

FACHDIDAKTIK

KRITISCHE TOPOGRAPHIE – GIBT'S DIE?

Christian VIELHABER, Wien*

mit 3 Abb. und 1 Tab. im Text

INHALT

Summary	89
Zusammenfassung	90
1 Zur Einführung eine kleine Geschichte eines großen Missverständnisses	90
2 Überlegungen zur Bestandssicherung in Sachen Topographie.....	92
3 Lasst uns das Ganze einmal kritisch betrachten.....	94
4 Topographie als Perspektive politischer Bildung	101
5 Kritische Topographie – ein Fallbeispiel: Die Stadt ist männlich.....	104
6 Literaturverzeichnis	106

Summary

Critical topography – Does it really exist?

As far as education is concerned, a series of dynamic transformation processes can be observed – only topography as a segment of school geography has remained unchanged in its basic standards for decades. In this respect it seems to be rather strange that the educational objective regarding spatial orientation is not really related with topography, but primarily based on toponyms. The article shows that if geography teaching is directed solely on the reproduction of place names, it is not possible to produce ambitious teaching units dealing with more complex problems linked to topographical issues. Considering political education as an important aspect, pupils have to be told that the production of geographical codes is based on powerful impacts that have to be critically reflected. A project that has been carried out in Klagenfurt am Wörthersee shows that names given to public space features reflect structures of dominance, while most people are not aware of that fact.

* ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian VIELHABER, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien, Universitätsstraße 7, A-1010 Wien; E-Mail: christian.vielhaber@univie.ac.at, <http://www.univie.ac.at/geographie>

Zusammenfassung

Auch in Bildungsfragen sind dynamische Veränderungsprozesse erkennbar, nur das Segment Topographie bleibt in seinen grundsätzlichen Ansprüchen im Rahmen des Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterrichts seit Jahrzehnten unverändert. Dabei orientiert sich das Lernziel räumlicher Orientierungskompetenz in der aktuellen Unterrichtspraxis gar nicht so sehr an der Topographie als vielmehr an Toponymen. Der vorliegende Beitrag zeigt, dass bei einer einseitigen Reduktion von geographischen Lernprozessen auf die Reproduktion von geographischen Namen die vielfältigen Möglichkeiten guten Unterricht im Problemzusammenhang mit Topographie zu machen, nicht ausreichend wahrgenommen werden. Im Sinne politischer Bildung ist davon auszugehen, dass die Vergabe von geographischen Namen eine Entscheidung ist, die machtvollen Einflüssen unterliegt und daher im schulischen Unterricht kritisch hinterfragt werden sollte. Am Beispiel eines Projektes, das in Klagenfurt am Wörthersee durchgeführt wurde, wird aufgezeigt, wie deutlich Namen bestehende Herrschaftsstrukturen widerspiegeln und wie sehr sie trotzdem zu akzeptierten Begleitern unseres Alltags geworden sind.

1 Zur Einführung eine kleine Geschichte eines großen Missverständnisses

„Panta rhei – alles fließt“ oder wie so schön über Wikipedia ablesbar ist, wenn dieser Aphorismus aufgerufen wird: Alles ist im Werden und Wandeln, entwickelt sich, verändert sich – und manchmal verbessert es sich auch. Warum sich alles weiterentwickelt, beruht auf einer einfachen Logik. Menschen sind in der Lage Dinge neu zu denken, aufbauend auf bestehendem Wissen. Das gilt besonders auch für Bereiche wissenschaftlichen Arbeitens. Wichtig ist nur – und dafür sorgen demokratische Strukturen und Rechtsstaatlichkeit –, dass dem Menschen in seinem wissenschaftlichen Streben die Möglichkeit gesichert wird, sich von seinem persönlichen Erkenntnisinteresse leiten zu lassen, ohne Rücksichtnahme auf äußere Zwänge. Das verschafft die Freiheit, sich einer Fragestellung von verschiedenen Seiten paradigmatischer Orientierungen annähern zu können.

Eine so verstandene Freiheit bedeutet also, Wahlmöglichkeiten zu haben und diese auch ohne Furcht vor Sanktionen nutzen zu können. Das hat insbesondere im Bereich wissenschaftlichen Arbeitens weitreichende Folgen, denn dadurch entstehen Diskurse – in jeder Disziplin die Triebfeder innovativer Entwicklungen –, die letztlich auch Erkenntnis fördernde Funktion haben.

Bevor allerdings ein wissenschaftlicher Diskurs in Gang gesetzt werden kann, bedarf es der Klärung von Begriffen, mit denen argumentiert wird, denn schließlich will man ja wissen, wovon man spricht, wenn man miteinander redet. Am Ende des Kommunikationsprozesses steht dann eine neue wissenschaftliche Erkenntnis, eine neue Denkweise, vielleicht sogar ein ganz neues Paradigma. Ist etwas Neues im wissenschaftlichen Milieu einmal etabliert, stellt sich sehr bald auch die Frage, was

davon die Qualität hat, als allgemeines Bildungsgut im Rahmen schulischer Curricula Anerkennung zu finden. Konkret heißt das: Kann aus dem „Neuen“ ein unverzichtbares Bildungsziel abgeleitet werden, kann es problemlos in die entsprechenden Fachcurricula einfließen, sei es als Bildungsinhalt, sei es als didaktisches Konzept?

Natürlich braucht es seine Zeit, bis eine neue Idee aus den lichten Höhen wissenschaftlicher Erkenntnisfindung den harten Schulboden erreicht hat. Aber das wäre für potenzielle Reformatoren kein Grund zur Resignation. Gerade in der Geographie hat es in der jüngeren Vergangenheit doch einige Belege dafür gegeben, dass Durchlässigkeit zwischen dem System „Wissenschaft“ und dem System „Schule“ möglich ist: Da findet sich im Alltagsverständnis von Lehrenden die POPPERsche Problemorientierung als unterrichtsleitende Perspektive ebenso wie die Akzeptanz einer stärkeren Individualisierung von Lernprozessen im Sinne konstruktivistischer Konzepte, um nur zwei Ansätze von vielen zu nennen, die heute zum weitgehend akzeptierten State of the Art zählen und ihren Ursprung in wissenschaftlich entwickelten Konzepten haben.

Das klingt doch bis jetzt – projiziert auf die Ebene des schulgeographischen Unterrichts – gar nicht so schlecht. Das Bild, das im Rahmen der einführenden Bemerkungen skizzenhaft entworfen wurde, weist auf ein Schulfach, das sich didaktisch, inhaltlich und methodisch stets weiterentwickelt, angeleitet durch eine sensible Wissenschaftsorientierung, die auch dem einzelnen Lehrer nicht verschlossen bleibt. Inmitten der zahlreichen Vorstöße der letzten Jahre und Jahrzehnte, die darauf abzielten, den Geographieunterricht als Gesamtes oder zumindest in Teilen neu zu denken, gibt es allerdings einen Bereich, der bisher jeder grundsätzlichen Erneuerungsbestrebung erfolgreich widerstanden hat und die angesprochene Durchlässigkeit zwischen dem System „Wissenschaft“ und dem System „Schule“ eindrucksvoll konterkariert.

Das „Gallische Dorf“ der Schulgeographie hat einen Namen: Topographie. Das „Was liegt wo?“ ist jenes Segment des Unterrichts, das keine Halbwertszeit zu kennen scheint (GRYL 2009, S. 27) und seit vielen Jahrzehnten von fast allen am Lernprozess Beteiligten als substanzieller Teil des Faches Geographie (ein)geschätzt wird.

