

Christoph Clar (Wien)

## Kein Raum für Österreich. Der fehlende kritische Umgang mit Raumkonzepten nach 1945 und seine Auswirkungen auf die Gestaltung des Schulunterrichts

*Sozialwissenschaftliche Ansätze besinnen sich in ihren Gesellschaftsanalysen vermehrt auf die Miteinbeziehung räumlicher Komponenten. Untersucht wird dabei die gesellschaftliche Produktion von Räumen/Räumlichkeit(en) sowie deren Bedeutung für gesellschaftliche Praxis. Den deutschsprachigen Sozialwissenschaften wird für die Zeit nach 1945 eine grundsätzliche Berührungsangst betreffend den Begriff Raum attestiert, zurückgeführt auf die politische Aneignung von Raumkonzepten durch die Nationalsozialisten. Die Nachwirkungen der fehlenden Rezeption sozialwissenschaftlicher Überlegungen zur gesellschaftlichen Produktion von (politischen) Räumen wirkten sich auf verschiedene Anwendungsbereiche aus, u.a. auf die Gestaltung des österreichischen Schulunterrichts. Gepaart mit der strukturellen und personellen Kontinuität der österreichischen Forschungs- und Bildungslandschaft resultierte das in einer unkritischen und unreflektierten Vermittlung bestehender räumlicher Verhältnisse. Vorliegender Artikel untersucht mögliche Zusammenhänge zwischen den gegenständlichen wissenschaftshistorischen Entwicklungen und der inhaltlichen Gestaltung des österreichischen Schulunterrichts.*

*Keywords:* Raumkonzepte, österreichische Sozialwissenschaften, Entnazifizierung, Schulunterricht, Geografieunterricht, Politische Bildung  
*concepts of space, Austrian social sciences, denazification, school teaching, geography, civic education*

### 1. Konzeptionelle Eckpunkte

#### 1.1 Der sozialwissenschaftliche Umgang mit gesellschaftlicher Räumlichkeit

Räumliche Komponenten von Gesellschaft werden vermehrt in die Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse mit einbezogen (vgl. Döring/Thielmann 2008). Ganz dem sozialwissenschaftlichen Trend folgend wird diese, mittlerweile nicht mehr ganz so neue, Tendenz gerne als *Spatial Turn* bezeichnet. Schlögel sieht den Einzigartigkeits- und Ausschließlichkeitsanspruch dieser Art des „Labellings“ – eine wissenschaftliche Entwicklung als *Turn* zu benennen und damit einen Paradigmenwechsel zu implizieren – allein schon aufgrund seines inflationären Einsatzes unterminiert oder ironisiert (vgl. Schlögel 2003, 68). Andere erachten es dennoch als wichtig, die auf diesem Wege erfolgende Gewichtung einer wissenschaftlichen Entwicklung zu relativieren: So skizzieren Döring und Thielmann den *Spatial Turn* als nicht weniger, aber vor allem auch nicht mehr als die gesteigerte Aufmerksamkeit für räumliche Komponenten von Gesellschaft (vgl. 2008). Die europäischen SozialwissenschaftlerInnen taten diesen Schritt im Vergleich zu ihren amerikanischen

KollegInnen verspätet, nämlich erst in den späten 1960er- bzw. frühen 1970er-Jahren. Doch selbst dann waren die deutschsprachigen VertreterInnen nur äußerst spärlich mit an Bord. Diese „konstitutive Raumbblindheit“ wird gemeinhin aus den einschlägigen Berührungängsten nach Ende des Zweiten Weltkriegs abgeleitet (vgl. Ronge 2008). Der Nationalsozialismus machte von Raumkonzepten Gebrauch, indem er diese zum Zwecke der Legitimation seiner aggressiven Expansionspolitik (um-)deutete. Ein Verweis auf *Missbrauch* oder *Vereinnahmung* ist diesbezüglich allerdings irreführend, würde dadurch doch die Unfähigkeit, dem Regime Raumkonzepte vorzuhalten, relativiert und die aktive Verstrickung mancher Fachvertreter in die menschenverachtende Politik geleugnet (vgl. Schultz 2004, 53). So oder so wurde die Rolle der Geografievertreter im NS-Staat nach 1945 fast ausnahmslos verschwiegen (vgl. ebd., 50). Überlegungen betreffend die ureigenste geografische Kategorie *Raum* wurden einstweilen ausgeblendet.

Der Artikel beschäftigt sich mit Folgen dieser Berührungangst. Im Mittelpunkt stehen zwei Disziplinen, die unmittelbar Teil dieser Entwicklungstendenzen waren/sind, nämlich Politikwissenschaft und Geografie, sowie deren diesbezügliche Überschneidungen. Wie bereits angedeutet, kam zumindest in den vergangenen zwei bis drei Jahrzehnten vermehrt Licht ins Dunkel. Auch diese positiven Entwicklungen, die Raum als sozialwissenschaftliche Kategorie einer Kritik unterzogen und so wieder in den Diskurs einführten, sollen beleuchtet werden.

Allerdings kann keine umfassende genealogische Betrachtung angeboten werden. Es geht vielmehr um die Auswirkungen, welche die gegenständlichen Entwicklungen auf damit in Verbindung stehende Praxis- oder Anwendungsfelder haben können. Ein dafür geeignetes Untersuchungsfeld ist der Schulunterricht. Jene Erkenntnisse, die sozialwissenschaftliche Betrachtungen räumlicher Verhältnisse liefern (können), betreffen unmittelbar die inhaltliche Ausrichtung verschiedener Unterrichtsfächer. Im vorliegenden Fall nicht nur den Geografieunterricht, sondern beispielsweise auch Überlegungen zum umfassenden Anspruch, österreichische Schüler politisch zu bilden.

Von diesem Forschungsinteresse ausgehend geht es im vorliegenden Beitrag um die Beantwortung folgender Fragen:

- Wo liegen die Parallelen zwischen dem sozialwissenschaftlichen Umgang mit räumlichen Komponenten von Gesellschaft und der schulischen Vermittlung selbiger?
- Wie wirkt(e) sich die allmähliche Hinwendung in Richtung eines kritischen Verständnisses von gesellschaftlicher Räumlichkeit auf die Gestaltung des Schulunterrichts in Österreich aus?

Um einer Beantwortung dieser Fragen näherzukommen, wird der sozialwissenschaftliche Umgang mit räumlichen Komponenten von Gesellschaft – im Zusammenspiel verschiedener Disziplinen – als Bezugsrahmen herangezogen. Der Schwerpunkt liegt, dem Forschungsinteresse entsprechend, auf der Rezeption internationaler Entwicklungen in Österreich. Zur Veranschaulichung wird an manchen Stellen auf die Einbettung in die gesamte deutschsprachige Wissenschaftslandschaft verwiesen oder der direkte Vergleich mit Deutschland gezogen. Als Ausdruck wissenschaftlicher Entwicklungen wird vor allem die Verwendung theoretischer Konzepte und Begriffe zum Untersuchungsgegenstand. In der weiterführenden Betrachtung werden Entwicklungstendenzen des österreichischen Schulsystems in diesen Rahmen eingebettet, um (mögliche) Zusammenhänge zu identifizieren.

Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sollen einen wissenschaftskritischen Beitrag zum Umgang mit der eigenen Vergangenheit leisten und dessen Auswirkungen auf bzw. Manifestationen und Formulierungen in gesellschaftlicher Praxis – anhand des ausgewählten Anwendungsbereichs – aufzeigen.

## 1.2 Der kritische Umgang mit theoretischen Konzepten und Begriffen

Im Mittelpunkt der Betrachtung steht ein Untersuchungsfeld, das bei Weitem kein wissenschaftliches Nischendasein mehr fristet. Dafür verantwortlich zeichnet das Interesse für Phänomene wie Globalisierung, Transnationalisierung, Entgrenzung (vgl. Beck/Lau 2004), die angebliche Vernichtung des Raums (vgl. Maresch/Werber 2002), die Idee eines europäischen Raums (vgl. Jönsson et al. 2000 oder Deger/Hettlage 2007) oder die Fokussierung auf Phänomene wie Klimawandel, deren Problembewältigung traditionelle räumliche Zuordnungen oder Abgrenzungen vor neue Herausforderungen stellt (vgl. Brand et al. 2008). Eine monodisziplinäre Bearbeitung der damit in Zusammenhang stehenden Fragestellungen erscheint wenig Erfolg versprechend, da diese Berührungspunkte mit einer Vielzahl verschiedener Forschungsbereiche aufweisen. Nichtsdestoweniger lassen sie sich oft zwischen den traditionellen Forschungsinteressen von Politikwissenschaft und Geografie ansiedeln.

Das theoretische Instrumentarium, das jenen, die diese Forschungsinteressen verfolgen, zur Verfügung steht, ist dementsprechend nicht dem Werkzeugkoffer einer Disziplin zu entnehmen. Die Verwendung von Begriffen und Konzepten aus verschiedenen Disziplinen ist folgerichtig gang und gäbe. In vorliegendem Fall bringt vor allem die „Versozialwissenschaftlichung“ traditioneller geografischer Begriffe die Herausforderung mit sich, diese für die eigenen Fragestellungen verwend- oder verwertbar zu machen. Eine historische Betrachtung der Verwendung von Raumkonzepten zeigt, dass diese Herausforderung nicht immer erfolgreich – im Sinne einer *kritischen Politikwissenschaft* – bewältigt wurde (vgl. Maresch/Werber 2002, 13). Ein Übernehmen geografischer Raumkonzepte für die Betrachtung gesellschaftlicher Verhältnisse, ohne selbige zu hinterfragen, verwirkt die Chance, räumliche Komponenten dieser Verhältnisse unbelastet zu analysieren. Die Verwendung vorhandenen theoretischen Instrumentariums muss dem Anspruch folgen, seinem eigenen Arbeiten gegenüber kritisch und selbstreflexiv zu sein. Die eigene wissenschaftliche Sozialisation muss hinterfragt werden, um daran anschließend möglichst unbelastet an wissenschaftliche Fragestellungen herangehen zu können. Das Dilemma der Politikwissenschaft, selbst Teil des betrachteten Forschungsobjekts – der Gesellschaft – zu sein, verlangt nach einer ständigen Kritik der eigenen Rolle. Politikwissenschaft muss mehr sein als nur „eingebettet [...] in ein Universum von Bedeutungen, Praktiken und unhinterfragten lebensweltlichen Selbstverständlichkeiten“ (Buchstein/Jörke 2007, 30). Die kritische Betrachtung der eigenen Position inkludiert vor allem auch eine umfassende gesellschaftliche Kontextualisierung der wissenschaftlichen Entwicklungen. Eine besondere Rolle kommt dabei der Politischen Theorie zu, welche als „Reflexionsmedium der Politikwissenschaft“ (vgl. ebd., 31) das theoretische Fundament stetig weiterentwickeln muss. Dazu gehört eine historisch-kritische, genealogische Betrachtung der verwendeten Konzepte und Begriffe, welche auch einen möglicherweise politischen Gehalt zu hinterfragen hat. Dieser ergibt sich aus der Miteinbeziehung der gesellschaftlichen Bedingungen der Begriffsentwicklung:

