motors - Detroit</i> (Quelle: MALCIK et al., 2008, S. 5)	S. 94
Abb. 34: <i>China: Lebens- und Arbeitsbedingungen</i> (Quelle: DERFLINGER et al., 2006, S. 157)	S. 95
Abb. 35: <i>Ein Kontinent verliert den Anschluss</i> (Quelle: BÖHM; LAHODYNSKY, 2008, S. 92)	S. 97
Abb. 36: <i>Layout: Beispielseite „Kompetent 7/8“</i> (Quelle: FASSMAN et al. 2009, S. 206)	S. 100
Abb. 37: <i>Layout: Unterschiedliche Gestaltung der Ebenen der Globalisierung</i> (Kompass 7/8 – Planquadrat Erde – GW Kompetent 4) (Quellen: FASSMAN et al. 2009, S. 198; KLAPPACHER 2002, S. 34; KLAPPACHER, LIEB 2008, S. 8)	S. 101
Abb. 38: <i>Layout: Beispielseite „Durchblick 8“</i> (Quelle: HOFMANN-SCHNELLER et al. 2007, S. 13)	S. 101
Abb. 39: <i>Layout: Beispielseite „GW Kompetent 4“</i> (Quelle: KLAPPACHER; LIEB 2008, S. 18)	S. 102
Abb. 40: <i>Layout: Beispielseite „Planquadrat Erde“</i> (Quelle: KLAPPACHER et al., 2002, S. 72)	S. 103

Abb. 41: Layout: <i>Beispielseite „RGW 8“</i> (Quelle: MALCIK et al., 2008, S. 4)	S. 104
Abb. 42: Layout: <i>Beispielseite „Vernetzungen I“</i> (Quelle: DERFLINGER et al., 2006, S. 152)	S. 105
Abb. 43: Layout: <i>Beispielseite „Globalisierung“</i> (Quelle: BÖHM; LAHODYNSKY, 2008, S. 85)	S. 106

Tabellenverzeichnis

<u>Tabelle 1</u> : <i>Internationale Organisationen</i> (Quelle: WAGNER 2009, S. 66)	S. 12
<u>Tabelle 2</u> : <i>Untersuchte AHS-Schulbücher (eigene Darstellung)</i>	S. 61
<u>Tabelle 3</u> : <i>Untersuchte BHS-Schulbücher (eigene Darstellung)</i>	S. 61
<u>Tabelle 4</u> : <i>Untersuchte AHS- und BHS-Schulbücher (eigene Darstellung)</i>	S. 62

Anhang

Lebenslauf

Vorname:	Michael
Familienname:	Fessl
Geburtsdatum/Ort:	18. Januar 1983 in Steyr, OÖ
Schulbildung:	1990 – 1994 VS Bad Hall 1994 – 1998 HS Bad Hall 1998 – 2005 Handelsakademie Steyr (Zweig: Marketing, Medien, Journalismus)
Sprachliche Kenntnisse:	Deutsch (Muttersprache) Englisch (fortgeschrittene Kenntnisse) Spanisch (Maturaniveau) Latein (Maturaniveau)
Berufliche Tätigkeiten	<ul style="list-style-type: none">- Unterschiedliche Bürotätigkeiten,- handwerkliche Ausübungen verschiedener Art,- Telefon- und Umfragetätigkeiten,- Arbeiten im Bereich Marktforschung und Marketing,- Nachhilfeunterricht (Deutsch, Englisch, Buchhaltung),- journalistische Tätigkeiten,- Arbeiten im Sozialbereich (Altenheime, seit 2008 Betreuer in Behindertenbetreuungseinrichtung GIN),- Promotion und Verkauf in OÖ und Wien,- Fahrradkurier in Wien.