Lassen wir einmal den schon oft formulierten Vorwurf beiseite, dass die Forderung, geographische Namen für einen unendlichen Katalog von Objekten auf der Erdoberfläche zu nennen und zu verorten im Sinne einer nachhaltigen Bildung unsinnig ist, weil dadurch keine spezifische Handlungsfähigkeit des Einzelnen und damit auch keine plausible Qualifikation erreicht werden kann (vgl. JANK 2004, S. 21f.; SITTE 2011, S. 254), und wenden wir uns der Frage zu, worum es bei „Topographie“ auf wissenschaftlicher Ebene eigentlich geht. Schließlich hat der Begriff auf dem Weg in die Niederungen des Geographieunterrichts eine nicht unerhebliche Reduktion seines Inhalts erfahren. Die eigentliche Bedeutung des Begriffs Topographie ging jedenfalls schlicht verloren: Richtig interpretiert geht es nämlich nicht um die Wiedergabe von Namen und um das Wissen, wo sich die von ihnen bezeichneten Objekte auf der Erdoberfläche oder auf einer Karte befinden, sondern um eine wissenschaftliche Beschreibung und vermessungstechnisch exakte Messung der Gestalt und Struktur der Erdoberfläche oder eines bestimmten ausgewählten Gebietes oder Objekts.

Fassen wir zusammen: Den Gehalt von Topographie im Rahmen schulpraktischer Ansprüche auf eine Lehre der Verortung von Objekten zu reduzieren, ohne Eingehen

auf Bedeutung und Ursache ihrer Bezeichnung und Lage (Hitz 2001, S. 490) und ohne jede Anbindung an das eigentliche wissenschaftliche Verständnis, ist an und für sich schon eine merkwürdige Sache. Das unverbrüchliche Festhalten ganzer Lehrergenerationen allerdings an einem Lehrsegment der Schulgeographie, das sich durch eine geradezu beispielhafte intellektuelle Dürftigkeit auszeichnet, und zwar vor allem dann, wenn es inhaltsleer und kontextlos sich selbst genügt, das ist schon außergewöhnlich und verlangt nach Erklärungen.

Der im schulgeographischen Unterricht seit Jahrzehnten mehrheitlich geleistete Verzicht auf das, was die eigentliche topographische Kompetenz ausmacht (nämlich eine möglichst naturgetreue Wiedergabe von Erscheinungen der Erdoberfläche und ihre symbolhafte graphische Darstellung auf Karten), der weitere noch folgenschwerere Verzicht im Sinne einer zukunftsfähigen Schulgeographie darüber nachzudenken, wie über Anleihen bei aktuellen Theoriediskursen der Auseinandersetzung mit geographischem Namengut Sinn verliehen werden könnte, das wird von zu vielen Schulpraktikern so einfach wie unelegant pariert: Es gehe primär um die von der Öffentlichkeit eingeforderte Notwendigkeit, Schüler bei der Ausbildung der sogenannten Orientierungskompetenz zu unterstützen, und dazu bedürfe es eben eines gehörigen Maßes an Wissen, welcher Ort, welche Landschaft, welcher See, welches Gebirge wo liegt.

Dabei werden die Lehrer des Faches Geographie, wie Interviews gezeigt haben, auch von ihren Kollegen gehörig unter Druck gesetzt: Es macht ja wirklich keinen guten Eindruck, wenn der Geschichtskollege so im Vorbeigehen bemerkt: „Wie soll ich bloß wichtige Teile der deutschen Geschichte unterrichten, wenn deine Schüler nicht einmal wissen, wo Preußen liegt?“ oder die Biologiekollegin vehement das Wissen in Bezug auf die Verbreitung der Dattelpalme einfordert.

Soweit, so schlecht, denn wirklich gesicherte Befunde, dass die Kenntnisse von topographischen Codes einen sinnvollen Beitrag zur Orientierung in einer zunehmend unübersichtlichen Welt leisten können, sind bis jetzt nicht erbracht worden. Das ist eigentlich nicht erstaunlich, weil über Toponyme, die um ihrer selbst Willen gelernt werden müssen, jungen Menschen kein ausreichender Sinn des damit verbundenen Lernprozesses vermittelt werden kann. Der besondere Sinn dieser bis heute im Geographieunterricht angewandten „topographischen Vermittlungsdoktrin“ ist also exklusiv auf Seiten der Lehrer zu suchen – und ich denke, genau dort ist er auch zu finden.

2 Überlegungen zur Bestandssicherung in Sachen Topographie

Die eigene Erfahrung, aber auch viele Hinweise von Studierenden geben zur Vermutung Anlass, dass der Abfrage von Namen und der Überprüfung von Lagekenntnissen nach wie vor eine starke Disziplinierungsfunktion in Bezug auf Schüler immanent ist und diese Option dadurch einen, wenn auch fragwürdigen pädagogischen Sinn erhält. Aber auch die Einfachheit der Vermittlung und eine Unterrichtsvorbereitung, die praktisch keinen Aufwand erfordert, macht „Topographie“ im bewährten schulgeographischen Verständnis bis heute zu einem attraktiven „Leergut“, oh Verzeihung, ich

meinte natürlich „Lehrgut“. Damit wären zwei Erklärungen angesprochen, die häufig ins Treffen geführt werden, wenn im Zusammenhang mit der Lebenserwartung der „reinen topographischen Lehre“ die Frage auftaucht: Warum? Und: Warum noch immer?

Ich denke, dass vor dem Hintergrund der universitären Ausbildungssituation der letzten 20 Jahre, die Lehrende für Geographie an Schulen durchlaufen haben, diese doch sehr plakativen und vordergründigen Erklärungen allein nicht ausreichen, um eine überzeugende Begründung für die nach wie vor wichtige Position der „schulgeographischen Topographie“ ergeben. Daher soll nun auf eine weitere mögliche Erklärung hingewiesen werden.

Diese wurde im Rahmen eines am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien zu Beginn des Jahres 2011 abgehaltenen Symposiums über neuere Entwicklungen auf dem Balkan besonders deutlich. Eine der Referentinnen ließ im Zuge ihrer Ausführungen keinen Zweifel daran, dass Problemstellungen, die sich in schülerfernen Lebenswelten abspielen, nur dann auf Interesse stoßen und in der Folge einem nachhaltigen Lernprozess zugänglich sind, wenn es gelingt, Schüler aus ihrer Rolle als passive Empfänger von Lehrstoff und Einzelfakten herauszulösen und sie persönlich konstruktiv mit ihren Erfahrungen, Emotionen und Sensibilitäten in die inhaltliche Auseinandersetzung einzubeziehen. Die Referentin argumentierte überzeugend, dass dieser Gewichtung des Subjektiven auch im Zusammenhang mit der Nennung von topographischen Codes und ihrer Aufarbeitung im Unterricht eine wichtige Bedeutung zukommt: Beispielsweise verbergen sich hinter den Namen Mostar, Srebrenica, Sarajevo und Amselfeld [Kosovo polje] weit mehr als bloße Bezeichnungen, die der Orientierung dienen. Eine entsprechende Entschlüsselung wäre aber genau jener Zugang, um jungen Menschen neue Perspektiven zu eröffnen und ihnen die Möglichkeit zu geben zu verstehen, dass bestimmte Begriffe und Namen in der Wahrnehmung mancher Menschen mit besonderen biographischen Bezügen affektiv hoch aufgeladen sein können und sich hinter ihnen vieles verbirgt (vgl. JORDAN 2009).

Die Reaktion der Zuhörer, alle im Lehrberuf stehend, war sehr interessant. Sie vertraten nämlich überwiegend die Meinung, dass es ohne Zweifel wünschenswert wäre, eine solche Strategie der Aufklärung im Unterricht einzusetzen, doch fühlten sie sich nicht kompetent genug, um mit den zu erwartenden oder zumindest möglichen Emotionen und Befindlichkeiten der Jugendlichen in einer Art und Weise umzugehen, dass der Unterricht friktionsfrei im Sinne eines lernzielorientierten Wissenserwerbes entwickelt werden könnte. Die Botschaft war klar: Wenn von Lehrern im Rahmen ihres Unterrichts etwas als sozial riskant eingeschätzt wird, ist Ablehnung die unmittelbare Reaktion. Ein Lehrer brachte es sogar auf den Punkt: „Wenn ich wertfreie Informationen weitergebe, darunter auch mir wichtige geographische Namen, verhindere ich, dass der Lernprozess eine Eigendynamik entwickelt, die nicht mehr ohne massive pädagogische Eingriffe meinerseits kontrollierbar ist. Außerdem ist es mir auf diese Weise möglich, den Unterricht ideologisch neutral zu gestalten“.