*[E]ine sozialwissenschaftliche Politikwissenschaft ist nolens volens an den Deutungskämpfen im politischen Raum beteiligt [...]. Dies ist der Punkt, an dem die politische Begriffsgeschichte und die historische Analyse der changierenden Semantik politischer Termini über ihren musealen Status hinaus deutlich machen können, inwieweit das politische Vokabular einer Epoche bis in seine Grundbegrifflichkeiten von intentionalen Momenten durchdrungen ist. (ibd., 34)*

Begriffe sind dabei nicht nur als starre theoretische Operationen oder diesen Operationen dienende Instrumente zu verstehen, sondern auch als Deutungsangebote, die in gesellschaftlicher Praxis Verwendung finden. Politische Theorie muss also die Frage stellen, in welchem gesellschaftlichen Kontext ein Begriff oder Konzept von wem auf was festgelegt wurde, um das theoretische Instrumentarium stetig kritisch zu durchleuchten. Der vorliegende Text plädiert nicht für eine Politische Theorie, welche auf diese Art und Weise passendere Lösungen für Probleme des politischen Alltags anzubieten hat. Er fordert von Politischer Theorie kritische Selbstreflexion, auf deren Fundamenten eine adäquate Analyse gesellschaftlicher Entwicklungen basieren kann. Damit fungiert sie gewissermaßen als eine Art Klammer in der Politikwissenschaft, die alle anderen Subdisziplinen umfasst und diesen als notwendige Basis dient. Sie soll also nicht nur *vor* und *während* politikwissenschaftlichem Arbeiten am Untersuchungsobjekt stehen, sondern – in ihrer reflexiven Funktion – gewissermaßen auch *danach*.

Die Annahme, dass die soeben postulierten Anforderungen an kritische Sozialwissenschaft im betrachteten Untersuchungsfeld nicht immer ausreichend erfüllt werden bzw. wurden, bildet gewissermaßen die Forschungsmotivation der Untersuchung. Die historischen Entwicklungen und Erfahrungen rund um die Herrschaft des Nationalsozialismus, so der Ausgangspunkt, sind ursächlich verantwortlich für diese Lücken und zogen bzw. ziehen nach wie vor Auswirkungen auf das betrachtete Praxisfeld nach sich. Der Schulunterricht wurde unter anderen auch deswegen als Forschungsobjekt ausgewählt, weil die Gestaltung und Vermittlung von Unterricht als Teil der Produktion und Konstruktion von Identität zu verstehen ist (vgl. Schlögel 2003, 199ff.). Eine gesellschaftliche Praxis, welche dafür (u.a.) auf wissenschaftliche und pseudowissenschaftliche Konzepte und Begrifflichkeiten zurückgreift und in vorliegendem Fall ebenjene Überlegungen nachhaltig in Verruf brachte, die im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen. So gesehen ist der Schulunterricht nicht nur als (möglicher) Ausdruck sozialwissenschaftlicher Entwicklungen von Interesse, sondern gleichzeitig als Teil jenes Prozesses, der von diesen Entwicklungen einen kritischen und reflexiven Umgang mit dem darin involvierten theoretischen Instrumentarium verlangt.

### 1.3 Untersuchungsobjekt Schulunterricht

Die Auswahl der zu betrachtenden sozialen Praxis folgt der Annahme, dass sich gesellschaftliche Verhältnisse u.a. über universitäre Forschung und Vermittlung reproduzieren, sowie in Inhalten und Strukturen des Schulunterrichts formulieren. Dieses Verständnis kann zurückgeführt werden auf Überlegungen eines Otto Bauer, der Veränderungen des Schulsystems direkt von veränderten Machtverhältnissen in Staat und Gesellschaft ableitete (vgl. Germ 2009, 18), oder von Christian Sitte, der Lehrpläne als Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse versteht (vgl. Sitte 1989, 5).

Im Rahmen des konkreten Untersuchungsinteresses wird dementsprechend nach Verankerungen des jeweiligen sozialwissenschaftlichen *State of the Art* im Schulunterricht, speziell im Geografieunterricht sowie in Überlegungen zu Möglichkeiten der Politischen Bildung gesucht. In Österreich wird vor allem der Geografieunterricht oft als Paradebeispiel für das Naheverhältnis von universitärer Bildung/Forschung und Schulbildung bezeichnet, zum Beispiel von Vielhaber (2009, 192):

*Begonnen hat diese Geschichte des Paarlaufes [...] vor nunmehr fast 40 Jahren, als auch in Österreich auf wissenschaftlicher Ebene die Notwendigkeit sozialwissenschaftlicher Theoriebildung für erkenntnisgeleitete gesellschaftlich relevante Fragestellungen außer Streit gestellt wurde.*

Vielhaber leitet diese enge Beziehung aus der zunehmenden Orientierung des Schulunterrichts an Problemen der Gesellschaft ab.

Ließen sich die Fortschritte in der sozialwissenschaftlichen Konzeptionalisierung sozialer Räume in der (annähernd zeitgleichen) Gestaltung des Schulunterrichts nachzeichnen, wäre diese Ableitung zu bestätigen. Der daraus zu ziehende Schluss wäre eine sehr direkte kausale Beziehung zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen, den daraus folgenden Konzepten und dem Anwendungsfeld Schulunterricht. Schlagen sich die Resultate neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse allerdings nicht oder nur sehr verspätet in der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts nieder, muss die von Vielhaber behauptete „erstaunliche Parallelität“ (ebd.) angezweifelt oder zumindest hinterfragt werden. Daraus ergeben sich Fragen wie die folgenden: Worin liegt der Grund für die Resistenz des Schulunterrichts gegenüber (sozial-)wissenschaftlichen Fortschritten? Oder zumindest: Was verzögert die Auswirkungen?

Um Aussagen über die gesellschaftlichen Bedingungen dieser Entwicklungen treffen zu können, werden auch politische Auseinandersetzungen rund um die Gestaltung des Unterrichts in die Betrachtung mit einbezogen. Auf diesem Wege soll geleistet werden, was wissenschafts-historischen Betrachtungen allzu oft abgeht, eine Einbettung in die „gesellschaftlich-politischen Bedingungen und ideologischen Entwicklungen, für die gerade die Wissenschaft der national-sozialistischen Epoche ein besonders markantes Beispiel darstellt“ (Rössler 1990, 8).

Das Beispiel Geografieunterricht ist aus diesem Blickwinkel nicht nur aufgrund des logischen Nahverhältnisses zu Konzepten von Raum von Interesse. Ferner ist es prädestiniert für eine veranschaulichte Darstellung der Verwendung wissenschaftlich produzierten Wissens zum Zwecke der Konstruktion von Identität bzw. Ideologie(n). Ausnehmend deutlich kann anhand dieses Zusammenhangs auf die mögliche politische Aufladung von Begriffen verwiesen werden, die von wissenschaftlicher Seite (mit-)geprägt werden. Die Gefahr, in politischen Auseinandersetzungen zweckgebunden Verwendung zu finden, wohnt der geografischen Praxis, gesellschaftliche Verhältnisse (auch) in Form von scheinbar eindimensionalen Konstrukten in die Erdoberfläche einzuschreiben (vgl. Weichhart 1996, 1999), inne. Diese gängige Praxis impliziert allzu oft die Annahme, dass daraus eine einfachere Ordnung oder Kontrolle folgen würde. Der traditionellen Geografie wurde und wird nach wie vor zugeschrieben, was Winter als „a certain sense of manageability towards the complexity of the world“ (Winter 2009, 671) charakterisiert. Diese Vorstellung verleitet zur Verwendung geografischer Konzepte zum Zwecke der Legitimation oder Idealisierung von Ideologien. Festschreibungen im (geografischen) Raum erleichtern das Erfassen und Benennen sozialer Verhältnisse scheinbar. Dabei ist die logische Konsistenz des ideologischen Konstrukts nicht von primärem Interesse, wichtig ist vorderhand ihre stabilisierende Funktion für das politische System (vgl. Rössler 1990, 23). Die Integration von Konstellationen, welche in die Erdoberfläche festgeschrieben werden (können), erleichtern die Verknüpfung von „weichen“ (z.B. *Werte*) und „harten“ (z.B. *Boden*) Elementen, die Verbindung unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen (z.B. *gemeinsamer Lebens- und Geschichtsraum*) oder die Simplifizierung von Ideologien (z.B. *Deutscher Lebensraum*, festgemacht anhand topographischer Definitionsmerkmale) (vgl. Maresch/Werber 2002, 12f.). Typisch geografische Konstrukte wie Grenzen, Territorien etc. helfen bei der Definition von Ausschlusskriterien und

ermöglichen es, diese scheinbar einfach zu benennenden *Räume* ideologisch zu manifestieren. In einem weiteren Schritt sind sie zentral dafür verantwortlich, gesellschaftlich produzierte Differenzen in Distanzen zu übersetzen. Auf diese Art und Weise ist geografisches Wissen oft ursprünglich in den Produktionsprozess von Ideologien involviert. In vorliegendem Fall war es eben auch der „Geographieunterricht, der die völkisch-nationale Gemeinschaftsideologie vorbereitet hatte und damit dazu betrug, die Katastrophe des Zweiten Weltkriegs mental vorzubereiten (Budke 2004, 27).

In weiterer Folge wird von geografischem Instrumentarium nichtsdestoweniger eine Expertise betreffend eben jener sozialen oder politischen Konstrukte erwartet, für deren (Re-)Produktion es selbst mit Verantwortung trägt. Darin liegt für die Geografie eine große Herausforderung: „Geographie ist und war nicht nur immer politisch, sondern auch immanent ideologisch bzw. ideologiegefährdet, [...] immer von ideologischen Infiltrationen bedroht“ (Germ 2009, 64). Umso wichtiger sind eine ständige Selbstreflexion sowie Kritik der verwendeten Begrifflichkeiten, egal ob vonseiten der Geografie selbst oder vonseiten anderer Disziplinen.

## 2. Wissenschaft in Österreich

### 2.1 *Mehr Kontinuität als Brüche*

Die Entwicklung der österreichischen Wissenschafts- und Bildungslandschaft legt den Schluss nahe, dass die zentralen Tendenzen struktureller wie personeller Natur schon vor der Machtübernahme der Nationalsozialisten relativ stark ausgeprägt, sozusagen bereits vorbereitet waren. Die politischen Verhältnisse in Österreich veranlassten einige Jahre vor dem *Anschluss* eine nicht unerhebliche Menge an WissenschaftlerInnen, das Land zu verlassen. Von allen SozialwissenschaftlerInnen, die nach 1933 Österreich verließen, flohen 20% während der Zeit des Austrofaschismus, 80% flohen nach der Machtübernahme der NSDAP (vgl. Fleck 1996, 202).