Das also wäre neben dem Argument der Einfachheit und der Disziplinierungsoption eine dritte Komponente, die erklärt, warum allzu oft auf die Möglichkeit, dem geographischen Namengut im Unterricht unter dem Blickwinkel aufklärungsorientierter, kritischer und subjektbezogener fachdidaktischer Überlegungen einen neuen Stellenwert zu geben, verzichtet wird: Es ist die Angst vor Kontrollverlust. Doch die Weigerung

Schüler beispielsweise über die hinter Namen stehenden Mythen aufzuklären oder sich in ein nicht gesichertes Lehrterrain zu begeben, mit dem Argument Neutralität in Bezug auf politische Fragen sichern zu wollen, führt zum Gegenteil. Sie führt den Unterricht in bildungspolitische Untiefen, weil Objektivität ja in Wirklichkeit nur vorgetäuscht wird. Auf der Strecke bleibt eine politische Bildung, auf die Schüler eigentlich ein Anrecht haben, weil erst durch eine diesbezügliche Qualifizierung die Voraussetzung für eine sinn- und verantwortungsvolle Teilhabe an einem gesellschaftlichen Gestaltungsprozess gegeben ist.

Fassen wir zusammen: Vertrittst du als Erdkundelehrer die Meinung, dass Topographie als Kerninhalt schulgeographischen Wissens anzusehen ist, bist du auch heute noch immer – so die gängige Ansicht vieler Lehrer – auf der sicheren Seite (vgl. GRYL 2009, KANWISCHER et al. 2004). Damit wird sowohl den Erwartungen einer breiten Öffentlichkeit wie auch jenen von Schülern, den Vorstellungen des erdkundlichen Mainstreams und nicht zuletzt dem eigenen Sicherheitsdenken entsprochen. Topographisches Arbeiten findet sein nach wie vor weit verbreitetes Ziel im bloßen Dechiffrieren von Karteninhalten durch eine entsprechende Verbalisierungsfähigkeit seitens der Schüler. Topographie galt schon seit jeher als Fels in der schulgeographischen Brandung, allem Paradigmenwechsel zum Trotz. Topographie im überwiegenden Verständnis der Schulgeographen ist eindeutig, unverrückbar, unersetzbar, unproblematisch, unpolitisch und widerspruchsfrei. Topographie ist einfach die zu Lagebezeichnungen geronnene Wirklichkeit, die es von der ersten bis zur letzten Klasse in immer stärkerer Dichte und Vernetztheit zu erfassen gilt.

3 Lasst uns das Ganze einmal kritisch betrachten ...

Es ist hoch an der Zeit dieser Königsklasse schulgeographischer Mythenbildung kritisch gegenüber zu treten – und zwar im Sinne gesellschaftskritischer Ambitionen. Das bedeutet, wir verlassen die konventionellen Pfade „topographischer“ Vermittlung und Reproduktion und kümmern uns in einem ersten Schritt um die Analyse eines gesellschaftlichen Produkts, das ohne topographische Vorarbeiten nicht gedacht und auch nicht hergestellt werden kann. Wir machen die Karte als vorgebliches Abbild der Wirklichkeit in den unterschiedlichen Formen, wie sie uns entgegen tritt, zum Erkenntnisobjekt.

Die primäre Zielsetzung gesellschaftskritischer Erkenntnisfindung hat auch im Bereich der Bildung einen klingenden Namen: Aufklärung! In meiner Vorstellung tauchen Bilder eines Unterrichts auf, in welchem mit nur wenigen Kunstgriffen seitens der Lehrenden kartographische Ausdrucksformen unterschiedlicher Maßstäbe ihrer vermeintlichen Unschuld beraubt und als das erkennbar gemacht werden, was sie sind: Produkte, die bestimmten Interessen dienen, die nicht unbedingt gleich erkennbar sind.

Wie das funktionieren soll? Nun, wir gehen in einem ersten Schritt von der zentralen Frage aus, wer denn die Macht hat, Karten mit bestimmten Inhalten zu füllen und dafür andere Inhalte wegzulassen oder wer daran interessiert sein könnte, Karten in bestimmten Projektionen und Ansichten darzustellen.

Doch halt, das ist nicht unsere ursprüngliche Frage. Die gilt nach wie vor dem kritischen Aufklärungspotenzial, das der Topographie – selbst in ihrer simpelsten Interpretation als Lehre der Verortung von Objekten und ihrer Benennung (KÖCK & STONEK 2005, S. 193) – inne wohnt. Dabei geht es nicht nur exklusiv um die Namengebung in Bezug auf Objekte der erdräumlichen Realstruktur an sich, sondern auch um den Blick auf die Verteilung von Namen beispielsweise vor dem Hintergrund bestehender Zentrum-Peripherie-Strukturen. Dahinter steht die Überlegung, dass Toponyme, die Zentren oder Objekte in Zentren kennzeichnen, möglicherweise bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse widerspiegeln.

Natürlich erweist sich die Karte als sehr hilfreiche Ausdrucksform, wenn es um die Suche nach raumbezogenen Ordnungs- und Verteilungsmustern geht. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Medium Karte und dem Problem, dass dieses stets soziale Ordnungen reproduziert, die bestimmten Interessen folgen, wurde dankenswerter Weise in den letzten Jahren ohnehin von mehreren Autoren bereits eindrucksvoll geführt (GLASZE 2009, GRYL 2009).

Gerade im direkten Zusammenhang mit der sozio-politischen Problemlastigkeit von Toponymen kommt eine kritische Betrachtung nicht ganz ohne Bezug auf Karten aus; und zwar immer dann nicht, wenn neben einer Untersuchung der Kriterien, die bei der Beschriftung eines Objektes maßgebend waren, auch den Fragen nachgegangen wird, nach welchen Überlegungen die Auswahl von Karteninhalten getroffen wird.

Die richtigen Fragen vorausgesetzt, werden Karten dann plötzlich mehrdeutig, fragwürdig, problematisch, hoch politisch und voll von Widersprüchen (VIELHABER 2002). Die daraus erwachsende Erkenntnis, dass Karten primär fremdbestimmte Botschaften sind, eröffnet aber auch die Sicht auf selbstbestimmte Alternativen. Die Konstruktion eigener Karten und damit die Übertragung von Namengut in Karten, die persönliche Wirklichkeitsbezüge abbilden, wäre beispielsweise eine solche Alternative, die auch etwas mit gelebter Kritik zu tun hat und im Geographieunterricht problemlos umgesetzt werden kann. Dem formellen Karteninhalt, der vorgibt, objektiv zu sein, um für alle Nutzer des Mediums die gleiche Information bereitzustellen, werden damit Karten gegenübergestellt, die Ausdruck persönlicher Befindlichkeiten sind. Dadurch wird die unpersönliche Namengebung einer höheren Macht relativiert und der vordergründige Anspruch einer für alle gleich gültigen objektiven Information zurückgewiesen. Die Maßstabebene einer so gedachten Gegendarstellung sollte sich an der gelebten Wirklichkeit von Jugendlichen orientieren – und dafür bietet sich auch der alltägliche schulische Aktionsraum an (vgl. Abb. 1 bis 3).

Der Plan eines Wiener Gymnasiums, auf zwei Ebenen dargestellt, lässt doch bereits Einiges erkennen, was nach kritischer Reflexion verlangt – und das, obwohl nur wenige Informationen ausgewiesen werden. Die „objektive“ Wirklichkeit des offiziellen Gebäudeplans weist die administrativen Einheiten, den Aufenthaltsraum für Lehrende und einige Funktionsräume gesondert mit Namen aus. Alle Klassen haben nur eine Nummer erhalten, allerdings nicht die ihrer in diesem Schuljahr gültigen Klassenbezeichnung, sondern es wurde ein Code gewählt, der einer Inventarnummer gleichkommt.

Natürlich kann argumentiert werden, dass in jedem Schuljahr die Räume von jeweils anderen Klassen besetzt werden und deswegen am Basisplan nur jene Standorte benannt

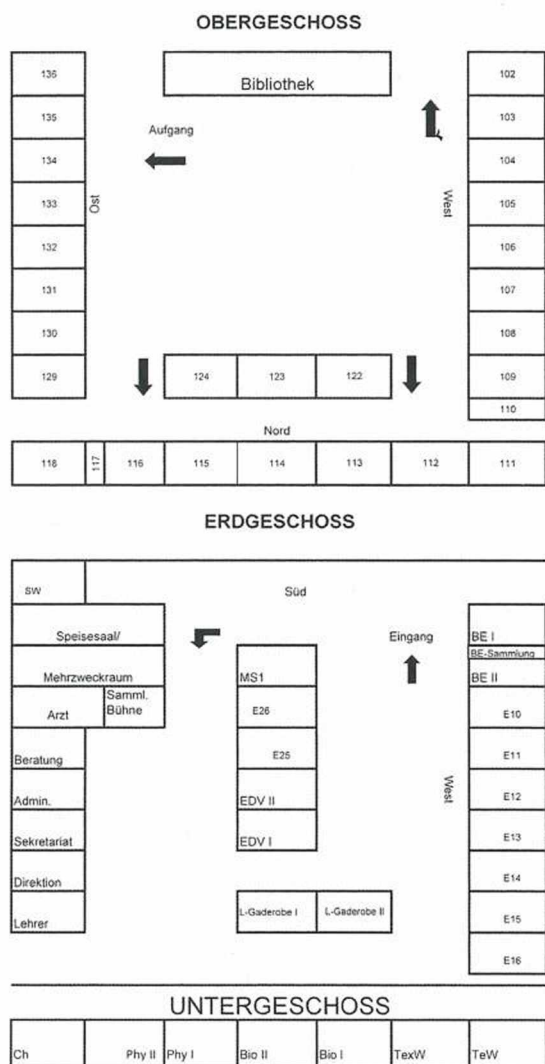


Abb. 1: Grundriss- und Orientierungsplan eines Wiener Gymnasiums

werden, die in Bezug auf ihre Funktion unverändert bleiben. Es wäre allerdings auch möglich gewesen, statt einer Nummer die Bezeichnung Schüler- oder Klassenzimmer zu wählen. Doch Schüler als Teil der Schule kommen im Plan gar nicht vor. Zufall?

Dass der Raum mit der Bezeichnung „Arzt“ von zwei Ärztinnen genutzt wird und im Aufenthaltsraum für Lehrer mehrheitlich Lehrerinnen verkehren, sollte im Sinne einer kritischen Annäherung ebenfalls nicht unbeachtet bleiben. Das gilt auch für die Bezeichnung „Direktion“, die ganz konkret von einer Direktorin besetzt ist. Warum in diesem Fall dem Bezug auf die Funktion des Raumes der Vorzug gegenüber dem Bezug auf die Person, die den Raum nutzt, nämlich die Direktorin, gegeben wurde,

bleibt unklar und bietet ebenfalls einen Anstoß zu näherer Recherche. Trotz der Dürftigkeit der in der formellen Orientierungsunterlage auffindbaren Hinweise in Bezug auf die Verwendung von Räumen erlaubt eine kritische Sichtung der verfügbaren Informationen also eine Reihe interessanter Fragen, wie beispielsweise der folgenden:

- Wer hat diesen Plan erstellt oder wer hat die Räumlichkeiten benannt?
- War der Planinhalt jemals Anlass für eine Nachfrage oder eine Diskussion?
- Wenn ja, von wem kam der Anstoß?
- Auf welches Problem nahmen die Fragen Bezug?
- Wenn es keine Nachfrage gab – warum nicht?

Üblicherweise werden solche Reflexionsübungen mit Schülern von manchen Kritikern als kleinliche Sucherei nach Pseudoproblemen diffamiert. Dabei sind es – wie es der vorgestellte Plan zeigt – gerade diese sehr einfachen, weil inhaltsarmen Grundlagen, die ideale Voraussetzungen bieten, um den Bereich kritischer Topographie für tiefer gehende Analysen aufzubereiten. Das Grundproblem ist rasch mitgeteilt: Die Wirklichkeit korrespondiert nicht wirklich mit der im Plan vorfindbaren Namengebung. Die Überlegung dazu: Suche nach Gründen, warum das so ist.

Der nächste Schritt soll dem Schüler die Möglichkeit geben, sich selbst als Teil dieses skizzierten schulischen Umfeldes ins Spiel zu bringen und in Bezug auf die im Plan erkennbare Raumstruktur persönliche Zuschreibungen vorzunehmen, die wohl auch Ausdruck einer subjektiven Bewertung sind.

Für jeden Menschen sind topographische Codes, die für das eigene Leben als bedeutsam empfunden werden, auch mit besonderen Geschichten verbunden, die sich im Laufe eines Lebens zu einer umfassenden persönlichen topographischen Biographie entwickeln. Diese spezielle Biographie ist allerdings in jeder Lebensphase abrufbar und ermöglicht ungeahnte Einsichten in individuelle Lebenswirklichkeiten, die zu mehr Verständnis und Empathie beitragen können. Karten sind letzten Endes aber immer auch als Psychogramme ihrer Autoren zu deuten, und daher bedarf es biographischer Hintergrundinformationen, um die entsprechenden Schlüsse zu ziehen. Das bedeutet, dass im Folgenden zwar Beispiele subjektiver Namengebungen und Bewertungen gezeigt werden, aber auch angemahnt wird, keine weitergehenden Interpretationen vorzunehmen. Wichtig ist nur die Klarstellung, dass auch junge Menschen in der Lage sind, jene Bereiche, in denen sie Teil des sozialen Miteinanders sind, nach ihrer persönlichen Wahrnehmung zu bewerten (DAUM 2010, S. 19).

Im Sinne von DAUM, der sich jüngst mit Bildentwürfen von Kindern im Zusammenhang mit der Suche nach einer angemessenen Erfassung von Heimat auseinandergesetzt hat (2010, S. 17–21), sind die hier gezeigten „Planfüllungen“ der Schüler ebenfalls als Dokumente der Vertrautheit und Überschaubarkeit zu werten. Wie Heimat entsteht auch das schulische Milieu als individuelles Produkt, das gemacht, angeeignet, gefunden und erfunden wird. Die Triebfeder, die hinter diesem Produkt steht, ist der Wunsch nach Verhaltenssicherheit – und zwar mit Dingen, Verhältnissen und Personen (DAUM 2010, S. 17). Die pseudoobjektive Wirklichkeit, die über den Grundplan der Schule suggeriert wird, wird durch die Entwürfe der Schüler konterkariert.