Die (nur vordergründig) überraschend einfache Instrumentalisier- und Politisierbarkeit der 1938 noch vorhandenen österreichischen Forschungslandschaft unterstreicht die Annahme, dass das NS-Regime in mancherlei Hinsicht bereits bestehende Entwicklungen „nur vollenden“ musste. Die ideologische Gleichschaltung war sehr kurz nach bzw. teilweise schon vor dem Anschluss vollzogen (vgl. Lichtenberger-Fenz 1989, 3). Etwa die Hälfte des gesamten universitären Lehrkörpers konnte innerhalb weniger Wochen gemäß nationalsozialistischer Kriterien „aussortiert“ werden. Diesbezüglich auffällig ist die hohe personelle Kontinuität in jenen „Disziplinen, denen für das nationalpädagogische Vermittlungssystem zentrale Bedeutung zukam, wie Geschichte und Germanistik“ (ebd., 4). Die kaum vorhandene Notwendigkeit, Änderungen vorzunehmen, deutet auf die Erfüllung nationalsozialistischer Ansprüche in „voreilem Gehorsam“ hin.

Die Mehrheit der ÖsterreicherInnen wurde ganz offensichtlich nicht völlig unvorbereitet vom neuen Machthaber und seinen Vorstellungen überrascht. Anders wären Geschwindigkeit und Effektivität der Anpassung, eingedenk der Tatsache, dass die nationalsozialistische Führung über keinerlei elaboriertes Programm zur Politisierung und Instrumentalisierung von Wissenschaft und Universitäten verfügte (vgl. Mattl/Stuhlpfarrer 1989, 287), nicht zu erklären. Unstrukturisiertes Einschleusen und Protegieren nationalsozialistischer Parteigänger sowie die verstärkte Förderung außeruniversitärer wissenschaftlicher und wissenschaftsähnlicher Institutionen dominierten diesen Prozess. Gründe für die Forcierung außeruniversitärer Institutionen waren ihr ver-

gleichsweise stärkerer Praxisbezug sowie ihre traditionell geringere Opposition gegenüber dem Staat<sup>1</sup>.

Der Gleichschaltungsprozess wirkte sich in unterschiedlichem Ausmaß auf die jeweiligen Disziplinen aus. Jene, „die jenseits von Deutschtumsmetaphysik, von Blut- und Rassenmythologie lagen“ (Lichtenberger-Fenz 1989, 12), hatten keine Zukunft. Das betraf die Psychologie, Soziologie, Psychoanalyse sowie die austroliberalen und austromarxistischen Strömungen der Nationalökonomie und den *Wiener Kreis* der Philosophen (vgl. Platt/Hoch 1996). Abseits disziplinärer Zugehörigkeiten mussten außerdem jene WissenschaftlerInnen oder „Schulen“ emigrieren, die für eine materialistische, marxistische oder positivistische Herangehensweise bekannt waren. Neben dem *Wiener Kreis* und den *Wiener Neo-Positivisten*, betraf das die *Austromarxisten* (auch nach 1945!) genauso wie die *Rechtspositivisten* rund um Hans Kelsen.

Dem deutschen Beispiel ähnlich, blieben jene Disziplinen größtenteils intakt, die auf Ebene der technologischen Innovation oder aber der Produktion von Ideologie dem Regime von unmittelbarem Kriegsnutzen sein konnten. Im Gegenzug konnten sich diese Disziplinen ihre materiellen Existenzgrundlagen nicht nur sichern, sondern unter Umständen sogar ausbauen (vgl. Ash 2004). Im Bereich der geografischen Forschung wurden Projekte, die zu wenig unmittelbar verwertbare Resultate vorweisen konnten, sehr schnell gestoppt (vgl. Mattl/Stuhlpfarrer 1989, 290). Was an geografischer Arbeit überblieb, war ausschließlich ausgerichtet auf Möglichkeiten der Anwendungsorientierung und Handlungsanleitung.

Die Rolle der deutschen Wissenschaften rund um die Bearbeitung räumlicher Komponenten von Gesellschaft war früh von juristischen Annahmen eines organischen Staates geprägt, die vonseiten der Geografie durch Überlegungen zu geodeterministischen Auswirkungen auf Gesellschaft und Politik komplettiert wurden. Kombiniert mit der Tatsache, dass profaschistische Tendenzen unter den wichtigsten Vertretern der Geografie „Allgemeingut“ darstellten (vgl. Bassin 2000, 479), schien der Boden für eine „Selbstübergabe“ der Geografie an den Nationalsozialismus nach 1933 schon präventiv bereitet zu sein (vgl. ebd., 480).

Der deutsche Faschismus entwickelte seit seiner Formierung ein ideologisches Konstrukt, welches auf zwei wesentlichen Komponenten basierte, jenem des *Herrenvolkes* und jenem des *Lebensraums*. Beide wurden konzipiert als essenzielle Bestandteile der *deutschen Volksgemeinschaft* und dienten der ideologischen Stabilisierung von Gesellschaft sowie der Legitimierung nationalsozialistischer Politik. Die dafür konstitutiven Exklusionsprinzipien (zur genauen Funktionsweise vgl. Mattl/Stuhlpfarrer 1989, 284ff.) bezogen sich unter anderem auf die Diskussion der *Raumfrage*. Gemeinschaftskonstrukte, die eine starke topografische Konnotation aufwiesen, dienten der Legitimation von Kriegen, der Inklusion bestimmter Gruppen in verfeindeten Staaten und der Etikettierung von Feindbildern. Geografen wie Albert Penck lieferten die dafür verwendeten Konzepte wie jenes des *Kulturbodens* (vgl. Bassin 2000, 479). Er war allerdings bei Weitem nicht der einzige Vertreter der Geografie, der zu Reproduktion und Beförderung des vorherrschenden Rassismus beitrug (vgl. Germ 2009, 66). Der Geografie wurde eine zentrale Rolle in der Neustrukturierung der deutschen Wissenschaftslandschaft eingeräumt. Ihre zentrale Position lag Rössler zufolge in ihrer Fähigkeit der besonders glaubhaften „Synthese von ‚Natur‘ und ‚Kultur‘“ (1990, 33), also der Argumentation der Bezugnahme ideologischer Konstruktionen (Kultur) auf ihre natürlichen Bedingungen (Natur). Den theoretischen Nährboden lieferte das dominante geodeterministische Verständnis von sozialem Raum.

GeografInnen produzierten auf institutionalisierter Ebene politische Legitimationen für die expansionistische, aggressive und rassistische Politik des Regimes. Der Nationalsozialismus bediente sich sowohl schon existierender Ideen als auch jener Konzepte, die in großteils speziell

geschaffenen Institutionen gezielt auf die Bedürfnisse des Regimes zugeschnitten wurden (vgl. Rössler 1990, 6). Die dafür zentrale Dimension *Raum* war im Nationalsozialismus, seinem Programm und seiner Sprache allgegenwärtig. Ein etwaiges Korrektiv kritischer Sozialwissenschaft war infolge der totalen Vernichtung durch den Nationalsozialismus auch in Deutschland (vgl. Weidenmann 1978, 14) nicht vorhanden.

In Österreich zeichnete sich die infrastrukturelle, strukturelle und personelle Entwicklung für die Vergleichszeiträume unmittelbar vor und unmittelbar nach dem Anschluss durch eine bemerkenswerte Kontinuität aus. Dieselbe Tendenz lässt sich für die Zeit rund um das Ende der nationalsozialistischen Herrschaft attestieren. Die Weiterverwendung von bestehenden Strukturen, Institutionen und Personen in der Rekonstruktionsphase der Zweiten Republik stellte für die Herausbildung kritischer Wissenschaft(en) nach 1945 ein lange Zeit unüberwindbares Hindernis dar (vgl. Matt/Stuhlpfarrer 1989, 291ff.). Die Kontinuität formulierte sich in den erarbeiteten Inhalten, vor allem aber auch in der Vergabe von Forschungsgeldern, der Erteilung staatlicher Aufträge u.ä. Prominentestes Beispiel für vorliegenden Bereich ist der Kulturgeograf Hugo Hassinger (vgl. ebd., 292ff.), der schon ab 1931 eine Professur an der Universität Wien besetzt hatte. Ab 1938, in seiner zusätzlichen Funktion als Leiter der *Arbeitsgemeinschaft für Raumforschung*, versorgte er verschiedenste Institutionen mit „wissenschaftlichen“ Konzepten für die Legitimierung deutscher Großraum- oder Volksgemeinschaftsfantasien. Seine Arbeiten lieferten gezielt Legitimierungsinstrumente für die imperialistische Politik des Deutschen Reiches. Er stieg zu einem der leitenden österreichischen Geografen auf und vertrat öffentlich die Ansicht, dass es die primäre Funktion der „Raumforschung“ sei, als „Hilfsmittel“ der Politik zur Seite zu stehen (vgl. ebd., 293). Hassingers Arbeit war bis 1945 durch enge Zusammenarbeit mit einer Vielzahl offizieller politischer Stellen geprägt, was sich in einer Reihe politischer Schriften, Gesetzen, Schulbüchern und anderen Lehrmitteln niederschlug. Dennoch war er auch nach 1945 an einer Vielzahl von Kommissionen und Expertentagungen betreffend den Wiederaufbau Österreichs beteiligt und bis 1950 Professor an der Universität Wien. Nach seinem Tod 1952 waren es einige der von ihm protegierten Mitarbeiter, die seine Arbeit in offiziellen Gremien fortführen konnten.

Die halbherzige Entnazifizierung zeigt sich allerdings nicht nur anhand dieses Einzelbeispiels, sondern kristallisiert sich als zentrales Charakteristikum der österreichischen Nachkriegsgeschichte heraus. Eine Kontinuität, die einen wesentlichen Unterschied zu den Entwicklungen in Deutschland ausmacht. In Österreich verloren zwar einige WissenschaftlerInnen, die zwischen 1938–1945 ihre Anstellungen erhalten hatten, selbige mit dem Ende des nationalsozialistischen Regimes. Sie erlangten ihre Positionen jedoch oft und meist sehr bald wieder zurück.