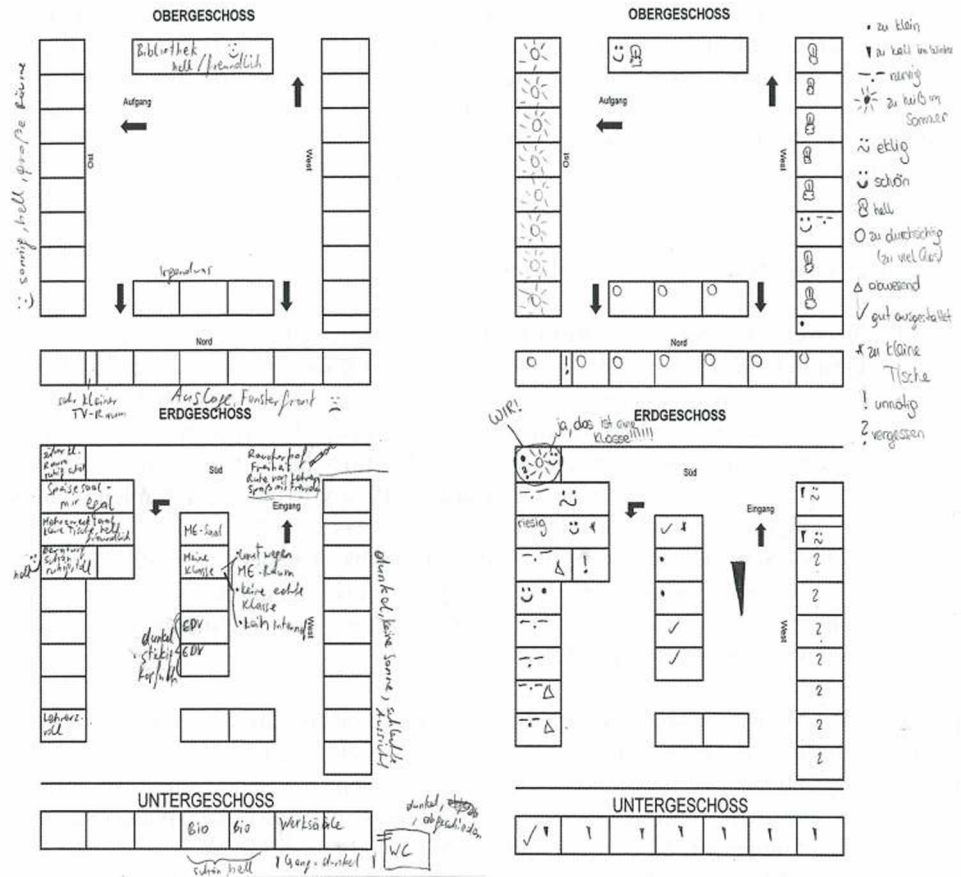


Abb. 2: Individualbewertungen und -benennungen des Raumangebotes eines Gymnasiums durch Schüler (Sekundarstufe 2)

Es wird vor allem deutlich, wie unterschiedlich Realität wahrgenommen werden kann. Das betrifft sowohl das verfügbare Raumangebot als auch die unterschiedlichen emotionalen Bewertungen. Besteht beispielsweise für einen Schüler der schulische Gesamtkomplex quasi nur aus seiner Klasse, wobei er das Gros des restlichen Raumangebotes als „unwichtig“ abqualifiziert, ist ein anderer in der Lage, über die gesamte Schule eine Folie persönlicher Bewertungen zu legen und diese auch noch symbolhaft zu etikettieren. Angaben über persönliche Befindlichkeiten wechseln mit eher formalen Zuschreibungen, die Auskünfte über die thermischen Bedingungen und die diversen Lichtverhältnisse in den verschiedenen Schulbereichen geben. Die ausgewählten Darstellungen lassen durchaus vermuten, dass hinter den Entwürfen sehr unterschiedliche Identifikationsmuster die Schule betreffend stehen.

Während diese als mehr oder weniger unverfälschte Spiegel subjektiver sozialer Wirklichkeiten angesehen werden können, sind die über den Grundplan kommunizierten Interessen nicht auf den ersten Blick zu durchschauen. Der Plan selbst dient

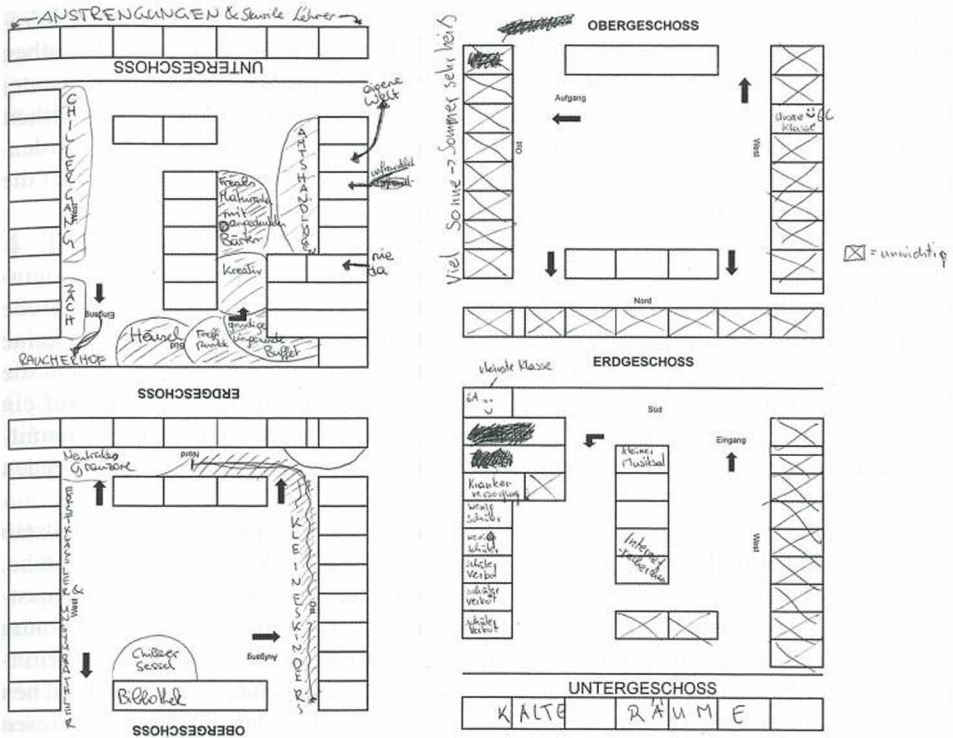


Abb. 3: Individualbewertungen und -benennungen des Raumangebotes eines Wiener Gymnasiums durch Schüler (Sekundarstufe 2)

vordergründig der Möglichkeit schneller Orientierung. Ein zweiter kritischer Blick lässt aber erkennen, dass die wenigen vorfindbaren Bezeichnungen gesellschaftliche Wirklichkeiten und damit soziale Ordnungen festschreiben.

Die Dokumentation individueller Wahrnehmungen und Bewertungen räumlicher Angebote sollte aber nicht das Ende eines Lernprozesses sein. Die Erhebungen zielen ja in Summe nicht zuletzt darauf ab, eine Verbesserung der Ist-Situation zu erreichen. Die Annahme, dass eine Verringerung oder bestmögliche Vermeidung negativ etikettierter Räume auch zu einer qualitativen Aufwertung des bestehenden Lernmilieus führt, erscheint jedenfalls durchaus plausibel und verlangt weiterführend konkrete Handlungsschritte. In diese müssen jene Instanzen eingebunden werden, die im Bereich Schule entscheiden können.

Erstens geht es darum, einen erkannten Veränderungsbedarf nicht zu ignorieren oder auf sich beruhen zu lassen, zweitens auch darum, echte Maßnahmen zu einer Veränderung zum Besseren gemeinsam mit den betroffenen Schülern auszuarbeiten und umzusetzen. Möglichkeiten gäbe es viele. Was spräche beispielsweise dagegen, dass neben den formalen Beschriftungen der einzelnen Schulräume auch Raumbezeichnungen der Schüler an den Türschildern angebracht würden. Damit könnte auch deutlich

gemacht werden, dass es problemlos möglich ist, dem Bildungsziel „Gestaltungskompetenz“ auch im direkten schulischen Umfeld Leben einzuhauchen, ganz abgesehen davon, dass selbstbestimmte Namengebungen (Eingebrachte Vorschläge könnten unter Beteiligung aller Schüler einem Auswahlverfahren unterzogen werden.) mit Sicherheit zu einer höheren Identifikation von Schülern mit dem Milieu Schule führen würden. Das Auswahlverfahren könnte in gewissen Abständen wiederholt werden, wobei die jeweils neuen Ergebnisse auch Gegenstand von Diskussionen sein könnten.

Ich habe durchaus Verständnis dafür, dass für manche Fachdidaktiker und Geographen das jeweilige schulische Umfeld eine nur mäßig relevante topographische Größe darstellt und die Bezugsbasen kritischer Topographie für sie dort enden, wo keine „echten“ Kartographen bei der Erstellung beteiligt waren. Ich vertrete trotzdem die Meinung, dass der schwierige Vorgang einer kritischen Reflexion in Bezug auf ein verfügbares Medium nur dann erfolgreich durchgeführt werden kann, wenn die unmittelbare Betroffenheit und Einflussnahme der Ausgangspunkt für einen weiterführenden Lernprozess ist.

Topographische oder geographische Relevanz erst ab einem bestimmten Maßstab anzuerkennen verhinderte das, was ich unter eigentlicher Schülerorientierung verstehe. Ich denke, wenn es gelingt – ausgehend von einem einfachen Beispiel – das Bewusstsein von Schülern dafür zu stärken, dass quasi alles, was in einem öffentlichen Raum sichtbar und in einem öffentlichen Medium – und eine Karte ist ein solches – vermittelt wird, der Reproduktion und der Sicherung einer bestehenden gesellschaftlichen Ordnung dient, dann ist der erste Schritt in Richtung politischer Bildung, die diesen Namen auch verdient, getan.

Die nächsten Schritte bedingen eine Ausdehnung des Untersuchungsraumes und der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen, um die erworbene Fähigkeit kritischer Reflexion in Sachen Topographie weiterzuentwickeln. Kritische Topographie setzt auf eine Spurensuche, in deren Fokus jene Namen stehen, die wir – zumeist ohne viel darüber nachzudenken – als alltagstaugliche Orientierungshilfen verwenden. Dieses Namengut ist praktisch jedem Menschen geläufig und findet sich in Karten, aber auch in Form von Hinweistafeln oder Schildern, wenn es um Orientierung im Realraum geht.

Auch wenn im Rahmen von Lernprozessen, die sich von einer kritisch-topographischen Problemsicht leiten lassen, die unmittelbare und vertraute Umgebung der Schüler verlassen wird, bleibt die Frage im Vordergrund, wer die Macht hat, bestimmte Objekte zu benennen und die Auswahl ihrer Namen in einer Karte zu bestimmen.

Eine weitere Frage ist, wie diese Namen Teil des Allgemeinwissens werden können und wie über sie ideologische Absichten transportiert werden. Manchmal sind die Absichten beispielsweise durch die Häufigkeit einer Namennennung offensichtlich. (Denken wir doch nur an all die Toponyme, die Kaiser Wilhelm oder Kaiser Franz Josef gewidmet sind.) Manchmal aber sind sie nur sehr schwer erkennbar, weil die Namen als ideologisches Transportmittel im Alltag unverdächtig erscheinen, ständige Begleiter sind und nie besonders auffallen. (Wem wohl sind die zahlreichen Plätze des Ruhms, die Siegesstraßen oder die Heldenplätze in unseren Städten einen Gedanken wert?)

Ein weiteres wesentliches Analyse Kriterium sind die Häufigkeiten, mit denen bestimmte Namen oder Kategorien von Namen auftreten – und zwar in ihrer raum-

zeitlichen Differenzierung. Schließlich geht es auch darum, junge Menschen erkennen zu lassen, in welcher Form Veränderungen von gesellschaftlichen Systemen auch „topographische“ Veränderungen zur Folge haben und dass Namen auch zu Trägern räumlicher Konzepte werden können (vgl. JORDAN 2009).

4 Topographie als Perspektive politischer Bildung

Gesellschaftskritische Bildungsambitionen lassen sich in vielfältiger Weise umsetzen. Wie angedeutet, kann ein Blick hinter die Entstehungsgeschichte eines fremdbestimmten Namengutes interessante Einsichten vermitteln, es können aber auch durch Überprüfungen des subjektiv verfügbaren Pools an topographischen Namen erstaunliche Erkenntnisse zu Tage treten. Damit sind natürlich nicht allfällige Defizite im Rahmen der Reproduktion topographischen Schulwissens gemeint, sondern die Erkenntnis, dass ein bei jungen Menschen vorfindbares topographisches Gebrauchswissen im Sinne alltäglicher Abrufbarkeit auch ein politisch verordnetes Weltbild spiegelt.

SCHRAMKE kritisierte bereits 1982 bei seiner Auseinandersetzung mit dem Topographiebegriff in Metzlers Handbuch für den Geographieunterricht (S. 247), dass nach dem traditionellen Verständnis von Topographie das weitere Spektrum sozialer Orientierungsfähigkeit ausgeblendet wird und er deutet an, wo seiner Meinung nach die Defizite liegen. So sollten Schüler die eigene Position im Verhältnis zu Kommunikationspartnern realistisch wahrnehmen und angemessen handhaben können und auch „Bedeutungen“, die sozialen Kontakten beigemessen werden, verstehen können und auf sie adäquat reagieren, aber auch in der Lage sein, ihren eigenen Lebensgang einzurichten.

Im Sinne kritischer Topographie geht es also nicht nur um Aufklärung in Bezug auf die Interessen, die hinter einer Welt von Namen und Begriffen stehen, mit denen wir alltäglich konfrontiert sind, es geht auch darum erkennbar zu machen, dass der eigene topographische Orientierungsraster, der das persönliche Weltbild prägt, ein fremdbestimmtes Produkt ist.

Sie meinen, das führt ganz schön weit weg vom dem, was üblicherweise unter topographischer Orientierung verstanden wird? Das kommt auf den Blickwinkel an. Im Rahmen einer Wiener Studie über die Einschätzung des Nachbarn konnte nachgewiesen werden, dass mehr als 50% der befragten 10- bis 14-jährigen Wiener Schüler nicht fähig waren, die 50 km von Wien entfernte Hauptstadt der Slowakei, Pressburg [Bratislava], auch nur halbwegs korrekt zu verorten (VIELHABER 2003, S. 3).

Natürlich könnte nach einem solchen Desaster behördlich verfügt werden, die Jugendlichen anzuhalten, die wichtigsten Städte unserer Nachbarländer zu lernen. Doch was würde das bringen? Viel wichtiger wäre meiner Ansicht nach die grundsätzliche Problemerkennung. Wieso liegt eigentlich eine Großstadt vor den Toren Wiens außerhalb der Wahrnehmung so vieler Schüler? Warum findet sich in den entsprechenden Lehrbüchern kein „geographischer“ Inhalt, der Probleme von benachbarten Gesellschaften, die sich in einer unglaublichen Transformation befinden, thematisiert?

Blinde topographische Flecken können meiner Meinung nach nicht nur ein Bildungs-, sondern auch ein veritables politisches Problem darstellen. Dieses zum Ausgangspunkt eines Lernprozesses zu machen, wäre doch zumindest ein guter Anfang Topographie auch kritisch zu denken.

Dies umso mehr, als die angesprochene Untersuchung erbracht hat, dass die ebenfalls untersuchten slowakischen Schüler ein vergleichsweise weit höheres topographisches Wissen in Bezug auf Österreich aufwiesen und vor allem auch in der Lage waren, ein buntes Bild von Assoziationen zu Österreich und seine Bevölkerung herzustellen. Die Assoziationen der Wiener Schüler bezogen auf die Slowakei und ihre Bewohner waren hingegen verschwindend gering und ein Beleg dafür, dass die Menschen des Nachbarlandes aus der Wahrnehmung der jugendlichen Probanden vollkommen ausgeblendet waren. Das, was vordergründig als konventionelle Erfassung topographischen Wissens begonnen hat, wird durch den Vergleich der Ergebnisse der österreichischen und slowakischen Schüler und das nachfolgende Ausleuchten der Hintergründe durch entsprechende Interviews zu einem hochinteressanten politischen Bildungsthema.

Die Ausgangsüberlegung, warum topographischen Fragen auch eine kritische Komponente unterlegt werden sollte, erscheint klar: Menschen können erst dann miteinander in Beziehung treten, können erst dann als Kommunikationspartner realistisch wahrgenommen werden, wenn Wissen darüber vorliegt, wo und wie der eine oder andere lebt, was gemeinsam ist, was trennt und was sie voneinander halten. Dann können auch soziale Kontakte Bedeutung gewinnen und zu einem stärkeren gegenseitigen Verständnis beitragen.

Eine Topographie, die sich solchen Fragen nicht verweigert, erhält politische Qualität; und es ist nur noch ein kleiner Schritt, gemeinsam mit Schülern topographische Codes, ihr Zustandekommen und ihre Vermittlung auch als Herrschaftsinstrument zu interpretieren.