## 2.2 Die Ausgangssituation für kritische Sozialwissenschaft in Österreich nach 1945

Während die Disziplin Geografie in Österreich – von den Ereignissen des Zweiten Weltkriegs relativ unbeeindruckt – eine auffällige Kontinuität in personeller, struktureller, institutioneller und inhaltlicher Art aufweist, war es bei Politik- und anderen Sozialwissenschaften die erwartbare Zäsur, die das wissenschaftliche Leben prägte. Mithilfe der Vorarbeiten des austrofaschistischen Regimes waren mehr oder minder alle Wurzeln möglicher kritischer Sozialwissenschaft aus dem Boden gerissen und nachhaltig zerstört worden (vgl. Sickinger 2004). „For the social sciences, we can say that the events of the two dictatorships destroyed completely the scientific culture, scientific discourse, and all scientific schools.“ (Fleck 1996, 219).

Nichtsdestotrotz veranlasste die Notwendigkeit eines Neuanfangs die österreichischen Sozialwissenschaften nicht, einen solchen auf dem Fundament einer kritischen Aufarbeitung der eigenen Vergangenheit zu versuchen. Lausecker und Posch (2004, 255) interpretieren dieses Verhalten als eine Art Abwehrreaktion:

*[D]ie ambivalente Kombination von persönlichen Karrierevorteilen Nichtverfolgter und der nachhaltigen dramatischen qualitativen Verarmung des akademischen und wissenschaftlichen Lebens in Österreich nach 1945 durch die Vertreibungen hat [...] ein bedrohliches Spannungsfeld produziert, das durch Nichtthematisierung und Tabuisierung abgewehrt wurde.*

Die Chance, eine kritische wissenschaftliche Debatte zu etablieren, wurde sehenden Auges verthan. Jene zurückzuholen, die dazu beitragen hätten können, wurde ebenso verabsäumt: „[T]he number of returnees – this applies [...] generally to the situation in Austria – is negligible, and much lower than for Germany.“ (Fleck 1996, 209) Um einen wissenschaftlichen Betrieb überhaupt aufrechterhalten zu können wurde noch eher auf jene Kapazitäten zurückgegriffen, die entweder während des Austrofaschismus oder im Zuge der NS-Herrschaft zum Einsatz gekommen waren. Die entsprechenden Personen wurden vielfach bald nach 1945 wieder mit offenen Armen empfangen oder erst gar nicht von ihren Posten entbunden.

### 3. (Auswirkungen auf) Die inhaltliche Gestaltung des Schulunterrichts

Die in vielerlei Hinsicht auffällige Kontinuität und die damit einhergehende Kritikunwilligkeit und -unfähigkeit lässt sich auch an der Ausrichtung des Schulunterrichts ablesen. In Österreich hatten sich schon vor dem *Anschluss* die verheerenden Wirkungen autoritärer Zwangsmethoden in der Bildung Jugendlicher gezeigt. Die Unterrichtsprinzipien waren schon damals durch ein starkes *gesamtd deutsches Volkstum-Denken* geprägt und die zahlenmäßig stärkste Gruppe der Lehrer waren Mitglieder des deutschvölkisch ausgerichteten *Österreichischen Lehrerbunds* (vgl. Schuster 1990, 22). Der Boden für eine Implementation nationalsozialistischer Praktiken nach 1938 war also, ähnlich dem Universitätssystem, bereitet. In diesem Kontext spielte der Geografie- (oder Erdkunde-)Unterricht schon zu Zeiten des Austrofaschismus eine zentrale Rolle. Mit der Etablierung der austrofaschistischen Diktatur 1934 hatte vor allem die Vermittlung der Politischen Geografie eine enorme Aufwertung erfahren.

Parallel dazu wurden die ohnehin eher geringen Auswirkungen jener Schulversuche, welche, auf Initiative Otto Glöckls, gesellschaftswissenschaftliche Ansätze an Unterrichtsinhalte heranbringen sollten, wieder unterbunden (vgl. Sitte 2002, 4).

An dieser Stelle lässt der Vergleich mit Deutschland ähnliche Schlüsse zu wie ein Vergleich beider Universitätssysteme. Das österreichische Schulsystem schien bereits außerordentlich gut auf eine Übernahme nationalsozialistischer Grundsätze vorbereitet. Auch in Deutschland erlitt das Schulsystem einen Verlust jeglicher Pluralität. Im Gegensatz zu Österreich wollte sich die NS-Führung in Deutschland jedoch nicht gänzlich auf die ideologiebildenden Möglichkeiten des Schulsystems verlassen. Eine effizientere politische Vereinnahmung versprach sie sich durch die möglichst lückenlose Etablierung außerschulischer politischer Jugendorganisationen. Im Vergleich zu der eher „gemächlichen“ Umgestaltung des deutschen Schulwesens war die Geschwindigkeit, mit der das österreichische Schulsystem gleichgeschaltet werden konnte, viel höher (vgl.

Schuster 1990, 27). Der zeitliche Abstand zur jeweiligen definitiven Machtübernahme durch die Nationalsozialisten deutet zwar darauf hin, dass das Tempo der Umstellungen in Österreich vergleichsweise höher sein „musste“. Bemerkenswert ist jedoch, dass die bestehenden Strukturen keinerlei Schwierigkeiten hatten, diesem Anspruch zu genügen. Die bereits vor der Machtübernahme erfolgte Anpassung und entsprechende Ausrichtung ist dementsprechend nicht von der Hand zu weisen.

Alles in allem weist eine Analyse der österreichischen Bildungsstrukturen vor und nach dem Anschluss eindeutig mehr Kontinuität als Wandel auf. Im *Erdkundeunterricht* wurden bestehende Machtstrukturen und raumstrukturelle Herrschaftsansprüche jeglicher kritischen Hinterfragung entzogen und als naturgesetzlich dargestellt. So konnten sie am effizientesten in den Köpfen der Schüler platziert und möglichst nachhaltig verankert werden. Die Schulbuchanalyse Walter Schusters (1990, 75ff.) zeigt, dass in weiterer Folge „die ‚Rechtmäßigkeit‘ nationalsozialistischer Raumansprüche im Bewußtsein der Schüler/innen zu verankern“ (ebd., 31) eine zentrale Aufgabe darstellte. Vermittelt werden sollte die Anerkennung völkischen Raumes sowie das Erfassen des Stellenwerts von Heimat, Lebensraum sowie Blut und Boden.

Das österreichische Schulsystem hätte dementsprechend nach 1945 einer völligen Neuordnung und -orientierung bedurft. Die schwierigen Umstände ließen keinerlei langwierige Verhandlungsprozesse zu, es musste schnell gehandelt werden. Doch während sich die verantwortlichen Personen und Institutionen an Detailfragen abarbeiteten, schien der Grundkonsens nahtlos an die *Opferthese* der Moskauer Deklaration von 1943 anzuschließen. Das bringt auch die Erstellung der Lehrpläne des österreichischen Schulsystems zum Ausdruck. Die jüngste Vergangenheit wurde nicht speziell und schon gar nicht kritisch behandelt. Im Unterschied zu Deutschland fehlte das Bedürfnis, sich von der eigenen Vergangenheit zu distanzieren, einen Neuanfang zu schaffen und diesen Bruch transparent zu gestalten. Anfänglich vorhandene Ideen betreffend eine Neuausrichtung des Schulunterrichts wurden bald „vergessen“.

*Ganz im Gegenteil verstärkten sich nach den Wahlen im November 1945 und dem Beginn der großen Koalition sogar die Bemühungen, am schulpolitischen Stand der Zeit vor 1938 anzuschließen, und somit eine konsequente, gründliche und gewissenhafte Aufarbeitung der Zeit des Nationalsozialismus zu vermeiden. (Nigrowics/Rappersberger 2010)*

In der Einleitung zu seiner Arbeit über die Entwicklung des Unterrichtsfaches Geografie in Österreich legt Sitte eindrucksvoll dar, wie ausgeprägt das Interesse an „möglichst wenig kontroversen [...] Unterrichtsinhalte[n]“ (Sitte 1989, 5) war. Jegliche politische Implikation wurde geleugnet, nicht einmal der Einsatz der rein praxisorientierten Geopolitik, welche das Fach Geografie so wesentlich beeinflusst hatte, wurde, erneut im Unterschied zu Deutschland, zur Diskussion gestellt.

Aber auch die Einflussnahme der Alliierten wurde unterschiedlich ausgeübt. Einerseits war das österreichische Pendant zum deutschen *Reeducation Program*, das so genannte *Reorientation Program*, abgeschwächt konzipiert und defensiver formuliert worden. Andererseits taten sich die Alliierten aufgrund der Definition Österreichs als Opfer Deutschlands grundsätzlich schwerer, sich aktiv in die Gestaltung einzubringen. So versuchten die US-Amerikaner vermehrt auf Umwegen, den Bereich der *Social Studies* gegenüber dem in Österreich traditionellen Zugang zur Geografie (wie auch zur Geschichte) in Stellung zu bringen und zu stärken (z.B. durch das Verschenken diesbezüglicher Literatur an Lehrer und Schulen) (vgl. ebd., 38). Die Gestaltung der Bildungsstruktur blieb davon jedoch weitgehend unbeeindruckt.

Dieselbe Entwicklung äußerte sich in der Diskussion um eine mögliche Verankerung von *Politischer Bildung* im Fächerkanon der österreichischen Schulen: Diese wurde nämlich (zumindest) in den folgenden zwei Jahrzehnten gar nicht geführt (vgl. Dachs 1996, 7). Im Gegensatz zu Deutschland hielten sich die Alliierten aus den Entscheidungen betreffend die inhaltliche Gestaltung der Erziehung zu demokratischen BürgerInnen oder sozialwissenschaftliche Standards der Politischen Bildung an österreichischen Universitäten heraus (vgl. Filzmaier 2003, 5).

Der umfassende gesetzliche Kontext der gesellschaftlichen Entwicklungen, das vorübergehende Verfassungsgesetz vom 1.5. 1945, enthielt zwar das Rechtsüberleitungsgesetz, welches theoretisch alle Bestimmungen aufhob, „die dem Geist der Demokratie und einem unabhängigen Österreich entgegenstanden oder typisches Gedankengut des Nationalsozialismus enthielten“ (Sitte 1989, 10). Faktisch wurde der Unterricht allerdings aus der bestehenden Praxis heraus kontinuierlich fortgeführt, „zum Teil blieben auch NS-Schulgesetze in Kraft“ (Germ 2009, 32). Jene Gestaltungsmaßnahmen, die Bestehendes nicht direkt übernahmen, waren viel eher reaktionär denn wirklich erneuernd. Die allgemeinen Richtlinien für den österreichischen Schulunterricht, die am 3. 9. 1945 erlassen wurden, gestalteten sich zu großen Teilen als Rückgriff auf die Schulgesetzgebungsreform aus dem Jahre 1927 (vgl. Sitte 1989, 10) oder die Schulgesetze von 1934. Diesbezüglich fällt auf, dass die Richtlinien für Sprachen, Geschichte, Biologie, Philosophie und Sport bestimmte Entnazifizierungsbestimmungen enthielten, nicht aber für Geografie (Mittelschule) und Erdkunde (Hauptschule) (vgl. ebd.). Einziger subtiler Verweis auf die Existenz einer Problematik im Lehrplan für Geografie aus dem Jahre 1946 war die Anordnung, jegliche Hinweise betreffend Geopolitik zu vermeiden (vgl. Schuster 1990, 151). Speziell in Bezug auf die Staatengeografie der 8. Klasse wurde außerdem die Vermeidung jeglicher Andeutung einer möglichen Verwendung von Rassentheorie(n) verlangt. Beide Hin- bzw. Verweise erfolgten ohne Begründung. „Unangenehme“ Details der Vergangenheit wurden also gezielt ignoriert, eine kritische Aufarbeitung ausgespart.

Im Gesamten erfolgte die Neugestaltung des Schulunterrichts uneinheitlich bis chaotisch. Die Schulbuchzensur der Alliierten wurde 1948 ausgesetzt, mit Ausnahme für die Fächer Geschichte und Geografie (vgl. Germ 2009, 35). Die inhaltliche Gestaltung blieb ein lange umkämpftes Feld und so hatten die eigentlich provisorischen Lehrpläne lange Zeit Bestand. Sie wurden auch in ihrer Neuauflage 1955 nicht essenziell überarbeitet. Unstimmigkeiten zwischen dem Bund und den für den Wiederaufbau des Schulwesens hauptverantwortlichen Ländern, bzw. zwischen den Parteien der großen Koalition, aber auch zwischen den nach wie vor beratenden alliierten Mächten zogen eine enorme Verzögerung umfassender Reformen nach sich. Kritische und aufklärerische Impulse von wissenschaftlicher Seite waren Mangelware: „An Aufarbeitung war niemand interessiert – die jüngste Geschichte wurde tabuisiert, außerdem wollte man keinen Rückfall ins Lagerdenken riskieren.“ (Germ 2009, 35)

Endgültig abgelöst wurden die provisorischen Lehrpläne erst vom Schulorganisationsgesetz (SchOG) 1962. Der fehlende Reformeifer hatte in einer teilweise wortidenten Kontinuität der Lehrpläne von 1927/28 bis 1962 resultiert (vgl. Sitte 1989, 13). Das belegt folgendes Beispiel, welches einem Vergleich der Lehrpläne für den Geografieunterricht für die erste Klasse von 1935 und 1946 entstammt: Die Einteilung von Staaten und ihren großen Städten in „Großräume der Erde“ verschwand zwar, der Fokus auf die „Verteilung der großen Menschenrassen“ blieb jedoch erhalten (vgl. ebd., 14 und 18).

Die Vereinnahmung des Geografie- oder Erdkunde-Unterrichts nach 1945 durch „traditionelle“ Vertreter der Geografie zeigt sich unter anderen auch an der Formulierung der didaktischen Methodik jenes Atlases, der österreichischen Mittelschulen zur Verfügung gestellt wurde. Da-

rin schreibt H. Slanar 1952 von der „Geographie [... als] die Lehre von der dinglichen Erfüllung der Erdräume“ (zitiert nach ebd., 21). Slanar zeichnete damals für die Gestaltung des Atlases und die dazugehörigen Materialien im Großteil der österreichischen Schulen verantwortlich. Seine Interpretation setzt eine Vorstellung fixer räumlich definierter Container voraus. Daraus folgt für vorliegende Betrachtung keinesfalls die Argumentation, dass in der inhaltlichen Gestaltung des österreichischen Geografieunterrichts NS-Lehren direkt übernommen wurden. Jedoch lässt sich mindestens ebenso klar nachzeichnen, dass der geodeterministische, an topografischen und physischen Gegebenheiten orientierte Aufbau der Schulbücher nahtlos an jene begrifflichen und konzeptionellen Grundlagen angeschlossen, die von Austrofaschismus und Nationalsozialismus verwendet und dementsprechend mitgeprägt wurden. Das einzige Zugeständnis an eine Entnazifizierung des Schulsystems war die kommentarlose Streichung einiger weniger, sehr spezifischer Komponenten wie dem *Volk ohne Raum*-Konzept oder der *Wehrgeografie* (für eine genauere Analyse der Entwicklung nach 1945 vgl. Schuster 1990, 150ff.). Konzepte und Ideen, welche über die rein physische und topografische Betrachtung räumlicher Verhältnisse hinausgingen, wurden lange Zeit ausgespart. Neben möglichen Überlegungen zu der gesellschaftlichen Produktion von Raum blieben selbst ökonomische Organisationsformen unerwähnt.

Die hauptsächlich äußerlich neu gestalteten Schulbücher verpassten also „die Chance einer Bewußtmachung und Aufarbeitung der zerstörerischen Energie nationalsozialistischer Ideologie“ (ebd., 153). Der politische Gehalt des Faches *Geografie* oder *Erdkunde* wurde gemieden, eine Aufarbeitung der ideologischen Konnotation(en) räumlicher Verhältnisse und derer Funktion für die Konstruktion der nationalsozialistischen Ideologie blieben ebenso aus. Laut offizieller Stellungnahmen sollte der Erdkundeunterricht nach 1946 zwar ausdrücklich „politisch bildend“ sein (vgl. Sitte 1989, 17), diese Bildung mündete allerdings in einer Erziehung zum Österreicher(tum). In der Volksschule wurde bis in die 1970er-Jahre das Fach *Heimatkunde* unterrichtet, erst dann wurde es durch den *Sachunterricht* ersetzt (vgl. Turek 2010).

Die Hauptaufmerksamkeit galt Ängsten, die teilweise von den um Einfluss konkurrierenden Alliierten geschürt wurden: „Antikommunismus wurde schnell wichtiger als Antifaschismus und Demokratisierung.“ (Germ 2009, 35) Kritik wurde dieserart auf potenzielle Bedrohungen von außen gelenkt, nicht aber im Inneren zur Anwendung gebracht.

#### 4. Neuere sozialwissenschaftliche Tendenzen und ihre Auswirkungen

Erst am Beginn der 1960er-Jahre meldeten sich Vertreter einer gewissermaßen gesellschaftswissenschaftlich ausgerichteten Vermittlung geografischen Wissens zu Wort. Dem Rechnung tragend wurde 1962 das Fach *Geografie und Wirtschaftskunde* (GW) etabliert, „eine Veränderung, die als äußeres Zeichen einer zunehmenden Ökonomisierung und Demokratisierung der Gesellschaft gesehen werden kann“ (Mayerhofer 2010, 223). Ein weiteres Indiz dafür war die Definition der schulischen Aufgaben betreffend Politische Bildung (PB) im SchOG desselben Jahres. Neben GW war es das ebenfalls neu geschaffene Fach *Geschichte und Sozialkunde* (GS), welches von da an dezidiert wirtschaftliche, sozialkundliche und politisch bildende Inhalte enthalten sollte (vgl. Sitte 2002, 1f.) – erneut verspätet im Vergleich zu Deutschland (vgl. Killingseder/Mayerhofer 2009, 114). Dem Anspruch, selbstständiges Denken und eigene Urteilsbildung zu fördern, stand das Ziel, Jugendliche zu pflichtbewussten und die Legitimität des Systems anerkennenden Bürgern zu erziehen, gegenüber (vgl. Nigrowics/Rappersberger 2010, 68). Ein genaueres Studium der auch heute noch aktuellen Formulierungen des Bildungsministeriums lässt allerdings den

Schluss zu, dass die Gewichtung ganz offensichtlich auf Letzteres gelegt wurde bzw. nach wie vor liegt (vgl. Politische Bildung in den Schulen. Grundsatzlerlaß zum Unterrichtsprinzip 1978/1994).

Die Ausweitung sozialwissenschaftlicher Disziplinen im universitären Bereich (der Einrichtung von Politikwissenschaftslehrstühlen u.a.<sup>2</sup>) brachte frischen Wind in diese Diskussion. Betont wurde zunächst jedoch ebenfalls primär das Bedürfnis nach grundlegender Festigung des demokratischen Bewusstseins der Lernenden. 1973 wurden erstmalig Budgetmittel für PB festgeschrieben, dies allerdings nur im Rahmen der Erwachsenenbildung, welche im Verantwortungsbereich der *Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung ÖGfPB* liegt (vgl. Filzmaier 2003, 4). 1976 wurde PB zumindest in die Lehrpläne der Pädagogischen Hochschulen aufgenommen, allerdings nach wie vor nicht in die (universitäre) Ausbildung von AHS-LehrerInnen integriert. Die Integration von PB als Pflichtfach in das SchOG schien 1974 bereits auf dem Weg zu sein, scheiterte allerdings an unzureichender Zustimmung im Nationalrat. Neben verschiedenen parteipolitisch motivierten Bedenken fürchtete vor allem die Standesvertretung der Geschichte- und GeografielehrerInnen den Verlust eigener Kapazitäten und Ressourcen (vgl. Nigrowics/Rappersberger 2010, 73). Die Widerstände resultierten darin, dass PB am 11.4. 1978 unter Unterrichtsminister Fred Sinowatz als „Unterrichtsprinzip“ erlassen und somit sozusagen allen Fächern grundsätzlich, aber keinen explizit überantwortet wurde (vgl. Politische Bildung in den Schulen. Grundsatzlerlaß zum Unterrichtsprinzip 1978/1994).

Zur selben Zeit machte sich Henri Lefebvre daran, Raum als Wirkung gesellschaftlicher Verhältnisse begreifbar zu machen (vgl. Lefebvre 1974). Er war zu dem Schluss gekommen, dass die Betrachtung räumlicher Strukturen eine vergleichende Analyse gesellschaftlicher, technischer und sozialer Prozesse ermöglichen würde. Und auch wenn Edward Sojas Interpretation dieser Überlegungen nicht unbedingt Lefebvres Intention entsprachen (vgl. Günzel 2009, 11), führten diese Diskussionen allmählich in Richtung eines vorläufigen Höhepunktes der Aufmerksamkeit für gesellschaftlich produzierten Raum.

Die einmal mehr eher geringen Auswirkungen dieser Entwicklungen auf die österreichische Wissenschaftslandschaft spiegeln sich im Unterrichtsmaterial der späten 1970er wider. Zwar ließen erste alternative Schulbuchentwürfe eine zunehmende Hinwendung zu sozialwissenschaftlichen Fragestellungen erahnen, indem sie vermehrt auf den Zusammenhang von Raum, Gesellschaft und Wirtschaft eingingen (vgl. Sitte 1989, 321ff.). Allmählich entwickelte sich zumindest eine Betrachtungsweise, welche die Aufteilung der Erdoberfläche (auch) unter gesellschaftlichen, strukturellen, infrastrukturellen, demografischen oder ökonomischen Gesichtspunkten zu ordnen versuchte. Diese Entwürfe wurden allerdings mehrfach abgelehnt und umgearbeitet, so dass erst 1981 die erste – und bis dahin deutlich abgeschwächte – Variante von Kramer und Hitz approbiert und somit für den österreichischen Schulunterricht zugelassen wurde.