Dann ist es vielleicht auch möglich, eine Erklärung für Bildungsambitionen zu finden, die topographisches Namengut in Permanenz hoch hält, aber nichts dabei findet, dass die Wahrnehmung von Wiener Schülern an den Grenzen zum Osten und Norden endet (VIELHABER 2007, S. 15). Dieser klare Widerspruch lässt sich mit kognitiven Lernstrategien nicht aufklären, sehr wohl aber mit kritisch reflektierenden Annäherungen, die sich der Frage widmen, wer für die Bereitstellung des Lernangebotes in schulischen Medien verantwortlich zeichnet.

Was aus der oben diskutierten Studie klar abgeleitet werden kann, ist die Erkenntnis, dass Defizite in der Konstruktion subjektiver Weltbilder auch auf Manipulationen zurückgeführt werden können. Klar, wenn dem Einzelnen bestimmte grundlegende Informationen nicht zur Verfügung gestellt werden, kann er sie nicht weiter verarbeiten. Das Vorenthalten von Informationen auf der Ebene topographischer Vermittlung kann auch ein bewusster Akt sein, um jede weitere Auseinandersetzung in Bezug auf regionsgebundene soziale, wirtschaftliche oder politische Probleme einzuschränken oder zu verhindern.

Das ist die eine Seite möglicher Manipulation über die topographische Schiene. Eine andere wäre es, das Namengut selbst einseitig manipulierend anzulegen, um ein

bestimmtes Gesellschaftsbild zu repräsentieren. Das Ergebnis dieser Manipulation hätte durch seine ständige Präsenz auch Auswirkungen auf das individuelle Bewusstsein, da Menschen es als Realität wahrnehmen.

Wie könnte eine solche Manipulation konkret aussehen? Eine markante Asymmetrie im aktuellen Bild unserer Gesellschaft betrifft die Verteilungen von Chancen, Positionen und Privilegien zwischen Männern und Frauen. Es wäre also durchaus interessant, im Sinne kritischer Topographie der Frage nachzugehen, ob beispielsweise personenbezogene Namen im öffentlichen Raum genderkorrekt vergeben werden. Dabei könnte es sich um die Namen von Städten, Bergen oder Verkehrswegen handeln. Überprüft würde der Verdacht, dass möglicherweise doch keine sozialverträgliche Balance vorliegt und Männerdominanz auch über die Vergabe von Namen wirksam wird.

Ob es gelingt, die Wahrnehmung junger Menschen auf Namen im öffentlichen Raum zu lenken, hängt von vielen Kriterien ab. Zum diesbezüglichen Erfolg im Rahmen des Unterrichts kann durchaus die Teilnahme an einem politischen Prozess und damit auch die Veränderung einer bestehenden Realstruktur beitragen – und sei es nur durch das Durchsetzen von Namen für Objekte im öffentlichen Raum.

Topographie im weitesten Sinne spielt auch im alltäglichen Leben der Schüler eine Rolle: Sie definieren Lieblingsorte, „no-go areas,“ Treffpunkte und Ähnliches (DOBLER & PICHLER 2004). Die Bedeutung von Namen wird dabei selten bewusst. Bewusst wird nur deren Lokalisierungsfunktion. Ohne entsprechenden Hinweis wird auch den Jugendlichen kaum auffallen, dass viele Straßen, Gassen und Plätze, in und auf denen sie sich bewegen, überwiegend nach Männern benannt sind. Bezogen auf die Umgebung einer Schule bietet sich diesbezüglich eine „kritische Topographie“ als aufklärende Strategie an.

Der Lernprozess wäre mit der Frage einzuleiten, warum eigentlich eine Straße nach einer bestimmten Person benannt wird und warum dabei Frauen so massiv benachteiligt werden. Dieser Aspekt könnte beispielsweise Schülern einen neuen Zugang zu einem Bereich eröffnen, der bislang kaum kritisch reflektiert wurde. Die Differenzierung der personenbezogenen Bezeichnungen von Verkehrswegen in der Stadt bietet höchst interessante Einblicke in das gesellschaftliche Problem des Androzentrismus. Nimmt man an, dass das menschliche Bewusstsein durch die permanente Wahrnehmung verändert und geleitet wird, dann wird rasch ein kausaler Zusammenhang zwischen der geschlechtsspezifischen Verteilung personenbezogener Codes im öffentlichen Raum (in unserem Fall der Verkehrswege) und den Asymmetrien in der gesellschaftlichen Positionierung von Männern und Frauen deutlich, der sowohl Schüler als auch Erwachsenen vor Augen geführt werden kann.

Ohne entsprechende Reflexion wirkt die unbewusste Wahrnehmung wie träufelndes Gift. Die Dominanz der männerbezogenen Codes im öffentlichen Raum signalisiert klar, dass Männer mehr gesellschaftsrelevante Leistungen erbracht haben als Frauen. Um diese Triviallogik als Form des Machterhaltes zugunsten einer bestimmten Gruppe zu dechiffrieren, bedarf es der Auseinandersetzung mit den Vergabeusancen, die bei der Zuerkennung von Namen für Verkehrswege wirksam wurden. In diesem Sinne ist der vorgestellte Zugang auch als eine Perspektive politischer Bildung zu betrachten.

5 Kritische Topographie – ein Fallbeispiel: Die Stadt ist männlich

Im Sommersemester 2007 hielt ich am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Klagenfurt ein Seminar zu Fragen der kritisch-emanzipatorischen Fachdidaktik. Zentraler Teil der Lehrveranstaltung war eine Projektarbeit, die sich der Analyse personenbezogener Verkehrswege in Klagenfurt am Wörthersee widmete. Die geschlechtsspezifische Differenzierung brachte es an den Tag: Frauennamen spielen im öffentlichen Raum praktisch keine Rolle. Das nachfolgende Beispiel wurde im Rahmen eines Beitrags zur kritischen Topographie in der Zeitschrift *GW-Unterricht* bereits vorgestellt (VIELHABER 2007, S. 11–20).

Im Sinne kritischer Topographie geht es nicht nur um die Namen selbst und um die Verortung von Objekten im Raum. Die genderspezifischen Fragestellungen können noch wesentlich erweitert werden, um die Asymmetrien der Realstrukturen noch deutlicher zu machen. So wurden noch zusätzliche Parameter berücksichtigt, die Auskunft über Bevorzugung oder Benachteiligung einer Gruppe gegenüber einer anderen geben könnten. Beispielsweise wurden die Verkehrswege nach ihrer Bedeutung in fünf Kategorien eingeteilt und es zeigte sich, dass die nach Frauen benannten Verkehrswege in den hierarchisch unteren Kategorien eindeutig überrepräsentiert waren (Gasse, Weg/Steig/Steg). Eklatant war der Unterschied des Anteils von Benennungen nach Männern und Frauen in der qualitativ hochwertigen Kategorie „Straße“. Während 36,2% der nach Männern benannten Verkehrswege in diese Kategorie fielen, waren es bei nach Frauen benannten nur 9,5%.

Insgesamt waren im Jahr 2007 in der Landeshauptstadt Klagenfurt am Wörthersee 1.364 Bezeichnungen von Verkehrswegen nachzuweisen. Davon trugen 482 personenbezogene Namen. Eine geschlechtsspezifische Differenzierung dieser Gruppe zeigt einen Anteil der männerbezogenen Codes von 95,6%, das sind 461 Benennungen. Betrachtet man den Anteil der Männer an der Klagenfurter Stadtbevölkerung, der nur 46% ausmacht, ist es zulässig, den dominanten Prozentsatz bei der Vergabe topographischer Codes zu hinterfragen.

Diese Ergebnisse entsprechen durchaus auch den Resultaten, die bei einer ähnlich gelagerten Untersuchung für den Stadtraum Salzburg nachgewiesen werden konnten. Einen interessanten Einblick ergab auch die Betrachtung der Vergabe-Usancen vor 1987 und danach. Es zeigte sich nämlich, dass sich trotz vielfältiger Aufklärungsmaßnahmen bei der Vergabe von topographischen Straßencodes nichts geändert hat.