Zusätzlich scheiterte der Versuch, sozialwissenschaftliche Bildungsansätze in die österreichische Schullandschaft einzubringen, an jenen Denkmustern, „die aus den Traditionen der Erlässe zur staatsbürgerlichen Erziehung für viele Lehrer vertraut waren. Die wenigsten Lehrer [...] waren für ein Denken in politikwissenschaftlichen Kategorien ausgebildet“ (Sitte 2002, 3). Der Anspruch an das Lehrpersonal, sich „auf eine weniger statisch-inventarisierende, sondern eher kritisch-analytische Beschäftigung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit in ihrem Unterricht“ (ebd.) auszurichten, war dementsprechend nicht erfüllbar. Hinzu kam, dass auch die neueren Unterrichtsmaterialien, die zur Verfügung standen, nach wie vor nicht mehr waren als ein Art Blaupause bestehender räumlicher Beziehungen. Der *Atlas der Republik Österreich*, der zwischen 1960 und 1980 von der Kommission für Raumforschung der Österreichischen Akade-

mie der Wissenschaften herausgegeben wurde, sollte der Konzeption des Leiters dieser Kommission Hans Bobek zufolge zwar ausdrücklich keine(!) „Landeskunde“ im herkömmlichen Sinne“ (Strobl 2009, 176) darstellen. Das Resultat war nichtsdestoweniger nicht mehr als eine vielgestaltigere Darstellung von beispielsweise der Grundstruktur der Landesnatur, der Muster der Landnutzung oder der räumlichen Ausprägung der Bevölkerungsverteilung. Es wurden also verschiedene Raster über bereits bestehende topografische Verhältnisse gelegt. Die Bedingungen oder die historische Produktion dieses Fundaments wurden zu keinem Zeitpunkt zur Diskussion gestellt oder zumindest einer genealogischen Betrachtung unterzogen. Nach 1984 wurden die Inhalte des österreichischen Atlases überhaupt nur mehr anhand computergestützter Kartographie fortgeschrieben. Es erfolgte keinerlei Überarbeitung, keine Einarbeitung neuer Parameter, neuer Variablen o.ä. Erst EU- oder andere extern finanzierte Projekte erarbeiteten neue Karten und Atlanten, welche vermehrt wirtschaftliche, ökologische o.a. Komponenten inkludierten. Aber auch diese Neuerungen müssen relativiert werden: Ein Hinterfragen der *konstruktiven* Rolle dieser Darstellungen und Festschreibungen – im Sinne von „gesellschaftliche Räumlichkeit mitproduzierend“ (vgl. Werlen 2009, 143f.) – erfolgt(e) nach wie vor nicht.

Die Lehrplanreformen der 1980er-Jahre stellten vermehrt den Menschen, und nicht mehr die Landschaft, ins Zentrum des GW-Unterrichts (vgl. Hitz 2009, 194). 1985 wurde diesem eine neue Konzeption zugrunde gelegt:

*Sein neuer Bildungsauftrag lautete, Motive und Auswirkungen, Regelmäßigkeiten und Probleme menschlichen Handelns in den beiden, zum Teil eng miteinander verflochtenen Aktionsbereichen Raum und Wirtschaft sichtbar und verständlich zu machen. (Sitte 2002, 5)*

Im Rahmen des Anspruchs Politischer Bildung hielt also das *Handlungskonzept* Einzug in den Geografieunterricht und sollte dessen inhaltliche Ausrichtung in weiterer Folge nachhaltig prägen. Die zeitliche Einordnung dieser Tendenz könnte dazu verleiten, Parallelen herzustellen zu den Anliegen der in den 1980er-Jahren aufkommenden *praxisorientierten Sozialgeografie* (vgl. z.B. Paasi 1986). Jedoch kommt eine wesentliche Komponente dieser wissenschaftlichen Entwicklung (noch) nicht zum Ausdruck: das Interesse an der „Konstitution sozial relevanter Räumlichkeiten“ (vgl. Werlen 2009, 146). In der Ausarbeitung geografischer Unterrichtsinhalte wurde die politische Gestaltungsfähigkeit des Einzelnen, die Möglichkeit zur zielorientierten Verbesserung der individuellen Bedingungen betont. Ganz ausdrücklich sollten Kenntnisse vermittelt werden, welche das Verständnis von Verhalten und Handeln *im* Raum verbessern und/oder erweitern. Die in den Sozialwissenschaften erzielten Erkenntnisse zur gesellschaftlichen Produktion von Raum/Räumen wurden außen vor gelassen. Betrachtet werden sollten Handlungen, die sich auf bestehende räumliche Verhältnisse beziehen. Wie diese hergestellt und konstruiert wurden sowie unter Umständen gezielt politisch Verwendung finden, wurde kontinuierlich ausgeblendet.

Killingseder/Mayerhofer beschreiben die dahingehenden Tendenzen als Versuch, die Lernenden für die Konstruiertheit ihrer Umwelt zu sensibilisieren. Das eigene Ich soll reflektieren können, welche Bedingungen die eigene Umwelt dominieren (vgl. 2009, 114). Dieser Schritt ist wichtig und würde ein Fundament zur Verfügung stellen, auf Grundlage dessen die (vergangene) Gestaltung der räumlichen Komponenten dieser Bedingungen hinterfragt werden könnte. Gegenwärtig ist der österreichische Schulunterricht aber im besten Falle so weit, darauf aufbauend dem Individuum Gestaltungsmöglichkeiten zuzugestehen und den SchülerInnen entsprechende Fähigkeiten zu vermitteln. Die dieserart vermittelten Inhalte beziehen sich auf bestehende räumliche Verhältnisse (Beispiel „Nord-Süd-Konflikt“; vgl. ebd., 117). Räumliche Beziehungen oder

zu bestimmten *Räumen* zusammengefasste Arrangements werden „bestenfalls“ einer Bewertung unterzogen. Ein Beispiel, welches die Kritik an dem entsprechend statischen Verständnis räumlicher Phänomene gut illustriert, ist die im Rahmen des GW-Unterrichts erfolgende Betrachtung politischer Konflikte rund um räumlich gebundene Ressourcen. Diese Betrachtung bezieht mit ein, inwiefern sich die involvierten politischen Akteure auf vorgegebene räumliche Verhältnisse beziehen – ein zugegebenermaßen nicht unwichtiger Faktor dieser Konflikte. Die Genealogie, die hinter deren räumlichen Beziehungen und Bedingungen steht, wird allerdings ebenso wenig mitgedacht wie die im Rahmen dieser Handlungen erfolgende (folgende) Mitgestaltung selbiger.

1994 wurde das *Unterrichtsprinzip Politische Bildung* unverändert wieder verlautbart. Im Mittelpunkt stand also nach wie vor die Frage nach der rechtmäßigen Anerkennung von Herrschaft und Autorität (vgl. Sitte 2002, 2f.). Der Grundsatzterlass definiert, bis heute, als zentrale Komponente dieses Prinzips:

*Politische Bildung soll das Verständnis des Schülers für die Aufgaben der Umfassenden Landesverteidigung im Dienste der Erhaltung der demokratischen Freiheiten, der Verfassungs- und Rechtsordnung, der Unabhängigkeit und territorialen Unversehrtheit unserer Republik wecken. (Politische Bildung in den Schulen. Grundsatzterlaß zum Unterrichtsprinzip 1978/1994, II 4.)*

Trotz der Aufforderung an alle Fächer, PB in den eigenen Unterricht zu integrieren („Der Auftrag zu Politischer Bildung wendet sich an alle Lehrer“; vgl. ebd.), wurde deren Vermittlung letztendlich vorderhand im Rahmen des Geschichtsunterrichts institutionalisiert. Seit 2001 gibt es für die 11. und 12. Schulstufe das Fach *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung*. Dem Rechnung tragend sind die Geschichtelehrer die Einzigen, die im Rahmen ihrer universitären Ausbildung obligatorisch politikwissenschaftliche Grundkenntnisse, wenn auch nur in minimalem Ausmaß, zu erwerben haben. Die Gewichtung Politischer Bildung im Rahmen verschiedener Reformversuche, Anpassungen oder Neuorientierungen war also grundsätzlich eher eine zeitgeschichtliche (vgl. Sitte 2002, 9f.). Dementsprechend fordern Beobachter des österreichischen Bildungssystems wie Palencsar (2010, 218) zu Recht eine stärkere Betonung des politischen Gehalts des Geografieunterrichts: „Neben dem Fach ‚Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung‘ weist GW die meisten direkten und indirekten Bezüge auf politische Ziele und Inhalte auf.“ In der Praxis des Schulunterrichts sind diese Fragestellungen allerdings nach wie vor von erschreckend geringer Relevanz.

## 5. Conclusio

Eine Betrachtung der sozialwissenschaftlichen Entwicklungen rund um räumliche Komponenten von Gesellschaft kann nur eingebettet in den jeweiligen internationalen Forschungsstand erfolgen. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse, in Zusammenhang gestellt mit dem Anwendungsbereich Schulunterricht, geben interessante Aufschlüsse über wissenschaftliche Entwicklungstendenzen, ebenso wie über die wechselseitigen Auswirkungen zwischen selbigen und ihren sozialen Bedingungen. Die Annahme, dass „der Raum, zumal im zentraleuropäischen Kontext, wegen [...] der Bio- und Lebensraumpolitik der Nationalsozialisten als politisch vermint und semantisch höchst belastet und vergiftet gilt“ (Maresch/Werber 2002, 12) und dementsprechend „als theo-

retisch reflektierter Terminus jahrzehntlang ein kümmerliches Dasein fristete“ (ebd.), diente als Ausgangspunkt. Was im deutschsprachigen Raum generell lange Zeit in einer fehlenden Rezeption sozialwissenschaftlicher Entwicklungen resultierte, wurde in Österreich mit der Unwilligkeit und Unfähigkeit gepaart, sich mit der eigenen Vergangenheit zu beschäftigen und die Strukturen des Bildungs- und Forschungsbereichs von Grund auf zu erneuern.

Der Rückstand gegenüber den (anglo-)amerikanischen KollegInnen kam vor allem in den 1960ern und 1970ern nicht nur in der Forschungslandschaft selbst zum Ausdruck, sondern auch in dessen Wirkungen auf die Inhalte des Schulunterrichts. Fächer, deren Fragestellungen sich aus dem Spannungsfeld zwischen Politik und Geografie speisen, wurden, und werden nach wie vor, unzureichend mit einer kritischen Reflexivität betreffend den eigenen politischen Gehalt versorgt. In diesem Spannungsfeld „geht es nicht nur um die Frage, wie sich politische Institutionen im geografischen Raum verorten, sondern auch darum, dank welcher räumlichen Rahmenbedingungen sie sich überhaupt konstituieren“ (Dünne 2006, 371). Außerdem muss in Betracht gezogen werden, wie sich diese Rahmenbedingungen, vice versa, als Wirkung gesellschaftlicher Handlungen weiterentwickeln. Die fehlende Selbstreflexion und Kritikfähigkeit resultierte also in einem statischen Verständnis von Raum und somit in einer unkritischen Vermittlung bestehender räumlicher Arrangements.

Dass die inhaltliche Gestaltung des Schulunterrichts nicht im Gleichschritt mit wissenschaftlicher Forschung deren Erkenntnisse übernehmen und vermitteln kann, steht außer Frage. Alleine die didaktische Aufbereitung und Umsetzung trägt zu Verzögerungen bei, ganz abgesehen von politischen Auseinandersetzungen um die Verwertung der Erkenntnisse, der etwaigen Notwendigkeit umfassender Reformen der rechtlichen Rahmenbedingungen oder ökonomischen Restriktionen. Nichtsdestoweniger legt eine Betrachtung der österreichischen Spezifika den Schluss nahe, dass die strukturelle und personelle Kontinuität auf allen Ebenen – Universitäten, wissenschaftliche Beratungsgremien politischer EntscheidungsträgerInnen sowie Schulsystem – nicht unbedingt zu einer gegenläufigen Beschleunigung beitrug. In Österreich wurde der politische Druck, sich seiner eigenen Vergangenheit zu stellen, nie so groß wie in Deutschland. Es waren kaum Tendenzen in Richtung Entnazifizierung zu erkennen. Den ökonomischen, strukturellen und infrastrukturellen Bedingungen (Fehlen von LehrerInnen sowie eines eigenständigen österreichischen Schulsystems und eigener Lehrpläne) wurde dementsprechend wenig entgegengesetzt. Die Notwendigkeit, zumindest teilweise bestehende Strukturen zu übernehmen, wurde keiner kritischen Revision oder Reflexion unterzogen. Wenig überraschend resultierte diese Kontinuität in der Vermittlung politischer Inhalte, die „den Ansprüchen eines kritisch-emanzipatorischen Unterrichts [...] nicht gerecht“ (Schuster 1990, 164) wurden.

Die in den späten 1970ern erfolgten Versuche, sozialwissenschaftliche Bildungsansätze in die österreichische Schullandschaft einzubringen, scheiterten u. a. an jenen Denkmustern, die den LehrerInnen im Zuge der Erlässe zur staatsbürgerlichen Erziehung vertraut waren. Der Anspruch, sich auf „eine weniger statisch-inventarisierende, sondern eher kritisch-analytische Beschäftigung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (Sitte 2002, 3) zu konzentrieren, scheiterte an der fehlenden Ausbildung im Denken in politikwissenschaftlichen Kategorien (vgl. ebd.). Zusätzlich verdeckte die Diskussion um PB alle weiteren Überlegungen zum politischen Gehalt der vermittelten Inhalte. So fokussiert PB nach wie vor auf die Form der rechtmäßigen Anerkennung von Regierung und Autorität durch die jeweilige Gesellschaft (vgl. Filzmaier 2003, 3), stellt aber nicht die Frage, ob denn Regierung und Autorität überhaupt rechtmäßig sind bzw. wie die Legitimität selbiger begründet ist (wie z. B. ihre Bezugnahme auf ein bestimmtes Staatsterritorium). Dementsprechend ruft Filzmaier zu Recht warnend ins Bewusstsein: „In modern democracies

CE [Civic Education; Anm.] does not have the task to [...] prevent institutional changes by the promotion of a blind authority faith“ (2003, 4). In Anlehnung an die daraus abgeleitete Forderung, sich dementsprechend mit der Genealogie moralischer Konzepte zu beschäftigen, muss im Anschluss an die vorliegende Betrachtung eine Beschäftigung mit der (historischen) Produktion von Raumkonzepten und Raumvorstellungen gefordert werden.

Diese Aufgabe ist keinesfalls in erster Instanz dem Schulunterricht umzuhängen. Er kann den Anspruch nicht erfüllen, räumliche Verhältnisse und Zusammenhänge infrage zu stellen. Jene, die für die Gestaltung der Inhalte verantwortlich zeichnen, müssen sich jedoch der Bedeutung des Schulunterrichts im Rahmen der Produktion (nationaler) Identität(en) bewusst sein. Die Vermittlung räumlicher Zusammenhänge – zum Beispiel in Form nationalstaatlicher Grenzen (vgl. Clar 2011) – als gegebene Bedingungen gesellschaftlicher Verhältnisse muss dementsprechend zumindest von den „Zuliefer-Disziplinen“ Politikwissenschaft und Geografie (u.a.) kritisch hinterfragt und ständig auf ihren politischen Gehalt hin überprüft werden.

Gegenwärtig gibt es zumindest erste Ansätze, die politische Ordnung der Welt grundsätzlich zu durchleuchten – auch wenn die oberflächliche Aufteilung in territorialstaatliche Räume nach wie vor Basis jeder denkmöglichen Form von Weltordnung zu sein scheint (vgl. Kühberger 2009, 50). Immerhin mutet es zunehmend unmöglicher an, „[n]ationale ‚Kulturen‘ als dauerhafte Charakteristika eingrenzbarer Populationen zu definieren und ihnen Handlungsrelevanz zuzuweisen“ (Budke 2004, 33). Auf diesem positiven Trend aufbauend fordert Budke allerdings, den „Versuchen einer Definition von natürlichen, kulturellen Gemeinschaften, organisiert in Nationalstaaten [...] den Vorwurf zu machen], einem kulturellen Rassismus eine neue Begründungsbasis zu verschaffen“ (ebd.).

Die dieserart geübte Kritik an der Rolle der Vermittlung entsprechender Inhalte in der Bildung Jugendlicher hat also zumindest in der deutschen Debatte erste Spuren hinterlassen, während Österreich diesbezüglich noch auf sich warten lässt. Die Miteinbeziehung von „individuelle[r] Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit“ (Vielhaber 2009, 193) in die Diskussion rund um die (mögliche) sozialwissenschaftliche Ausrichtung des Fachs Geografie lässt zumindest ein grundlegendes Verständnis der Produktion und Konstruktion von Räumen erkennen. Jedoch bezieht sich die Ableitung dieses Mechanismus auf individuelles, zielgerichtetes Handeln, weswegen die *Produktion räumlicher Verhältnisse als Wirkung gesellschaftlichen Handelns* weiterhin weitgehend außen vor gelassen wird.

Als repräsentatives Beispiel kann der aktuelle Lehrplan für den GW-Unterricht der AHS-Oberstufe herangezogen werden. Unter dem Anspruch, SchülerInnen eine sogenannte *Orientierungskompetenz* näherzubringen, lässt sich das äußerst statische Raumverständnis ablesen. Eine von zwei Lehraufgaben, die dieser Kompetenz zugeordnet sind, bezieht sich auf die „Verdichtung und Sicherung eines weltweiten topographischen Rasters um raumbezogene Informationen selbstständig einordnen zu können“ (Geografie und Wirtschaftskunde 2004, 1). Es geht also grundsätzlich um die Vermittlung gegebener räumlicher Voraussetzungen. Die Konkretisierung des jeweiligen Unterrichtsstoffes der verschiedenen Schulstufen unterstreicht diese Annahme. Zu vermittelnde Inhalte sind demnach u.a. *naturräumliche Voraussetzungen und Merkmale* (Lehrstoff für die 5. und 6. Klasse bzw. für die 7. Klasse; vgl. ebd. 2f.) oder sogar die *Auswirkungen unterschiedlicher Kulturräume* auf Weltpolitik und Weltwirtschaft (Lehrstoff für die 8. Klasse; vgl. ebd. 4).

Im besten Falle verweist die Kategorie individuellen Handelns auf eine Veränderlichkeit räumlicher Verhältnisse (vergleichbar mit Deutschland; vgl. Rhode-Jüchtern 2009, 126ff.). Dabei geht es um die Freisetzung von Handlungsmöglichkeiten (vgl. Rinschede 2007) oder ganz

einfach die Mitgestaltungsfähigkeit (vgl. Palencsar 2010, 220). Der aus den sozialwissenschaftlichen Forschungen der letzten zwei bis drei Jahrzehnten gewonnenen Erkenntnis, dass soziale Räume, so wie sie uns zu Füßen liegen, Resultat gesellschaftlicher Handlungen und somit als Element sozialer Praxis zu thematisieren sind, wird in der Gestaltung des Unterrichts bis heute keinerlei Tribut gezollt. Die berühmte Ausnahme, welche die Regel bestätigt, ist der Anspruch, den Beitrag der „Zuweisung von Symbolen und Images“ zur Schaffung neuer Räume erfassen zu können (Lehrstoff für die 8. Klasse; vgl. Geografie und Wirtschaftskunde 2004, 1).

In der umfassenden inhaltlichen Ausrichtung des österreichischen Schulunterrichts – sei es GW oder PB – verdeckt die Konzentration auf „fertige“, bestehende Räume den Blick auf die politische Aneignung und Aufladung räumlicher Verhältnisse. Ein kritisches Hinterfragen der eigenen (historischen) Einbindung in diesen Prozess vonseiten der universitären Bildung und Forschung wäre ein erster Schritt, um das Blickfeld langsam frei zu räumen.

#### ANMERKUNGEN

- 1 In Wien führte das beispielsweise zu einer enormen Aufwertung der *Akademie der Wissenschaften* (vgl. Matzl/Stuhlpfarrer 1989, 288f.).
- 2 Im Jahr 1968 markiert die Einrichtung einer eigenen Lehrkanzel „Professur für Philosophie der Politik- und Ideologiekritik“ am Institut für Philosophie den Beginn der Geschichte des Fachs Politikwissenschaft in Österreich.