Die Tabelle der genderdifferenzierten Erhebung der nach Personen benannten Verkehrswege in Klagenfurt am Wörthersee erweist sich als wirklich beeindruckendes Dokument einer geschlechtsunsensiblen Zuweisungsstrategie. Eine Lokalisierung der Verkehrswege nach Innen- und Außenzonen ergab ein weiteres qualitatives Kriterium, bei dem die Frauen schlechter abschneiden. Die Innenzonen, die ja als städtisches Zentrum höher zu bewerten ist als die Außenzone, weist nur vier Verkehrswege auf, die Frauennamen tragen – und sie sind insgesamt nur ca. 600 Meter lang. Im Vergleich dazu gibt es aber im Zentrum und im zentrumsnahen Bereich 62 Straßennamen nach Männern.

Ebenso deutlich wird die geschlechtsspezifische Ungleichverteilung, wenn man die Länge der Verkehrswege in Betracht zieht. Während bei den Verkehrswegen, die nach

	vor 1987		nach 1987	
	abs.	in %	abs.	in %
männlich	354	95,7	107	95,5
weiblich	16	4,3	5	4,5

Tab. 1: Genderdifferenzierte Erhebung der nach Personen benannten Verkehrswege in Klagenfurt am Wörthersee 2007

Frauen benannt sind, keine einzige Straße auch nur annähernd die Kategorie „länger als 1 Kilometer“ erreicht, überschreitet ein beachtlicher Anteil der „männlichen“ Straßen die 1.000-Meter-Marke.

Schließlich noch ein letzter Aspekt als Nachweis, dass der Status quo das Bewusstsein der Menschen nachhaltig beeinflusst und verfestigt. Gespräche haben gezeigt, dass in den „mental maps“ der Befragten männerbezogene Verkehrswege eindeutig stärker verankert sind.

Das Projekt hatte aber nicht nur die Zielsetzung, Asymmetrien und Widersprüche aufzuzeigen, sondern es wurde auch eine konstruktive Perspektive verfolgt. Die Projektgruppe begab sich auf die Suche nach Frauen, die im Vergleich zu den mit Straßennamen „belohnten“ Männern zumindest gleichwertige gesellschaftliche Leistungen erbracht haben, um sie dem Gemeinderat vor der nächsten Namenvergabe als Alternative anzubieten. Das erwies sich insofern als durchaus notwendig, da es in Klagenfurt am Wörthersee bereits einen „Namenpool“ für zukünftige Benennungen von Verkehrswegen gibt. Vor dem Projektabschluss befanden sich in diesem Pool weit über 60 Männernamen, aber nur zwei Frauennamen!

Dieses Beispiel kann auch angeführt werden, wenn argumentiert wird, dass diese ungleichgewichtige Zuteilung eine Hypothek aus der Vergangenheit wäre. Die geschlechtsspezifische Differenzierung der Namen von Verkehrswegen nach Perioden hat vielmehr praktisch keine Unterschiede zwischen den letzten zehn Jahren oder längst vergangenen Perioden ergeben.

Ich denke, dass dieses Projekt im Sinne einer „kritischen Topographie“ auch für den Schulalltag viele Möglichkeiten eröffnet und bin überzeugt, dass in den meisten Gemeinden ungleichgewichtige Namenvergaben für Verkehrswege nachweisbar sind und die Dimension der Diskriminierung öffentliche Aufmerksamkeit erregen wird – eine wirkliche Chance für einen Lehr-Lernverbund ausgehend vom Fach im direkten lebensweltlichen Milieu öffentlichkeitswirksam aktiv zu werden.

Wenn wir nun zur Ausgangsfrage, ob es so etwas wie eine kritische Topographie eigentlich gibt, zurückkehren, dann möchte ich voll Leidenschaft sagen: Ja, es gibt sie – nur, man muss sie auch zulassen, und das bedeutet die richtigen Fragen zu stellen und für Schüler Lernprozesse zu inszenieren, in deren Rahmen so etwas Banales wie die Namen von Verkehrswegen in einen gesellschaftlichen Aufklärungskontext gestellt werden.

6 Literaturverzeichnis

- DAUM E. (2010), Heimat machen durch subjektives Kartographieren. In: Sachunterricht, 2, S. 17–21.
- DOBLER K., PICHLER H. (2004), Erlebte Topographie. Türen öffnen für ein kreatives Raumverständnis. In: VIELHABER Ch. (Hrsg.), Fachdidaktik alternativ-innovativ. Acht Impulse um (Schul-)Geographie und ihre Fachdidaktik neu zu denken (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, 17), S. 35–48. Wien, Universität Wien, Institut für Geographie und Regionalforschung.
- GLASZE G. (2009), Kritische Kartographie. In: Geographische Zeitschrift, 97, 4, S. 181–191.
- GRYL I. (2009), Kartenlesekompetenz. Ein Beitrag zum konstruktivistischen Geographieunterricht (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, 22). Wien, Universität Wien, Institut für Geographie und Regionalforschung.
- HITZ H. (2001), Topographie. In: SITTE W., WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.), Beiträge zur Didaktik des „Geographie- und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Wien, Universität Wien, Institut für Geographie und Regionalforschung.
- JANK Ch. (2004), Dauerbrenner Topographie – Ergebnisse einer Lehrbuchanalyse. In: GW-Unterricht, 95, S. 21–29.
- JORDAN P. (2009), Place names as ingredients of space-related identity. In: JORDAN P., BERGMANN H., CHEETHAM C., HAUSNER I. (Hrsg.), Geographical Names as a Part of the Cultural Heritage (= Wiener Schriften zur Geographie und Kartographie, 18), S. 33–39. Wien, Universität Wien, Institut für Geographie und Regionalforschung, Arbeitsgruppe Kartographie und Geoinformation.
- KANWISCHER D., KÖHLER P., OERTEL H., RHODE-JÜCHTERN T., UHLEMANN K. (2004), Der Lehrer ist das Curriculum? Eine Studie zu Fortbildungsverhalten, Fachverständnis und Lehrstilen Thüringer Geographielehrer (= Materialien, 108). Bad Berka, ThILLM.
- KÖCK H., STONJEK D. (2005), ABC der Geographiedidaktik. Köln, Aulis Deubner.
- SCHRAMKE W. (1982), Orientierungswissen/Topographie. In: JANDER L., SCHRAMKE W., WENZEL H.-J. (Hrsg.), Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung, S. 247–252. Stuttgart, Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- SITTE Ch. (2011), Die Lernrampe „sich orientieren“ in den GW-Lehrplänen und im Geographie- (und Wirtschaftskunde)-Unterricht im Hinblick auf die Kompetenzorientierung. In: KAINZ W., KRIZ K., RIEDL A. (Hrsg.), 50 Jahre Österreichische Kartographische Kommission. Jubiläumsband zum Festsymposium, 10.–11. November 2011 – in memoriam Ingrid Kretschmer (= Wiener Schriften zur Geographie und Kartographie, 20), S. 251–286. Wien, Universität Wien, Institut für Geographie und Regionalforschung, Arbeitsgruppe Kartographie und Geoinformation.
- VIELHABER Ch. (2002), Kritische Fachdidaktik G(eographie) und W(irtschaftskunde): Der Schulpraxis zugewandt. In: GW-Unterricht, 86, S. 12–15.
- VIELHABER Ch. (2003), Räumliche Nähe ist keine Kategorie, wenn es um Wahrnehmung und Verständnis geht. In: GW-Unterricht, 91, S. 2–12.
- VIELHABER Ch. (2007), Kritische Topographie – Was soll das sein? In: GW-Unterricht, 108, S. 11–20.

ZOBODAT - www.zobodat.at

Zoologisch-Botanische Datenbank/Zoological-Botanical Database

Digitale Literatur/Digital Literature

Zeitschrift/Journal: [Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft](#)

Jahr/Year: 2012

Band/Volume: [154](#)

Autor(en)/Author(s): Vielhaber Christian

Artikel/Article: [Fachdidaktik. Kritische Topographie - gibt' die? 89-106](#)