#### LITERATURVERZEICHNIS

- Ash, Mitchell G. (2004). Hochschulen und Wissenschaften um Nationalsozialismus und danach – Stand der Forschung und Projekte in Österreich, in: Friedrich Stadler (Hg.): Österreichs Umgang mit dem Nationalsozialismus. Die Folgen für die naturwissenschaftliche und humanistische Lehre, Wien, 213–228.
- Bassin, Mark (2000). Studying ourselves: history and philosophy of geography, in: Progress in Human Geography, Vol. 24(3), 475–487.
- Beck, Ulrich/Christoph Lau (Hg.) (2004). Entgrenzung und Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung?, Frankfurt am Main.
- Brand, Ulrich/Christoph Görg/Joachim Hirsch/Markus Wissen (Hg.) (2008). Conflicts in environmental regulation and the internationalisation of the state. Contested terrains, London et al.
- Buchstein, Hubertus/Gerhard Göhler (Hg.) (2007). Politische Theorie und Politikwissenschaft, Wiesbaden.
- Buchstein, Hubertus/Dirk Jörke (2007). Die Umstrittenheit der politischen Theorie. Stationen im Verhältnis von Politischer Theorie und Politikwissenschaft in der Bundesrepublik, in: Hubertus Buchstein/Gerhard Göhler (Hg.): Politische Theorie und Politikwissenschaft, Wiesbaden, 15–44.
- Budke, Alexandra (2004). Selbst- und Fremdbilder im Geographieunterricht, in: geographische revue, Vol.6(2), 27–42.
- Clar, Christoph (2011). Exklusive Territorialität. Funktionen von Territorium für die kapitalistische Organisation von Gesellschaft, Wien.
- Dachs, Herbert (1996). Der sieche Prometheus: Österreichs Politische Bildung in den Mühlen der Ebene, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, Vol. 25(1)1996/1, 5–18.
- Deger, Petra/Robert Hettlage (Hg.) (2007). Der europäische Raum. Die Konstruktion europäischer Grenzen, Wiesbaden.
- Döring, Jörg/Tristan Thielmann (Hg.) (2008). Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften, Bielefeld.
- Dünne, Jörg (2006). Teil V. Politisch-Geographische Räume. Einleitung, in: Jörg Dünne/Stephan Günzel (Hg.): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt am Main, 371–385.
- Filzmaier, Peter (2.2. 2003). Country Report: Civic Education in Austria. Internet: [http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-1/countryreport\\_austria\\_filzmaier.htm](http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-1/countryreport_austria_filzmaier.htm) (Zugriff: 28.6. 2011).
- Fleck, Christian (1996). Emigration of Social Scientists' Schools from Austria, in: Mitchell G. Ash/Alfons Söllner (Hg.): Forced Migration and Scientific Change. Emigré German-speaking Scientists and Scholars after 1933, Washington, D.C., 198–223.

- Germ, Alfred* (2009). Politische Bildung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht. Alltagsverständnis, Disziplin-selbstverständnis, Bildungsauftrag und Ökonomisierung – Unterrichten im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis, Saarbrücken.
- Günzel, Stephan* (2009). Einleitung, in: Stephan Günzel (Hg.): Raumwissenschaften, Frankfurt am Main, 7–14.
- Hitz, Harald* (2009). Geographie und Wirtschaftskunde in der Hauptschule und der AHS-Unterstufe, in: Robert Musil/Christian Staudacher (Hg.): Mensch.Raum.Umwelt. Entwicklungen und Perspektiven der Geographie in Österreich, Wien, 194.
- Jönsson, Christer/Sven Tägill/Gunnar Törnqvist* (2000). Organizing European Space, London et al.
- Killingseder, Edith/Barbara Mayerhofer* (2009). Politische Bildung im „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht, in: Thomas Hellmuth (Hg.): Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung, Innsbruck et al., 114–125.
- Kühberger, Christoph* (2009). Weltordnungsmodelle. Historisch-politisches Lernen mit Konzepten, in: Forum Politische Bildung (Hg.): Herrschaft und Macht. Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 31, Wien, 48–52.
- Lausecker, Werner/Herbert Posch* (2004). ‚Arisierung‘, Berufsverbote und ‚Sicherungen‘ an der Universität Wien. Ausschluss und Vertreibung ‚rassisch‘ und/oder politisch oder in anderer Weise verfolgter Lehrender und Studierender 1938/39, in: Friedrich Stadler (Hg.): Österreichs Umgang mit dem Nationalsozialismus. Die Folgen für die naturwissenschaftliche und humanistische Lehre, Wien, 255–256.
- Lichtenberger-Fenz, Brigitte* (1989). Österreichs Universitäten und Hochschulen – Opfer oder Wegbereiter der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft (Am Beispiel der Universität Wien), in: Gernot Heiß/Siegfried Mattl/Sebastian Meissl/Edith Saurer/Karl Stuhlpfarrer (Hg.): Willfähige Wissenschaft. Die Universität Wien 1938–1945, Wien, 3–16.
- Maresch, Rudolf/Niels Werber* (Hg.) (2002). Raum. Wissen. Macht, Frankfurt am Main.
- Mattl, Siegfried/Karl Stuhlpfarrer* (1989). Angewandte Wissenschaft im Nationalsozialismus. Großraumphantasien, Geopolitik, Wissenschaftspolitik, in: Gernot Heiß/Siegfried Mattl/Sebastian Meissl/Edith Saurer/Karl Stuhlpfarrer (Hg.): Willfähige Wissenschaft. Die Universität Wien 1938–1945, Wien, 283–301.
- Mayerhofer, Barbara* (2010). VaKE und die Förderung von Urteilskompetenz im GWK-Unterricht, in: Heinrich Ammerer/Reinhard Kramer/Ulrike Tanzer (Hg.): Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur Politischen Bildung, Innsbruck et al., 223–235.
- Nigrowics, Alexander/Rupert Rappersberger* (2010). Politische Bildung in Österreich. Historische Betrachtung und empirische Studie, Wien.
- Paasi, Anssi* (1986). The Institutionalisation of Regions: Framework for Understanding the Emergence of Regions and the Constitution of Regional Identity, in: Fennia, 164/2, 105–146.
- Palencsar, Friedrich* (2010). Optionen der politischen Bildung im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde, in: Heinrich Ammerer/Reinhard Kramer/Ulrike Tanzer (Hg.): Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung, Innsbruck et al., 218–222.
- Platt, Jennifer/Paul K. Hoch* (1996). The Vienna Circle in the United States and Empirical Research Methods in Sociology, in: Mitchell G. Ash /Alfons Söllner (Hg.): Forced Migration and Scientific Change. Emigré German-speaking Scientists and Scholars after 1933, Washington, D.C., 224–245.
- Rhode-Jüchtern, Tilman* (2009). Eckpunkte einer modernen Geographiedidaktik. Hintergrundbegriffe und Denkfiguren, Seelze-Velber.
- Rinschede, Gisbert* (2007). Geographiedidaktik, 3. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, in: Heinz Heineberg/Paul Busch (Hg.): Grundriss Allgemeine Geographie, Paderborn et al.
- Ronge, Bastian* (2008). „Der Mensch ist ein Landtreter“. Die Bedeutung des Raums im politischen Denken von Carl Schmitt, in: Europäische Hochschulschriften: Reihe XX, Philosophie Bd. 727, Frankfurt am Main et al.
- Rössler, Mechthild* (1990). „Wissenschaft und Lebensraum“. Geographische Ostforschung im Nationalsozialismus: Ein Beitrag zur Disziplingeschichte der Geographie, Berlin/Hamburg.
- Schlögel, Karl* (2003). Im Raume lesen wir die Zeit. Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik, München/Wien.
- Schultz, Hans-Dietrich* (2004). Brauchen Geographielehrer Disziplingeschichte?, in: geographische revue, Vol. 6(2), 43–58.
- Schuster, Walter* (1990). Der Erdkundeunterricht als Instrument der politischen Erziehung an höheren Schulen im Nationalsozialismus, Wien.
- Sickinger, Herbert* (2004). Die Entwicklung der Österreichischen Politikwissenschaft, in: Helmut Kramer (Hg.): Demokratie und Kritik – 40 Jahre Politikwissenschaft in Österreich, Frankfurt am Main et al., 27–69.
- Sitte, Christian* (1989). Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes Geographie, Erdkunde, Geographie und Wirtschaftskunde an den Allgemeinbildenden Schulen (APS und AHS) in Österreich nach 1945, Wien.

- Sitte*, Christian (31.7. 2002). Wirtschaftliche und Politische Bildung in Österreichischen Schulen, Internet: [http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-1/oesterreichschulen\\_sitte.htm](http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-1/oesterreichschulen_sitte.htm) (Zugriff: 28.6. 2011).
- Strobl*, Josef (2009). Von der Karte zum Informationssystem – Von der Darstellung des Raumes zur Kommunikation in Aktionsfeldern, in: Robert *Musil*/Christian *Staudacher* (Hg.): Mensch.Raum.Umwelt. Entwicklungen und Perspektiven der Geographie in Österreich, Wien, 172–180.
- Turek*, Elisabeth (2010). polis aktuell: Heimat, in: Zentrum *polis* – Politik Lernen in der Schule, Nr. 4, 2010, Wien.
- Vielhaber*, Christian (2009). Geographie als Bildungsfach, in: Robert *Musil*/Christian *Staudacher* (Hg.): Mensch.Raum.Umwelt. Entwicklungen und Perspektiven der Geographie in Österreich, Wien, 192–193.
- Weichhart*, Peter (1996). Die Region – Chimäre, Artefakt oder Strukturprinzip sozialer Systeme?, in: Gerhard *Brunn* (Hg.): Region und Regionsbildung in Europa, Baden-Baden, 25–43.
- Weichhart*, Peter (1999). Die Räume zwischen den Welten und die Welt der Räume, in: Peter *Meusburger* (Hg.): Handlungszentrierte Sozialgeographie. Benno Werlens Entwurf in kritischer Diskussion, Erdkundliches Wissen 130, Stuttgart, 67–94.
- Weidenmann*, Rudolf (1978). Politische Wissenschaft und politische Praxis, in: Udo *Bermbach* (Hg.): Politische Wissenschaft und politische Praxis, Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 9/1978, Opladen, 13–18.
- Werlen*, Benno (2009). Geographie/Sozialgeographie, in: Stephan *Günzel* (Hg.): Raumwissenschaften, Frankfurt am Main, 142–158.
- Winter*, Christine (2009). Geography and education I: the state of health of Geography in schools, in: Progress in Human Geography, Vol. 33(5), 667–676.

#### OFFIZIELLE DOKUMENTE/GESETZESTEXTE

- Geographie und Wirtschaftskunde (2004). Lehrplan für den Geographie und Wirtschaftskundeunterricht nach der Lehrplannovelle 2004, Internet: [http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_ahs\\_oberstufe.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml) (Zugriff: 26.7. 2011).
- Politische Bildung in den Schulen. Grundsatzlerlaß zum Unterrichtsprinzip. GZ 33.464/6-19a/78 – Wiederverlautbarung mit GZ 33.466/103-V/4a/94, Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Abteilung Politische Bildung, Wien.

#### AUTOR

- Christoph CLAR, geb. 1982, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Wald-, Umwelt- und Ressourcenpolitik der Universität für Bodenkultur Wien. Forschungsinteressen: Politische Theorie, Kritische Geographie, Politischer Raum, Staatliche Territorialität, Umwelt- und Klimapolitik.  
 Korrespondenzadresse: Otto-Bauer-Gasse 13/16, A-1060 Wien  
 E-Mail: christoph.clar@boku.ac.at